

More, Rahel

Disability, Elternschaft und Soziale Arbeit. Zur Bedeutung von Zuschreibungen, Fremdwahrnehmungen und Selbstverständnissen für Eltern mit Lernschwierigkeiten

Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2021, 361 S. - (Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik; 7)



Quellenangabe/ Reference:

More, Rahel: Disability, Elternschaft und Soziale Arbeit. Zur Bedeutung von Zuschreibungen, Fremdwahrnehmungen und Selbstverständnissen für Eltern mit Lernschwierigkeiten. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2021, 361 S. - (Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik; 7) - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-252464 - DOI: 10.25666/01.25246

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-252464>

<https://doi.org/10.25666/01.25246>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ÖFEB

Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik

Rahel More

Disability, Elternschaft und Soziale Arbeit

Zur Bedeutung von Zuschreibungen,
Fremdwahrnehmungen und
Selbstverständnissen für Eltern mit
Lernschwierigkeiten

Verlag Barbara Budrich



Disability, Elternschaft und Soziale Arbeit

Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion
Sozialpädagogik

herausgegeben von

Sara-Friederike Blumenthal, Alpen-Adria-
Universität Klagenfurt

Stephan Sting, Alpen-Adria-Universität
Klagenfurt

Karin Lauermann, Bundesinstitut für
Sozialpädagogik Baden

Eberhard Raithelhuber, Paris-Lodron-
Universität Salzburg

Band 7

Rahel More

Disability, Elternschaft und Soziale Arbeit

Zur Bedeutung von Zuschreibungen,
Fremdwahrnehmungen und
Selbstverständnissen für Eltern mit
Lernschwierigkeiten

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2021

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Veröffentlicht mit der Unterstützung des Forschungsrates und der Fakultät für
Kulturwissenschaften der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

© 2021 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter
Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der
genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der
genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht
gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung
einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein
beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen
Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des
Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/84742537>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden.
Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN	978-3-8474-2537-3 (Paperback)
eISBN	978-3-8474-1723-1 (eBook)
DOI	10.3224/84742537

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Satz: Angelika Schulz, Zülrich

Druck: docupoint GmbH, Barleben

Printed in Europe

Geleitwort von Rosa Weber und Oswald Föllner

Menschen mit Lernschwierigkeiten können gute Eltern sein. Es braucht eine gute Unterstützung, um den Alltag zu bewältigen. So kann man mit Kindern gut zusammenleben.

In der Früh wird man wach und will einen Kakao machen. Aber das Kind ist nicht da.

Zum Geburtstag will man eine Torte backen. Aber das Kind ist nicht da.

Was ist das für ein Leben für Menschen mit Lernschwierigkeiten? So fallen sie in Depressionen oder bekommen psychische Krankheiten.

Jeder Mensch hat das Recht auf Kinder. Egal ob mit oder ohne Behinderung. Das entspricht der UN-Behindertenrechtskonvention.

Die Arbeit in unsere Gruppe war sehr interessant und nachdenklich. Es war sehr abwechselnd zwischen Leichter Sprache und schwerer Sprache.

Es war manchmal schwierig die Fragen zu beantworten.

Was sagt die Fachkraft?

Wie sagt sie es?

Was meint die Fachkraft damit?

Was bedeutet das für Eltern mit Lernschwierigkeiten?

Was bedeutet das für die Arbeit der Fachkraft?

Meistens sind nur die Mütter vorgekommen, aber fast keine Väter. Warum sprechen die Fachkräfte nicht über Familien, wo auch Väter vorkommen?

Bei den Interviews sind einige Sachen aufgefallen, dass es Ungereimtheiten gab, und oft wurde immer die Jugendwohlfahrt einbezogen.

Es ist gut, dass es Interviews gegeben hat und dass wir auch von anderen Eltern mit Lernschwierigkeiten etwas gehört haben.

Generell sollte sich etwas ändern. Es soll eine gute Unterstützung geben für Menschen mit Lernschwierigkeiten, damit sie zeigen können, dass sie gute Eltern sind. Nach der UN-Konvention haben sie gleiche Rechte. Im Artikel 23 geht es um das Recht auf Familie.

Wir wollen von Fachkräften wissen: Wie wollt ihr Menschen mit Lernschwierigkeiten helfen, dass sie gute Unterstützung bekommen, um auch gute Eltern sein zu können?

Es soll mehr Forschung mit Familien geben, wo auch Väter mit Lernschwierigkeiten da sind.

Rosa Weber und Oswald Föllerer

Danksagung

An erster Stelle möchte ich den Mitgliedern der an meiner Forschung beteiligten Referenzgruppe danken, insbesondere Oswald Föllerer, Günther Leitner und Rosa Weber.¹ Die Zusammenarbeit mit euch hat wesentlich zum Entstehen meiner Dissertationsschrift beigetragen. Mein Dank gilt auch den Interviewpartner_innen meiner Studie: Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten sowie Fachkräften aus der Sozialen Arbeit, die Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Familien unterstützen.

Ich danke Stephan Sting für die wertschätzende Betreuung meiner Dissertation und sein konstruktives Feedback während des Forschungsprozesses. Den beiden Gutachterinnen Martina Richter und Marion Sigot danke ich für ihre Zeit und ihr Interesse an meiner Arbeit. Bei meinen Kolleg_innen am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt bedanke ich mich für Möglichkeiten der Zusammenarbeit, die meine Dissertationsschrift vorangebracht haben. Insbesondere gilt mein Dank den Kolleg_innen im Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung: Sara Blumenthal, Alban Knecht, Ernst Kočnik, Marion Sigot und Stephan Sting. Ich danke euch für kritische Rückmeldungen zu (Auszügen aus) meiner Dissertationsschrift. Zudem möchte ich mich bei allen meinen Kolleg_innen in der Qualifizierungsphase für die gegenseitige Unterstützung und Motivation bedanken.

Den „ad-astra-Damen“ Alma Brkic-Elezovic, Julia Ganterer, Maria Groinig, Elvira Imširović und Ingrid Lippitz danke ich für die Teilhabe an unseren jeweiligen Forschungsprojekten und für die daraus entstandene Freundschaft. Danke für eure gewinnbringenden Überlegungen und euer Feedback zu Teilen meiner Dissertation. Weiteren Ko-Doktorand_innen danke ich für anregende Diskussionen in diversen Dissertant_innenseminaren und Forschungswerkstätten, unter anderem in Graz, Innsbruck und Klagenfurt. Josefine L. Geiger danke ich für ihre motivierenden Worte während einer besonders schwierigen Phase meiner Dissertation. Danke, dass du deine Erfahrungen mit mir geteilt hast.

Ferner danke ich den Mentor_innen, mit denen ich im Rahmen des Young Scientists Mentoring Programmes der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und weiterer Förderungen seitens der Universität zusammenarbeiten konnte. I would like to thank my mentors Marjorie Aunos, David McConnell and Beth Tarleton for their support and their willingness to introduce me to their research and to the scientific community. I am grateful for interesting conversations with members of the IASSIDD Special Interest Research Group on parents and parenting with intellectual disabilities, especially with my fellow

1 Die erwähnten Mitglieder der Referenzgruppe werden auf ihren ausdrücklichen Wunsch hin in der Dissertationsschrift namentlich genannt.

doctoral candidates. Furthermore, I thank Jonathan A. Smith for methodological feedback during earlier stages of my thesis.

Claudia Brunner und Lisa Pfahl danke ich für ihr wertvolles und kritisches Feedback zu Teilen meiner Forschungsarbeit. Danke an Cornelia Klein für die Durchsicht des Informationsblattes in Leichter Sprache für (potenzielle) Studienteilnehmer_innen und entsprechende Anmerkungen. Sigrid Strauß danke ich für ihre Präzision bei der sprachlichen Korrektur meiner Dissertationsschrift sowie für ihre ergiebigen Anmerkungen. Mein Dank gilt zudem Natalie S. Steinwender für ihre Unterstützung bei der Interviewtranskription.

Ich bedanke mich bei meinen Eltern, Claudia und Willi More, sowie meinen Brüdern, Jonathan und Samuel, für die unterstützende Begleitung meines Lebensweges. Danke, dass ihr auch an meinem wissenschaftlichen Werdegang mit Interesse teilhabt. Danke Mama, für deine hilfreichen Anmerkungen zu einigen Formulierungen in meiner Dissertation. Meinen Großeltern, Helga und Kurt Hofer sowie Fini und Willi More, danke ich für die innige Anteilnahme an den Meilensteinen meines Lebens. Eure Empathie und euer Stolz befördern meine Zielstrebigkeit. Besonders möchte ich Helga Hofer, Anna Maria Kristjánsdóttir und Claudia More für die liebevolle Betreuung meiner Kinder danken, die mir das umfassende wissenschaftliche Arbeiten ermöglicht. Ída Ósk, Ari Leó und Ylfa Líf danke ich für ihre ansteckende Lebensfreude und Neugier. Danke für eure klugen und interessierten Fragen zu meiner Forschung und für willkommene Ablenkungen bei Denk- und Schreibblockaden.

Ég þakka Sigurlaugu Ö. Sævarsdóttur fyrir ótal símtöl og góð ráð í gegnum ferlið. Takk fyrir þína vináttu. Ég vil líka þakka tengdafaforeldrum mínum, Önnu Maríu Kristjánsdóttur og Ara Árnasyni, fyrir ómetanlegan stuðning og fyrir að hafa trú á mér og minni vinnu. Að lokum og allra mikilvægast þakka ég eiginmanni mínum, Árna. Takk fyrir ástina, fyrir áhuga þinn á rannsókninni minni, endalausa hvatningu og skilning. Þú ert mér sannur félagi og lífsförunautur.

Rahel More

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht die Bedeutung von Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen für die Selbstverständnisse von Müttern und Vätern mit sogenannten Lernschwierigkeiten in Österreich. Menschen mit Lernschwierigkeiten sind Personen, denen eine („geistige“) Behinderung zugeschrieben wird und die aufgrund von diversen gesellschaftlichen Barrieren Behinderungen erfahren. Die (Selbst-)Bezeichnung als Menschen mit Lernschwierigkeiten entspricht der Forderung der Selbstvertretung nach einem weniger diskriminierenden Begriff. Behinderung als Abweichung von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen wird in und durch verschiedene Diskurse erzeugt und ist auf den ersten Blick nicht mit den dominierenden Entwürfen von Mutter- und Vaterschaft sowie familialer Leistungs- und Funktionsfähigkeit vereinbar.

Der internationale Forschungsstand zeigt, dass viele Eltern mit Lernschwierigkeiten in Zusammenhang mit pauschalen Unfähigkeitszuschreibungen von Interventionen der Kinder- und Jugendhilfe betroffen sind. Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Familien sind aufgrund der Wirkmächtigkeit der Zuschreibung von Lernschwierigkeiten mit zahlreichen spezifischen Herausforderungen konfrontiert. In Österreich existierte bislang keine umfassende Forschung über Elternschaft mit Lernschwierigkeiten und in der Praxis mangelt es an der menschenrechtsorientierten Umsetzung von Unterstützungsformen für Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder.

Orientiert an der Gesellschafts- und Machtkritik der Disability Studies, verfolgt diese Arbeit einen emanzipatorisch-partizipativen Zugang, der die Nähe wissenschaftlicher Analysen zu den Interessen und Positionen behinderter Menschen gewährleistet. Die Forschungsfragen umfassen gesellschaftliche Verhandlungen von Elternschaft und Behinderung in sogenannten Internetnewsgroups, Wahrnehmungen und Handlungsorientierungen von Fachkräften in der Sozialen Arbeit (die Eltern mit Lernschwierigkeiten unterstützen) und die Selbstverständnisse und Erfahrungsweisen von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten.

Metatheoretischer Bezugspunkt für die Methodologie der vorliegenden Studie ist eine Hermeneutik des Verstehens. Basierend auf diskurstheoretischen Überlegungen der hermeneutischen Wissenssoziologie, wurden Internetnewsgroups analysiert, wodurch Einblicke in Erwartungen und Normen in Bezug auf Elternschaft und Behinderung gewonnen wurden. Interviews mit Fachkräften in der Sozialen Arbeit wurden durchgeführt und zusammen mit einer Referenzgruppe, bestehend aus Eltern mit Lernschwierigkeiten, in einem partizipativen Verfahren analysiert. Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten wurden interviewt und die Interviews hermeneutisch-phänomenologisch analysiert. Zuschreibungen, Fremdwahrnehmungen und Selbstverständ-

nisse betreffend Elternschaft mit Lernschwierigkeiten wurden schließlich im Zuge einer theoretischen Diskussion zusammengeführt.

Die Forschungsergebnisse verweisen auf das Streben von Eltern mit Lernschwierigkeiten nach der Erfüllung geschlechtsspezifischer Fähigkeitsorientierungen, das in Wechselwirkung mit ihrer facettenreichen Diskreditierung in der Elternrolle und der Verinnerlichung von Defizitzuschreibungen steht. Für die Wahrnehmung ihrer Mutter- beziehungsweise Vaterschaft unter behindernden Bedingungen sind sowohl die Beobachtung und Kontrolle durch Fachkräfte als auch deren Unterstützung relevant. Die Möglichkeiten der elterlichen Subjektbildung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten sind von sozialen, kulturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen, unter anderem von den jeweils (nicht) existenten systemischen Strukturen, abhängig.

Das Verhältnis von Zuschreibungen, Fremdwahrnehmungen und Selbstverständnissen wird im Zuge einer Abstraktion der empirischen Erkenntnisse als Struktur der (De-)Konstruktion von Elternschaft und (Dis-)Ability dargestellt. Die Struktur verdeutlicht die Kluft zwischen Theorie und sozialpädagogischer Praxis mit Eltern mit Lernschwierigkeiten. Damit Soziale Arbeit und ihre Fachkräfte in der Begleitung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten sowie ihren Kindern dekonstruierend agieren können, müssen (An-)Forderungen erfüllt werden, die basierend auf den Erkenntnissen dieser Dissertationsschrift ausformuliert werden.

Zusammen-Fassung in Einfacher Sprache

In diesem Buch geht es um Eltern mit Lern-Schwierigkeiten.
Ich habe ein Forschung-Projekt
mit Eltern mit Lern-Schwierigkeiten gemacht.

Das Projekt sollte herausfinden,
wie die Eltern mit Lern-Schwierigkeiten und ihre Kinder leben.
Ich habe Mütter mit Lern-Schwierigkeiten gefragt,
wie sie leben.
Und ich habe Väter mit Lern-Schwierigkeiten gefragt,
wie sie leben.

Das Projekt sollte auch herausfinden,
wie es Fachkräften bei der Unterstützung
von Eltern mit Lern-Schwierigkeiten geht.
Und das Projekt sollte herausfinden,
wie im Internet
über Eltern mit Lern-Schwierigkeiten geschrieben wird.

Ich habe Fachkräfte gefragt,
wie sie Eltern mit Lern-Schwierigkeiten unterstützen.
Ich habe gelesen,
was im Internet über Eltern mit Lern-Schwierigkeiten steht.

An dem Projekt haben auch
Eltern mit Lern-Schwierigkeiten mit gearbeitet.
Es haben Mütter mit Lern-Schwierigkeiten mit gearbeitet.
Und es haben Väter mit Lern-Schwierigkeiten mit gearbeitet.
Wir haben in einer Arbeits-Gruppe zusammen gearbeitet.

In der Arbeits-Gruppe haben wir
Interviews mit Fachkräften analysiert.
Analysieren heißt, dass wir uns genau anschauen,
was die Fachkräfte sagen.
Dann haben wir über das diskutiert,
was die Fachkräfte sagen.

Oft dürfen Eltern mit Lern-Schwierigkeiten
sich nicht selbst um ihre Kinder kümmern.
Das ist schlecht.
Das kann sein,
weil die Eltern nicht genug Hilfe bekommen.
Oder weil andere Leute Angst um die Kinder haben.
Eltern mit Lern-Schwierigkeiten können aber gute Eltern sein.
Das wollte ich mit dem Projekt zeigen.

Manche Eltern mit Lern-Schwierigkeiten
wohnen mit ihrem Kind zusammen.
Manche Eltern mit Lern-Schwierigkeiten
wohnen nicht mit ihrem Kind zusammen.
Dann wohnt das Kind woanders.
Manche Kinder wohnen bei einer Pflege-Familie.
Manche Kinder wohnen in einer Wohn-Gemeinschaft.

Es ist oft schwer für die Eltern mit Lern-Schwierigkeiten,
wenn ihr Kind nicht mit ihnen zusammen wohnt.
Viele Eltern mit Lern-Schwierigkeiten waren sehr traurig,
weil das Jugendamt ihre Kinder weggenommen hat.

Alle Eltern brauchen Unterstützung.
Eltern mit Lern-Schwierigkeiten haben oft
zu wenig Unterstützung.
Oder Eltern mit Lern-Schwierigkeiten bekommen
die falsche Unterstützung.

Eine Mutter mit Lern-Schwierigkeiten aus meinem Projekt
bekam gute Unterstützung von der Jugend-Hilfe.
Ein Vater mit Lern-Schwierigkeiten aus meinem Projekt
bekam gute Unterstützung von seiner Familie.

Viele Eltern mit Lern-Schwierigkeiten haben wenig Geld.
Wenn ihr Kind weit weg
von den Eltern mit Lern-Schwierigkeiten wohnt,
brauchen die Eltern Geld für die Fahrt zum Kind.
Wenn die Eltern mit Lern-Schwierigkeiten kein Geld haben,
können sie ihr Kind nicht besuchen.

Die Fachkräfte in der Jugend-Hilfe wissen manchmal nicht,
wie sie Menschen mit Lern-Schwierigkeiten
gut unterstützen können.
Fachkräfte, die mit behinderten Menschen arbeiten,
wissen manchmal nicht,
wie sie Eltern gut unterstützen können.

Oft arbeiten die Fachkräfte nicht gut zusammen.
Weil die Fachkräfte nicht gut zusammen arbeiten,
können sie sich auch nicht gegenseitig helfen.

Die Fachkräfte wollen,
dass die Eltern mit ihnen gut zusammen arbeiten.
Die Fachkräfte bestimmen,
wie die Eltern mit ihnen zusammen arbeiten sollen.
Wenn die Eltern nicht mit den Fachkräften zusammen arbeiten,
wird den Eltern manchmal
vom Jugendamt ihr Kind weggenommen.

Viele Eltern mit Lern-Schwierigkeiten haben Angst
vor dem Jugendamt.
Wenn die Eltern mit Lern-Schwierigkeiten Angst haben,
können sie nicht gut mit den Fachkräften zusammen arbeiten.

Mütter mit Lern-Schwierigkeiten haben manchmal andere Probleme als Väter mit Lern-Schwierigkeiten. Fachkräfte erwarten oft viel von Müttern mit Lern-Schwierigkeiten. Fachkräfte wollen, dass Mütter mit Lern-Schwierigkeiten mit wenig Unterstützung von Fachkräften zurecht kommen. Fachkräfte vergessen oft Väter mit Lern-Schwierigkeiten. Deshalb werden Väter mit Lern-Schwierigkeiten oft ausgeschlossen.

Väter mit Lern-Schwierigkeiten müssen manchmal um ihre Kinder kämpfen. Ein Vater mit Lern-Schwierigkeiten aus meinem Projekt musste beim Jugendamt ein Besuchsrecht einfordern. Ein anderer Vater mit Lern-Schwierigkeiten musste sich viele Jahre dafür einsetzen, dass seine Kinder wieder zu ihm zurück nach Hause durften.

Manche Mütter mit Lern-Schwierigkeiten wehrten sich dagegen, dass ihnen das Jugendamt ihr Kind wegnehmen wollte. Die Familien von manchen Müttern mit Lern-Schwierigkeiten wollten, dass die Frauen mit Lern-Schwierigkeiten einen Schwangerschafts-Abbruch machen. Die Mütter mit Lern-Schwierigkeiten mussten sich gegen Fremd-Bestimmung wehren. Fremd-Bestimmung heißt, dass andere Leute über die Mütter mit Lern-Schwierigkeiten bestimmen wollten.

Viele Leute wissen nichts über Eltern mit Lern-Schwierigkeiten. Im Internet schreiben die Leute selten über Eltern mit Lern-Schwierigkeiten.

Wenn im Internet
etwas über Eltern mit Lern-Schwierigkeiten steht,
sind das oft Vorurteile.
Viele Leute kennen keine Eltern mit Lern-Schwierigkeiten.
Deshalb glauben viele Leute,
dass Eltern mit Lern-Schwierigkeiten keine guten Eltern sind.

Die Unterstützung für Eltern mit Lern-Schwierigkeiten
muss besser werden.
Eltern mit Lern-Schwierigkeiten wissen selbst am besten,
was sie brauchen.
Eltern mit Lern-Schwierigkeiten
können Fachkräften dabei helfen,
zu lernen was Eltern mit Lern-Schwierigkeiten brauchen.

Fachkräfte können
Eltern mit Lern-Schwierigkeiten gut unterstützen,
wenn sie wissen,
was die Eltern brauchen.
Fachkräfte brauchen mehr Zeit,
damit sie Eltern mit Lern-Schwierigkeiten
besser unterstützen können.

Fachkräfte sollen Eltern mit Lern-Schwierigkeiten zuhören!

Abstract

The present thesis explores the lives of mothers and fathers with learning difficulties in Austria, focusing on the complex meaning of societal attributions and perceptions for their parental self-understanding. People with learning difficulties are persons labelled with ('intellectual') disabilities and who, because of various barriers in society, experience disablism. The (self-) designation as people with learning difficulties answers to the self-advocacy movement's demand of a less discriminating term. Disability, as deviation from a human standard of 'normality', is shaped through a number of discourses and, at first sight, does not comply with dominant constructs of mother- and fatherhood as well as ideas of familial productivity.

The international literature shows that many parents with learning difficulties are subject to child welfare interventions, linked to a global attribution of parental inability towards them. Being labelled as a person with learning difficulties brings some important ramifications and particular challenges for parents. Up until now, no comprehensive research of parenthood with learning difficulties has been undertaken in Austria. Furthermore, in professional practice, there is a lack of human rights-based supports for mothers and fathers with learning difficulties and their children.

Drawing from Disability Studies' critique of society and power structures, this thesis follows a participatory approach aiming at bridging research with the interests and positions of disabled people. The research focuses on three specific interests. Using internet-newsgroups as a sample, the first interest aims at understanding how society negotiates the intersection of both parenting and disability. The second targets the perceptions and professional orientations of social work professionals who support parents with learning difficulties. Finally, the third interest looks at the experiences and self-perception of mothers and fathers with learning difficulties.

The metatheoretical framework for the methodology of the present study is based on hermeneutic theories of understanding. Considering discourse-theory from a hermeneutic sociology of knowledge, so-called internet-newsgroups were analysed to gain insight into expectations and norms regarding parenting and disability. Interviews with social work professionals were conducted and then analysed in cooperation with a reference group of parents with learning difficulties. Mothers and fathers with learning difficulties were interviewed and those interviews were analysed based on an interpretative-phenomenological approach. Attributions to and outside perceptions and self-understandings of parents and parenting with learning difficulties were finally brought together through a theoretical discussion.

The empirical findings suggest that parents with learning difficulties pursue the fulfilment of gendered and ableist expectations. Their pursuit

interplays with the multifaceted discreditation they face in their parenting role as well as internalised ableism. The surveillance and control on behalf of professionals is highly relevant to the mother- and fatherhood of parents with learning difficulties. Possibilities of parental subjectivation are dependent on social, cultural and economic conditions as well as the (non) existent systemic structures.

Through a process of abstraction, the empirical findings are theorised and presented as a structure of the (de-)construction of parenting and (dis-)ability. The structure highlights the divide between theory and practice with parents with learning difficulties. In order for social work with parents with learning difficulties to operate in a deconstructing manner, a number of demands have to be met. Those demands are articulated based on the findings of this thesis.

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort von Rosa Weber und Oswald Föllerer	5
Danksagung	7
Kurzzusammenfassung	9
Zusammen-Fassung in Einfacher Sprache	11
Abstract	17
1 Einleitung	29
1.1 Ein partizipativer Forschungszugang über die Disability Studies	31
1.2 Das Menschenrecht auf Familie	32
1.3 Von der Eugenik zum Kindeswohl als Legitimierung für staatliche Interventionen	34
1.4 Forschung über das Leben von Müttern (und Vätern) mit Lernschwierigkeiten	36
1.5 Elternschaft mit Lernschwierigkeiten im Feld der Sozialen Arbeit	37
1.6 Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten in Österreich	38
1.7 Ausgangsannahmen für die Formulierung meiner Forschungsfragen	39
1.8 Fragestellung und Zielsetzung	41
1.9 Aufbau der Arbeit	42
2 (Dis-)Ability-Theorie und Elternschaft	45
2.1 Diverse Verständnisse von Behinderung	46
2.1.1 Individualistische, defizitorientierte Verständnisse von Behinderung	47
2.1.2 Gesellschaftskritische Perspektiven und Aktivismus von behinderten Menschen	48
2.1.3 Die Diskursivität von (Dis-)Ability	50
2.1.4 Positionierungen und Forderungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten	52

2.1.5	Die diskursive Herstellung von Lernschwierigkeiten durch Etikettierungspraktiken	54
2.1.6	Menschenrechtliche und materialistische Verständnisse von Behinderung.....	55
2.2	Mütter und Väter sein und werden – in einem soziokulturellen Kontext	57
2.2.1	Pluralisierung und Retraditionalisierung von Familie	58
2.2.2	Geschlecht, (Dis-)Ability und Mutterschaft	59
2.2.3	Intersektionen von Geschlecht, Klasse und Lernschwierigkeiten.....	61
2.2.4	Elterliche Bildungsprozesse	63
2.2.5	Mutterschaft mit Lernschwierigkeiten als sozial vermittelte Tätigkeit.....	66
2.3	Soziale Arbeit als Normalisierungsarbeit	67
2.3.1	Die Normalisierungsfunktion Sozialer Arbeit.....	68
2.3.2	Gouvernementalität Sozialer Arbeit.....	69
2.3.3	Überwachung durch und Mittelschichtorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe.....	70
2.3.4	Umkehr der Machtverhältnisse durch Persönliche Assistenz	71
2.3.5	Elternassistenz versus begleitete Elternschaft	73
2.3.6	Normalisierung formaler Unterstützung durch eine Menschenrechtsorientierung	74
3	Spezifische Herausforderungen für Eltern mit Lernschwierigkeiten – der internationale Forschungsstand	77
3.1	Perspektiven von Müttern (und Vätern) mit Lernschwierigkeiten	78
3.1.1	Selbstverständnisse und Erfahrungen von Müttern (und Vätern) mit Lernschwierigkeiten	79
3.1.2	Forschungsdesiderat und Erkenntnisse zu Vaterschaft mit Lernschwierigkeiten.....	81
3.1.3	Elterliche Perspektiven auf diverse Unterstützungsformen	83
3.1.4	Unterstützung durch Peers	84
3.1.5	Unterstützung durch Fachkräfte	85
3.1.6	Zusammenfassung.....	87
3.2	Diskriminierung und Individualisierung im Kinderschutzsystem und darüber hinaus	88

3.2.1	Eltern mit Lernschwierigkeiten im Kinderschutzsystem	88
3.2.2	Legitimierungen von Fremdunterbringungen und weiteren Interventionen.....	89
3.2.3	Mangelndes Wissen und Sensibilität von Fachkräften.....	90
3.2.4	Wahrnehmungen und Konstruktionen elterlicher Defizite.....	93
3.2.5	Vorurteile gegenüber Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Elternrolle.....	94
3.2.6	Zusammenfassung.....	96
4	Der österreichische Kontext von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten.....	99
4.1	(Menschen)rechtliche Rahmenbedingungen und die Implementierung des Artikels 23	100
4.1.1	Österreichs Staatenberichte zur Umsetzung des UN-Übereinkommens	101
4.1.2	Zivilgesellschaftliche Berichte.....	102
4.1.3	Nonkooperation der Bereiche Behinderung und Kinder- und Jugendhilfe.....	103
4.1.4	Stellungnahme des Bundesmonitoringausschusses.....	105
4.1.5	Der Begriff des Kindeswohls	106
4.1.6	Voraussetzungen für die Leistung von Erziehungshilfen	108
4.1.7	Positionierung der Selbstvertretung und nationale Entwicklungen	110
4.2	Die österreichische Forschungslücke im Bereich Behinderung und Elternschaft.....	111
4.2.1	Bevölkerungsstatistische Annäherung an die Zielgruppe	112
4.2.2	Forschungslücke in der Familienforschung	113
4.2.3	Forschungslücke in der Kinder- und Jugendhilfe-Forschung.....	116
4.2.4	Forschung über Fremdbestimmung bei der Familiengründung	117
5	Methodologie und methodische Vorgehensweise.....	121
5.1	Hermeneutik des Verstehens	122
5.1.1	Die Vorurteilshaftigkeit des Verstehens.....	122

5.1.2	Menschliche Erfahrung und ihre Bedeutung.....	123
5.1.3	Hermeneutik, Phänomenologie und Wissenssoziologie....	125
5.1.4	Wissensproduktion und Machtkritik	126
5.1.5	Schlussfolgerung für die methodische Vorgehensweise	128
5.2	Forschungsdesign und Methodenwahl	129
5.2.1	Konkretisierung der Forschungsfragen	130
5.2.2	Forschungsdesign der empirischen Studie	131
5.2.3	Transparenz durch Überprüfungspfade	134
5.3	Einblick in gesellschaftliche Diskussionen in Internetnewsgroups	135
5.3.1	Forschungsfeld Internetnewsgroups.....	135
5.3.2	Das Erstellen des Datenkorpus.....	136
5.3.3	Beschreibung des Datenkorpus	137
5.3.4	Analyse der Newsgroups.....	139
5.3.5	Herausforderungen betreffend die Newsgroupsanalyse	142
5.4	Wahrnehmung und Handlungsorientierung von Fachkräften in der Sozialen Arbeit	143
5.4.1	Teilnehmerinnen aus der Zielgruppe der Fachkräfte.....	144
5.4.2	Leitfadeninterviews mit Fachkräften	145
5.4.3	Partizipation einer Referenzgruppe bestehend aus Eltern mit Lernschwierigkeiten.....	146
5.4.4	Ausmaß der Partizipation im Forschungsprozess.....	147
5.4.5	Die Ko-Forschenden	148
5.4.6	Die Relevanz des Erfahrungshorizontes der Referenzgruppe	149
5.4.7	Das partizipative Analyseverfahren	150
5.4.8	Herausforderungen für die Partizipation der Referenzgruppe	152
5.5	Erfahrung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten	153
5.5.1	Teilnehmer_innen aus der Zielgruppe der Eltern.....	154
5.5.2	Forschungsansatz Interpretative Phänomenologische Analyse	156
5.5.3	Leitfadeninterviews mit Eltern mit Lernschwierigkeiten.....	157
5.5.4	Visualisierung der persönlichen Netzwerke der Eltern	158
5.5.5	Analyse der Elterninterviews in Anlehnung an die IPA ...	159

6	Fremdzuschreibungen: Verhandlungen von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten in Newsgroups.....	163
6.1	Subjekte, Objekte und zentrale Inhalte der Newsgroups.....	165
6.1.1	Inhaltliche Rekonstruktion der Diskussionsimpulse	165
6.1.2	Positionierungen und Positionen sowie deren Legitimierung.....	167
6.1.3	Die Reproduktion von Differenz durch Kollektivsymboliken	168
6.1.4	Kommunikationsdynamiken in den Nutzer_innendiskussionen	169
6.1.5	Die inhaltlichen Kernkategorien der Newsgroups und ihre Verteilung	170
6.2	„Dürfen“ Menschen mit Lernschwierigkeiten Kinder bekommen?	172
6.3	Sexualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten.....	174
6.4	Die Relevanz von Behinderungen für elterliche Fähigkeiten	176
6.5	Risikodiskussion zwischen Eugenik und Kindeswohl.....	178
6.6	Zusammenfassung der Newsgroupsanalyse	179
7	Fremdwahrnehmungen: Perspektiven von Fachkräften in der Sozialen Arbeit.....	183
7.1	Die interviewten Fachkräfte	185
7.2	Fachliches Selbstverständnis in Abgrenzung von BB und KJH....	185
7.2.1	Die Willkür erfolgreicher Kooperationen mit dem Jugendamt	186
7.2.2	Gegenseitige Abgrenzung und Verantwortungszuschreibung.....	187
7.2.3	Wahrnehmungen von Machtpositionen und Machtlosigkeit.....	189
7.2.4	Expertise als Handlungslegitimierung	191
7.3	Elternschaft beziehungsweise Mutterschaft mit Lernschwierigkeiten als Problematik	193
7.3.1	Mütter mit Lernschwierigkeiten als Interventionssubjekte	193
7.3.2	Verortung von Problematiken – Individualisierung versus Umfeld im Blick	195
7.3.3	Hohe Anforderungen an Eltern und Vorurteile als Barriere	198

7.4	Unvereinbarkeit selbstbestimmten Familienlebens und formaler Unterstützung.....	200
7.4.1	Formale Unterstützung als Abweichung von familialer Normalität.....	200
7.4.2	(Nicht) existente Strukturen als Barriere.....	201
7.4.3	Verselbstständigung als Ziel von Normalisierungsstrategien.....	203
7.5	Zusammenfassung der Fachkräfteinterviews	205
7.5.1	Gemeinsamkeiten und Kontraste der Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen	207
8	Selbstverständnisse: Erfahrungen von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten	209
8.1	Die interviewten Mütter und Väter.....	211
8.1.1	Frau Ignatz	211
8.1.2	Frau Kircher	212
8.1.3	Frau Niemetz.....	213
8.1.4	Frau Oberhofer.....	213
8.1.5	Frau Paulitsch.....	214
8.1.6	Frau Quantschnig	214
8.1.7	Herr Jakobitz.....	215
8.1.8	Herr Lessiak	216
8.1.9	Herr Ulrich	216
8.1.10	Herr Vogt	217
8.2	Geschlechtsspezifische Orientierungen in der Elternrolle.....	218
8.2.1	Mutterschaft und Muttersein als formalisierter Lernprozess	218
8.2.2	Selbstverständnis als ‚normale Eltern‘ und als Teil eines Elternkollektivs.....	220
8.2.3	Bestätigung und Anerkennung in der Mutter-/Vaterrolle erfahren	221
8.3	Lernschwierigkeiten als lebensweltliche Erfahrung und verinnerlichte Zuschreibung	223
8.3.1	Bedauern und Ablehnung der Zuschreibung von Behinderungen	224
8.3.2	Inanspruchnahme der Selbstbezeichnung Menschen mit Lernschwierigkeiten.....	225
8.4	Reflexives erzieherisches Handeln.....	227
8.4.1	Wert auf die Bildung des Kindes legen.....	227
8.4.2	Auf herausforderndes Verhalten des Kindes reagieren	228

8.4.3	Zurückgreifen auf das eigene Aufwachsen	229
8.5	Die Ambivalenz des sozialen Netzwerks	231
8.5.1	Konflikthaftigkeit des zweiten Elternteils	237
8.5.2	Die finanzielle Rolle der Herkunftsfamilie	239
8.5.3	Relevanz und Ambivalenz der Herkunftsfamilie	240
8.5.4	Personenabhängige Erfahrung der Eltern von Fachkräften im sozialen Netzwerk	242
8.5.5	Auf sich allein gestellt sein	245
8.6	Das Jugendamt als Institution zwischen Anlaufstelle für Unterstützung und Kontrollinstanz	246
8.6.1	Das Machtmonopol des Jugendamtes im Leben der Eltern	247
8.6.2	Die Kontrollfunktion des Jugendamtes als Gefahr für das Familienleben	249
8.7	Bewältigung der (drohenden) Fremdunterbringung des Kindes	251
8.7.1	Leibliche Trennungs- und Mutterschaftserfahrung	251
8.7.2	(Re-)Produktion von Legitimierungen für die Fremdunterbringung	253
8.7.3	Restriktionen der Besuchskontakte zum Kind	254
8.7.4	Alternative Entwürfe von Elternschaft	255
8.7.5	Widerstand leisten gegen die Fremdunterbringung des Kindes	257
8.8	Als Mutter/Vater diskreditiert werden	258
8.8.1	Abwertung und Beschimpfungen im öffentlichen Raum	259
8.8.2	Unterschätzung und Abwertung bereits während der Schwangerschaft	260
8.8.3	Diskriminierung und Diskreditierung im KJH-System	261
8.9	Zusammenfassung der Elterninterviews	263
8.9.1	Wunsch nach Anerkennung vor dem Hintergrund geschlechtsspezifischer Rollenbilder	263
8.9.2	Relevanz des erweiterten sozialen und biografischen Kontexts für Elternschaft	265
8.9.3	Soziale Netzwerke als Ressource und Belastung zugleich	267
8.9.4	Potenziale von Fachkräften und Behinderungen durch sie im Leben der Familien	268
8.9.5	Elternschaft unter Beobachtung	269

8.9.6	Alternative Entwürfe von Elternschaft – mit Einschränkungen	270
8.9.7	Diskreditierung, Diskriminierung und Vorurteile gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten	272
9	Das Verhältnis von Zuschreibungen, Fremdwahrnehmungen und Selbstverständnissen in der (De-)Konstruktion von Elternschaft und (Dis-)Ability	275
9.1	(Nicht-)Erfüllung geschlechtsspezifischer elterlicher Rollenbilder	276
9.1.1	Väter und Vaterschaft mit Lernschwierigkeiten.....	277
9.1.2	Mütter und Mutterschaft mit Lernschwierigkeiten.....	278
9.1.3	Fokus auf die ‚Masterkategorie‘ Behinderung.....	280
9.1.4	Intersektionen von Geschlecht, Behinderung und Klasse.....	281
9.2	Fähigkeitsorientierungen als Ursprung der Diskriminierung von Eltern mit Lernschwierigkeiten	283
9.2.1	Internalized ableism – verinnerlichte Fähigkeitsorientierungen in der Mutterrolle.....	284
9.2.2	Latente Äußerungsformen von Ableism im Leben von Eltern mit Lernschwierigkeiten.....	286
9.2.3	Bedingungen für die Transformation des Diskurses	287
9.3	Machtwirkungen von Fachkräften im Leben von Eltern mit Lernschwierigkeiten.....	288
9.3.1	Kinderschutz als Legitimierung sozialstaatlicher Kontrolle	289
9.3.2	Normalisierungsfunktionen Sozialer Arbeit gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten.....	290
9.3.3	(Geringe) Toleranzbereiche von Normalität und Normativität	292
9.3.4	Potenziale Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession für die Arbeit mit behinderten Eltern	294
9.4	Bedingungen für elterliche Subjektbildung im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe	295
9.4.1	Rahmenbedingungen sozialer Bildung von Eltern mit Lernschwierigkeiten.....	296
9.4.2	Bildungsfiguren elterlicher Resistenz gegen soziale Interventionen	298

9.4.3	Verkenning von Emanzipation und Resistenz der Eltern.....	299
9.5	(De-)Konstruktionen von Elternschaft und (Dis-)Ability	301
9.5.1	Die Ebene der Normalitäts- und Normenherstellung	302
9.5.2	Die Ebene der Normabweichung und Normalitätsirritation.....	303
9.5.3	Die Normalisierungsebene	306
9.5.4	Die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis.....	308
10	Zusammenfassung und Ausblick: (An-)Forderungen an Soziale Arbeit mit Eltern mit Lernschwierigkeiten.....	311
10.1	Zusammenfassung meiner Forschungsarbeit.....	311
10.2	(An-)Forderungen an und Handlungsdesiderate für die Soziale Arbeit	316
10.3	Möglichkeiten und Grenzen der Dekonstruktion von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten.....	320
10.4	Methodologische Reflexion und Forschungsdesiderate	322
10.5	Abschließende Bemerkungen.....	324
	Literatur	327
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	349
	Lesehilfen	351
Anhänge		353
Anhang 1:	Auszug Suchergebnisse im Internet.....	354
Anhang 2:	Quellenverzeichnis der analysierten Newsgroups	355
Anhang 3:	Leitfaden Fachkräfte in der Sozialen Arbeit	356
Anhang 4:	Informationsblatt für Eltern mit Lernschwierigkeiten in Leichter Sprache.....	357
Anhang 5:	Leitfaden Eltern mit Lernschwierigkeiten	359
Anhang 6:	Netzwerkkarte für Elterninterviews.....	361

1 Einleitung

The litmus test of any social theory of difference (in our case disability and abledness) is that a theory's explanatory framework needs to be able to incorporate absent and suppressed knowledges. (Campbell 2019: 143).

Meine Dissertationsschrift hat den Anspruch, wie im hier angeführten Zitat gefordert, bislang fehlende und unterdrückte Wissensbestände mit einer Theorie von (Dis-)Ability, Mutterschaft und Vaterschaft zu verbinden. Konkret bezieht sich mein Vorhaben auf das Erfahrungswissen und die Lebenssituationen von Müttern und Vätern mit sogenannten Lernschwierigkeiten. In Kooperation mit ihnen ist die vorliegende Forschungsarbeit entstanden.

Bei dem Begriff *Menschen mit Lernschwierigkeiten* handelt es sich um eine (Selbst-)Bezeichnung, die von Personen eingefordert wird, die aufgrund von gesellschaftlichen Barrieren Schwierigkeiten dabei haben, bestimmte Ziele zu erreichen (vgl. Göthling/Schirbort 2011: 62). Das Selbstverständnis von Menschen mit Lernschwierigkeiten als Menschen, die durch gesellschaftliche Barrieren behindert werden, verweist auf die sozialen und kulturellen Mechanismen der Herstellung von Behinderung. Diese soziokulturelle Sichtweise auf Behinderung bildet einen Kontrast zu verbreiteten individualistischen Perspektiven, denen zufolge Behinderung ein zu behebendes, persönliches Defizit ist (vgl. Boxall 2002: 210, 223; Shakespeare 2010: 266; Waldschmidt 1998: 17). Selbstvertretungsbewegungen (bekannt als *People-First*-Bewegungen) von Menschen mit Lernschwierigkeiten berufen sich mit der Forderung nach dieser Bezeichnung auf die Fähigkeit, lebenslang zu lernen und sich zu entwickeln (vgl. Wibs 2005: 53). Lern-Schwierigkeiten sind dementsprechend nicht auf die betreffenden Personen, sondern auf das nicht barrierefreie Umfeld zurückzuführen.

Selbstvertreter_innen mit Lernschwierigkeiten setzen sich für die Verwendung einer sogenannten *People-First*-(Mensch-zuerst-)Sprache ein und lehnen im Gegenzug diskriminierende Begriffe und Zuschreibungen ab (vgl. Wibs 2005: 2). Goodley, ein britischer Vertreter der akademischen Disability Studies, der bereits in zahlreichen Forschungsprojekten mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zusammengearbeitet und unter anderem ein Buch über die politische Bedeutung der Selbstvertretungsbewegung geschrieben hat, betont die Relevanz von *People First* über den Namen der Selbstvertretungsorganisationen von Menschen mit Lernschwierigkeiten hinaus. Goodley versteht *People First* als Plädoyer der Aktivist_innen dafür, in erster Linie und unabhängig vom Label Behinderung als Menschen wahrgenommen werden zu wollen (vgl. Goodley 2001: 217).

Die österreichische Selbstvertreterin Scheiblauer präzisiert die diesbezügliche Positionierung der Selbstvertretung (gemeinsam mit Kofler) folgendermaßen:

Wir mögen das Wort geistige Behinderung nicht. Es wird oft als Schimpfwort verwendet. Deshalb fordern die Leute von Mensch zuerst und wir, dass man uns Menschen mit Lernschwierigkeiten nennt. [...] Mensch zuerst will, dass man zuerst den Menschen und dann erst die Behinderung sieht. (Scheiblauer/Kofler 2009: o.S.).

In meiner Dissertation setze ich die Forderung von Menschen mit Lernschwierigkeiten nach einem weniger diskriminierenden Sprachgebrauch dementsprechend um und verwende an allen Stellen, die sich auf Personen mit Lernschwierigkeiten beziehen, diese Bezeichnung.

Eine Kontroverse des *People-First*-Sprachgebrauchs ist jedoch Boxall (2002: 215f.) zufolge die politische Signifikanz des Behindertwerdens, die durch die Bezeichnung Menschen *mit* Lernschwierigkeiten beziehungsweise Menschen *mit* Behinderungen verringert werde (vgl. auch Shakespeare 2010: 269). Da Personen mit Lernschwierigkeiten Erfahrungen des Behindertwerdens machen, sind sie durch gesellschaftliche Barrieren behinderte Menschen. Aspis, Wegbereiterin der Selbstvertretung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Großbritannien, beschreibt sich etwa als „*a disabled person who has been labelled by the system as having learning difficulties*“ (Aspis 1999: 174, zitiert nach Boxall 2002: 216). Übersetzt bedeutet Aspis' Selbstbeschreibung so viel wie: eine behinderte Person, der durch das (Sozial-)System Lernschwierigkeiten zugeschrieben wurden. Laut Shakespeare (2010: 269), einem weiteren prominenten Vertreter der (britischen) Disability Studies, lenkt die Formulierung *disabled people* (behinderte Menschen) die Aufmerksamkeit auf externe Behinderungsmechanismen anstelle von individuellen (oder individualisierten) Merkmalen (wie Lernschwierigkeiten). Diese sprachlichen Differenzierungen lassen die Vielschichtigkeit und höchst politischen Dimensionen von Behinderung erahnen.

Nachfolgend geht es teilweise nicht einzig um Personen mit zugeschriebenen Lernschwierigkeiten, sondern bestimmte Fragen und Anliegen betreffen behinderte Personen im Allgemeinen. Wenn im Text also Menschen (unabhängig vom Label Lernschwierigkeiten) gemeint sind, die einen kollektiven Erfahrungshorizont des Behindertwerdens teilen, verwende ich die Bezeichnung behinderte Menschen. Die Schreibweise (Dis-)Ability impliziert die reziproke diskursive Herstellung von Behinderung (*disability*) und normativen Vorstellungen von menschlicher Funktionsfähigkeit (also *ability* beziehungsweise präziser ausgedrückt *abledness*) in Form eines menschlichen Standards (vgl. Campbell 2001: 44; Campbell 2019: 147). In anderen Worten: (Dis-)Ability meint die konstitutive gegenseitige Abhängigkeit von Behinderung und Funktionsfähigkeit, von Abweichung und Normalität.

1.1 Ein partizipativer Forschungszugang über die Disability Studies

Die bereits erwähnten sogenannten Disability Studies beschäftigen sich mit der wissenschaftlichen Analyse von Behinderung und blicken dabei auf eine jahrzehntelange Verbindung von Aktivismus und Wissenschaft zurück (vgl. Oliver/Barnes 2010: 550f.). Garland-Thomson, prominente Wegbereiterin der feministischen Disability Studies, präzisiert die politisch-aktivistische Komponente und damit verbundene Gesellschaftskritik der Wissenschaftsrichtung wie folgt: *“Feminist disability studies is academic cultural work with a sharp political edge and a vigorous critical punch.”* (Garland-Thomson 2005: 1557). Es geht demnach um akademische, kulturelle Arbeit beziehungsweise Forschung mit einer kritisch-politischen Ausrichtung. Goodley (2016: 29) betont die Relevanz von emanzipatorischen Zugängen in den Disability Studies, diskutiert jedoch zugleich die Kontroversen von Forschung als Wissen, Partizipation und Emanzipation.

Walmsley (2001: 189) kritisiert, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten von den Debatten über emanzipatorische Forschung in den Disability Studies häufig exkludiert werden. Zugleich problematisiert Walmsley die Vereinnahmung von Personen mit Lernschwierigkeiten unter dem Deckmantel der (Interessen-)Vertretung durch akademische Forscher_innen (sogenannte *academic advocates*). Aufgrund der Machtasymmetrien in der (hegemonialen) Wissensproduktion sei die Einnahme von Positionen als *academic advocates* für die Anliegen von Menschen mit Lernschwierigkeiten jedoch möglicherweise erforderlich (vgl. ebd.: 203).

Der österreichischen Arbeitsgruppe und Kooperationsplattform DiStA (Disability Studies Austria, Forschung zu Behinderung) zufolge erfordern emanzipierende und partizipatorische Forschungszugänge in den Disability Studies, dass Forscher_innen „ohne Status als behinderte Personen“ (Disability Studies Austria 2019: 2) als Verbündete von behinderten Menschen tätig werden und sich den Interessen behinderter Menschen methodologisch und inhaltlich verpflichtet fühlen. Es gehe übergreifend darum, „Wissenschaft mit authentischen Positionen und Interessen von Menschen mit Behinderungen zu verbinden“ (ebd.). Vertreter_innen der Disability Studies entziehen sich daher „bewusst nicht einer menschenrechtlich orientierten Parteinahme“ (ebd.).

In meiner Forschungsarbeit verfolge ich entsprechend den skizzierten Grundprinzipien der Disability Studies einen partizipativen Forschungsansatz. Die Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten als Zielgruppe meiner Dissertation wurde durch Kooperationen (unter anderem durch einen informellen Austausch mit Selbstvertreter_innen und die Zusammenarbeit mit einer sogenannten Referenzgruppe) in verschiedenen Pha-

sen des Forschungsprozesses umgesetzt. Ich nehme mit Bezug auf die kritisch-politische Ausrichtung feministischer Forschung in den Disability Studies eine explizit menschenrechtliche Position ein. Meine Dissertationsschrift soll demnach als wissenschaftlicher Beitrag zur Forderung behinderter Menschen nach Gleichstellung und Nichtdiskriminierung verstanden werden.

1.2 Das Menschenrecht auf Familie

Aufgrund einer massiven Schieflage in der Gewährleistung der Menschenrechte von behinderten Personen erarbeiteten die Vereinten Nationen (*United Nations*, im Folgenden abgekürzt als UN) in Kooperation mit zahlreichen Organisationen behinderter Menschen ein internationales Übereinkommen zur Sicherung der Menschenrechte von behinderten Personen (vgl. Degener 2009: 167). Degener betont, dass zwar allgemeine Menschenrechtsverträge selbstverständlich die Rechte aller Menschen, unabhängig vom Label Behinderung, betreffen, es für die Gewährleistung der Menschenrechte behinderter Personen jedoch einer umfassenderen Grundlage bedarf, die ihre spezifischen Lebenslagen berücksichtigt (vgl. ebd.: 161f.).

Das sogenannte Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen² (vgl. BMASGK 2016) ist laut Schulze ein umfassender menschenrechtlicher Bezugsrahmen für die Gleichstellung aller behinderten Personen in allen Bereichen des Lebens (vgl. Schulze 2011: 11). Die UN verzichten in ihrem Übereinkommen bewusst auf eine endgültige Definition von Behinderung und erkennen Behinderung als sich stetig weiterentwickelndes, relationales Phänomen an, das Menschen an der gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben hindert (vgl. ebd.: 15f.). Somit betrifft das UN-Übereinkommen unter anderem die Menschenrechte von Personen mit Lernschwierigkeiten, die Göthling und Schirborth (2011: 61f.) sowie Wibs (2005: 13f.) zufolge Gleichstellung, Barrierefreiheit und Selbstbestimmung in allen Lebensbereichen fordern.

Für die Präzisierung des Menschenrechts behinderter Personen auf Familie ist insbesondere Artikel 23 des UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen bedeutsam. Artikel 23 über die Achtung der Wohnung und der Familie³ umfasst Forderungen nach der Nichtdiskriminierung und Gleichstellung behinderter Menschen in jeglichen Belangen betreffend Ehe, Familienleben, Elternschaft und Partnerschaft. In Artikel 23 wird von den unterzeichnenden Staaten insbesondere gefordert, die erforderlichen

2 Im UN-Übereinkommen wird durchgehend *People-First-Sprache* verwendet.

3 Eine etwas holprige Übersetzung des englischen Originals „*respect for home and the family*“ (United Nations 2006: 15).

Mittel zur Ausübung des Rechts aller behinderten Menschen auf Selbstbestimmung bei der Eheschließung und Familiengründung bereitzustellen (vgl. BMASGK 2016: 18). Diese Forderung schließt das Recht behinderter Eltern auf adäquate Unterstützung bei der Kindererziehung mit ein.

Ausschlaggebend in allen Belangen, die das Recht auf Familie betreffen, ist laut dem UN-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen das Kindeswohl. Die UN fordern im Übereinkommen von den Vertragsstaaten zu gewährleisten, dass ein Kind nicht gegen den Willen der Eltern von diesen getrennt wird, es sein denn, die zuständigen Behörden entscheiden gerichtlich nachprüfbar, dass eine Trennung für das Kindeswohl erforderlich ist (vgl. BMASGK 2016: 19). In Artikel 23 versuchen die UN zudem, einer Diskriminierung behinderter Eltern und Kinder im Kinderschutzsystem entgegenzuwirken, indem sie betonen:

In keinem Fall darf das Kind aufgrund einer Behinderung entweder des Kindes oder eines oder beider Elternteile von den Eltern getrennt werden (BMASGK 2016: 19).

Die UN beziehen sich somit in ihrem Übereinkommen sowohl auf die Rechte von (behinderten) Eltern als auch von ihren (behinderten) Kindern. Laut Artikel 23 gilt es in jedem Fall, das Recht aller behinderter Menschen und ihrer Kinder auf Familie anzuerkennen und zu unterstützen.

Ein weiteres menschenrechtliches Übereinkommen der UN, jenes über die Rechte des Kindes, nimmt Bezug auf das Menschenrecht auf Familie (vgl. BGBl. Nr. 7/1993)⁴. Laut Artikel 7 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes hat ein Kind Anspruch darauf, seine Eltern zu kennen und von seinen Eltern betreut zu werden. Laut Artikel 5 desselben Übereinkommens hat der Staat die elterlichen Rechte und Pflichten zu respektieren und zu schützen. In Artikel 9 wird dementsprechend vom Staat gefordert sicherzustellen, dass ein Kind nicht gegen den Willen der Eltern von diesen getrennt wird (vgl. ebd.). Wie auch in Artikel 23 des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen werden Beschränkungen des Menschenrechts auf Familie im Übereinkommen über die Rechte des Kindes anhand des Kindeswohlbegriffs legitimiert. Selbst wenn staatliche Interventionen in die elterlichen Rechte und Pflichten zur Trennung von Kind und Eltern führen, hat ein Kind laut Artikel 9 des UN-Übereinkommens über die Rechte des Kindes Anspruch auf regelmäßige Kontakte und eine persönliche Beziehung zu seinen Eltern. Artikel 18 desselben Übereinkommens besagt, dass der Staat Eltern bei der Kindererziehung zu unterstützen hat (vgl. ebd.).

Basierend auf den hier umrissenen, international anerkannten menschenrechtlichen Grundsätzen, verstehe ich das Menschenrecht auf Familie in meiner Dissertationsschrift als ein sich auf Eltern mit Lernschwierigkeiten und auf ihre Kinder gleichermaßen beziehendes Recht. Das Kindeswohl sehe

4 BGBl. Nr. 7/1993 Übereinkommen über die Rechte des Kindes, Fassung vom 20.12.2019.

ich demnach nicht als Gegenpol zum Elternrecht, sondern als grundsätzlich durch das reziproke Recht von Kind und Eltern auf Familie gewährleistet. Sowohl Eltern mit Lernschwierigkeiten als auch ihre Kinder haben aus menschenrechtlicher Perspektive bei Bedarf einen Anspruch auf Unterstützung zur Gewährleistung des Rechts auf Familie. Mein Forschungsinteresse gilt den Zuschreibungen gegenüber, den Fremdwahrnehmungen von sowie den Selbstverständnissen von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten in ihrer Elternschaft.

1.3 Von der Eugenik zum Kindeswohl als Legitimierung für staatliche Interventionen

Im Gegensatz zur relativ neuen, zunehmend menschenrechtlichen Sichtweise auf das Familienleben behinderter Menschen war es lange Zeit (und ist es zum Teil heute noch) undenkbar, dass Frauen und Männer mit Lernschwierigkeiten Eltern werden und ihre Kinder auch bei ihnen aufwachsen (vgl. Llewellyn/Mayes/McConnell 2008: 293). Ende des 19. und insbesondere im 20. Jahrhundert führte die Hochkonjunktur der Eugenik in vielen einkommenshohen Staaten zu unzähligen Zwangssterilisationen von (vor allem) behinderten Frauen und schließlich in Deutschland und Österreich im Zuge der sogenannten nationalsozialistischen Rassenhygiene zu Massenmorden an behinderten Menschen (vgl. Barnes 2010: 25f.; Hubbard 2010: 110f.; Klee 1999). Die nationalsozialistische Vernichtungspolitik wurde durch bevölkerungspolitische Ideen von Leistungsfähigkeit, Homogenität und Hierarchie legitimiert. Entsprechend dieser Logik galten unter anderem behinderte Menschen als nicht leistungsfähig und ihr Leben als minderwertig (vgl. Neugebauer 1996/2012: 4).

Hinter der menschenunwürdigen Praxis der Zwangssterilisationen stand das eugenische Bestreben zu verhindern, dass behinderte Frauen (wiederum behinderte) Kinder bekamen. In zahlreichen Staaten der USA existierten etwa Gesetze, die Zwangssterilisationen von als sozial ‚inadäquat‘ angesehenen Gruppen aufgrund von eugenischen Indikationen legitimierten und legalisierten (vgl. Lombardo 2008: 78). Die US-amerikanischen Entwicklungen hatten international weitreichende Folgen, denn unter anderem Kanada, die Schweiz, Japan und die skandinavischen Länder erließen ebenfalls Sterilisationsgesetze (vgl. Tilley/Earle/Walmsley/Atkinson 2012: 417).

Mit dem schwindenden Glauben, dass sogenannte mentale Defizite genetisch vererbbar wären, endeten jedoch nicht die Zwangssterilisationen an Mädchen und Frauen mit Lernschwierigkeiten. In vielen Ländern wurden Sterilisationen ohne Einwilligung oder Wissen der Betroffenen bis in die 1970er-Jahre mit der Begründung durchgeführt, dass Frauen mit Lernschwie-

rigkeiten für eine Mutterschaft ungeeignet wären. Eine Sterilisation würde ihnen hingegen sexuellen Freiraum in ihrem Leben jenseits von Institutionen bieten (vgl. Tilley/Earle/Walmsley/Atkinson 2012: 415). Demnach wurden Menschen mit Lernschwierigkeiten im Zuge der sexuellen Liberalisierung zunehmend Sexualität und sexuelle Beziehungen zugestanden (vgl. Pixa-Kettner/Rischer 2013: 252).

Das Recht auf Familiengründung wurde Frauen mit Lernschwierigkeiten jedoch weiterhin abgesprochen. In Österreich fand eine massive Fremdbestimmung der sexuellen Reproduktion von behinderten Frauen aufgrund der breiten gesellschaftlichen Akzeptanz von Zwangssterilisationen zumindest bis vor etwa dreißig Jahren statt. Die Sterilisationen wurden unter anderem dadurch legitimiert, dass die Eingriffe Frauen mit Lernschwierigkeiten vor sexueller Ausbeutung schützen würden. Tatsächlich trug die Sterilisationspraxis jedoch zum schutzlosen Ausgeliefertsein der betroffenen Mädchen und Frauen bei (vgl. Mayrhofer/Geiger/Wolfgruber 2017: 507). Kassoume und Köberl nehmen nach wie vor eine Tabuisierung von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten in Österreich wahr, die ihnen zufolge vermutlich auf die langjährige Verhinderung von Schwangerschaften und der Familiengründung von Menschen mit Lernschwierigkeiten zurückzuführen ist (vgl. Kassoume/Köberl 2009).

Heute stehen anstelle von eugenischen Überlegungen die Gewährleistung des Kindeswohls und damit verbundene pauschale Unfähigkeitszuschreibungen gegenüber Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Elternrolle im Zentrum der sich international und interdisziplinär entwickelnden Debatte über Elternschaft mit Lernschwierigkeiten (vgl. Lenz/Riesberg/Rothenberg/Sprung 2010: 164f.; McConnell/Sigurjónsdóttir 2010: 173f.). Konstruktionen des Kindeswohls sind im deutschsprachigen wissenschaftlichen Fachdiskurs der Sozialen Arbeit generell ein prominentes Thema (vgl. etwa Bauer/Wiezorek 2007; Oelkers/Schrödter 2008; Zittelmann 2014), wenngleich sie aufgrund der Vagheit des Kindeswohlbegriffs empirisch schwer zu erfassen sind (vgl. Buchebner-Ferstl/Kaindl/Schipfer/Tazi-Preve 2014: 21; Marthaler 2012: 109).

Frauen und Männern mit Lernschwierigkeiten wird die Elternrolle aufgrund von defizitären Sichtweisen auf Behinderung nicht zugetraut beziehungsweise wird ihnen pauschal die Gefährdung des Wohles ihres Kindes unterstellt. Solche Vorurteile führen dazu, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten häufiger als nichtbehinderte Eltern von unfreiwilligen Interventionen der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) in ihr Familienleben betroffen sind (vgl. McConnell/Sigurjónsdóttir 2010: 173). Forschungserkenntnisse belegen jedoch auch, dass manche Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten sich (mehr) Unterstützung bei der Kindererziehung wünschen beziehungsweise einen Unterstützungsbedarf haben (vgl. Lenz/Riesberg/Rothenberg/Sprung

2010: 58, 95f.; Tarleton/Ward 2007: 197, 200; Theodore/Foulds/Wilshaw/Colborne/Lee/Mallaghan/Cooper/Skelton 2018: 190).

1.4 Forschung über das Leben von Müttern (und Vätern) mit Lernschwierigkeiten

Seit nunmehr sechs Jahrzehnten interessieren sich Wissenschaftler_innen aus verschiedenen Ländern für das Leben von Eltern mit Lernschwierigkeiten. Seit jeher stehen dabei Mütter mit Lernschwierigkeiten im Zentrum der Forschung, Väter und Vaterschaft beziehungsweise ein geschlechtskritischer Ansatz werden hingegen nach wie vor selten fokussiert (vgl. Mayes/Sigurjónsdóttir 2010: 18; McConnell/Feldman/Aunos 2017: 419). Beginnend in den 1970er-Jahren in den USA, wurden Elternbildungsprogramme für Menschen mit Lernschwierigkeiten implementiert (vgl. Madsen 1979). Bereits 1979 kritisierte Hertz die Pauschalisierung der erzieherischen Unfähigkeit von Eltern mit Lernschwierigkeiten in gerichtlichen Obsorgeverfahren (vgl. Hertz 1979: 1203). Zehn Jahre später erforschten Tucker und Johnson (1989) die sozialen Unterstützungsnetzwerke US-amerikanischer Eltern mit Lernschwierigkeiten und entwickelten eines der ersten theoretischen Modelle diesbezüglich. Ende der 1980er-Jahre begannen dann Feldman, Towns, Betel, Case, Rincover und Rubion (1986), die Bedeutung von ‚Elterntrainings‘ für Mütter mit Lernschwierigkeiten in Kanada zu erforschen. Spätestens die Publikation von Tymchuck und Andron (1990) setzte schließlich unmittelbare Zusammenhänge zwischen elterlicher (Un-)Fähigkeit und den Ergebnissen standardisierter ‚Intelligenzmessungen‘ der Kritik aus.

Seitdem hat sich die internationale Forschungslandschaft kontinuierlich weiterentwickelt, es liegen unter anderem Erkenntnisse über das Leben von Müttern (und teilweise Vätern) mit Lernschwierigkeiten in Australien, Kanada, Tschechien, Island, den Niederlanden, Norwegen, Polen, Schweden, Großbritannien und den USA vor (vgl. McConnell/Feldman/Aunos 2017: 419). Für den deutschsprachigen Raum sind vor allem die Studien von Pixa-Kettner und Kolleginnen (vgl. Pixa-Kettner 2007; Pixa-Kettner/Bargfrede/Blanken 1996; Pixa-Kettner/Rohmann 2012), Lenz und Kolleginnen (vgl. Lenz/Riesberg/Rothenberg/Sprung 2010) sowie Düber, Remhof und Kolleginnen relevant (vgl. Düber/Remhof 2018; Düber/Remhof 2020; Düber/Koch/Remhof/Riesberg/Sprung 2018).

McConnell, Feldman und Aunos (2017: 421) bemerken im Rückblick auf die Entwicklung der Forschung über das Leben von Eltern mit Lernschwierigkeiten eine anhaltende Diskrepanz zwischen Wissenschaft und Praxis. Unter anderem im Praxisfeld der Sozialen Arbeit existierende Vorurteile gegenüber elterlichen (Un-)Fähigkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten

fürten zum Teil dazu, dass Müttern mit Lernschwierigkeiten ihr Kind unmittelbar nach der Geburt weggenommen und fremduntergebracht wurde (McConnell/Llewellyn 1998: 34; Lenz/Riesberg/Rothenberg/Sprung 2010: 26).

Zusammengefasst lässt sich ein zunehmendes internationales Interesse am Leben von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten und von ihren Familien in Wissenschaft und Praxis wahrnehmen. In Anbetracht der bereits durchgeführten Studien in europäischen Ländern, darunter Deutschland, überrascht es umso mehr, dass in Österreich bisher kein fundiertes Forschungsprojekt zum Leben von Eltern mit Lernschwierigkeiten umgesetzt wurde.

1.5 Elternschaft mit Lernschwierigkeiten im Feld der Sozialen Arbeit

Mit dem Begriff Elternschaft mit Lernschwierigkeiten bezeichne ich in meiner Dissertation die Elternschaft von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten und verweise damit insbesondere auf die Ebene der Zuschreibungsdynamiken von Lernschwierigkeiten und deren Relevanz für Elternschaft. Elternschaft mit Lernschwierigkeiten bedeutet demnach Elternschaft unter den mit Etikettierungspraktiken einhergehenden Bedingungen. Oelkers zufolge sind mit dem Begriff der Elternschaft die Rollen von Müttern und Vätern gemeint, „die im genetischen, biologischen, juristischen und/oder sozialen Sinn die Eltern eines Kindes/mehrerer Kinder sind“ (Oelkers 2012a: 137).

Trotz einer im deutschsprachigen Raum derzeit viel diskutierten Pluralisierung von Familie (vgl. Gerlach 2017: 9; Jergus/Krüger/Roch 2018: 4) werden Behinderung und Elternschaft selten miteinander in Zusammenhang gebracht, es sei denn es geht um die behinderten Kinder nichtbehinderter Eltern. Auch im Zentrum der andauernden Debatte über eine inklusive Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland steht die Inklusion behinderter Kinder und Jugendlicher (vgl. Bartelheimer/Behrisch/Daßler/Dobslaw/Henke/Schäfers 2020: 11). Die Interessen von Familien mit einem behinderten Elternteil beziehungsweise mit behinderten Eltern werden im Zuge dieser Fachdiskussion in der Sozialen Arbeit kaum mitberücksichtigt.

Laut Staub-Bernasconi (2012: 271) sind soziale Probleme Ausgangspunkt der Sozialen Arbeit als (wissenschaftlicher) Disziplin und als Profession. Bei der Definition sozialer Probleme und des aus ihnen resultierenden Auftrages an die Soziale Arbeit bezieht sich Staub-Bernasconi auf ein systemisches Paradigma, das individuelle und gesellschaftliche Faktoren gleichermaßen berücksichtigt. Professionelle Soziale Arbeit basiert diesem Verständnis zu-

folge auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und einer Orientierung an Menschenrechten und sozialer Gerechtigkeit (vgl. Staub-Bernasconi 2012: 275). Diese Perspektive auf Soziale Arbeit ist, in Verbindung mit machtkritischen Überlegungen (vgl. Kessler/Plößer 2010), grundlegend für meine Dissertationsschrift.

Die Bezeichnung Soziale Arbeit umfasst handlungspraktisch eine Reihe von sozialen und pädagogischen Leistungen und Angeboten, die in den Bereich der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik fallen (vgl. Sting 2015: 194, 198). Sozialpädagogische Forschung hingegen ist das wissenschaftliche Generieren von Wissen über für Soziale Arbeit relevante soziale Wirklichkeiten (vgl. Schefold 2012: 1123). Nachfolgend verwende ich die Begriffe Soziale Arbeit und sozialpädagogische Forschung in diesem Sinne. Das heißt, Soziale Arbeit schließt sowohl das Praxisfeld der Kinder- und Jugendhilfe als auch den Bereich der Arbeit mit behinderten Menschen ein. Lenz und Kolleginnen zufolge existieren diese beiden Praxisbereiche bislang vorwiegend nebeneinander und kooperieren unzureichend miteinander. Die überwiegende Nonkooperation zwischen KJH und Bereich Behinderung (BB) verhindere die Entwicklung bedarfsgerechter Unterstützungsformen für Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Familien (vgl. Lenz/Riesberg/Rothenberg/Sprung 2010: 26).

1.6 Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten in Österreich

Nicht nur im Fachdiskurs der Sozialen Arbeit, sondern auch im öffentlichen Diskurs wird Elternschaft mit Lernschwierigkeiten in Österreich bislang kaum thematisiert. Seitdem ich im Jahr 2016 mit den Recherchen für meine Dissertation begann, rückte das Leben von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten immerhin vereinzelt in den Fokus nationaler Medien. So gab es etwa in den letzten drei Jahren einige nationale Radiosendungen (vgl. Ö1 2018; Ö1 2019a; Ö1 2019b), die Mutter- und Vaterschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten (mit)thematisierten, Beiträge auf Fachtagungen (zum Beispiel im Jahr 2018 in Klagenfurt sowie 2019 in Wien)⁵ sowie Bemühungen der Selbstvertretung von Menschen mit Lernschwierigkeiten, das Thema in Politik und Öffentlichkeit zu tragen (vgl. Föllerer/Rauchberger 2019).

Tatsache ist, dass in Österreich Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten leben, manche von ihnen mit ihren Kindern zusammen, manche von ihnen

5 Am 28.09.2018 hielten Oswald Föllerer und ich, Rahel More, je einen Vortrag über Elternschaft mit Lernschwierigkeiten im Rahmen der Tagung *Alles Inklusion. Gelebte Vision oder Illusion?* an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. In Wien organisierte Eringard Kaufmann auf der Europatagung des europäischen Verbands der Sozialen Arbeit am 10.09.2019 ein Symposium zum Thema *assisted and supported parenthood*.

getrennt (vgl. Kassoume/Köberl 2009: 5). Genaue Zahlen darüber, wie viele behinderte Menschen in Österreich Eltern sind beziehungsweise wie viele von ihnen mit (den eigenen) Kindern zusammenleben, existieren bislang nicht. Laut einer Erhebung für den sogenannten Bericht der Bundesregierung über die Lage der Menschen mit Behinderungen in Österreich 2016 schätzen sich hochgerechnet 0,8% der Bürger_innen ab 15 Jahren als Personen mit „geistigen Problemen oder Lernproblemen“ (BMASK 2017: 239) ein. Wie viele dieser rund 60.000 Personen Eltern sind, geht aus dem Bericht nicht hervor, die Erhebung zeigt lediglich, dass behinderte Menschen generell häufiger in Einpersonenhaushalten leben als nichtbehinderte Personen (vgl. BMASK 2017: 245).

Basierend auf dem skizzierten Einblick in die internationale Forschungslandschaft und der österreichischen Forschungslücke, lassen sich eine Reihe von Forschungsdesideraten formulieren. So mangelt es in Österreich generell an wissenschaftlichen Erkenntnissen über das Leben von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten und ihren Familien. Es bedarf zudem kritischer sozialpädagogischer Forschung über Elternschaft mit Lernschwierigkeiten, die behinderte Menschen nicht auf Unfähigkeitzuschreibungen reduziert, sondern die sich im Sinne der Disability Studies auch explizit mit den Mechanismen der Herstellung von Behinderung in der Sozialen Arbeit und durch Soziale Arbeit auseinandersetzt. In der Forschung fehlt es nach wie vor an geschlechtskritischen Perspektiven, Väter mit Lernschwierigkeiten werden etwa in den existierenden Studien meist nur am Rande berücksichtigt oder gar nicht miteinbezogen.

Um den im eingangs wiedergegebenen Zitat erwähnten, nicht beachteten und unterdrückten Wissensformen Raum zu geben und sie für die Weiterentwicklung einer Theorie von (Dis-)Ability im Kontext Elternschaft zu würdigen, bedarf es innovativer Ansätze wie partizipativer Vorgehensweisen und empirischer Multiperspektivität. Dazu bietet sich zum Beispiel ein partizipativ orientierter Forschungsansatz an, denn laut Unger (2014: 48) hat ein solcher Zugang das Potenzial, in bestehende Herrschaftsordnungen einzugreifen und an asymmetrischen Machtverhältnissen zu rütteln.

1.7 Ausgangsannahmen für die Formulierung meiner Forschungsfragen

Die umrissenen Forschungslücken werfen die Frage danach auf, welche Bedeutung Lernschwierigkeiten dafür haben, in Österreich Mutter oder Vater zu sein. Für eine gesellschaftskritische Antwort darauf bedarf es nicht zuletzt einer Betrachtung von Fremdzuschreibungen und Fremdwahrnehmungen sowie deren Verhältnissen zu den Selbstverständnissen und Erfahrungsweisen

von Eltern mit Lernschwierigkeiten selbst. Für die Erforschung von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten sind demnach zahlreiche Faktoren relevant, angefangen bei gesellschaftlichen Konstruktionen und Leitbildern von Mutter- und Vaterschaft, Behinderung und Kindeswohl über die sozialpolitische Landschaft bis hin zu den damit verbundenen sozioökonomischen Rahmenbedingungen von Familien. All dies ist konstitutiv dafür, wie Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten Elternschaft erfahren und leben (können). Basierend auf der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur gehe ich daher zu Beginn meiner Forschungsarbeit von folgenden Annahmen aus.

Erstens nehme ich an, dass sowohl Elternschaft (vgl. zum Beispiel Jurczyk 2018: 156 f.; Kortendiek 2008: 434) als auch Lernschwierigkeiten (vgl. zum Beispiel Goodley 2001: 210; Goodley/Rapley 2001: 229) in einem soziokulturellen Kontext diskursiv hergestellt und daher gesellschaftlich auch immer wieder neu verhandelt werden. Daher ist für die Kontextualisierung von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten eine Analyse des gesellschaftlichen Bewusstseins sowie Vorstellungen von (Personen mit) Lernschwierigkeiten in Verbindung mit der Elternrolle gewinnbringend.

Zweitens gehe ich davon aus, dass Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten ihre Kinder nicht in sozialer Isolation erziehen, sondern ihre Elternschaft und Kindererziehung eingebettet sind in soziale und strukturelle Netzwerke (vgl. zum Beispiel die Studien von Booth/Booth 1998; McConnell/Llewellyn 2002; Pixa-Kettner/Rohmann 2012; Traustadóttir/Sigurjónsdóttir 2008; Tucker/Johnson 1989). Da Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder häufiger als die Familien nichtbehinderter Eltern von Interventionen durch die Kinder- und Jugendhilfe betroffen sind (vgl. McConnell/ Feldman/ Aunos/Pacheco 2017: 17; Tossebro/Midjo/Paulsen/Berg 2017: 540), bildet das Feld der Sozialen Arbeit inklusive der darin tätigen Fachkräfte einen relevanten Untersuchungskontext für meine Arbeit.

Drittens nehme ich basierend auf den Erkenntnissen aus der internationalen Forschungslandschaft an, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten als Gruppe vor spezifischen Herausforderungen in der Elternrolle stehen. Ich gehe zwar davon aus, dass Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten aufgrund der Vielfalt familialer Lebenslagen und Charakteristika ihre Elternschaft individuell erfahren, sie jedoch als behinderte Personen auch einen gemeinsamen Erfahrungshorizont teilen. Ausgehend von diskurstheoretischen Überlegungen zum Verhältnis von Diskurs und Subjekt (vgl. Butler 1991/2020: 16f.; Butler 2001/2019: 8ff.; Foucault 1981/2018: 78ff.; Foucault 1972/2017: 92), vermute ich, dass die drei genannten Forschungsinteressen (öffentliches Bewusstsein, Feld der Sozialen Arbeit und dessen Fachkräfte, Erfahrungen von Eltern mit Lernschwierigkeiten) in einem Verhältnis zueinander stehen und sich bis zu einem gewissen Grad gegenseitig konstituieren. In dieser Annahme beziehe ich mich unter anderem auf theoretische und empirische Erkenntnisse aus Pfahls (2011: 27) Studie, die aufzeigt, dass sonderpädagogische

Diskurse in enger Verbindung zum biografischen Wissen von Schüler_innen mit einer zugeschriebenen ‚Lernbehinderung‘ stehen.

1.8 Fragestellung und Zielsetzung

Vor dem Hintergrund der skizzierten Forschungsdesiderate und dem Anspruch, erfahrungsbasiertes Wissen in die Theoriebildung miteinzubeziehen, sind für die Erforschung von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten folgende drei Aspekte sowie vor allem ihr komplexes Zusammenwirken zentral: Zuschreibungen gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten, Fremdwahrnehmungen von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten sowie Selbstverständnisse von Mutter- und Vaterschaft mit Lernschwierigkeiten. Im Fokus meiner Arbeit stehen Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten als zentrale Akteur_innen ihrer Elternschaft, unabhängig davon, ob (wenn vorhanden) ihren Partner_innen und/oder ihren Kindern ebenfalls Lernschwierigkeiten zugeschrieben werden. Im Sinne einer (gesellschafts)kritischen Analyse untersuche ich in meiner Dissertationsschrift die Bedingungen von gelebter Elternschaft und damit verbundenen Prozessen der elterlichen Subjektbildung. Meine Forschungsfragen lauten demnach folgendermaßen (für eine detaillierte Darlegung der Forschungsfragen siehe Kapitel 5.2):

- Welche Bedeutung haben Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen für die Selbstverständnisse von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten?
 - a) Wie wird Elternschaft mit Lernschwierigkeiten gesellschaftlich diskutiert?
 - b) Wie nehmen Fachkräfte der Sozialen Arbeit die Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten wahr?
 - c) Wie erfahren österreichische Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten Elternschaft?

Den metatheoretischen Rahmen für die Beantwortung meiner Forschungsfragen bildet eine Hermeneutik des Verstehens (vgl. Gadamer 1960/2010: 271ff.). Die drei Forschungsfelder erfordern zum Teil aber unterschiedliche methodische Herangehensweisen. Um Einblicke in gesellschaftliche Verhandlungen über Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu gewinnen, analysierte ich zunächst in Orientierung an Überlegungen der wissenssoziologischen Diskursforschung nach Keller (2011) fünf sogenannte Newsgroups (vgl. Marotzki 2003: 153) im Internet als kommunikationsbasierte Onlinedokumente.

Darauffolgend führte ich in Anlehnung an den Forschungsansatz der Interpretativen Phänomenologischen Analyse (IPA) nach Smith, Flowers und

Larkin (2009) Interviews mit sechs Praktikerinnen der Sozialen Arbeit. Die Interviews mit den Fachkräften dienten der Rekonstruktion ihrer Wahrnehmungen von und Handlungsorientierungen in der Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten. Die Analyse der Fachkräftesinterviews fand partizipativ in Kooperation mit einer Referenzgruppe, bestehend aus Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten, statt.

Das empirische Kernstück meiner Dissertation bilden schließlich, ebenfalls in Anlehnung an die IPA, Leitfadeninterviews mit Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten aus zehn verschiedenen Familien. Durch die Analyse der Elterninterviews konnte ich die Erfahrungsweisen und Selbstverständnisse von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten in ihrer Elternrolle rekonstruieren. Letztendlich führe ich die drei Forschungsinteressen (News-groups, Fachkräfte, Eltern) analytisch zusammen, indem ich das Verhältnis von Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen sowie Selbstverständnissen und deren Bedeutung für die elterliche Subjektivierung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten untersuche.

1.9 Aufbau der Arbeit

Nachfolgend skizziere ich den Aufbau der vorliegenden Forschungsarbeit. An die Einleitung meiner Arbeit schließt mit dem zweiten Kapitel der theoretische Teil der Dissertationsschrift an. Im zweiten Kapitel erörtere ich zunächst die diskursive Herstellung von Behinderung aus drei für meine Dissertation zentralen Perspektiven. Dazu zählen ein defizitär-individualistisches Verständnis von Behinderung sowie, im Gegensatz dazu, gesellschaftskritische Sichtweisen und ein menschenrechtliches Verständnis von Behinderung. Insbesondere gehe ich dabei auf die diskursive Herstellung von Lernschwierigkeiten und die Positionierungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Verhältnis zur gesellschaftskritischen Debatte in den Disability Studies ein. Zudem beleuchte ich geschlechtsspezifische Konstruktionen von Elternschaft und beziehe damit verbundene (Un-)Fähigkeitszuschreibungen (vor allem) auf Mutterschaft mit Lernschwierigkeiten und Prozesse der elterlichen Subjektbildung mit ein. Im nächsten Schritt nehme ich dann die gesellschaftliche Normalisierungsfunktion der Sozialen Arbeit unter dem Aspekt ihrer Gouvernamentalität kritisch in den Blick.

Im dritten Kapitel umreiße ich den internationalen Forschungsstand zu Elternschaft mit Lernschwierigkeiten, um die spezifischen Herausforderungen aufzuzeigen, mit denen Mütter und Väter aufgrund einer Zuschreibung von Lernschwierigkeiten konfrontiert sind. Ich fokussiere dabei insbesondere Erkenntnisse aus den letzten zehn bis fünfzehn Jahren, die die Perspektiven von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten selbst stärker hervorheben

sowie ihre Diskriminierung in Kinderschutzsystemen und die Perspektiven von Fachkräften in der Arbeit mit den Familien thematisieren.

Im darauffolgenden Kapitel 4 lege ich die Rahmenbedingungen von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten im österreichischen Kontext mit einem Fokus auf (mensen)rechtliche Aspekte dar. Ich thematisiere die unzureichende Implementierung des im UN-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen geforderten Rechts auf Familie. Anschließend lerne ich die österreichische Forschungslücke im Bereich Behinderung und Elternschaft aus und nähere mich damit dem Forschungsfeld meiner empirischen Studie an. Ich konkretisiere das Forschungsfeld und die für die Familiengründung von Menschen mit Lernschwierigkeiten hinderlichen Rahmenbedingungen mit einem historischen Einblick in die Fremdbestimmung der Sexualität und sexuellen Reproduktion von insbesondere Frauen mit Lernschwierigkeiten in Österreich.

Mit Kapitel 5 leite ich den empirischen Teil meiner Arbeit ein und erörtere meinen metatheoretischen Bezug auf die Hermeneutik des Verstehens, die der Methodologie und den methodischen Vorgehensweisen meiner Studie zugrunde liegt. Ausgehend von der Hermeneutik als gemeinsamem Bezugspunkt, erläutere ich das Forschungsdesign meiner Dissertation und die konkreten Forschungsmethoden für die Untersuchung von Zuschreibungen gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten und Fremdwahrnehmungen sowie Selbstverständnissen von Eltern mit Lernschwierigkeiten. Die drei Forschungsfelder und Zielgruppen werden konkretisiert und detailliert beschrieben. Ich gehe dabei unter anderem auf die Beschaffenheit der unterschiedlichen Datenmaterialien, den Zugang zu den Teilnehmer_innen, Erhebungs- und Analysemethoden sowie ethische und forschungspraktische Herausforderungen ein.

In den Kapiteln 6 bis 8 stelle ich schließlich die empirischen Erkenntnisse meiner Forschungsarbeit vor. Beginnend mit den Fremdzuschreibungen, rekonstruiere ich in Kapitel 6 gesellschaftliche Diskussionen von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten in sogenannten Newsgroups. Ich zeichne unter anderem die Bestimmung von Subjekten und Objekten in den Newsgroupsdiskussionen nach, zudem diverse Positionierungen der Nutzer_innen, deren Legitimierungsweisen sowie die Kommunikationsdynamiken in den Newsgroups. Der Hauptfokus der Ergebnisdarstellung aus der Newsgroupsanalyse liegt auf der Rekonstruktion zentraler Deutungsmuster der Nutzer_innen von Behinderung und Elternschaft, die ich in inhaltliche Kernkategorien gliedere und dementsprechend präsentiere.

In Kapitel 7 folgen die Erkenntnisse über die Fremdwahrnehmungen von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten durch Fachkräfte in der Sozialen Arbeit. Die Ergebnisdarstellung basiert auf der partizipativen Analyse der Fachkräfteinterviews mit einer Referenzgruppe. Mit Bezug auf die Erkenntnisse aus dieser Kooperation rekonstruiere ich die Handlungsorientierungen von

Praktikerinnen, die Eltern mit Lernschwierigkeiten in ihrem Familienleben unterstützen.

Anschließend geht es in Kapitel 8 um die Selbstverständnisse von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten als zentralen Akteur_innen ihrer Elternschaft. Im Zuge der Ergebnisdarstellung rekonstruiere ich die Sinn-deutungen und Erfahrungsweisen von zehn Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten, die zehn unterschiedliche Familien repräsentieren. Besondere Aufmerksamkeit widme ich im Zuge der Ergebnisdarstellung den sozialen Netzwerken der Interviewpartner_innen, die auch Fachkräfte der Sozialen Arbeit umfassen.

Anschließend an die jeweilige Rekonstruktion von Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen sowie den Selbstverständnissen von Eltern mit Lernschwierigkeiten, führe ich in Kapitel 9 die Erkenntnisse aus den drei unterschiedlichen Forschungsfeldern im Zuge einer theoretischen Diskussion zusammen. Ich arbeite dabei das Verhältnis von Zuschreibungen, Fremdwahrnehmungen und Selbstverständnissen heraus und führe als Erklärungsansatz für deren komplexes Zusammenwirken eine Struktur der (De-)Konstruktion von Elternschaft und (Dis-)Ability ein.

In Kapitel 10 fasse ich die zentralen Erkenntnisse meiner Dissertations-schrift zusammen und formuliere im Anschluss daran (An-)Forderungen an die Soziale Arbeit mit Eltern mit Lernschwierigkeiten. Ich resümiere die Beantwortung der Forschungsfragen, reflektiere die methodologischen Stärken meiner Arbeit, benenne aus meiner Studie resultierende Forschungsdesiderate und formuliere einige abschließende Bemerkungen.

2 (Dis-)Ability-Theorie und Elternschaft

In diesem Kapitel wird vor dem Hintergrund der eingangs dargelegten Forschungsfragen und Problemstellungen in Kapitel 2.1 zunächst die Herstellung von Behinderung aus drei für diese Studie relevanten Perspektiven umrissen. Vordergründig ist dabei der Anspruch, Behinderung in ihrer Diskursivität und damit in ihrer stetigen soziokulturellen Weiterentwicklung zu verstehen (vgl. Waldschmidt 2008: 5809). Die drei Perspektiven auf Behinderung umfassen erstens ein defizitär-individualistisches Verständnis von Behinderung (vgl. Oliver 1989: 8; Waldschmidt 2005: 15), zweitens und konträr zu erstens gesellschaftskritische Perspektiven (vgl. Hughes 2018; Oliver 2004; Waldschmidt 2005: 17f.) und drittens ein menschenrechtliches Verständnis von Behinderung (vgl. Degener 2016). Letzteres steht in enger Verbindung mit dem für die menschenrechtlichen Forderungen behinderter Menschen zentralen Übereinkommen der UN über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (vgl. BMASGK 2016). Im Zuge der Darlegung gesellschaftskritischer Sichtweisen auf Behinderung werden insbesondere die Forderungen und Positionierungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten im aktivistischen Diskurs verortet und erläutert (vgl. Buchanan/Walmsley 2006: 134; Haake 2000: 84; Scheiblaue/Kofler/Rauchberger/Gritsch 2009: 20). Die Anliegen von Menschen mit Lernschwierigkeiten betreffen neben der generellen Selbstvertretung eine Kritik an der Exklusion ihrer Fähigkeiten und ihres Wissens in der Forschung beziehungsweise an der Objektivierung von Personen mit Lernschwierigkeiten durch wissenschaftliche Diskurse (vgl. Goeke 2016: 40; Walmsley 2004: 65).

In Kapitel 2.2 werden die soziokulturellen Komponenten von Behinderung auf Elternschaft bezogen und davon ausgehend wird das komplexe Zusammenwirken von Behinderung und Elternschaft betrachtet. Interessant ist dabei unter anderem, dass trotz der zunehmenden Anerkennung familialer Diversität (vgl. Gerlach 2017: 9; Jergus/Krüger/Roch 2018: 4) eine Individualisierung elterlicher Verantwortung stattfindet (vgl. Oelkers 2018: 113). Die geschlechtsspezifische Individualisierung von Mutter- und Vaterschaft und damit verbundene Leitbilder familialer Funktions- und Leistungsfähigkeit werden mithilfe des Konzepts des Ableism (vgl. Campbell 2001; Campbell 2009a) beziehungsweise einer sogenannten Fähigkeitsorientierung (vgl. Karim/Waldschmidt 2019: 272) auf Elternschaft, insbesondere Mutterschaft, mit Lernschwierigkeiten bezogen. Im Kapitel werden dann theoretische Überlegungen von Meyer-Drawe (2003) sowie Llewellyn und McConnell (2004) aufgegriffen, um die Relevanz omnipräsenter Fähigkeitsorientierung

gen für (elterliche) Subjektbildungsprozesse zu erläutern. Die Subjektwerdung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten in ihrer Elternrolle wird dabei als erfahrungsbasierter Vorgang betrachtet. Mit Bezugnahme auf Sting (2010) werden die Rahmenbedingungen sozialer Bildungsprozesse umrissen und die soziale Reproduktion von Bildungsungleichheit wird auf die Subjektbildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Elternrolle bezogen.

Anschließend werden in Kapitel 2.3 die Potenziale und die Machtwirkungen der Sozialen Arbeit bei der Unterstützung von Familien (und damit auch Eltern) in den Blick genommen. Im Fokus steht dabei das im Fachdiskurs der Sozialen Arbeit viel debattierte Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle, vor allem unter dem Aspekt der Normalisierungsfunktion Sozialer Arbeit. Thematisiert wird, unter anderem basierend auf Beiträgen von Kessl (2006) sowie Kessl und Plößer (2010), inwiefern Elternschaft im Kontext Sozialer Arbeit sozialstaatlicher Gouvernamentalität unterworfen ist und welche Auswirkungen professionelle Unterstützung, aber auch Kontrolle und Normalisierungsdruck auf das Familienleben haben können. Dabei geht es zum einen um sozialpädagogische Interventionen, die auf die Anpassung von Adressat_innen an ein gesellschaftliches Normalitätsmodell von Elternschaft und Familie abzielen und zum anderen um das Potenzial der Normalisierung von selbstbestimmter Unterstützung beziehungsweise Assistenz für Mütter und Väter (mit Lernschwierigkeiten) im Sinne einer Menschenrechts- und Dienstleistungsorientierung.

2.1 Diverse Verständnisse von Behinderung

Behinderung und ihre Herstellung werden innerhalb der Disability Studies aus einer Reihe unterschiedlicher theoretischer und aktivistischer Perspektiven debattiert. Die Erläuterung unterschiedlicher Positionierungen soll in diesem Unterkapitel die Diskursivität von Behinderung aufzeigen. Nachfolgend werden drei zentrale Verständnisse von Behinderung mit Bezügen auf Elternschaft mit Lernschwierigkeiten skizziert. Zunächst geht es Oliver (1989: 8) sowie Waldschmidt (2005: 15) folgend um ein bis dato weit verbreitetes Verständnis von Behinderung als Normabweichung und persönliches Defizit. Konträr zu einer defizitären Perspektive zeichnen Beiträge von Aktivist_innen wie Schönwiese (2019), Köbsell (2012) sowie Oliver (2004) nach, wie behinderte Menschen gesellschaftskritische Verständnisse von Behinderung entwickelten. Die Forderungen von Aktivist_innen mit Lernschwierigkeiten verdeutlichen in diesem Zusammenhang die Machtwirkungen behindernder Diskurse in Form von stigmatisierenden Zuschreibungen und der dadurch legitimierten Fremdbestimmung, aber auch die Kritik von Menschen mit

Lernschwierigkeiten an defizitorientierten Zuschreibungen (vgl. Buchanan/Walmsley 2006: 134; Haake 2000: 84). Letztendlich liegen den Forderungen behinderter Aktivist_innen immer auch menschenrechtliche Normen zugrunde, weshalb als dritte Perspektive ein menschenrechtliches Verständnis von Behinderung, wie unter anderem von Degener (2016) vertreten, beschrieben wird.

2.1.1 Individualistische, defizitorientierte Verständnisse von Behinderung

Die bis heute verbreitete individualistische und defizitorientierte Perspektive auf Behinderung hängt laut Oliver (1989: 9) eng mit wohlfahrtsstaatlichen Ideologien zusammen. Oliver zufolge ist die Sozialpolitik des Wohlfahrtsstaats verantwortlich für die Pathologisierung von sozialen und ökonomischen Abhängigkeiten (*dependency*), die behinderte Menschen in einem höheren Ausmaß betreffen als nichtbehinderte Personen. Diese Sichtweise ignoriert jedoch laut Oliver die Interdependenz *aller* Menschen. Die umfassenderen Abhängigkeiten behinderter Menschen sind auf die Folgen der Industrialisierung, nämlich die Exklusion von existenzsichernden Arbeitsprozessen, die damit verbundene gesellschaftliche Segregation sowie die Verschärfung von Armut, zurückzuführen (vgl. Oliver 1989: 10f.). Die Individualisierung sozialer Ungleichheit führt zu einer Sichtweise auf Behinderung als persönliche Tragödie, die einer Abweichung vom gesellschaftlichen Normalzustand entspricht.

Da Behinderung aus individualistisch-defizitärer Perspektive als Abweichung von der nichtbehinderten gesellschaftlichen Norm verstanden wird, war beziehungsweise ist das Ziel jeglicher Interventionen die Minderung oder Beseitigung des vermeintlichen Defizits. Waldschmidt (2005: 15) nennt Rehabilitationsmaßnahmen in den 1970er- und 1980er-Jahren als konkreten Anwendungsbereich defizitorientierter Verständnisse von Behinderung. Durch die Maßnahmen sollten behinderte Personen an aufgrund der Industrialisierung veränderte Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt angepasst und (wieder) eingegliedert werden. Laut Waldschmidt (vgl. ebd.) ist der Rehabilitationsgedanke Basis für das erste Klassifikationssystem zur Diagnose von Krankheiten und Behinderungen der Weltgesundheitsorganisation (WHO), die sogenannte *Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps* (vgl. WHO 1980). In diesem wird Behinderung (*disability*) als Einschränkung oder Mangel definiert, der aus einer individuellen Beeinträchtigung (*impairment*) hervorgeht (vgl. WHO 1980: 143). Das Klassifikationssystem verortet demnach jegliche Mängel ausschließlich bei der Person selbst, nicht aber in ihrem Umfeld.

2001 führte die WHO mit der *International Classification of Functioning, Disability and Health* ein neues Klassifikationssystem ein, das neben individuellen Beeinträchtigungen auch soziale und politische Ebenen von Behinderung mitberücksichtigt (vgl. WHO 2001: 20). Dennoch findet Kiuppis, Pfahl und Powell (2010: 145) zufolge weiterhin auch das alte, rein defizitorientierte Modell Anwendung, insbesondere in Disziplinen wie der Sonderpädagogik, die dadurch Behinderung diskursiv (re)produziert. Ein Anwendungsbereich des alten Klassifikationssystems in Österreich scheint nach wie vor die Feststellung eines sogenannten Grades der Behinderung laut BGBl. II Nr. 261/2010⁶ zu sein. In der Anlage zum Gesetzestext finden sich individualistische und defizitorientierte Definitionen zur Einschätzung von Behinderungen, die Feststellung von sogenannten kognitiven Leistungseinschränkungen reicht von „Teilleistungsschwächen geringen Grades“ bis zu einer „schweren Intelligenzminderung“ (Anlage zu BGBl. II Nr. 261/2010⁷: 18). Festgemacht werden diese Diagnosen unter anderem an schulischen Leistungen, Fähigkeiten zur Alltagsbewältigung und Kommunikation (vgl. ebd.). Dieser kurze Exkurs in die österreichische Gesetzgebung zeigt die Omnipräsenz von defizitorientierten Perspektiven auf Behinderung und behinderte Menschen auf, denen sich Aktivist_innen jedoch bereits im 20. Jahrhundert zu widersetzen begannen.

2.1.2 Gesellschaftskritische Perspektiven und Aktivismus von behinderten Menschen

In vielen Ländern übten behinderte Aktivist_innen scharfe Kritik an defizitorientierten Perspektiven und prangerten die Pathologisierung von Behinderung sowie die Bevormundung von und das Mitleid gegenüber behinderten Menschen öffentlich an. In den 1960er- und 1970er-Jahren fanden etwa in den USA zahlreiche Proteste behinderter Studierender statt, die Barrierefreiheit an den Universitäten einforderten (vgl. Scotch 2009: 19f.). Auch in Großbritannien waren die 60er- und 70er-Jahre eine markante Zeit im Aktivismus behinderter Personen, unter anderem aufgrund der Gründung der sogenannten *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (kurz UPIAS). Die UPIAS war mit ihrer Differenzierung zwischen individueller körperlicher⁸ Beeinträchtigung (*impairment*) und sozialer beziehungsweise gesellschaftlicher Behinderung (*disability*) maßgeblich für ein neues, gesell-

6 BGBl. II Nr. 261/2010 Einschätzungsverordnung, Fassung vom 13.08.2020.

7 Anlage zur Einschätzungsverordnung: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40141063/BGBl_II_Nr_261_2010_Anlage_1.pdf [Zugriff 13.08.2020].

8 Wie der Name schon sagt, bestand die UPIAS ausschließlich aus (männlichen) Personen mit körperlichen Behinderungen, daher auch der Fokus auf körperliche Beeinträchtigung als Kontrast zur sozialen Behinderung.

schaftskritisches Verständnis von Behinderung (vgl. Oliver 2004: 19). Oliver (vgl. ebd.: 24) sieht den politischen Paradigmenwechsel infolge der Veröffentlichungen der UPIAS in erster Linie als Erfolg der strikten analytischen Trennung von Körper und Gesellschaft. Die Dichotomisierung von *impairment* und *disability* erlangte unter der Bezeichnung (*British*) *Social Model of Disability* (Soziales Modell von Behinderung) internationale Bekanntheit (vgl. Shakespeare 2010: 268). Laut Waldschmidt (2005: 16ff.) führte diese Differenzierung dazu, dass soziale Prozesse des Behindertwerdens nicht mehr als unmittelbare Konsequenz von *impairment* in Form einer physischen, psychischen oder kognitiven Beeinträchtigung betrachtet werden, sondern als Form von sozialer Unterdrückung.

In Deutschland und Österreich gab es erste aktivistische Bestrebungen bereits seit der Zwischenkriegszeit, aber vor allem ab den 1970er-Jahren schlossen sich vermehrt Menschen zusammen, um systemische Missstände aufzuzeigen und Menschenrechte einzufordern (vgl. Schönwiese 2019: 74; 78f.). Öffentliche Aufmerksamkeit erregten unter anderem die Proteste gegen das „Jahr der Behinderten“ der Vereinten Nationen im Jahr 1981, so etwa das sogenannte Krüppeltribunal in Dortmund, bei dem Segregation von und Menschenrechtsverletzungen gegenüber behinderten Menschen zur Anklage gebracht werden sollten (vgl. Köbsell 2012: 16).

Die zum Teil sehr unterschiedlichen aktivistischen Bewegungen hatten vor allem eines gemeinsam: Sie lehnten die Individualisierung von Behinderung entschieden ab. Laut Waldschmidt meinte Behinderung nun nicht mehr „behindert *sein*“, sondern gesellschaftlich bedingt „behindert *werden*“ (Waldschmidt 1998: 15, Hervorhebung im Original). Dadurch wurden nicht mehr länger vermeintliche Defizite einzelner Personen, sondern die Gesellschaft für die massive Unterdrückung und Marginalisierung behinderter Menschen verantwortlich gemacht (vgl. ebd.).

Aus den zahlreichen Protesten gingen gesellschaftskritische Ansätze für ein neues Verständnis von Behinderung hervor. Seitdem haben Vertreter_innen der Disability Studies Behinderung umfassend theoretisiert sowie analysiert und nicht zuletzt auch das Soziale Modell von Behinderung weiterentwickelt, kritisiert oder abgelehnt und so einen vielschichtigen wissenschaftlichen Diskurs geschaffen (vgl. zum Beispiel Garland-Thomson 2011; Hughes 2018; Oliver 2004). Heute sind sich die meisten Wissenschaftler_innen darüber einig, dass eine starre Trennung von *impairment* und *disability* weder haltbar noch sinnvoll ist. Shakespeare und Watson (2002: 24) begründen eine Abkehr vom radikalen Sozialen Modell von Behinderung durch die Diskursivität des Körpers selbst. Ihnen zufolge kann der Körper nicht als prädiskursiv und als etwas natürlich Gegebenes betrachtet werden, sondern einzig vor dem Hintergrund benachteiligender sozialer Zusammenhänge, die den Körper (mit)konstituieren (vgl. Shakespeare/Watson 2002: 24).

2.1.3 Die Diskursivität von (Dis-)Ability

Laut Hughes (2008: 78) hat sich die strikte Trennung von Natur und Kultur in den letzten zwanzig Jahren innerhalb der Disability Studies gelockert und mithilfe von Foucaults (zum Beispiel 1972/2017) diskurstheoretischen Überlegungen Raum für den Körper als legitimes Objekt sozialer Analysen geschaffen (siehe dazu auch Waldschmidt 2007: 34f.). Nach Foucault (1972/2017: 11) sind Diskurse regelgeleitete Systeme, die zeitlich und kulturell situiert das jeweilige Verständnis von Wirklichkeit und Wahrheit konstituieren. Foucault reduziert die Macht der Diskurse jedoch nicht auf die Sprache selbst, sondern schließt Nichtsprachliches (zum Beispiel Handlungen) in seine Definition diskursiver Praktiken mit ein (vgl. Foucault 1972/2017: 11). Diskurse erzeugen also fortlaufend die soziale Wirklichkeit.

Waldschmidt (2008: 5806) erläutert in diesem Zusammenhang die Herstellung von Behinderung durch wissenschaftliche Diskurse wie Medizin, Psychologie und (Sonder-)Pädagogik in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Praktiken der Ausschließung. Dabei spielt das Verhältnis von Normalität und Abweichung eine zentrale Rolle. Bereits Foucault erkannte etwa die relationale Existenz von ‚Wahnsinn‘ und ‚Vernunft‘, die ihre jeweilige Existenz nur in Bezug zueinander überhaupt möglich machen (vgl. Foucault 1972/2017: 12ff.). Foucaults Konzeptualisierung von der Macht des Diskurses lässt sich auf die (diskursive) Herstellung von Behinderung übertragen, denn so wie Wahnsinn nur in Relation zur Vernunft existieren kann, existiert auch Behinderung als Form von Abweichung nur relational zur Normalität (und umgekehrt). Behinderung und Normalität konstituieren sich also gegenseitig. Taylor (2008: xv) definiert in diesem Zusammenhang die Konstruktion von Normalität als Ausgangspunkt für die Herstellung von Behinderung, unter anderem durch Prozesse der Normierung, Etikettierung und Stigmatisierung.

Campbell (2001; 2009a) formulierte für die Erläuterung der Rolle von Normalitätskonstruktionen bei der Herstellung von Behinderung eine Kritik am sogenannten Ableism. Unter Ableism versteht Campbell ein System von Vorstellungen, Prozessen und Praktiken, das einen bestimmten menschlichen Standard schafft, der gemeinhin als Präferenz gegenüber Behinderung gilt. In der Folge wird Behinderung dann zu einem minderwertigen menschlichen Zustand (vgl. Campbell 2001: 44). Auch Ableism besteht auf der Basis einer Dichotomie, deren Bestandteile sich gegenseitig fortlaufend konstituieren und ohne ihren Bezug zueinander nicht existieren würden. Zwei grundlegende Aspekte nähren Campbell zufolge den Ableism: einerseits die Idee einer Normalität beziehungsweise dessen, was als normal gilt, und andererseits eine konstituierende Kluft zwischen dem, was als normal, und dem, was als abweichend gilt (vgl. Campbell 2009a: 6f.).

Karim und Waldschmidt (2019: 272f.) verweisen in ihrer kritischen Thematisierung von Fähigkeitsorientierungen auf die Auseinandersetzung der Disability Studies mit dem Konzept des Ableism. Im Zuge einer Kritik am Ableism werde in den Disability Studies der Zwangscharakter diverser gesellschaftlicher (Un-)Fähigkeitszuschreibungen thematisiert. Karim und Waldschmidt fassen das Verständnis der Disability Studies von Ableism als Strukturen und Praktiken zusammen, die Menschen nach ihren Fähigkeiten essenzialisierend bewerten und dadurch die Diskriminierung von den als unfähig erachteten Personengruppen legitimieren (vgl. Karim/Waldschmidt 2019: 273). Wolbring (2008: 252f.) plädiert für ein breites, über einen ausschließlichen Fokus auf Behinderung hinausgehendes Verständnis von Ableism als System hierarchischer Verhältnisse sowie dadurch produzierter Marginalisierungen. Er warnt vor der Eindimensionalität von Ableism-kritischen Analysen, die ausschließlich die soziale Unterdrückung behinderter Menschen fokussieren (vgl. dazu auch Maskos 2010: o.S.; 2015: o.S.). Wolbring erläutert seine Position mit folgenden Worten:

Every ism has two components. Something we value and something we do not. The subject of the isms can be negative or positive. For example, ageism reflects the negative labelling and treatment of the elderly. We could equally call ageism youthism, which values the abilities of youth. Racism carries a double meaning: a value of one race over another and the discrimination against another race. Sexism describes (usually) the valuing of the male sex and the discrimination (usually) against the female sex. Ableism values certain abilities, which leads to disableism[,] the discrimination against the 'less able'. (Wolbring 2008: 252).

Demnach bedeutet Ableism nach Wolbring eine Aufwertung bestimmter Fähigkeiten (zum Beispiel Produktivität und Ehrgeiz) innerhalb eines sozio-kulturellen Umfeldes und die simultane Abwertung anderer Fähigkeiten (zum Beispiel Empathie und Freundlichkeit) gegenüber ersteren. Laut Wolbring bildet Ableism die Basis für viele weitere und zum Teil spezifischere Formen der dichotomen Auf- beziehungsweise Abwertung und kann sich jeweils gegen unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen richten (vgl. ebd.: 253).

Zusammenfassend haben gesellschaftskritische Perspektiven auf Behinderung jenen Anspruch gemein, im Zuge einer Theoretisierung von Behinderung in einem emanzipatorischen Sinne immer auch „die Welt aktiv verändern“ (Disability Studies Austria 2019: 2) zu wollen. Hughes (2018) erinnert daran, dass aufgrund enger Verknüpfungen der Disability Studies mit den politischen Bewegungen behinderter Menschen der letztendliche Wert von Theorien auch darin liegt, ob sie zu einer Verbesserung der Lebensbedingungen beitragen. Hughes drückt dies mit folgenden Worten aus: *“After all, disability studies is married (for better or for worse) to the movement for the emancipation of disabled people.”* (Hughes 2018: 79). Wenngleich also die enge Verwobenheit von politischem Aktivismus und Wissenschaft durchaus kritischer Reflexion bedarf, so scheint sie in Anbetracht der historischen und

gegenwärtig anhaltenden Exklusion behinderter Menschen in der Wissenschaft beziehungsweise der Gefahr einer Objektivierung behinderter Menschen durch Forschung dringend erforderlich. Dies betrifft nicht zuletzt Menschen mit Lernschwierigkeiten, deren Positionierungen und Perspektiven im Hinblick auf Aktivismus, Theoriediskurs und Forschung nachfolgend erläutert werden.

2.1.4 Positionierungen und Forderungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Aktivismus für und von Personen mit Lernschwierigkeiten entwickelte sich in vielerlei Hinsicht unabhängig von den bereits beschriebenen Protestbewegungen behinderter Menschen. Die Politisierung der Unterdrückung von Menschen mit Lernschwierigkeiten begann in vielen Ländern zunächst ausgehend von Elternbewegungen, die sich für die Rechte ihrer (zum Teil bereits erwachsenen) Kinder einsetzten, sowie auch basierend auf Bewohner_innenvertretungen in Einrichtungen. In Großbritannien fanden erste Vernetzungen unter Selbstvertreter_innen mit Lernschwierigkeiten ab den 1970er-Jahren und dann vor allem während der 1980er-Jahre statt (vgl. Buchanan/Walmsley 2006: 134). Vergleichbare Zusammenschlüsse gab es in Deutschland erst in den 1990er-Jahren, ausgehend von Fachkräften, Menschen mit Lernschwierigkeiten und ihren Eltern (vgl. Haake 2000: 85). In Österreich war der Besuch und Vortrag des prominenten US-amerikanischen Selbstvertreters Michael Long im Jahr 2000 maßgeblich für die Entwicklung der organisierten, sowohl unabhängigen als auch in Organisationen eingebetteten Selbstvertretung von Personen mit Lernschwierigkeiten. Bislang ist die Gestaltung sowie Finanzierung diverser Selbstvertretungsgruppen in Österreich höchst unterschiedlich ausgeprägt, unter anderem abhängig von strukturellen Rahmenbedingungen in den verschiedenen Bundesländern (vgl. Scheiblauer/Kofler/Rauchberger/Gritsch 2009: 20).

Nicht nur im Mainstream-Aktivismus behinderter Menschen, sondern auch in der Forschung und bei der Theoretisierung von Behinderung fanden die Perspektiven von Menschen mit Lernschwierigkeiten lange wenig Berücksichtigung. Zwar verweisen Vertreter_innen der Disability Studies (zum Beispiel Hermes 2006: 22) immer wieder auf die Relevanz dessen, dass nicht zwischen verschiedenen Behinderungen differenziert, sondern „behinderungsübergreifend“ (ebd.) geforscht werden soll. Dennoch führen strukturelle Barrieren immer wieder dazu, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten als zentrale Akteur_innen zumeist von (akademischer) Wissensproduktion exkludiert und/oder durch wissenschaftliche Diskurse objektiviert werden (vgl. Goeke 2016: 40). Durch Bestrebungen einer inklusiveren Forschung wurden in den letzten Jahren vermehrt Allianzen gebildet, in denen Menschen mit

und ohne Lernschwierigkeiten als Verbündete gemeinsam forschen (vgl. die Beiträge im Sammelband von Buchner, Koenig und Schuppener 2016). Trotz weiterhin bestehender Hürden fordern Forscher_innen mit Lernschwierigkeiten dadurch scheinbar unüberwindbare Zugangsbeschränkungen konventioneller Wissensproduktion heraus und schaffen so Raum für neue, kritische Auseinandersetzungen (vgl. Walmsley 2004: 69).

Auf die Theoriebildung bezogen, kritisieren Wissenschaftler_innen, dass sowohl das Soziale Modell von Behinderung als auch poststrukturalistische Verständnisse (innerhalb der Disability Studies) die soziale beziehungsweise diskursive Herstellung von Lernschwierigkeiten häufig nicht in ihre Analysen miteinbeziehen (vgl. Chappell/Goodley/Lawthorn 2001: 44; Goodley 2001: 209ff.). Goodley betont in diesem Sinne auch die Ambivalenz der Selbstbezeichnung als Menschen mit Lernschwierigkeiten (*people with learning difficulties*), die einerseits Ausdruck kollektiven Empowerments sei, sich andererseits aber der stigmatisierenden Wirkung dieser Zuschreibung nicht vollständig entziehen könne (vgl. Goodley 2001: 217). Mit der Forderung nach der Verwendung einer *People-First*-Sprache beziehungsweise nach der Bezeichnung als Menschen mit Lernschwierigkeiten findet ein Versuch der betreffenden Personen statt, den Diskurs zu steuern beziehungsweise zu verändern (vgl. ebd.). Foucault (1981/2018; 1972/2017: 29) geht davon aus, dass sich Subjekte gleichermaßen Diskursen unterwerfen und auch eine Unterwerfung des Diskurses unter die Sprechenden stattfindet. Die einseitige Macht von Diskursen ist somit in gewisser Weise begrenzt, denn das Verhältnis zwischen Subjekt und Diskurs ist ein relationales. Laut Bosančić (2016: 37f.) produzieren Diskurse zum einen Subjekte und normalisieren diese anhand von Machtpraktiken, zum anderen gelangen Subjekte durch diskursive Praktiken jedoch auch zu Handlungsfähigkeit und Selbstreflexivität. Das Subjekt unterwirft sich demnach nicht nur dem Diskurs, es formiert sich auch selbst (vgl. ebd.: 39).

Zusammengefasst bedeutet dies, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten durch die Übernahme oder Ablehnung von Sprache sowie weiteren diskursiven Praktiken auch über ein Werkzeug zur Selbstformierung und potenziellen Emanzipation verfügen. Kritische Stimmen von *People-First*-Mitgliedern verweisen laut Sigot (2017: 34) aber darauf, dass auch die Bezeichnung Menschen mit Lernschwierigkeiten Kategorisierungen (re)produziert. Goodley (2001: 211) hebt hervor, dass sich im Gegensatz zu körperlichen Behinderungen die Essenzialisierung von Lernschwierigkeiten weitaus hartnäckiger zu halten scheint. Das Label Lernschwierigkeiten ist nach wie vor prägend für viele Lebensbereiche der betreffenden Personen, unter anderem jenen der Elternschaft (vgl. Goodley/Rapley 2001: 230). So werden jegliche Schwierigkeiten, die in der Elternrolle bei Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten auftreten, scheinbar automatisch auf die ihnen zugeschriebene Behinderung zurückgeführt. Dies führt infolgedessen dazu, dass Personen mit

Lernschwierigkeiten gemeinhin als für die Elternrolle ungeeignet angesehen werden (vgl. ebd.).

2.1.5 Die diskursive Herstellung von Lernschwierigkeiten durch Etikettierungspraktiken

Die machtvollen Wirkungen von Zuschreibungen wie Lernschwierigkeiten, ‚Lernbehinderung‘ oder ‚geistiger Behinderung‘ (vgl. Buchner 2018: 45, 206; Pfahl 2011: 201) lassen sich nicht nur mit Foucaults diskurstheoretischen Ansätzen, sondern auch mithilfe von Stigmatheorien erklären (vgl. Taylor 2008: xvff.). Die Wurzeln soziologischer Theorien über Abweichung und Stigma können zurück in die 1960er-Jahre verfolgt werden (vgl. ebd.). Besonders relevant ist in diesem Zusammenhang Mercers (1973) Werk *Labelling the mentally retarded*, das die diskursive Konstruktion von ‚geistiger Behinderung‘ beziehungsweise ‚Retardierung‘ (*mental retardation*) hervorhebt. Mercer erläutert wie ‚geistige Behinderung‘ zum einen aus einer ‚klinischen‘ Perspektive und zum anderen aus einer Perspektive des Sozialsystems erzeugt wird. Innerhalb dieser beiden Diskurse geht Mercer Fragen der reziproken Herstellung von Normalität und Abweichung sowie deren Benennung anhand der Etikettierung *mentally retarded* nach. Aus klinischer Perspektive spiele laut Mercer unter anderem ein statistisches Modell, das von einer ‚normalen Intelligenz‘ als Maßstab für die Definition von Abweichung ausgeht, eine Rolle. Als Beispiel nennt Mercer die standardisierte Ermittlung eines sogenannten Intelligenzquotienten, auf dem bis heute Zuschreibungen von Lernschwierigkeiten basieren (vgl. Mercer 1973: 2-6). Aus einer Perspektive des Sozialsystems hingegen sei eher die Abweichung von Erwartungen an die Erfüllung bestimmter sozialer Rollen, also abweichendes Verhalten, relevant (vgl. Mercer 1973: 21f.).

Goffman (1963: 11), einer der prominentesten Stigmatheoretiker, sah noch diskreditierende Merkmale einer Person selbst als zentrale Quelle von Exklusion und Stigma. Aktuellere und weniger simplistische Ansätze fokussieren hingegen den komplexen Kontext von Zuschreibungsprozessen, die letztendlich zur Stigmatisierung von Personen oder Gruppen führen (vgl. zum Beispiel Coleman-Brown 2010). Laut Hohmeier (1975: o.S.) fungiert weniger das Merkmal selbst (zum Beispiel eine sichtbare körperliche Behinderung) als Stigma, sondern dessen diskursiv konstruierte, negative Implikation. Goffmans (1963) identitätsbezogene Individualisierung des Umgangs mit Stigmata, die laut Untertitel der deutschen Übersetzung des Werkes von einer beschädigten Identität stigmatisierter Personen ausgeht, scheint aus heutiger Sicht inadäquat. Goffmans Stigmatheorie steht gewissermaßen im Widerspruch zu Foucaults (1972/2017: 29) Annahme der Reziprozität von

Diskurs und Subjekt sowie der subjektiven Handlungsfähigkeit und Selbstreflexivität.

Aus den hier skizzierten Überlegungen lässt sich schließen, dass Lernschwierigkeiten eben nicht nur einem aufgezwungenen Label entsprechen, sondern auch das Potenzial eines positiven, politischen Selbstverständnisses bergen. Die Selbstvertretung von Menschen mit Lernschwierigkeiten mit ihrer Forderung nach einer aus ihrer Sicht nicht beziehungsweise weniger diskriminierenden Bezeichnung zeigt die Möglichkeit (und Grenzen) auf, Diskurse neu zu formieren.

2.1.6 Menschenrechtliche und materialistische Verständnisse von Behinderung

Ein stark von behinderten Personen beziehungsweise ihren Interessenvertretungen mitgestalteter Diskurs ist jener der Menschenrechte, der eng mit der Erarbeitung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung verknüpft ist (vgl. Degener 2009: 167). Während die UN bereits früher erkannten, dass es für die Gewährleistung der Menschenrechte bestimmter Gruppen (zum Beispiel Kinder, Frauen) eines umfassenderen Schutzes bedarf, wurde das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen erst im Jahr 2006 beschlossen (vgl. ebd.: 160). Degener ist eine der prominentesten Vertreter_innen eines menschenrechtlichen Verständnisses von Behinderung, in dessen Fokus menschliche Würde und der inhärente Selbstwert jeder einzelnen Person stehen (vgl. Degener 2016: 40).

Degener betont, dass (im Gegensatz zum Sozialen Modell von Behinderung) eine menschenrechtliche Perspektive über die Forderung einer reinen Nichtdiskriminierung hinausgeht. Ausschlaggebend für ein menschenrechtliches Verständnis von Behinderung ist laut Degener der Zugang zu einer Reihe von sozialen, ökonomischen und kulturellen Rechten, das heißt, politische Rechte allein reichen für ein menschenwürdiges Dasein nicht aus (vgl. ebd.: 36). Aus diesen Ausführungen lässt sich auf Elternschaft bezogen schließen, dass Menschenrechte nicht einzig durch die Selbstbestimmung bei der Familiengründung verwirklicht werden können, sondern es gegebenenfalls Unterstützung bei der Umsetzung elterlicher Rechte und Pflichten beziehungsweise der Kindererziehung bedarf. Sowohl das Recht auf Selbstbestimmung als auch jenes auf Unterstützung sind im Artikel 23 des UN-Übereinkommens festgeschrieben (siehe Kapitel 1 sowie Kapitel 4.1).

Degener (2016: 38f.) benennt außerdem mit der Anerkennung und Wertschätzung von *impairment* als Teil menschlicher Diversität einen weiteren Schwerpunkt einer menschenrechtlichen Perspektive auf Behinderung. Damit nimmt Degener die langjährige, insbesondere die feministisch-materialisti-

sche Kritik am Sozialen Modell von Behinderung in ihr menschenrechtlich orientiertes Verständnis auf. Laut Degener ignoriert die binäre Ausrichtung des Sozialen Modells (*impairment/disability*) die persönliche Erfahrung körperlicher oder intellektueller Barrieren weitgehend (vgl. ebd.).

Zu häufig rezipierten Kritiker_innen des Sozialen Modells zählen unter anderem Garland-Thomson (2011) sowie Sherry (2016). Sherry betont etwa, dass Frauen, Männer und Kinder im Alltag nicht nur soziale Behinderungen, sondern eben auch Aspekte von Beeinträchtigung (*impairment*) erfahren. Eine Herausforderung für eine breitere Perspektive auf Behinderung, die *impairment* analytisch miteinbezieht, besteht laut Sherry darin, die Erfahrung von Personen mit unterschiedlichen Behinderungen nicht von vornherein zu pauschalisieren. Dennoch müssen auch kollektive Aspekte in der Erfahrung der kulturellen Produktion von *impairment* hervorgehoben werden (vgl. Sherry 2016: 735). Eine explizit feministische Perspektive wird von Garland-Thomson vertreten, die die Relevanz der räumlichen und zeitlichen Situiertheit von Behinderung betont (vgl. Garland-Thomson 2011: 591). Garland-Thomson plädiert damit für ein materialistisches Verständnis der gelebten Erfahrung von Behinderung, das sie unter dem Konzept der sogenannten *misfits* zusammenfasst. Als *misfit* versteht Garland-Thomson eine Begegnung zweier ‚Dinge‘, die in ihrer Materialität nicht miteinander zu harmonieren scheinen, also die Diskrepanz zwischen Erwartung und tatsächlichem Sein (vgl. ebd.: 592). Garland-Thomson sieht *misfits* jedoch nicht einzig als Momente zur Aufdeckung von Unterdrückung marginalisierter Personen und Gruppen, sondern auch als potenzielle Quelle für Empowerment und für die Einforderung und Anerkennung von „*better fits*“ (ebd.: 600), also besseren Passungen. Diese Forderung macht das Konzept der *misfits* fruchtbar für eine menschenrechtliche Perspektive auf Behinderung nach Degener (2016).

Die theoretischen Überlegungen zu *misfits* lassen sich auch auf Überlegungen zu Elternschaft mit Lernschwierigkeiten anwenden. Eine Diskrepanz in Form eines *misfit* kann etwa dann auftreten, wenn eine Mutter oder ein Vater (mit Lernschwierigkeiten) nicht dem gesellschaftlichen Ideal von Autonomie in der Elternrolle entspricht, sondern gegebenenfalls formaler Unterstützung bei der Kindererziehung bedarf. Ein weiteres Beispiel für *misfits* sind Situationen, in denen stereotype Vorstellungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht mit individualisierten Entwürfen von Elternverantwortung zu vereinbaren sind (näher dazu in Kapitel 2.2). Vordergründig ist jedoch auch das emanzipatorische Potenzial von *misfits* für die menschenrechtliche Forderung im UN-Übereinkommen nach Unterstützung in der Elternrolle. Mithilfe einer Betrachtung von inadäquaten Passungen in Bezug auf Aufgaben und Anforderungen in der Elternrolle und den dafür verfügbaren Ressourcen (zum Beispiel kontrollierende Interventionen seitens der Kinder- und Jugendhilfe anstelle von flexibler und passgenauer Unter-

stützung für Familien) können etwa Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten auf ihre Bedarfe in der Kindererziehung hinweisen.

Zusammenfassend geben die hier erläuterten verschiedenen Verständnisse von Behinderung erste Hinweise auf die komplexen soziokulturellen Rahmenbedingungen von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten. Im nächsten Unterkapitel wird nun der theoretische Blick auf Konstruktionen von Mutter- und Vaterschaft gelenkt, die in Verbindung mit Defizit- und Fähigkeitsorientierungen bedeutsam für Eltern mit Lernschwierigkeiten sind.

2.2 Mütter und Väter sein und werden – in einem soziokulturellen Kontext

Nachfolgend wird aufgezeigt, inwiefern Vorstellungen von Mutter- und Vaterschaft (ebenso wie Behinderung) nicht prädiskursiv existent sind, sondern durch diskursive Praktiken im jeweiligen soziokulturellen Kontext erzeugt werden. Zum soziokulturellen Kontext von Elternschaft zählt auch der wissenschaftliche Fachdiskurs über Familie, der in den letzten Jahren unter anderem geschlechtsspezifische Erwartungen an Mütter und Väter hervorhob. Besprochen wird die unter anderem von Kortendiek (2008: 439) bemerkte Retraditionalisierung von Mutter- und Vaterschaft trotz des in der einschlägigen Literatur vorherrschenden Konsenses über eine Pluralisierung von Elternschaft und Familie (vgl. Gerlach 2017: 9; Jergus/Krüger/Roch 2018: 4; Nave-Herz 2013: 32). Weshalb die zunehmende familiäre Diversität dennoch nicht zu mehr Anerkennung von Eltern mit Lernschwierigkeiten führt, wird im Folgenden ausgehend von einer Kritik am sogenannten Ableism (vgl. Campbell 2001; Campbell 2009a; Wolbring 2008) beziehungsweise einer Kritik an Fähigkeitsorientierungen (vgl. Karim/Waldschmidt 2019) dargestellt.⁹ Die theoretischen Überlegungen zu Ableism und Behinderung werden schließlich mit Konzeptualisierungen von erfahrungsbasierten Lernverständnissen (vgl. Meyer-Drawe 2003; Llewellyn/McConnell 2004) und sozialer Bildung (vgl. Sting 2010) zusammengeführt. Diese gemeinsame Betrachtung hebt die Bedeutung von fähigkeitsorientierten Diskursen für die Subjektivierung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten im Sinne eines Bildungsprozesses hervor.

9 Im Folgenden werden die Begriffe Fähigkeitsorientierung und Ableism synonym verwendet.

2.2.1 Pluralisierung und Retraditionalisierung von Familie

Die viel debattierte Pluralisierung von Familie trifft vor allem auf äußere Familienkonstellationen (im Vergleich zur bürgerlichen Kleinfamilie) zu. Laut Gerlach (2017: 10) spiegelt sich die Anerkennung familialer Pluralität vor allem in der Normalisierung von alleinerziehenden Eltern oder gleichgeschlechtlichen Elternpaaren wider. Richter (2016: 33f.) betont aber, dass die Kleinfamilie und die mit ihr verbundenen traditionellen Geschlechterrollen nach wie vor einen wichtigen gesellschaftlichen Bezugspunkt darstellen, der weiterhin reproduziert wird. Diversere Familienkonstellationen werden zwar zunehmend gesellschaftlich anerkannt, unterliegen jedoch einer Bewertungshierarchie (vgl. Richter 2016: 34; Oelkers/Richter 2009: 37). Zugleich findet eine Individualisierung erzieherischer Verantwortung statt, durch die anstelle der äußeren Familienkonstellation die Funktionsfähigkeit von Müttern und Vätern zunehmend in den Fokus gerät (Oelkers 2012b: 157; Oelkers/Gaßmüller/Feldhaus 2010: 26). Jergus, Krüger und Roch (2018: 3) stellen unter anderem einen erhöhten Erziehungsdruck fest, unter dem Eltern als Resultat der Individualisierung stehen, und Jurczyk (2018: 151) betont, dass Elternschaft durch die Individualisierung elterlicher Verantwortung zunehmend zu einem Projekt wird. Richter (2016: 34) verweist auf einen Bildungsdruck auf Familien, der ein optimales Maß an Förderung seitens der Eltern erfordert. So werden Eltern für ausbleibende Bildungserfolge ihrer Kinder verantwortlich gemacht und (Bildungs-)Benachteiligungen individualisiert (vgl. Richter 2016: 35.).

Dass die Individualisierung von Elternschaft und Erziehung kein neues Thema ist, zeigt Kaufmanns Definition der sogenannten verantworteten Elternschaft. Bereits vor dreißig Jahren fasste Kaufmann Wertungen familialer Funktionsfähigkeit unter diesem Begriff zusammen. Mit verantworteter Elternschaft ist gemeint, dass „man nur Kinder in die Welt setzen sollte, wenn man auch bereit ist, sich ausreichend um sie zu kümmern, sowohl materiell als auch zeitlich“ (Kaufmann 1990, zitiert nach Ruckdeschel 2015: 191f.). Nach Oelkers, Gaßmüller und Feldhaus (2010: 27) führt die Erwartung verantworteter Elternschaft zu einer pauschalen Unfähigkeitszuschreibung gegenüber marginalisierten Personengruppen. Genannt werden unter anderem Menschen, die staatliche Transferleistungen beziehen, Minderjährige oder von psychischen und/oder sozialen Problemen Betroffene. Anstelle von äußeren Familienkonstellationen ist laut Oelkers und Kolleginnen die Kategorisierung von Eltern in die genannten Gruppen ausschlaggebend für die Pauschalisierung als „normale“ beziehungsweise „nicht-normale“ Familie“ (Oelkers/Gaßmüller/Feldhaus 2010: 27).

Entwürfe normaler Elternschaft (und Familie) sind stark geschlechtsspezifisch geprägt und repräsentieren laut Krüger (2013: 71f.) sich stetig wandelnde gesellschaftliche Konstruktionen funktionierender Mutter- beziehungs-

weise Vaterschaft. Die herrschenden Geschlechterordnungen bestimmen nämlich, in Wechselwirkung mit den spezifischen Lebenslagen der jeweiligen Familie, die familiäre Rollenteilung (vgl. Krüger 2013: 96). So verortet Kortendiek (2008: 435f.) das gegenwärtige Leitbild guter Mutterschaft im Spannungsfeld zwischen der Ablehnung einer dauerhaften außerfamilialen Betreuung des Kindes während der ersten Lebensjahre (also die Erwartung an die Mutter, sich zumindest zeitweilig aus der Erwerbstätigkeit zurückzuziehen) und dem Leitbild weiblicher Selbstständigkeit und Unabhängigkeit. Parallel sieht Kortendiek aktuelle Entwürfe guter Vaterschaft vor allem komplementär zu mütterlichen Leitbildern, in der Rolle des Ernährers der Familie, des Spielgefährten, Herausforderers und Lehrers des Kindes (vgl. Kortendiek 2008: 436f.).

Ergänzend lässt sich in Orientierung an Bergold und Rupp (2011: 120f.) anmerken, dass die komplementären Rollen von Mutter und Vater aufgrund der Pluralisierung von Familienformen nicht immer zutreffend sind. Alleinerziehende und gleichgeschlechtliche Elternpaare gehen demnach anders mit geschlechtsspezifisch ausformulierten Rollenerwartungen um als heterosexuelle Elternpaare. Dadurch werden hegemoniale Geschlechterverhältnisse in der Kindererziehung infrage gestellt und es bieten sich Ansatzpunkte für die kritische Analyse traditioneller Vorstellungen von Mutter- und Vaterschaft (vgl. Bergold/Rupp 2011: 122ff.; Krüger 2013: 93). In Bezug auf die Rollenteilung in Familien von heterosexuellen Elternpaaren vermerkt Kortendiek (2008: 439) jedoch eine Retraditionalisierung von Geschlechterrollen und betont die fortlaufende Mütterzentriertheit in der Verantwortung für die Kindererziehung. Die kontinuierliche Mütterzentriertheit wird nicht zuletzt auch durch die wissenschaftliche Literatur über Elternschaft mit Lernschwierigkeiten reproduziert (siehe Kapitel 3.1).

Trotz zunehmender egalitärer Haltungen von Frauen und Männern im Hinblick auf die Rollenteilung in Haushalt und Kindererziehung entspricht die familiäre Realität nach der Geburt eines Kindes häufig keiner egalitären Praxis (Kortendiek 2008: 438). Nach wie vor sind Mütter demnach umfassender von Erwartungshaltungen gegenüber erzieherischer Verantwortung betroffen als Väter. Väter kümmern sich Kortendiek zufolge zwar vermehrt auch aktiv um ihre Kinder, haben gleichzeitig jedoch weiterhin die Rolle der materiellen Hauptversorger inne (vgl. ebd.: 437; Krüger 2013: 89f.; Nave-Herz 2013: 31).

2.2.2 *Geschlecht, (Dis-)Ability und Mutterschaft*

Malacrida (2007: 470f.) erläutert unter dem Begriff der sogenannten hegemonialen Weiblichkeit (*hegemonic femininity*), wie idealisierte Vorstellungen von Müttern und Mutterschaft häufig zur Exklusion behinderter Frauen von

der Mutterrolle führen. Diese Exklusion ist laut Malacrida sowohl auf ökonomische und physische Barrieren als auch auf Vorurteile zurückzuführen. So werde behinderten Frauen eine generelle Unfähigkeit in der Mutterrolle zugeschrieben. Zugleich werden eugenische Besorgnisse sichtbar, die die Weitervererbung von Behinderungen von der Mutter an das Kind betreffen (siehe Kapitel 1). Fachkräfte und/oder Angehörige versuchen laut Malacrida daher häufig, behinderte Frauen davon abzuhalten, schwanger zu werden (vgl. Malacrida 2007: 472). Die pauschale Unfähigkeitszuschreibung gegenüber behinderten Frauen in der Mutterrolle ist demnach auf Defizit- beziehungsweise Fähigkeitsorientierungen zurückzuführen, die sich aus den Intersektionen von Geschlecht und Behinderung als sozialen Kategorien ergeben.

Die Erfahrungen behinderter Mütter haben für die kritische Betrachtung geschlechtsspezifischer Leitbilder von Elternschaft hohe Relevanz, dennoch finden ihre Perspektiven in Debatten über Mutterschaft häufig keine Berücksichtigung. Frederick (2017: 75) betont, dass behinderte Mütter über wertvolles Wissen für die Analyse jener Normalitätskonstruktionen verfügen, die einer von ihr als perfekt bezeichneten Version von Mutterschaft zugrunde liegen. Unter der Bezeichnung *scientific motherhood* (wissenschaftliche Mutterschaft) beschreibt Frederick die umfassenden Anforderungen an Mütter, sich voll und ganz der Entwicklung ihrer Kinder zu widmen und möglichst viele Expert_innen für die Kindererziehung zu konsultieren. Müttern werde die totale Investition in die Erziehung ihrer Kinder abverlangt, mit dem Ziel, sämtliche (zum Beispiel gesundheitliche) Risiken für das Kind zu minimieren (vgl. Frederick 2017: 75). Die Medizinisierung von Mutterschaft führe zu einem Optimierungswahn, der in einer Selbstdisziplinierung des weiblichen Körpers resultiere und Frauen ein standardisiertes, normales Modell von Schwangerschaft und Geburt aufzwinge, das wenig Flexibilität lässt für individuelle Bedürfnisse (werdender) Mütter. Frederick fasst zusammen: *“perfect motherhood involves the display of markers of normalcy, including a middle-class status with a nuclear, heterosexual family”* (Frederick 2017: 76). Das heißt, die perfekte Mutterschaft verlangt die Präsentation von Normalitätsmerkmalen, wie die Zugehörigkeit zur Mittelschicht und eine heterosexuelle Kernfamilie. Durch ihre Studie mit behinderten Müttern zeigt Frederick enge Normalitätsvorstellungen von Mutterschaft, unerfüllbare Erwartungen an Mütter und unrealistische Voraussetzungen von mütterlicher Unabhängigkeit auf. Behinderte Mütter seien zugleich extrem sichtbar (im Sinne einer engmaschigen staatlichen Überwachung ihrer Schwanger- und Mutterschaft) und unsichtbar (in Bezug auf ihre Bedarfe als Mütter) (vgl. Frederick 2017: 75).

Zu ähnlichen Erkenntnissen kommt Daniels (2019: 116ff.), die Ableism als Analyseperspektive für idealisierte Vorstellungen von Mutterschaft nutzt. Daniels unterscheidet zwischen zwei Aspekten einer geschlechtsspezifischen Fähigkeitsorientierung, die in Wechselwirkung miteinander behinderte Mütter diskreditieren. Zum einen erläutert Daniels, wie das Ideal der guten Mut-

ter immer wieder eine Wertung von Fähigkeiten herstellt („*ableism's production*“), zum anderen, wie die Gesellschaft durch Stereotype von behinderten Frauen sowie (Un-)Fähigkeitszuschreibungen Ableism ausübt („*ableism's performance*“) (Daniels 2019: 116). Daniels beschreibt eine Reihe von Fähigkeiten, die von Müttern erwartet beziehungsweise an Müttern geschätzt werden, unter anderem Geschicklichkeit, unerschöpfliche Energie, Selbstständigkeit und Unabhängigkeit sowie emotionale, psychische und physische Stabilität. Durch den starken Fokus auf diese mütterlichen Merkmale werden weitere, ihrer Meinung nach wichtige(re) Aspekte abgewertet, zum Beispiel Freundlichkeit, Liebe, Unterstützung, Toleranz, intersubjektive Bindungen und ein Miteinander. Die von Daniels genannten erwarteten Fähigkeiten verweisen auf ein individualisiertes und daher sehr reduziertes Bild von Mutterschaft, das die Relevanz des soziokulturellen Umfeldes für Elternschaft und Erziehung nicht berücksichtigt (vgl. ebd.).

Aus der von Daniels beschriebenen Zweigliedrigkeit des Ableism lässt sich schließen, dass ableistische Vorstellungen von Elternschaft dann soziale Unterdrückung verursachen, wenn (elterliche) Fähigkeiten nicht nur unterschiedlich gewertet, sondern bestimmten Personen oder Gruppen aufgrund von Vorurteilen pauschal abgesprochen werden. Deutlich wird diese Schlussfolgerung dadurch, dass etwa Menschen mit Lernschwierigkeiten zum Teil immer noch als homogene Gruppe wahrgenommen werden und a priori als für die Elternrolle disqualifiziert gelten (vgl. zum Beispiel Sigurjónsdóttir/Rice 2016: 83f.). Laut Daniels trifft eine solche Pauschalisierung auf behinderte Frauen im Allgemeinen zu, da diese als unfähig erachtet werden, sich selbst und anderen etwas zu bieten beziehungsweise für sie zu sorgen. Die Ursachen solcher Pauschalisierungen führt Daniels auf verbreitete Klischees über behinderte Frauen als asexuell und abhängig von anderen und daher als für die Mutterrolle gänzlich ungeeignet zurück (vgl. Daniels 2019: 118).

2.2.3 *Intersektionen von Geschlecht, Klasse und Lernschwierigkeiten*

Wie bereits für behinderte Frauen im Allgemeinen skizziert, werden vor allem Frauen mit Lernschwierigkeiten weitere negativ konnotierte Merkmale zugeschrieben, die sie für eine sogenannte verantwortete Elternschaft (vgl. Ruckdeschel 2015: 191) beziehungsweise Mutterschaft disqualifizieren. Der oben skizzierte Fachdiskurs über Entwürfe verantworteter Elternschaft verdeutlicht zudem das Ideal der Mittelschichtfamilie, das auf Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten kaum zutrifft. Laut Fernqvist (2015: 219) sind Eltern mit Lernschwierigkeiten nämlich überwiegend von Armut und damit verbundenen Herausforderungen betroffen.

Intersektionen von Geschlecht, Klasse und Lernschwierigkeiten werden unter anderem von Carlson (2001) historisch nachgezeichnet. Unter dem Titel *cognitive ableism* umreißt Carlson die historische Herstellung der Zuschreibung weiblicher ‚Schwachsinnigkeit‘ (*feble-mindedness*), basierend auf (Un-)Fähigkeitsorientierungen. Bis heute werde vermeintliche ‚Schwachsinnigkeit‘ herangezogen, um Entwürfe inadäquater Mütter zu untermauern. Carlson hebt die moralische Komponente von Mutterschaft hervor und betont zugleich deren Kontroversität: Eben jene Frauen, die in der Vergangenheit als ‚schwachsinnig‘ und daher als unfähige Mütter galten und infolgedessen häufig in Institutionen leben mussten, wurden dort für die Betreuung von Kindern und von erwachsenen Personen eingesetzt:

What is remarkable about the employment of feeble-minded women to care for other inmates [...] is that the very women who embodied these quintessential female traits were the same women who had given birth to illegitimate children [...] though in need of segregation and protection by virtue of her deficient intellect and moral faculty, the ‘feeble-minded’ woman’s caregiving nature remained intact. (Carlson 2001: 129).

Carlson merkt also an, dass die Frauen trotz vermeintlich mangelnder intellektueller und moralischer Fähigkeiten, als ausreichend fähig angesehen wurden, sich innerhalb von Institutionen in moralisch akzeptabler Weise um Kinder zu kümmern. Die geschlechtsspezifischen mütterlichen Fähigkeitzuschreibungen setzten sich demnach im institutionellen Kontext gegenüber dem vermeintlich defizitären Intellekt durch. Das Zitat verdeutlicht zudem die verschwimmenden Grenzen zwischen vermeintlichen intellektuellen Defiziten und Sittlichkeitsbrüchen (‘illegitime’ Kinder) und damit die Intersektionen zwischen Geschlecht, Klasse und Behinderung. Laut Carlson werden Frauen mit Lernschwierigkeiten zugleich als besonders mütterlich sowie kindlich gesehen, als asexuell wahrgenommen, aber dennoch sexuell pathologisiert (vgl. ebd.: 130).

Wenngleich weitaus weniger thematisiert, entstehen auch für behinderte Männer Dilemmata zwischen Entwürfen von Männlichkeit und Vaterschaft einerseits und Stereotypen von behinderten Männern als schwach und abhängig andererseits (vgl. Shakespeare 1999: 60). Männer mit Lernschwierigkeiten werden häufig sozial pathologisiert und ihnen wird ein problematisches Sexualverhalten zugeschrieben (vgl. Wilson/Parmenter/Stancliffe/Shuttleworth/Parker 2010: 3). Diese Konstruktionen erschweren die Erfüllung von Leitbildern guter Vaterschaft, basierend auf materieller Versorgung und spielerischer Erziehung von Kindern, wie sie von Kortendiek (2008: 436f.) beschrieben werden. Auch in der mütterzentrierten Literatur über Elternschaft mit Lernschwierigkeiten werden Männer, nicht nur jene mit Lernschwierigkeiten, zum Teil problematisiert (vgl. Booth/Booth 2002: 188). Booth und Booth heben jedoch basierend auf ihren Studien hervor, dass Kindesväter beziehungsweise Männer im Leben von Müttern mit Lernschwierig-

keiten tatsächlich größtenteils eine unterstützende Rolle einnehmen (vgl. ebd.: 197). Die Männer erfüllen zwar meist nicht die traditionelle Funktion des Familienernährers, sind aber eine wichtige Ressource in Form von Humankapital, zum Beispiel durch den Zugang zu erweiterten sozialen Netzwerken oder bestimmten Fähigkeiten, die der Partner mit in die Familie bringt (vgl. ebd.).

2.2.4 *Elterliche Bildungsprozesse*

Nicht zuletzt in Bezug auf Intersektionen von Geschlecht, Klasse und Behinderung im Leben von Eltern mit Lernschwierigkeiten stellt sich die Frage nach ihrer Subjektivierung als Eltern beziehungsweise elterlichen Bildungsprozessen. In anderen Worten: Wie kann sich die Subjektwerdung der Eltern unter mehrdimensional benachteiligenden Rahmenbedingungen vollziehen? Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit dieser Frage bedarf es theoretischer Überlegungen zur Selbstbildung von und zu Eltern und damit zusammenhängenden ermöglichenden und hinderlichen Kontextbedingungen. Der Prozess des Elternwerdens bezieht sich nicht allein darauf, durch die Geburt eines Kindes zur Mutter oder zum Vater zu werden, sondern auf den sozialen Vorgang der Selbstbildung als Eltern.

Aus erziehungswissenschaftlicher beziehungsweise bildungstheoretischer Perspektive wird (Selbst-)Bildung als Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen verstanden (vgl. Nohl 2011: 912). Dafür ist ein Verständnis von Bildung und Lernen als informellen Vorgängen erforderlich, das, konträr zum formalen (schulischen) Bildungsbegriff, nicht zwingend in institutionellen Umgebungen stattfindet. Rohlfs (2011) verweist zunächst auf die Unschärfe der begrifflichen Trennung von Lernen und Bildung und geht schließlich über zur Aufgliederung des Bildungsbegriffs in formale, non-formale und informelle Bildung¹⁰ (vgl. Rohlfs 2011: 36). Für die nachfolgenden Erläuterungen elterlicher Subjektwerdung sind vor allem informelle Bildungsprozesse und ihre Rahmenbedingungen von Relevanz. Es interessiert unter anderem, wie Bildung zur Mutter beziehungsweise zum Vater stattfindet und wovon dieser Übergang geprägt ist. Zudem spielt im Zuge der Reflexivität, von der Bildung geprägt ist, auch die Übernahme oder Abgrenzung von dominanten Diskursen über Elternschaft (und für Eltern mit Lernschwierigkeiten auch von Diskursen über Behinderung) eine Rolle.

Zunächst zeigt eine Betrachtung von Michaleks (2015) Arbeit darüber, Elternsein zu lernen, den grundlegenden Unterschied eines Lern- und eines Bildungsverständnisses im Kontext Elternschaft auf. So geht Michalek davon aus, „dass Eltern ihr Elternsein in einer komplexen Gesellschaft erlernen

10 Zur kontrovers geführten Debatte über die Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Relationen von Lernen und Bildung siehe Nohl, Rosenberg und Thomsen (2015: 139ff.).

müssen“ (Michalek 2015: 328), und bezieht sich dabei auf Waldenfels sowie Mezirow. In Orientierung an Waldenfels (2008, zitiert nach Michalek 2015: 328) versteht Michalek Elternschaft zunächst als Phänomen der Fremdheit, an Mezirow (2009, zitiert nach Michalek 2015: 328) als in den verschiedensten Situationen immer wiederkehrendes *disorienting dilemma* (eine Art konflikthafte oder irritierende Lebenserfahrung). Wenn durch Elternschaft das Eigene und Bekannte fremd wird, werden Eltern durch diese irritierende Lebenserfahrung zum Lernen gedrängt. Gelingende Elternschaft erfordere demnach die erfolgreiche Bewältigung eines Lernprozesses (vgl. Michalek 2015: ebd.). Kritisch zu sehen ist an Michaleks Sichtweise, dass sie durch den Fokus auf gelingende Elternschaft als Lernresultat auch ein potenzielles Misslingen des Lernprozesses beziehungsweise von Elternschaft in den Raum stellt. Dadurch wird wiederum eine Normorientierung impliziert, die informelles Lernen in der und durch Elternschaft an Vorstellungen daran ausrichtet, was als gelingende beziehungsweise als erfolgreiche Bewältigung zu verstehen ist. Elternschaft sollte jedoch nicht auf das Resultat eines Lernprozesses reduziert, sondern als fortlaufender Lern- und Bildungsprozess betrachtet werden.

Weiterdenken lässt sich diese Überlegung mithilfe eines Verständnisses von Lernen als Erfahrung, wie es von Meyer-Drawe (2003) beschrieben wird. Sie plädiert für ein erfahrungsbasiertes Lernverständnis, das über eine Definition von Lernen als Informationsverarbeitung hinausgeht. Dabei fokussiert Meyer-Drawe vor allem, was den Anfang des Lernens konstituiert, den sie als nicht intentionale Antwort auf ein Versagen der Vorerfahrung versteht. Lernen als Erfahrung kann Meyer-Drawe zufolge erst in seiner Reflexivität als solches erkannt werden und beschreibt daher einen durchaus ambivalenten Vorgang, denn „Lernen bedeutet immer auch die Geschichte des Lernenden selbst, den konflikthaften Prozess seiner Veränderungen“ (Meyer-Drawe 2003: 506). Lernen als Erfahrung ist ein stetiges Wechselspiel von Passivität und Aktivität, das in Subjektivität mündet (vgl. ebd.).

Eine erfahrungsbasierte Definition von reflexivem Lernen als konstitutivem Element von Subjektivierungsvorgängen befindet sich konzeptuell in unmittelbarer Nähe von informellen Bildungsverständnissen in der Sozialpädagogik. Thiersch (2008) sieht Bildung als Lebensbildung, die im Gegensatz zu einem ausschließlichen Fokus auf Bildungsergebnisse den „charakteristischen Prozess der Aneignung von Welt“ (Thiersch 2008: 239) in den Blick nimmt. Thiersch zufolge finden sich die Menschen in einer Lebenswelt wieder, in der sie sich erst zurechtfinden müssen. Durch die Aneignung der (Lebens-)Welt findet ein Prozess der Lebensbildung statt (vgl. ebd.). An Thierschs Ausführungen werden Parallelen zwischen den Überlegungen Michaleks und Meyer-Drawes deutlich: Informelles beziehungsweise erfahrungsbasiertes Lernen findet dann statt, wenn das vorhandene lebensweltliche Wissen (die Vorerfahrung) irritiert wird. Wenn nun die dadurch erforderliche

Neuorientierung in einer, wie Nohl und Kolleg_innen es ausdrücken, „subjektivierenden Transformation von Lebensorientierungen“ (Nohl/Rosenberg/Thomsen 2015: 30) mündet, wird gemeinhin von Bildung beziehungsweise einem Bildungsprozess gesprochen.

Für Sting ist Bildung „konstitutives Element jeglicher Subjektivität“, ein „unhintergehbbarer sozialer Vorgang“ (Sting 2010: 1), der kritischer Reflexion bedarf. Bildungsprozesse finden unter interaktiven, soziostrukturellen und soziokulturellen Rahmenbedingungen statt, die ermöglichend oder restriktiv wirken können. Um der Komplexität informeller Bildung aus sozialpädagogischer Perspektive gerecht zu werden, schlägt Sting die Verwendung des Begriffs der sozialen Bildung vor (vgl. Sting 2010). Sting zitiert Kronauer (2002, zitiert nach Sting 2010: 18) für drei Aspekte sozialer Ungleichheit, die für die Möglichkeiten sozialer Bildung relevant sind und miteinander in Wechselwirkung stehen: Marginalisierung auf dem Arbeitsmarkt, Einschränkung sozialer Beziehungen und Ausschluss von gesellschaftlicher Anerkennung.

Diverse Ausprägungen sozialer Ungleichheit treffen vermehrt auf Menschen mit Lernschwierigkeiten zu und erlauben zusammenfassend den Rückschluss, dass Bildungsungleichheit nicht zuletzt im Hinblick auf Elternschaft, Erziehung und Familie eine Rolle spielt. Dabei sind auch soziale Netzwerke und Beziehungen bedeutsam, denn soziale Bildung ist laut Sting (2010: 16) kein individueller Vorgang, sondern wird in Beziehungen zu anderen Personen vermittelt. In Familien finden solche Prozesse über mehrere Generationen hinweg statt und so wird auch Bildungsbenachteiligung zum Teil reproduziert (vgl. Sting 2010: 19).

Eltern mit Lernschwierigkeiten sind jedoch nicht als passive Randständige zu betrachten, die einer transgenerationalen Bildungsbenachteiligung unterliegen, sondern als zentrale Akteur_innen ihres Lebens, die selbst unter exkludierenden Bedingungen Bildungsperspektiven entwickeln. Sting (2010: 19) erläutert, dass trotz oder gerade aufgrund von Exklusion eine Selbstbildung in Form von selbstbehauptenden und lebensbewältigenden Strategien stattfinden kann. Diese Ausprägungen sozialer Bildung müssten laut Sting von sozialpädagogischen Bildungsangeboten in umfassenderem Maße anerkannt werden, wofür es zugleich einer Reflexion eigener Zielsetzungen von (sozialer) Bildung bedarf (vgl. Sting 2010: 23). Vor dem Hintergrund einer Chancengleichheit für Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten treffen sowohl die geforderte Anerkennung sozialer Bildung als auch der Reflexionsbedarf von Fachkräften nicht zuletzt auf die Soziale Arbeit mit Familien zu, die ausgehend von den hier skizzierten Überlegungen als (Lebens-)Bildungsangebot verstanden werden kann.

2.2.5 Mutterschaft mit Lernschwierigkeiten als sozial vermittelte Tätigkeit

Zur elterlichen Subjektivierung oder sozialen Bildung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten existieren bislang wenige wissenschaftliche Erkenntnisse. Ein Beitrag, der zumindest eine Perspektive informellen Lernens einnimmt, ist Llewellyns und McConnells (2004) Aufsatz über Mutterschaft als sozial vermittelte Tätigkeit. Die Autor_innen verstehen Mutterschaft von Müttern mit Lernschwierigkeiten als Produkt des sozialen Milieus und argumentieren dadurch gegen eine Individualisierung des Mutterseins. Im Gegenzug üben sie Kritik daran, dass (insbesondere im Kinderschutzdiskurs) das soziale Milieu als konstitutive Bedingung für Mutterschaft ignoriert werde (vgl. Llewellyn/McConnell 2004: 178). Als Quellen informellen Lernens bei der sozialen Aneignung von Mutterschaft dienen laut Llewellyn und McConnell unter anderem Kindheitserinnerungen und Familientraditionen, ein Anlehnen an Erziehungspraktiken anderer Eltern sowie Learning by Doing, also Mutterschaft selbst zu ‚tun‘ beziehungsweise zu leben (vgl. ebd.: 181f.).

Anhand Llewellyns und McConnells Überlegungen kann die von Michalek, Meyer-Drawe und Thiersch genannte Konflikthaftigkeit von Lern- und Bildungsprozessen konkretisiert werden. Laut Llewellyn und McConnell übernehmen nämlich Mütter mit Lernschwierigkeiten nicht nur mütterliche Praktiken aus ihrem sozialen Umfeld, sondern grenzen sich zum Teil auch aktiv von Erziehungspraktiken aus ihrer eigenen Kindheit ab. Diese bewusste Abgrenzung erfordert zum einen erfahrungsreflektiertes Handeln von Müttern mit Lernschwierigkeiten, zum anderen das Finden neuer erzieherischer Gestaltungswege. Die Möglichkeiten von mütterlicher Reflexivität und Bildung sind dabei abhängig von den jeweiligen soziokulturellen Rahmenbedingungen (vgl. Llewellyn/McConnell 2004: 181f.). Llewellyn und McConnell fassen zusammen: “[...] *mothering occupations can be seen as constructed by, and in turn construct, the work that mothers do in their respective societies*” (Llewellyn/McConnell 2004: 181). Mütter mit Lernschwierigkeiten reproduzieren demnach nicht einfach dominierende Entwürfe von Mutterschaft und unterwerfen sich damit dem Diskurs, sondern gestalten den Diskurs mit. Mütter mit Lernschwierigkeiten formen den Diskurs durch ihre Erfahrung von Mutterschaft, sie prägen die Gesellschaft und Kultur, in der sie situiert sind.

Die nun bereits mehrfach erwähnten ungleich verteilten Ressourcen und Rahmenbedingungen von sozialen Bildungsprozessen, die auch für elterliche Subjektivierung eine Rolle spielen, befördern eine grundsätzliche Bildungsbenachteiligung für Eltern mit Lernschwierigkeiten. Soziale Arbeit mit Familien hat unter bestimmten Voraussetzungen das Potenzial, (Bildungs-)Ungleichheit zu kompensieren, kann jedoch aufgrund mangelnder Selbstreflexi-

vität und Sensibilität von Fachkräften gegenüber Adressat_innen gleichzeitig die Marginalisierung benachteiligter Gruppen reproduzieren. Im Folgenden wird daher sozialpädagogische Arbeit mit Eltern (mit Lernschwierigkeiten) im Spannungsfeld eines auf Eltern ausgeübten Normalisierungsdruckes und der Normalisierung von formalen Unterstützungsformen für Eltern beleuchtet.

2.3 Soziale Arbeit als Normalisierungsarbeit

Dieser dritte und letzte Teil der theoretischen Rahmung von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten fokussiert mit der Sozialen Arbeit ein Feld potenzieller Unterstützungsangebote in der Kindererziehung. Dabei bedarf es eines kritischen Blickes auf die Normalisierungsfunktion Sozialer Arbeit und ihre Rolle in der Umsetzung von staatlicher Gouvernamentalität (vgl. Foucault 2004a: 162f., 183) durch und in der Kinder- und Jugendhilfe. Lemke zufolge verweist Foucault mit dem Gouvernamentalitätsbegriff auf „unterschiedliche Handlungsformen und Praxisfelder, die in vielfältiger Weise auf die Lenkung und Leitung von Individuen und Kollektiven zielen“ (Lemke 2014: 260). Als eines dieser Praxisfelder wird nachfolgend die Soziale Arbeit und vor allem ihr Teilbereich der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) verstanden.

Bütow, Pomey, Rutschmann, Schär und Studer (2014: 2) heben hervor, dass sozialpädagogisches Handeln institutionell und politisch unmittelbar mit dem Staat verknüpft ist und somit immer im Spannungsfeld von Staat und Familie stattfindet. Die bereits skizzierte Individualisierung elterlicher Verantwortung (siehe Kapitel 2.2) mag vor diesem Hintergrund auch mit dem von Bütow und Kolleg_innen erwähnten Abbau sozialstaatlicher Unterstützungsleistungen zusammenhängen (vgl. Bütow/Pomey/Rutschmann/Schär/Studer 2014: 13). Den Autor_innen zufolge sind abnehmende soziale Leistungen jedoch kein Hinweis auf eine simultane Reduktion staatlicher Machtansprüche, Regulationen und Interventionen (vgl. ebd.; Richter/Oelkers 2009: 37). Im Bereich der KJH werden staatliche Eingriffe in die elterlichen Rechte und Pflichten laut Marthaler (2012: 106) durch die Wahrung des Kindeswohls legitimiert. Problematisch dabei ist nicht das Kindeswohl als (rechtlich unbestimmte) Legitimierungsweise in der KJH, wie von Marthaler beschrieben, sondern die Entwürfe (nicht) funktionsfähiger Elternschaft, die mit der Konstruktion des Kindeswohls einhergehen.

Nachfolgend wird zunächst aufgezeigt, wie sozialpädagogische Interventionen durch ihre Entwürfe funktionsfähiger Familien und der daraus resultierenden Normalisierungsmöglichkeiten durch Soziale Arbeit zur (Re-)Produktion von Behinderung als Abweichung beitragen. In einem zweiten Schritt wird ausgeführt, wie selbstbestimmte Unterstützungsformen im Gegensatz

zur Normalisierung von Familien konzipiert werden können und wie diese durch eine simultane Menschenrechts- und Dienstleistungsorientierung zur Normalisierung formaler Unterstützung bei der Kindererziehung beitragen können.

2.3.1 Die Normalisierungsfunktion Sozialer Arbeit

Soziale Arbeit ist laut Dederich (2010: 179) ein Praxisfeld, das normative Standards (re)produziert und dadurch wesentlich dazu beiträgt Behinderung als Abweichung von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen überhaupt erst hervorzubringen (Dederich 2010: 170). Aus Perspektive der Disability Studies ist zudem die individuelle Bearbeitung von Behinderung in interventionsorientierten Professionen wie der Sozialen Arbeit kritisch zu sehen. Zunehmend stellen behinderte Menschen die Definitions- und Normalisierungsmacht von Wissenschaftler_innen, Fachkräften und Institutionen infrage. Zurückführen lässt sich die Kritik an der Normalisierungsfunktion Sozialer Arbeit unter anderem auf die bis heute bedeutsamen Machtasymmetrien zwischen Adressat_innen und (sozialpädagogischen) Fachkräften als Expert_innen (vgl. Dederich 2010: 182).

Das Ungleichgewicht zwischen Adressat_innen und Expert_innen ist ein Produkt der Institutionalisierung Sozialer Arbeit im 19. Jahrhundert und ihrer Entwicklung zur wohlfahrtsstaatlichen Fürsorge, wie sie von Niemeyer (2011) nachgezeichnet wird. Kessl und Plößer (2010: 7) zufolge sind beziehungsweise waren Zielgruppen der Sozialen Arbeit meist Personen oder Gruppen, deren Verhalten von einem im soziokulturellen Kontext gültigen Normalitätsmodell abweicht. Folglich herrsche zum Teil immer noch ein Verständnis von sozialpädagogischen Interventionen als Normalisierungsarbeit an den Adressat_innen beziehungsweise an ihrem Verhalten vor (vgl. Kessl/Plößer 2010: 7).

Insbesondere bezogen auf die Soziale Arbeit mit behinderten Menschen fehlt es teils an der erforderlichen Reflexivität von Hierarchien zwischen Adressat_innen und Fachkräften. So euphorisiert etwa Röh Soziale Arbeit mit behinderten Menschen als „Inklusionshandeln par excellence“ (Röh 2018: 164), womit die parallele Bearbeitung von sowohl Person als auch Umfeld gemeint ist. Röh lässt jedoch die jahrzehntelange Bevormundung und Stigmatisierung behinderter Personen durch Interventionen im Namen der Wohlfahrtsstaatlichkeit (vgl. Drake 2001: 412) außer Acht. Gerade aufgrund dieses vernachlässigten Zusammenhangs bedarf es aber einer Reflexion der Normalisierungsfunktion sozialpädagogischer Arbeit im Sinne einer Bearbeitung von Exklusion, bei der sich Röh auf das sogenannte Normalisierungsprinzip von Nirje (1969/1994) bezieht.

Ziel von Nirjes (1969/1994) Normalisierungsprinzips war die Schließung von Großinstitutionen und ein Ausbau gemeindenaher Unterstützungsformen, vor allem für Personen mit Lernschwierigkeiten. Das im Kontext skandinavischer Wohlfahrtsstaaten entworfene Normalisierungsprinzip verfolgte ursprünglich die Normalisierung der Lebensbedingungen behinderter Menschen, ist jedoch längst nicht mehr zeitgemäß. Das Normalisierungsprinzip wird und wurde vielfach kritisiert, weil die dadurch erwirkte Deinstitutionalisierung nicht wie erhofft zu umfassender Selbstbestimmung von Personen mit Lernschwierigkeiten geführt hat. Stattdessen setzt sich die Fremdbestimmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in neuen, von Fachkräften vorgeschriebenen Lebensformen fort (vgl. Culham/Nind 2003: 70). Nach wie vor sind also die Lebensbedingungen vieler Frauen und Männer mit Lernschwierigkeiten von Machtasymmetrien zugunsten von Fachkräften (in der Sozialen Arbeit) gekennzeichnet.

2.3.2 *Gouvernementalität Sozialer Arbeit*

Wie zuvor skizziert, ist Soziale Arbeit (nicht nur mit behinderten Menschen) per se von Ambivalenz geprägt. Kessl und Plößer (2010: 8) bezeichnen die Spannung zwischen Integration (und Teilhabe an der Gesellschaft) und einem simultanen Normalisierungs- oder Anpassungszwang als konstitutives Dilemma der Sozialen Arbeit. Kritisch zu sehen sei dabei insbesondere, dass Soziale Arbeit vermehrt am Individuum (bei den zu normalisierenden ‚Anderen‘) ansetzt und daher eben nicht vorrangig die in der Gesellschaft notwendigen Veränderungen in den Blick nimmt. Stattdessen werde Adressat_innen durch Interventionen dazu verholten, „in Relation zur Gesamtbevölkerung weniger ‚anders‘ zu sein“ (vgl. Kessl/Plößer 2010: 8). Kessl (2006) hebt hervor, dass lebensweltliche Perspektiven im Zuge sozialpädagogischer Normalisierungsarbeit häufig außer Acht gelassen werden beziehungsweise eine kritische Machtanalytik in der Sozialpädagogik häufig auf Ablehnung stoße. Machtanalytische, unter anderem an foucaultscher Gouvernementalitätskritik orientierte Zugänge haben Kessl zufolge den Ruf, eine radikale Non-Intervention beziehungsweise eine Deprofessionalisierung Sozialer Arbeit zu postulieren (vgl. Kessl 2006: 64).

Durch eine von Oelkers und Richter (2009: 35) wahrgenommene Entwicklung der Wohlfahrtsstaatlichkeit zur sogenannten Post-Wohlfahrtsstaatlichkeit, die stärker auf die Aktivierung (elterlicher) Eigenverantwortung zielt als auf die direkte Steuerung von Familien, verschieben sich gesellschaftliche Anforderungen vermehrt (zurück) ins Private. Die Gouvernementalität des Sozialstaats werde durch die indirekte Steuerung von (unter anderem) Familien deutlich, die zur Übernahme der Verantwortung für ihr eigenes Leben, im Sinne möglichst hoher Leistungsfähigkeit und Produktivität, angeleitet

werden sollen. Soziale Probleme und Risiken werden individualisiert und die Zuständigkeit für deren Bewältigung vom Öffentlichen wird ins Private verschoben. Dadurch nimmt die staatliche Macht jedoch nicht ab, sondern wird durch die Aufgabenteilung gezielter und subtiler dazu eingesetzt, Menschen zur Selbstregulierung zu responsabilisieren. Sozialer Arbeit komme „die Aufgabe zu, innerhalb der sozialpolitisch festgelegten und geforderten Normalität ‚handlungsfähige‘ und ‚normale‘ Subjekte hervorzubringen“ (Oelkers/Richter 2009: 43). Strategien post-wohlfahrtsstaatlicher Responsibilisierung setzen laut Oelkers und Richter (vgl. ebd.) Selbstbestimmungs- und Verantwortungsfähigkeit voraus. Eben diese werden Menschen mit Lernschwierigkeiten jedoch meist pauschal abgesprochen.

Entgegen Vorbehalten gegenüber einer radikalen Non-Intervention ist eine foucaultsche Analytik von Machtverhältnissen in der Sozialen Arbeit daher nicht zuletzt im Kontext von Elternschaft und Behinderung relevant, um (direkte und indirekte) Normalisierungszwänge aufzuzeigen. So verhandelt Foucault (2004b) etwa die Gouvernamentalität der Sexualität und der sexuellen Reproduktion der Bevölkerung unter dem Begriff der Biopolitik. Er begreift Biopolitik im weitesten Sinne als staatliche Disziplinarmacht, ausgehend von den Diskursen Biologie und Medizin. Biopolitik äußert sich laut Foucault unter anderem dadurch, dass aus der Wohlfahrtsstaatlichkeit resultierende soziale Strukturen sexuelle Reproduktion, Geburten und Schwangerschaftsabbrüche steuern (vgl. Foucault 2004b: 435). Zur Konkretisierung der Ausübung dieser biopolitischen Macht gegenüber behinderten Menschen können durch eugenische Fortpflanzungspolitik legitimierte Zwangssterilisationen und erzwungene Schwangerschaftsabbrüche genannt werden (vgl. Schönwiese 2012: 80). Aktuellere Formen der Gouvernamentalität von behinderten Menschen im Kontext Elternschaft, wie die Fremdunterbringung der Kinder von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten, werden hingegen durch den Kinderschutzdiskurs legitimiert (vgl. McConnell/Sigurjónsdóttir 2010: 173; siehe Kapitel 3.2).

2.3.3 Überwachung durch und Mittelschichtorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe

Laut Biesel (2011) ist die Ambivalenz der Sozialen Arbeit zwischen Hilfesystem und Überwachungsorgan im Bereich der KJH besonders ausgeprägt. Eine auf dialogischer und diskriminierungsfreier Sozialer Arbeit aufbauende Kinderschutzarbeit sieht Biesel durch die Reduktion der KJH auf die „Funktion einer ordnungspolitischen Eingriffsbehörde“ (Biesel 2011: 52) gefährdet. Dadurch werden vor allem marginalisierte Eltern noch mehr benachteiligt und „zu Objekten einer neu aufflammenden, paternalistischen Bevormundungs- und Sicherheitspraxis“ (ebd.) gemacht. Einer der Gründe für die um-

fassende Benachteiligung marginalisierter Familien im KJH-System ist die Mittelschichtorientierung, die sozialpädagogischer Arbeit mit Eltern zugrunde liegt (vgl. Oelkers/Gaßmüller/Feldhaus 2010: 27). In Verbindung mit den beschriebenen Entwürfen funktionsfähiger Elternschaft, unter anderem verantwortete Elternschaft, werden Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten der Mittelschichtorientierung in der KJH kaum gerecht. Aufgrund der weitreichenden Folgen von Zuschreibungen und Segregation im Bildungssystem (vgl. Pfahl 2011: 250) sind vor allem Personen mit Lernschwierigkeiten mit einer höheren Wahrscheinlichkeit von existenzsichernder Erwerbstätigkeit ausgeschlossen und infolgedessen von Armut betroffen (vgl. BMASK 2013: 9).

Das Abweichen vom Ideal der (nichtbehinderten) Mittelschicht hat für Eltern mit Lernschwierigkeiten im Kontext der KJH weitreichende Folgen. Zum einen führen defizitorientierte, individualistische Verständnisse von Behinderung dazu, dass die Funktionsfähigkeit von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten in der Elternrolle pauschal angezweifelt wird. Dadurch werden Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder zu einer aus Kindeschutzperspektive legitimen Zielgruppe sozialpädagogischer Interventionen. Zum anderen benötigen manche Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder aber Unterstützung, auf die sie laut UN-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen Anspruch haben. Die Gründe für die diversen Unterstützungsbedarfe von Eltern mit Lernschwierigkeiten (und ihren Kindern) liegen laut Wates (2003: o.S.) jedoch häufig nicht bei den Müttern und Vätern selbst, sondern sind strukturell beziehungsweise durch das Umfeld bedingt.

Soziale Arbeit leistet vorwiegend Normalisierungsarbeit am Individuum und versucht, die Eigenverantwortung von Individuen zu aktivieren, anstatt die Bearbeitung gesellschaftlicher Problemlagen zu fokussieren. Oelkers, Gaßmüller und Feldhaus (2010: 27) zufolge rufen kontrollierende Eingriffe in das Familienleben ein stetiges Bewusstsein der Überwachung bei Eltern hervor und münden gegebenenfalls in Selbstdisziplinierungen.

2.3.4 Umkehr der Machtverhältnisse durch Persönliche Assistenz

Die Kritik behinderter Menschen an der Kontrolle, Bevormundung und Fremdbestimmung durch (unter anderem sozialpädagogische) Fachkräfte im Sinne der Wohlfahrtsstaatlichkeit führte zur Entwicklung des Modells der Persönlichen Assistenz. Zander (2007: 40f.) definiert Persönliche Assistenz als das wichtigste Mittel zur Selbstbestimmung behinderter Personen. Laut Waldschmidt und Schneider (2007) ist die von behinderten Aktivist_innen konzeptualisierte Persönliche Assistenz eine „radikale Abkehr“ (Waldschmidt/Schneider 2007: 22) von der Unterdrückung durch institutionalisierte

Pflege. Der Diskurs der Persönlichen Assistenz wird allerdings nach wie vor hauptsächlich geprägt von Assistenznehmer_innen mit körperlichen oder Sinnesbehinderungen und kaum von Personen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Waldschmidt/Schneider 2007: 21).

Bruckner (2019: 177) hebt hervor, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten von der Inanspruchnahme Persönlicher Assistenz in allen Bereichen des Lebens (zum Beispiel sowohl Arbeit als auch Freizeit) überwiegend ausgeschlossen sind. Dieses Assistenzmodell bleibe in Österreich (wenn überhaupt verfügbar) Menschen mit körperlichen oder Sinnesbehinderungen vorbehalten (vgl. Bruckner 2019: 177). Girlek (2015: o.S.) sowie Mackowitz (2014: o.S.) betonen, dass die Forderung nach Persönlicher Assistenz für Menschen mit Lernschwierigkeiten ein langjähriges Anliegen der *People-First*-Bewegung in Österreich ist, dem bislang nicht ausreichend nachgekommen wurde.

Zander (2007: 40) erwähnt, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten häufig die für eine Inanspruchnahme von Persönlicher Assistenz als erforderlich erachteten Fähigkeiten zur Selbstbestimmung abgesprochen werden. Zander nennt neben Personal-, Organisations-, Anleitungs- und Finanzkompetenzen etwa das jeweilige soziale und ökonomische Kapital einer Person als ausschlaggebend für die Umsetzung von Selbstbestimmung durch die Inanspruchnahme Persönlicher Assistenz. Persönliches Kapital definiert Zander in diesem Zusammenhang als „[...] materielle und finanzielle Mittel sowie qualifizierte soziale Beziehungen und die Fähigkeiten zu deren Aufrechterhaltung“ (Zander 2007: 42). Kritisch betrachtet birgt die fähigkeitsorientierte Diskussion über die erforderlichen persönlichen Voraussetzungen für Selbstbestimmung und infolgedessen für die Inanspruchnahme Persönlicher Assistenz die Gefahr neuerlicher Unfähigkeitszuschreibungen und der Diskriminierung von Personen mit Lernschwierigkeiten.

Laut Puls-Heckersdorf (2012: 182) wird Fremdbestimmung (zum Beispiel in Form von Segregation) von Menschen mit Lernschwierigkeiten meist durch das Argument des Schutzes vermeintlich vulnerabler Personen legitimiert. Scully (2014: 206) bietet dafür einen theoretischen Erklärungsansatz, indem sie von einer pauschalisierten Vulnerabilität behinderter Menschen ausgeht, die Einschränkungen der Selbstbestimmung durch den vermeintlichen Schutzbedarf legitimiert. Nach Brown (2011: 317) impliziert die Zuschreibung von Vulnerabilität persönliche Schwachstellen behinderter Menschen und wird daher als Rechtfertigung staatlicher Interventionen und der (ungleichen) Verteilung von Ressourcen herangezogen.

Geht es nun um Elternschaft mit Lernschwierigkeiten, trifft dieser Vulnerabilitäts- und Risikodiskurs auch auf das Kind zu, dessen Wohl zu gewährleisten Eltern mit Lernschwierigkeiten häufig nicht zugetraut wird (siehe Kapitel 3.2). Browns (2011) Argumentation folgend lässt sich schließen, dass zum Beispiel die Entscheidung für die Finanzierung eines Platzes in einer

Fremdunterbringungseinrichtung oder Pflegefamilie anstelle von flexiblen und bedarfsgerechten Unterstützungsformen für Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder durch die Vulnerabilität des Kindes sowie die vermeintliche Unfähigkeit der Eltern, das Kindeswohl zu schützen, legitimiert wird.

2.3.5 *Elternassistenz versus begleitete Elternschaft*

Entgegen einer Pauschalisierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten als unfähig, selbstbestimmte Unterstützungsformen in Anspruch zu nehmen, könnte gerade Persönliche Assistenz allen behinderten Eltern und ihren Kindern eine Alternative zu konventionellen institutionalisierten ‚Hilfen‘ bieten. Wenngleich bislang keine Erkenntnisse über Persönliche Assistenz für Eltern mit Lernschwierigkeiten existieren, zeigt etwa Hermes (2003) in ihrer Dissertation die Relevanz von Persönlicher Assistenz für Eltern mit Sinnes- oder körperlichen Behinderungen auf. Hermes' Forschungsergebnisse zeigen, dass zwar die Inanspruchnahme von Assistenz im Kontext der Kindererziehung durchaus eine Herausforderung sein kann, unter den richtigen Voraussetzungen aber auch zu mehr Selbstbestimmung in der Elternrolle beiträgt (vgl. Hermes 2003: 320f.). So erfuhren einige Interviewpartner_innen in der Studie einerseits Grenzüberschreitungen der persönlichen Assistent_innen im Umgang mit dem Kind, durch die sich die Eltern in ihrer Privatsphäre eingeschränkt fühlten. Dies erforderte ein ständiges Abstecken und Definieren der Rollen und Kompetenzen von Eltern und Assistent_innen (vgl. ebd.: 324ff.). Andererseits sahen die Interviewpartner_innen jedoch einen Vorteil in der Persönlichen Assistenz als vergüteter Dienstleistung gegenüber anderen, informelleren Unterstützungsformen (vgl. ebd.: 318). Persönliche Assistenz trug zum Empowerment der Mütter und Väter in ihrer Elternrolle bei und ermöglichte ein selbstbestimmtes Handeln in der Kindererziehung, zum Beispiel im Hinblick auf eine flexiblere Freizeitgestaltung mit dem Kind oder bei pädagogischen Uneinigkeiten mit dem/der Partner_in (vgl. ebd.: 328).

Aus Hermes' Erkenntnissen lässt sich schließen, dass Persönliche Assistenz, im Gegensatz zu sozialpädagogischen Unterstützungsformen in ihrer gegenwärtigen Umsetzung, das Potenzial hat, die Chancengleichheit behinderter Mütter und Väter und ihrer Kinder zu gewährleisten und Eltern selbstbestimmt bei der Kindererziehung zu unterstützen. Der Bundesverband behinderter und chronisch kranker Eltern in Deutschland unterscheidet für Eltern mit unterschiedlichen Behinderungen zwischen verschiedenen Unterstützungsformen im Familienalltag (vgl. Blochberger/Bösemann/Frevert/Rischer/Weiß/Rößler/Schnabel/Steinecke/Schmitt 2019: 19ff.). Im Ratgeber des Bundesverbands wird verdeutlicht, dass Elternassistenz überwiegend von Eltern mit Sinnes- und körperlichen Behinderungen sowie von chronisch kranken Eltern genutzt wird. Unter Elternassistenz wird praktische Unterstüt-

zung im Alltag, den Erziehungsvorstellungen der Eltern entsprechend, verstanden, die ein selbstbestimmtes Familienleben ermöglicht. Begleitete Elternschaft richte sich hingegen überwiegend an Eltern mit Lernschwierigkeiten und zeichnet sich, im Gegensatz zur Elternassistenz, durch ihren pädagogischen Charakter aus. Sowohl Elternassistenz als auch begleitete Elternschaft (bezeichnet als sogenannte qualifizierte Assistenz) sind mittlerweile in Deutschland gesetzlich verankert (vgl. ebd.).

Laut Düber (2019: 62) hat sich der Begriff der begleiteten Elternschaft vor allem in Deutschland für die Unterstützung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten etabliert. In Österreich wurde das Konzept der begleiteten Elternschaft bislang in keinem mit dem deutschen Fachdiskurs vergleichbaren Ausmaß ausdifferenziert. Sprung und Kolleg_innen (2020) zufolge hat begleitete Elternschaft das Zusammenleben von Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern zum Ziel (vgl. Sprung/Düber/Riesberg/Remhof/Rohrmann 2020: 13). Dabei gelte es, zugleich die Eltern zu stärken und den Kindern ein gutes Aufwachsen in der Familie zu ermöglichen. Die praktischen Unterstützungsformen im Rahmen begleiteter Elternschaft können dabei ganz unterschiedlich aussehen und finden nicht selten an den Schnittstellen von Kinder- und Jugendhilfe (KJH) und Diensten für behinderte Menschen statt. Eine bereits länger geführte Debatte diesbezüglich ist die Abwägung der Vor- und Nachteile von spezifischen Unterstützungsleistungen für Eltern mit Lernschwierigkeiten einerseits und einer inklusiven KJH, die sich gleichermaßen an alle Eltern und Kinder richtet, andererseits (vgl. ebd.). Für den österreichischen Forschungskontext wird die (mangelnde) Umsetzung von Unterstützungsleistungen für Eltern (mit Lernschwierigkeiten) laut Artikel 23 des UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Kapitel 4 näher ausgeführt.

2.3.6 Normalisierung formaler Unterstützung durch eine Menschenrechtsorientierung

Die beschriebenen formalen Assistenz- und Unterstützungsformen für behinderte Eltern gehen gewissermaßen über das übliche Ausmaß an privater und institutionalisierter Unterstützung für Mütter und Väter bei der Erziehung ihrer Kinder hinaus. In der mittlerweile auch in Deutschland geführten Fachdebatte über die pädagogischen Spannungsfelder in der formalen Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern (vgl. Düber 2019) darf jedoch nicht vergessen werden, dass Elternschaft und Erziehung generell zwischen mehreren Personen (oder auch Institutionen) aufgeteilt werden.

In Großbritannien plädierten Booth und Booth (1998: 141f.) bereits von mehr als 20 Jahren für eine relationale Perspektive auf Kindererziehung und

ein Verständnis von Elternschaft (mit Lernschwierigkeiten) im Sinne von dezentralisierten Fähigkeiten (*distributed competence*). Gemeint sind damit die im weiteren sozialen Netzwerk verteilten Fähigkeiten und Stärken, gegebenenfalls auch Schwierigkeiten oder Schwächen, die in der Kindererziehung zusammenwirken. Dementsprechend argumentieren Booth und Booth gegen eine Individualisierung von Elternschaft und betonen die Interdependenz aller Eltern in ihren sozialen Netzwerken (vgl. Booth/Booth 1998: 141f.). Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass bestimmte Formen sowohl informeller (zum Beispiel das familiäre Netzwerk) als auch institutioneller (zum Beispiel Kindergarten) Unterstützung in der Elternrolle gesellschaftlich anerkannt sind und demnach als ‚normal‘ gelten. Sozialpädagogische Interventionen hingegen wirken zum Teil stigmatisierend und erzeugen durch ihre Mittelschichtorientierung und damit zusammenhängende Entwürfe funktionsfähiger Familien einen Normalisierungsdruck auf alle Eltern, die vom gängigen Normalitätsmodell abweichen.

Aus den vorab skizzierten Perspektiven auf die Soziale Arbeit als Normalisierungsprofession lässt sich aber auch Potenzial für die Normalisierung von sozialpädagogischen Unterstützungsformen in der Kindererziehung schöpfen. Setzt sich die Soziale Arbeit als Profession etwa für einen niederschwelligeren Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe und für eine inklusive KJH ein, die unter anderem zu einer Anerkennung unterschiedlicher Ausgestaltungen von Mutter- und Vaterschaft führen können, wird dem Eigenanspruch nach der Bearbeitung von Inklusion und Teilhabe Rechnung getragen (vgl. Bartelheimer/Behrisch/Daßler/Dobslaw/Henke/Schäfers 2020: 11).

Staub-Bernasconi (2007: 20) zufolge ist es durchaus möglich, dass die Profession der Sozialen Arbeit sowie ihre Fachkräfte zugleich menschenrechts- und dienstleistungsorientiert agieren. Daraus ergeben sich Verpflichtungen gegenüber den Adressat_innen und der jeweiligen Organisation (als Repräsentantin der Gesellschaft), in die Soziale Arbeit eingebunden ist. Ausgehend von einem systemischen Paradigma plädiert Staub-Bernasconi für eine dritte, von Gesellschaft und Adressat_innen unabhängige Verpflichtung der Sozialen Arbeit der Profession selbst gegenüber. Dabei gehe es um selbstdefinierte, sowohl personen- als auch strukturbezogene Aufträge der Sozialen Arbeit, die sich jedoch immer an den Menschenrechten der Adressat_innen orientieren müssen (vgl. Staub-Bernasconi 2007: 42). Die Überlegungen Staub-Bernasconis sind für die Soziale Arbeit mit Eltern mit Lernschwierigkeiten insofern sinnvoll, als insbesondere Interventionen durch die Kinder- und Jugendhilfe meist eben nicht selbstbestimmt erfolgen beziehungsweise Erziehungshilfen nicht nach dem Ermessen der Eltern umgesetzt werden.

Die Förderung der Chancengleichheit von behinderten Menschen und von ihren Kindern erfordert eine kritische Perspektive auf die diskursive Herstellung von Behinderung in und durch Soziale Arbeit. Kritik an existierenden Machtstrukturen und Machtasymmetrien sollte immer von den Erfahrungen der Zielgruppe (mit) informiert sein, damit unterdrücktes Wissen anerkannt und die Vereinnahmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten vermieden wird. Bisherige Erkenntnisse aus der internationalen Forschungslandschaft über die spezifischen Herausforderungen für Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Familien werden im folgenden Kapitel erläutert. Der wissenschaftliche Bezug auf den internationalen State of the Art ist vor allem aufgrund der Forschungslücke in Österreich (siehe Kapitel 4) bedeutsam für die vorliegende Forschungsarbeit.

3 Spezifische Herausforderungen für Eltern mit Lernschwierigkeiten – der internationale Forschungsstand

In diesem Kapitel werden Forschungserkenntnisse über das Familienleben und die vielfältigen Lebenslagen von Eltern mit Lernschwierigkeiten skizziert. Ziel der Darlegung des internationalen State of the Art ist, die für Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten spezifischen Herausforderungen und Anliegen aufzuzeigen, denn die Zuschreibung einer Behinderung wird für die Familien als (zusätzliche) Benachteiligungsdimension wirksam. Die nachfolgend zitierten Studien haben vor allem in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren zu einer Etablierung der Forschung über Elternschaft mit Lernschwierigkeiten beigetragen und dabei unterschiedliche Aspekte des Familienlebens beleuchtet.

Kapitel 3.1 basiert vorwiegend auf den Erkenntnissen qualitativer Studien, die zu einer stärkeren Beachtung der Perspektiven von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten geführt haben. Forscher_innen wie Mayes und Sigurjónsdóttir (2010: 18) üben jedoch Kritik am Mangel kritischer Geschlechterperspektiven in der Forschung, vor allem in Bezug auf die Unterthematisierung von Vaterschaft und von Vätern mit Lernschwierigkeiten. Relevant für die stärkere Anerkennung unterdrückten Wissens von Eltern mit Lernschwierigkeiten sind inklusive beziehungsweise partizipative Forschungsansätze, die jedoch bislang nur vereinzelt eingesetzt werden. Näher beschrieben werden ein inklusives Forschungsprojekt in Großbritannien (vgl. Theodore/Foulds/Wilshaw/Colborne/Lee/Mallaghan/Cooper/Skelton 2018) und eine partizipativ ausgerichtete australische Studie (vgl. Strnadová/Collings/Loblinzk/Danker 2019).

Kapitel 3.2 zeigt im Anschluss den starken inhaltlichen Fokus der Forschung über Elternschaft mit Lernschwierigkeiten auf Kinderschutz und ihre Diskriminierungen im Kinder- und Jugendhilfesystem auf. Die diesbezüglichen Forschungserkenntnisse bekräftigen eine Individualisierung elterlicher Verantwortung und (Un-)Fähigkeit, während, wie etwa Fernqvist (2015: 219) betont, die häufig schwierigen (finanziellen) Lebenslagen von Eltern mit Lernschwierigkeiten außer Acht gelassen werden. Es wird umrissen, inwiefern trotz Weiterentwicklungen im (Fach-)Diskurs Vorurteile gegenüber Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Elternrolle weiterhin existieren.

Laut den führenden Wissenschaftler_innen in diesem Feld, McConnell, Feldman und Aunos (2017: 419), existieren mittlerweile Forschungserkennt-

nisse aus Australien, Kanada, Tschechien, Island, den Niederlanden, Norwegen, Polen, Schweden, Großbritannien und den USA. Ergänzend können einige deutsche Forschungsprojekte genannt werden (vgl. unter anderem Düber/Remhof 2020; Lenz/Riesberg/Rothenberg/Sprung 2010; Pixa-Kettner/Bargfrede/Blanken 1996; Pixa-Kettner 2007). Die internationale Forschungslandschaft der letzten Jahre ist sowohl durch qualitative Studien zu Erfahrungen von (vorwiegend) Müttern mit Lernschwierigkeiten als auch durch quantitative Erhebungen (häufig anhand von Analysen größerer Datenbanken, vgl. zum Beispiel Emerson/Llewellyn/Hatton/Hindmarsh/Robertson/Man/Baines 2015) aus einer Reihe von wissenschaftlichen Disziplinen gekennzeichnet.

3.1 Perspektiven von Müttern (und Vätern) mit Lernschwierigkeiten

Die Perspektiven von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten stehen zunehmend im Fokus der (qualitativen) Forschung über Elternschaft mit Lernschwierigkeiten. Erkenntnisse aktueller Studien zeigen den elterlichen Wunsch nach Normalität beziehungsweise einem Umgang mit ihnen als ‚normale‘ Eltern auf (vgl. Malouf/McLeish/Ryan/Gray/Redshaw 2017: 3; Theodore/Foulds/Wilshaw/Colborne/Lee/Mallaghan/Cooper/Skelton 2018: 190). Die Pauschalisierung geschlechtsspezifischer Erfahrungen von Mutter- und Vaterschaft unter der Bezeichnung *Eltern* beziehungsweise *Elternschaft* mit Lernschwierigkeiten anstelle einer geschlechtssensiblen Auseinandersetzung mit den gegebenenfalls unterschiedlichen Perspektiven von Müttern und Vätern bedarf laut Mayes und Sigurjónsdóttir (2010: 17) einer kritischen Reflexion. Die Forschung von Dugdale und Symonds (2017) ist die einzige zum Zeitpunkt des Verfassens der vorliegenden Arbeit publizierte Studie, die explizit die Erfahrungen von Vätern mit Lernschwierigkeiten in den Blick nimmt. Neben kritischen geschlechtssensiblen Studien mangelt es an umfassenden intersektionalen Zugängen in der Forschung über die Erfahrungen von Eltern mit Lernschwierigkeiten. Im Folgenden wird zunächst näher auf die hier umrissenen Erkenntnisse und Desiderate eingegangen und schließlich werden die Forschungsergebnisse weiterer Studien über die elterliche Erfahrung von diversen Unterstützungsformen bei der Kindererziehung skizziert und analysiert.

3.1.1 Selbstverständnisse und Erfahrungen von Müttern (und Vätern) mit Lernschwierigkeiten

Der Wunsch nach einem normalen Familienleben beziehungsweise der Wunsch nach Anerkennung als ‚normale‘ Eltern war unter anderem ein Ergebnis der Studie von Malouf und Kolleg_innen (2017) in Großbritannien. Die Autor_innen fanden heraus, dass Mütter mit Lernschwierigkeiten häufig bereits während der Schwangerschaft eine aus ihrer Sicht von der Norm abweichende Behandlung durch Fachkräfte (zum Beispiel in der Schwangerenversorgung) erfuhren und vielfach auch mit direkten Vorurteilen konfrontiert waren (vgl. Malouf/McLeish/Ryan/Gray/Redshaw 2017: 3). Die Erkenntnisse von Theodore, Foulds, Wilshaw, Colborne, Lee, Mallaghan, Cooper und Skelton (2018: 189) hingegen verweisen auf die Macht von Normalitätskonstruktionen, indem sie darlegen, wie die Verinnerlichung von stereotypen Vorstellungen von behinderten Menschen Eltern mit Lernschwierigkeiten zunächst jahrelang von der Familiengründung abhielt. Trotz eines zum Teil langjährigen Kinderwunsches hatten die Studienteilnehmer_innen Defizitorientierungen in einem Ausmaß verinnerlicht, dass davon ihre persönliche Entscheidung, Mutter beziehungsweise Vater zu werden, abhing. Die Eltern berichteten von überzogenen Erwartungen an sich als (werdende) Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten sowie von der Unterschätzung durch Fachkräfte und einem ständigen Druck, sich als Eltern beweisen zu müssen. Dennoch zeigten die interviewten Eltern mit Lernschwierigkeiten Resilienz und Stärke bei der Überwindung von Hindernissen und reflektierten ihre Lernerkenntnisse aus Rückschlägen für die Zukunft (vgl. Theodore/Foulds/Wilshaw/Colborne/Lee/Mallaghan/Cooper/Skelton: 189ff.).

Strnadová und Kolleginnen (2018: 10-18) erkannten in ihrer tschechischen Studie, dass sowohl interne als auch externe Faktoren auf das Selbstverständnis von Müttern mit Lernschwierigkeiten Einfluss nehmen. Die Studienteilnehmerinnen beschrieben die Bedeutung von ihnen nahestehenden Personen für ihre mütterliche Subjektwerdung. Viele der Mütter wurden durch ihr soziales Umfeld entmutigt, sich der Aufgabe der Mutterschaft zu stellen, und mussten ihre Schwangerschaft und die Ausübung ihrer Mutterschaft aktiv verteidigen und gegenüber ihren Angehörigen durchsetzen. Hohe Relevanz für die Erfahrungen der Mütter hatte die Präsenz beziehungsweise Abwesenheit eines Partners (homosexuelle Beziehungen wurden in der Studie nicht erwähnt). Nicht immer war das Vorhandensein eines Partners jedoch ein Gewinn für die Studienteilnehmerinnen, fast die Hälfte der Frauen erfuhr etwa häusliche Gewalt durch ihren Partner. Prekäre finanzielle Rahmenbedingungen erschwerten den Müttern mit Lernschwierigkeiten die Wahrnehmung ihrer Mutterrolle und nahmen negativen Einfluss auf ihre mütterliche Identität (vgl. Strnadová/Bernoldová/Adamčíková 2018: 14).

In Schweden erforschten Janeslätt, Jöreskog, Lindstedt und Adolfsson (2019) die Erfahrungen von Müttern mit Lernschwierigkeiten, deren Kinder fremduntergebracht waren. Die Mütter in der Studie drückten Stolz und Liebe gegenüber ihren Kindern aus und viele von ihnen formulierten mit Nachdruck *“I am a mother”* (Janeslätt/Jöreskog/Lindstedt/Adolfsson 2019: 4), also „Ich bin eine Mutter“. Die meisten Studienteilnehmerinnen litten unter (aus ihrer Sicht zu) kurzen und unregelmäßigen Besuchskontakten zu ihren Kindern. Die Forschungsergebnisse verdeutlichten, dass sich die Mütter in einem Abhängigkeitsverhältnis zu einem schwer durchschaubaren Kinder- und Jugendhilfesystem sahen, was bei ihnen zu Hilflosigkeit und einem Gefühl des Kontrolliert- und Überwachtwerdens führte. Die meisten der Mütter akzeptierten ihre Situation beziehungsweise die ihrer fremdunterbrachten Kinder nur mit Widerwillen (vgl. ebd.: 5f.).

Eine weitere Studie über die Perspektiven von Müttern mit Lernschwierigkeiten, deren Kinder fremduntergebracht waren, wurde von Gould und Dodd (2012) in Großbritannien durchgeführt. Die Studienteilnehmerinnen identifizierten sich in erster Linie mit der Mutterrolle an sich, unabhängig vom Label Lernschwierigkeiten. Mutter *mit Lernschwierigkeiten* zu sein, war für die Teilnehmerinnen nachrangig, wenngleich ihnen die Vorurteile anderer zum Teil durchaus bewusst waren. Die Mütter berichteten unter anderem von kontinuierlichen Infantilisierungen durch ihr Umfeld und Fachkräfte, wie folgendes Zitat verdeutlicht: *“They treat you like a child”* (Gould/Dodd 2012: 32). Das heißt: „Sie behandeln dich wie ein Kind.“ Die Fremdunterbringung ihres Kindes hatte für alle Studienteilnehmerinnen laut eigener Aussage negative gesundheitliche Auswirkungen in Form von Schlaf- oder Essstörungen und weitreichende emotionale Folgen (vgl. Gould/Dodd 2012: 33).

In einer dritten, diesmal australischen Studie erforschten Mayes und Llewellyn (2012) ebenfalls die Perspektiven von Müttern mit Lernschwierigkeiten mit Kindern in Fremdunterbringung. Dabei bildeten sie basierend auf Interviews mit den Müttern Typen für drei verschiedene Narrative, die allesamt mit der Erfahrung von Trauer zusammenhingen. Je nachdem ob die Mütter zufrieden mit der Fremdunterbringungssituation (das heißt der Pflegefamilie) ihrer Kinder waren und diese als sicheren Ort für die Kinder empfanden und wie sich der Zugang zu ihren Kindern gestaltete, erfuhren die Studienteilnehmerinnen sich nach wie vor als die Mütter ihrer Kinder. Jene Mütter mit Lernschwierigkeiten, die keinen oder kaum Kontakt zu ihren Kindern hatten, nahmen sich zum Teil nicht mehr als Mütter ihrer Kinder wahr, während Mütter mit umfassenderen Besuchskontakten für sich eine alternative Subjektposition als Mutter eines fremdunterbrachten Kindes gefunden hatten (vgl. Mayes/Llewellyn 2012: 126f.).

Wie bereits erwähnt, existieren kaum intersektional orientierte Studien über Elternschaft mit Lernschwierigkeiten. Eine der wenigen Ausnahmen ist die Studie von Pacheco und McConnell (2017). Sie erforschten die Rolle

kultureller Werte und Erwartungen sowie Unterdrückung und Resistenz im Leben von Müttern mit Lernschwierigkeiten in Kanada, die dort ethnischen Minderheiten angehörten. Die Forschungsergebnisse zeigten, dass geschlechtsspezifische und kulturelle Erwartungen an die Mütter zu ihrem Verständnis von der Mutterrolle als angesehener gesellschaftlicher Rolle beitrugen. Parallel verstärkten die Intersektionen von Kultur, Geschlecht und Behinderung jedoch die Abhängigkeit der Studienteilnehmerinnen von ihren Partnern, die oft Gewalt gegenüber den Müttern ausübten (vgl. Pacheco/McConnell 2017: 504). Spezifisch für das ethnokulturelle Umfeld der Teilnehmerinnen war, dass die Frauen mit Lernschwierigkeiten nicht von der generellen Erwartung an Frauen zu heiraten und eine Familie zu gründen ausgenommen waren. Die Autor_innen verweisen auf den starken Gegensatz dieser Erkenntnis zu Forschungsergebnissen, die ablehnende Haltungen im Umfeld von Frauen mit Lernschwierigkeiten gegenüber Ehe und Familiengründung widerspiegeln (vgl. Booth/Booth 1994; Mayes/Llewellyn/McConnell 2006 zitiert nach Pacheco/McConnell 2017: 506).

3.1.2 Forschungsdesiderat und Erkenntnisse zu Vaterschaft mit Lernschwierigkeiten

Die Auswahl der vorab illustrierten Forschungserkenntnisse über Mutterschaft mit Lernschwierigkeiten repräsentiert den starken Mütterfokus in der internationalen Forschungslandschaft. Studien, die sich explizit mit den Erfahrungen von Vätern mit Lernschwierigkeiten auseinandersetzen, gibt es kaum. Forschung, die sich (meist pauschal) mit der Erfahrung von Eltern mit Lernschwierigkeiten befasst, berücksichtigt Vaterschaft und Väter oft nur am Rande. Eine kritische Analyse der geschlechtsspezifischen Dimensionen der Elternrolle, grundlegender kultureller Differenzen zwischen Mutter- und Vaterschaft mit Lernschwierigkeiten sowie der Ausgestaltung geschlechtsspezifischer Rollen in der Kindererziehung in den Familien fehlt weitgehend.

Mayes und Sigurjónsdóttir (2010) kritisieren in diesem Zusammenhang die geringe Sensibilität gegenüber der sozialen Kategorie Geschlecht in der Forschung und formulieren ihre Kritik folgendermaßen:

In always describing parents with intellectual disabilities without reference to gender, researchers have ignored the fact that the experiences of men and women might be very different. (Mayes/Sigurjónsdóttir 2010: 17).

Die Autorinnen verweisen auf ihre jeweiligen Forschungsprojekte, um die Bedeutung von Geschlecht für die Erfahrung von (zunächst werdenden) Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten aufzuzeigen, und erläutern unter anderem die leibliche Erfahrung der Schwangerschaft als wesentliche Komponente von Mutterschaft. Die Aufgabenverteilung der werdenden Mütter

und Väter unterscheide sich dadurch deutlich voneinander. Auch im Hinblick auf die Bewältigung ihres sozialen Umfeldes konnten Mayes und Sigurjónsdóttir (vgl. ebd.: 22ff.) Unterschiede zwischen weiblich und männlich geprägten Strategien differenzieren. Die Mütter mit Lernschwierigkeiten nahmen laut Autorinnen etwa die drohende Gefahr der Wegnahme ihres Kindes bereits vor der Geburt zum Anlass der Reorganisierung ihres sozialen Netzwerks. Die Mütter versuchten, sich die Unterstützung von vertrauten Personen in ihrem Umfeld vorab zu sichern und den Umgang mit Menschen, denen sie weniger oder nicht vertrauten, zu reduzieren. Die Väter verfügten vor der Geburt ihrer eigenen Kinder meist über wenig bis keine Erfahrung mit Babys oder Kindern und durchlebten daher eine größere Unsicherheit als viele Mütter, drückten aber auch Stolz und Freude über die bevorstehende Geburt ihres Kindes aus. Zugleich war auch den Vätern das Risiko einer drohenden Fremdunterbringung des Kindes bewusst und sie versuchten, ähnlich wie die Mütter, sich durch soziale Beziehungen abzusichern. Im Zuge dieser Absicherungsstrategie gingen die Väter jedoch im Gegensatz zu den Müttern über ihre nahen sozialen Kontakte hinaus und suchten sich zum Teil Fürsprecher_innen in Machtpositionen. Eine für einen Teil der Väter spezifische Erfahrung war das Gefühl, von den Kindesmüttern und/oder Fachkräften vor und nach der Geburt von der Beteiligung an wichtigen Entscheidungen ausgeschlossen zu werden (vgl. Mayes/Sigurjónsdóttir 2010: 22ff.). Die von Mayes und Sigurjónsdóttir aufgezeigte Exklusionserfahrung von Vätern mit Lernschwierigkeiten traf auch auf die Väter in der Studie von Theodore und Kolleg_innen zu, wie am Rande ihres Aufsatzes erwähnt wird (vgl. Theodore/Foulds/Wilshaw/Colborne/Lee/Mallaghan/Cooper/Skelton 2018: 191).

Die einzige zu diesem Zeitpunkt publizierte Studie, die explizit die Erfahrungen von Vätern mit Lernschwierigkeiten aufgreift, ist jene von Dugdale und Symonds (2017). Ihre Forschungserkenntnisse zeigen, dass die teilnehmenden Väter mit Lernschwierigkeiten überwiegend auf eine schwierige Kindheit zurückblickten, die meisten von ihnen hatten negative Erinnerungen an ihre eigenen Väter und an ihre Schulzeit. Kindheitserfahrungen von Exklusion, Unterschätzung und Mobbing setzten sich für die Väter mit Lernschwierigkeiten bis ins Erwachsenenalter fort, insbesondere im Bereich der Erwerbstätigkeit, zu der sich der Zugang für den Großteil der Studienteilnehmer als schwierig herausstellte. Keiner der Männer fühlte sich zum Zeitpunkt der Geburt ihres Kindes bereit für die Vaterrolle, jedoch berichteten alle Väter nicht nur von ihrer eigenen Unsicherheit, sondern auch von freudiger Erwartung. Die Väter mit Lernschwierigkeiten nahmen vor allem ihre Teilhabe an der Geburt ihres Kindes als tiefgreifende Lebenserfahrung wahr. Trotz aller Herausforderungen (schlaflose Nächte, Kommunikationsschwierigkeiten mit Schulen und anderen Institutionen) erfüllten die Väter mit Lernschwierigkeiten eine Reihe von Aufgaben im Leben ihrer Kinder, die vom Windelwechseln über das Abholen von der Schule bis hin zu emotionaler

Unterstützung reichten. Von formalen Unterstützungsangeboten in der Elternrolle fühlten sich die Väter mit Lernschwierigkeiten jedoch aufgrund der Mütterzentriertheit dieser Angebote häufig exkludiert (vgl. Dugdale/Symonds 2017: o.S.).

3.1.3 *Elterliche Perspektiven auf diverse Unterstützungsformen*

Die Perspektiven von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten auf sowohl informelle Unterstützung durch (zumeist) Angehörige als auch auf formale Unterstützung durch Fachkräfte ist ein weiteres zentrales Thema der internationalen Forschungslandschaft. Der Großteil jener Studien, die Erfahrungen von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten von diversen Unterstützungsformen in den Blick nehmen, zeigt die elterliche Wahrnehmung von Unterstützung in einem Spannungsfeld von Bestärkung und Fremdbestimmung auf (vgl. Düber/Koch/Remhof/Riesberg/Sprung 2018; Stenfert-Kroese/Hussein/Clifford/Ahmed 2002; Llewellyn/McConnell 2004).

Erkenntnissen von Llewellyn und McConnell (2002: 26) sowie Meppelder, Hodes, Kef und Schuengel (2014: 1483) zufolge bevorzugen Eltern mit Lernschwierigkeiten generell private Unterstützungsformen gegenüber formaler Unterstützung durch Fachkräfte. Zudem zeigen die Studien von Llewellyn und McConnell (2002) sowie Pixa-Kettner und Rohmann (2012), dass die sozialen Netzwerke vieler Eltern mit Lernschwierigkeiten (abgesehen von nahen Angehörigen) eine geringe Anzahl an informellen Kontakten, teilweise aber eine hohe Anzahl an Fachkräften beinhalten (vgl. Llewellyn/McConnell 2002: 18; Pixa-Kettner/Rohmann 2012: 52). Hervorzuheben ist, in Einklang mit anderen Teilbereichen der Forschungslandschaft, die starke Mütterzentriertheit auch in der Forschung zur Wahrnehmung von Unterstützung in der Elternrolle.

Geschlecht spielt nicht nur für die Thematisierung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten selbst eine Rolle, sondern auch in Bezug auf ihre Unterstützungspersonen. Laut Traustadóttir und Sigurjónsdóttir (2008: 336) spielen weibliche Vertraute in Form von Mütterfiguren¹¹ im familialen Unterstützungsnetzwerk von isländischen Müttern mit Lernschwierigkeiten eine zentrale Rolle, nicht zuletzt bei der Kommunikation mit der Kinder- und Jugendhilfe. Diese Personen in der Rolle der sogenannten Mutter hinter der Mutter mit Lernschwierigkeiten (*mother behind the mother*) übernahmen Anwaltschaft für die Mütter mit Lernschwierigkeiten und traten gegenüber dem Jugendamt dafür ein, dass die Kinder bei ihren Müttern aufwachsen konnten (vgl. Traustadóttir/Sigurjónsdóttir 2008: 337).

11 Meist die biologische Mutter, manchmal aber auch die Schwiegermutter, Stiefmutter, Tante oder eine Freundin (vgl. Traustadóttir/Sigurjónsdóttir 2008: 336).

Trotz dieser positiven Aspekte informeller Unterstützung für Eltern mit Lernschwierigkeiten durch Angehörige schätzen die Eltern die Bedeutung ihres privaten Umfeldes für ihre Elternrolle auch kritisch ein. Stenfert-Kroese und Kolleginnen konnten durch ihre Forschung aufzeigen, welche Formen informeller Unterstützung Mütter mit Lernschwierigkeiten als hilfreich erachteten (vgl. Stenfert-Kroese/Hussein/Clifford/Ahmed 2002: 332ff.). Zu als hilfreich erfahrenen Unterstützungsformen zählten etwa konkrete Hilfe bei Schwierigkeiten oder Notfällen, Unterstützung bei der Pflege und Betreuung der Kinder sowie materielle Unterstützung und Hilfe im Haushalt. Die Studienteilnehmerinnen erachteten die diversen Unterstützungsformen allerdings als nicht hilfreich, wenn diese unregelmäßig geleistet wurden, es zwischenmenschliche Schwierigkeiten gab oder die Unterstützung die Bedürfnisse der Mütter verfehlte (vgl. ebd.).

Llewellyns (1995) ältere Studie hebt die Ambivalenz von Angehörigen als primäre Unterstützungspersonen von Eltern mit Lernschwierigkeiten hervor. Die an der Studie teilnehmenden Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten wurden teilweise durch ihre sozialen Netzwerke, vor allem durch ihre Herkunftsfamilie, bevormundet und ihre elterlichen Fähigkeiten wurden unterschätzt. Dennoch waren ihre Angehörigen eine wichtige Ressource für die Eltern mit Lernschwierigkeiten, die sie für Ratschläge und diverse Hilfestellungen in der Kindererziehung konsultierten (vgl. Llewellyn 1995: 356ff.).

3.1.4 Unterstützung durch Peers

Neben familialen Netzwerken haben, wenn vorhanden, auch Peers eine hohe Relevanz für Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten. Strnadová, Collings, Loblinzk und Danker (2019) definierten in ihrer australischen Forschung sowohl nichtbehinderte Eltern als auch andere Eltern mit Lernschwierigkeiten als Peers von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten. Die Studienteilnehmer_innen besuchten zum einen geschlechtsspezifische Peergruppen (also getrennte Gruppen für Mütter und Väter), unabhängig vom Label Lernschwierigkeiten, und zum anderen Gruppen, die spezifisch für Eltern mit Lernschwierigkeiten (Mütter und Väter gemeinsam) angeboten wurden. Die Eltern erfuhren in beiden Gruppen sowohl Bestärkung als auch Ausgrenzung, in Bezug auf die allgemeinen Mütter- und Vätergruppen, die sich nicht nur an Eltern mit Lernschwierigkeiten richteten, überwogen jedoch Erfahrungen von Exklusion. Zudem stellte sich heraus, dass viele der Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten außerhalb der für die Studie initiierten Gruppen und abgesehen von ihren Familien keine Peerkontakte hatten (vgl. Strnadová/Collings/Loblinzk/Danker 2019: 886).

Eine weitere Studie zur Bedeutung von Peers wurde von Gustavsson und Starke (2017) in Schweden durchgeführt. Die Autorinnen erforschten die Bedeutung einer Elterngruppe für Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten, die zwar aus Peers bestand, jedoch von Sozialarbeiterinnen begleitet wurde. Die Präsenz der Fachkräfte wurde laut den Erkenntnissen von Gustavsson und Starke von den Eltern mit Lernschwierigkeiten nicht als störend empfunden, sondern war für die Eltern eine wichtige Ressource und Informationsquelle. Das Wissen der Fachkräfte bot den Studienteilnehmer_innen im Kontext der Peergruppe eine wertvolle Möglichkeit niederschweligen Austausches. Besonders relevant erwies sich dabei der Alltagsbezug der Mitglieder der Elterngruppe, die einen gemeinsamen Erfahrungshorizont als Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten teilten (vgl. Gustavsson/Starke 2017: 645).

3.1.5 Unterstützung durch Fachkräfte

Erhalten Eltern mit Lernschwierigkeiten formale Unterstützung bei der Erziehung ihrer Kinder (meist durch die Kinder- und Jugendhilfe), so erfahren sie diese höchst unterschiedlich und nicht unbedingt als tatsächliche Hilfestellung im Familienalltag. Diesbezüglich zeigten die Erkenntnisse der bereits umrissenen britischen Studie von Theodore und Kolleg_innen (2018) einerseits bestärkende Erfahrungen von Eltern mit Lernschwierigkeiten, wenn Fachkräfte sie ermutigten und an ihre Kompetenz in der Elternrolle glaubten (*being believed in as a parent*). Andererseits hatten viele Eltern mit Lernschwierigkeiten das Gefühl, von Fachkräften kritisiert und im Stich gelassen zu werden (*feeling criticized and let down by services*) (vgl. Theodore/Foulds/Wilshaw/Colborne/Lee/Mallaghan/Cooper/Skelton 2018: 190f.). In der Studie von Lenz, Riesberg, Rothenberg und Sprung (2010) erfuhren deutsche Mütter mit Lernschwierigkeiten formale Unterstützungsangebote ebenfalls im Spannungsfeld von Bestärkung und Kontrolle. Zum einen berichteten die Frauen von engen, vertrauensvollen Beziehungen zu den Fachkräften, zum anderen fühlten sich manche Mütter von ihnen nicht ernst genommen oder durch ihre Anwesenheit in ihrer familialen Privatsphäre gestört (vgl. Lenz/Riesberg/Rothenberg/Sprung 2010: 48ff., 58).

Tarleton und Ward (2007) erforschten in Großbritannien die von Eltern mit Lernschwierigkeiten positiv wahrgenommenen Komponenten von Unterstützung in der Elternrolle. Ihre Analyse der diversen Erfahrungen der Studienteilnehmer_innen ergab zehn Schlüsselkategorien, die von der Unterstützung dabei, *ausreichend gute Eltern (good enough parents)* zu sein, über die Relevanz von Selbstbestimmung bei der Inanspruchnahme von Unterstützung bis hin zur Unterstützung dabei, gehört zu werden (*get their voices heard*), reichten (vgl. Tarleton/Ward 2007: 197f.). Als Ziel jeglicher Unterstützung

sahen die Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten, ihre Kinder bei sich zu behalten beziehungsweise eine Fremdunterbringung zu vermeiden. Zusammenfassend erachteten die interviewten Eltern daher Unterstützung durch Fachkräfte für Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten als dringend erforderlich. Die Studienteilnehmer_innen betonten aber auch die Wichtigkeit von fortlaufender Unterstützung für Eltern mit Lernschwierigkeiten, deren Kinder sich in Fremdunterbringung befinden (vgl. ebd.).

Düber und Kolleginnen (2018) erforschten im Zuge ihrer Begleitforschung eines Modellprojektes zu begleiteter Elternschaft unter anderem die Perspektiven von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten. Ein Teil der Studienteilnehmer_innen wurde in Wohneinrichtungen (also stationär) unterstützt, der andere Teil im Rahmen von mobilen Unterstützungsdiensten (ambulant). Insbesondere jene Eltern mit Lernschwierigkeiten, die stationär begleitet wurden, erfuhren durch die in den Einrichtungen tätigen Fachkräfte häufig eine Fremdbestimmung in der Kindererziehung. Die Mütter und Väter nahmen die Handlungsweisen von Fachkräften als wertend, kontrollierend und bevormundend wahr, sie berichteten vom Misstrauen der Fachkräfte ihnen gegenüber (vgl. Düber/Koch/Remhof/Riesberg/Sprung 2018: 41ff.). Im Rahmen derselben Studie verfassten die teilnehmenden Eltern ein Positionspapier, das ihre Anliegen und Forderungen an die Gesellschaft im Allgemeinen sowie die Umsetzung von Unterstützungsangeboten im Besonderen umfasst (vgl. MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e. V. 2020).

Eltern mit Lernschwierigkeiten fordern im genannten Positionspapier unter anderem familienzentrierte, bedarfsgerechte und selbstbestimmte Unterstützungsmaßnahmen, die ein Zusammenleben der Familien ermöglichen sollen. Wenn Eltern mit Lernschwierigkeiten keine Unterstützung mehr benötigen, solle diese enden beziehungsweise müssen sich Unterstützungsformen mit den familialen Bedarfen mit verändern. Von Fachkräften fordern Eltern mit Lernschwierigkeiten Freiräume und die Wahrung der familialen Privatsphäre, Respekt und Transparenz. Als grundsätzliche Bedarfe in der Elternrolle nannten die Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten unter anderem den Zugang zu existenzsichernder Erwerbstätigkeit, finanzielle Unterstützung und Kinderbetreuungs- und Freizeitangebote (vgl. MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e. V. 2020).

3.1.6 Zusammenfassung

Die vorab rezipierten Studien über die Perspektiven von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten führen unter anderem zu folgenden wichtigen Erkenntnissen:

- Mütter (und Väter) mit Lernschwierigkeiten wünschen sich in ihrem Familienleben Normalität und wollen von Fachkräften auch als „normale“ Eltern behandelt werden.
- Die Erfahrungen von Müttern mit Lernschwierigkeiten, deren Kinder fremduntergebracht sind, stehen im Fokus einiger aktueller Studien. Diesen zufolge nehmen sich Mütter mit Lernschwierigkeiten auch im Falle einer Fremdunterbringung als Mutter ihres Kindes wahr. Bedingung für ein kontinuierliches Selbstverständnis als Mutter sind jedoch umfassende Besuchskontakte zu den fremdunterbrachten Kindern.
- Die kargen Erkenntnisse über die spezifischen Erfahrungen von Vätern mit Lernschwierigkeiten zeigen, dass diese sich als aktive Väter fühlen, aber aufgrund der starken Mütterzentriertheit von Fachkräften oft von der Kindererziehung exkludiert werden.
- Die sozialen Netzwerke von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten beinhalten hauptsächlich nahe Angehörige und Fachkräfte. Generell scheinen Eltern mit Lernschwierigkeiten die Unterstützung durch Angehörige gegenüber jener durch Fachkräfte zu bevorzugen.
- Trotz der Relevanz von Unterstützung durch Familienmitglieder sind die von ihnen geleisteten informellen Unterstützungsformen oft konfliktbelastet, etwa aufgrund einer Unterschätzung der Eltern mit Lernschwierigkeiten oder ihrer Bevormundung durch Angehörige.
- Elternpeers (mit dem oder ohne das Label Lernschwierigkeiten) können eine Unterstützungsquelle für Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten sein. Die Relevanz des gemeinsamen Erfahrungshorizontes als Eltern mit Lernschwierigkeiten müsste diesbezüglich noch weiter erforscht werden, ebenso wie Exklusionsdynamiken in gemischten Gruppen.
- Die Unterstützung durch Fachkräfte (vor allem in der Kinder- und Jugendhilfe) wird von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten teils bestärkend, teils kontrollierend erfahren. Als positiv schätzen die Eltern unter anderem formale Unterstützung ein, die sich an moderaten Entwürfen von Elternschaft anstelle von Idealen orientiert, sowie die Möglichkeit zur Selbstbestimmung.
- Eltern mit Lernschwierigkeiten sehen Unterstützung durch Fachkräfte als Möglichkeit, mit ihren Kindern zusammenzuleben und ihre Fremdunterbringung zu vermeiden.

3.2 Diskriminierung und Individualisierung im Kinderschutzsystem und darüber hinaus

Neben einer stärkeren Präsenz der Perspektiven von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten durch zahlreiche qualitative Studien fokussierte die Forschung der letzten Jahre Eltern mit Lernschwierigkeiten im Kinderschutzsystem. Die Betrachtung sowohl qualitativer als auch quantitativer Studien bekräftigt die facettenreiche Diskriminierung, mit der Eltern mit Lernschwierigkeiten in der und durch die Kinder- und Jugendhilfe (KJH) konfrontiert sind. Es gilt als erwiesen, dass die Überrepräsentation von Eltern mit Lernschwierigkeiten im Kinderschutzsystem auf mehrdimensionale Benachteiligungsmechanismen zurückzuführen ist. Viele, jedoch nicht alle, Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten sind zusätzlich zu (und in Wechselwirkung mit) Vorurteilen gegenüber behinderten Eltern von Armut, gesundheitlichen Schwierigkeiten, sozialer Ausgrenzung und/oder Gewalt betroffen und müssen demnach zahlreiche lebensweltliche Herausforderungen bewältigen (vgl. Pacheco/McConnell 2017: 504; Emerson/Llewellyn/Hatton/Hindmarsh/Robertson/Man/Baines 2015: 1151; Fernqvist 2015: 219; McConnell/Sigurjónsdóttir 2010: 172).

Auch wenn im wissenschaftlichen Fachdiskurs seit über 30 Jahren bekannt ist, dass elterliche ‚Intelligenz‘ keine unmittelbare Aussagekraft über erzieherische (Un-)Fähigkeit hat (vgl. Tarleton 2015: 115), werden ihnen zugeschriebene oder gegebenenfalls tatsächlich existierende Probleme von Eltern mit Lernschwierigkeiten von Fachkräften oft auf das Merkmal Behinderung reduziert (vgl. McConnell/Sigurjónsdóttir 2010: 173). Nachfolgend werden Forschungserkenntnisse über die Diskriminierung und Individualisierung von Eltern mit Lernschwierigkeiten im Kinderschutzsystem beziehungsweise in der KJH besprochen sowie die daraus resultierenden Konstruktionen elterlicher (Un-)Fähigkeit analysiert.

3.2.1 *Eltern mit Lernschwierigkeiten im Kinderschutzsystem*

Quantitative Forschungserkenntnisse zeigen, dass Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten im Kinderschutzsystem im Vergleich zur Gesamtbevölkerung¹² überrepräsentiert sind. So fanden etwa Tøssebro, Midjo, Paulsen und Berg (2017: 540) heraus, dass 20-25% der Obsorgeverfahren in Norwegen Eltern mit Lernschwierigkeiten betreffen. Laut McConnell, Feldman, Aunos und Pacheco (2017: 17) geht es hingegen bei 7,8% der erfassten kanadischen

12 Eltern mit Lernschwierigkeiten machen laut Schätzungen weniger als 1% der Bevölkerung in Staaten mit hohem Bruttonationaleinkommen aus (vgl. zum Beispiel McConnell/Llewellyn/Ferronato 2000: 2).

Kindeswohlgefährdungsmeldungen um Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten. DeZelar und Lightfoot (2018: 131) erkannten, dass in den USA die Legitimierung für die Fremdunterbringung von 19% der betroffenen Kinder eine elterliche Behinderung (nicht ausschließlich Lernschwierigkeiten) war.

Pixa-Kettner (2007: 315) fand in ihrer deutschen Studie heraus, dass 36,3% der Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten getrennt von ihren Eltern leben, während sich im bereits erwähnten norwegischen Sample je nach Definitionskriterien für die elterlichen Lernschwierigkeiten 30-50% der Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten nicht mehr in elterlicher Obsorge befanden (vgl. Tøssebro/Midjo/Paulsen/Berg 2017: 541). Wenngleich diese Zahlen nicht direkt miteinander vergleichbar sind, erlauben die genannten quantitativen Informationen über die Prävalenz von Eltern mit Lernschwierigkeiten im Kinderschutzsystem und die Fremdunterbringungsrate ihrer Kinder eine gemeinsame Erkenntnis: Eltern mit Lernschwierigkeiten sind, gemessen an ihrem Anteil in der Gesamtbevölkerung, häufiger als nicht-behinderte Eltern von Interventionen der Kinder- und Jugendhilfe betroffen und ihre Kinder werden auch verhältnismäßig öfter fremduntergebracht.

Laut McConnell und Sigurjónsdóttir (2010) liegt der Grund für die Überrepräsentation von Eltern mit Lernschwierigkeiten im Kinderschutzsystem eher bei vorurteilsbehafteten Fachkräften denn bei den Eltern selbst. Sie formulieren dies wie folgt:

The reason is that child protection workers and other professionals all too often presume that parents with intellectual disabilities are incapable of raising their children regardless of whether there is evidence of neglect or maltreatment. (McConnell/Sigurjónsdóttir 2010: 173).

Demnach sind die häufigen Interventionen in Familien von Eltern mit Lernschwierigkeiten auf Defizitorientierungen von Fachkräften (unter anderem in der KJH) zurückzuführen. Die oft vertretene Annahme der Fachkräfte, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten unfähig wären, ihre Kinder großzuziehen, ist unabhängig davon, ob eine tatsächliche Vernachlässigung des Kindes oder elterliche Gewalt gegen das Kind nachgewiesen werden kann.

3.2.2 Legitimierungen von Fremdunterbringungen und weiteren Interventionen

Sigurjónsdóttir und Rice (2016: 83) zeigten in ihrer Forschung über die Dokumentation von Sorgerechtsverfahren gegen Eltern mit Lernschwierigkeiten in Island stigmatisierende und defizitorientierte Konstruktionen von Behinderung auf. Diverse Informationsquellen (unter anderem Aussagen von Fachkräften, Gutachten, Berichte) illustrieren im Zuge der gerichtlichen Verfahren die vermeintliche Unfähigkeit der betreffenden Eltern mit Lernschwierigkeiten. Die dadurch verdeutlichten Konstruktionen von Lernschwierigkeiten

variierten je nach Informationsquelle und/oder Zeitpunkt im Verfahren und schienen zum Teil willkürlich. So wurde etwa ein Elternpaar zunächst als ‚entwicklungsverzögert‘ bezeichnet, die Mutter schließlich anhand eines Gutachtens als in manchen Lebensbereichen ‚kognitiv geschädigt‘, in anderen Bereichen als ‚normal‘ beschrieben, der Vater als ‚geistig behindert‘. In der Zusammenfassung des gerichtlichen Urteils schließlich hieß es, es handle sich um Eltern mit ‚intellektueller Beeinträchtigung‘ (vgl. Sigurjónsdóttir/Rice 2016: 85). Diese Analyse deutet darauf hin, dass stigmatisierende Darstellungen von Eltern mit Lernschwierigkeiten auch vor Gericht unreflektiert übernommen werden und als Basis für die Fremdunterbringung von Kindern beziehungsweise den Entzug der elterlichen Obsorge dienen.

Rohmann (2015) erforschte in Deutschland die Fremdunterbringungen von Kindern von Eltern mit Lernschwierigkeiten und befragte Fachkräfte im Kinderschutzsystem nach den Gründen für die Trennung von Kind und Eltern. Die häufigsten Antworten der Fachkräfte bezogen sich auf eine Überforderung der Eltern, mangelnde erzieherische Fähigkeiten oder ein Nicht-erkennen kindlicher Bedürfnisse sowie eine (drohende) Kindeswohlgefährdung. Das Argument einer drohenden Kindeswohlgefährdung bleibt in Rohmanns Beitrag vage, konkrete Anschuldigungen betrafen nur einen kleinen Teil der analysierten Fremdunterbringungen (vgl. Rohmann 2015: 144f.). Trotz ihrer Vagheit scheinen diese Gründe für die Legitimierung einer Fremdunterbringung von Kindern von Eltern mit Lernschwierigkeiten auszureichen.

Eine Risikoperspektive auf eine potenzielle Kindeswohlgefährdung in der Zukunft oder eine (vermutete) Vernachlässigung des Kindes durch Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten wird in der Literatur immer wieder betont. Indikatoren für physische, sexuelle oder psychische Gewalt gegenüber Kindern seien hingegen selten (vgl. Booth/Booth 2004: 169, 174; Lenz/Riesberg/Rothenberg/Sprung 2010: 90; McConnell/Llewellyn/Ferronato 2006: 233). Auch die umfassende quantitative kanadische Studie von McConnell, Feldman, Aunos und Pacheco (2017: 22ff.) zeigt, dass ein Großteil der Gefährdungsmeldungen, die Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten betreffen, auf Vermutungen beziehungsweise auf dem potenziellen, zukünftigen Risiko einer Kindeswohlgefährdung basieren. Im Vergleich zu den Meldungen, die nichtbehinderte Eltern betrafen, waren Vorwürfe physischer oder sexueller Gewalt bei Eltern mit Lernschwierigkeiten deutlich seltener zu vermerken (vgl. McConnell/Feldman/Aunos/Pacheco 2017: 22ff.).

3.2.3 Mangelndes Wissen und Sensibilität von Fachkräften

Wie bereits erwähnt, verorten führende Wissenschaftler_innen in der Forschung über Elternschaft mit Lernschwierigkeiten die Ursache vieler Eingriffe in die Familien nicht bei den Eltern selbst, sondern unter anderem in den

Vorurteilen von Fachkräften (vgl. McConnell/Sigurjónsdóttir 2010: 173). Mittlerweile existiert eine Reihe von (vor allem britischen) Studien, die sich mit den Perspektiven und Handlungsorientierungen jener Fachkräfte befassen, die Eltern mit Lernschwierigkeiten begleiten. Dabei handelt es sich meist um Praktiker_innen der Sozialen Arbeit im weitesten Sinne, zum Beispiel Fachkräfte in der allgemeinen Familienhilfe, beim Jugendamt, in Beratungseinrichtungen oder bei Assistenzdiensten für behinderte Menschen.

Jones (2013) erforschte die Haltungen von Fachkräften eines Familiencenters in England gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten. Die Erkenntnisse der Studie zeigen, dass die Fachkräfte teilweise annahmen, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten unfähig seien, sich selbst oder ihre Situation zum Positiven für das Kind zu verändern. Zudem verdeutlicht das Forschungsprojekt, dass Praktiker_innen Schwierigkeiten dabei haben, sich emotional von den Lebenslagen der von ihnen begleiteten Familien abzugrenzen. Die meisten Fachkräfte, die an Jones' Studie teilnahmen, nahmen individualisierende Perspektiven auf Elternschaft und auf Behinderung ein. Eine Reflexion sozialer Ungleichheit und Marginalisierung der Familien blieb seitens der Fachkräfte aus, die ihren fachlichen Auftrag vorrangig über die Sicherung des Kindeswohls definierten. Dabei wurde der Druck deutlich, unter dem die Studienteilnehmer_innen agieren mussten, und das omnipräsente Risiko, zu spät in eine Familie interveniert zu haben (vgl. Jones 2013: 183).

Lewis, Stenfert-Kroese und O'Brien (2015) fanden, ebenfalls in England, heraus, dass sich Fachkräfte in der Familiensozialarbeit häufig zwischen Kind und Eltern mit Lernschwierigkeiten hin- und hergerissen fühlen, das heißt zwischen der Verantwortung, die sie gegenüber den Kindern verspüren, sowie einer Sympathie und Empathie für die Eltern. Die an der Studie teilnehmenden Fachkräfte reflektierten das Machtgefälle zwischen Eltern und Kinderschutzsystem und erfuhren sich selbst in einer Rolle der Anwaltschaft *für* die Eltern. Die Fachkräfte nahmen ihre Tätigkeit als ambivalent wahr, denn zum einen waren sie stolz auf ihre Arbeit, zum anderen empfanden sie Macht- und Hoffnungslosigkeit aufgrund von Barrieren wie eigenem Unwissen oder Schwierigkeiten, mit den Familien zu kommunizieren (vgl. Lewis/Stenfert-Kroese/O'Brien 2015: 335).

In Norwegen untersuchten Gundersen, Young und Pettersen (2013) Herausforderungen, denen Fachkräfte in der KJH bei der Begleitung von Müttern mit Lernschwierigkeiten gegenüberstehen. Die Praktiker_innen fühlten sich immer wieder unsicher bei der Einschätzung, ob es sich bei den Müttern, die sie unterstützten, um Mütter mit Lernschwierigkeiten handelte oder nicht. Aus Sicht der Fachkräfte waren Mütter mit Lernschwierigkeiten häufig mit denselben Problematiken konfrontiert wie nichtbehinderte Mütter, die von Interventionen der KJH betroffen waren. Daher war die Benennung konkreter Schwierigkeiten von Müttern mit Lernschwierigkeiten eine Herausforderung für die Praktiker_innen (vgl. Gundersen/Young/Pettersen 2013: 288, 292).

Die Spannungsverhältnisse zwischen normativen Anforderungen an Eltern und einer gewissen Toleranz und Flexibilität gegenüber den Familien wurden deutlich: *“It’s clear we have to have normal expectations of them and at the same time exhibit tolerance”* (ebd.: 290). Zugleich empfanden sich die Fachkräfte als im Kinderschutzsystem für die Unterstützung dieser Zielgruppe schlecht ausgestattet. Die Praktiker_innen erachteten Mütter mit Lernschwierigkeiten überwiegend als nicht fähig, sich für ihre Kinder im Sinne des Kindeswohls zu ändern, was die Fachkräfte jedoch von ihnen erwarteten (vgl. ebd.: 291).

Lenz und Kolleginnen führten in Deutschland Interviews mit Fachkräften der Sozialen Arbeit, die zeigten, dass die Interviewpartner_innen die Erziehungskompetenz von Eltern mit Lernschwierigkeiten insgesamt als eher defizitär einschätzten (vgl. Lenz/Riesberg/Rothenberg/Sprung 2010: 77). Festgemacht wurde dieses Urteil der Fachkräfte unter anderem am vermeintlich unangemessenen Umgang der Eltern mit dem Kind sowie an der Annahme, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten ihren Kindern ohne adäquate fachliche Unterstützung keine altersgemäße Förderung bieten könnten. Die Fachkräfte sahen eine Anzahl von Risiken für die Kinder von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten, unter anderem in Bezug auf ihre motorische, kognitive und soziale Entwicklung (vgl. Lenz/Riesberg/Rothenberg/Sprung 2010: 79ff.).

Düber und Remhof (2018) erforschten in ihrer Studie unter anderem die Perspektiven von diversen Fachkräften im Bereich der Sozialen Arbeit, die an der Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten beteiligt waren. Die Teilnehmer_innen beschrieben zahlreiche Herausforderungen und Entwicklungsbedarfe, unter anderem betreffend einen umfassenden Bedarf an gesellschaftlicher Sensibilisierung gegenüber Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten. Aus Sicht der Fachkräfte werde Eltern mit Lernschwierigkeiten teilweise pauschal eine Kindeswohlgefährdung zugeschrieben (vgl. Düber/Remhof 2018: 39). In der Praxis existiere nach wie vor ein Risikofokus, der zu einem zunehmenden Handlungsdruck auf die Fachkräfte führe (vgl. ebd.: 50). Die bereits erwähnte Nonkooperation zwischen verschiedenen Leistungssystemen wurde von den Praktiker_innen ebenfalls als Herausforderung (etwa bei der Finanzierung von Unterstützungsmaßnahmen) erfahren (vgl. ebd.: 29f., 35f.).

Strnadová, Bernoldová, Adamčíková und Klusáček (2017: 569) fanden in Tschechien durch eine Umfrage unter Fachkräften der Sozialen Arbeit heraus, dass viele der Praktiker_innen kaum Wissen über Unterstützungsangebote für Mütter mit Lernschwierigkeiten hatten und zudem die Haltung vertraten, schwangere Frauen mit Lernschwierigkeiten sollten einen Schwangerschaftsabbruch vornehmen lassen. Die Fachkräfte nahmen unter anderem die Bereiche Finanzen, Kommunikation mit Ämtern, medizinische Notfälle (etwa Erste Hilfe für Kinder), Wohnen und das Verteidigen elterlicher Rechte

als Unterstützungsbedarfe von Müttern mit Lernschwierigkeiten wahr. Generell wurden vorurteilsbehaftete Haltungen gegenüber den erzieherischen Fähigkeiten von Müttern mit Lernschwierigkeiten deutlich (vgl. Strnadová/Bernoldová/Adamčíková/Klusáček 2017: 569).

3.2.4 *Wahrnehmungen und Konstruktionen elterlicher Defizite*

Konstruktionen elterlicher Unfähigkeit von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten werden durch das Kinderschutzsystem und dessen Legitimierungsdruck (re)produziert. Die Forschungslandschaft spiegelt demnach eine Individualisierung von Elternschaft und eine simultane Fähigkeitsorientierung wider. Laut Prangenberg (2015: 44) fokussiert die Mehrzahl aktueller Studien nach wie vor Probleme und (vermeintliche) Defizite von Eltern mit Lernschwierigkeiten anstelle von positiven Aspekten und gelingender Elternschaft.

McConnell und Sigurjónsdóttir (2010: 177) sowie Sanders (2006: 79) zufolge rücken je nach Alter des betreffenden Kindes aus Sicht von Fachkräften bestimmte Zweifel an der Erziehungsfähigkeit von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten in den Vordergrund. In Bezug auf eine Vernachlässigung des Kindeswohls definieren etwa Booth und Booth (2004: 44f.) fünf typische Bedenken von britischen Fachkräften bezüglich der Erziehungskompetenz von Eltern mit Lernschwierigkeiten: schlechte häusliche Bedingungen, eine gehemmte physische Entwicklung des Kindes beziehungsweise eine sogenannte Gedeihstörung (*failure to thrive*), die inadäquate Betreuung und Beaufsichtigung des Kindes, ein mangelhaftes Verständnis für kindliche Bedürfnisse und kognitive Entwicklungsverzögerungen beim Kind. Wenngleich einige dieser Aspekte einen weitreichenderen Blick auf das Kindeswohl erfordern, zum Beispiel den Einbezug sozioökonomischer Bedingungen, verorten Fachkräfte die Ursachen diverser Problematiken laut Booth und Booth in erster Linie bei den Eltern selbst (vgl. Booth/Booth 2004: 44f.).

Eine australische Studie (McConnell/Llewellyn/Ferronato 2006) verweist vor allem auf die vermeintliche Unfähigkeit von Eltern mit Lernschwierigkeiten, ihr Kind entsprechend zu fördern, sowie mangelnde Kompetenzen zur Alltagsbewältigung, zum Beispiel betreffend Finanzen und Haushaltsführung, als häufige Zweifel seitens der Fachkräfte. Ein weiterer Aspekt vermeintlich mangelnder Erziehungsfähigkeit war laut der Studie die Annahme, dass vor allem Mütter mit Lernschwierigkeiten ihr Kind nicht ausreichend vor Gewalt durch Dritte schützen könnten (vgl. ebd.: 233). McConnell und Sigurjónsdóttir (2010: 175) heben hervor, dass diese Bedenken unter anderem die Lebenspartner der Mütter als potenzielle Täter betreffen. Mütter mit Lernschwierigkeiten werden dafür verantwortlich gemacht, ihr Kind einem Risiko auszusetzen, weil sie sich nicht von einem möglicherweise gewalttätigen

gen Partner trennen beziehungsweise nicht den Kontakt eines potenziellen Täters zum Kind unterbinden (vgl. McConnell/Sigurjónsdóttir 2010: 175). Die Abhängigkeiten der Frauen mit Lernschwierigkeiten in den Beziehungen, zum Beispiel aufgrund von Armut, werden dabei kaum reflektiert (vgl. Booth/Booth 2004: 46).

Ebenfalls als bedenklich gilt aus Sicht von Fachkräften eine als mangelhaft wahrgenommene Bereitschaft von Eltern mit Lernschwierigkeiten zur Kooperation mit der KJH, da eine gelingende Kooperation mit den Familien als Voraussetzung für erfolgreiche Unterstützungsmaßnahmen gesehen wird (vgl. McConnell/Llewellyn/Ferronato 2006: 233). Booth und Booth betonen, dass eine mangelnde Kooperationsbereitschaft aus Sicht von Fachkräften zum Teil als Indikator für eine potenzielle Kindeswohlgefährdung gesehen wird. Außer Acht gelassen wird dabei, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten das Kinderschutzsystem als äußerst bedrohlich für ihr Familienleben wahrnehmen und in ständiger Angst leben, dass ihnen das Kind weggenommen wird, wenn sie sich nicht erwartungsgemäß verhalten (vgl. Booth/Booth 2004: 57f.).

3.2.5 *Vorurteile gegenüber Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Elternrolle*

Die durch die skizzierten Forschungserkenntnisse hervorgehobenen Annahmen und Vorurteile betreffend Eltern mit Lernschwierigkeiten existieren über das Kinderschutzsystem hinaus in weiten Teilen der Bevölkerung. Studien aus diversen Ländern, zum Beispiel die Forschung von Reinders (2008) in den Niederlanden, Pajot, Sastre, Nacher und Mullet (2015) in Frankreich, Jones, Binger, McKenzie, Ramcharan und Nankervis in Großbritannien (2010) sowie Areschoug (2005) in Schweden, verweisen zum Teil auf Zweifel an den elterlichen Fähigkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten beziehungsweise an ihren Entscheidungskompetenzen betreffend die Familiengründung.

Reinders (2008: 309) verweist in seinem Beitrag über ablehnende Haltungen gegenüber der Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den Niederlanden etwa auf eine kontrovers geführte nationale Debatte in der Folge der Veröffentlichung einer Studie (vgl. Willems/de Vries/Isarin/Reinders 2007), die eigentlich die Unterstützungsbedarfe der Zielgruppe untersuchen sollte. Reinders (2008: 311ff.) rekonstruierte aus der auf die genannte Studie folgenden öffentlichen Diskussion drei Annahmen: erstens die vermeintlich negativen Folgen der Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten für die Gesamtgesellschaft, zweitens die Annahme, dass Elternschaft zu anspruchsvoll (*too demanding*) (Reinders 2008: 312) für Menschen mit Lernschwierigkeiten sei und drittens ein antizipiertes Risiko für die Kin-

der von Eltern mit Lernschwierigkeiten. Reinders dekonstruiert diese Vorurteile, indem er sie auf eugenische Haltungen, Diskriminierung und auf Einschränkungen des Selbstbestimmungsrechts von Personen mit Lernschwierigkeiten zurückführt. Laut Autor seien die Fragen der öffentlichen Debatte über Elternschaft mit Lernschwierigkeiten irrelevant für die Entwicklung und den Ausbau passgenauer Unterstützungsangebote für die Zielgruppe, zeigen jedoch zahlreiche Vorurteile und Versuche der Fremdbestimmung auf (vgl. ebd.: 310).

Pajot und Kolleg_innen untersuchten in ihrer französischen Studie anhand von fiktiven Beispielen, die sie 304 Studienteilnehmer_innen präsentierten, deren Sichtweisen darauf, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten Kinder bekommen (vgl. Pajot/Sastre/Nacher/Mullet 2015: 450ff.). Die Forschungsergebnisse zeigten, dass etwa ein Drittel der Befragten es unabhängig von den jeweiligen familialen Rahmenbedingungen für nicht angemessen (*not reasonable*) hielt, dass Personen mit Lernschwierigkeiten sich dafür entscheiden, ein Kind zu bekommen. Die Hälfte der Studienteilnehmer_innen erachteten hingegen die familialen Rahmenbedingungen von Personen mit Lernschwierigkeiten als zentrales Kriterium dafür, ob sie die Entscheidung dafür, ein Kind zu bekommen, als angemessen oder nicht angemessen einschätzten (vgl. ebd.: 454f.). Die Autor_innen schlüsseln ihre Studienergebnisse nach demografischen Variablen, unter anderem nach Alter, Berufsgruppe sowie ihrer politischen Verortung, auf. Interessant war etwa, dass Teilnehmende mit einer juristischen Ausbildung in jener Gruppe häufig vertreten waren, die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten grundsätzlich ablehnend gegenüberstand (vgl. ebd.: 454).

Im Zentrum der Forschung von Jones und Kolleg_innen in Großbritannien standen die Haltungen von Studierenden aus den Bereichen Erziehung, Behinderung und Geburtshilfe gegenüber der Schwangerschaft von Frauen mit Lernschwierigkeiten (und damit verbundenen Unterstützungsleistungen) (vgl. Jones/Binger/McKenzie/Ramcharan/Nankervis 2010: 49f.). Die Ergebnisse der Studie verweisen auf grundsätzlich positive Haltungen der Studierenden sowohl gegenüber der sexuellen Selbstbestimmung als auch der Elternschaft von Personen mit Lernschwierigkeiten. Die Studienteilnehmer_innen waren jedoch deutlich positiver gegenüber Sexualität als gegenüber Elternschaft eingestellt (vgl. ebd.: 54). Jones und Kolleg_innen sehen die Relevanz der Erforschung der Haltungen von Studierenden darin liegend, dass sie als zukünftige Fachkräfte die Qualität und Gestaltung von Unterstützungsleistungen (für Eltern mit Lernschwierigkeiten) bestimmen werden (vgl. ebd.: 49).

Areschoug (2005) rekonstruierte diskursive Veränderungen betreffend Elternschaft mit Lernschwierigkeiten in Schweden ausgehend von der Aufhebung des Sterilisationsgesetzes im Jahr 1975. Sie fand heraus, dass die Problematisierung der Elternschaft und sexuellen Reproduktion von Men-

schen mit Lernschwierigkeiten zumindest bis in die 2000er-Jahre anhielt und zum Teil heute noch existiert (vgl. Areschoug 2005: 171). Zwangssterilisationen wurden zwar durch die Gesetzesänderung im Jahr 1975 eine illegitime diskursive Praxis, sie wurden jedoch durch neue Formen von Gouvernamentalität ersetzt. Dazu zählte laut Areschoug die diskursive Strategie, die Empfängnisverhütung von Frauen mit Lernschwierigkeiten als für sie in jeglicher Hinsicht vorteilhafte Option zu präsentieren. Sie fasst zusammen:

What characterizes the issue of intellectual disability and parenthood at the beginning of the 21st century is ambivalence in relation to the ability of individuals with intellectual disabilities to make independent decisions concerning birth control and parenthood. (Areschoug 2005: 173).

Aktuelle Debatten beschreibt Areschoug als Spannungsfeld zwischen dem Anspruch an Personen mit Lernschwierigkeiten, die komplexen Leistungssysteme des modernen Wohlfahrtsstaats zu navigieren und dem ihnen zugeschriebenen Mangel an Fähigkeiten für die sexuelle Selbstbestimmung (vgl. ebd.).

3.2.6 Zusammenfassung

Die Forschung über Eltern mit Lernschwierigkeiten im Kinderschutzsystem zeigt durch verschiedene Fragestellungen (unter anderem betreffend Prävalenz, Legitimierungen von Interventionen, Vorbehalte und Vorurteile von Fachkräften) Diskriminierung und Individualisierung auf. Zusammengefasst können folgende Erkenntnisse festgehalten werden:

- Eltern mit Lernschwierigkeiten sind im Kinderschutzsystem überrepräsentiert, das heißt, die Kinder- und Jugendhilfe interveniert im Verhältnis zum Anteil dieser Elterngruppe an der Gesamtbevölkerung zu oft in Familien von Müttern und/oder Vätern mit Lernschwierigkeiten.
- Die hohen Fremdunterbringungsraten der Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten werden von der KJH durch Unfähigkeitzuschreibungen gegenüber den Eltern legitimiert. Tatsächlich scheint der Grund für die häufigen Interventionen in die Familien aber in den Vorurteilen von Fachkräften gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten zu liegen.
- Es existieren im Vergleich zu Studien, die die Sichtweise von Eltern mit Lernschwierigkeiten fokussieren, zahlreiche Erkenntnisse über die Wahrnehmung von Fachkräften in der Arbeit mit Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten. Diese Studien verdeutlichen die Unsicherheit von Fachkräften in der Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten.
- Fachkräfte sehen sich in der Praxis mit unauflösbaren Spannungsverhältnissen zwischen Kindeswohl und Elternrecht konfrontiert. Die Fachkräfte fordern Veränderungen seitens der Eltern mit Lernschwierigkeiten ein,

die aus Sicht der Fachkräfte für eine Erziehung im Sinne des Kindeswohls erforderlich sind. Zugleich erachten Fachkräfte jedoch die elterlichen Lernschwierigkeiten als Barriere für die von den Eltern geforderten Veränderungen.

- Ein beachtlicher Teil der Forschungslandschaft und des Fachdiskurses über Elternschaft mit Lernschwierigkeiten ist nach wie vor geprägt von Defizitorientierungen. Dazu zählen die Zweifel von Fachkräften an den erzieherischen Fähigkeiten der Mütter und Väter.
- Fachkräfte individualisieren Problemstellungen und Herausforderungen im Leben von Eltern mit Lernschwierigkeiten, oft verorten die Fachkräfte deren Ursache bei den Eltern selbst. Dadurch entsteht ein defizitäres Bild von Eltern mit Lernschwierigkeiten als per se kindeswohlgefährdend. Die familialen Lebenslagen werden hingegen meist nicht ausreichend berücksichtigt.
- Zugleich scheinen Fachkräfte einen gesellschaftlichen Sensibilisierungsbedarf gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten wahrzunehmen und sehen die (mangelnden) systemischen Unterstützungsstrukturen als Hindernis für die angemessene Begleitung der Zielgruppe.
- Studien über Haltungen gegenüber Personen mit Lernschwierigkeiten in der Elternrolle verweisen zum Teil auf eine stetige Weiterentwicklung des Diskurses, die eine zunehmende Enttabuisierung von Sexualität mit sich bringt. Zugleich zeigen die beschriebenen Forschungserkenntnisse jedoch ablehnende Haltungen gegenüber der Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Verbindung mit anhaltenden Unfähigkeitszuschreibungen.
- Wenngleich der Gewinn der zitierten Studien über Vorurteile und Haltungen gegenüber Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Elternrolle isoliert betrachtet infrage gestellt werden kann, geben Erkenntnisse über Debatten betreffend Behinderung und Elternschaft in Verbindung mit den Erfahrungen von Eltern mit Lernschwierigkeiten wertvolle Einblicke in die Relevanz von Zuschreibungen und Fremdwahrnehmungen für das Leben der Familien (siehe Kapitel 9).

4 Der österreichische Kontext von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten

Nach der Erläuterung internationaler Forschungserkenntnisse über das Leben von Eltern mit Lernschwierigkeiten interessiert für die vorliegende Forschungsarbeit der österreichische Kontext. Es stellt sich die Frage nach den nationalen Rahmenbedingungen für Elternschaft mit Lernschwierigkeiten, in die es bislang, von einigen Diplom- beziehungsweise Masterarbeiten abgesehen, kaum wissenschaftliche Einblicke gab. Bisher wurden keine österreichischen Forschungsprojekte umgesetzt, die sich mit dem Leben von Eltern mit Lernschwierigkeiten befassen, und auch die wissenschaftliche Thematisierung von Behinderung und Elternschaft im Allgemeinen fällt dürftig aus. Anders als in Deutschland (vgl. Blochberger/Bösemann/Frevert/Rischer/Weiß/Rößler/Schnabel/Steinecke/Schmitt 2019: 39-57) sind Unterstützungsformen für behinderte Eltern bislang gesetzlich nicht gesondert geregelt. Es existieren aktuell keine Unterstützungsangebote, die sich spezifisch an Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten richten.

In Kapitel 4.1 werden zunächst (menschen)rechtliche Rahmenbedingungen von Familiengründung und Elternschaft behinderter Menschen in Österreich erläutert, ausgehend von der Implementierung von Artikel 23 (Achtung von Wohnung und Familie, siehe Kapitel 1) des Übereinkommens der Vereinten Nationen (*United Nations*, abgekürzt als UN) über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (vgl. BMASGK 2016). Die mangelnde Entwicklung von im Übereinkommen geforderten adäquaten Unterstützungsangeboten für Familien mit einem behinderten Elternteil wird mit Bezug auf den Begriff des Kindeswohls skizziert und Kriterien bei der Beurteilung des Kindeswohls werden rechtlich erläutert. In Kapitel 4.2 wird dann die österreichische Forschungslücke im Bereich Behinderung und Elternschaft sowohl in der Familienforschung als auch in der Kinder- und Jugendhilfeforschung konkretisiert. Die wenigen existierenden statistischen Daten (vgl. BMASK 2017: 239, 245) werden für eine Auslotung der Forschungslücke beziehungsweise des Forschungsfeldes herangezogen. Schließlich wird ein Einblick in die (historische) Fremdbestimmung bei der Familiengründung behinderter Menschen, insbesondere Frauen, in Österreich gegeben. Es lässt sich vermuten, dass die langjährige Verhinderung von Schwangerschaften und Familiengründungen zu einer Tabuisierung von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten sowie zur diesbezüglichen Forschungslücke beigetragen haben (vgl. Kassoume/Köberl 2009).

4.1 (Menschen)rechtliche Rahmenbedingungen und die Implementierung des Artikels 23

Das Inkrafttreten des UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2008 führte für die österreichische Gesetzgebung sowie für die Praxis im Bereich der Chancengleichheit für behinderte Menschen zu einer Reihe von Herausforderungen (vgl. Universität Innsbruck 2014). Nachfolgend wird die bisher unzureichende Implementierung des Artikels 23 (BMASGK 2016: 19) durch dessen Nichtbeachtung beziehungsweise Randständigkeit in öffentlichen Dokumenten und Strategien zur Umsetzung des UN-Übereinkommens verdeutlicht. Im Anschluss wird der rechtliche Referenzrahmen für die Beurteilung des Kindeswohls, das sowohl im Artikel 23 als auch in der Kinder- und Jugendhilfe oberste Priorität hat, erläutert. Ausgehend vom Begriff des Kindeswohls, werden schließlich die Rahmenbedingungen von erzieherischen Unterstützungsangeboten für (behinderte) Eltern und ihre Kinder skizziert.

Österreich unterzeichnete das UN-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im März 2007, woraufhin dieses im Mai 2008 völkerrechtlich in Kraft trat und schließlich im Oktober 2008 ratifiziert wurde (vgl. BMASGK 2019a: o.S.). Durch die Ratifizierung verpflichtete sich der Staat dazu, Gesetze zu erlassen, um das UN-Übereinkommen umzusetzen. Dabei ist allerdings anzumerken, dass Österreich das Übereinkommen als Staatsvertrag mit Rang eines einfachen Gesetzes ratifizierte und dieses unter sogenanntem Erfüllungsvorbehalt steht. Dies bedeutet, dass der Staatsvertrag ohne die dazugehörigen erforderlichen Gesetze keine unmittelbare Basis für Verwaltungsakte oder Urteile bildet. Kurz gesagt: Weder Einzelpersonen noch Gruppen können unmittelbar aus dem Übereinkommen ihre Rechte geltend machen (vgl. Universität Innsbruck 2014: 19).

Artikel 23 des Übereinkommens der UN über die Rechte von Menschen mit Behinderungen fordert die staatliche Gewährleistung der Gleichberechtigung behinderter Menschen in allen Fragen betreffend Ehe, Familienleben, Elternschaft und Partnerschaft. Dazu zählen unter anderem die Selbstbestimmung bei der Familiengründung, das Behalten der eigenen Fruchtbarkeit sowie die Gleichstellung betreffend Vormundschaft und Adoption. Zentral für Artikel 23 sind auch die staatliche Verpflichtung, behinderte Menschen angemessen in der Elternrolle zu unterstützen, und die ausdrückliche Ablehnung einer Trennung von Kind und Eltern gegen ihren Willen. Ausgenommen davon sind Situationen, in denen das Kindeswohl gefährdet ist und die Trennung auf einer gerichtlichen Entscheidung basiert. Laut Artikel 23 darf eine Behinderung des Kindes oder der Eltern niemals Grund für die Trennung von Kind und Eltern sein (vgl. BMASGK 2016: 19).

4.1.1 Österreichs Staatenberichte zur Umsetzung des UN-Übereinkommens

Im Jahr 2010 beschloss die österreichische Bundesregierung den (verpflichtenden) ersten Staatenbericht Österreichs über die Maßnahmen zur Erfüllung der durch das UN-Übereinkommen entstandenen Verpflichtungen, der auch Artikel 23 behandelt (vgl. BMASK 2010: 34f.). Im Bericht wird festgestellt, dass es Aufgabe der Jugendwohlfahrtsträger auf Länderebene sei, Eltern bei der Erziehung behinderter Kinder zu unterstützen und Kinder vor einer Kindeswohlgefährdung zu schützen. Dies ist bemerkenswert, weil behinderte *Kinder* hier konkret genannt werden, zunächst jedoch nicht die Rede von behinderten *Eltern* ist. Der Staatenbericht nennt die Änderung des Kindschaftsrechts von 2001 (vgl. BGBl. I Nr. 135/2000)¹³ mit dem generellen Verbot der Sterilisation Minderjähriger als Schutzmaßnahme für behinderte Jugendliche.

Im ersten offiziellen Staatenbericht Österreichs steht schließlich Folgendes zur Umsetzung des Artikels 23:

Die **Situation von lernbehinderten Menschen** wird besonders hervorgehoben. Es wird betont, daß auch Menschen mit Behinderungen ein Recht auf Sexualität, Partnerschaft und Familie haben. Bei Fragen der Sterilisation und der Abtreibung sei die Aufklärung oft nicht ausreichend. Notwendig seien spezielle Angebote der Unterstützung in der Schwangerschaft und bei der **Kindererziehung**, sowohl für Eltern von behinderten Kindern als auch für behinderte Eltern von nichtbehinderten Kindern, um eine Überforderung dieser Familien zu verhindern. (BMASK 2010: 35, Hervorhebung im Original).

Das Zitat hebt die besonders marginalisierte Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten (hier ‚lernbehinderten‘ Menschen) hervor und fordert die Gleichberechtigung von behinderten Menschen in Bezug auf Sexualität, Partnerschaft und Familie. Zudem wird unzureichende Sexualaufklärung thematisiert, ebenso wie ein Bedarf an spezifischen Unterstützungsangeboten für (werdende) Eltern. Die Forderungen beziehen sich gleichermaßen auf behinderte Eltern und behinderte Kinder. Die Hervorhebung von spezifischen Angeboten ist vor allem deshalb relevant, weil im Staatenbericht zuvor vermerkt wird, dass die zuständigen KJH in den Bundesländern darauf verweisen, „dass die entsprechenden Gesetze nicht zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen unterscheiden“ (BMASK 2010: 34). Gemeint ist damit, dass behinderte und nichtbehinderte Eltern gleichermaßen Anspruch auf Unterstützung bei der Kindererziehung durch die KJH haben. Problematisch an diesem Kommentar ist allerdings, dass er auf ein geringes Bewusstsein für die Barrieren und Vorurteile, mit denen behinderte Eltern konfrontiert sind, hindeutet.

13 BGBl. I Nr. 135/2000 Kindschaftsrechts-Änderungsgesetz 2001, Fassung vom 02.03.2020.

Im Jahr 2013 antworteten die UN mit *Concluding Observations* (abschließenden Bemerkungen) auf den von Österreich gelieferten Staatenbericht, lobten bestimmte Aspekte (zum Beispiel den sogenannten Nationalen Aktionsplan Behinderung als Maßnahmenkatalog für die Umsetzung des UN-Übereinkommens) und kritisierten andere (zum Beispiel fehlende Bewusstseinsbildung und in Österreich verbreitete negative Stereotype von behinderten Menschen). Artikel 23 und dessen Inhalte kommen in den abschließenden Bemerkungen nicht vor (vgl. United Nations 2013).

Bereits im ersten Staatenbericht Österreichs wurde auf die Ausarbeitung eines nationalen Aktionsplanes zur Umsetzung des UN-Übereinkommens verwiesen. Im Jahr 2012 wurde dann von der Bundesregierung der sogenannte Nationale Aktionsplan Behinderung (NAP) für die Jahre 2012-2020 beschlossen (vgl. BMASK 2012). In Kapitel 6.1.2 des NAP über die Zielsetzungen selbstbestimmten Lebens findet sich der einzige (inhaltlich) direkt auf Artikel 23 Bezug nehmende Satz im gesamten Aktionsplan: „Selbstbestimmtes Leben umfasst auch die Möglichkeit, nach eigener Entscheidung eine Partnerschaft einzugehen, eine Ehe zu schließen und eine Familie zu gründen.“ (BMASK 2012: 71). Zu dieser Anmerkung wird im Aktionsplan keine konkrete Maßnahme vorgeschlagen, in weiteren Maßnahmen betreffend die Familie geht es ausschließlich um behinderte Kinder beziehungsweise die Pflege von erwachsenen Angehörigen (vgl. ebd.). Behinderte Eltern in der Erziehungsrolle kommen im Grunde im NAP nicht vor und auch in der Frageliste (*List of issues*) der UN aus dem Jahr 2018 an Österreich zur Vorbereitung des nächsten offiziellen Staatenberichtes im Jahr 2019 wird Artikel 23 nicht erwähnt (vgl. Monitoringausschuss 2018). Mittlerweile liegt ein Entwurf für den kombinierten zweiten und dritten Staatenbericht Österreichs vor, der, entsprechend der Frageliste der UN von 2018, die Anliegen behinderter Eltern nicht thematisiert (vgl. BMASGK 2019b).

4.1.2 Zivilgesellschaftliche Berichte

Zur Überwachung der Implementierung des UN-Übereinkommens wurden in Österreich verschiedene Gremien eingerichtet, die diesbezüglich Bericht erstatten sollen (vgl. Schulze 2011: 23). Neben den offiziellen Staatenberichten und dem sogenannten Bericht der Bundesregierung über die Lage der Menschen mit Behinderungen in Österreich (vgl. BMASK 2017) gibt es in Österreich Berichte seitens der Zivilgesellschaft, unter anderem einen Bericht des Klagsverbands (2013) sowie der ehemaligen Österreichischen Arbeitsgemeinschaft für Rehabilitation, kurz ÖAR (2013). Im Bericht der Bundesregierung über die Lage der Menschen mit Behinderungen in Österreich 2016 wird erläutert, dass behinderte Menschen Partnerschaft, Sexualität und Familie aufgrund struktureller Benachteiligungen (zum Beispiel geringe Erwerbs-

tätigkeit, Armut, Fremdbestimmung des Wohnortes) häufig nicht leben können. Zudem verweist der Bericht darauf, dass unter Sachwalterschaft stehende Personen (gesetzlich möglich bis 31.06.2018) in der Obsorge für Kinder eingeschränkt sind, unter anderem betrifft dies die Vermögensverwaltung sowie die gesetzliche Vertretung des Kindes (vgl. BMASK 2017: 51). Wenngleich bestimmte Persönlichkeitsrechte im Rahmen der Sachwalterschaftsreform und mit dem Inkrafttreten des zweiten Erwachsenenschutzgesetzes am 1. Juli 2018 (vgl. BGBl. I Nr. 59/2017)¹⁴ gestärkt wurden, bleibt abzuwarten, ob sich die Gesetzesänderung auch positiv auf ein selbstbestimmtes Familienleben behinderter Menschen auswirken wird.

Während der zivilgesellschaftliche Bericht des Klagsverbands (2013) knapp ausfällt und nicht gesondert auf Artikel 23 eingeht, erläutert der Bericht der ÖAR die Situation behinderter Menschen in Österreich auch ausgehend von Artikel 23 und stellt diesbezüglich Forderungen (vgl. ÖAR 2013: 87-93). Zunächst wird das Recht auf Eheschließung und Partnerschaft erläutert, schließlich auch das Recht auf Sexualität und Familienplanung. Laut ÖAR sind insbesondere Kinderwunsch, Schwangerschaft und Mutterschaft von Frauen mit Lernschwierigkeiten Tabuthemen, es gebe diesbezüglich kaum Beratungsangebote. Die Rede ist weiter von ‚automatisch‘ angewendeter Empfängnisverhütung sowie Schwangerschaftsabbrüchen ohne ausreichende Aufklärung und vermutlich nach wie vor hohen Dunkelziffern betreffend die Sterilisation behinderter Frauen. Die Unterstützung bei der Wahrnehmung elterlicher Verantwortung laut Artikel 23 des UN-Übereinkommens wird im ÖAR-Bericht ebenfalls behandelt, wobei angemerkt wird, dass „eine Körper- oder Sinnesbeeinträchtigung jedenfalls nicht generell die Erziehungskompetenz beeinflusst“ (ebd.: 91). Dadurch wird impliziert, dass die Eltern mit Lernschwierigkeiten zugeschriebene Behinderung eben doch generell die Erziehungskompetenz beeinflussen würde.

4.1.3 Nonkooperation der Bereiche Behinderung und Kinder- und Jugendhilfe

Laut ÖAR (2013: 92) besteht ein Unterstützungsmangel für Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Schwangerschaft und in der Elternrolle beziehungsweise wirken vorhandene, per se krisenorientierte Hilfen meist kompetenzhemmend. Diesbezüglich wird auch die strikte Trennung der Zuständigkeiten zwischen ‚Behindertenhilfe‘ (im Folgenden bezeichnet als Bereich Behinderung, BB) und Kinder- und Jugendhilfe kritisiert, die in der Praxis Kooperationen im Sinne einer adäquaten Unterstützung erschwere (vgl. ÖAR 2013: 91). Die Evaluierung des Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetzes von

14 BGBl. I Nr. 59/2017 2. Erwachsenenschutz-Gesetz, Fassung vom 02.03.2020.

2013 (BGBl. Nr. 69/2013)¹⁵ zeigt, dass die Kooperation der KJH mit relevanten Systempartner_innen in Österreich trotz einiger Verbesserungen nach wie vor nur bedingt gelingt (vgl. Kapella/Rille-Pfeiffer/Schmidt 2018: 109). Die unzureichenden Kooperationen verhindern die qualitätsvolle Umsetzung adäquater Unterstützungsmaßnahmen für Kinder und Eltern (vgl. ebd.).

Die systemische Trennung von Ressourcen aus der KJH und aus dem BB thematisieren Lenz, Riesberg, Rothenberg und Sprung (2010: 26) in Deutschland kritisch. Einer sinnvollen Zusammenführung der beiden Systeme vorbeugend, fühle sich laut Lenz et al. keiner der beiden Bereiche für die Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten zuständigs beziehungsweise traue sich aufgrund fehlender Kompetenzen im jeweils anderen Bereich die Arbeit mit den betreffenden Familien nicht zu. Bislang haben zwischen KJH und BB kaum Vernetzungen stattgefunden, wenngleich die Kooperation diverser Unterstützungssysteme für die Entwicklung und Leistung adäquater und passgenauer Unterstützungsformen für Eltern und Kinder dringend erforderlich wäre (vgl. Lenz/Riesberg/Rothenberg/Sprung 2010: 26).

In Österreich scheint die Zusammenarbeit verschiedener Systeme vor allem aufgrund der Finanzierungsstrukturen eine schwer zu bewältigende Herausforderung zu sein (vgl. Monitoringausschuss 2016: 3, 6f.). Laut Bericht der ÖAR (2013: 112) gibt es in der Stadt Wien einen engen Austausch von Leistungsträgern für behinderte Menschen mit der Magistratsabteilung 11 (MA 11, die Wiener KJH), die theoretisch eine Ressource darstellt. Problematisch sei laut ÖAR jedoch, dass die MA 11 in ihren Leistungen nicht „auf diese Personengruppe eingestellt“ (ÖAR 2013: 112) ist, es fehlt in anderen Worten an Bewusstsein und Sensibilität gegenüber den Lebenslagen von behinderten Menschen (beziehungsweise ihren Kindern) als potenziellen Adressat_innen von Unterstützungsleistungen bei der Erziehung. Eine der diesbezüglichen Schlussfolgerungen im ÖAR-Bericht lautet:

Für Mütter mit Behinderungen, insbesondere mit Lernschwierigkeiten, gibt es in Österreich keine adäquaten und spezifischen Unterstützungsangebote. Mutter-Kind-Einrichtungen erklären sich in Krisensituationen häufig als unzuständig beziehungsweise als nicht kompetent, wenn sich Frauen mit Behinderungen an sie wenden. Zukunftsorientierte Projekte für mehr bedarfsgerechte Beratung von Müttern scheitern zum Teil an noch immer althergebrachten Einstellungen über die Fähigkeiten und Möglichkeiten von Frauen mit Behinderungen. (ÖAR 2013: 110f.).

Dieses Zitat weist Parallelen zur theoretischen Auseinandersetzung mit der Kritik an Fähigkeitsorientierungen im Kontext Elternschaft und Behinderung auf (siehe Kapitel 2.2). Die Darstellung der aktuellen Situation von behinderten Müttern mit Unterstützungsbedarf in Österreich im ÖAR-Bericht zeigt die weitreichenden Benachteiligungen der betreffenden Mütter bei der Kin-

15 BGBl. Nr. 69/2013 Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013, Fassung vom 03.03.2020.

dererziehung. Die im Bericht dargelegte mangelhafte Implementierung von Artikel 23 des UN-Übereinkommens schließt mit der Erkenntnis, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten hierzulande häufig die Obsorge und damit die Möglichkeit, ihr Kind aufzuziehen, entzogen wird. Der Begriff des Kindeswohls sowie die Feststellung von dessen Erfüllung wird kritisch gesehen und es wird darauf verwiesen, dass eine durch das Kindeswohl legitimierte Fremdunterbringung ohne den vorherigen Versuch, entsprechende Unterstützungsangebote einzusetzen, immer noch gängige Praxis sei (vgl. ÖAR 2013: 92). Als Resultat aus den dargestellten Sachverhalten fordert die ÖAR die Enttabuisierung von Sexualität, eine niederschwellige Sexualberatung sowie Beratung zu Verhütung, Kinderwunsch und Schwangerschaft, Unterstützungsleistungen bei der Erziehung sowie Schutzmaßnahmen gegen erzwungene Schwangerschaftsabbrüche und Sterilisationen (vgl. ebd.: 93).

4.1.4 Stellungnahme des Bundesmonitoringausschusses

Ein weiteres Überwachungsgremium zur Umsetzung des UN-Übereinkommens in Österreich ist laut Schulze (2011: 23) der sogenannte Monitoringausschuss, der ein Beratungsgremium für den im (ehemaligen) BMASK angesiedelten Bundesbehindertenbeirat ist. Der Monitoringausschuss veröffentlicht regelmäßig Stellungnahmen und hält öffentliche Sitzungen zu bestimmten Themenbereichen beziehungsweise Artikeln des UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ab (vgl. Schulze 2011: 24). Am 19. April 2016 fand in Wien eine Sitzung des Monitoringausschusses zum Thema Partnerschaft und Familie unter der Leitung der damaligen Vorsitzenden des Ausschusses, Christina Wurzinger, statt. Ziel der Sitzung war aufgrund des festgestellten Mangels an der Umsetzung des Artikels 23 in Österreich, „zu schauen, wo die Probleme genau liegen“ (Monitoringausschuss 2016: 2).

Im Grunde wurden bei dieser Sitzung laut Protokoll (vgl. Monitoringausschuss 2016) ähnliche Punkte diskutiert wie im ÖAR-Bericht (vgl. ÖAR 2013: 88-93) und es wurde verdeutlicht, dass in Österreich unter anderem eine Anzahl von Gesetzen geändert werden müsste, damit das Recht auf Partnerschaft und Familie gewährleistet ist. Die im Protokoll dokumentierten Wortmeldungen aus der Sitzung im Jahr 2016 zeigen einen Unterstützungsmangel auf: Einige Teilnehmer_innen schilderten Szenarien, in denen Eltern mit Lernschwierigkeiten (und psychischen Krankheiten) ihre Kinder weggenommen wurden und vorab keine oder unzureichende Unterstützung geleistet wurde (vgl. Monitoringausschuss 2016).

Im Jahr 2019 veröffentlichte der Monitoringausschuss schließlich als Resultat der genannten Sitzung eine Stellungnahme zu Familie und Partnerschaft (vgl. Monitoringausschuss 2019). Die Stellungnahme behandelt zahl-

reiche Fragen betreffend das Recht behinderter Menschen auf Familie und Partnerschaft und geht dabei vom UN-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie weiteren menschenrechtlichen Grundlagen aus. Problematisiert werden in der Stellungnahme unter anderem die unterschiedlichen Zuständigkeiten zwischen Bund und Ländern und der damit verbundene Bedarf an flächendeckenden, barrierefreien Beratungs- und Unterstützungsangeboten. Auffallend ist die Differenzierung des Monitoringausschusses zwischen Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten und von Menschen mit körperlichen und Sinnesbehinderungen. So betont auch der Monitoringausschuss: „Eine Körper- und Sinnesbehinderung beeinflusst grundsätzlich nicht die Erziehungskompetenz der Eltern“ (ebd.: 31). In Bezug auf Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten werden zwar Vorurteile und voreilige Fremdunterbringungen von Kindern kritisiert, gleichzeitig hebt der Monitoringausschuss aber zum Beispiel hervor, dass ein Zusammenleben von Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern in Wohneinrichtungen aufgrund fehlender Privatsphäre kaum möglich sei. Aus dieser Annahme resultiert die Forderung des Ausschusses, spezielle „Wohn- und Betreuungsangebote für Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten“ (ebd.: 35) bereitzustellen.

4.1.5 Der Begriff des Kindeswohls

Laut Artikel 23 des UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat das Wohl des Kindes oberste Priorität in allen menschenrechtlichen Belangen betreffend Wohnung und Familie (vgl. BMASGK 2016: 19). Das Kindeswohl gilt im deutschen Sprachraum als unbestimmter Rechtsbegriff (vgl. Marthaler 2012: 109) und auch die österreichische Judikatur bietet keine abschließende Definition des Kindeswohls. Im Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuch (ABGB) wird der Kindeswohlbegriff anhand von für dessen Beurteilung als relevant eingeschätzten Kriterien umschrieben.

Diese Kriterien bei der Beurteilung des Kindeswohls sind gemäß §138 des ABGB¹⁶ (vgl. BGBl. I Nr. 15/2013)¹⁷ folgende:

- 1) „eine angemessene Versorgung, insbesondere mit Nahrung, medizinischer und sanitärer Betreuung und Wohnraum, sowie eine sorgfältige Erziehung des Kindes;
- 2) die Fürsorge, Geborgenheit und der Schutz der körperlichen und seelischen Integrität des Kindes;
- 3) die Wertschätzung und Akzeptanz des Kindes durch die Eltern;

¹⁶ In der Fassung vom 4. April 2019.

¹⁷ BGBl. I Nr. 15/2013 Kindschafts- und Namensrechts-Änderungsgesetz 2013, Fassung vom 03.03.2020.

- 4) die Förderung der Anlagen, Fähigkeiten, Neigungen und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes;
- 5) die Berücksichtigung der Meinung des Kindes in Abhängigkeit von dessen Verständnis und der Fähigkeit zur Meinungsbildung;
- 6) die Vermeidung der Beeinträchtigung, die das Kind durch die Um- und Durchsetzung einer Maßnahme gegen seinen Willen erleiden könnte;
- 7) die Vermeidung der Gefahr für das Kind, Übergriffe oder Gewalt selbst zu erleiden oder an wichtigen Bezugspersonen mitzerleben;
- 8) die Vermeidung der Gefahr für das Kind, rechtswidrig verbracht oder zurückgehalten zu werden oder sonst zu Schaden zu kommen;
- 9) verlässliche Kontakte des Kindes zu beiden Elternteilen und wichtigen Bezugspersonen sowie sichere Bindungen des Kindes zu diesen Personen;
- 10) die Vermeidung von Loyalitätskonflikten und Schuldgefühlen des Kindes;
- 11) die Wahrung der Rechte, Ansprüche und Interessen des Kindes sowie
- 12) die Lebensverhältnisse des Kindes, seiner Eltern und seiner sonstigen Umgebung.“

Hier fällt auf, dass bei der Definition von Kriterien für die Beurteilung des Kindeswohles wiederum eine Reihe vager Begrifflichkeiten herangezogen wird, zum Beispiel ‚sorgfältige Erziehung‘ oder ‚verlässliche Kontakte‘. Laut Bauer und Wiezorek (2007: 631f.) ist Flexibilität bei der Orientierung am und in der Einschätzung des Kindeswohls zum einen erforderlich, eröffnet zum anderen aber problematische Normalisierungsmöglichkeiten in der sozialpädagogischen Arbeit mit Familien.

Im Zuge einer Reform des österreichischen Kindschaftsrechts von 2013 wurde das Kindeswohl als leitender rechtlicher Grundsatz laut Deixler-Hübner, Fucik und Huber (2013: 42) geschärft. Nach wie vor sei es aber nicht als konstante Größe zu betrachten, sondern werde im Gesetzestext in seiner Flexibilität demonstriert. Aus diesem Grund definiert auch der juristische Kommentar zur Kindschaftsrechtsreform Aspekte wie ‚sorgfältige Erziehung‘ nicht wirklich näher, verwiesen wird einzig auf eine altersgemäße Erziehung sowie auf eine Ausgewogenheit zwischen Förderung der Eigenständigkeit des Kindes und der Vermittlung von Regeln. In puncto ‚verlässliche Kontakte‘ wird im Sinne der Entwicklung des Kindes ein Interesse an engen Bindungen zu Eltern und Bezugspersonen genannt. Die Relevanz einer engen Beziehung zwischen Kind und Eltern wird jedoch im Kommentar unter bestimmten Voraussetzungen, zum Beispiel bei einer Vernachlässigung des Kindes durch die Eltern, relativiert. Laut juristischem Kommentar könne in einem solchen Falle trotz ausdrücklichen Wunsches des Kindes nach Kontakt dieser als das Kindeswohl gefährdend betrachtet werden (vgl. Deixler-Hübner/Fucik/Huber 2013: 42).

Der Begriff des Kindeswohls dient der Legitimierung von Eingriffen in die Familie als ansonsten zu schützende Einheit (siehe Kapitel 2.3). So halten etwa die jeweiligen Kinder- und Jugendhilfegesetze (in Anlehnung an das

übergreifende Bundes-KJH-Gesetz, vgl. BGBl. Nr. 69/2013) der neun österreichischen Bundesländer fest, dass in das Familienleben nur insoweit eingegriffen werden darf, als es das Kindeswohl erfordert. Die KJH-Gesetze beschreiben die Pflege und Erziehung von Kindern als das Recht und die Pflicht ihrer Eltern und heben hervor, dass die Eltern zu unterstützen seien sowie das soziale Umfeld des Kindes zu stärken sei. In den KJH-Gesetzen genannte Maßnahmen und Leistungen, die die Unterstützung von Eltern bei der Erziehung betreffen beziehungsweise eine Unterstützung der Erziehung für Kinder und Jugendliche definieren, umfassen unter anderem sogenannte soziale Dienste (§21) und Erziehungshilfen (§42). Unter Letztere fallen sowohl die Unterstützung der Erziehung (§44) als auch die sogenannte volle Erziehung (§45), das heißt eine Fremdunterbringung des Kindes. Die sozialen Dienste sollen (auch präventiv) der Förderung des Familienlebens dienen und können von Eltern, Familien und Kindern nach eigenem Ermessen in Anspruch genommen werden. Erziehungshilfen hingegen sind an das Kriterium einer Kindeswohlgefährdung gebunden und werden dementsprechend intensiver gestaltet (vgl. LGBl. Nr. 83/2013)¹⁸.

4.1.6 Voraussetzungen für die Leistung von Erziehungshilfen

Die Leistung von Erziehungshilfen ist also an strengere Kriterien gebunden als die sozialen Dienste. Es gibt entweder die Möglichkeit einer Vereinbarung zwischen Eltern und KJH oder die Gewährung von Maßnahmen aufgrund einer gerichtlichen Verfügung, wenn die Eltern den Maßnahmen nicht zustimmen. Dafür kann laut KJH-Gesetzen eine Entziehung oder Einschränkung der elterlichen Obsorge erforderlich sein, die als massiver Eingriff in die Familie zu sehen ist und rechtlich durch §181 des ABGB geregelt ist. Eine Einschränkung der elterlichen Obsorge ist ebenfalls an eine Kindeswohlgefährdung gebunden.

Die Tatsache, dass intensivere sozialpädagogische Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen der Unterstützung der Erziehung eine Kindeswohlgefährdung voraussetzen, verweist auf eine Pathologisierung von formaler Unterstützung der Kindererziehung und einen defizitorientierten Blick auf diejenigen Eltern, deren Kinder die Unterstützung erhalten. Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass die gegenwärtigen gesetzlichen Strukturen Familien, die (insbesondere intensivere) Leistungen der KJH beziehen, stigmatisieren. Dadurch tragen die vorhandenen Strukturen nicht zuletzt umgekehrt auch zu einer Stigmatisierung der Hilfen bei. Für viele Eltern mit Lernschwierigkeiten, die bereits aufgrund eines individualistischen Verständnisses von Behinderung Abwertung erfahren, bedeutet die (freiwillige oder unfreiwillige) Inanspruchnahme von Unterstützungsmaßnahmen daher eine

¹⁸ LGBl. Nr. 83/2013 Kärntner Kinder- und Jugendhilfegesetz, Fassung vom 12.10.2020.

zusätzliche Unfähigkeitszuschreibung in der Elternrolle (siehe auch Kapitel 2.2).

Grundsätzlich haben alle Eltern beziehungsweise ihre Kinder Anspruch auf soziale Dienste seitens der KJH sowie bei einer aus Sicht der KJH festgestellten Kindeswohlgefährdung Anspruch auf die Gewährung von Erziehungshilfen. Laut ÖAR-Bericht gibt es jedoch keine Angebote, die sich spezifisch an Eltern mit Lernschwierigkeiten richten beziehungsweise ihre häufig von Benachteiligungen geprägten Lebenslagen umfassend berücksichtigen (vgl. ÖAR 2013: 92). Im Vergleich zu Staaten wie Deutschland, Schweden, Kanada, Großbritannien oder Australien (siehe Kapitel 3) ist Österreich demnach mit der Implementierung von passgenauen Unterstützungsmöglichkeiten in Verzug.

Wie bereits skizziert, regeln in Österreich die jeweiligen KJH-Gesetze der neun Bundesländer diverse Unterstützungsangebote in der Kindererziehung. Da die Leistung sozialpädagogischer Maßnahmen in der Verantwortung der Bundesländer beziehungsweise zum Teil auch bei den verschiedenen Gemeinden liegt, ergeben sich regionale Unterschiede im Unterstützungssystem (vgl. Monitoringausschuss 2019: 34f., 38).¹⁹ Ähnlich verhält es sich mit Unterstützungsleistungen für behinderte Menschen im Allgemeinen, die sich nicht spezifisch an Eltern oder Familien richten, denn diese Leistungen sind ebenfalls größtenteils durch Gesetze auf Länderebene geregelt (vgl. zum Beispiel Kärntner Chancengleichheitsgesetz laut LGBL Nr. 8/2010)²⁰.

Fraglich ist, ob die Entwicklung spezifischer Angebote für Eltern mit Lernschwierigkeiten in Österreich sinnvoll wäre oder ob der Fokus einer sowohl auf allen Ebenen inklusiven (vgl. Gerner/Oehme/Rohrmann 2018; Schröder/Struck 2018: 125f.)²¹ als auch bedingungslosen KJH, die sich unabhängig von vermeintlichen Defiziten an alle Eltern und Kinder gleichermaßen richtet (vgl. Schröder/Freres 2019: 221), für eine Normalisierung unterstützter Elternschaft und eine gleichzeitige Entstigmatisierung der KJH zielführender wäre. Dabei darf jedoch nicht auf die Sensibilisierung der Fachkräfte gegenüber den diversen Lebenslagen von Menschen mit Lernschwierigkeiten vergessen werden.

19 Für eine Kritik an mangelnden flächendeckenden Unterstützungsangeboten für Eltern mit Lernschwierigkeiten in Deutschland siehe Rohmann/Pixa-Kettner (2014: 122).

20 LGBL Nr. 8/2010 Kärntner Chancengleichheitsgesetz, Fassung vom 02.03.2020.

21 Wenngleich sich die genannten Quellen vorrangig auf die Inklusion behinderter Kinder und Jugendlicher in der KJH (in Deutschland) beziehen.

4.1.7 Positionierung der Selbstvertretung und nationale Entwicklungen

In Österreich hat das sogenannte Netzwerk Selbstvertretung von Menschen mit Lernschwierigkeiten begonnen, sich für die Rechte von Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern (unter anderem in der KJH) einzusetzen. Insbesondere der Wiener Selbstvertreter Föllner hat sich, auch aus eigener Betroffenheit als Vater mit Lernschwierigkeiten, dessen Kinder gegen seinen Willen fremduntergebracht wurden, in den letzten Jahren politisch engagiert. Föllner versucht, Trennungen von Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern mit Forderungen nach unterstützter Elternschaft entgegenzuwirken, und verfasste 2019 gemeinsam mit Rauchberger eine Stellungnahme für das Netzwerk Selbstvertretung Österreich, die unter anderem die Diskriminierung erläutert, die Eltern mit Lernschwierigkeiten im KJH-System erfahren. Dort heißt es:

Es ist nicht gut, wenn die Kinder- und Jugendhilfe die Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten wegnimmt. Kinder werden bereits im Spital ihren Eltern weggenommen. Kinder werden aus dem Kindergarten ohne das Wissen der Eltern weggenommen. Kinder werden aus der Schule ohne das Wissen der Eltern weggenommen. Die Kinder werden ohne Absprache mit den Eltern zu Pflegeeltern oder in ein betreutes Wohnen gegeben. Die Kinder wohnen dann oft in einem anderen Bundesland. Eltern mit Lernschwierigkeiten können ihre Kinder nur schwer besuchen. (Föllner/Rauchberger 2019: 2).

Die hier thematisierte bundesländerübergreifende Fremdunterbringung von Kindern ist ein Thema, das auch ein Sonderbericht der Volksanwaltschaft (2017) über Kinder und ihre Rechte in öffentlichen Einrichtungen problematisiert. Laut Volksanwaltschaft gibt es trotz des Rechts von Kindern auf den Kontakt zu ihren Eltern zu viele Unterbringungen von Kindern in anderen Bundesländern. Häufig haben diese Unterbringungen Abbrüche der Beziehung zur Herkunftsfamilie zur Folge, die eine Rückführung erschweren oder sogar verunmöglichen. Seit 2014 ist diese Praxis leicht rückläufig, dennoch sind (je nach Bundesland) 2-29% fremduntergebrachter Kinder bundesländerübergreifend untergebracht. Betreffend diesen kinderrechtlichen Missstand empfiehlt die Volksanwaltschaft dringend, Fremdunterbringungen in großer Entfernung zur Herkunftsfamilie zu vermeiden, und fordert die österreichischen Bundesländer dazu auf, ihre Betreuungsstrukturen bedarfsgerecht auszubauen (vgl. Volksanwaltschaft 2017: 25-28).

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass es in Österreich grundsätzlich an zugänglichen Informationen und Unterstützungsangeboten für behinderte Eltern, insbesondere für Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten, fehlt. Die Recherchen für dieses Forschungsprojekt haben gezeigt, dass eine Vernetzung diverser Organisationen im Bereich der Sozialen Arbeit

und vor allem zwischen KJH und BB bislang nur vereinzelt stattgefunden hat. Auch Vernetzungen zwischen Sozialer Arbeit und Selbstvertretungsorganisationen hat es bisher nur vereinzelt und auf Bestrebungen einzelner Personen gegeben. Ein erster Versuch des Informationsaustausches und der Vernetzung einzelner Träger in der Praxis war eine Fachtagung der Lebenshilfe Salzburg im Jahr 2008 betreffend den Kinderwunsch und die Elternschaft von behinderten Menschen (vgl. Lebenshilfe Salzburg 2008). Der offensichtlich ausgebliebene Diskurs nach der Tagung weist jedoch darauf hin, dass die Veranstaltung entgegen der Intention keinen Grundstein für den systematischen Ausbau von Unterstützungsangeboten legte. Im Rahmen eines Workshops in Klagenfurt im Juni 2019 und eines Symposiums auf einer internationalen Konferenz in Wien im September 2019 wurde von Eltern mit Lernschwierigkeiten, einigen Praktiker_innen und zwei Wissenschaftlerinnen (Rahel More und Beth Tarleton) ein informelles Netzwerk für selbstbestimmte Elternschaft initiiert. Bislang gingen die Aktivitäten des Netzwerks über einen Informationsaustausch jedoch nicht hinaus. Es bleibt abzuwarten, ob eine für 2021 geplante Fachtagung von Jugend am Werk Steiermark sowie der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt zum Thema unterstützte Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten einen nachhaltigeren Paradigmenwechsel einleiten kann.

4.2 Die österreichische Forschungslücke im Bereich Behinderung und Elternschaft

Wie eingangs erwähnt, gab es in Österreich bisher keine umfassenderen Forschungsprojekte, die sich mit dem Leben von Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Familien wissenschaftlich beschäftigen.²² Auch statistische Informationen über die Anzahl behinderter Menschen, die Mütter oder Väter sind, liegen in Österreich nicht vor. In ihren Bemerkungen zur Umsetzung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen kritisierten die Vereinten Nationen den statistischen Datenmangel, insbesondere betreffend die Lage behinderter Frauen, in Österreich (vgl. United Nations 2013: 7). Daher ist auch die Leerstelle in den quantitativen Erhebungen von Elternschaften von Personen mit Lernschwierigkeiten kaum überraschend. Aufgrund dieses Datenmangels ist unklar, wie viele behinderte Eltern beziehungsweise Eltern mit Lernschwierigkeiten hierzulande leben, geschweige

22 Im Zeitraum von 2006 bis 2014 wurden allerdings mindestens acht Diplom- beziehungsweise Masterarbeiten verfasst, die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten fokussierten.

denn wie viele von ihnen formale Unterstützung erhalten und mit ihrem Kind zusammen- beziehungsweise von ihrem Kind getrennt leben.

Eine Ausnahme in der kargen österreichischen Forschungslandschaft zum Thema Behinderung und Elternschaft bildet die Studie von Schildberger, Zenzmaier und König-Bachmann (2016) über Erfahrungen von Müttern mit motorischer oder sensorischer Behinderung während der Schwangerschaft und der Geburt sowie im Wochenbett. Anhand von Interviews mit zehn Müttern mit körperlicher oder Sinnesbehinderung fanden die Autor_innen heraus, dass die behinderten Frauen begrenzte Akzeptanz, fehlende Gleichstellung, Diskriminierung, mangelnde Unterstützung sowie fehlendes Vertrauen in ihre Fähigkeiten als (werdende) Mütter erfuhren (vgl. Schildberger/Zenzmaier/König-Bachmann 2016: 3). Diese Erfahrungen wirkten sich laut den Müttern negativ auf ihr Selbstbewusstsein aus, zudem berichteten sie von Kontrolle, Angst und Unsicherheit in der Kommunikation mit Fachkräften aus dem Gesundheitsbereich. Die Studie hebt hervor, dass es an Informationen rund um Schwangerschaft und Geburt für behinderte Frauen sowie an Barrierefreiheit mangelt (vgl. ebd.: 6). Vor dem Hintergrund des internationalen Forschungsstandes ist davon auszugehen, dass viele der von Schildberger, Zenzmaier und König-Bachmann genannten Punkte auch auf Mütter mit Lernschwierigkeiten in Österreich zutreffen.

4.2.1 Bevölkerungsstatistische Annäherung an die Zielgruppe

Im Zuge des Berichts der Bundesregierung über die Lage der Menschen mit Behinderungen in Österreich 2016 führte Statistik Austria eine Mikrozensus-Zusatzerhebung für das 4. Quartal 2015 durch, im Zuge derer ca. 14.000 Personen ab einem Alter von 15 Jahren in Privathaushalten zu potenziellen Behinderungen und daraus resultierenden Benachteiligungen befragt wurden. Auf die Gesamtbevölkerung hochgerechnet, ergab die Befragung einen Anteil von 0,8% an Personen mit (laut Selbsteinschätzung) „geistigen Problemen oder Lernproblemen“ (vgl. BMASK 2017: 239). Die 0,8% machten einen verhältnismäßig kleinen Anteil der Gesamtbevölkerung aus, in absoluten Zahlen jedoch ca. 58.400 Personen.²³ Wie viele dieser rund 60.000 Personen Eltern sind, geht aus dem Bericht nicht hervor. Die sozioökonomische Aufschlüsselung der Daten zeigt jedoch, dass in allen befragten Altersgruppen die Anzahl der Einpersonenhaushalte (also Haushalte ohne Kinder oder Partner_innen) unter behinderten Personen im Allgemeinen deutlich höher war als bei nichtbehinderten Personen (ca. 29% vs. 16%) (vgl. ebd.: 240). Diese Zahlen können dahingehend interpretiert werden, dass behinderte Er-

23 Hochgerechnet auf die im Bericht angegebenen 7,3 Millionen Personen Gesamtbevölkerung ab 15 Jahren (vgl. BMASK 2017: 239).

wachsene (beziehungsweise Personen älter als 15 Jahre) seltener als Familien zusammenleben als nichtbehinderte Erwachsene.

4.2.2 *Forschungslücke in der Familienforschung*

Grundlagenforschung über Familien betreibt hierzulande vorwiegend das sogenannte Österreichische Institut für Familienforschung (ÖIF) an der Universität Wien, zudem gibt das zuständige Ministerium (beziehungsweise das Bundeskanzleramt) regelmäßige Berichte über die Lage von Familien heraus, zuletzt den 5. Österreichischen Familienbericht (vgl. BMWFJ 2009). Ein Großteil der Familienforschung des ÖIF sowie der Daten der Familienberichte des Ministeriums fokussiert unter anderem Bevölkerungsentwicklungen, Veränderungen im Erziehungsverhalten, elterliche Überforderung sowie Kinder- und Familienfreundlichkeit in Österreich (vgl. ebd.). Keines der zahlreichen Kapitel des 5. Familienberichtes widmet sich spezifisch den Lebenslagen von Familien mit behinderten Familienmitgliedern, die Ausschreibung des 6. Familienberichtes hingegen beinhaltet ein diesbezügliches Kapitel.²⁴ Die Situation behinderter Kinder kommt im 5. Familienbericht an der einen oder anderen Stelle vor, etwa im Hinblick auf Geschwisterbeziehungen (vgl. Beham 2010: 435), Schule (vgl. Beham/Bacher/Weber 2009: 581) und Familienpolitik (vgl. Buchebner-Ferst/Kapella/Klepp 2009: 868). Etwas ausführlicher behandelt wird das Thema Familie und Behinderung im Kapitel über Familie und soziale Dienstleistungen (vgl. Dimmel 2010). Darin heißt es:

Für Familien relevant sind im Kontext der sozialen Dienste der Behindertenhilfe vor allem die pädagogischen (Beratung und Begleitung von Eltern mit behinderten Kindern, Frühförderung, vorschulische Erziehung und Beschulung), sozialen (Adaptierung von Wohnraum) und beruflichen (Schulbesuch, Lehrmittel, Transportleistungen und Lehrausbildungen) Eingliederungshilfen, dann aber auch die Beschäftigungstherapien, Tagesbetreuungsmaßnahmen, Heimunterbringungen sowie Betreuung und Assistenzleistungen. (Dimmel 2010: 704).

Vor allem die sogenannten pädagogischen Eingliederungshilfen stechen hier insofern hervor, als dass es ausdrücklich um die Beratung und Begleitung von Eltern mit behinderten Kindern geht (vgl. ebd.). Behinderte Eltern hingegen bleiben im Bericht unerwähnt und die Unterstützung, Beratung oder Assistenz behinderter Mütter und Väter ist somit kein Thema des 5. Österreichischen Familienberichtes, der unter anderem Gerechtigkeit für Familienleistungen sowie zielgruppenspezifische Unterstützung und Beratung bei der Erziehung von Kindern postuliert²⁵ (vgl. BMWFJ 2009: 4f.).

24 Die Ausschreibung erfolgte Anfang 2019, zum Zeitpunkt der Einreichung der Dissertation ist die Veröffentlichung des Berichts noch ausstehend.

25 Dies gilt sowohl für den hier zitierten *Bericht auf einen Blick* als auch für die detaillierteren Bände I und II des Familienberichtes.

Lange und Kränzl-Nagl (2009) analysierten für den 5. Familienbericht mediale, wissenschaftliche sowie politische Diskurse zum Thema Familie und untersuchten unter anderem Normalitätsvorstellungen in Familiendiskursen. Laut ihnen dominieren heterosexuelle Familienformen die Forschungslandschaft, was dazu beitrage, dass daran angelehnte Vorstellungen von Familie unhinterfragt reproduziert werden. Im öffentlichen Diskurs finden sich drei Positionen dazu, „was Familie ist und/oder was Familie sein soll“ (Lange/Kränzl-Nagl 2009: 97): erstens Familie mit der Ehe als Zentrum sowie Kindern in einem gemeinsamen Haushalt, zweitens Familie als verantwortete Eltern-Kind-Beziehung und drittens Familie als Solidarbeziehung (auch ohne Kinder). Zusammenfassend stellt der zitierte Beitrag die allgegenwärtige Präsenz von Familiendiskursen und Familienbildern im Alltag fest, nicht zuletzt in den Massenmedien, und verweist darauf, dass Familiendiskurse ambivalent seien und durchaus Potenzial für Empowerment bergen können (vgl. Lange/Kränzl-Nagl 2009: 120).

Beham und Zartler (2009: 368) erläutern, ebenfalls im 5. Familienbericht, sich verändernde Ansprüche und Anforderungen an Mütter und Väter, sie beschreiben den Druck verantworteter Elternschaft im Kontext von innerfamiliären Werten gegenüber einer Leistungs- und Funktionserwartung an Familien. In Österreich sei das Leitbild der bürgerlichen Familie ebenso wie das Mutterideal immer noch verbreitet, wenngleich die Notwendigkeit der Erwerbstätigkeit von Müttern und auch deren Anerkennung stetig steige. Vor allem während des Kleinkind- und Schulalters ist die Vereinbarkeit von Beruf und Familienleben ein ambivalentes Thema, wobei eine Kluft zwischen modernisierter Haltung und retraditionalisiertem Verhalten von Vätern deutlich werde (vgl. Beham/Zartler 2009: 389).

Auch in der Studie des ÖIF zur Familienfreundlichkeit in Österreich geht es um Mütter- und Väterrollen im Wandel (vgl. Buchebner-Ferstl/Kaindl/Schipfer/Tazi-Preve 2014). Erneut steht die Vereinbarkeitsdebatte im Fokus, an der Studie teilnehmende Mütter berichteten unter anderem von einer mangelnden Wertschätzung der „primären Mutterrolle“ (ebd.: 111) im Vergleich zu einer entlohten Erwerbstätigkeit. Väter erfuhren hingegen ihre Position im Falle von Scheidung oder Trennung als Benachteiligung, mitunter ist sogar die Rede von „Väterfeindlichkeit“ (ebd.). Nebst geschlechtsspezifischen Aspekten geht es auch um Abweichungen von gesellschaftlichen Normen, Eltern in kinderreichen Familien berichteten etwa von gehässigen Kommentaren aufgrund der überdurchschnittlichen Anzahl ihrer Kinder. Des Weiteren wurde in der Studie die finanzielle Situation mit Kindern mit der Familienfreundlichkeit in Österreich in Zusammenhang gebracht. Mütter und Väter erfahren zum Teil Kinder als Armutsrisiko und Kostenfaktor, insbesondere prekär ist die ökonomische Situation von Alleinerziehenden (vgl. Buchebner-Ferstl/Kaindl/Schipfer/Tazi-Preve 2014: 49f.).

Im Forschungsbericht des ÖIF über Elternschaft zwischen Anspruch und Überforderung geht es unter anderem um Elternalltag, Erziehung und Belastungen. Ein Fokus bei der Analyse von Belastungen liegt auf „chronischen kindlichen Belastungen“ (Klepp/Buchebner-Ferstl/Kaindl/Kinn 2008: 115), womit Suchtmittelkonsum, Behinderungen oder chronische Erkrankungen gemeint seien. Es geht schließlich auch um „chronische familiär bedingte Belastungen“ (ebd.: 118), die aber nicht so detailliert aufgeschlüsselt werden wie die kindlichen Belastungen. Der Studie zufolge fühlte sich der Großteil der Befragten mit elterlichen Aufgaben eher selten überfordert, wobei sich tendenziell Mütter häufiger überfordert fühlten als Väter. Finanziell überfordert fühlte sich im Schnitt jede siebente Mutter und jeder siebente Vater. Als elterliche Ressource hingegen stellen sich vor allem Partner_innen heraus, ebenso wie gute soziale Netzwerke und institutionelle Kinderbetreuung. Frauen nahmen weitaus eher Unterstützung bei der Erziehung in Anspruch als Männer (vgl. Klepp/Buchebner-Ferstl/Kaindl/Kinn 2008: 131).

Eine weitere Studie des ÖIF analysiert das Erziehungsverhalten österreichischer Eltern unter dem Titel *Erziehung – nicht genügend? Österreichische Eltern auf dem Erziehungsprüfstand* (vgl. Buchebner-Ferstl/Kapella/Kaindl/Stolavetz/Baiertl 2016). Dem Forschungsprojekt mit dem defizitorientierten Titel liegt die Frage zugrunde, inwiefern Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder als (in)kompetent gelten. Den Ergebnissen zufolge sind Eltern generell gut informiert über kindliche Bedürfnisse und Rechte. Die meisten hegen einen pragmatischen Erziehungsstil (vgl. ebd.: 187) und besser informierte Eltern agierten weniger überbehütend (vgl. ebd.: 112). Im Allgemeinen verbringen laut der Studie Eltern in Österreich zunehmend aktiv Zeit mit ihrem Kind (vgl. ebd.: 226).

Die hier erwähnten Studien aus dem Bereich der Familienforschung zeigen ein gewisses Bewusstsein gegenüber geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen in Familien, berücksichtigen darüber hinaus jedoch kaum weitere Dimensionen familialer Diversität. Wird Behinderung im Zusammenhang mit Familie überhaupt erwähnt, dann fast ausschließlich bezogen auf das Leben mit einem behinderten Kind. Behinderte Mütter und Väter kommen im Diskurs der Familienforschung so gut wie gar nicht vor, wobei die Veröffentlichung des nächsten Familienberichtes zeigen wird, ob die Zumeldungen zum ausdrücklichen Aufruf von Beiträgen zum Familienleben mit behinderten Familienmitgliedern, behinderte Eltern mitberücksichtigen. Interessant in Bezug auf die geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen sowie die Arbeitsteilung in österreichischen Familien ist zudem der Bericht über Österreich im Zuge der Länderprüfung im Bereich der frühkindlichen Bildung aus dem Jahr 2006 (vgl. Bennett 2006). Der Bericht gibt nämlich Aufschluss über den in Österreich nach wie vor stark präsenten Maternalismus und geschlechtsspezifische Ungleichheiten. Bennett erklärt, dass hierzulande immer noch die

Annahme gelte, Kinder im Vorschulalter werden am besten von ihrer Mutter betreut (vgl. ebd.: 12).

4.2.3 *Forschungslücke in der Kinder- und Jugendhilfe-Forschung*

Vor dem Hintergrund sozialpädagogischer Interventionen in Familien von Eltern mit Lernschwierigkeiten (siehe Kapitel 3.2) lohnt sich auch ein Blick auf die österreichische Forschungslandschaft bezüglich der Kinder- und Jugendhilfe. Wenngleich Wissenschaftler_innen immer wieder in diesem Bereich forschen und vereinzelte regionale Kooperationen zwischen KJH und Forschungsinstitutionen existieren, gilt die KJH-Forschung in Österreich bislang als dürrtiges Feld (vgl. Heimgartner 2017: 51f.). Laut Heimgartner mangelt es an einer umfassenden, nationalen Berichterstattung. Regelmäßig erscheine zwar die Kinder- und Jugendhilfestatistik des Bundeskanzleramts, die aber in den vergangenen Jahren lediglich eine Übersicht über statistische Angaben zu den Aufgabenbereichen der KJH bot. Gründe für den Einsatz von Erziehungshilfen oder Beratungen bleiben aus (vgl. ebd.: 47).²⁶

Aktuell bekannt ist somit zu den Erziehungshilfen einzig, dass 2019 insgesamt 36.509 Kinder und Jugendliche eine Unterstützung der Erziehung erhielten und 12.785 Kinder und Jugendliche im Rahmen der sogenannten vollen Erziehung (laut den KJH-Gesetzen der österreichischen Bundesländer) fremdbetreut wurden. Während die Häufigkeit der Inanspruchnahme ersterer Maßnahme seit 2015 um 4,3% angestiegen ist, geht der Einsatz der vollen Erziehung konstant zurück (vgl. Bilgili 2020: 15). Von den knapp 13.000 Kindern, die sich im Jahr 2019 in Fremdunterbringung befanden, wohnten 60% in sozialpädagogischen Einrichtungen und 40% bei Pflegepersonen (vgl. ebd.: 25f.). Hervorzuheben ist, dass 90% aller Erziehungshilfen auf Basis einer Vereinbarung zwischen Eltern und KJH erfolgten, das heißt, nur ein Zehntel kam aufgrund einer gerichtlichen Verfügung zum Tragen. Während die Unterstützung der Erziehung fast ausschließlich vereinbart wurde, wurden österreichweit ca. 36% der vollen Erziehung gerichtlich verfügt (vgl. ebd.: 35f.). Aufgeschlüsselt nach Bundesländern unterliegen die genannten Zahlen zum Teil Schwankungen, so erfolgten etwa in Wien als einzigem Bundesland mehr gerichtliche Verfügungen (55,5%) als Vereinbarungen (44,5%) (vgl. ebd.: 39).

Die österreichische Forschung im Bereich KJH hat zum Leben von Kindern von Eltern mit Lernschwierigkeiten beziehungsweise zu Elternschaft und Behinderung wenig zu bieten. Qualitative Forschung im Bereich KJH fokussiert eine Reihe von Themen und Zielgruppen, die jedoch zum einen selten den Bereich der Erziehungshilfen und zum anderen kaum behinderte

26 Laut Heimgartner (2017: 47) erfasste die KJH-Statistik bis zum Jahr 2001 gelistete Gründe für die Hilfen zur Erziehung.

Menschen als zentrale Akteur_innen betreffen. Gründe für die Absenz von Elternschaft und Behinderung in den verschiedenen Forschungsbereichen mögen sowohl im mangelnden Ausbau von Unterstützungsangeboten als auch in der in Österreich bis zum Ende des 20. Jahrhunderts anhaltenden Fremdbestimmung behinderter Menschen bei der Familiengründung liegen. Der Hintergrund dieser Vermutung wird im Folgenden nachgezeichnet.

4.2.4 Forschung über Fremdbestimmung bei der Familiengründung

Der historische Kontext verhinderter Elternschaften wurde hierzulande im Vergleich zu anderen (europäischen) Staaten erst spät thematisiert. Laut Schönwiese (2012: 79) zählten zu Praxen der Fremdbestimmung bei der Familiengründung unter anderem (Zwangs-)Sterilisationen behinderter Mädchen und Frauen sowie sogenannte Triebdämpfungen bei behinderten Jungen und Männern. Zu den wenigen wissenschaftlichen Aufarbeitungen dieser massiven Fremdbestimmung zählen die Studien von Zemp und Pircher (1996) sowie Mayrhofer, Wolfgruber, Geiger, Hammerschick und Reidinger (2017). Zemp und Pircher führten 1996 die erste österreichische Untersuchung zu sexueller Ausbeutung von behinderten Mädchen und Frauen durch und befragten in ihrem Rahmen die 130 Teilnehmerinnen auch zum Thema Empfängnisverhütung. Etwa die Hälfte der Frauen gab an zu verhüten, wobei sich herausstellte, dass rund 27% der Teilnehmerinnen sterilisiert worden waren. Der Großteil von ihnen wurde auf Wunsch ihrer Eltern bereits als Mädchen zwangssterilisiert. Viele der Frauen empfanden die Zwangssterilisation und ihre Folgen als Gewalt und berichteten von Trauer und Schmerz darüber, keine Kinder bekommen zu können (vgl. Zemp/Pircher 1996: o.S.).

Mayrhofer und Kolleg_innen erforschten in ihrer historischen Studie die Unterbringung behinderter Kinder und Jugendlicher in der Wiener Psychiatrie nach dem Zweiten Weltkrieg bis in die 1980er-Jahre (vgl. Mayrhofer/Wolfgruber/Geiger/Hammerschick/Reidinger 2017). Ein Teil der Forschung widmet sich dem ambivalenten Wirken des (Kinder-)Arztes Rett, einem prominenten Befürworter von Sterilisationen behinderter Mädchen und Frauen. Rett postulierte Sterilisationen unter anderem aus eugenischen, aber auch aus gesellschaftlichen Gründen, wie etwa dem vermeintlichen Schutz behinderter Frauen vor sexueller Ausbeutung. Bis zum Ende der 1980er-Jahre wurden zahlreiche behinderte Mädchen und Frauen ‚unterbunden‘, häufig auf Wunsch von Angehörigen der Betroffenen. Es existierte jedoch auch ein enges Verbindungsnetz mit Wohneinrichtungen für behinderte Menschen. Rett setzte jahrzehntelang Medikamente zur ‚Triebdämpfung‘ ein und problematisierte die Sexualität behinderter Menschen öffentlich (vgl. Mayrhofer/Geiger/Wolfgruber 2017: 513ff.). Selbst damals (insbesondere nach einer Gesetzesreform im Jahr 1975) war die Sterilisation ohne das Wissen beziehungsweise

die Einwilligung der betroffenen Person nicht legal, sie befand sich bestenfalls in einem rechtlichen Graubereich (vgl. Hammerschick 2017: 563).

Schönwiese (2012: 78f.) zufolge verbreitete der Betrieb der sogenannten Rett-Klinik nach dem Zerfall des Nationalsozialismus eugenische Überlegungen in Österreich weiter und prägte den Diskurs sexueller Selbstbestimmung behinderter Menschen. Sterilisationen wurden von Rett als selbstverständliche Gesundheitsvorsorge dargestellt und sein Handeln wurde von der Öffentlichkeit weitgehend akzeptiert oder zumindest nicht problematisiert (vgl. Schönwiese 2012: 80). Über die Auswirkungen dieser historischen Fremdbestimmung auf die Situation von Eltern mit Lernschwierigkeiten heute lassen sich nur Vermutungen anstellen. Tatsache ist jedoch, dass die Praktiken Retts die österreichische Praxislandschaft in den Bereichen Behinderung und Gesundheit maßgeblich geformt haben und von ihm (mit) implementierte Maßnahmen bis heute weiter existieren, etwa eine sogenannte humangenetische Beratung für schwangere Frauen sowie der Mutter-Kind-Pass zur Dokumentation gesundheitlicher Informationen über (werdende) Mütter sowie Föten beziehungsweise Säuglinge und Kinder (vgl. ebd.).

Mayrhofer, Schachner, Mandl und Seidler (2019: 284f.) befassten sich im Rahmen ihrer repräsentativen Studie über Erfahrungen und Prävention von Gewalt an Menschen mit Behinderungen am Rande mit dem Thema Verhütung und bieten damit aktuelle Daten für Österreich. Laut Befragung von 330 Bewohner_innen von psychosozialen Einrichtungen und Einrichtungen der ‚Behindertenhilfe‘ gaben nur 31% der zweiten Gruppe an, über ihre Verhütung frei bestimmen zu können (vgl. Mayrhofer/Schachner/Mandl/Seidler 2019: 182). Von 250 Personen, die in Einrichtungen der Behindertenhilfe wohnten, berichteten 17% der befragten Frauen und 6% der befragten Männer davon, operativ sterilisiert worden zu sein. 8-11% der Befragten gaben an, über eine potenzielle Sterilisation nicht Bescheid zu wissen (vgl. ebd.: 184). Diese Zahlen weisen darauf hin, dass behinderte Menschen bei der Verhütung auch heute zum Teil noch fremdbestimmt werden. Zum Vergleich zeigte eine umfassende deutsche Studie, dass 18% von in Haushalten lebenden befragten behinderten Frauen sterilisiert waren (vgl. Schröttle/Hornberg 2013: 55). Laut Zusatzbefragung gaben die meisten der Frauen an, sich frei für den Eingriff entschieden zu haben. Gesonderte Erhebungen betreffend in Einrichtungen lebende Frauen mit Lernschwierigkeiten ergaben ein quantitativ ähnliches Ergebnis: 17% der Befragten waren sterilisiert. Die Freiwilligkeit des Eingriffs wurde bei dieser Gruppe jedoch nicht erfragt (vgl. ebd.).

Die Anzahl sterilisierter behinderter Frauen scheint verglichen mit der älteren Studie von Zemp und Pircher (1996) abgenommen zu haben, wobei die höchst unterschiedlichen Forschungsdesigns mit ihren Stärken und Einschränkungen sowie potenzielle Dunkelziffern berücksichtigt werden müssen. Zudem muss beachtet werden, dass Sterilisationen nicht die einzige Verhütungsmethode sind, die potenziell gegen den Willen der Betroffenen

angewendet wird. McCarthy (2009: 206) fand etwa in Großbritannien heraus, dass die Verabreichung hormoneller Verhütungsmittel an Frauen mit Lernschwierigkeiten ohne deren Einwilligung oder ausreichende Informationen eine nach wie vor gängige Praxis ist.

Weitgehend unerforscht bleibt, inwiefern Frauen und Männer mit Lernschwierigkeiten in Österreich heute selbst- oder fremdbestimmt verhüten, und ob sie selbstbestimmte Entscheidungen bei der Familienplanung treffen. Hier besteht nach wie vor ein Forschungsdesiderat, so wie auch zum Thema Sexualität und Behinderung im Allgemeinen. Nach diesem Überblick über den österreichischen Kontext von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten, die wichtigsten (menschen)rechtlichen Rahmenbedingungen mit Fokus auf Unterstützungsmaßnahmen für Eltern und Kinder, den Diskurs über das Kindeswohl sowie ein Ausloten des Forschungsfeldes vor dem Hintergrund der Forschungslücke hierzulande widmet sich das nächste Kapitel nun der Methodologie sowie den methodischen Vorgehensweisen der vorliegenden Forschungsarbeit.

5 Methodologie und methodische Vorgehensweise

In diesem Kapitel werden zunächst einige grundlegende metatheoretische Bezugspunkte für Methodologie und Methodik der Forschungsarbeit erläutert. In Kapitel 5.1 geht es um die Hermeneutik als Form des Verstehens nach Gadamer (1960/2010: 271ff.), die als gemeinsamer Rahmen für die unterschiedlichen forschungsmethodischen Zugänge der Dissertation dient. Es folgt eine hermeneutisch-phänomenologische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Erfahrung, die überleitet zu diskurstheoretischen Überlegungen aus der Wissenssoziologie (vgl. Knoblauch 2013; Keller/Hirsland/Schneider/Viehöver 2005). Zudem wird partizipative Forschung als kritische und emanzipatorische Form der Wissensproduktion in den Blick genommen (vgl. Unger 2014: 9).

In Kapitel 5.2 wird zunächst das Forschungsdesign als Gesamtes erläutert, das sich aus zwei Forschungsperspektiven (Fremdzuschreibung beziehungsweise -wahrnehmung und Selbstverständnis) zusammensetzt, und die Methodwahl der empirischen Studie begründet. Darauf folgen eine differenzierte Auslotung der Forschungsfelder und eine Beschreibung von Datenmaterialien beziehungsweise Teilnehmenden und Vorgehensweisen.

In Kapitel 5.3 werden die methodischen Vorgehensweisen der Erforschung von Einblicken in gesellschaftliche Diskussionen in Internetnews-groups beschrieben und in Kapitel 5.4 wird die Methodik der empirischen Untersuchung von Wahrnehmungen und Handlungsorientierungen von Fachkräften in der Sozialen Arbeit erläutert. Ebenfalls in Kapitel 5.4 wird das partizipativ orientierte Analyseverfahren in Kooperation mit einer Referenzgruppe (vgl. Flieger 2007: 21f.; Sigot 2017: 46f.) beschrieben, das im Zuge der Erforschung der Fachkräfteperspektiven umgesetzt wurde. Die partizipative Analyse war ein zentraler Bestandteil der Verbindung von Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen mit den Sichtweisen der Hauptakteur_innen, also Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten.

In Kapitel 5.5 geht es dann um das methodische Vorgehen bei der Erforschung von Selbstverständnissen und Erfahrungsweisen von Eltern mit Lernschwierigkeiten. Beschrieben werden das Forschungsfeld, die Herangehensweisen zur Rekrutierung der Teilnehmer_innen sowie Erhebungs- und Analysemethoden. Zudem werden ethische und forschungspraktische Herausforderungen der durchgeführten Studie benannt.

5.1 Hermeneutik des Verstehens

Für die vorliegende Arbeit ist die Hermeneutik in erster Linie als Form des Verstehens relevant. Nach Dilthey bildet sich das Verstehen anderer Personen auf der „Grundlage des Erlebens und des Verstehens seiner selbst, und in beständiger Wechselwirkung beider miteinander“ (Dilthey 1976: 203) aus. Die Kunst des Verstehens im Sinne eines Nacherlebens von Lebensäußerungen liegt laut Dilthey in der sogenannten Auslegung²⁷ als Basis für die Interpretation (eines Texts)²⁸. Nach Dilthey ist die Hermeneutik damit die Wissenschaft dieser Kunst des Verstehens (vgl. ebd.: 216f.). Figal (2006) betont die Relevanz der Interpretation beziehungsweise des Vorganges des Interpretierens für die Hermeneutik. Gemeint ist damit sowohl die Aufführung (eines Texts) als Einheit als auch die Auslegung und Deutung dieses Texts, der erst durch das Interpretieren gegenwärtig wird (vgl. Figal 2006). Aus diesen Ausführungen lässt sich schließen, dass es sich bei der Interpretation um einen reziproken Vorgang des Verstehens handelt.

Laut Figal (2006: 771) stehen Text und Interpretation in einem ständigen Wechselspiel miteinander und verschmelzen im Akt des Verstehens der hermeneutischen Erfahrung, deren Möglichkeiten der Interpretation sich in einem ständigen Schwebezustand befinden. In diesem Schwebezustand liegt Figal zufolge die Relevanz der hermeneutischen Erfahrung für die Phänomenologie, denn: „was da ist, wird erfahren als ein Mögliches, das zur Wirklichkeit erst gebracht werden muß.“ (Figal 2006: 771). Die Interpretation muss folglich in ihrem Möglichkeitscharakter verstanden werden, das heißt in Anbetracht dessen, dass eine Interpretation immer auch anders möglich wäre und daher niemals endgültig sein kann. Die Wirklichkeit eines Texts liegt im Erscheinen und (Sich-)Zeigen, sie ist als Wirklichkeit phänomenal (vgl. ebd.).

5.1.1 Die Vorurteilshaftigkeit des Verstehens

Nach Heidegger (1926/2006: 152) dient die Hermeneutik dem Verstehen des gesamten menschlichen Daseins, dessen Grundverfassung das In-der-Welt-Sein bildet. Heidegger definiert dabei einen hermeneutischen Zirkel des Verstehens als „Ausdruck der existenzialen *Vor-Struktur* des Daseins selbst“ (Heidegger 1926/2006: 153, Hervorhebung im Original). Im Zirkel des Verstehens sieht Heidegger aber auch eine Möglichkeit ursprünglichen Erken-

27 Mit der Auslegung ist Heidegger (1926/2006: 148) zufolge die Ausbildung des Verstehens, die Ausarbeitung der im Verstehen entworfenen Möglichkeiten gemeint.

28 Text muss an dieser Stelle breiter definiert werden und kann laut Flick (1994: 97) die Verschriftlichung jeglichen Datenmaterials wie Interviewtranskripte oder Beobachtungsprotokolle inkludieren.

nens, das eine möglichst umfassenden Loslösung von (unreflektierten) Vorurteilen erfordert (vgl. ebd.). Gadamer formuliert Heideggers Überlegungen zum hermeneutischen Zirkel folgendermaßen weiter aus:

Wer einen Text verstehen will, vollzieht immer ein Entwerfen. Er wirft sich einen Sinn des Ganzen voraus, sobald sich ein erster Sinn im Text zeigt. Ein solcher zeigt sich wiederum nur, weil man den Text schon mit gewissen Erwartungen auf einen bestimmten Sinn hin liest. (Gadamer 1960/2010: 271).

Gadamer geht demnach davon aus, dass jegliches Verstehen vorurteilsbehaftet ist. Es bedarf einer hermeneutischen Offenheit, will man sich vom Text etwas Neues sagen lassen und die Abweichung des Texts von der Vormeinung zulassen (vgl. ebd.: 273). Die Anerkennung und Reflexion von Vormeinungen beziehungsweise von Vorurteilen (im weitesten Sinne) ist demnach für den Vorgang des Interpretierens erforderlich.

Meyer-Drawe (2003) schlägt aufgrund der Normalisierung der negativen Konnotation des Vorurteils alternativ die Verwendung der Begriffe „Antizipation, Vorverständnis, leitendes Vorwissen oder Vorstruktur der Erfahrung“ (Meyer-Drawe 2003: 512) vor. Die Vorsilbe ‚Vor-‘ impliziere, dass eine Erkenntnis nicht ausschließlich aus der Erfahrung selbst hervorgeht, sondern gegebenenfalls „mit ihr anhebt“ (ebd.). Dies ist laut Meyer-Drawe insofern forschungstechnisch produktiv, als die „Vorurteilshaftigkeit unseres Erfahrungshorizontes“ (ebd.) Orientierung bietet. Wir nehmen demnach Dinge innerhalb eines gegebenen, jedoch veränderbaren Horizontes, mit ihren impliziten, zusätzlichen Informationen *als etwas* (vgl. Heidegger 1926/2006: 149) wahr.

5.1.2 *Menschliche Erfahrung und ihre Bedeutung*

Für die vorliegende Forschungsarbeit ist der Erfahrungsbegriff ein zentraler (siehe Forschungsfragen in Kapitel 5.2). Flick (1994) verweist auf Schütz' Verständnis der sozialwissenschaftlichen Aufgabe als Erforschung jener Prinzipien, „nach denen der Mensch im Alltag seine Erfahrungen und insbesondere die der Sozialwelt ordnet“ (Schütz 1971, zitiert nach Flick 1994: 100). Die Mehrdeutigkeit und zugleich Vagheit des Erfahrungsbegriffs wird unter anderem von Gadamer (1960/2010: 72) hervorgehoben und ein Versuch unternommen, Erfahrung in Abgrenzung zum Erlebnis zu erläutern. Gadamer stellt die Reflexivität und Intentionalität des Erlebnisses fest und fasst zusammen: „Was Erlebnis genannt werden kann, konstituiert sich in der Erinnerung. Wir meinen damit den Bedeutungsgehalt, den eine Erfahrung für den, der das Erlebnis hatte, als einen bleibenden besitzt.“ (Gadamer 1960/2010: 72).

Diese Erläuterungen erlauben den Rückschluss, dass eine Erfahrung jeweils nur da stattfinden kann, wo etwas Neues und Unbekanntes ins Be-

wusstsein tritt und dadurch einen Bruch im Bewusstsein verursacht. Daher meint auch Gadamer, dass eine Erfahrung jeweils nur so lange Gültigkeit habe, bis sie durch eine neue Erfahrung widerlegt wird. Wenn sich eine antizipierte Erfahrung nicht bestätigt, verändert sich die Erfahrung eines bestimmten Phänomens mit der neuen Erfahrung beziehungsweise der Widerlegung der antizipierten Erfahrung mit (vgl. Gadamer 1960/2010: 356). Gadamers Ausführungen zeigen also, dass eine Annäherung an menschliche Erfahrung im Grunde nur in der Retrospektive geschehen kann, denn Erfahrung ist immer bereits vergangen. Greifbar bleibt somit einzig eine Reflexion des Bedeutungsgehalts der Erfahrung in Form einer Erinnerung an ein Erlebnis. Eine Erläuterung des Begriffs der Bedeutung als zentraler Bestandteil der reflexiven Betrachtung menschlicher Erfahrung ist demnach für diese Forschungsarbeit erforderlich.

Laut Tengelyi (2007) beschäftigt sich die hermeneutische Phänomenologie seit jeher mit den Dimensionen von Bedeutung (und in weiterer Folge von Sinn). Umstritten bleibe, wie genau sich Bedeutung und Sinn zueinander verhalten (vgl. Tengelyi 2007: xii). Smith (2018: 167ff.) differenziert für die theoretische Rahmung eines hermeneutisch-phänomenologischen Forschungsansatzes zwischen mehreren Bedeutungs- beziehungsweise Sinnebenen.²⁹ Die verschiedenen Ebenen reichen von einem wörtlich übertragenen Sinn über einen Sinn der Erfahrung bis hin zu einem existenziellen Sinn. Für die Annäherung an den Sinn der Erfahrung ausgehend von einem spezifischen Forschungsinteresse, braucht es laut Smith eine Untersuchung der subjektiven Bedeutung von etwas Bestimmtem (einem Erlebnis, einem Wort, einer Formulierung etc.) für eine bestimmte Person. Smith verweist auf Taylor (1985, zitiert nach Smith 2018: 169) für eine dreidimensionale Auseinandersetzung mit dem Begriff der Bedeutung: Bedeutung für ein Subjekt, Bedeutung *von etwas* und Bedeutung in Relation zur Bedeutung anderer Dinge (vgl. ebd.). Anders formuliert, ist Bedeutung sowohl subjektiv als auch objektiv und kontextuell. Der Sinn einer Erfahrung ist demnach Sinn von etwas für jemanden in einem Kontext. Aus diesen Ausführungen lässt sich schließen, dass eine strikte analytische Unterscheidung zwischen Bedeutung und Sinn beziehungsweise verschiedenen Sinnformen weder immer möglich noch unbedingt sinnvoll ist.

Empirisch ist Smith zufolge die Unterscheidung zwischen manifester und latenter Bedeutung sinnvoll. Damit ist zum einen eine direkt erkennbare, sprachliche Bedeutung gemeint (manifest), zum anderen eine erst auf den zweiten Blick interpretierbare, potenziell verborgene Bedeutung (latent). Die zentrale Kategorie des (latenten) Sinns ist typisch für hermeneutische Methodologien und eine Annäherung an einen solchen impliziten Sinn kann unter

29 Die Begriffe Sinn (*sense*) und Bedeutung (*meaning*) werden bei Smith (2018) sowie Smith, Flowers und Larkin (2009) nicht trennscharf verwendet.

anderem in Form von Interpretation oder Deutung stattfinden (vgl. Smith 2018: 175).

5.1.3 *Hermeneutik, Phänomenologie und Wissenssoziologie*

Brinkmann (2015: 34), ein Kritiker der hermeneutischen Methodologie, betont, dass die Erforschung von Erfahrung nicht nur ein hermeneutisches Verstehen der Sinnggebung beziehungsweise Deutung dessen, *was* jemand erfährt, erfordere. Zentral sei vor allem ein Untersuchen des Vorganges des Erfahrens selbst, das heißt *wie* denn etwas erfahren wird. Brinkmann kritisiert Ansätze methodologischer Verknüpfungen von Phänomenologie und Hermeneutik (im Gegensatz zu metatheoretischen Verknüpfungen) und postuliert eine strikte methodologische Differenzierung. Brinkmann sieht eine Öffnung hin zu einer poststrukturalistischen Ausrichtung der Phänomenologie als Gegensatz zur Hermeneutik und definiert die Phänomenologie als „produktiv und entwerfend“, die Hermeneutik hingegen als „rückwärtsgewandt und konservativ orientiert“ (Brinkmann 2015: 33). Im Gegensatz zu dieser Differenzierung gibt es aber einige Forschungsansätze, die Hermeneutik und Phänomenologie auch methodologisch miteinander verknüpfen und sich an jeweiligen Elementen orientieren (vgl. zum Beispiel Smith/Flowers/Larkin 2009).³⁰

Knoblauch (2013: 316) betont, dass gerade der (soziologische) Methodenansatz der Hermeneutik eine besondere Nähe zur Phänomenologie aufrethält. Knoblauch erläutert in diesem Zusammenhang Entwicklungen von der philosophischen Phänomenologie Husserls über Schütz, der Phänomenologie und Wissenssoziologie verknüpfte, bis hin zu einer hermeneutischen Soziologie, ausgehend von einer „interpretativen Wende“ (ebd.: 299). Auch Knoblauch erachtet die Reflexion als Voraussetzung für die Sinndeutung von Erfahrungen, zudem sieht er den zeitlichen Rahmen des Bewusstseins als Basis für Subjektivität (vgl. ebd.: 302, 304). Sinn ist laut Knoblauch etwas, das man empirisch erfassen muss, um (soziale) Handlungen zu erklären (vgl. ebd.: 304). In das Handeln eingebettet ist wiederum die Sprache, denn Handeln und (Erfahrungs-)Wissen können empirisch nur als Kommunikation wahrgenommen werden (vgl. ebd.: 314f.).

Berger und Luckmann (1980/2018: 34ff.) zufolge basieren soziale Interaktionen auf Typisierungen anhand von Sprache, das heißt auf einem intersubjektiven Sinngehalt. Somit enthalten jegliche Äußerungen bereits einen bestimmten Sinn, der eine Deutung erfordert (vgl. Knoblauch 2013: 316f.). Der (Sinn-)Deutungsprozess wird in der Hermeneutik laut Knoblauch als Verstehen bezeichnet und betrifft im Forschungsprozess Wissenschaftler_in-

30 Für eine differenziertere Auseinandersetzung mit Hermeneutik und Phänomenologie als gegenseitiger Ergänzung am Beispiel der Interpretativen Phänomenologischen Analyse siehe More (2020).

nen und Handelnde gleichermaßen (vgl. ebd.). Smith, Flowers und Larkin (2009: 187) heben für ihren hermeneutisch-phänomenologischen Forschungsansatz ebenfalls die Reziprozität von Verstehen und Interpretation hervor. Die Autoren benennen den doppelten Sinndeutungsprozess in der Forschung als *double hermeneutics*. Der zweifache hermeneutische Zugang bezieht sich zum einen auf den Deutungsprozess der Teilnehmenden einer Studie (also der Subjekte, deren Handeln von wissenschaftlichem Interesse ist), zum anderen auf die Interpretation dieser Sinndeutung durch Wissenschaftler_innen. Smith und Kollegen argumentieren *double hermeneutics* folgendermaßen:

We have suggested that sense-making is indeed a core human activity and one that participants share with researchers; hence the double hermeneutic whereby the researcher is trying to make sense of the participant making sense of x. (Smith/Flowers/Larkin 2009: 187).

Die Sinndeutung ist also eine von Wissenschaftler_innen/Forscher_innen und Studienteilnehmer_innen geteilte Aktivität, die im Interpretations- und Verstehensprozess eine zentrale Rolle einnimmt. Auch Flick (1994: 101) erläutert Verstehen als aktiven Herstellungsprozess, an dem die Verstehenden (beziehungsweise Untersuchenden) mitwirken, und erfasst dieses reziproke Verhältnis anhand eines Modells von „Verstehen als Konstruktion und Interpretation von Erfahrung“ (Flick 1994: 101). Es werden dabei den Untersuchten und den Untersuchenden gleichermaßen bedeutsame Rollen für die Welt-erzeugung beigemessen (vgl. ebd.).

Die hier skizzierten Überlegungen heben die Bedeutung von Wissenschaftler_innen im Forschungsprozess und für die Erkenntnisgenerierung hervor. Durch unsere Fragen, Interessen und Interpretationen tragen wir unweigerlich zur diskursiven Herstellung von Wissen und Wirklichkeit bei. Indem wir das Ziel verfolgen, menschliche Erfahrung als soziale Wirklichkeit zu verstehen, konstruieren wir diese zugleich mit.

5.1.4 Wissensproduktion und Machtkritik

Ausgehend von den sozialphänomenologischen Überlegungen Bergers und Luckmanns erläutern Keller und Kollegen die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit (vgl. Keller/Hirsland/Schneider/Viehöver 2005). Laut ihnen fokussierte die hermeneutische Wissenssoziologie im deutschsprachigen Raum zunächst individuelle Wissensbestände, mittlerweile sei aber vermehrt die Analyse gesellschaftlicher Wissensproduktion und -reproduktion in den Fokus gerückt (vgl. ebd.: 9). Knoblauch (2013: 306) geht von einer Habitualisierung von Wissen aus, das auch Einfluss darauf nimmt, wie wir etwas erfahren beziehungsweise als was wir etwas erfahren. Nicht nur die Wirklichkeit ist also intersubjektiv, sondern auch ein Großteil von Wissen wird intersubjektiv (und diskursiv) vermittelt (vgl. ebd.).

Foucault zeigt durch seine diversen Werke (unter anderem 1981/2018; 1972/2017) immer wieder auf, dass Diskurse Machtverhältnisse erzeugen. Gleichmaßen ging er davon aus, dass in Spezialdiskursen sowohl eine Unterwerfung des sprechenden Subjekts unter den Diskurs als auch eine Unterwerfung des Diskurses unter die Sprechenden stattfindet (vgl. Foucault 1972/2017: 29). Sozialwissenschaftliche Forschung kann zum Beispiel Foucaults Argumentation folgend als Diskurs betrachtet werden, der spezifisches Wissen hervorbringt und dadurch Subjekte (mit)konstituiert. Die Macht von Diskursen und das Wissen, das sie hervorbringen, stehen damit in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander (vgl. Link 2013: 15).

Auf die vorliegende Forschungsarbeit bezogen, müssen Fragen nach der Macht von Diskursen beziehungsweise den Machtverhältnissen in (Spezial-) Diskursen in jenem Bewusstsein gestellt werden, dass Personen mit Lernschwierigkeiten meist von hegemonialen Formen der Wissensproduktion exkludiert werden (Walmsley 2004: 65). Das heißt, es wurde und wird Wissen über Gruppen erzeugt, die selbst am wissenschaftlichen Diskurs überwiegend nicht teilhaben. Ein Weg, mit asymmetrischen Machtverhältnissen in der Wissensproduktion umzugehen, sie infrage zu stellen und zugleich forschungspraktisch anzufechten, ist partizipative Forschung.

Partizipative Forschung verfolgt laut Unger (2014: 1) das Ziel, soziale Wirklichkeiten zu verstehen und zu verändern, und ist dabei kein einheitliches Verfahren, sondern eine forschersiche Grundhaltung, die Kooperationen über bestehende systemische Grenzen hinweg ermöglicht. Dadurch hat partizipative Forschung das Potenzial, an der vermeintlichen Dichotomie Wissenschaft/Gesellschaft zu rütteln und Raum zu schaffen für neue Formen der Wissensproduktion. Gesellschafts- und herrschaftskritische Paradigmen partizipativer Forschung sind häufig in der qualitativen Forschung verortet und beziehen sich auf sozialkonstruktivistische Theorien und hermeneutische Forschungsansätze (vgl. Unger 2014: 5).

In Anbetracht der oft exkludierenden und objektivierenden Bedingungen in der Forschung muss auch mit den vorab erläuterten theoretischen Überlegungen zu Verstehensprozessen reflektierter umgegangen werden. Die Relevanz (und Macht), die die Hermeneutik dem Interpretationsvorgang und damit auch den Wissenschaftler_innen zuweist, muss zurückgenommen beziehungsweise neu verteilt werden, damit Verstehensprozesse partizipativ und demnach weniger hierarchisch gestaltet werden können. Verstehen ist gegebenenfalls ein Aushandlungsprozess im Sinne eines gemeinsamen Suchens nach Bedeutung anstelle einer Deutungshoheit durch den/die Wissenschaftler_in. Laut Unger (2014: 56) liegt partizipativen Forschungsprozessen folgende erkenntnistheoretische Annahme zugrunde:

[...] dass die Akteure [Akteur_innen, Anmerkung RM] in den Lebenswelten über relevante Wissensbestände verfügen (Alltagswissen, lokales Wissen, praktisches Wissen, Insiderwissen) und zu kritischer Reflexion in der Lage sind. Sie werden

als erkennende Subjekte konzipiert, deren Wissensbestände und Deutungen nicht nur Gegenstand von wissenschaftlichen Analysen sind, sondern die selbst in einem empirischen Forschungsprozess neues Wissen generieren können. (Unger 2014: 56).

Forschung, die Menschen mit Lernschwierigkeiten als Ko-Forschende aktiv in einen kooperativen Forschungsprozess miteinbezieht, wurde vor allem im deutschsprachigen Raum erst in den letzten Jahren umgesetzt (vgl. zum Beispiel Kremsner 2017; Sigot 2017). Auch unter dem Begriff der sogenannten inklusiven Forschung ist ein vergleichbarer Ansatz zu verstehen, wenngleich die inklusive Forschung unter diesem Begriff im deutschsprachigen Raum wenig etabliert ist. Goeke (2016: 38) greift daher eine Definition inklusiver Forschung aus dem Englischsprachigen auf, die sowohl partizipative als auch emanzipatorische Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten umfasst. Goeke formuliert nach Walmsley und Johnson wie folgt:

Wir definieren Inklusive Forschung als Forschung, die Menschen mit Lernschwierigkeiten einbezieht und involviert, und zwar mehr als nur als Forschungssubjekte. Sie sind AkteurInnen, Menschen [,] deren Sichtweisen in eigenen Worten direkt in den veröffentlichten Ergebnissen repräsentiert sind, aber – und das ist wichtig – sie sind gleichzeitig ForscherInnen, die eine aktive Rolle spielen als AnstifterInnen, InterviewerInnen, Datenanalysierende oder AutorInnen. (Walmsley und Johnson 2003, zitiert nach Goeke 2016: 38).

Das Zitat verdeutlicht, dass inklusive Forschung über eine reine Repräsentation der Stimmen der Zielgruppe (zum Beispiel durch Interviewzitate) hinausgeht. Menschen mit Lernschwierigkeiten sind in der inklusiven Forschung nicht nur die Subjekte von Forschung, sondern nehmen eine aktive Rolle bei der Mitgestaltung des Forschungsprozesses ein. Laut Goeke umfasst inklusive Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten also einen Perspektivenwechsel, der hegemoniale Machtverhältnisse in der Forschung kontestiert und Machtmonopole neu verteilt. Menschen mit Lernschwierigkeiten sind demnach sowohl aktive Teilnehmende an als auch Nutzer_innen von Forschung (vgl. Goeke 2016: 38).

5.1.5 Schlussfolgerung für die methodische Vorgehensweise

Zusammengefasst wurde in Kapitel 5.1 die Hermeneutik des Verstehens als metatheoretischer Rahmen für jene Vorgehensweisen erläutert, die bei der Durchführung dieser Arbeit zum Einsatz kamen und nachfolgend näher beschrieben werden. Die grundlegende Erläuterung hermeneutischer Zugänge als Form des Verstehens menschlicher Erfahrung ist dabei ebenso wichtig wie ein Verständnis von Hermeneutik als Interpretation beziehungsweise Auslegung von Daten. Forschungspraktisch gesehen, ist zudem die Reflexion

von der im Interpretationsvorgang immer eine Rolle spielenden Antizipation beziehungsweise des Vorgriffs der Forschenden von Relevanz.

Die Reflexivität von Sinndeutungsprozessen, die Rückschlüsse auf menschliche Erfahrung erlaubt, ist ein zentrales Moment in der Forschung, die sich auf theoretische Überlegungen aus Hermeneutik und Phänomenologie stützt. Metatheoretische Verknüpfungen von Phänomenologie und Hermeneutik sind sinnvoll, damit man von einer Analyse gesellschaftlicher Wissensbestände und Vorstellungen über spezifischere handlungsleitende Wissensformen in Fachdiskursen wie der Sozialen Arbeit hin zu einem Verstehen der Erfahrung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten von ihrer sozialen Wirklichkeit gelangt. Dabei gilt es, im Sinne der Disability Studies bei der gleichzeitigen Untersuchung von Fremdzuschreibungen und Selbstverständnissen und -beschreibungen emanzipatorisch und gesellschaftskritisch vorzugehen. Nicht nur bei der Bearbeitung empirischer Erkenntnisse, sondern bereits im Forschungsprozess müssen daher asymmetrische Machtverhältnisse berücksichtigt und hinterfragt werden, zudem sollte ihnen entgegen gewirkt werden.

5.2 Forschungsdesign und Methodenwahl

An dieser Stelle werden die in der Einleitung der vorliegenden Arbeit genannten Forschungsfragen (siehe Kapitel 1) noch einmal in Erinnerung gerufen und weiter konkretisiert. Die theoretische Erläuterung von Behinderung und Elternschaft (siehe Kapitel 2), die Darlegung spezifischer Herausforderungen für Eltern mit Lernschwierigkeiten anhand des internationalen Forschungsstandes (siehe Kapitel 3) und die darauffolgende Präzisierung der österreichischen Forschungslücke (siehe Kapitel 4) sowie metatheoretische Erläuterungen im Zusammenhang mit der Methodologie der vorliegenden Studie (siehe Kapitel 5.1) begründen die Methodenwahl der Forschungsarbeit.

Zunächst wird dafür das Forschungsdesign als Gesamtes vorgestellt und dann, angeordnet nach den beiden Forschungsperspektiven der Fremdzuschreibung beziehungsweise -wahrnehmung und des Selbstverständnisses, in die drei spezifischen empirischen Interessen aufgegliedert. Schließlich werden die drei spezifischen empirischen Interessen im Hinblick auf die übergreifende Forschungsfrage der Studie wieder zusammengefasst und der Gewinn dieser Herangehensweise wird reflektiert. Dieses Unterkapitel dient als Ausgangspunkt für die daran anschließende methodische Auseinandersetzung.

Aufgrund der Forschungslücke hierzulande bietet sich eine grundlegende Analyse der lebensweltlichen Erfahrung von Müttern und Vätern mit Lern-

schwierigkeiten an. Der empirische Hauptfokus auf diese Zielgruppe und damit auf unterdrückte Wissensformen ist auch deshalb relevant, weil sich am internationalen Forschungsstand gezeigt hat, dass ähnliche qualitative Studien zu einer stärkeren Repräsentation der Stimmen von Eltern mit Lernschwierigkeiten beigetragen haben (siehe Kapitel 3.1). Entgegen aller Individualisierungstendenzen wird Elternschaft weder rein individuell erfahren noch in sozialer Isolation gelebt. Ganz im Gegenteil ist Elternschaft ein Produkt der informellen und formalen Beziehungen, aus denen die sozialen Netzwerke von Familien bestehen (siehe Kapitel 2.2 und Kapitel 3.2). Für Eltern mit Lernschwierigkeiten, die überproportional häufig von Interventionen durch das Kinderschutzsystem betroffen sind, spielen dabei nicht zuletzt formale Unterstützungsformen durch Fachkräfte im Spannungsfeld von Bestärkung und Bevormundung eine Rolle (siehe Kapitel 3.2). Elternschaft ist zudem immer verbunden mit geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen und gesellschaftlichen Normen (siehe Kapitel 2.2 und Kapitel 2.3), die sich in den Praktiken und Handlungsorientierungen von Fachkräften widerspiegeln und zu einer Diskreditierung von Eltern mit Lernschwierigkeiten beitragen (siehe Kapitel 3.2).

5.2.1 Konkretisierung der Forschungsfragen

Die vorab umrissene soziale Situiertheit von Elternschaft begründet sowohl die Forschungsfragen als auch die Wahl der Vorgehensweisen für die empirische Studie, die übergreifend nach der Bedeutung von Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen für die Selbstverständnisse und Erfahrungsweisen von Eltern mit Lernschwierigkeiten in Österreich fragt (siehe Kapitel 1). Für die multiperspektivische Analyse der Bedeutung von Lernschwierigkeiten wurden schließlich konkretere Forschungsfragen formuliert, die auf die Vielschichtigkeit von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten Bezug nehmen. Beantwortet werden sollen demnach folgende Fragestellungen:

- 1) Welche Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen existieren gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten?
 - a) Welches gesellschaftliche Bewusstsein über Elternschaft mit Lernschwierigkeiten spiegeln österreichische Internetnewsgroups wider?
 - b) Welche Erwartungen und Normen in Bezug auf Elternschaft und Behinderung werden in den Newsgroups sichtbar?
 - c) Wie nehmen Fachkräfte der Sozialen Arbeit, die bereits Eltern mit Lernschwierigkeiten begleitet haben, ihre Arbeit mit den Familien wahr?
 - d) Welche Wahrnehmungen und Handlungsorientierungen prägen die Arbeit von Fachkräften im Bereich Kinder- und Jugendhilfe/im Bereich Behinderung mit Eltern mit Lernschwierigkeiten?

- 2) Wie erfahren österreichische Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten Elternschaft?
 - a) Wie erfahren Mütter beziehungsweise Väter mit Lernschwierigkeiten, die mit ihren Kindern zusammenleben, Elternschaft?
 - b) Wie erfahren sich Mütter beziehungsweise Väter mit Lernschwierigkeiten, die getrennt von ihren Kindern leben, in der Elternrolle?
 - c) Welches Verständnis haben Eltern mit Lernschwierigkeiten von sich als Menschen mit Lernschwierigkeiten?
 - d) Welche Bedeutung haben die sozialen Netzwerke von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten für ihre Elternschaft?

Die genannten Forschungsfragen bauen aufeinander auf und fokussieren verschiedene Aspekte des Elternseins mit Lernschwierigkeiten. Durch die Beleuchtung von Fremdzuschreibungen in Verbindung mit der Erforschung von Erfahrungen und Selbstverständnissen von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten soll die Bedeutung Ersterer für das Familienleben von Eltern mit Lernschwierigkeiten untersucht werden. Erstens werden demnach gesellschaftliche Verhandlungen von Normen in Bezug auf Elternschaft und Lernschwierigkeiten analysiert. Zweitens werden Wahrnehmungen und Handlungsorientierungen von Fachkräften beleuchtet, die in der Praxis Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder sozialpädagogisch unterstützen. Drittens folgt schließlich die zentrale Forschungsperspektive auf die Erfahrungen von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten mit Bezug auf die Bedeutung von Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen für die Eltern.

5.2.2 Forschungsdesign der empirischen Studie

Die Hermeneutik des Verstehens bildet die gemeinsame metatheoretische Basis für die Beantwortung der skizzierten Forschungsfragen. Die beiden Forschungsperspektiven (Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen sowie Selbstverständnisse) erfordern aufgrund unterschiedlicher spezifischer empirischer Interessen, Datenmaterialien und Forschungsfelder zum Teil unterschiedliche methodische Herangehensweisen, um schlussendlich zusammen ein holistisches Verständnis der Bedeutung von Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen für die Selbstverständnisse und Erfahrungsweisen von Eltern mit Lernschwierigkeiten zu generieren. Dementsprechend wurde das Forschungsdesign ausgerichtet.

Abbildung 1 zeigt, von links betrachtet und ausgehend von der übergreifenden Fragestellung das gesamte Forschungsdesign der Studie. Die bei-

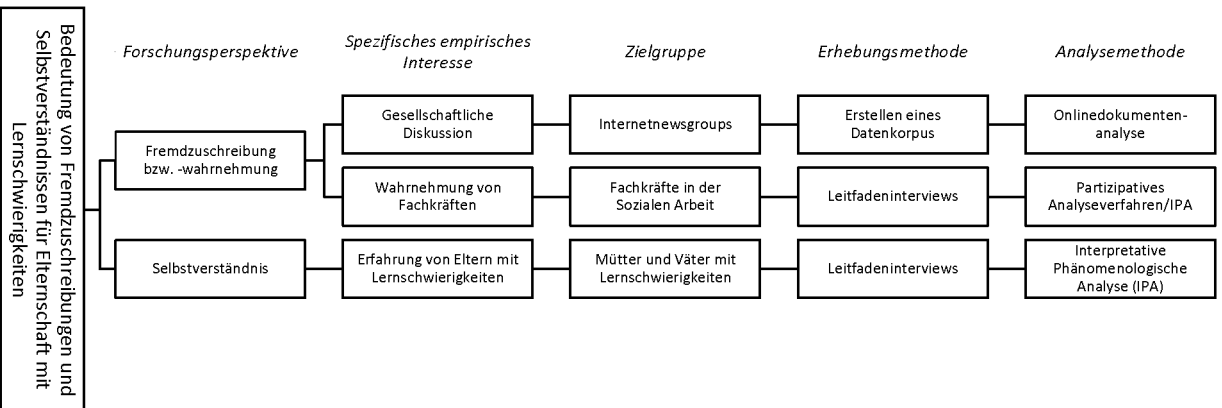


Abb. 1: Forschungsdesign (eig. Darst.)

den Forschungsperspektiven Fremdzuschreibung beziehungsweise -wahrnehmung und Selbstverständnis dienen als Ausgangspunkte für die Benennung der spezifischen empirischen Interessen gesellschaftliche Diskussion, Wahrnehmung von Fachkräften und Erfahrung von Eltern mit Lernschwierigkeiten. Die spezifischen empirischen Interessen werden weiter verbunden mit den jeweiligen Zielgruppen: Newsgroups im Internet, Fachkräfte in der Sozialen Arbeit und Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten. Darauf folgen die Datenerhebungs- und Analysemethoden für die einzelnen Forschungsfelder. Für den diskurstheoretisch orientierten Teil (Newsgroups) der Arbeit findet die Datenerhebung durch das Erstellen eines Datenkorpus statt, für die wahrnehmungs- und erfahrungsbasierten empirischen Interessen der Studie (Fachkräfte und Eltern) werden Daten mithilfe von Leitfadeninterviews erhoben. Der Datenkorpus, bestehend aus Newsgroups im Internet, wird schließlich anhand einer diskurstheoretisch orientierten Onlinedokumentenanalyse auf Wahrnehmungstypen und Deutungsmuster hin untersucht. Die Fachkräfteinterviews werden hingegen in einem partizipativen Analyseverfahren mit einer Referenzgruppe, bestehend aus Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten, beziehungsweise weiter vertiefend in Anlehnung an das Verfahren der Interpretativen Phänomenologischen Analyse (IPA) analysiert. Die Elterninterviews werden zur Gänze in Orientierung an der IPA nach Smith, Flowers und Larkin (2009) analysiert.

Aufgrund der unterschiedlichen Beschaffenheit der Datenmaterialien und Forschungsfelder werden die methodischen Herangehensweisen nachfolgend nicht aufgegliedert nach den beiden Forschungsperspektiven (Fremdzuschreibung und Selbstverständnis) beschrieben, sondern nach den spezifischen empirischen Interessen beziehungsweise Forschungsfeldern geordnet (also Newsgroups, Fachkräfte, Eltern). Nachfolgende Kapitel 5.3, 5.4 sowie 5.5 beschreiben die jeweiligen Vorgehensweisen, die Forschungsfelder sowie damit verbundene Herausforderungen und Forschungsstrategien im Detail.

Nach der Analyse von gesellschaftlichen Diskussionen, den Wahrnehmungen von Fachkräften sowie den Erfahrungen von Eltern mit Lernschwierigkeiten wird das Verhältnis der beiden Forschungsperspektiven zueinander bestimmt. Die Verhältnisbestimmung wird umgesetzt, indem die jeweiligen zentralen Erkenntnisse im Zuge einer theoretischen Diskussion der Forschungsergebnisse zusammengeführt werden (siehe Kapitel 9). Die Herangehensweise mithilfe der Forschungsperspektiven der Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen sowie der Selbstverständnisse und deren letztendliches Zusammenfügen gewährt einen mehrdimensionalen Einblick in Elternschaft mit Lernschwierigkeiten in Österreich.

5.2.3 Transparenz durch Überprüfungspfade

Abschließend muss noch angemerkt werden, dass qualitative Forschung generell keine vermeintliche Objektivität verfolgt und sich von den Gütekriterien quantitativer Forschung abgrenzt (vgl. Flick 2019: 413). Flick erläutert unter anderem Validierung und Gültigkeitsbegründung als Qualitätsmerkmale qualitativer Sozialforschung. Der Nutzen dieser Konzepte muss jedoch für jeden spezifischen Forschungsprozess vor dem Hintergrund von Fragestellungen, Forschungsfeld, Teilnehmenden und methodischen Vorgehensweisen reflektiert werden (vgl. ebd.: 413ff.). Als Strategie der Validierung im Sinne einer Sicherstellung des lebensweltlichen Bezugs zur zentralen Akteur_innengruppe dient etwa das partizipative Analyseverfahren mit der Referenzgruppe.

Flick nennt zudem Transparenz als relevante Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Sozialforschung. Dabei geht es um eine möglichst genaue, vollständige und nachvollziehbare Forschungsdokumentation. Flick zitiert Lincoln und Guba (1985, zitiert nach Flick 2019: 420f.) für das Erstellen eines sogenannten Überprüfungspfades (*auditing trail*) zur Gewährleistung von Transparenz im Forschungsprozess. Der Überprüfungspfad dokumentiert die einzelnen Forschungsschritte von den Rohdaten über die Datenreduktion und -rekonstruktion, verfasste Notizen und Kommentare sowie Informationen über Forschungsinstrumente bis hin zur Ergebnisdarstellung mit Literaturbezügen (vgl. Flick 2019: 420f.).

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurden Überprüfungspfade in Anlehnung an das Verfahren von Shaw (2010: 194) erstellt und mithilfe von Tabellen für die einzelnen Forschungsperspektiven dokumentiert. Vor dem Hintergrund der in Kapitel 5.1 erläuterten Vorurteilhaftigkeit des Verstehens bedarf es einer kritischen Reflexion der Antizipation beziehungsweise des leitenden Vorwissens der Forschenden. Praktisch wurde dies für die vorliegende Studie während des Forschungsprozesses in Form eines Forschungstagebuches umgesetzt, in dem Antizipation beziehungsweise Vorgriff laufend dokumentiert und reflektiert wurden. Zudem galt es, die Antizipation der Referenzgruppenmitglieder gemeinsam zu reflektieren, wie in Kapitel 5.4 näher beschrieben.

5.3 Einblick in gesellschaftliche Diskussionen in Internetnewsgroups

In diesem Unterkapitel sowie im nachfolgenden Unterkapitel 5.4 wird die Methodik der ersten, einführenden Forschungsperspektive der Studie umrissen. Dieses Unterkapitel fokussiert dazu zunächst das Forschungsfeld der Newsgroups im Internet. Im Folgenden wird die Erstellung des Datenkorpus skizziert und die Beschaffenheit des durch die Newsgroups gewonnenen Datenmaterials erläutert. Newsgroups werden dabei in Orientierung an Marotzki (2003: 153) als Raum zur Diskussion und Kommunikation definiert. Das Forschungsfeld wirft zudem ethische Überlegungen auf, die in diesem Unterkapitel reflektiert werden, unter anderem in Anlehnung an Rodham und Gavin (2006). Die Analyse der Internetdaten wird als Onlinedokumentenanalyse verstanden, wobei die Newsgroups als spezielle Form von Dokumenten, nämlich als „kommunikative Dokumente“ (Traue/Schünzel 2019: 1001) gesehen werden. Das diskurstheoretisch informierte Forschungsinteresse betreffend die Newsgroups bezweckt die Untersuchung von Fremdzuschreibungen in Form von öffentlichem Bewusstsein, Erwartungen und Normen in Bezug auf Elternschaft mit Lernschwierigkeiten.

5.3.1 *Forschungsfeld Internetnewsgroups*

Für die Erforschung gesellschaftlicher Debatten über Elternschaft mit Lernschwierigkeiten musste aufgrund der bereits beschriebenen geringen Präsenz des Themas im öffentlichen Fachdiskurs ein alternatives Forschungsfeld gefunden werden. Sozialwissenschaftler_innen wie Nam (2019: 1041) sowie Reichertz und Marth (2004: 7f.) betonen die wachsenden Möglichkeiten der Kommunikation durch das Internet und die simultan zunehmende Bedeutung des Internets in der Forschung. Dennoch werden internetbasierte Forschungsmethoden in der qualitativen Sozialforschung bislang eher randständig behandelt und erfordern in Anbetracht der zunehmenden Relevanz des Internets eine detailliertere Methodendiskussion (vgl. Nam 2019: 1041).

Im Zuge von ersten Recherchen für die vorliegende Forschungsarbeit erwiesen sich sogenannte Newsgroups im Internet als interessanter gesellschaftlicher Kommunikationsraum. Laut Marotzki (2003: 153) sind Newsgroups im Gegensatz zu anderen virtuellen Räumen reine Diskussionsgruppen, in denen Nachrichten in Textform gepostet werden. Diese Diskussionsbeiträge in den Newsgroups können von Nutzer_innen der jeweiligen Internetplattformen gelesen und beantwortet werden, wobei die Besonderheit solcher Gruppen darin besteht, dass sie sich ausschließlich über Kommunikation strukturieren (vgl. ebd.: 154). Die Nutzer_innen von Newsgroups sind

demnach zugleich potenzielle Poster_innen, die aktiv an den Diskussionen teilhaben (können). Marotzki zufolge enthalten Newsgroups über die reine Kommunikation hinaus wenig Gestaltungselemente (vgl. ebd.). Nam (2019: 1043f.) hebt aber hervor, dass im Hinblick auf eine kritische Methodendiskussion bezogen auf Nutzer_innengenerierte Kommunikation im Internet, zu der auch Newsgroups zählen, unter anderem Teilhabebedingungen, Sprachen und Zeichen sowie die Öffentlichkeit der Kommunikation berücksichtigt werden müssen. Traue und Schünzel (2019: 1001) verstehen jegliche Internetseiten für die sozialwissenschaftliche Analyse als kommunikative Dokumente, deren Besonderheit in ihrer Dynamik liegt. Internetseiten sind in ihrer Beschaffenheit grundsätzlich immer bearbeitbar beziehungsweise veränderbar und daher als Dokumente zwischen archivierten und dynamischen Daten zu verorten (vgl. Traue/Schünzel 2019: 1001).

Sowohl Nam (2019: 1046) als auch Rodham und Gavin (2006: 93) unterscheiden zwischen öffentlichen beziehungsweise offenen und geschlossenen Kommunikationsräumen im Internet. Laut Rodham und Gavin ist der Grad der Öffentlichkeit von im Internet erhobenen Forschungsdaten relevant für forschungsethische Rahmenbedingungen. So knüpfen Rodham und Gavin etwa die ansonsten grundlegende informierte Einwilligung zur Teilnahme an Forschung im Internet an das Kriterium der Öffentlichkeit. Sind also Daten öffentlich einsehbar, zum Beispiel in Newsgroups³¹, die Leser_innen offen zugänglich sind, bedarf es ähnlich wie bei Beobachtungen im öffentlichen Raum keiner Teilnahmeeinwilligung (vgl. Rodham/Gavin 2006: 95).

5.3.2 Das Erstellen des Datenkorpus

Die Samplingstrategie für das Erstellen dieses Datenkorpus basierte auf einer systematischen Google-Suche zu zwei Zeitpunkten mit Abstand von jeweils einem Monat (Juli und August 2017). Mithilfe von verschiedenen Wortkombinationen zum Thema Elternschaft und Behinderung beziehungsweise Lernschwierigkeiten wurde zunächst nach allen thematisch relevanten Beiträgen gesucht, das heißt zu Beginn der Recherche standen Newsgroups nicht im Zentrum der Suche. Beispiele für Suchkombinationen waren etwa „Eltern mit Lernschwierigkeiten“, „behinderte Eltern“, „Mutter mit Behinderung“ und „Vater mit Lernschwierigkeiten“. Diese Kombinationen wurden unter anderem mit verschiedenen Bezeichnungen (Lernschwierigkeiten, Lernbehinderung, Behinderung, Beeinträchtigung, geistige Behinderung usw.), im Singular, Plural sowie bezogen auf verschiedene Personenbezeichnungen (Mutter, Vater, Eltern usw.) wiederholt.³² Die Ergebnisse wurden auf öster-

31 Rodham und Gavin (2006: 92) verwenden anstelle von Newsgroup den Begriff *message board*, also Nachrichtenbrett.

32 Siehe Anhang 1: *Auszug Suchergebnisse im Internet*.

reichische Internetseiten begrenzt, damit ein möglichst österreichisch situierter Diskurs widergespiegelt wird. Während zum Beispiel die Suche nach „Eltern mit Lernschwierigkeiten“ zum Zeitpunkt der Recherche zu 0 Ergebnissen führte, ergab die Suchkombination „behinderte Eltern“ 242 Ergebnisse sowie „Behinderung + Elternschaft“ mehr als 193.000 Ergebnisse. Einbezogen in eine detailliertere Untersuchung der Suchergebnisse wurden jeweils die zehn ersten Ergebnisseiten auf Google, wenn überhaupt so viele existierten.

Aufgrund erster Einblicke in rege und teils kontroverse Diskussionen in Newsgroups als spezielle virtuelle Kommunikationsräume wurde dieses Medium schließlich zum Fokus der dritten Forschungsperspektive. Von den in einem Suchkatalog dokumentierten Ergebnissen der Google-Suche wurden jene fünf ausgewählt, die tatsächlich Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten (mit) fokussierten. Für den Datenkorpus nicht berücksichtigt wurden zum Beispiel Suchresultate, die ausschließlich Menschen mit körperlichen Behinderungen thematisierten beziehungsweise bei denen es sich nicht um Newsgroups und damit nicht um Diskussionsräume handelte. Als Newsgroup wurden nur Suchergebnisse definiert, die nach Marotzki (2003: 154) den Nutzer_innen des Internets auch das aktive Mitwirken an der Diskussion ermöglichten (also das Posten eigener Textnachrichten). Marotzkis Definition von Newsgroups folgend, bilden fünf österreichische Internetnewsgroups den Datenkorpus für das erste spezifische Erkenntnisinteresse der vorliegenden Dissertation. Das Kriterium der Öffentlichkeit war zentral für das Erstellen des Datenkorpus für die vorliegende Forschungsarbeit, das heißt, alle analysierten Inhalte waren öffentlich zugänglich.

5.3.3 Beschreibung des Datenkorpus

Aufgrund des Fokus auf österreichische Newsgroup sowie des spezifischen Forschungsinteresses an Diskussionen über die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten konnten nur die in Tabelle 1 abgebildeten Newsgroups miteinbezogen werden. Die geringe Anzahl der Suchergebnisse führte dazu, dass der Datenkorpus aus allen zum Zeitpunkt der Suche verfügbaren österreichischen Newsgroups bestand, die die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten thematisierten. Die geringe Anzahl an Suchergebnissen im Internet repräsentiert die schwache Präsenz von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten im öffentlichen österreichischen Diskurs.

Tabelle 1 bildet die Basisinformationen zu den fünf Newsgroups ab, aus denen der Datenkorpus besteht.³³ Die Struktur der Newsgroups gliedert sich

33 Für genauere Quellenangaben zum Datenkorpus siehe Anhang 2: *Quellenverzeichnis der analysierten Newsgroups*.

Tab. 1: Datenkorpus der Newsgroups

<i>Titel des Impulses</i>	<i>Medium</i>	<i>Autor_in des Impulses</i>	<i>Erscheinungsjahr</i>	<i>Anzahl der Postings</i>	<i>Anzahl der Poster_innen</i>
„Abstoßende“ Sexualität, verhinderte Schwangerschaften	News-group auf standard.at	Brickner, Irene	2006	191	93
„Dürfen“ zwei „Behinderte“ ein Kind in die Welt setzen?	News-group auf parents.at	„karin11111“	2009	91	39
Dürfen geistig behinderte Menschen ... Kinder miteinander haben?	News-group auf zqf.at	„Shaya“	2011	95	34
Sterilisation von behinderter Frau: Tiroler Lebenshilfe droht Klage	News-group auf standard.at	Berger, Jutta	2012	230	75
Ob Kinder oder keine – entscheiden wir alleine!	News-group auf kurier.at	Wagner, Heinz	2016	4	3

in den Diskussionsimpuls und die Diskussion in den Postings der Nutzer_innen beziehungsweise Poster_innen. Der Impuls eröffnet die Diskussion und ist die Grundlage der jeweiligen Newsgroup im genannten Medium. Je nach Medium unterscheidet sich auch die Form des Impulses, während nämlich auf den Nachrichtenseiten *standard.at* und *kurier.at* Online-Zeitungsartikel Ausgangspunkt der Diskussion sind, liegen den beiden Foren *parents.at* und *zqf.at* von Internetnutzer_innen gestellte Fragen zugrunde. Die Impulse haben somit Autor_innen, die diese verfasst haben und entweder unter ihrem vollen Namen (auf den Nachrichtenseiten) oder einem Synonym beziehungsweise Benutzer_innennamen (in den Foren) auftreten. Rodham und Gavin (2006: 93f.) empfehlen auch für öffentlich zugängliche Newsgroups eine Anonymisierung der Daten (zum Beispiel die Verwendung fiktiver Namen für Internetseiten und Poster_innen). In Anbetracht dessen, dass es sich bei drei der Impulse um Nachrichtenbeiträge handelt, die unter Bekanntgabe des vollen Namens der Autor_innen explizit für die Öffentlichkeit verfasst wurden, wird eine Anonymisierung hier als nicht erforderlich erachtet. Bei den Namen der Autor_innen jener Impulse, die in den Foren verfasst wurden, handelt es sich ohnehin um Synonyme.

Die Newsgroups im Datenkorpus entstanden zwischen den Jahren 2006 und 2016, die Anzahl der Postings in den Newsgroups reichte von 4 bis

230.³⁴ Die Postings beziehungsweise Diskussionsbeiträge der Nutzer_innen wurden alle innerhalb weniger Tage verfasst, das heißt, die Newsgroups an sich haben zwar immer noch das Potenzial, sich zu verändern (zum Beispiel durch neue Postings), können aber in der für die Analyse berücksichtigten Form als archivierte Daten betrachtet werden. Da die Nutzer_innen der Newsgroups zum Teil mehrmals in derselben Newsgroup posteten, ist die Anzahl der Postings höher als jene der Poster_innen (3 bis 93 pro Newsgroup). Informationen über die Personen der Poster_innen sind aufgrund der Anonymität des Internets nur schwer rekonstruierbar, daher bleibt weitgehend unklar, aus welchen Personen diese Zielgruppe tatsächlich besteht. Nam (2019: 1042) wirft die Frage auf, was die Teilnahmebedingungen usergenerierter Kommunikation im Internet über die Nutzer_innen der betreffenden Plattformen aussagen (können). Im Zuge einer offenen Zugangsform benötigen die Nutzer_innen beziehungsweise Poster_innen meist eine E-Mail-Adresse und/oder einen Benutzer_innennamen sowie einen Internetzugang. Auch wenn die Kommunikation rein virtuell ist, geht Nam davon aus, dass sich die meisten Nutzer_innen über Synonyme und ohne unmittelbaren Bezug zu weiteren persönlichen Informationen (er)kennen. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass in Newsgroups viele heterogene Nutzer_innen zusammentreffen (vgl. Nam 2019: 1042).

5.3.4 *Analyse der Newsgroups*

Nach dem Erstellen des Datenkorpus für diese empirische Studie wurde aufgrund der ständigen Veränderungen von Medieninhalten im Internet (vgl. Nam 2019: 1046) zunächst die gesamte Kommunikation in den Newsgroups aus den ursprünglichen Onlinemedien kopiert und samt einigen Grundinformationen (unter anderem Zugriffsdatum und Nutzer_innennamen) lokal gespeichert. Generell werden für die Analyse von Daten aus dem Internet meist (für die Anwendung auf das Forschungsfeld Internet adaptierte) hermeneutische Forschungsmethoden vorgeschlagen (vgl. zum Beispiel Nam 2019: 1045f.; Reichertz/Marth 2004: 7; Traue/Schünzel 2019: 1004). Das Analyseverfahren der vorliegenden Forschungsarbeit ist als Onlinedokumentenanalyse zu verstehen. Dabei fallen Newsgroups (wie Blogs) in eine besondere Kategorie von Onlinedokumenten, nämlich jene zwischen „einfacher Artikelpublikation und Replik auf andere Beiträge“ (Gnambs/Batinic 2011: 399).

Für die Analyse der Newsgroups zum Zwecke eines Einblicks in öffentliches Bewusstsein, Erwartungen und Normen in Bezug auf Elternschaft mit Lernschwierigkeiten in Österreich schien eine diskurstheoretische Ausrichtung der Onlinedokumentenanalyse sinnvoll. Diskurs wird dabei nach Keller

34 In der Newsgroup auf kurier.at mit nur vier Postings entstand jedoch keine mit den anderen Newsgroups vergleichbare Diskussion.

(2011: 230) als öffentlicher Diskurs verstanden, wie er auch im Fokus wissenssoziologischer Überlegungen steht. Zu Beginn des Analyseprozesses mussten Entscheidungen über den Einbezug und Ausschluss bestimmter Datenelemente getroffen werden, die grundsätzlich alle zum durch die Newsgroups repräsentierten öffentlichen Diskurs zählen. Eine dieser Entscheidungen betraf das Bildmaterial (in Form von Fotos), das in zwei Newsgroups vorhanden war. Die Fotos waren jeweils Teil des Diskussionsimpulses und in einem Fall wurde das Bildmaterial im Ausgangstext ausführlich beschrieben und dadurch indirekt mitberücksichtigt. Daher wurden die Fotos nicht gesondert analysiert. Ansonsten existierte in den Newsgroups kein Bildmaterial, weshalb sich die Analyse hauptsächlich auf die Interpretation von Textmaterial bezog.

Laut Nam (2019: 1043f.) muss für die Analyse von Nutzer_innengenerierter Kommunikation im Internet jedoch die Nachbildung der gesprochenen Sprache durch stilistische Elemente und grafische Symbole berücksichtigt werden. Damit meint Nam unter anderem Iterationen und Reduplikationen im Text, Interjektionen oder Grafikbausteine wie etwa Smileys, die im Zuge der virtuellen Kommunikation das Ziel haben, im Vergleich zu sogenannten Face-to-Face-Situationen fehlende Gestik und Mimik zu kompensieren. Zudem plädiert Nam für die Berücksichtigung spezieller rhetorischer Eigenschaften in Bezug auf den Inhalt von Diskussionsbeiträgen beziehungsweise Postings. Dazu zählen Projektionen, sogenannte Shitstorms und eine für das Internet spezifische Begründungsrhetorik, die auf der Bezugnahme auf vorangehende Inhalte basiert (vgl. Nam 2019: 1045). Diese Text- und Kommunikationselemente beziehungsweise -dynamiken wurden bei der Analyse der fünf Newsgroups mitberücksichtigt.

Im Zuge der Analyse wurden Diskussionsimpulse und Nutzer_innendiskussionen grundsätzlich gleichwertig behandelt. Im Fokus standen unter anderem die Rekonstruktion zentraler Inhalte der Newsgroups, Positionierungen von Autor_innen und Nutzer_innen sowie die Legitimierungsweisen diverser Positionen, der Einsatz von Symboliken sowie Äußerungsformen, Wahrnehmungen und Deutungen in den Newsgroups. Laut Keller (2013: 53) müssen im Zuge einer interpretativen Analytik der Inhalte bestimmte Leitfragen an den Zusammenhang einer Aussage gestellt werden, unter anderem betreffend das Thema eines Texts, seine Kategorien, Argumente und Klassifikationen.

Abbildung 2 zeigt die verschiedenen Phasen und Elemente der Online-dokumentenanalyse der Newsgroups. Erste Kodierungsprozesse von Diskussionsimpulsen und Nutzer_innendiskussionen untersuchten zunächst die Diskussionsimpulse und anschließend die Nutzer_innendiskussionen jeweils auf zentrale Inhalte, erste Deutungen und Positionierungen, Legitimierungen von eingenommenen oder replizierten Positionen und Kollektivsymboliken.

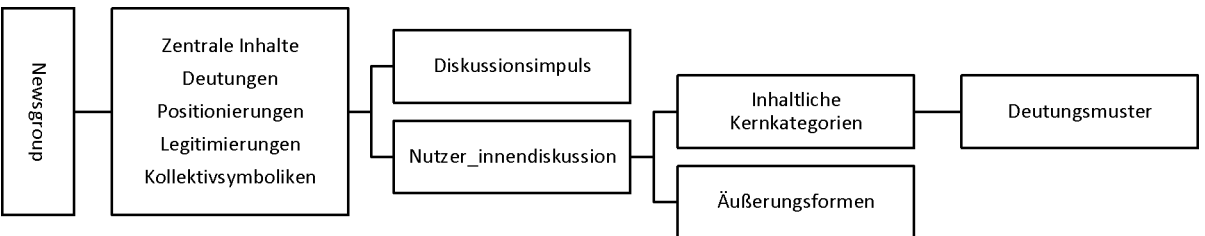


Abb. 2: Elemente der Newsgroupsanalyse (eig. Darst.)

Kollektivsymboliken wurden dabei in Orientierung an Link (2012; Link 2013) als kulturell verbreitete und daher als legitim erachtete Veranschaulichungen und Vergleiche begriffen. Nach diesem ersten Analyseschritt wurde der Fokus der Feinanalyse vermehrt auf die (im Vergleich zu den Impulsen) umfassendere Kommunikation in den Nutzer_innendiskussionen gerichtet.

Für die Feinanalyse war der Begriff des Deutungsmusters, wie er unter anderem von Keller (2011: 240f.) in der Wissenssoziologie genutzt wird, leitend. Unter einem Deutungsmuster werden typische gesellschaftliche Deutungsfiguren im Diskurs verstanden, die die Wahrnehmung und Deutung bestimmter Phänomene leiten. Keller fasst den Begriff des Deutungsmusters folgendermaßen zusammen:

Deutungsmuster werden in der wissenssoziologischen Tradition als kollektive Produkte begriffen, die im gesellschaftlichen Wissensvorrat vorhanden sind und sich in konkreten sprachlichen Äußerungen manifestieren. (Keller 2011: 240).

Deutungsmuster sind sinngenerierend für das Organisieren individueller und kollektiver Erfahrungen und implizieren zugleich Vorstellungen angemessenen Handelns. Durch die Verbreitung von Deutungsmustern können sich Akteur_innen auch, bewusst oder unbewusst, diskursiv positionieren (vgl. ebd.).

Aufgrund der Relevanz von Deutungsmustern für Positionierungen wurde im Zuge der Newsgroupsanalyse auch untersucht, inwiefern die Nutzer_innen der Internetplattformen Aussagen und Deutungsmuster aus den Diskussionsimpulsen in ihren eigenen Postings wieder aufgriffen. Dabei war von Interesse, ob Deutungsmuster etwa übernommen, kritisiert, ignoriert oder abgelehnt wurden oder ob gegebenenfalls neue Deutungsmuster sichtbar wurden. Im Zuge der Feinanalyse wurden die Daten aus den Newsgroups mehrfach kodiert, um, wie Keller (2013: 54ff.) empfiehlt, die Inhalte bestimmter Textstellen herauszuarbeiten und ein erstes Verständnis für die Benennung von Deutungsmustern zu entwickeln, ordnungsgenerierende Prozesse in der Kommunikation zu untersuchen sowie typisierbare Aussagen zu illustrieren. Das Ergebnis feineren Kodierens war schließlich die Rekonstruktion von Deutungsmustern innerhalb der jeweiligen Kategorien, wie sie in Kapitel 6 im Zuge der Ergebnispräsentation vorgestellt werden.

5.3.5 Herausforderungen betreffend die Newsgroupsanalyse

Die hier beschriebene methodische Vorgehensweise zur Erforschung von Einblicken in gesellschaftliche Diskussionen in Newsgroups hat den Vorteil eines niederschweligen Zuganges zu einer Reihe von Deutungsmustern, die Hinweise auf Erwartungen und Normen (vgl. Waldschmidt 2009: 319ff.) betreffend Elternschaft mit Lernschwierigkeiten in Österreich geben. Der Mangel an Suchergebnissen für das Erstellen eines Datenkorpus muss jedoch als Verknappung der Darstellung dieses Einblickes gesehen werden.

Rodham und Gavin (2006: 95) sehen die vermeintliche Anonymität des Internets und den dadurch verringerten sozialen Druck als Potenzial dafür, dass sich Nutzer_innen im Vergleich zu Face-to-Face-Situationen freier äußern. Dem ist hinzuzufügen, dass die (zumindest oberflächliche) Anonymität im Internet jedoch auch dazu genutzt werden kann, mutwillig zu täuschen und zu (zer)stören beziehungsweise Unruhe zu stiften (vgl. Buckels/Trapnell/Paulhus 2014: 97).³⁵ Auch die von Nam (2019: 1045) genannten Shitstorms sind ähnlich einzuordnen. Laut Blutner und Häussling sind sowohl Herausforderungen und Grenzen als auch Potenziale des Forschungsfeldes Internet zurückzuführen auf seine Beschaffenheit als Ort, an dem Personen Positionierungen vornehmen, „zu deren Effekte[n] sowohl Unsicherheit und Authentizitätszweifel als auch öffentliche Wortführerschaft oder beherztes Prosumertum gehören“ (Blutner/Häussling 2011: 228).

5.4 Wahrnehmung und Handlungsorientierung von Fachkräften in der Sozialen Arbeit

Die Erforschung der Wahrnehmung und Handlungsorientierung von Fachkräften in der Sozialen Arbeit bildet den nächsten Schritt für die Untersuchung der Fremdwahrnehmungen von Eltern mit Lernschwierigkeiten. Im Folgenden wird die Zielgruppe der Fachkräfte näher beschrieben und die Herangehensweisen für die Erforschung dieses empirischen Interesses werden erläutert. Methodologischer Ausgangspunkt für diesen Teil der Forschungsarbeit war die sogenannte Interpretative Phänomenologische Analyse (IPA) nach Smith, Flowers und Larkin (2009), die auch für die Forschungsperspektive betreffend die Erfahrung von Eltern mit Lernschwierigkeiten zum Einsatz kam. Die partizipative Arbeit mit einer Referenzgruppe zur Analyse des gewonnenen Datenmaterials erforderte jedoch, wie laut Flieger (2007: 21f.) und Sigot (2017: 46f.) bei einer solchen Herangehensweise durchaus üblich, eine flexiblere Gestaltung der Analysemethode. Das partizipative Analyseverfahren wird nachfolgend erläutert, zudem werden ethische Herausforderungen und der Umgang mit ihnen im Laufe des Forschungsprozesses reflektiert.

35 Buckels, Trapnell und Paulhus (2014: 97) verweisen dabei im Zusammenhang mit polemischen Äußerungen auf das Phänomen der sogenannten Internettrolle.

5.4.1 Teilnehmerinnen aus der Zielgruppe der Fachkräfte

Zielgruppe dieses zweiten spezifischen Erkenntnisinteresses waren Fachkräfte im Feld der Sozialen Arbeit, die in ihrer Tätigkeit bereits Mütter oder Väter mit Lernschwierigkeiten begleitet hatten. Für die Beantwortung der konkreten Forschungsfragen der Dissertation war es erforderlich, dass sowohl Praktiker_innen aus dem Bereich Behinderung (BB) als auch aus dem Bereich Kinder- und Jugendhilfe (KJH) in der Zielgruppe vertreten waren. Der Kontakt zu potenziellen Teilnehmer_innen dieser Zielgruppe wurde über die Arbeitsstellen der betreffenden Personen hergestellt, das heißt, es wurde bei diversen Organisationen angefragt, die entweder Familien im Allgemeinen unterstützen (KJH) oder Leistungen an behinderte Personen erbringen (BB). Es handelte sich bei den an der Studie teilnehmenden Fachkräften letztendlich um sechs weibliche Personen.

Diese Vorgehensweise führte dazu, dass zunächst einige Interviews mit Fachkräften stattfanden, die kaum Erfahrung in der tatsächlichen Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten hatten. Diese Praktikerinnen hatten vorab angegeben, bereits Eltern mit Lernschwierigkeiten formal unterstützt zu haben, es stellte sich dann aber zum Teil während des Interviews heraus, dass dies nicht der Fall war. Zum Beispiel erklärten sich Personen zum Interview bereit, die nur indirekt mit Familien von Eltern mit Lernschwierigkeiten in Kontakt getreten waren, etwa durch die kurzzeitige Vertretung von Kolleg_innen. Im Gegensatz dazu wurden auch einige Praktiker_innen ausfindig gemacht, die zwar Erfahrung in der Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten hatten, aber kein Interesse daran hatten, an der Studie teilzunehmen. Es war insbesondere eine Herausforderung, Teilnehmer_innen zu gewinnen, die beim Jugendamt arbeiteten. Die Ablehnung einer Teilnahme wurde oft mit einem massiven Zeitmangel sowie einer Reserviertheit gegenüber dem Forschungsthema begründet. Letzten Endes konnten aufgrund der skizzierten Rahmenbedingungen fünf von insgesamt acht geführten Interviews mit Fachkräften in die Forschungsarbeit einbezogen werden.

Tabelle 2 zeigt eine anonymisierte Übersicht über einige grundlegende Informationen zu den sechs Teilnehmerinnen aus verschiedenen Bereichen der Sozialen Arbeit.³⁶ Die Teilnehmerinnengruppe bestand aus zwei Fachkräften aus dem Bereich Behinderung (BB), drei Fachkräften aus der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) (eine davon war beim Jugendamt tätig) und einer Fachkraft aus den sogenannten Frühen Hilfen, die strukturell im Bereich der Gesundheitsförderung angesiedelt sind. Drei der Praktikerinnen waren als Sozialpädagoginnen tätig und arbeiteten vorwiegend direkt mit den Familien,

36 Eines der fünf Interviews wurde auf ausdrücklichen Wunsch der Interviewpartnerinnen mit zwei Praktikerinnen gleichzeitig geführt.

Tab. 2: Teilnehmende Fachkräfte in der Sozialen Arbeit

<i>Teilnehmerin</i>	<i>Arbeitsfeld</i>	<i>Position</i>	<i>Berufliche Erfahrung</i>	<i>Erfahrung mit Eltern mit Lernschwierigkeiten</i>
Frau Ebner	Kinder- und Jugendhilfe	Leitungsfunktion	>10 Jahre	Laufende Begleitung von Familien
Frau Groß	Kinder- und Jugendhilfe	Familienbetreuerin	3-5 Jahre	Laufende Begleitung von Familien
Frau Hofer	Kinder- und Jugendhilfe	Familienbetreuerin	3-5 Jahre	Laufende Begleitung von Familien
Frau Moser	Bereich Behinderung	Leitungsfunktion	3-5 Jahre	Bisher 2-3 Familien
Frau Xaner	Bereich Behinderung	Leitungsfunktion	>10 Jahre	Laufende Begleitung von Familien
Frau Yalek	Bereich Gesundheitsförderung	Familienbetreuerin	3-5 Jahre	Bisher 2-3 Familien

während weitere drei Fachkräfte Leitungspositionen innehatten und neben der sozialpädagogischen Arbeit mit Familien auch Führungsaufgaben hatten. Alle Fachkräfte hatten mindestens drei bis fünf Jahre Berufserfahrung, zwei von ihnen verfügten bereits über mehr als zehn Jahre berufliche Erfahrung in ihrem jeweiligen Tätigkeitsbereich. Vier der sechs Praktikerinnen begleiteten laufend Familien von Müttern oder Vätern mit Lernschwierigkeiten, zwei Teilnehmerinnen hatten hingegen bislang nur zwei bis drei Familien von Eltern mit Lernschwierigkeiten unterstützt. Keine der Praktikerinnen arbeitete für eine Organisation, die sich spezifisch an Eltern mit Lernschwierigkeiten richtete (siehe dazu auch Kapitel 4.1). Die sechs Fachkräfte waren im städtischen Gebiet beziehungsweise in größeren Gemeinden in vier verschiedenen Bundesländern tätig.

5.4.2 Leitfadeninterviews mit Fachkräften

Die methodische Herangehensweise für dieses zweite empirische Interesse der Forschungsarbeit basiert auf einem partizipativ orientierten Forschungsansatz, der aufgrund der im Folgenden beschriebenen Rahmenbedingungen durch das hermeneutische Verfahren der Interpretativen Phänomenologischen Analyse (IPA) ergänzt wurde. Das methodische Vorgehen in Anlehnung an die IPA wird in Unterkapitel 5.5 noch ausführlicher beschrieben. Da das empirische Interesse an der Zielgruppe der Fachkräfte deren Wahrnehmungen und Handlungsorientierungen in der Begleitung von Eltern mit Lernschwierigkeiten fokussierte, eigneten sich qualitative Interviews zur Datenerhebung. Damit ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit erreicht werden konnte, kam für die Interviews mit den Fachkräften ein Leitfaden zum Einsatz.

Der Interviewleitfaden bestand aus acht Hauptfragen, als anfänglicher Erzählstimulus diente die Bitte um eine kurze Beschreibung der beruflichen Tätigkeiten und Aufgabenbereiche.³⁷ Die Fachkräfte wurden danach gefragt, inwiefern sie bereits Eltern mit Lernschwierigkeiten begleiteten hatten, wie sie den Unterstützungsbedarf der einzelnen Familien erlebten und wie sie Eltern mit Lernschwierigkeiten konkret in ihren jeweiligen Bedarfen unterstützten. Des Weiteren wurde erhoben, wobei die Fachkräfte ihres Erachtens nach in ihrer Tätigkeit Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten besonders gut unterstützen konnten und wie die Interviewpartnerinnen die Zusammenarbeit mit den Familien erlebten. Die letzten beiden Fragen fokussierten schließlich Barrieren in der Unterstützung für Eltern mit Lernschwierigkeiten aus Sicht der Fachkräfte sowie die Bedarfe der Interviewpartnerinnen zur Gewährleistung angemessener Unterstützung.

Die Interviews mit den Fachkräften fanden im Zeitraum von Ende 2017 bis Anfang 2019 statt, es handelte sich um jeweils ein Interview pro Person (beziehungsweise in einem Fall um ein Interview mit zwei Personen) im Umfang von ca. 40 bis 90 Minuten. Alle Interviews fanden auf Wunsch der Fachkräfte an ihren jeweiligen Arbeitsplätzen statt. Einige der Interviewpartnerinnen baten im Voraus um inhaltliche Vorbereitungspunkte und zwei der Fachkräfte gaben bei meiner Ankunft überraschend nur Einverständnis für ein gemeinsames Interview, wenngleich vorab zwei separate Interviews vereinbart gewesen waren. Alle Interviews wurden mit Einverständnis der Teilnehmerinnen aufgezeichnet und anschließend zur Gänze transkribiert. Ethische Grundvoraussetzungen wie die informierte Einwilligung zur Teilnahme sowie die Anonymisierung personenbezogener Daten wurden für die Teilnehmerinnen erläutert und erfolgten im Forschungsprozess.

5.4.3 Partizipation einer Referenzgruppe bestehend aus Eltern mit Lernschwierigkeiten

Die Transkripte der fünf Interviews mit den sechs Fachkräften wurden zunächst wiederholt gelesen und auf verdichtete Sinndeutungen hin untersucht. In der Folge diente die vorläufige Auswahl verdichteter Interviewstellen als Grundlage für die gemeinsame Analyse mit einer Referenzgruppe. Laut Flieger (2007: 22) besteht eine Referenzgruppe aus Repräsentant_innen der von der Forschungsfrage betroffenen zentralen Akteur_innen. In Bezug auf behinderte Menschen als Zielgruppe von Forschung sind laut Flieger demnach Personen gemeint, die im Zuge ihrer Sozialisation die Erfahrung des Behindertwerdens gemacht haben. Während Flieger betont, dass eine Referenzgruppe den Forschungsprozess von Anfang an begleiten und durch ihre spezifischen Perspektiven bereichern sollte (vgl. Flieger 2007: 21f.), traf dies

37 Siehe Anhang 3: *Leitfaden Fachkräfte in der Sozialen Arbeit*.

auf die vorliegende Forschungsarbeit so nicht zu. Zwar fand bereits in frühen Phasen der Umsetzung ein informeller Austausch mit Selbstvertreter_innen mit Lernschwierigkeiten statt, der sich als Kooperation über den restlichen Forschungsprozess fortsetzte, der formalisierte Teil der Zusammenarbeit mit der Referenzgruppe bestand aber hauptsächlich aus der gemeinsamen Analyse von Datenmaterial aus den Interviews mit den Fachkräften in der Sozialen Arbeit.

Die Kooperation mit einer Referenzgruppe verfolgte ein emanzipatorisches Anliegen im Sinne einer Gegenstrategie zur Objektivierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in und durch Forschung (vgl. Goeke 2016: 40; Walmsley 2004: 65). Zudem war die Arbeit mit der Referenzgruppe vor dem Hintergrund der Gouvernementalität Sozialer Arbeit eine gewinnbringende Alternative hegemonialer Wissensproduktion (siehe Kapitel 2.3). Durch die Verschiebung der Positionen von Menschen mit Lernschwierigkeiten als Adressat_innen Sozialer Arbeit hin zu aktiven Akteur_innen in der Analyse von Wahrnehmungen und Handlungsorientierungen der Fachkräfte wurden asymmetrische Machtverhältnisse bearbeitet. Nach Unger (2014: 6) kann eine partizipativ orientierte Forschungsperspektive durch die Verschiebung von Machtasymmetrien Emanzipation ermöglichen. Damit einer Vereinnahmung partizipativer beziehungsweise inklusiver Forschung entgegengewirkt werden kann, bedarf es jedoch einer kritischen Reflexion der Herausforderungen und Chancen der jeweiligen Herangehensweise (vgl. Unger 2014: 16).

5.4.4 *Ausmaß der Partizipation im Forschungsprozess*

1969 veröffentlichte Arnstein unter dem Titel *A Ladder Of Citizen Participation* einen Artikel, in dem sie acht verschiedene Ebenen bürgerlicher Partizipation in Form einer Partizipationsleiter darstellte. Arnsteins Partizipationsleiter wurde seit der Erstveröffentlichung von verschiedenen Autor_innen diverser Wissenschaftsdisziplinen rezipiert und zum Teil weiterentwickelt. Für die Einschätzung des Ausmaßes der partizipativen Orientierung der vorliegenden Forschungsarbeit wird das sogenannte Stufenmodell der Partizipation nach Wright, Unger und Block (2010: 42) herangezogen. Die Autor_innen entwickelten (unter anderem in Anlehnung an Arnstein) dieses Modell zur transparenten Darstellung von Partizipation im Forschungsprozess. Wright und Kolleginnen heben hervor, dass es sich bei Partizipation um einen Entwicklungsprozess handelt, der je nach Rahmenbedingungen des Forschungsprojektes und den Lebensbedingungen der Zielgruppe variieren kann.

Abbildung 3 zeigt das Stufenmodell der Partizipation nach Wright, Unger und Block (2010: 42), dessen neun Stufen von Nicht-Partizipation (Instru-



Abb. 3: Stufenmodell der Partizipation nach Wright, Unger und Block (2010: 42)

mentalisierung und Anweisung) über Vorstufen der Partizipation (Information, Anhörung oder Einbeziehung) bis hin zur vollen Partizipation (Mitbestimmung, teilweise Entscheidungskompetenz und Entscheidungsmacht) reichen. Als höchste Stufe des Modells wird die Selbstorganisation definiert, die über Partizipation hinausgeht (vgl. Wright/Unger/Block 2010: 42).

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit fand die Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten sowohl auf den Vorstufen der Partizipation als auch auf der Stufe der Partizipation statt. Menschen mit Lernschwierigkeiten informierten in der Anfangsphase den Forschungsprozess und es fand eine Präsentation des Forschungsvorhabens in einem Selbstvertretungszentrum von Personen mit Lernschwierigkeiten statt, im Rahmen derer einzelne Aspekte der Forschung diskutiert wurden. Die Meinungen und Erfahrungen der Zielgruppe wurden dadurch zunächst angehört und schließlich durch die konkrete Zusammenarbeit mit der Referenzgruppe auch in die Forschung einbezogen. Die Mitglieder der Referenzgruppe hatten die Möglichkeit, den Analyseprozess mitzugestalten und die Interpretation der Daten mitzubestimmen. Dies wird im Folgenden noch näher erläutert.

5.4.5 Die Ko-Forschenden

Die Referenzgruppe bestand aus Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten, die über die im Laufe des Forschungsprozesses entstandenen Netzwerke kontaktiert wurden. Im Folgenden werden die Mitglieder der Referenzgruppe

auch als Ko-Forschende bezeichnet. Aufgrund forschungspraktischer Überlegungen (unter anderem Anreise, Räumlichkeiten, Finanzierung) wurden für die Mitarbeit in der Referenzgruppe nur Personen aus einem Bundesland angefragt. Im Zeitraum von Februar bis Juli 2018 fanden insgesamt fünf Arbeitstreffen mit den Mitgliedern der Referenzgruppe statt, die Anzahl der Referenzgruppenmitglieder variierte dabei jeweils zwischen drei und vier Personen. Die Referenzgruppe setzte sich bei jedem Treffen sowohl aus Müttern/einer Mutter mit Lernschwierigkeiten als auch Vätern/einem Vater mit Lernschwierigkeiten zusammen.

Folgende Referenzgruppenmitglieder möchten an dieser Stelle ausdrücklich namentlich genannt werden: Oswald Föllerer, Günther Leitner und Rosa Weber (in alphabetischer Reihenfolge). Eine andere Mutter mit Lernschwierigkeiten, die hier nicht namentlich genannt wird, war ebenfalls Teil der Referenzgruppe. Die Referenzgruppenmitglieder erhielten für ihre Arbeit im Rahmen dieser Forschungsarbeit ein Honorar. Die Arbeitstreffen mit der Referenzgruppe fanden in den Räumlichkeiten einer Selbstvertretungsorganisation von Menschen mit Lernschwierigkeiten statt, jedes Treffen dauerte mit Pause etwa drei Stunden. Vor Beginn der eigentlichen partizipativen Analysearbeit wurden Ziele, Fragestellungen und Methoden der Forschungsarbeit vorgestellt und Zeit für Fragen wurde reserviert. Wir diskutierten das Arbeitsformat, Anonymität, Ziele der gemeinsamen Arbeit und Organisatorisches. Der inhaltliche Teil der Treffen, das heißt die Analyse des Datenmaterials, fand meist nach einem ähnlichen Ablauf statt.

5.4.6 Die Relevanz des Erfahrungshorizontes der Referenzgruppe

Die Referenzgruppe beschäftigte sich mit bestimmten Fragen (und deren Beantwortung) aus dem Interviewleitfaden für die Fachkräfte, die jeweils von den Referenzgruppenmitgliedern ausgewählt wurden. Basis für die gemeinsame Analyse bildeten direkte Interviewzitate der Fachkräfte, die vorab gekürzt worden waren. Eine ethische sowie forschungspraktische Herausforderung war in diesem Zusammenhang die Entscheidung zwischen der Vollständigkeit des Datenmaterials und der Barrierefreiheit in der Arbeit mit der Referenzgruppe. Dieses Spannungsfeld wurde in der Referenzgruppe eingehend diskutiert und wir kamen zum Ergebnis, zwar mit gekürzten Zitaten zu arbeiten, jedoch schwer verständliche Begriffe und Formulierungen gemeinsam vor Ort zu besprechen (anstatt diese vorab in leichter verständliche Sprache abzuwandeln).

Die Antizipation (siehe dazu auch Kapitel 5.1) der Referenzgruppenmitglieder wurde im Rahmen der Zusammenarbeit gemeinsam reflektiert und folgende Punkte wurden diskutiert:

- 1) Warum bin ich heute hier?
- 2) Wie geht es mir beim Arbeiten mit den Interviews?
- 3) Was bedeutet meine Erfahrung für die Arbeit mit den Interviews?

Dabei ging es um die Reflexion der eigenen Vorurteile und des Erfahrungshorizontes, der in die Interpretation von Daten immer mit einfließt. So wurde etwa die Motivation einer Ko-Forscherin diskutiert, die darin bestand, die aus ihrer Sicht eklatanten Defizite der Kinder- und Jugendhilfe und die mangelnde Professionalität von Fachkräften der Sozialen Arbeit in der Begleitung von Eltern mit Lernschwierigkeiten aufzuzeigen. Vormeinungen mussten demnach erkannt und benannt werden. Gerade aufgrund der offensichtlichen Relevanz des Erfahrungshintergrundes der Referenzgruppenmitglieder bereicherte die Arbeit mit den Ko-Forschenden den Forschungsprozess und beleuchtete die Diskrepanzen zwischen Fremdwahrnehmungen und Selbstverständnissen.

Die Verschiebung der Machtpositionen vom Objekt der Fachkräfte beziehungsweise Interventionen zum forschenden und analysierenden Subjekt war für die Ko-Forschenden ein wichtiges Argument für die Teilnahme an der Referenzgruppenarbeit. Ein Ko-Forscher betonte etwa, dass beim Jugendamt üblicherweise hinter dem Rücken von Eltern mit Lernschwierigkeiten agiert werde und daher die Beteiligung an der Forschungsarbeit die Möglichkeit biete, einmal die eigenen Sichtweisen aufzuzeigen. Gemeinsam wurde aber auch reflektiert, dass es sich bei den interviewten Fachkräften um Personen handelt, die in spezifische Erfahrungshorizonte eingebettet sind und die nach einer für sie legitimen Logik handeln.

5.4.7 Das partizipative Analyseverfahren

Bei jedem Arbeitstreffen mit der Referenzgruppe wurden Auszüge aus einem der fünf Fachkräfteinterviews analysiert. Jedes Interviewzitat wurde sowohl auf die Wand projiziert als auch ausgedruckt vorgelegt und mehrmals laut von den Ko-Forschenden vorgelesen. Die Analyse des Datenmaterials erfolgte nach einer von mir vorab festgelegten Struktur, die in Anlehnung an das Analyseverfahren der IPA (vgl. Shaw 2010; Smith/Flowers/Larkin 2009: 79-107) für die Arbeit mit der Referenzgruppe konzipiert wurde. Das schrittweise Analyseverfahren in Anlehnung an die IPA wird im Unterkapitel 5.5 im Detail beschrieben.

Für die partizipative Datenanalyse mit der Referenzgruppe wurden die einzelnen Arbeitsschritte verständlich ausformuliert und mit den Ko-Forschenden vorab besprochen. Die Suche nach manifesten und latenten Bedeutungen (siehe Kapitel 5.1 und 5.5) wurde in Form von vier Fragen ausformuliert, die nachfolgend beschrieben werden. Zusammengefasst bestand das Analyseverfahren aus den folgenden Arbeitsschritten:

- 1) (Vor-)Lesen je eines Interviewzitates
- 2) Analysieren des Zitates anhand folgender Fragen:
 - a) *Was* sagt die Fachkraft?
 - b) *Wie* sagt sie es?
 - c) Was *meint* sie damit?
 - d) Was *bedeutet* das für:
 - I. die Fachkraft?
 - II. ihre Arbeit?
 - III. Eltern mit Lernschwierigkeiten?
- 3) Zusammenfassende Diskussion

Die jeweils ausgewählten Zitate wurden mit der Referenzgruppe anhand der unter Punkt 2 formulierten Fragen a-d im Detail analysiert und schließlich wurden verschiedene Bedeutungen des Zitates noch einmal zusammenfassend festgehalten. Der berufliche Kontext (zum Beispiel die spezifischen strukturellen Rahmenbedingungen der beruflichen Tätigkeit) der jeweiligen Fachkraft wurde dabei immer mitberücksichtigt. Ein Referenzgruppenmitglied übernahm die Aufgabe, die Gruppe zu moderieren und zurück zum Thema zu lenken, wenn die Diskussion einmal abschweifte. Die Referenzgruppe willigte in die Audioaufnahme der Arbeitstreffen ein, die in der Folge teilweise transkribiert wurden. Aufgrund zeitlicher, räumlicher und finanzieller Rahmenbedingungen konnten während der Treffen jeweils nur Auszüge aus den einzelnen Interviews mit den Fachkräften analysiert werden, was eine Fortsetzung beziehungsweise Vertiefung der Analyse ohne die Referenzgruppe erforderte. Basis für die vertiefende Analyse in Anlehnung an die IPA (siehe Kapitel 5.5 für eine Erläuterung des Verfahrens) waren die Interpretationen der Referenzgruppe sowie die Aufnahmen beziehungsweise Transkripte der Arbeitstreffen.

Die Ergebnisdarstellung der vorliegenden Arbeit bildet in Kapitel 7 die Erkenntnisse aus der Kooperation mit der Referenzgruppe ab. Die hier beschriebene partizipative Vorgehensweise verfolgt mit der stärkeren Präsenz der Stimmen von Eltern mit Lernschwierigkeiten im Forschungsprozess das Ziel, unterdrückte Wissensbestände anzuerkennen und hervorzuheben. Wie Sigot (2017: 280) in ihrer partizipativen Studie mit Frauen mit Lernschwierigkeiten betont, dienen partizipative Forschungsstrategien auch einer umfassenden Validierung von (Zwischen-)Ergebnissen unter Einbezug der zentralen Akteur_innen. Für die vorliegende Dissertation ist die Partizipation der Referenzgruppe zudem eine Strategie zur Zusammenführung der Fremdwahrnehmungen und Selbstverständnisse von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten.

5.4.8 *Herausforderungen für die Partizipation der Referenzgruppe*

Für die Arbeit mit der Referenzgruppe ergab sich eine Reihe ethischer Herausforderungen, auf die es zu reagieren galt und auch nach Abschluss der Forschungsarbeit noch zu reagieren gilt. Neben Fragen der Barrierefreiheit, die weitgehend sowohl auf Interviewpartner_innen mit Lernschwierigkeiten (siehe Kapitel 5.5) als auch auf die Ko-Forschenden zutrafen, kamen weitere Herausforderungen hinzu. Zentral ist etwa eine Auseinandersetzung damit, wer von dieser Forschungsarbeit profitiert und wodurch. Walmsley (2004: 66f.) fordert eine umfassende Reflexivität gegenüber Rollen und Positionierungen von nichtbehinderten Forscher_innen in der inklusiven Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Walmsley plädiert für eine klare Definition unterschiedlicher Rollen im inklusiven Forschungsprozess und für die Dokumentation der tatsächlichen Partizipation der Ko-Forschenden mit Lernschwierigkeiten im Sinne der Gewährleistung von Transparenz. Dadurch können Forschungsleistungen anerkannt und Vereinnahmung vermieden werden (vgl. Walmsley 2004: 67f.).

Ausgehend von den skizzierten Kriterien Fliegers (2007: 21f.), die eine Einbindung von Referenzgruppen von Beginn an fordert, müssen die Grenzen der partizipativen Herangehensweise dieser Arbeit reflektiert werden. So wurden zwar die Forschungsinteressen bereits im frühen Stadium des Forschungsprozesses mit Menschen mit Lernschwierigkeiten diskutiert und ihre Kritik mitaufgenommen. Dennoch lag die Entscheidungsmacht über Forschungsfragen, Methodologie und Ergebnisdarstellung bei mir als Verfasserin der vorliegenden Arbeit. Die Rollenverteilung im Forschungsprozess hängt nicht zuletzt immer auch mit den Rahmenbedingungen von Wissenschaft zusammen, die in eine kritische Machtanalyse miteinbezogen werden sollten, zum Beispiel Ressourcenfragen.

Das beschriebene partizipative Analyseverfahren stellte sich für die Zusammenführung von Fremd- und Eigenperspektiven als äußerst gewinnbringend heraus. Im Zuge der letzten beiden Arbeitstreffen mit der Referenzgruppe wurde diskutiert, wie mit den gewonnenen Erkenntnissen auch in einer für Eltern mit Lernschwierigkeiten bereichernden Weise umgegangen werden soll. Es war von Beginn an für alle Beteiligten klar, dass die Resultate als Teil dieser Dissertation veröffentlicht werden. Darüber hinaus wurde der Wunsch der Ko-Forscher_innen deutlich, das durch sie mitgeschaffene Wissen noch öffentlichkeitswirksamer zu verbreiten. Ideen dafür waren unter anderem Zeitungsberichte und Bestrebungen, eine stärkere Vernetzung unter Eltern mit Lernschwierigkeiten in Österreich zu erreichen.

5.5 Erfahrung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten

Nachfolgend wird die Forschungsperspektive der Selbstverständnisse von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten skizziert. Die methodischen Vorgehensweisen für das Erfassen und die Analyse elterlicher Perspektiven sowie diesbezügliche Herausforderungen werden in diesem Unterkapitel detailliert beschrieben. Ausgehend vom Forschungsansatz der Interpretativen Phänomenologischen Analyse (kurz IPA) nach Smith, Flowers und Larkin (2009) wurden Leitfadeninterviews mit insgesamt zehn österreichischen Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten geführt. Als zusätzlicher Erzählstimulus und zum Zwecke der Visualisierung der sozialen Netzwerke der Eltern kamen sogenannte Netzwerkkarten zum Einsatz (vgl. Hollstein/Pfeffer 2008), die in die Analyse miteinfließen. Die Elterninterviews wurden in Anlehnung an Verfahren der IPA analysiert.

Der Begriff des (elterlichen) Selbstverständnisses nimmt Bezug auf die Hermeneutik des Verstehens. Wie in Kapitel 5.1 erläutert, setzt Verstehen Interpretation voraus und indem Eltern mit Lernschwierigkeiten ihre Erfahrung von etwas *als etwas* deuten beziehungsweise auslegen, entwerfen sie einen Sinn für das Erfahrene. Wie beziehungsweise als was sich die Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten in ihrer Elternschaft verstehen (oder als was sie sich nicht verstehen), hängt demnach immer vom komplexen Zusammenwirken der Erfahrung und deren Deutung ab.

Kriterium für die Teilnahme an der durchgeführten Studie war, Mutter oder Vater mit Lernschwierigkeiten von mindestens einem Kind unter 18 Jahren zu sein. Das Rekrutierungskriterium der Lernschwierigkeiten wurde bei der Suche nach Teilnehmer_innen über zwei Definitionsweisen hergeleitet: zum einen über einen systemischen Zugang (zum Beispiel über Organisationen im Bereich Behinderung), der auf Ansprüchen auf Unterstützungsleistungen für behinderte Menschen basiert und damit direkt auf Fremdzuschreibungen zurückzuführen ist, zum anderen über eine vorrangige Selbstdefinition der Eltern als Personen mit Lernschwierigkeiten (zum Beispiel bei Kontakten über Selbstvertretungsorganisationen).

Ein Informationsblatt in Leichter Sprache wurde mit der Bitte um Rückmeldung an diverse Organisationen ausgesandt.³⁸ Vorab war das Schreiben von einer Expertin im Bereich Leichte Sprache, Cornelia Klein, auf Verständlichkeit geprüft und ausgehend von ihrer Kritik überarbeitet worden. Anfänglich gestaltete sich die Suche nach Eltern mit Lernschwierigkeiten als Herausforderung, denn Angehörige diverser (Selbstvertretungs-)Organisationen meldeten zwar Interesse an der Forschungsarbeit an, gaben aber an, keine

38 Siehe Anhang 4: Informationsblatt für Eltern mit Lernschwierigkeiten in Leichter Sprache.

Eltern mit Lernschwierigkeiten zu kennen. Letzten Endes kontaktierten mich einige Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten beziehungsweise wurden Kontakte über Unterstützer_innen hergestellt.

5.5.1 Teilnehmer_innen aus der Zielgruppe der Eltern

Die Teilnehmer_innengruppe der Eltern bestand aus sechs Müttern und vier Vätern mit Lernschwierigkeiten österreichischer Herkunft im Alter von 30 bis 60 Jahren. Die Teilnehmer_innen stammten aus fünf verschiedenen Bundesländern. Vier der Mütter lebten mit einem Partner im gemeinsamen Haushalt, zwei lebten in einem Mehrpersonenhaushalt mit Verwandten beziehungsweise Mitbewohner_innen und eine Mutter lebte allein. Fünf der Mütter lebten im städtischen Bereich und eine Mutter im ländlichen Bereich. Zwei der Väter lebten allein, einer von ihnen mit Mitbewohner_innen und ein Vater lebte mit seiner Partnerin zusammen. Drei Väter lebten in der Stadt und ein Vater im ländlichen Bereich. Die Teilnehmer_innen waren Eltern von einem oder zwei Kindern unter 18 Jahren, einige hatten zudem noch erwachsene Kinder, die bis auf eine Ausnahme nicht mit den Eltern im selben Haushalt wohnten.

Tabelle 3 zeigt eine anonymisierte Übersicht (also mit fiktiven Namen) über einige grundlegende Informationen zu den zehn Teilnehmenden aus zehn verschiedenen Familien und über ihre Lebenssituationen. Damit auf die

Tab. 3: Teilnehmende Eltern mit Lernschwierigkeiten

<i>Teilnehmer_in</i>	<i>Familienstand</i>	<i>Anzahl der Kinder <18</i>	<i>Alter der Kinder</i>	<i>Wohnort der Kinder</i>
Frau Ignatz	verpartnert	2	4 16	bei Eltern bei Mutter + Partner
Frau Kircher	verpartnert	1	5	bei Pflegefamilie
Frau Niemetz	verpartnert	1	5	bei Eltern
Frau Oberhofer	alleinstehend	1	15	in Einrichtung
Frau Paulitsch	verpartnert	1	1	bei Pflegefamilie
Frau Quantschnig	verheiratet	2	5 7	in Einrichtung in Einrichtung
Herr Jakobitz	verpartnert	1	6	bei Pflegefamilie
Herr Lessiak	alleinstehend	2	12 14	bei Kindesmutter in Einrichtung
Herr Ulrich	verpartnert	1	12	bei Eltern
Herr Vogt	verpartnert	1	15	in Einrichtung

ethische Herausforderung des Datenschutzes reagiert werden kann, enthält die Tabelle keine konkreten Angaben betreffend Alter oder geografischen Wohnort der Eltern.³⁹

Alle bis auf eine Mutter, die zum Zeitpunkt des Interviews alleinstehend war, lebten mit dem Vater ihres Kindes/ihrer Kinder in einer aufrechten Beziehung. Die Kinder einer Mutter hatten unterschiedliche Väter und sie lebte mit dem Vater des jüngeren Kindes zusammen. Drei der vier Väter befanden sich in einer Partnerschaft (einer von ihnen mit der Kindesmutter) und ein Vater war alleinstehend. Zwei Teilnehmerinnen waren Mütter von zwei Kindern unter 18 Jahren, die restlichen vier waren Mutter eines Kindes unter 18. Unter den vier Teilnehmern befanden sich drei Väter eines Kindes unter 18 Jahren und ein Vater von zwei Kindern unter 18.

Das Alter der Kinder der Teilnehmer_innen reichte vom Kindergartenalter (4 oder 5 Jahre) über jüngere Schulkinder (6 bis 12 Jahre) bis hin zu Jugendlichen (14 bis 16 Jahre). Die Kinder teilten sich gleichmäßig auf die genannten Altersgruppen auf (je vier Kindergarten- und Schulkinder sowie vier Jugendliche). Die Kinder der teilnehmenden Väter waren im Schnitt älter als die Kinder der teilnehmenden Mütter, die Kinder der Väter waren ausschließlich im Schul- und Jugendalter.

Das Kind beziehungsweise die Kinder von vier der sechs Mütter mit Lernschwierigkeiten befanden sich in Fremdunterbringung, zwei der Kinder seit kurz nach ihrer Geburt, die weiteren Kinder wurden im Kindergarten beziehungsweise Schulalter fremduntergebracht. Die Kinder von drei Vätern waren fremduntergebracht, wobei nur die Kinder eines dieser drei Väter zuvor bei ihm gelebt hatten. Ein Vater wohnte mit seinem Kind zusammen, er war auch der einzige der Väter, der aktuell mit der Kindesmutter in einer Beziehung lebte.

Jene Mütter, die mit ihren Kindern zusammenlebten beziehungsweise gelebt hatten, erhielten in der einen oder anderen Form Unterstützung bei der Erziehung durch Fachkräfte. Von den Müttern, deren Kinder fremduntergebracht waren, hatten zwei regelmäßigen Kontakt zu den Kindern und sahen diese etwa zweimal im Monat. Eine Mutter sah ihr Kind unregelmäßig und nur selten, eine andere Mutter durfte ihre Kinder aktuell gar nicht besuchen. Nur einer der vier Väter hatte formale Unterstützung bei der Kindererziehung erhalten, ein anderer Vater verfügte hingegen über ein umfangreiches privates Unterstützungsnetzwerk. Der Kontakt zu den fremduntergebrachten Kindern fand bei einem Vater täglich statt, bei einem anderen Vater regelmäßig, aber in größeren Abständen, und der dritte Vater, der nicht mit seinen Kindern zusammenlebte, hatte diese überhaupt noch nie persönlich getroffen. Die Eltern hatten alle im Laufe ihres Lebens eine Zuschreibung der (geistigen)

39 Diese Reduzierung der Informationen ist erforderlich, da es sich bei Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten um sehr spezifische Teilnehmer_innen und eine in der Gesamtgesellschaft verhältnismäßig kleine Gruppe handelt (siehe Kapitel 4.2).

Behinderung beziehungsweise Lernschwierigkeiten erhalten. Die Zuschreibung einer Behinderung war meist durch die Bildungsbiografie, also durch Etikettierungen und/oder Segregation im Schulsystem (Sonderschulbesuch) und/oder durch den Aufenthalt in Institutionen erfolgt.

5.5.2 *Forschungsansatz Interpretative Phänomenologische Analyse*

Aufgrund der erläuterten metatheoretischen Bezugspunkte (siehe Kapitel 5.1) und des Forschungsinteresses an einem vertiefenden Verständnis der spezifischen Erfahrungen von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten kam für diese zentrale Forschungsperspektive ein erfahrungsorientierter, hermeneutischer Forschungsansatz zum Einsatz. Eine Anlehnung an das Verfahren der sogenannten Interpretativen Phänomenologischen Analyse (IPA) nach Smith, Flowers und Larkin (2009) eignete sich dafür, die Erfahrung von Elternschaft im Kontext von Selbstverständnissen und Fremdzuschreibungen zu erforschen. Die IPA verfolgt den Anspruch einer detaillierten hermeneutischen Analyse der Sinndeutungsprozesse einer kleineren, nach bestimmten Kriterien homogenen Gruppe von Teilnehmer_innen. Laut Smith und Kollegen ist eine bestimmte Homogenität der Zielgruppe dafür erforderlich, die Analyse potenzieller Gemeinsamkeiten (und Differenzen) im Erfahrungshorizont der Teilnehmer_innen zu ermöglichen (vgl. Smith/Flowers/Larkin 2009: 49). In Anbetracht der österreichischen Forschungslücke hinsichtlich Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten und des daraus resultierenden Innovationscharakters dieser Forschungsarbeit sowie aus forschungspraktischen Gründen (Schwierigkeiten bei der Suche nach Teilnehmenden) musste das Kriterium der Homogenität der Teilnehmendengruppe etwas flexibler gehalten werden (zum Beispiel im Hinblick auf Alter der Eltern und Kinder).

Smith und Kollegen schlagen für die IPA grundsätzlich leitfadengestützte Interviews als Erhebungsmethode vor, da diese am ehesten eine Annäherung an menschliche Erfahrung durch die Rekonstruktion von Sinndeutungsprozessen der Teilnehmer_innen erlauben. Ein flexibel an einzelne Personen anpassbarer Leitfaden ermöglicht Smith et al. zufolge eine gewisse Vergleichbarkeit individueller Interviews (vgl. ebd.). Kvale und Brinkmann (2009: 29) sehen das Generieren von Beschreibungen und Deutungen einer Person als oberstes Ziel lebensweltlich orientierter qualitativer Leitfadeninterviews. Ein solches Interview fokussiert den lebensweltlichen, subjektiv erfahrenen Sinn einer Person und erkennt die Wahrnehmung der Interviewpartner_innen als relevante Wirklichkeit an (vgl. Kvale/Brinkmann 2009: 29f.).

5.5.3 Leitfadeninterviews mit Eltern mit Lernschwierigkeiten

Bei der Erarbeitung des Leitfadens für die Interviews mit Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten galt es, ebenso wie bei der Aufbereitung von Informationen über die Teilnahme, Barrierefreiheit zu gewährleisten. Ninds (2008: 7) ethischen Empfehlungen für die Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten folgend, wurde die Verständlichkeit aller Informationen priorisiert und sichergestellt, dass die Teilnehmenden über das Ziel der Forschung und ihre Rolle im Forschungsprozess Bescheid wussten. Die Interviewpartner_innen erhielten sowohl schriftliche als auch mündliche Informationen über die Studie in Leichter Sprache. Auch der Interviewleitfaden wurde mehrmals auf seine Barrierefreiheit hin überprüft, wenngleich der Leitfaden selbst lediglich der grundlegenden Orientierung für die Interviewerin diene. Im Interview wurde die Barrierefreiheit durch das Stellen kurzer, prägnanter Interviewfragen in der Kommunikation zwischen Interviewerin und Teilnehmer_in individuell umgesetzt.

Der Leitfaden für die Elterninterviews bestand aus zehn Hauptfragen, die aber nicht jedes Mal zum Einsatz kamen, sondern je nach Lebenslage von Eltern und Kindern variierten (zum Beispiel Fragen zur Fremdunterbringung des Kindes).⁴⁰ Als Einstieg in das Gespräch wurde die Mutter beziehungsweise der Vater gebeten, der Interviewerin ein Foto von ihrem/seinem Kind zu zeigen. Oft war dieses Foto in der Folge automatisch erzählgenerierend für die Eltern, ansonsten lautete die nächste Bitte, etwas über die Familie, also unter anderem sich selbst und das Kind/die Kinder, zu erzählen. Ausgehend vom jeweiligen Gesprächsverlauf, wurden die Eltern danach gefragt, was es für sie bedeute, Frau oder Mann mit Lernschwierigkeiten zu sein, nach Erfahrungen in der Elternrolle und nach informeller sowie formaler Unterstützung bei der Erziehung ihres Kindes. Weitere Fragen thematisierten Interaktionen mit anderen Personen wegen des Kindes, Erfahrungen mit der KJH sowie gegebenenfalls die Situation der Fremdunterbringung des Kindes und Besuchskontakte mit den fremduntergebrachten Kindern. Abschließend wurde jeweils die Frage gestellt, was der/die Teilnehmer_in denn brauche, um eine gute Mutter/ein guter Vater zu sein. Die Definition dessen, was eine gute Mutter/einen guten Vater ausmache, lag dabei im Ermessen der Interviewpartner_innen.

Die Interviews mit den zehn Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten fanden im Zeitraum von Ende 2017 bis Mitte 2018 statt. Je nach Sättigung der dabei erhobenen Daten wurde entweder ein Interview durchgeführt oder die Eltern wurden zusätzlich für ein zweites, ergänzendes Interview kontaktiert. Die Dauer der Interviews lag zwischen 45 und 75 Minuten. Interviews

40 Siehe Anhang 5: *Leitfaden Eltern mit Lernschwierigkeiten*.

mit fünf der zehn Eltern mit Lernschwierigkeiten fanden auf ihren Wunsch hin in Räumlichkeiten an ihrem Arbeitsplatz statt, eine Person lud zu sich nach Hause ein, eine andere Person wollte für das Interview an die Universität kommen und für Gespräche mit drei weiteren Eltern ließen sich durch Unterstützer_innen beziehungsweise Kontaktpersonen Räumlichkeiten finden. Alle Interviews wurden mit Einverständnis der Teilnehmer_innen aufgezeichnet und für das anschließende Analyseverfahren zur Gänze transkribiert.

5.5.4 *Visualisierung der persönlichen Netzwerke der Eltern*

Aufgrund der hohen Relevanz von persönlichen Netzwerken für die Elternrolle (vgl. unter anderem Llewellyn/McConnell 2002: 17) wurden als zusätzliches Werkzeug für die Datenerhebung im Zuge der Interviews mit Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten sogenannte egozentrierte Netzwerkkarten eingesetzt (vgl. Hollstein/Pfeffer 2008: 1). Die Netzwerkkarten dienten einerseits als Erzählstimuli, andererseits als ergänzende Informationsquelle zum verbalen Leitfadeninterview. Ziel dieser Methode war eine Visualisierung persönlicher Beziehungen im Leben der Eltern mit Lernschwierigkeiten, wobei es um Kontaktpersonen ging, die die Mütter und Väter in ihrer Elternrolle unterstützten. Da keine umfassende Netzwerkanalyse erarbeitet werden sollte, kam in Anlehnung an das Forschungsdesign von Pixa-Kettner und Rohmann (2012: 11f.) eine einfach gehaltene Vorlage für eine Netzwerkkarte zum Einsatz.⁴¹

Die Netzwerkkarte gliederte sich in vier Bereiche (Freund_innen, Familie, Fachkräfte und Sonstige) und war in sogenannten konzentrischen Kreisen um das ‚Ich‘ (also die Person im Zentrum des Netzwerks) herum angelegt. Die konzentrischen Kreise dienten der Einschätzung von Nähe beziehungsweise Distanz der Kontakte zum ‚Ich‘ (vgl. Straus 2010: 528). Das Ziel des Einsatzes der Netzwerkkarten wurde den Teilnehmer_innen ausführlich erklärt und die Karten kamen je nach Gesprächsverlauf im Laufe der Interviews zum Einsatz. Bis auf eine Person, die eine Visualisierung des persönlichen Netzwerks aufgrund eines erfahrenen Mangels an Unterstützung ablehnte, erklärten sich alle Interviewpartner_innen mit der Anwendung dieser Forschungsmethode einverstanden.

Beim Einsatz der Netzwerkkarten wurden die Mütter und Väter gebeten, für sie in der Elternrolle relevante Personen durch drei Typen von Smileys auf der Karte zu visualisieren. Die Farbe und der Gesichtsausdruck des jeweiligen Smileys stand für die Qualität der Beziehung (lachend/Mundwinkel nach oben = positiv, gerader Mund = neutral, traurig/Mundwinkel nach unten = negativ konnotierte Beziehung). Nach der Nennung eines Kontaktes wähl-

41 Siehe Anhang 6: *Netzwerkkarte für Elterninterviews*.

ten also die Teilnehmenden einen Smiley aus und klebten diesen auf die Karte, wo er mit den Initialen der dadurch symbolisierten Person beschriftet wurde. Anschließend wurden die Interviewpartnerinnen zu ihrer Einschätzung der Qualität sowie Nähe/Distanz der Beziehung befragt. Das gemeinsame Erarbeiten der Visualisierung im Forschungsprozess vertiefte die Interviews noch einmal deutlich.

5.5.5 Analyse der Elterninterviews in Anlehnung an die IPA

Die Datenanalyse der Elterninterviews gliederte sich in Anlehnung an Smith, Flowers und Larkin (2009: 79-107) sowie Shaw (2010) in mehrere Analysephasen. Dabei wurde nach den Empfehlungen von Smith und Kollegen Teilnehmer_in für Teilnehmer_in (also ‚fallspezifisch‘) vorgegangen, das heißt, das Interview/die Interviews mit der jeweiligen Person wurde/wurden vollständig analysiert, bevor mit der Analyse weiterer Interviews begonnen wurde. Die erste Analysephase bestand aus Arbeitsschritten wie dem mehrfachen Lesen der Transkripte und dem parallelen Anhören der Aufnahmen sowie dem Verfassen erster Notizen und Kommentare in den Transkripten. Während des gesamten Analyseprozesses wurden (während der Interviews notierte) parasprachliche Ausdrucksformen, Mimik und Gestik der Interviewpartner_innen mitberücksichtigt und an besonders ausdrucksstarken Stellen in die Ergebnisdarstellung einbezogen.

Basierend auf den ersten Notizen, konnten inhaltlich verdichtete Interviewsequenzen ausgemacht werden, in denen die Schilderungen der Interviewpartner_innen besonders prägnant und/oder detailliert waren. In dieser zweiten Analysephase wurden die verdichteten Sequenzen im Interview kodiert und ausgehend davon erste Sinndeutungen der Interviewpartnerin oder des Interviewpartners benannt. Diese Sinndeutungen wurden schließlich für jedes Interview (und jeden/jede Teilnehmer_in) thematisch gruppiert (zum Beispiel wurden Deutungen wie „kein Vertrauen in das Jugendamt haben“ und „Ruhe haben vor dem Jugendamt“ mit weiteren ähnlichen Deutungen dieses Interviewpartners zum zunächst für ihn spezifischen Thema *Jugendamt als Gefahr und Kontrolle* zusammengefasst). Durch diese Vorgehensweise entstand für jede Interviewpartnerin und jeden Interviewpartner eine Liste von thematisch gruppierten Sinndeutungen, die zum Teil miteinander in Beziehung standen (zum Beispiel gab es klare Verbindungen zwischen den Themen *Relevanz der eigenen Heimerfahrung* und *Fremdunterbringungserfahrung in Bezug auf die Söhne* in einem Interview). Beziehungen zwischen einzelnen Themen im selben Interview/bei derselben Person wurden als personenspezifische Struktur abgebildet.

Nachdem schließlich für jede Interviewpartnerin und jeden Interviewpartner eine visualisierte Themenstruktur der Sinndeutungen erstellt war, wurden die Sinndeutungen aller Teilnehmer_innen geordnet nach Themen in eine Tabelle übertragen. Jede benannte Sinndeutung wurde durch ein oder mehrere direkte Interviewzitate der betreffenden Person ergänzt und mit der Zeilennummer aus dem Transkript vermerkt. Diese Tabelle bildete die Basis für die personenübergreifende Analyse des Datenmaterials, wie von Smith, Flowers und Larkin (2009: 101ff.) beschrieben. Zugleich dienten die Tabelle und ihre Inhalte als umfangreiche Überprüfungspfade der Nachvollziehbarkeit und Transparenz der Interpretation (siehe Kapitel 5.2). Ziel der personenübergreifenden Analyse war die Herausarbeitung von Verbindungen zwischen manifesten und latenten Deutungen der Teilnehmenden. Nach mehrmaliger Überarbeitung wurden die personenübergreifenden Sinndeutungsformationen zu einer Gesamtstruktur zusammengefasst. Resultat dieser letzten Analysephase war die Benennung von sieben Sinndeutungsformationen mit je zwei bis fünf Unterkategorien, die als Basis für die Struktur der Ergebnisdarstellung in Kapitel 8 fungieren. Anhand der Gesamtstruktur personenübergreifender Sinndeutungen wurden mithilfe der erstellten Überprüfungspfade verdichtete Interviewstellen herangezogen, um Narrative zu generieren, die das für die Sinndeutungen der Teilnehmer_innen Typische repräsentieren.

Die Barrierefreiheit der Ergebnisdarstellung ist eine Herausforderung für die Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und somit auch für die vorliegende Arbeit. Die zentralen Akteur_innen sollten niederschweligen Zugang zu den Forschungserkenntnissen, die ja in erster Linie sie selbst betreffen, haben. Nind (2008: 15f.) ortet für die Barrierefreiheit von Forschungsergebnissen Einschränkungen durch akademische Anforderungen und Rahmenbedingungen. Diese treffen insbesondere auf Qualifizierungsarbeiten wie die vorliegende Dissertation zu. Nind schlägt als Strategien für die Barrierefreiheit von Forschungsergebnissen unter anderem gekürzte, leichter verständliche Zusammenfassungen der zentralen Erkenntnisse, barrierefreie Präsentationen der Resultate und das gemeinsame Verfassen von Publikationen im Zuge inklusiver Forschungsprozesse vor (vgl. Nind 2008: 15f.). Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde eine Zusammenfassung in Einfacher Sprache verfasst, die Überlegungen zur Barrierefreiheit der Ergebnisdarstellung müssen jedoch noch weiter fortgeführt werden. Geplant sind unter anderem Publikationen in Leichter Sprache und barrierefreie Präsentationen der Forschungserkenntnisse in Kooperation mit Referenzgruppenmitgliedern (siehe auch Kapitel 5.4).

An dieser Stelle sollte nun eine Hermeneutik des Verstehens als metatheoretischer Rahmen der vorliegenden Dissertation vor dem Hintergrund der

erläuterten Methodenwahl nachvollziehbar geworden sein. Das Forschungsdesign als Gesamtes wurde vorgestellt und die spezifischen empirischen Interessen sowie Forschungsfelder der beiden Forschungsperspektiven der Fremdzuschreibung beziehungsweise -wahrnehmung und des Selbstverständnisses skizziert. In den drei anschließenden Kapiteln folgt nun aufeinander aufbauend die Ergebnisdarstellung der empirischen Studie. Indem in Kapitel 6 und Kapitel 7 zunächst Einblicke in Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen gegeben werden, kann deren Bedeutung für die Selbstverständnisse und Erfahrungsweisen von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten, die in Kapitel 8 erläutert werden, berücksichtigt werden.

6 Fremdzuschreibungen: Verhandlungen von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten in Newsgroups

Als Einstieg in die Ergebnisdarstellung der durchgeführten Studie werden nachfolgend Einblicke in gesellschaftliche Diskussionen von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten in Newsgroups gegeben. Ziel der Newsgroupsanalyse war, einen Eindruck über das öffentliche Bewusstsein von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten zu gewinnen. Zudem gaben die Diskussionen in den Newsgroups Hinweise auf gesellschaftliche Erwartungen und Normen in Bezug auf Elternschaft und Behinderung. Die analytische Unterscheidung zwischen Diskussionsimpulsen (das heißt den ursprünglichen Beiträgen beziehungsweise Postings, die Auslöser der Diskussion waren) und Nutzer_innen-diskussion (in den Kommentaren zum jeweiligen ursprünglichen Beitrag) war dabei erforderlich, damit die von vielen verschiedenen Akteur_innen generierte Kommunikation rekonstruiert werden konnte. Im Zentrum der Analyse stand die Untersuchung typisierbarer, kollektiver Wahrnehmungs- und Deutungstypen, die durch sprachliche Äußerungen in den Newsgroupsdiskussionen sichtbar wurden.

In Kapitel 6.1 werden zunächst die laut Analyse zentralen Inhalte der Diskussionsimpulse vorgestellt, um dann davon ausgehend die Konstruktion von Subjekten und Objekten in den Newsgroups zu erläutern. Die durch die Analyse rekonstruierten Positionierungen und ihre Legitimierung in den Impulsen werden als Ausgangspunkte der Diskussionen in den Newsgroups vorgestellt. Des Weiteren werden die Kommunikationsdynamiken in den Newsgroupsdiskussionen rekonstruiert und schließlich die zentralen Inhalte der Diskussionen in Form von inhaltlichen Kernkategorien herausgearbeitet. Zudem wird die quantitative Verteilung der Kernkategorien auf die Newsgroups nachgezeichnet. In den Kapiteln 6.2-6.5 werden dann die durch die Analyse rekonstruierten Deutungsmuster, strukturiert nach Zuordnungen zu den inhaltlichen Kernkategorien, präsentiert. In Kapitel 6.6 werden die zentralen Erkenntnisse der Newsgroupsanalyse abschließend noch einmal zusammengefasst.

Abbildung 4 zeigt eine Übersicht über die inhaltlichen Kernkategorien der Newsgroups: *„Dürfen“ Menschen mit Lernschwierigkeiten Kinder bekommen?; Sexualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten; Relevanz von Behinderungen für Elternschaft sowie Risikodiskussion zwischen Eugenik und*

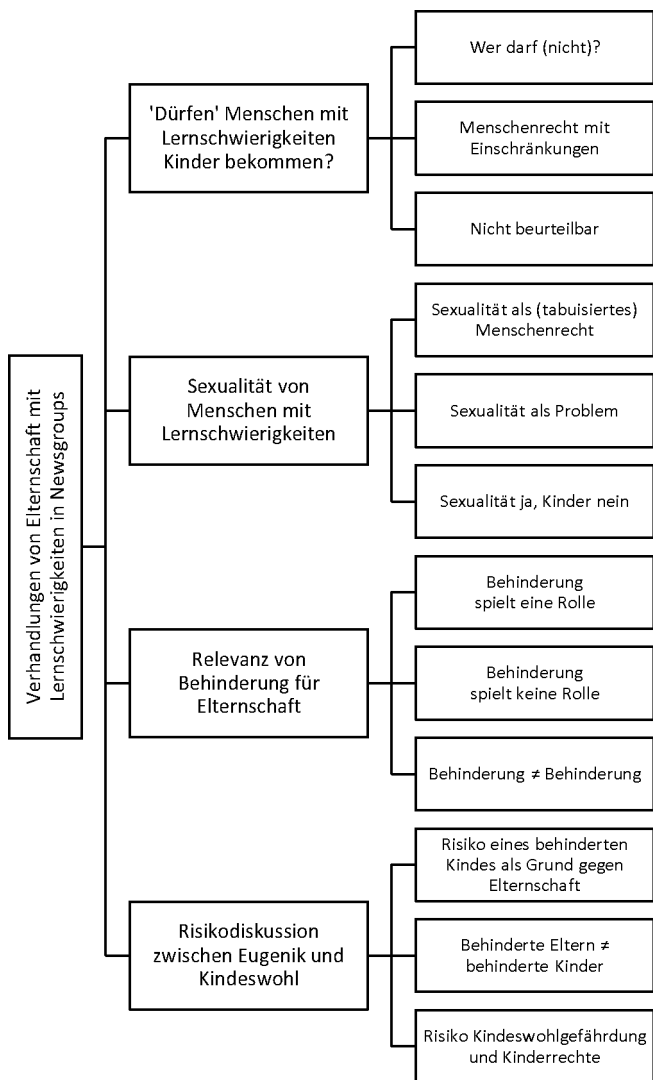


Abb. 4: Übersicht über inhaltliche Kernkategorien der Newsgroups samt Deutungsmustern der Diskussionen (eig. Darst.)

Kindeswohl. Außerdem werden die in den Nutzer innendiskussionen rekonstruierten Deutungsmuster geordnet nach inhaltlichen Kernkategorien abgebildet.

6.1 Subjekte, Objekte und zentrale Inhalte der Newsgroups

Im Zuge der Datenanalyse wurden Personen mit Lernschwierigkeiten grundsätzlich sowohl als (passiver) inhaltlicher Gegenstand der Diskussionen als auch als potenzielle Adressat_innen der Gesprächsimpulse und damit als (aktive) Teilnehmer_innen an den Diskussionen verstanden. Die Ergebnisse der Analyse zeigten jedoch, dass sich Menschen mit Lernschwierigkeiten in den Newsgroups nicht aktiv positionierten. Da die Newsgroups im Zuge der Verhandlungen von Elternschaft und Behinderung die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten thematisieren, sind Personen mit Lernschwierigkeiten die von den Inhalten der Newsgroups vorrangig betroffenen sozialen Akteur_innen. Grundsätzlich können Menschen mit Lernschwierigkeiten auch als Teil der Adressat_innengruppe der Newsgroups definiert werden, da diese im Rahmen von bestimmten Teilnahmebedingungen für alle Menschen öffentlich zugänglich sind (siehe Kapitel 5.3). Inwiefern Menschen mit Lernschwierigkeiten beziehungsweise Eltern mit Lernschwierigkeiten tatsächlich Nutzer_innen der Internetplattformen sind, auf denen die analysierten Newsgroups angesiedelt sind, beziehungsweise ihnen diese barrierefrei zugänglich sind, ließ sich im Detail schwer nachverfolgen. Während die Diskussionsimpulse zumindest teilweise die Positionen und Sichtweisen von Menschen mit Lernschwierigkeiten miteinbeziehten, fand in den Nutzer_innendiskussionen überwiegend eine objektivierende Diskussion *über* Personen mit Lernschwierigkeiten statt.

Neben den Diskussionsimpulsen reproduzierten vor allem die Postings der Nutzer_innen normative und teils stigmatisierende Darstellungen von Elternschaft und Menschen mit Lernschwierigkeiten beziehungsweise behinderten Menschen im Allgemeinen. Aufgrund von Zugangsbeschränkungen (zum Beispiel schwer verständliche Sprache) und weil sich unter den Poster_innen niemand explizit als Person mit Lernschwierigkeiten zu erkennen gab, fanden die Diskussion in den Newsgroups vermutlich ohne die aktive Beteiligung der Zielgruppe statt.

6.1.1 Inhaltliche Rekonstruktion der Diskussionsimpulse

An dieser Stelle soll kurz der inhaltliche Fokus der Diskussionsimpulse rekonstruiert werden. Der Impuls „*Abstoßende Sexualität, verhinderte Schwangerschaften*“ von Brickner ist ein Beitrag über die Dissertation von Gruaz über die Sexualität behinderter Frauen und die Verhinderung von Schwangerschaften, der auch die Situation von Frauen mit Lernschwierigkeiten thematisiert. Im Impuls mit dem Titel „*Dürfen zwei Behinderte ein Kind in die Welt setzen?*“ von „karin11111“ stellte die Autorin ausgehend von

Tab. 4: Übersicht über die Diskussionsimpulse

<i>Titel des Diskussionsimpulses</i>	<i>Format der Newsgroup</i>	<i>Autor_in des Impulses</i>	<i>Analysebezeichnung der Newsgroup</i>
<i>„Abstoßende“ Sexualität, verhinderte Schwangerschaften</i>	Newsgroup eines Nachrichtenmediums	Brickner, Irene	N06
<i>„Dürfen“ zwei „Behinderte“ ein Kind in die Welt setzen?</i>	Newsgroup in Forum	„karin11111“	N09
<i>Dürfen geistig behinderte Menschen ... Kinder miteinander haben?</i>	Newsgroup in Forum	„Shaya“	N11
<i>Sterilisation von behinderter Frau: Tiroler Lebenshilfe droht Klage</i>	Newsgroup eines Nachrichtenmediums	Berger, Jutta	N12
<i>Ob Kinder oder keine – entscheiden wir alleine!</i>	Newsgroup eines Nachrichtenmediums	Wagner, Heinz	N16

einer Diskussion an ihrem Arbeitsplatz den Nutzer_innen der Newsgroup ebendiese Frage. Der nächste Impuls *Dürfen geistig behinderte Menschen ... Kinder miteinander haben?* von „Shaya“ basiert, ähnlich wie der Impuls von „karin11111“, auf der Bitte um Meinungen zur von ihr/ihm gestellten Frage. Der Impuls *Sterilisation von behinderter Frau: Tiroler Lebenshilfe droht Klage* ist ein Beitrag von Berger und behandelt die Sterilisation einer behinderten Frau. Die Frau wurde sterilisiert, während sie in einer Einrichtung lebte, hat nun aber einen Kinderwunsch und will rechtlich gegen die Einrichtung vorgehen. Der fünfte Impuls *Ob Kinder oder keine – entscheiden wir alleine!* wurde von Wagner verfasst und berichtet von Selbstvertreter_innen mit Lernschwierigkeiten, die eine öffentliche Protestaktion zum Thema Elternschaft veranstalteten.

Tabelle 4 dient hier noch einmal zur Übersicht über die Titel der Diskussionsimpulse, Formate (Newsgroup eines Nachrichtenmediums oder in einem Forum) und Autor_innen der Diskussionsimpulse. Zudem werden für die Newsgroups Analysebezeichnungen eingeführt, die in der nachfolgenden Ergebnisdarstellung als Quellenverweise eingesetzt werden. Die jeweilige Newsgroup wird demnach mit N (für Newsgroup) und den letzten beiden Ziffern des Verfassungsjahres des Diskussionsimpulses (zum Beispiel N06 für die Newsgroup von 2006) gekennzeichnet, für direkte Zitate wird zusätzlich noch die betreffende Seitenzahl der archivierten Kommunikation angegeben.

Die Analyse der Diskussionsimpulse ergab unter anderem verschiedene Deutungsweisen von Fremd- und Selbstbestimmung. Eine kritische Deutung der Fremdbestimmung betraf verhinderte Schwangerschaften, unter anderem

durch Zwangssterilisationen. Deutungen der Selbstbestimmung basierten hingegen auf einer menschenrechtlichen Perspektive, die zum Teil aber durch zusätzliche Äußerungen relativiert wurde (zum Beispiel die Definition von Zwangssterilisation als „rechtlicher Graubereich“, N12: 1). Sexualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten wurde in den Impulsen unter dem Aspekt der Tabuisierung thematisiert. Zugleich wurden Sexualität, Liebe und der Wunsch nach Beziehung und Familie in den Diskussionsimpulsen als Lebensentwurf der meisten Menschen, unabhängig vom Label Behinderung, dargestellt.

Des Weiteren kritisierten die Verfasser_innen der Impulse einen Mangel an adäquaten Unterstützungsangeboten für Eltern mit Lernschwierigkeiten in Österreich und plädierten zum Teil für eine Gewährleistung passgenauer Unterstützungsformen. Die Impulse erläuterten, dass behinderte Menschen in vielen Bereichen des Lebens mit Vorurteilen konfrontiert seien und diese Vorurteile unter anderem eine Barriere für Elternschaft sein können. Demnach fokussierten die Diskussionsimpulse inhaltlich vorwiegend Sexualität und Beziehungen, mangelnde Unterstützung für Eltern mit Lernschwierigkeiten, Vorurteile, Selbst- und Fremdbestimmung sowie Menschenrechte.

6.1.2 Positionierungen und Positionen sowie deren Legitimierung

Die fünf Diskussionsimpulse boten Positionen und Legitimierungsweisen an, die zum Teil von den Nutzer_innen in ihren Postings aufgegriffen wurden. Die Analyse der Diskussionsimpulse zeigte, dass sich die Legitimierungsweisen in diesen je nach Medium (Forum oder Nachrichtenmedium) unterschieden. Während die Impulse in den Foren wie bereits beschrieben auf Erfahrungswissen (zum Beispiel persönlichen Gesprächen) basierten, floss vermehrt Spezialwissen in die Impulse der Nachrichtenmedien mit ein. Die Autor_innen in den Nachrichtenmedien stellten unter anderem Bezüge zu Wissenschaft, anderen Staaten, Institutionen und Expert_innen her. Die Perspektiven von Menschen mit Lernschwierigkeiten wurden an wenigen Stellen repliziert (vgl. zum Beispiel N16). Wurden im selben Impuls verschiedene Positionen präsentiert, fand implizit oder explizit eine Gewichtung dieser Positionen statt, etwa dadurch, dass Expert_innen durch direkte Zitate zu Wort kamen, während Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht direkt zitiert wurden (vgl. N12). Manche Autor_innen der Diskussionsimpulse adressierten die Nutzer_innen der Newsgroups direkt und baten um Meinungen (vgl. N06; N11) oder appellierten an die Allgemeinheit für eine Beseitigung diskriminierender Strukturen (vgl. N09).

Im Diskussionsimpuls mit dem Titel „*Dürfen*“ zwei „*Behinderte*“ ein Kind in die Welt setzen? (siehe Tabelle 4) ging es um eine Diskussion über die Partnerschaft und den Kinderwunsch eines Mannes mit Lernschwierig-

keiten. Die Perspektive des betreffenden Mannes selbst wurde nur durch die Wahrnehmung der Autorin repliziert: „Die beiden möchten auch Kinder haben.“ (N06: 1). Der Impuls „*Abstoßende Sexualität, verhinderte Schwangerschaften*“ thematisierte Vorurteile gegenüber Sexualität und Kinderwunsch behinderter Frauen, indem die Autorin nichtbehinderten Menschen unterstellt, dass sie von der Vorstellung, dass behinderte Frauen Sexualität leben könnten, ‚abgestoßen‘ werden. Die Sichtweisen von behinderten Frauen zum Thema Kinderwunsch beziehungsweise Sexualität wurden im Beitrag nicht wiedergegeben. Die Verfasserin des Diskussionsimpulses „*Dürfen geistig behinderte Menschen ... Kinder miteinander haben?*“ nannte eine Mediendiskussion über die Elternschaft zweier blinder Personen als Legitimierung ihrer hypothetischen Überlegungen (vgl. N11). Die Autorin des Impulses *Sterilisation von behinderter Frau: Tiroler Lebenshilfe droht Klage* zitierte diverse Expert_innen, während die von einer Zwangssterilisation betroffene behinderte Frau eher Objekt denn Subjekt des Artikels blieb (vgl. N12). Der fünfte Impuls mit dem Titel *Ob Kinder oder keine – entscheiden wir alleine!* beschrieb eine Protestaktion von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Dadurch, dass im Beitrag die Namen der Beteiligten genannt wurden, konstruierte der Autor die Aktivist_innen als relevante soziale Akteur_innen.

Die Analyse zeigte, dass bereits die Titel der Diskussionsimpulse inhaltliche Positionierungen implizierten, etwa eine fremdbestimmte Debatte über die Rechte von Menschen mit Lernschwierigkeiten („*Dürfen*“ zwei „*Behinderte*“ ein Kind in die Welt setzen und *Dürfen geistig behinderte Menschen ... Kinder miteinander haben?*), Vorurteile gegenüber und die Tabuisierung von Sexualität („*Abstoßende Sexualität, verhinderte Schwangerschaften*“), die rechtliche Infragestellung von Sterilisationen (*Sterilisation von behinderter Frau: Tiroler Lebenshilfe droht Klage*) sowie Emanzipation und ein Recht auf Selbstbestimmung (*Ob Kinder oder keine – entscheiden wir alleine!*). Die Titel der Impulse waren Ausgangspunkt für Positionierungen und Deutungen in den Diskussionsimpulsen, die sich dann teilweise auch in den Nutzer_innendiskussionen fortsetzten.

6.1.3 Die Reproduktion von Differenz durch Kollektivsymboliken

Sowohl auf der Ebene der Diskussionsimpulse als auch in den Nutzer_innendiskussionen wurden Menschen mit Lernschwierigkeiten beziehungsweise behinderte Menschen im Allgemeinen als defizitäre ‚Andere‘ konstruiert. So reproduzierte sogar jener Diskussionsimpuls Behinderung als Abweichung, der über Aktivismus von Menschen mit Lernschwierigkeiten berichtete. Folgende Äußerung verdeutlicht die Reproduktion der Dichotomie behindert/nichtbehindert: „Oft genug wird Menschen wie ihnen gesagt: Ihr könnt euch nicht um Kinder kümmern.“ (N16: 1). Die Formulierung Menschen ‚wie

ihnen⁶ verstärkt dabei die Kluft zwischen Menschen mit und Menschen ohne Lernschwierigkeiten.

In den Nutzer_innendiskussionen diente ein kollektives ‚Wir‘ als Gegenpol zu den ‚Anderen‘. Dieses ‚Wir‘ stand für ‚unsere‘ Gesellschaft, der Menschen mit Lernschwierigkeiten den Nutzer_innen zufolge nicht gleichberechtigt angehören. Durch zahlreiche Formulierungen wurde Differenz in den Diskussionen immer wieder neu hergestellt, zum Beispiel: „*unsere* wertvollen Ressourcen für *diese* Menschen einzusetzen“ (N06: 38, Hervorhebung RM) oder: „Warum werden Menschen mit Behinderung in *unserer* Gesellschaft so oft nur als Belastung abgestempelt?“ (N12: 31, Hervorhebung RM). ‚Die Gesellschaft‘ symbolisierte in der Diskussion aber nicht nur ein kollektives ‚Wir‘, sondern fungierte auch als Machtinstanz, der zum Teil ein Mitspracherecht bei der sexuellen Reproduktion oder Ressourcenverteilung zugesprochen wurde, etwa: „Die Gesellschaft muss nicht alles, was irgendjemand will, fördern“ (N06: 51). ‚Der Gesellschaft‘ wurde in der Nutzer_innendiskussion eine Entscheidungsmacht zuteil, die durch die Wahrung eines vermeintlichen Gemeinwohles Fremdbestimmung und Menschenrechtsverletzungen legitimierte.

Differenz im Sinne einer Dichotomisierung von behindert/nichtbehindert wurde unter anderem durch sogenannte Kollektivsymboliken (siehe Kapitel 5.3) reproduziert. Durch Symboliken wie die ‚Frau mit Down-Syndrom‘ konstruierten Autor_innen der Diskussionsimpulse und/oder Nutzer_innen ein defizitäres Bild behinderter Frauen. Defizitorientierte Konstruktionen von Menschen mit Trisomie 21 repräsentierten in den Diskussionen der Poster_innen eine Typologisierung ‚geistiger Behinderung‘ und eine vermeintliche totale Unfähigkeit zu Elternschaft und Kindererziehung. Sowohl die Diskussionsimpulse (vor allem jene in den Foren) als auch die Nutzer_innendiskussionen waren geprägt von einem defizitären Verständnis von Behinderung. Eine Defizitorientierung wurde an Formulierungen wie „Frauen, die im Rollstuhl sitzen oder sonst wie behindert sind“ (N09: 1) oder „schwere geistige Schäden“ (N11: 9) fortlaufend deutlich.

6.1.4 Kommunikationsdynamiken in den Nutzer_innendiskussionen

Die Kommunikationsdynamiken in den Newsgroupsdiskussionen waren geprägt von verschiedenen Äußerungsformen der Poster_innen, die von Kritik und Expertokratie über Fragen und Zustimmung bis hin zur Polemik reichten. Kritische Äußerungen bestanden unter anderem aus Kritik an der Ausdrucksweise und am Diskussionsverhalten anderer Poster_innen sowie aus ideeller Kritik. Expertokratie wurde unter anderem durch belehrende Postings deutlich wie etwa:

Sehr geehrter Herr, viele Formen geistiger Behinderung entstehen nach der Befruchtung der Eizelle [...] (N16: 3).

Zur Legitimierung expertokratischer Äußerungen beriefen sich die Poster_innen zum Teil auf ihr privates oder berufliches Erfahrungswissen über das Leben behinderter Menschen.

Fragen wurden hingegen zum einen im Sinne eines Nachfragens, zum anderen als Instrument zur Verkleidung brisanter Äußerungen eingesetzt. Zudem fand sich im Datenmaterial eine Reihe rhetorischer Fragen, zum Beispiel: „Alle sterilisieren, die nicht für ein Kind sorgen können?“ (N11: 16). Im Zuge zustimmender Äußerungen pflichteten Poster_innen vorab getätigten Äußerungen in den Newsgroups bei. Die Nutzer_innen brachten durch ihre Postings auch Polemik in die Diskussionen mit ein und äußerten sich dabei beleidigend, etwa folgendermaßen: „Sie haben ja wirklich einen Knall. Anders kann man es nicht sagen.“ (N09: 51). Zusätzlich zu den genannten sprachlichen Äußerungsformen setzten die Poster_innen stilistische Mittel ein, um ihre Äußerungen hervorzuheben und die im Vergleich zu Face-to-Face-Situationen fehlenden Kommunikationselemente zu kompensieren. Dazu zählten unter anderem Smileys sowie die Vervielfachung von Satzzeichen (zum Beispiel Ausrufe- oder Fragezeichen: ???) und Buchstaben (zum Beispiel: waaas?).⁴²

6.1.5 Die inhaltlichen Kernkategorien der Newsgroups und ihre Verteilung

Nachdem zunächst die Diskussionsimpulse im Fokus der Ergebnisdarstellung in diesem Kapitel standen und Impuls und Nutzer_innendiskussion in einem ausgewogenen Verhältnis behandelt wurden, richtet sich der Blick nun auf die Inhalte der Diskussionen. Die durchgeführte Analyse resultierte in der Rekonstruktion von vier inhaltlichen Kernkategorien der Diskussionen, die nachfolgend kurz skizziert werden. Die inhaltlichen Kernkategorien sind als Abbild der die Nutzer_innendiskussionen dominierenden Themen zu verstehen.

Die erste der vier inhaltlichen Kernkategorien basierte auf der in einigen Diskussionsimpulsen thematisierten Diskussion zwischen Selbst- und Fremdbestimmung bei der Familiengründung von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Die Mehrheit der Nutzer_innen der Newsgroups griff diese Debatte auf, die im Zuge der Analyse mit ‚*Dürfen*‘ Menschen mit Lernschwierig-

42 Zur Verbesserung der Lesbarkeit der vorliegenden Arbeit wurden Rechtschreibung und Grammatik in den Zitaten aus dem Datenkorpus korrigiert und auch Smileys werden nachfolgend nicht grafisch abgebildet.

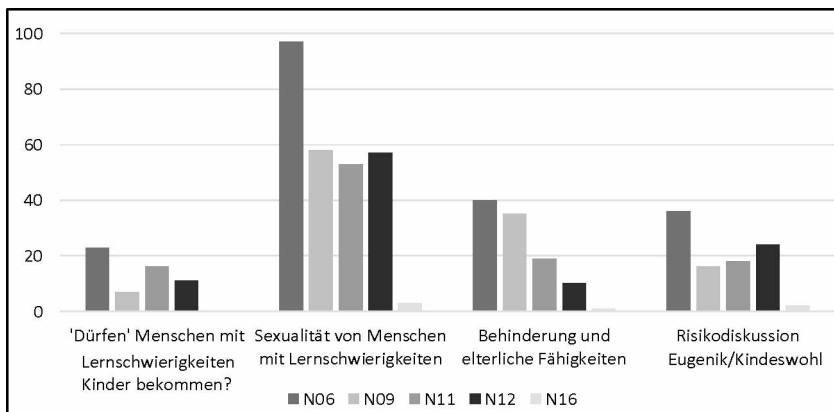


Abb. 5: Verteilung inhaltlicher Kernkategorien auf die Newsgroupsdiskussionen (eig. Darst.)

keiten Kinder bekommen? betitelt wurde. Bemerkenswert war in diesem Zusammenhang, dass eine Diskussion über das ‚Dürfen‘ auch in jenen Newsgroups stattfand, deren Impulse diese Fragestellung ursprünglich so gar nicht eingebracht hatten. Umgekehrt thematisierten nicht alle fünf Diskussionsimpulse Sexualität behinderter Menschen, dennoch ergab die Analyse die Kernkategorie *Sexualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten* für alle untersuchten Newsgroups. Aus der Analyse der Nutzer_innendiskussionen wurden noch zwei weitere inhaltliche Kernkategorien abgeleitet: *Behinderung und elterliche Fähigkeiten* sowie eine *Risikodiskussion zwischen Eugenik und Kindeswohl*.

Diese kurze Einführung der inhaltlichen Schwerpunkte der Newsgroups zeigt, dass sich zum einen die zentralen Inhalte der Diskussionsimpulse in den Nutzer_innendiskussionen fortsetzten, zum anderen jedoch auch die Themen der Impulse kaum aufgegriffen wurden (zum Beispiel Vorurteile gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten). Zudem brachten die Nutzer_innen in ihren Postings zum Teil neue inhaltliche Fokusse ein, die im Impuls der betreffenden Newsgroup gar nicht thematisiert worden waren.

Abbildung 5 stellt die quantitative Verteilung der inhaltlichen Kernkategorien auf die Newsgroupsdiskussionen laut Analyse dar. Die inhaltlichen Kernkategorien der Nutzer_innendiskussionen überschneiden sich zum Teil, das heißt, eine Aussage über die Sexualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten konnte zum Beispiel unmittelbar auch die Risikodiskussion betreffen. Traf dies zu, wurde eine der zutreffenden Kernkategorien als die vordergründige bestimmt und infolgedessen wurde auch nur diese eine Kategorie in die quantitative Darstellung miteinbezogen. Zugleich zeigte die Analyse mancher längerer Postings auch mehrere inhaltliche Kernkategorien für ein

und dasselbe Posting. In solchen Fällen wurden mehrere im selben Posting getätigte Aussagen im Rahmen verschiedener Kernkategorien erfasst.

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der vertiefenden Analyse (das heißt des feineren Kodierens) der zu den genannten Kernkategorien zusammengefassten Postings in Form von Deutungsmustern zusammengefasst. Die Basis der Deutungsmuster bildeten zentrale Aussagen in den Postings, die einen typisierbaren, kollektiven Gehalt aufwiesen.

6.2 ‚Dürfen‘ Menschen mit Lernschwierigkeiten Kinder bekommen?

Die grundlegende Diskussion darüber, ob Frauen und Männer mit Lernschwierigkeiten Kinder bekommen ‚dürfen‘, basierte auf diversen Fragen und Gegenfragen beziehungsweise Überlegungen dazu, wer denn Kinder bekommen dürfe und wer nicht. Infrage gestellt wurde, wo und wie eine Grenze gezogen werden könne, wenn nicht jeder Mensch grundsätzlich das Recht habe, Kinder zu bekommen. Die Analyse zeigte eine gewisse Perplexität im Hinblick auf die Beantwortung dieser Fragen auf, denn die Poster_innen hatten dazu meist keine klaren Antworten parat, sondern reflektierten den generellen Sinn einer solchen Frage des ‚Dürfens‘, etwa:

Wo beginnt man? Wo endet man? Wer entscheidet, wer gerade noch ein Kind bekommen darf und wer nicht mehr? (N11: 4).

Dieses Zitat verweist auf die Komplexität einer Grenzziehung, zentral ist auch die Frage nach der Entscheidungsmacht (wer entscheidet?). Diese und ähnliche Aussagen wurden im Zuge der Analyse als das Deutungsmuster *Wer darf (nicht)?* benannt.

Mit typischen Aussagen unter der Kernkategorie ‚Dürfen‘ *Menschen mit Lernschwierigkeiten Kinder bekommen* plädierten Nutzer_innen dafür, dass alle Menschen grundsätzlich ein Recht darauf haben, Kinder zu bekommen, zum Beispiel: „Natürlich sollen und dürfen sie. Es ist ein Menschenrecht!“ (N06: 4). Einige Poster_innen beriefen sich zwar ebenfalls auf ein Selbstbestimmungsrecht, relativieren dieses jedoch unmittelbar, etwa:

Natürlich dürfen geistig behinderte Menschen Kinder bekommen. Fraglich ist nur, ob es erstrebenswert ist, und zwar für das daraus resultierende Kind sowie für die Eltern. (N11: 20).

Dieses Zitat ist ein Beispiel für die in der Diskussion vorhandene Spannung zwischen Menschenrechten und dem, was die Kommentierenden als jeweils wünschenswert oder verantwortbar erachteten. Der typisierbare, kollektive

Gehalt dieser Postings wurde zum Deutungsmuster *Menschenrecht mit Einschränkungen* zusammengefasst.

Einige weitere Postings wiesen eine kritische Sichtweise auf die Diskussion an sich auf und die Poster_innen befanden, dass Außenstehenden kein Urteil darüber zustehe, ob Menschen mit Lernschwierigkeiten Kinder bekommen dürfen. Einige Nutzer_innen der Newsgroups verwiesen jedoch darauf, hier ‚nur‘ ihre Meinung zu äußern und nicht zu (ver)urteilen. Zum Teil wurden die Diskussionsimpulse aufgrund mangelnder Informationen für eine differenzierte Auseinandersetzung kritisiert:

Die Diskussionsgrundlage ist wohl nicht umfassend/präzise genug, als dass dieses Thema hier ernsthaft diskutiert werden könnte. (N09: 38).

Der oder die Verfasser_in dieses Zitates sieht die verknappte Darstellung des Themas durch den Diskussionsimpuls als Grund dafür, Elternschaft mit Behinderung nicht ‚ernsthaft‘ diskutieren zu können. Die Analyse dieser und ähnlicher Aussagen ergab das Deutungsmuster *Nicht beurteilbar*.

Abbildung 6 zeigt die quantitative Verteilung der hier erläuterten Deutungsmuster auf die Nutzer_innendiskussionen. Die Abbildung hebt hervor, dass die meisten der Aussagen unter der inhaltlichen Kernkategorie ‚*Dürfen*‘ Menschen mit Lernschwierigkeiten Kinder bekommen dahingehend zusammengefasst werden konnten, dass alle Menschen grundsätzlich ein Recht darauf haben, Kinder zu bekommen. Die Häufigkeit des Deutungsmusters *Wer darf (nicht)?* lag knapp hinter der Menschenrechtsperspektive, während *Nicht beurteilbar* laut Analyse am seltensten vorkam.

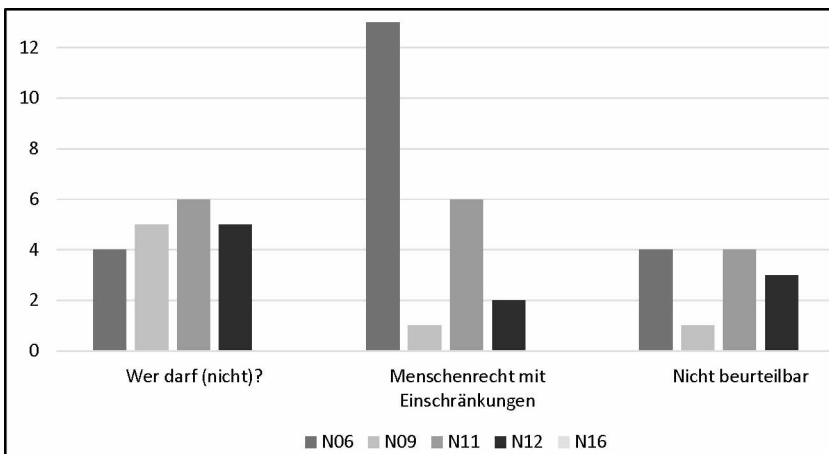


Abb. 6: ‚Dürfen‘ Menschen mit Lernschwierigkeiten Kinder bekommen? (eig. Darst.)

6.3 Sexualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Sexualität war quantitativ gesehen die präsenteste inhaltliche Kernkategorie der Diskussionen und in der Newsgroup N06 am häufigsten vertreten (siehe Abbildung 5). Die starke Präsenz von Sexualität als Kernkategorie in dieser Newsgroup ist vermutlich auf den Inhalt des betreffenden Diskussionsimpulses zurückzuführen, der Sexualität fokussierte. Die Deutungen der Nutzer_innen von Sexualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten beriefen sich zum einen auf Menschenrechte und die Liberalisierung von Sexualität, zum anderen verwiesen die Poster_innen auf eine von ihnen wahrgenommene Tabuisierung von Sexualität. In menschenrechtsorientierten Postings wurde unter anderem betont, dass Sexualität niemandem abgesprochen werden dürfe und jeder Mensch sexuelle Bedürfnisse habe, etwa:

Weil, wie schon geschrieben, ist ja meist das Bedürfnis nach Sexualität da und das darf man keinem Menschen absprechen. (N06: 70).

Eine typische Aussage zur kritischen Thematisierung des Tabus der Sexualität war etwa:

Das Thema ist eher, dass es in Österreich derart unvorstellbar ist, dass auch behinderte Menschen eine Familie gründen/können/wollen, Sex haben/können/wollen, dass die notwendigen Strukturen nicht aufgebaut werden. (N09: 47).

Solche und ähnliche Äußerungen wurden in der Analyse zum Deutungsmuster *Sexualität als (tabuisiertes) Menschenrecht* zusammengefasst.

Eine grundsätzliche Problematisierung von Sexualität war zum Teil geschlechtsspezifisch geprägt und hing mit vermeintlich defizitärem Sexualverhalten, sexualisierter Gewalt und mit sexueller Reproduktion zusammen. Auffallend dabei war, dass durch die Aussagen der Nutzer_innen Sexualität an sich als zentrale Problematik dargestellt wurde. Typisch für eine problematisierende Deutung war etwa folgendes Posting:

[...] würde meine Bekannte mit Down-Syndrom sofort mit jedem schlafen [...] alleine die Vorstellung, dass [...] es dann zu einer ungewollten Schwangerschaft kommt (N11: 2) [gefolgt von einem Smiley mit entsetztem Gesichtsausdruck].

Der oder die Verfasser_in des Zitates schrieb der behinderten Bekannten sexuelle Freizügigkeit zu und pathologisierte diese – auch in Anbetracht einer möglichen sexuellen Reproduktion. Dadurch reproduzieren diese und weitere Deutungen der Sexualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten deren Tabuisierung. Die Analyse zeigte auch, dass das Thema Verhütung vor dem Hintergrund einer potenziellen Schwangerschaft ein zentrales war. Einige Nutzer_innen argumentierten mit (auch fremdbestimmter) Verhütung als Problemlösungsstrategie. Während Sterilisationen von Poster_innen tendenziell abgelehnt wurden, rechtfertigten manche Postings fremdbestimmte Ver-

hütungsformen mit dem Recht auf ein Sexualleben. Problematisierende Deutungsmuster von Sexualität wurden mit *Sexualität als Problem* benannt.

Die Analyse der Newsgroups ergab schließlich eine dritte Gruppe von Deutungen, die im Gegensatz zu einer generellen menschenrechtlichen Perspektive und einer generellen Problematisierung von Sexualität klar zwischen Sexualität und sexueller Reproduktion beziehungsweise Familiengründung differenzierten. Typisch für diese Grenzziehung war folgendes Zitat:

Sie hat aber mittlerweile einen Freund (auch geistig behindert) und die beiden haben Sex. Ein Kind wäre für die Eltern der beiden ein Horror, deswegen sind beide „sterilisiert“. (N11: 19).

Im Gegensatz zu einer Problematisierung von Sexualität an sich wurden in diesem und ähnlichen Zitaten die potenziellen Folgen von Sexualität als Problem gesehen. Sexualität an sich wurde hingegen eher normalisiert. Postings mit einem vergleichbaren kollektiven Sinngehalt wurden zum Deutungsmuster *Sexualität ja, Kinder nein* zusammengefasst.

Abbildung 7 zeigt die quantitative Verteilung der Deutungsmuster in der Kategorie Sexualität auf die fünf Newsgroups und verdeutlicht den Fokus der Poster_innen auf *Sexualität als Problem*. Auch *Sexualität als (tabuisiertes) Menschenrecht* war eine häufig auffindbare Deutung in den Diskussionen, während *Sexualität ja, Kinder nein* zwar in vier von fünf Newsgroups zum Ausdruck gebracht wurde, jedoch weitaus seltener vertreten war als die beiden anderen Deutungen.

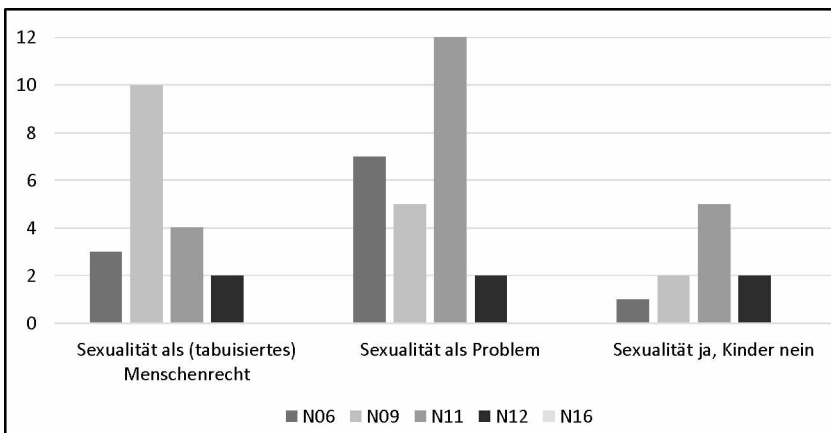


Abb. 7: Sexualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten (eig. Darst.)

6.4 Die Relevanz von Behinderungen für elterliche Fähigkeiten

Diese Kernkategorie bezog sich vorrangig auf Diskussionen darüber, ob und inwiefern Behinderungen relevant für Elternschaft und elterliche Fähigkeiten seien. Die Analyse zeigte, dass eine Anzahl von Nutzer_innen Behinderungen als relevant für Elternschaft beziehungsweise elterliche Fähigkeiten erachtete, wobei es sowohl um Behinderungen im sozialen Sinne (in Form von diversen Barrieren) als auch um ein individualistisches Behinderungsverständnis ging. Letzteres überwog und führte dazu, dass Poster_innen Menschen mit Lernschwierigkeiten die Fähigkeit, für ein Kind sorgen zu können, pauschal absprachen, zum Beispiel:

Es gibt nichts Besseres, als wenn Eltern, die selbst nicht vollständig für sich sorgen können, Kinder aufziehen. (N06: 47).

„Vollständig für sich sorgen können“ verweist auf ein individualistisches Verständnis von Selbstständigkeit und von Elternschaft. Einige Postings thematisierten fehlende Unterstützungsmöglichkeiten für Eltern mit Lernschwierigkeiten, manche gingen dabei wiederum von einem so umfassenden Unterstützungsbedarf der Zielgruppe aus, dass Finanzierung und Umsetzung surreal schienen. Neben negativen Pauschalisierungen zeigte die Analyse vereinzelt auch positive Stigmatisierungen, insbesondere Frauen mit Lernschwierigkeiten wurde eine gewisse Natürlichkeit beziehungsweise Intuition zugeschrieben, aufgrund derer sie als besonders geeignete Mütter wahrgenommen wurden. Zusammen bildeten diese und ähnliche Aussagen das Deutungsmuster *Behinderung spielt eine Rolle*.

Weitere Poster_innen argumentierten, dass zum einen Eltern mit Lernschwierigkeiten gute Eltern sein können, und zum anderen, dass nichtbehinderte Eltern schlechte Eltern sein können. Für erstere Deutung wurde zum Teil auf Medienberichte über Eltern mit Lernschwierigkeiten verwiesen. Manche Nutzer_innen der Newsgroups hoben die Gefahr einer Pauschalisierung (nicht)behinderter Eltern hervor, konkrete Erfahrungen mit Eltern mit Lernschwierigkeiten wurden aber kaum thematisiert. Ein typisches Zitat war etwa:

Ich kenne durchaus ‚gesunde‘ Paare, die ein Kind nach dem anderen bekommen, sich aber nicht um diese kümmern können! (N11: 4).

Vergleichbare Aussagen wurden zum Deutungsmuster *Behinderung spielt keine Rolle* zusammengefasst.

Nutzer_innen differenzierten im Zuge ihrer Argumentation zum Teil zwischen diversen Formen beziehungsweise ‚Schweregraden‘ von Behinderung.

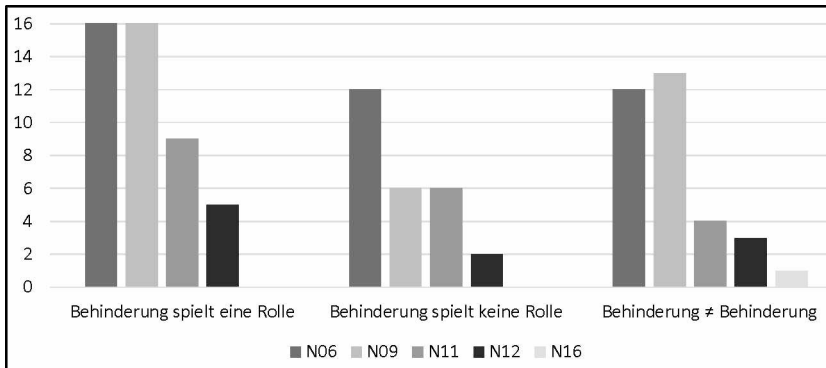


Abb. 8: Die Relevanz von Behinderungen für elterliche Fähigkeiten (eig. Darst.)

Es wurde insbesondere zwischen der Erziehungsfähigkeit von Eltern mit körperlichen Behinderungen und Eltern mit Lernschwierigkeiten unterschieden, etwa:

Bei reiner körperlicher Behinderung sehe ich sicher keine Probleme (wenn sie nicht zu schwerwiegend ist), da man mit gesundem Verstand immer die optimale Betreuung des Kindes organisieren kann. (N06: 12).

Die Analyse wies darauf hin, dass die Nutzer_innen gemeinhin einen ‚gesunden Verstand‘ als relevanter für die Erziehung eines Kindes sahen als das Entsprechen körperliche Normalitätsvorstellungen. Weitere Postings stellten die Dichotomie behindert/nichtbehindert generell infrage. Die Analyse führte ausgehend von Aussagen wie diesen zur Erarbeitung des Deutungsmusters *Behinderung ist nicht gleich Behinderung*.

Abbildung 8 visualisiert die quantitative Verteilung der Deutungsmuster auf die Newsgroupsdiskussionen. Die Mehrheit der typisierbaren Äußerungen entsprach entweder dem Deutungsmuster *Behinderung spielt eine Rolle* oder *Behinderung ist nicht gleich Behinderung*. Ein beachtlicher Teil der Postings verwies darauf, dass Behinderung eine Rolle spiele und damit vor allem auf die Annahme, dass Behinderungen elterliche Fähigkeiten mindern würden.

6.5 Risikodiskussion zwischen Eugenik und Kindeswohl

Die Kernkategorie der Risikodiskussion gliederte sich in eine eugenische Komponente und in das Risiko einer Kindeswohlgefährdung durch Eltern mit Lernschwierigkeiten. Zum einen ging es um das Risiko, ein behindertes Kind zu bekommen, beziehungsweise um die verbreitete Annahme, dass Behinderungen jeglicher Form erblich seien. Nutzer_innen äußerten sich aber zum Teil kritisch zum Thema Pränataldiagnostik. Zum anderen ging es um die Rechte von Kindern gegenüber ihrer Familie und die potenzielle Verletzung von Kinderrechten. Nutzer_innen der Newsgroups hielten die Umsetzung eines Kinderwunsches von behinderten Menschen aufgrund von potenziell vererbten Behinderungen für nicht vertretbar. Folgende Äußerung war dafür typisch:

Prinzipiell kein Problem. Nur bin ich der Meinung, dass Leute wo beide Teile geistig behindert sind, oder die beide eine ziemlich schwere Erbkrankheit genetisch in sich tragen, freiwillig keine Kinder haben sollten. Die Chance, dies zu vererben, wäre ziemlich massiv. Und das Risiko sollte man nicht eingehen, wenn man Kinder liebt. (N16: 1).

Die vermeintliche Unversehrtheit eines (nichtbehinderten) Kindes diene als Legitimierung für die Bewertung verantwortungsbewusster sexueller Reproduktion. Vergleichbare Aussagen wurden im Rahmen der Analyse als das Deutungsmuster *Risiko eines behinderten Kindes als Grund gegen Elternschaft* zusammengefasst.

Konträr zu eugenisch bedingten ablehnenden Haltungen gegenüber Elternschaften von Menschen mit Lernschwierigkeiten wurde Kritik an der pauschalen Annahme, dass Lernschwierigkeiten (sowie diverse chronische Krankheiten) vererbbar seien, geäußert. Diese Kritik wurde anhand folgender Aussage sichtbar:

[...] ist überhaupt nicht gesagt, dass Menschen mit Behinderungen diese Veranlagung weitervererben. Außerdem sind Behinderungen sehr häufig perinatal verursacht, haben mit Vererbung überhaupt nichts zu tun. (N12: 28).

Auf Basis solcher und ähnlicher Kommentare argumentierten Nutzer_innen der Newsgroups dafür, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten ein Recht auf selbstbestimmte Familienplanung haben und die Umsetzung des Rechts nicht unmittelbar unverantwortliches Handeln bedeute. Dennoch waren auch solche Äußerungen geprägt von Wertungen von behindert/nichtbehindert und einer eindeutigen Präferenz für Nichtbehinderung. Die hier skizzierten Aussagen wurden zum Deutungsmuster *Behinderte Eltern bedeuten nicht automatisch auch behinderte Kinder* zusammengefasst.

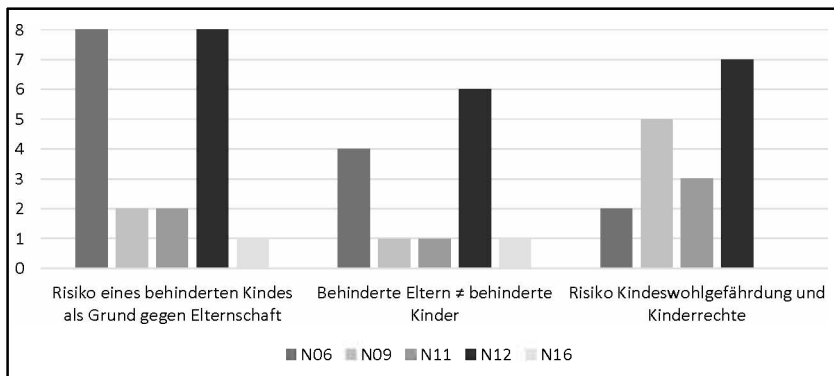


Abb. 9: Risikodiskussion zwischen Eugenik und Kindeswohl (eig. Darst.)

Zudem diskutierten Poster_innen Risiken in Bezug auf das Kindeswohl und pauschalisiertem Teil Elternschaft mit Lernschwierigkeiten als quasi automatische Kindeswohlgefährdung und Missachtung von Kinderrechten. Dabei wägen Nutzer_innen Rechte von Eltern und Kindern gegeneinander auf, zum Beispiel folgendermaßen:

Wie geistig behinderte Eltern das Wohl des Kindes sicherstellen sollen, muss mir mal wer erklären. Was bitte ist mit den Rechten der Kinder? (N06: 46).

An mehreren Stellen in den Newsgroups wurde impliziert, dass Kinder ein Recht auf nichtbehinderte Eltern hätten. Behinderte Eltern hingegen wurden zum Teil als Belastung für ihre Kinder gesehen. Durch die Analyse entstand für die Risikodiskussion mit Fokus auf das Kindeswohl das Deutungsmuster *Risiko Kindeswohlgefährdung und Kinderrechte*.

Abbildung 9 zeigt die quantitative Verteilung der Deutungsmuster unter der Kernkategorie der Risikodiskussion auf die verschiedenen Newsgroups. Die Häufigkeit der beiden Deutungsmuster mit Risikofokus überwog in Summe das Deutungsmuster *Behinderte Eltern bedeuten nicht automatisch auch behinderte Kinder*. Damit waren kritische Perspektiven auf die Pauschalisierung eines Risikos in der Minderheit.

6.6 Zusammenfassung der Newsgroupsanalyse

Zum Einstieg in die Ergebnisdarstellung der Forschungsarbeit wurden in Kapitel 6 Einblicke in gesellschaftliche Diskussionen über Elternschaft mit Lernschwierigkeiten gegeben. Als Forschungsfeld dienten dafür österreichische Newsgroups im Internet. Das spezifische empirische Interesse galt dabei

vor allem den Deutungen der Nutzer_innen (und zugleich Poster_innen) der Internetplattformen, auf denen die Newsgroups angesiedelt waren. Menschen mit Lernschwierigkeiten, die aufgrund des thematischen Fokus der Newsgroups im Grunde als zentrale soziale Akteur_innen verstanden werden müssten, nahmen an den vorab analysierten Verhandlungen von Elternschaft und Lernschwierigkeiten nicht aktiv teil. Daher waren auch die Perspektiven von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten in den Newsgroups nicht vertreten, es fand eine Diskussion *über* die Zielgruppe statt, die von der Reproduktion von Differenz und Unfähigkeitszuschreibungen gekennzeichnet war. In diesem Sinne wurde Behinderung in den Newsgroupsdiskussionen diskursiv hergestellt und dadurch ein Verständnis von Behinderung als Normabweichung reproduziert, wenngleich die Grenzziehung zwischen behindert/nichtbehindert auch hinterfragt wurde.

Zum Zwecke der analytischen Nachvollziehbarkeit wurden die zentralen Inhalte, Positionierungen und Positionen von Diskussionsimpulsen und Nutzer_innen separat dargestellt. Die Analyse zeigte, dass die Diskussionsimpulse vor allem Sexualität und Beziehungen, Unterstützung für Eltern mit Lernschwierigkeiten, Vorurteile, Selbst- und Fremdbestimmung sowie Menschenrechte thematisierten. Bereits die Titel der Impulse boten Positionierungen und Deutungen an, die zum Teil dann von den Nutzer_innen in ihren Diskussionen aufgegriffen wurden. So setzten sich etwa Debatten über das Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten bei Familienplanung und sexueller Reproduktion von den Impulsen in die Diskussionen fort. Sowohl die Autor_innen der fünf Diskussionsimpulse als auch die Nutzer_innen legitimierten ihre Aussagen durch die Hervorhebung bestimmter Positionen und Perspektiven beziehungsweise durch den Einsatz bestimmter Äußerungsformen. Dazu zählte zum Beispiel die Bezugnahme auf Expert_innen, der Verweis auf persönliches Erfahrungswissen, expertokratische Äußerungen oder als Fragen verpackte Aussagen.

Im Fokus der Analyse standen die Nutzer_innendiskussionen, deren thematische Inhalte zu vier Kernkategorien zusammengefasst wurden. Postings, die das Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung bei der Familiengründung aufgriffen, wurden unter der Kernkategorie *„Dürfen“ Menschen mit Lernschwierigkeiten Kinder bekommen?* gruppiert, Äußerungen über Sexualität unter der Kategorie *Sexualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Weitere Postings wurden zu den Kernkategorien *Behinderung und elterliche Fähigkeiten* und *Risikodiskussion zwischen Eugenik und Kindeswohl* zusammengefasst. Ergebnis einer detaillierten Analyse der Äußerungen in den Postings war schließlich die Benennung von drei zentralen Deutungsmustern unter jeder inhaltlichen Kernkategorie der Diskussionen. Aussagen mit einem typisierbaren, kollektiven Gehalt wurden demnach innerhalb der inhaltlichen Kernkategorien zu Deutungsmustern zusammengefasst.

Unter der Kategorie *„Dürfen“ Menschen mit Lernschwierigkeiten Kinder bekommen* führte die Analyse zu den drei Deutungsmustern *Wer darf (nicht)?, Menschenrecht mit Einschränkungen und Nicht beurteilbar*. Die Diskussion fand basierend auf Überlegungen dazu statt, wer Kinder bekommen dürfe und wer nicht, beziehungsweise wer über diese Fragestellung aus einer Außenperspektive legitim urteilen könne. Die in den Newsgroups aufgeworfenen Fragen über Selbst- und Fremdbestimmung konnten von den Nutzer_innen meist nicht abschließend beantwortet werden, wenngleich die Analyse zum Teil deutliche Positionierungen zeigte.

Die Kernkategorie der Sexualität war in den Newsgroups am präsentesten. Aussagen unter dieser Kategorie verwiesen sowohl auf menschenrechtliche Perspektiven als auch auf deren Relativierung. Während sich einige Nutzer_innen kritisch zu einer wahrgenommenen gesellschaftlichen Tabuisierung von Sexualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten äußerten, problematisierten andere Nutzer_innen Sexualität und sexuelle Beziehungen generell – unter anderem aufgrund des ‚Risikos‘ sexueller Reproduktion. Eine kleinere Anzahl der Postings repräsentierte die Wahrnehmung von Sexualität an sich als unproblematisch, zog jedoch eine strikte Grenze zwischen sexuellen Beziehungen und sexueller Reproduktion, die von einigen Nutzer_innen abgelehnt wurde. Die anhand der Analyse herausgearbeiteten Deutungsmuster von Sexualität waren *Sexualität als (tabuisiertes) Menschenrecht, Sexualität als Problem* sowie *Sexualität ja, Kinder nein*.

Die nächste Kernkategorie *Relevanz von Behinderungen für elterliche Fähigkeiten* wies eine Anzahl von Äußerungen auf, die Behinderungen in diesem Zusammenhang eine hohe Bedeutung beimaßen. Dabei wurde Behinderung überwiegend defizitär-individualistisch verstanden, teilweise jedoch auch als gesellschaftliche Barriere (für Elternschaft). Die Analyse ergab für diese Kategorie die Deutungsmuster *Behinderung spielt eine Rolle, Behinderung spielt keine Rolle und Behinderung ist nicht gleich Behinderung*.

Die vierte und letzte Kernkategorie basierte auf einer risikoorientierten Diskussion, die zum einen vermeintlich vererbte Behinderungen, zum anderen die vermeintlich automatische Kindeswohlgefährdung durch Eltern mit Lernschwierigkeiten thematisierte. Neben einigen kritischen Äußerungen waren dieser Kategorie vorrangig Pauschalisierungen elterlicher Unfähigkeit zuzuordnen, die zum Teil anhand einer Idealisierung verantworteter Elternschaft legitimiert wurden. Die Deutungsmuster im Zuge der Risikodiskussion waren *Risiko eines behinderten Kindes als Grund gegen Elternschaft, Behinderte Eltern bedeuten nicht gleich automatisch auch behinderte Kinder und Risiko Kindeswohlgefährdung und Kinderrechte*.

Zusammengefasst zeigt die Onlinedokumentenanalyse, dass Elternschaft mit Lernschwierigkeiten in den Newsgroups nach wie vor unter dem Gesichtspunkt fremdbestimmter Entscheidungen in Bezug auf die Familiengründung von Menschen mit Lernschwierigkeiten verhandelt wurde. Die

Nutzer_innen der Newsgroups diskutierten Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten in einem Spannungsfeld von menschenrechtlichen Perspektiven und stereotypen Zuschreibungen. Stereotype Darstellungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Verbindung mit der häufigen Problematisierung von Sexualität und/oder ihren (zu vermeidenden) Folgen stellen Abweichung und Normalität in Form von Behinderung und Nichtbehinderung im Kontext Elternschaft immer wieder neu her. Frauen und Männer mit Lernschwierigkeiten wurden in den Newsgroups überwiegend als unverantwortliche beziehungsweise unfähige Eltern dargestellt, unter anderem aufgrund eines potenziellen Unterstützungsbedarfes in der Elternrolle. Die Tendenz zur Individualisierung von Elternschaft in den Diskussionen führte dazu, dass ein Unterstützungsbedarf mit verminderten elterlichen Fähigkeiten gleichgesetzt wurde.

Dadurch dass Eltern mit Lernschwierigkeiten nicht aktiv an den Newsgroupsdiskussionen teilnahmen, besteht der Erkenntnisgewinn dieser Analyse nicht aus Einblicken in die Perspektiven der Zielgruppe selbst, sondern aus Eindrücken über Verhandlungen von Behinderung und Elternschaft in einem offen zugänglichen virtuellen Raum. Der typisierbare, kollektive Gehalt der verschiedenen Äußerungen in den Newsgroups bildet gesellschaftliche Erwartungen und Normen betreffend sowohl Elternschaft als auch Behinderung ab. Die Onlinedokumentenanalyse der Newsgroups gibt daher Hinweise auf alltägliche Wissensbestände, Wahrnehmungen und Deutungen in Bezug auf Menschen mit Lernschwierigkeiten als (potenzielle) Eltern.

Trotz einer Individualisierung von Elternschaft in den Newsgroupsdiskussionen findet Mutter- und Vaterschaft nicht in sozialer Isolation statt. Wie bereits erläutert, muss Elternschaft als Produkt sozialer Netzwerke betrachtet werden, denn alle Eltern erhalten in der einen oder anderen Form Unterstützung in der Elternrolle (siehe Kapitel 2). Der internationale Forschungsstand zeigt jedoch, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten häufig von Interventionen durch die Kinder- und Jugendhilfe betroffen sind und/oder Leistungen aus dem Bereich Behinderung beziehen. Daher befinden sich in den sozialen Netzwerken von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten im Vergleich zu jenen von nichtbehinderten Eltern häufiger Fachkräfte aus der Sozialen Arbeit (siehe Kapitel 3). Bevor sich die Erkenntnisdarstellung der für die vorliegende Forschungsarbeit zentralen Erfahrung von Eltern mit Lernschwierigkeiten in Österreich widmet, soll daher die Praxis Sozialer Arbeit in diesem Zusammenhang näher betrachtet werden. Dafür werden im nächsten Kapitel Wahrnehmungen und Handlungsorientierungen von Fachkräften in der Sozialen Arbeit, die Eltern mit Lernschwierigkeiten formal unterstützen, erläutert.

7 Fremdwahrnehmungen: Perspektiven von Fachkräften in der Sozialen Arbeit

Dieses Kapitel gibt Einblicke in die Wahrnehmungen und Handlungsorientierungen von Fachkräften in der Sozialen Arbeit und erweitert somit die empirische Studie um eine Perspektive sozialpädagogischer Praxis. In Österreich sind es vorwiegend Fachkräfte aus dem Bereich der Sozialen Arbeit, die Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder im täglichen Familienleben formal (im Gegensatz zu informeller Unterstützung durch zum Beispiel Großeltern) unterstützen. Daher wurden Interviews mit sechs Praktikerinnen aus verschiedenen Bereichen der Sozialen Arbeit geführt. Die partizipative Analyse dieser Interviews mit der Referenzgruppe zeigte das Wissen, die Deutungsweisen und die Orientierungen von Fachkräften in der Unterstützung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten auf.

Die Deutungsweisen der Fachkräfte wurden rekonstruiert und werden in diesem Kapitel im Detail erläutert. Die Rekonstruktion der beruflichen Erfahrung der Fachkräfte hob zum einen Parallelen zwischen den einzelnen Interviewpartnerinnen dieser Zielgruppe hervor, zum anderen aber auch deutliche Unterschiede. Diese Unterschiede schienen nicht zuletzt durch das berufliche Selbstverständnis der Fachkräfte in Abgrenzung von jeweils Kinder- und Jugendhilfe (KJH) oder Bereich Behinderung (BB) begründet.

Die Interviewpartnerinnen werden kurz vorgestellt, bevor anschließend die Ergebnisse des partizipativen Analyseverfahrens sowie der vertiefenden Interpretativen Phänomenologischen Analyse des Interviewmaterials erläutert werden (siehe Kapitel 5.4). Da die Datenanalyse für diesen Teil der Forschungsarbeit in enger Zusammenarbeit mit einer Referenzgruppe, bestehend aus Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten, stattfand, sind die Erkenntnisse dieses Kapitels generell als gemeinsames Produkt dieser Kooperation zu verstehen. Die Interpretationen der Ko-Forschenden aus der Referenzgruppe werden im Verlauf des Kapitels nachgezeichnet und vor allem auch Differenzen zwischen den Deutungen der interviewten Fachkräfte und den Interpretationen der Ko-Forschenden hervorgehoben. Am Ende des Kapitels werden die Erkenntnisse aus den Fachkräfteinterviews mit den Resultaten der Newsgroupsanalyse zusammengeführt, womit die Forschungsperspektive der Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen abgerundet wird.

Abbildung 10 zeigt die aus der Analyse der Interviews gewonnenen, als Themenstruktur dargestellten Wahrnehmungen und Orientierungen der Fach-

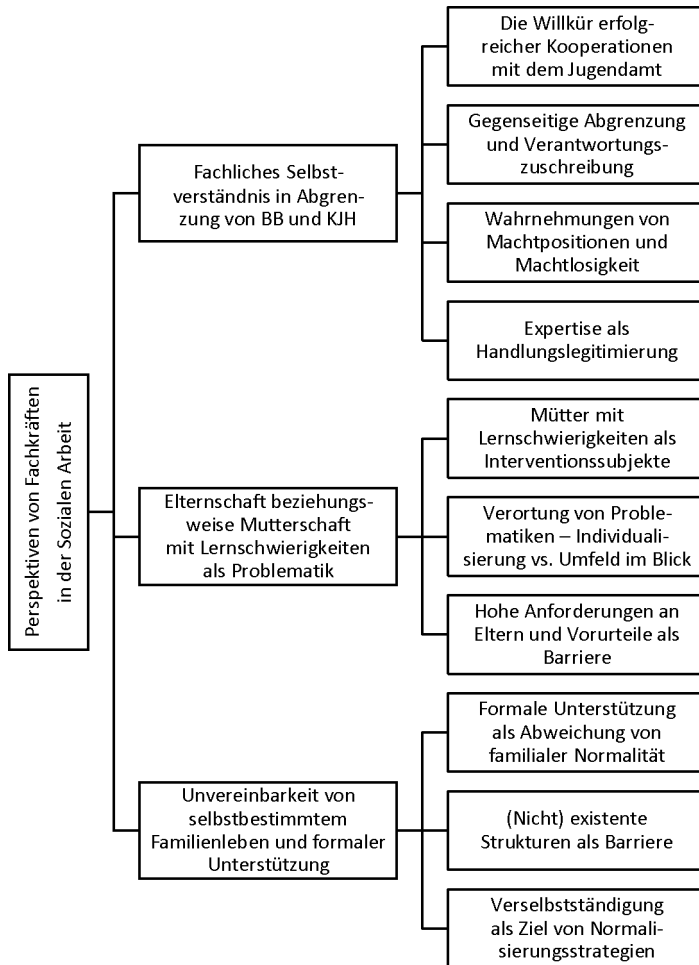


Abb. 10: Sinndeutungsstruktur der Fachkräfte (eig. Darst.)

kräfte. Eine Reihe von spezifischeren Deutungen wurde hier zu den drei zentralen Sinndeutungen der Interviewpartnerinnen *Fachliches Selbstverständnis in Abgrenzung von Bereich Behinderung (BB) und Kinder- und Jugendhilfe (KJH)*, *Elternschaft beziehungsweise Mutterschaft mit Lernschwierigkeiten als Problematik* und *Unvereinbarkeit von selbstbestimmtem Familienleben und formaler Unterstützung* zusammengefasst. Die den genannten Deutungen zugeordneten Wahrnehmungen der Fachkräfte werden in den folgenden Unterkapiteln näher erläutert.

7.1 Die interviewten Fachkräfte

Die interviewten Praktikerinnen verfügten über eine mehrjährige, teilweise langjährige Erfahrung in ihrem aktuellen Tätigkeitsbereich. Alle Fachkräfte hatten bereits mehrere Familien von Müttern und/oder Vätern mit Lernschwierigkeiten unterstützt (siehe Tabelle 2 in Kapitel 5.4). Die Interviewpartnerin *Frau Yalek*⁴³ war im Bereich der Gesundheitsförderung im Rahmen der sogenannten Frühen Hilfen tätig. Sie arbeitete bereits seit einigen Jahren in dieser Position und hatte in dieser Zeit auch Eltern mit Lernschwierigkeiten, vorrangig Mütter, und ihre Familien begleitet. *Frau Xaner* leitete eine Wohneinrichtung für behinderte Menschen und war daher im Bereich Behinderung (BB) tätig. Die Fachkraft hatte viele Jahre Berufserfahrung und in dieser Zeit einige Eltern mit Lernschwierigkeiten begleitet. *Frau Moser* war seit geraumer Zeit im BB tätig und leitete den Bereich einer Organisation, die behinderten Menschen in verschiedenen Lebensbereichen Unterstützung bietet. Zu ihren Adressat_innen zählten immer wieder Eltern mit Lernschwierigkeiten. *Frau Fischer* war in der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) tätig, sie unterstützte im Rahmen ihrer Tätigkeit seit mehreren Jahren Familien und arbeitete unter anderem mit Eltern mit Lernschwierigkeiten. *Frau Groß* kam ebenfalls aus dem Bereich KJH, sie begleitete mehrere Eltern mit Lernschwierigkeiten und war seit einigen Jahren für dieselbe Trägerorganisation tätig. *Frau Ebner* arbeitete seit geraumer Zeit im Bereich KJH und begleitete durch ihre Tätigkeit beim Jugendamt Familien in den unterschiedlichsten Lebenslagen. Die Fachkraft sah einen beachtlichen Teil ihrer beruflichen Zielgruppe als Eltern mit Lernschwierigkeiten an, wobei sie von einer sehr weiten Definition von Lernschwierigkeiten ausging.

7.2 Fachliches Selbstverständnis in Abgrenzung von BB und KJH

Die Interviews mit den sechs Fachkräften waren von Sinndeutungen der eigenen Rolle in der Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten entsprechend der Zugehörigkeit zu einem Teilbereich der Sozialen Arbeit (BB, KJH und Gesundheitsförderung beziehungsweise Frühe Hilfen) geprägt. So grenzten sich die Fachkräfte im BB und in den Frühen Hilfen wiederholt von der KJH ab und verorteten die Verantwortung für die Unterstützung von Eltern bei der Kindererziehung bei dieser. Umgekehrt sahen sich die Praktikerinnen

43 Bei den hier angeführten Namen handelt es sich zum Zweck des Datenschutzes ausschließlich um Synonyme.

aus der KJH nicht immer mit der nötigen Expertise ausgestattet, derer es ihrer Meinung nach in der Arbeit mit behinderten Personen bedarf. Die Referenzgruppe bestehend aus Ko-Forschenden mit Lernschwierigkeiten diskutierte in Bezug auf das berufliche Selbstverständnis der Fachkräfte wiederholt die Unsicherheiten beziehungsweise Überforderung der Interviewpartnerinnen. Aufgrund von Widersprüchlichkeiten in den Deutungen der Fachkräfte sowie des gegenseitigen Zuschiebens von Verantwortung zwischen BB und KJH zweifelten die Referenzgruppenmitglieder an der Kompetenz der Praktikerinnen in der Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten.

7.2.1 Die Willkür erfolgreicher Kooperationen mit dem Jugendamt

Die Fachkräfte grenzten sich nicht nur vom jeweils anderen Fachbereich ab, sondern gaben die Verantwortung für bestimmte Aufgabenbereiche auch an diesen ab. Die Praktikerinnen im BB und in den Frühen Hilfen verorteten die Entscheidungskompetenzen betreffend das Kindeswohl klar bei der KJH beziehungsweise beim Jugendamt. Die Deutung des Jugendamtes als zuständige Stelle resultierte dadurch in der fast schon automatischen Kontaktaufnahme durch den BB bei schwangeren Frauen mit Lernschwierigkeiten. Frau Xaner, die im BB tätig war, verdeutlichte diese Perspektive mit folgendem Zitat:

Einfach aus der Erfahrung heraus, dass wenn das nicht passiert, dann spätestens bei der Geburt die Soziale Arbeit im Spital das Jugendamt kontaktiert und sagt: ‚He, da müssen wir eine Gefährdungsabklärung machen.‘ Und das ist dann aber oft schon ein: ‚Ok. Da kommen wir mit den Alarmglocken rein.‘ [...] Wenn das schon während der Schwangerschaft passiert, (*atmet tief ein*) ist es im besten Fall so, dass dann das Kind da ist und man weiß schon, für die erste Zeit wird es die und die (.) äh (.) weiteren Schritte geben, ja. (FX: 150-159).

Frau Xaner legitimierte die Kontaktaufnahme mit dem Jugendamt, indem sie diese als Präventionsstrategie darstellte. Später im Interview fügte die Fachkraft jedoch hinzu, dass auch eine frühe Kontaktaufnahme mit dem Jugendamt eine Fremdunterbringung des Kindes nach der Geburt nicht verhindern könne. Es gebe immer wieder Situationen, in denen „gleich auch eine Kindesabnahme festgelegt“ (FX: 168) werde. Auch wenn Frau Xaner die Folgen der Involvierung des Jugendamtes als nicht klar abschätzbar ansah, sah sie sich gezwungen, die Verantwortung für das Kindeswohl auf institutioneller Ebene an das Jugendamt abzugeben. Ihr tiefes Einatmen gegen Ende des Zitates wirkte zögerlich, wodurch das Eintreten des von Frau Xaner erwähnten ‚besten Falles‘ (also der vorausschauenden Planung von Unterstützungsmaßnahmen) latent angezweifelt schien.

Die Referenzgruppe äußerte sich kritisch zur vermeintlich präventiven Kontaktaufnahme mit dem Jugendamt. Die Ko-Forscher_innen hoben insbe-

sondere den von der Interviewpartnerin wahrgenommenen Konflikt hervor, dass eine frühzeitige Kontaktaufnahme keine Garantie für adäquate Unterstützungsmaßnahmen für die Familien biete, sondern häufig die Gefahr einer übereilten Fremdunterbringung berge. Die Referenzgruppe interpretierte den Informationsaustausch zwischen BB und KJH während der Schwangerschaft als Teil eines engmaschigen Überwachungssystems. Die partizipative Analyse der Fachkräfteinterviews zeigte die Gleichsetzung eines Unterstützungsbedarfs mit einer Kindeswohlgefährdung durch die Fachkraft auf, die nicht zuletzt auf das Kriterium einer Gefährdung für die Gewährung für Erziehungshilfen zurückzuführen war (siehe auch Kapitel 3.1).

Die Sinndeutungen der Fachkräfte zeigten, dass Entscheidungen des Jugendamtes betreffend den Verbleib der Kinder in den Familien stark von den jeweils zuständigen Personen beim Jugendamt abhängen. Dies verdeutlichten Äußerungen wie „wir hatten Glück mit dem Sozialarbeiter“ (FM: 486), die die Willkür von Entscheidungsfindungen implizierte. Die Referenzgruppe kam zu dem Schluss, dass die Deutungen der Interviewpartnerinnen darauf hinwiesen, dass die Aufgeschlossenheit gegenüber und Gleichbehandlung von Eltern mit Lernschwierigkeiten seitens des Jugendamtes keine Selbstverständlichkeit sei. Die Referenzgruppenmitglieder unterstrichen die Unvorhersehbarkeit der Haltungen gegenüber Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten durch ihre eigenen Erfahrungen eines regen Personalwechsels beim Jugendamt, das heißt, sowohl Fachkräfte, die ihnen grundsätzlich wohlgesinnt begegneten, als auch per se defizitorientierte Praktikerinnen waren meist nicht über längere Zeit für ihre Familie zuständig.

7.2.2 Gegenseitige Abgrenzung und Verantwortungszuschreibung

Die Deutungen der Praktikerinnen verwiesen auf die stigmatisierenden Wirkungen von Zuweisungen (werdender) Eltern mit Lernschwierigkeiten an das Jugendamt. Typisch für die Stigmatisierung von Eltern, die von Interventionen des Jugendamtes betroffen sind, war zum Beispiel ein Zitat Frau Ebners, Fachkraft beim Jugendamt. Frau Ebner sah jene Eltern, für die trotz eines umfassenden Angebotes an sogenannten ambulanten Hilfen das Jugendamt selbst zuständig sei, als ‚schwierige Fälle‘ an, wie sie im Folgenden verdeutlichte:

Es gibt ganz, ganz, ganz, ganz viele ambulante (.) Hilfen [...], auch gerade für behinderte oder beeinträchtigte Kinder oder Eltern mit (.) Beeinträchtigungen, die auch für Kinder sorgen (*spricht schnell, leiser*), und dadurch hat sich die Hilfe vom Jugendamt wirklich so entwickelt, dass die Jugendamt... dass Jugendamt-Sozialarbeit eher wie eine, wirklich für so diese ganz schwierigen Fälle (.) zuständig ist. (FE: 98-104).

Frau Ebners Deutung des Jugendamtes als Stelle für die aus ihrer Sicht schwierigsten ‚Fälle‘, bildete einen Kontrast zur Sichtweise auf die Kontaktaufnahme mit dem Jugendamt als präventive Maßnahme. Frau Ebners variierendes Sprechtempo während des Interviews sowie die Schwankungen in ihrer Lautstärke ließen auf eine Unsicherheit der Fachkraft in der Begleitung von Eltern mit Lernschwierigkeiten schließen. Die Wahrnehmung der Fachkraft, dass es ein breites Spektrum an ambulanten Unterstützungsangeboten für behinderte Eltern gäbe, verwunderte die Mitglieder der Referenzgruppe, deren persönliche Erfahrung von einem Mangel an Unterstützungsangeboten geprägt war. Dieser Mangel an Angeboten bestätigte sich in der Folge auch durch die Interviews mit Eltern mit Lernschwierigkeiten (siehe Kapitel 8).

Die Sinndeutungen der Fachkräfte verwiesen auf die Stigmatisierung der KJH als Herausforderung für die Zusammenarbeit mit den Familien. Diesbezüglich sah Frau Yalek, die im Rahmen der Frühen Hilfen tätig war, einen klaren Vorteil in ihrer Position gegenüber dem Jugendamt. Sie hob hervor, dass Eltern die Unterstützung jederzeit ablehnen könnten, und erfuhr dies als einen ‚Bonus‘ der Frühen Hilfen gegenüber der KJH. Frau Yalek beschrieb ihre Wahrnehmung wie folgt:

(räuspert sich) Also, also weniger gut ist, ist (.) fällt bei uns relativ, fast, fast ein bisschen flach (.) weil wir sind ja ein (.) ein freiwilliges, niederschwelliges Angebot (.) ähm (.) und die Eltern können (.) ähm (.) jederzeit sagen: ‚Wir brauchen euch nicht mehr, ihr braucht nicht mehr zu kommen.‘ Ähm (.) und da, dadurch fällt dieses, dieser negative Punkt weg (.) [...] (.) und das ist unser, unser (.) auch unser Bonus. Wir kommen im positiven (.) Aspekt. [...] es gibt so jetzt nichts Negatives, eigentlich, ja. Weil dadurch, dass wir eben freiwillig kommen (*lacht*) und die Eltern jederzeit ‚Stopp‘ sagen können. (...) (FY: 480-493).

Frau Yalek schien während des Interviews angespannt, immer wieder versprach sie sich, verwendete Fülllaute (‚ähm‘) und suchte nach den passenden Worten. Sie räusperte sich häufig, lachte zum Teil etwas nervös und veränderte die Tonlage ihrer Stimme wiederholt. Die Fachkraft sprach leiser, wenn sie sich des Gesagten unsicher schien, dann wiederum redete sie sicherer und lauter und wirkte gesetzter. Durch ihre Nervosität und Unsicherheit schien Frau Yalek die von ihr so hervorgehobene Freiwilligkeit des Unterstützungsangebotes latent anzuzweifeln. Daher interpretierten die Ko-Forscher_innen die von der Fachkraft postulierte Freiwilligkeit des Angebotes als illusorisch und verwiesen auf ihren eigenen Erfahrungshorizont: Auch wenn Unterstützungsangebote vermeintlich freiwilligen Charakter hätten, habe deren Ablehnung meist schwerwiegende Folgen für die Familien, wie zum Beispiel eine Meldung an das Jugendamt. Dies bestätigten Frau Yaleks Erzählungen davon, dass bei einem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung immer umgehend das Jugendamt kontaktiert würde.

Wiederholt betonten die interviewten Fachkräfte, dass nur das Jugendamt Entscheidungen über den Verbleib von Kindern treffen könne. Dennoch

räumten die Fachkräfte aus dem BB ein, dass die tägliche Unterstützung behinderter Menschen, die Eltern sind, in der Praxis nicht unmittelbar von der Gewährleistung des Kindeswohls zu trennen sei. Insbesondere wenn Eltern und Kinder zusammenleben, komme Fachkräften im BB auch eine Kontrollfunktion in Bezug auf das Kindeswohl zu. Diese entstehe durch die enge Begleitung von Familien, unter anderem durch Beobachtungen der Interaktionen junger Kinder und ihrer Mütter mit Lernschwierigkeiten. Äußerungen wie „die Familie stand sehr unter Beobachtung des Jugendamtes“ (FM: 166) implizierten auch kritische Haltungen der Praktikerinnen gegenüber der Überwachung von Eltern mit Lernschwierigkeiten.

Die Fachkräfte nahmen Grenzziehungen betreffend den eigenen Verantwortungsbereich als ambivalent wahr. So betonten die Praktikerinnen im BB, sie würden behinderte Menschen in jeglichen Lebenssituationen unterstützen, das heißt auch als Familien mit Kindern, grenzten sich aber zugleich von der Zuständigkeit für die Kinder ihrer Adressat_innen ab. Zugleich sahen sich die Fachkräfte der Frühen Hilfen und der KJH zwar grundsätzlich für alle Familien mit Unterstützungsbedarf zuständig, also gegebenenfalls auch für Eltern mit Lernschwierigkeiten, fühlten sich aber zum Teil nicht mit den für die Begleitung der Zielgruppe aus ihrer Sicht erforderlichen Kompetenzen ausgestattet.

Die Referenzgruppe interpretierte fachliche Abgrenzungstendenzen der Interviewpartnerinnen als gegenseitiges Zuschreiben von Verantwortung. Die Ko-Forscher_innen befanden, dass sich eine Fachkraft im BB nicht davon abgrenzen könne, Familien zu begleiten beziehungsweise die Kinder ihrer Adressat_innen aus dem eigenen Aufgabenbereich nicht exkludieren können. Ein Mitglied der Referenzgruppe brachte es damit auf den Punkt, dass schließlich eine Qualifizierung im Bereich der Sozialen Arbeit zumindest soweit pädagogisch fundiert sein müsse, dass Fachkräfte im Allgemeinen auch mit Kindern arbeiten können.

7.2.3 Wahrnehmungen von Machtpositionen und Machtlosigkeit

Auffallend in den Deutungen der Fachkräfte war ein kollektives ‚Wir‘ als Symbolik für ein fachliches Selbstverständnis, basierend darauf, Teil eines Teams zu sein. Dadurch wurden zum einen innerorganisationale Zugehörigkeiten, zum anderen außerorganisationale Abgrenzungen deutlich. Seltener sahen sich die Fachkräfte als Individuen verantwortlich für ihr zum Teil machtvolleres berufliches Handeln beziehungsweise von ihnen getroffene Entscheidungen. Daraus lässt sich schließen, dass das kollektive ‚Wir‘ auch der Legitimierung fachlichen Handelns diene. Fachkräfte beschrieben, als Personen unter Handlungsdruck zu stehen (zum Beispiel im Kontext einer potenziellen Kindeswohlgefährdung und deren Meldung an das Jugendamt), den

sie durch den Einbezug ihres Teams in die Einschätzung der Situation zu relativieren versuchten.

Die Interviews mit den Fachkräften waren, wie bereits skizziert, geprägt von Unsicherheiten und implizierten unter anderem immer wieder die Überforderung der Praktikerinnen damit, den Unterstützungsbedarf von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten einzuschätzen. Überlegungen der Interviewpartnerinnen wie „Wie weit können wir hier Verantwortung übernehmen?“ (FX: 111) repräsentierten die Unsicherheiten, mit denen sich die Fachkräfte konfrontiert sahen. Zugleich verstanden sich insbesondere die Interviewpartnerinnen aus dem BB als Interessenvertreterinnen der Eltern mit Lernschwierigkeiten, die sie begleiteten, und erkannten damit ein Potenzial ihrer (im Vergleich zu den Eltern) machtvolleren Positionen.

Jene Interviewpartnerinnen, die Leitungsfunktionen innehatten, sahen sich ihrer Position gemäß eher als individuelle Fachkraft denn als Teil eines Teams. Im Zusammenhang mit der Interessenvertretung für ihre Adressat_innen empfand sich etwa Frau Xaner als Einzelkämpferin im Einsatz für angemessene Unterstützungsformen für Eltern mit Lernschwierigkeiten. Dies verdeutlichte vor allem folgendes Zitat:

Wo ich jetzt schon seit Jahren dafür kämpfe und auch in der Organisation immer wieder und bei jeder Gelegenheit dafür einstehe, ist (.), es bräuchte wirklich einen Betreuungsstützpunkt mit einem Team [...], das sich auch von sich aus bereitklärt, diese Form der Betreuung zu übernehmen. (FX: 700-709).

Frau Xaner deutete also ihr Engagement für verbesserte Unterstützungsangebote für Familien als ihre persönliche Aufgabe. Die Fachkraft hatte diesbezüglich bestimmte Visionen und beschrieb ihren Versuch, diese in ihrer Organisation anzubringen. Einen starken Kontrast zu Frau Xaners Positionierung als Interessenvertreterin von Eltern mit Lernschwierigkeiten bildeten Deutungen der Fachkräfte von Machtlosigkeit in ihrem beruflichen Umfeld. Interessant war in diesem Zusammenhang, dass sich auch die Interviewpartnerinnen in Führungspositionen zum Teil als machtlos und infolgedessen handlungsunfähig zu erfahren schienen.

Ein Beispiel dafür war Frau Ebner, die beim Jugendamt tätig ist und damit aus Sicht der Interviewpartnerinnen (inklusive ihrer eigenen) über die oberste Entscheidungsmacht in puncto Kindeswohl verfügt. Die Fachkraft deutete ihre Tätigkeit als unpolitische „Einzelfallhilfe“ (FE: 442; 646), schrieb sich aber dennoch die Interessenvertretung von Kindern zu. Die Referenzgruppe interpretierte Frau Ebners Deutungen als Flucht vor ihrer gesellschaftspolitischen Verantwortung, impliziert durch ihre Selbstwahrnehmung davon, ‚nur‘ Sozialarbeiterin zu sein. Aus Adressat_innenperspektive, insbesondere von Eltern mit Lernschwierigkeiten, haben Fachkräfte beim Jugendamt jedoch eine machtvolle Position inne. Dieser Macht war sich Frau Ebner zumindest an manchen Interviewstellen durchaus bewusst, missachtete aber

die damit verbundene Verantwortung, indem sie behauptete, dass sie die Welt beziehungsweise das System ohnehin nicht ändern könnte.

7.2.4 *Expertise als Handlungslegitimierung*

In ihrer Legitimierung fachlichen Handelns beriefen sich die Fachkräfte auf verschiedene für sie handlungsleitende Expertisen. Was die Praktikerinnen jeweils als Expertise deuteten, war unterschiedlich und reichte von persönlichem Erfahrungswissen im Sinne eines ‚Gespürs‘ bis zur Nennung von Verfahren und Methoden in der eigenen Praxis. Die Analyse hob die Nennung bestimmter Verfahren im Interview und die Reproduktion des Fachdiskurses als Legitimierungsweise der Fachkräfte hervor. Die Interviewpartnerinnen beriefen sich zum Beispiel auf ‚entwicklungspsychologische Methoden‘, Videofeedback und das Erstellen von Netzwerkkarten mit Eltern mit Lernschwierigkeiten. Zudem reproduzierten die Fachkräfte den Fachdiskurs Sozialer Arbeit durch Begriffe wie jenen der Niederschwelligkeit und Floskeln wie ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ oder ‚ambulant vor stationär‘, um ihren Äußerungen Nachdruck zu verleihen. Nicht immer ging aus den Interviews hervor, was mit diesen Methoden und Floskeln in der Unterstützung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten konkret gemeint war beziehungsweise wie die Fachkräfte diese umsetzten.

Frau Fischer aus der KJH beschrieb etwa, wie sie in der Arbeit mit einer Mutter mit Lernschwierigkeiten eine von ihr als entwicklungspsychologisch bezeichnete Methode des Videofeedbacks einsetzte:

Das ist eine Methode, um das zu zeigen, was gut funktioniert und was die Eltern dann auch wiederholen können sollten. Also genau jetzt eben das Füttern und genau zu schauen: wie geht's dem Kind gerade, was braucht das Kind, was ist das intuitive Verh... also (.) das Intuitive hat die Mutter nicht, also so, Augenbrauen heben, wenn man ein Baby sieht, und lächeln (.), das *fehlt* und deshalb ist die Methode sehr gut, um das dann auch darzustellen und zu besprechen. (FFG: 165-169).

Deutlich wurde durch dieses Zitat unter anderem die Erwartung einer intuitiven Mütterlichkeit bei Frauen, deren vermeintlicher Mangel als Defizit wahrgenommen wurde. Die Referenzgruppe identifizierte das Wort ‚intuitiv‘ als schwieriges Wort und diskutierte im Rahmen der Analyse mögliche Auslegungen dieses Begriffs. Die Ko-Forschenden schlussfolgerten aus den Deutungen der Fachkräfte, dass von Frauen ein quasi natürliches, unbewusstes Muttergefühl erwartet würde. Frau Fischer orientierte ihr fachliches Handeln an der Videomethode und den Resultaten der aufgezeichneten Beobachtungen der Interaktionen zwischen Mutter und Kind und legitiimierte dadurch die sozialpädagogische Intervention.

Frau Yalek aus den Frühen Hilfen berief sich bei der Einschätzung dessen, ob es sich bei Adressat_innen um Mütter mit Lernschwierigkeiten handelte, auf ihr eigenes beziehungsweise ein kollektives ‚Gespür‘ oder Gefühl. Sie betonte, dass nicht immer eine ‚Diagnose‘ der Eltern vorliege und daher ihre Einschätzung darauf basiere, dass „wir das Gefühl haben, dass da etwas irgendwie nicht (.) st... passt“ (FY: 390-392). Diese Äußerung repräsentierte Frau Yaleks Unsicherheit in der Definition und Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten, die im Interview wiederholt auch durch Fülllaute, Ausbesserungen und kleine Pausen deutlich wurde. Die Fachkraft setzte im Zitat dazu an zu sagen, dass mit Eltern mit Lernschwierigkeiten etwas ‚nicht stimme‘, korrigierte sich dann aber und versuchte dadurch die Problemzuschreibung abzuschwächen.

Alle interviewten Fachkräfte schätzten ihr Erfahrungswissen in der Begleitung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten als Ressource für die Weiterentwicklung von Unterstützungsangeboten ein. Im BB sahen die Praktikerinnen etwa einen Paradigmenwechsel in Bezug auf Sexualität und Familiengründung. Sie nahmen einen zunehmenden Fokus auf das Schaffen von Unterstützungsstrukturen und zugleich eine Abkehr von der Verhinderung eines Sexuallebens und sexueller Reproduktion wahr. Die Analyse der Referenzgruppe hob diesen von den Fachkräften wahrgenommenen Wandel der Selbstbestimmung bei der Familienplanung beziehungsweise in der sexuellen Selbstbestimmung ebenfalls hervor, die Ko-Forschenden sahen den dadurch implizierten Paradigmenwechsel aber mit Vorbehalt. Die Referenzgruppenmitglieder betonten, dass Einrichtungen im BB auch heute noch eher verhindern als unterstützend agieren, sowohl betreffend Sexualität als auch Elternschaft.

Die Fachkräfte neigten aber auch dazu, ausgehend von ihren beruflichen Erfahrungen Familien zu pauschalisieren. Die Wahrnehmung von Herausforderungen in der Arbeit mit Eltern (mit und ohne Lernschwierigkeiten) diene als Basis für Generalisierungen und damit auch für die Einschätzung der Situation anderer Familien. Frau Ebner, Fachkraft beim Jugendamt, verließ sich etwa bei der Einschätzung von Kindeswohlgefährdungen vorrangig auf ihre (bereits länger zurückliegende) sozialarbeiterische Ausbildung und ihr Erfahrungswissen. Die Referenzgruppe kritisierte die vorrangige Orientierung an einem durch eine Ausbildung erworbenen Wissen und interpretierte die von Frau Ebner postulierte Relevanz ‚sozialarbeiterischen Wissens‘ als simultane Vernachlässigung der Berücksichtigung individueller familialer Lebenslagen. Die Fachkraft deutete ihr langjähriges Erfahrungswissen und ihre Ausbildung als handlungsleitend, während die Referenzgruppe individuelle Bewertungen beziehungsweise Einschätzungen forderte.

7.3 Elternschaft beziehungsweise Mutterschaft mit Lernschwierigkeiten als Problematik

Die Sinndeutungen der Fachkräfte wiesen bei der Thematisierung von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten eine starke Mütterzentriertheit auf. Die Mutterrolle stand selbst dann im Fokus der Interviews mit den Praktikerinnen, wenn es ganz konkret um Familien ging, in denen Väter eine aktive Rolle in der Kindererziehung einzunehmen schienen. Die Interviewpartnerinnen verorteten die elterliche Verantwortung und damit die Gewährleistung des Kindeswohls fast ausschließlich bei den Müttern (mit Lernschwierigkeiten). Die Analyse hob zudem die Wahrnehmung der Fachkräfte von Elternschaft beziehungsweise Mutterschaft mit Lernschwierigkeiten als Problematik hervor, das heißt, die Situationen von Müttern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern wurden, basierend auf unterschiedlichen Gründen, problematisiert. Die Verortung der Problematiken reichte von individualistischen Perspektiven auf vermeintliche Defizite der Eltern selbst über ein Reflektieren lebensweltlicher Barrieren und (hohe) Anforderungen an Familien bis hin zu einer Kritik an Vorurteilen und strukturellen Herausforderungen in der Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten.

7.3.1 Mütter mit Lernschwierigkeiten als Interventionssubjekte

Bereits die Schwangerschaft von Frauen mit Lernschwierigkeiten wurde von den Interviewpartnerinnen als rein weiblicher Verantwortungsbereich gesehen. In der Phase vor der Geburt standen einzig die Mütter mit Lernschwierigkeiten im Fokus der Fachkräfte, den Vätern kam aus Sicht der Fachkräfte keine zentrale Rolle bei der Vorbereitung auf Elternschaft zu. Somit richteten sich auch die Interventionen der Fachkräfte beinahe ausschließlich an (werdende) Mütter mit Lernschwierigkeiten. Die Praktikerinnen sahen ihren Arbeitsauftrag während der Schwangerschaft in der Begleitung der Mütter, es gehe laut ihnen darum, die Netzwerke und Ressourcen der Mütter zu erheben und Unterstützungsstrukturen für die Mütter aufzubauen.

Väter wurden aus Perspektive der Fachkräfte bestenfalls miteingebunden beziehungsweise als zusätzliche Ressource (oder Barriere) für die Mütter mit Lernschwierigkeiten gesehen. Väter wurden im Vergleich zu Müttern weniger als für ihre Kinder verantwortlich gesehen, sondern als einmal mehr, einmal weniger ‚greifbar‘ beziehungsweise ‚präsent‘ wahrgenommen. Im Fokus der Unterstützungsangebote standen demnach nicht Familien im Sinne von Netzwerken, bestehend aus Eltern, Kindern, Großeltern und weiteren Bezugspersonen, sondern in erster Linie die Mutter-Kind-Dyade. Aufgrund des starken Mütterfokus in den Interviews wurden die Praktikerinnen nach den

Rollen der Väter gefragt. Die Antworten der Fachkräfte verdeutlichten eine Exklusion der Väter zugunsten einer Mütterzentriertheit, wie Frau Yaleks Zitat, die in den Frühen Hilfen tätig war:

Interviewerin: Ist die Mutter alleinerziehend?

Frau Yalek: Nein, die hat einen Vater, der ist aus [Ausland, anonymisiert durch RM] ähm (.), jedoch keine große Unterstützung in der Erziehung. Also, er geht arbeiten und ähm (.) sie sagt schon auch immer wieder, also die Kulturen vermischen sich sehr, und in [Ausland] (*zögert kurz*) liegt halt der Erziehungsschwerpunkt bei den, bei den Frauen. Und die Männer brauchen nix tun, also das zieht sich da auch sehr, sehr stark durch. Also das macht alles die, die Mama eigentlich alleine. (*zögerlich und stockend*) (FY: 125-131).

Frau Yalek legitimierte ihren Fokus auf die Mutter durch die geschlechtsspezifische Rollenteilung in der ‚Kultur‘ des Kindesvaters, der aus dem Ausland stammt. Die Fachkraft begründete ihre Deutung der alleinigen Verantwortung der Mutter damit, dass Väter im Herkunftsland des Kindesvaters bei der Erziehung nichts tun müssten. Frau Yalek deutet diese Begründung der ungleichen Rollenverteilung in der Familie als eine Wahrnehmung der Mutter selbst. Das Zögern und Stocken der Fachkraft verwies nicht nur auf ihre Unsicherheit, sondern auch auf eine gewisse Vorsicht betreffend ihre Ausdrucksweise.

Frau Yalek deutete die mütterliche Hauptverantwortlichkeit für die Kindererziehung als Produkt kultureller Differenzen. Die Handlungsorientierungen weiterer Interviewpartnerinnen zeigten hingegen, dass die Mütterzentriertheit nicht auf vermeintlich kulturelle Unterschiede zurückzuführen ist. Durch das unreflektierte Rezipieren gängiger institutionalisierter Begriffe wie *Mutter-Kind-Wohnen* reproduzierten die Fachkräfte den systemischen Mütterfokus. Ging es in den Interviews um die Bindung zwischen Kind und Eltern, standen meist Äußerungen über die *Mutter-Kind-Beziehung* im Vordergrund. Die Fachkräfte schienen Väter demnach nicht als primäre Bezugspersonen ihrer Kinder zu sehen.

Insbesondere bezüglich des Begriffs *Mutter-Kind-Wohnen* äußerte sich die Referenzgruppe kritisch zu den scheinbar von den Fachkräften verinnerlichten Geschlechterrollen in der Erziehung. Erwartungen der Interviewpartnerinnen an Familien zur Gewährleistung des Kindeswohls richteten sich demnach primär an die Mütter (mit Lernschwierigkeiten). Ein weiteres Beispiel für stark geschlechtsspezifische Deutungsweisen von elterlicher Verantwortung war die alltägliche Bewerkstelligung des Haushaltes als weibliches Aufgabengebiet. Frau Ebner vom Jugendamt verdeutlichte dies anhand folgender Beschreibung einer Mutter mit Lernschwierigkeiten:

Also, da ist es so, obwohl sie mit dem Jugendamt nichts zu tun haben will, dass ich meistens nichtangemeldete Hausbesuche mache, und zwar, weil ich immer Meldungen bekomme, dass die Kinder einfach (.) so verwahrlost wirken. Also

verwahrlost sind. Ich muss sagen, bis dato ist es so, dass die Kindesmutter (.) einfach so eine schlamperte Frau ist. Kennen Sie das? Eine schlampige. Die einfach nicht so Wert auf (.) Sauberkeit, auf Regeln, auf Essenkochen oder sowas legt und einfach so in den Tag hineinlebt, ja. (FE: 498-503).

Durch die Abwertung der ‚schlampigen‘ Mutter reproduzierte Frau Ebner das Ideal der Mutter als Alleinverantwortliche für Kinder und Haushalt. Sie versuchte im Interview, ihre Erfahrung durch eine direkte Adressierung der Interviewerin („Kennen Sie das?“) zu legitimieren beziehungsweise einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund herzustellen, der ‚schlampige‘ Mütter als deviant konstruiert. Interessant an diesen und ähnlichen Sinndeutungen war, dass es nicht in erster Linie um eine Gefährdung des Kindeswohls ging, sondern um Haushaltstätigkeiten wie Putzen und Kochen. Zudem wurde die vage Formulierung ‚in den Tag hineinleben‘ negativ bewertet. Die Referenzgruppe interpretierte Frau Ebners Zitat als Individualisierung und Idealisierung von Mutterschaft, die äußere Umstände wie das soziale Netzwerk oder die lebensweltlichen Realitäten der Mütter kaum berücksichtigen. So wurde diskutiert, dass Frau Ebner im Interview erzählte, die betreffende Mutter habe fünf Kinder. Diese Tatsache und den damit verbundenen Unterstützungsbedarf ließ die Fachkraft jedoch bei ihrer Deutung dieser Frau als unfähige Hausfrau (und Mutter) außer Acht.

Ein teilweiser Wandel vom reinen Mütterfokus hin zu einem Familienfokus war hingegen bei anderen Interviewpartnerinnen auf zwei Ebenen rekonstruierbar. Erstens durch eine explizite Beschreibung der Ausweitung des Unterstützungsangebotes auf den Vater und zweitens durch Sprünge zwischen Mutter- und Vater- beziehungsweise Elternschaft in der Wortwahl der Fachkräfte. Die Fachkräfte sahen die Einbindung der Väter in die Unterstützungsmaßnahmen jedoch häufig als Herausforderung, insbesondere im BB, den sie für Männer als besonders stigmatisierend deuteten. Väter mit Lernschwierigkeiten mussten häufig erst davon überzeugt werden, Unterstützung überhaupt anzunehmen. Konnte die Unterstützung auf die gesamte Familie (manchmal auch weitere Bezugspersonen) ausgeweitet werden, sahen die Fachkräfte dies als Erfolg und Zugewinn für die Mütter an.

7.3.2 Verortung von Problematiken – Individualisierung versus Umfeld im Blick

Die interviewten Fachkräfte verorteten die von ihnen wahrgenommenen Problematiken in der Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten einerseits bei den Müttern beziehungsweise Eltern selbst, andererseits jedoch auch in deren Umfeld (zum Beispiel systemische Barrieren oder die soziale Marginalisierung der Familie). Die Praktikerinnen hinterfragten zum Teil direkte Zusammenhänge zwischen elterlichen Lernschwierigkeiten und

Schwierigkeiten bei der Kindererziehung, denn nichtbehinderten Eltern gelinge es schließlich auch nicht immer, die ideale Entwicklung ihrer Kinder zu fördern. Zudem sahen die Fachkräfte Parallelen zwischen Problematiken von Eltern mit Lernschwierigkeiten und weiteren Familien, die von der KJH begleitet werden. Häufig haben laut Interviewpartnerinnen verschiedenste Familien mit vergleichbaren Herausforderungen zu kämpfen, zum Beispiel mit der Bedrohung ihrer Existenz durch Armut. Die Praktikerinnen betonten zusätzliche Belastungen, wie psychische Erkrankungen, die erschwerend für Eltern mit Lernschwierigkeiten wirken können. Generell nahmen die Fachkräfte einen Anstieg der Anzahl von Eltern, vor allem Müttern, mit Lernschwierigkeiten unter ihren Adressat_innen wahr, dies traf sowohl auf den BB als auch auf die KJH zu.

Häufig standen die den Eltern zugeschriebenen Lernschwierigkeiten im Vordergrund der Problematisierungen. Formulierungen wie „die hat eine Diagnose gehabt, sie war vom IQ, glaub ich, wie eine (..) Neun- bis Zwölfjährige“ (FY: 154-155) und „ganz, ganz minderbegabt“ (FE: 403) zeigten defizitär-individualistische Deutungen der Fachkräfte auf. Die Interviewpartnerinnen sahen sich aber in diesem Zusammenhang dazu aufgefordert, möglichst politisch korrekt zu bleiben, und versuchten, eindeutig diskriminierende Zuschreibungen wieder zu relativieren, wie etwa Frau Ebners Beschreibung der von ihr als ‚schlampige‘ Frau bezeichneten Mutter verdeutlichte:

Ich habe zum Beispiel, ich betreue ja einige, wo die, also eine, die ist wirklich sehr, sehr dumm. Ich meine das nicht stigmatisierend oder wertend, aber sie ist wirklich sehr, sehr einfach gestrickt, ja? Und sie ist aber eine, die sagt: ‚ich bin so gescheit und ich mache alles selber‘, und (..) die hat inzwischen fünf Kinder, ja (...). (FE: 495-496).

Frau Ebner versuchte ihre diskriminierende Wortwahl durch ihren Nachsatz zu schwächen, indem sie ihre positive Intention impliziert, fügt jedoch umgehend eine weitere negative Zuschreibung hinzu. Die Ko-Forscher_innen kritisierten in ihrer Analyse Frau Ebners Deutung von der Mutter mit Lernschwierigkeiten als ‚dumm‘ in Verbindung mit der nachgeschobenen Relativierung. Ein solches Verständnis von Lernschwierigkeiten reduziere laut Referenzgruppe die Fähigkeit zu lernen einzig auf die betreffende Person und ignoriere umweltliche Faktoren.

Die interviewten Fachkräfte schrieben Müttern mit Lernschwierigkeiten aufgrund der von ihnen wahrgenommenen Defizite generelle erzieherische Unfähigkeit zu. Beispielsweise dann, wenn Mütter die Bedürfnisse ihres Kindes aus Sicht der Fachkraft nicht an erste Stelle setzten oder Handlungsanleitungen nicht praktisch umsetzen konnten. Verständnisprobleme der Mütter beziehungsweise Eltern wurden von den Fachkräften zum Teil individualisiert, anstatt die Verständlichkeit der Informationsquellen zu hinterfragen. Frau Yalek pauschalisierte etwa folgendermaßen:

Wenn man jetzt ähm (.) Eltern mit, mit ähm (.) Lernschwierigkeiten irgendetwas (.) mmm (.) sagt, dann wird das entweder zu, zu extrem aufgenommen oder (.) gar nicht (FY: 589-590).

Die Fachkraft verortete die Problematik bei den Eltern mit Lernschwierigkeiten selbst beziehungsweise in deren von ihr wahrgenommenen Defiziten. Ihr Fokus bei der Beschreibung von Herausforderungen in der Unterstützung der Zielgruppe lag hier zunächst auf der mangelnden Fähigkeit der Eltern, Informationen aufzunehmen. Später im Interview reflektierte Frau Yalek jedoch, dass die an die Eltern übermittelten Informationen möglicherweise zu umfassend waren, und nahm demnach eine neue Perspektive auf die Verortung der Problematik ein.

Die Referenzgruppe vollzog eine analytische Unterscheidung zwischen Verständnisproblemen von Eltern mit Lernschwierigkeiten und Erklärungsproblemen der Fachkräfte. Anstelle eines Anzweifeln der mütterlichen Fähigkeiten könne daher die Kompetenz der Fachkraft in der Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten infrage gestellt werden. Manche Interviewpartnerinnen waren sich Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Fachkräften und Eltern bewusst und versuchten, durch angepasste Materialien beziehungsweise Handlungsweisen darauf zu reagieren. Frau Xaner aus dem BB betonte etwa, dass man, wenn Informationen bei Eltern mit Lernschwierigkeiten nicht ankämen, nicht unmittelbar davon ausgehen dürfe, dass die Eltern unfähig seien, sondern reflektieren müsse, ob die Informationen alternativ übermittelt werden können.

Neben den Lernschwierigkeiten der Eltern maßen die Praktikerinnen auch den Lebensumständen, unter anderem dem Aufwachsen von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten, Bedeutung für die Erfüllung der eigenen Elternrolle bei. Dabei verwiesen die Fachkräfte auf Fremdunterbringungen der Eltern in ihrer Kindheit, Gewalterfahrungen und vermeintlich (unter anderem ökonomisch) ‚schwache‘ soziale Netzwerke. Diese und weitere aus Sicht der Fachkräfte erschwerende Lebenserfahrungen deuteten die Interviewpartnerinnen als Barrieren für eine gelingende Elternschaft im Sinne des Kindeswohls. Frau Moser, Fachkraft im BB, deutete umweltliche Belastungen sogar als potenzielle Ursache für Lernschwierigkeiten. Sie sah die familialen Verhältnisse mit als Grund dafür, dass es „überhaupt zu Lernschwierigkeiten kommt, das hat auch oft mit dem sozialen Umfeld zu tun“ (FM: 87-91). Dieses Zitat verdeutlichte den Fokus auf die soziale Herkunft von Eltern mit Lernschwierigkeiten, der in weiterer Folge auch mit den Fähigkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten zur Alltagsbewältigung in Verbindung gebracht wurde.

7.3.3 *Hohe Anforderungen an Eltern und Vorurteile als Barriere*

Eine zentrale Erwartung an Eltern mit Lernschwierigkeiten seitens der Fachkräfte war, die Kooperation mit ihnen als Unterstützungspersonen zuzulassen und Unterstützung anzunehmen. Die Interviewpartnerinnen deuteten den Umgang der Eltern mit Interventionen bei der Kindererziehung als Hinweis darauf, ob Eltern und Kinder zusammenleben konnten. Die Ablehnung von Unterstützungsmaßnahmen beziehungsweise Interventionen wurde folglich von den Praktikerinnen negativ bewertet. Die Fachkräfte aus der KJH differenzierten zwischen Eltern mit Lernschwierigkeiten, die von sich aus Unterstützung suchten, und jenen, denen seitens des Jugendamtes eine Kindeswohlgefährdung zugeschrieben wurde. Dennoch betonte etwa Frau Groß aus der KJH, dass bei Eltern mit Lernschwierigkeiten eine Kindeswohlgefährdung sehr oft „auf der Hand“ (FFG: 360) läge. Dadurch implizierte die Fachkraft, dass Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten eher dazu neigen würden, das Wohl ihrer Kinder zu gefährden, und daher auch eher unter diesem Gesichtspunkt unterstützt würden. Ihrer Wahrnehmung nach beeinflusse dies aber die Kooperation mit den Familien nicht unbedingt negativ, viele Eltern mit Lernschwierigkeiten nehmen laut Frau Groß trotz einer Auflage des Jugendamtes Unterstützung seitens der KJH gerne an.

Auch die Übernahme elterlicher Verantwortung durch Mütter (und zum Teil Väter) mit Lernschwierigkeiten wurde in diesem Zusammenhang immer wieder thematisiert. Die Referenzgruppe sah einen Widerspruch darin, dass manche Fachkräfte den Unterstützungsbedarf von Eltern mit Lernschwierigkeiten als sehr umfassend einschätzten, aber dennoch eine vollständige Übernahme elterlicher Verantwortung erwarteten. Auf Nachfrage der Interviewerin darüber, was die Fachkräfte unter elterlicher Verantwortungsübernahme verstanden, wurden unter anderem Aspekte der Grundversorgung (zum Beispiel Nahrung) und angemessenes Reagieren im Notfall (zum Beispiel Hinzuziehen ärztlicher Hilfe bei Krankheit) genannt. Frau Moser, Fachkraft im BB, betonte, dass eine elementare Verantwortungsübernahme in dieser Form die Basis für die Zusammenarbeit mit den Eltern sei. Auf dieser Basis könne man dann Vereinbarungen treffen, wie etwa, dass sich die Eltern melden, wenn das Kind Fieber oder einen Hautausschlag bekomme.

Im Gegensatz zu aus Sicht der Fachkräfte grundlegenden Anforderungen an Eltern (mit Lernschwierigkeiten), empfanden die Interviewpartnerinnen viele Erwartungen an Eltern auch als zu hoch. Dazu zählten Anforderungen im Zusammenhang mit dem Schulsystem wie die Unterstützung beim Lernen oder materielle Erwartungen (zum Beispiel eine kostenspielige Schulausstattung oder die Finanzierung der Teilnahme an Ausflügen). Laut Frau Ebner, Fachkraft beim Jugendamt, können viele Eltern, nicht nur Eltern mit Lernschwierigkeiten, diesen hohen Anforderungen nicht (mehr) gerecht werden und werden daher in der Gesellschaft als unfähig angesehen. Frau Ebner

fasste dies mit den Worten „Es wird wirklich sehr auf einem hohen Level... Niveau gesagt, da passt es nicht“ (FE: 122-123) zusammen. Die Fachkräfte deuteten hohe Ansprüche an Eltern mit Lernschwierigkeiten als Überforderung für viele Familien und definierten bestimmte Erwartungshaltungen gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten als so perfektionistisch, dass niemand ihnen gerecht werden könne. Die Ko-Forschenden interpretierten die Deutungen der Interviewpartnerinnen trotz deren kritischer Haltung gegenüber hohen Anforderungen an Eltern als regelrechte Suche nach Problemen. Die Referenzgruppe bestätigte die Einschätzung mancher Fachkräfte, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten noch höheren Anforderungen gerecht werden müssen als nichtbehinderte Eltern, denen eine gelingende Elternschaft grundsätzlich zugetraut werde.

Die Fachkräfte erfuhren Vorurteile gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten als Barriere für eine angemessene Unterstützung der Familien. In diesem Zusammenhang erachteten die Interviewpartnerinnen eine positive Grundhaltung als erforderlich, die in der Sozialen Arbeit aber häufig fehle. Sie wünschten sich mehr Offenheit für die Unterstützung dieser Zielgruppe, die ihnen oft nicht entgegengebracht wurde, wie Frau Groß mit nachfolgendem Zitat verdeutlichte:

Also, es ist schon (.) häufig so, dass wir irgendwie damit konfrontiert werden: „Naja, warum lebt das Kind denn dort?“, und (...) ja (*seufzt*) [...] aus dem professionellen Umfeld, was sie halt, die sich halt auch mit dem Kind beschäftigen (.) oder auch mit den Eltern. (..) (FFG: 550-560).

Frau Groß wirkte im Interview an dieser Stelle resigniert, ihr Seufzer verdeutlichte ihre Einschätzung vorurteilsbehafteter Haltungen anderer Fachkräfte als Barriere für die Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten. Die Praktikerin nahm Vorurteile gegenüber der Zielgruppe sowohl in ihrem Team in der KJH als auch im Austausch mit anderen Organisationen wahr. Die Referenzgruppe fokussierte bei der Analyse dieses Zitates den Seufzer von Frau Groß und interpretierte ihn als potenzielle Überforderung der Fachkraft in der Kooperation mit weiteren Praktiker_innen. Die von der Fachkraft genannte Frage danach, warum das Kind bei den Eltern lebe, implizierte laut Referenzgruppenanalyse, dass das Kind nicht bei den Eltern leben sollte, und wurde daher von Frau Groß als Vorurteil erfahren.

Die Interviewpartnerinnen grenzten sich, zumindest an der Oberfläche, strikt von Vorurteilen gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten ab und nahmen die Stigmatisierung der Zielgruppe als Barriere für ihre Tätigkeit wahr. Daraus leiteten die Fachkräfte jedoch keine unmittelbaren Handlungen ab, sondern es schien eine gewisse Rat- beziehungsweise Hilflosigkeit gegenüber den Vorurteilen anderer Fachkräfte (oder der Gesellschaft im Allgemeinen) vorzuherrschen.

7.4 Unvereinbarkeit selbstbestimmten Familienlebens und formaler Unterstützung

Die Analyse zeigte, dass die Fachkräfte formale Unterstützungsformen durch KJH und BB generell als Einschränkung der Privatsphäre und des Familienlebens sahen. Als Ziel ihrer eigenen Tätigkeit definierten die Interviewpartnerinnen daher die Verselbstständigung von Eltern mit Lernschwierigkeiten, was zu Spannungen zwischen einer Anerkennung von formaler Unterstützung als Teil von Elternschaft und einem als normal wahrgenommenen autonomen Familienleben führte. Die Sinndeutungen der Fachkräfte verwiesen nämlich auf ein normales Familienleben als Familienleben ohne formale Unterstützung bei der Erziehung, das heißt, aus ihrer Perspektive konnte bei einem fortlaufenden Unterstützungsbedarf von Eltern mit Lernschwierigkeiten höchstens eine möglichst weitreichende Annäherung an einen normalen Familienalltag geschehen. Normalität hingegen schien aus Sicht der Praktikerinnen für die Familien von Eltern mit Lernschwierigkeiten unerreichbar.

7.4.1 *Formale Unterstützung als Abweichung von familialer Normalität*

Im Gegensatz zur Konstruktion von formaler Unterstützung als ‚nicht normal‘ erkannten die Fachkräfte informelle Unterstützungsformen, zum Beispiel durch Angehörige, als Bestandteil normalen Familienlebens an. Deutlich wurde immer wieder, dass die Fachkräfte Eltern mit Lernschwierigkeiten als sozial isoliert wahrnahmen. Ein Mangel an sozialen Kontakten führe laut Interviewpartnerinnen dazu, dass „ganz viele Ressourcen wegfallen“ (FY: 276). Die Praktikerinnen sahen es als ihre Aufgabe, potenziell vorhandene soziale Ressourcen im Umfeld der Familien zu aktivieren und so Unterstützungsstrukturen zu stärken, die nicht an Institutionen gebunden sind. Im Vordergrund stand außerdem der überwiegend temporäre Charakter von Unterstützungsmaßnahmen seitens der KJH, der als strukturelle Einschränkung wahrgenommen wurde und die Erwartung einer Verselbstständigung von Familien erklärte. Frau Ebner brachte diese Sinndeutung folgendermaßen auf den Punkt: „Dass man es wieder so weit bringt, dass sie ohne Kinder- und Jugendhilfe leben können.“ (FE: 666-667). Die meisten der Interviewpartnerinnen deuteten (zu) viele Fachkräfte im Familienleben als Einschränkung der familialen Privatsphäre und daher als nicht normal. Die interviewten Praktikerinnen erachteten es als zentral, die Anzahl der Fachkräfte in den Familien zu reduzieren und die Lebenslagen von Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern zu normalisieren.

Zu einer Normalisierung der Lebensumstände der Familien zählte unter anderem die Begleitung im eigenen Wohnraum im Gegensatz zu großen Einrichtungen, in denen viele Personen zusammenleben. Dennoch betonte zum Beispiel Frau Xaner, dass eine „lose ambulante Betreuung“ (FX: 127) häufig für Eltern mit einem hohen Unterstützungsbedarf nicht ausreiche, und sah für diese ein Wohnumfeld mit Rufbereitschaft auch in der Nacht und am Wochenende am geeignetsten an. Die Fachkräfte plädierten für die Schaffung von Strukturen, die auch den Bedarfen von Eltern mit Lernschwierigkeiten, die „stationäre“ Unterstützung benötigen, gerecht werden würden. Frau Groß erfuhr die Notwendigkeit der Anwesenheit von Fachkräften im Familienalltag als Normalitätsminderung. Sie deutete die Abweichung von normalem Familienleben, zu der formale Unterstützung aus ihrer Sicht führte, als Dilemma:

Das ist dann halt auch das Problem, und dass es halt, es fehlt so ein bisschen an, an (.) der Möglichkeit, dass sie halt Normalität leben können. Es müssen immer ganz viele professionelle Personen da sein oder, also, es gibt nicht also (..) eine Unterstützung im Alltag, dass halt jemand da ist, aber nicht ständig, also so, es gibt nichts, um sowohl aufs Kind zu schauen als auch auf die Eltern. (*lacht*) (FFG: 494-498).

Die Fachkraft problematisierte die ständige Präsenz von Fachkräften im Leben von Eltern mit Lernschwierigkeiten und legitimierte diese Deutungsweise durch die Abweichung von Normalität, zu der die vielen Fachkräfte aus ihrer Sicht führten. Formalisierte Unterstützungsformen an sich schätzte Frau Groß nicht als einschränkend ein, ein hohes Ausmaß an Unterstützung im Alltag jedoch sehr wohl. Daher plädierte sie auch für ein holistisches Unterstützungsformat, das sich sowohl an die Eltern als auch an das Kind richtet und im Idealfall von einer oder zumindest von so wenigen Fachkräften wie möglich umgesetzt wird. Diese und viele weitere Deutungen der Interviewpartnerinnen zeigten strukturelle beziehungsweise systemische Mängel in der Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten auf.

7.4.2 (Nicht) existente Strukturen als Barriere

Die Fachkräfte stießen in der Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten immer wieder an ihre eigenen und elterliche, aber vor allem an strukturelle Grenzen. Die Deutungen der Interviewpartnerinnen verwiesen zum Teil auf ihre eigene Überforderung, unter den gegebenen Rahmenbedingungen adäquate Unterstützung leisten zu können. Insbesondere Frau Yalek aus den Frühen Hilfen drückte wiederholt Resignation und Machtlosigkeit aus, sie erfuhr in ihrer Tätigkeit kaum Erfolge oder Anerkennung. Sie betonte ihren Wunsch nach (insbesondere positivem) Feedback seitens der von ihr unterstützten Eltern, das es aber in der Praxis kaum gäbe. Frau Xaner im BB sah

hingegen vor allem die vorhandenen politischen und systemischen Strukturen als mangelhaft in Bezug auf die Unterstützung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten. Dies verdeutlichte sie am Beispiel von Frauen mit Lernschwierigkeiten, die vor der Schwangerschaft eine sehr umfassende sogenannte stationäre Unterstützung erhalten hatten, dann aber aufgrund der Schwangerschaft gezwungen waren, aus dem bestehenden Wohnumfeld auszuziehen, da dieses sich zur Unterstützung von Müttern mit Lernschwierigkeiten nicht imstande sah. Als unmittelbare Folge entstehe dadurch eine Unterstützungsminderung anstelle einer intensiveren Begleitung aufgrund der (bevorstehenden) Mutterschaft:

Die Frau muss eigentlich, die vorher den Bedarf hatte und vollbetreut, dann alleine mit einem Kind zurechtkommen (*lacht verzweifelt*) (FX: 139-140).

Weitere Interviewauszüge zeigten Frau Xaners Überforderung damit, unter großem Zeitdruck bei einer bereits eingetretenen Schwangerschaft einer Frau mit Lernschwierigkeiten neue Unterstützungsformen zu organisieren. Die Ko-Forscher_innen verwiesen auf die latente Kurzsichtigkeit bei der Initiierung von Unterstützung für die Mutter, denn ‚alleine mit einem Kind zurechtkommen‘ sei kein kurz- oder mittelfristiges Unterfangen, sondern beziehe sich mindestens auf die nächsten achtzehn Jahre. Dementsprechend brauche es auch längerfristige, flexible Unterstützungsangebote für Eltern mit Lernschwierigkeiten.

Die Interviewpartnerinnen kritisierten die temporäre Ausrichtung von Unterstützungsmaßnahmen der KJH, sie erfuhren zeitliche Begrenzungen der Maßnahmen immer wieder als Barriere in ihrer Arbeit mit Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten. Die bisher skizzierten Deutungsweisen der Fachkräfte verweisen auf eine strikte Trennung von BB und KJH in der Praxis. Die Interviewpartnerinnen empfanden die systemische Trennung trotz eigener Abgrenzungstendenzen als Hindernis in der Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten. Dabei spielte nicht zuletzt die Trennung in der Finanzierung von Unterstützungsangeboten eine Rolle, wie zum Beispiel Frau Fischer erläuterte:

Das sind vor allem die Finanzierungstöpfе, die bei uns gerade erschweren, weil, wir sind auf der Suche nach einer geeigneten Wohnform (.) und (.) ähm eine Person, die jetzt aus der Kinder- und Jugendhilfe kommt und aus dem Behindertenbereich, wäre super, also die eine Kombination aus beiden ist. (FFG: 481-484).

Frau Fischer erfuhr die getrennten ‚Finanzierungstöpfе‘ als Barriere auf dem Weg zu ihrem Ziel, die Anzahl der Fachkräfte, die eine Familie begleiten, zu reduzieren. Deutlich wurde, dass die Fachkraft wiederholt auf ablehnende Haltungen bei Kolleg_innen aus dem BB stieß, die den Aufgabenbereich Kind beziehungsweise Familie zurückwiesen und sich nicht zuständig dafür sahen, Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Elternrolle zu unterstützen.

Die Referenzgruppe identifizierte den Begriff ‚Finanzierungstöpfe‘ als Fachsprache der KJH und verwies damit auf die Verwendung von fachlichen Floskeln als Legitimierungsweise unzureichender Unterstützungsangebote. Die Fachkräfte aus der KJH erachteten eine strikte Trennung der Leistungsbereiche BB und KJH innerhalb der Sozialen Arbeit für die Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten als nicht zielführend.

7.4.3 Verselbstständigung als Ziel von Normalisierungsstrategien

Vor dem Hintergrund der von den Fachkräften gewünschten und zum Teil auch erwarteten Verselbstständigung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten beschrieben die Interviewpartnerinnen den widersprüchlichen Anspruch an ihre eigene Rolle, Familien sowohl zu begleiten als auch wieder loszulassen. Frau Yalek etwa sah diesen Anspruch dann erfüllt, wenn Familien zur Selbstständigkeit ‚erzogen‘ würden. Die Erziehung zur Selbstständigkeit rechtfertigte die Fachkraft durch die zeitlichen Beschränkungen der von ihr geleisteten Unterstützung bis zum vollendeten 3. Lebensjahr des jeweiligen Kindes.

Anders sah die Unterstützungslage für die Fachkräfte im BB aus, denn sie waren keinen vergleichbaren zeitlichen Beschränkungen unterworfen und konnten ihre Adressat_innen grundsätzlich zeitlich unbegrenzt begleiten. Frau Xaner und Frau Moser hoben etwa hervor, dass sie die von ihnen begleiteten Eltern zum Beispiel im Falle einer Fremdunterbringung der Kinder auch bei der Aufrechterhaltung der Beziehung und der Wahrnehmung von Besuchskontakten unterstützen. Die Unterstützung der Praktikerinnen aus den Frühen Hilfen und der KJH für Eltern fand hingegen nur dann statt, wenn sich das betreffende Kind auch in der Herkunftsfamilie befand. Dennoch sahen auch die Praktikerinnen aus dem BB die Verringerung formaler Unterstützungsmaßnahmen für Eltern mit Lernschwierigkeiten als eines der zentralen Ziele ihrer Tätigkeit.

Manche Fachkräfte schätzten die Minderung von Unterstützung nicht nur als Erfolgsmaßstab ein, sondern reflektierten auch, dass das Reduzieren von Unterstützung für manche Familien einen Sicherheitsverlust bedeutet. Deshalb erachtete etwa Frau Moser, Fachkraft im BB (die grundsätzlich in ihrer Unterstützungsfunktion keiner zeitlichen Begrenzung unterworfen war), den schrittweisen Abbau der Intensität von Unterstützung als sinnvoll. Frau Moser beschrieb ihre Zielsetzung folgendermaßen:

Auch wenn dann eben ein-, zwei-, dreimal pro Woche, äh, vielleicht jemand kommt für ein, zwei, drei Stunden, ähm, leben sie ja doch sonst komplett selbstständig, also, das muss man ja dazusagen [...] Äh, der nächste Schritt kann sein, natürlich, dass sie vielleicht weniger intensiv oder weniger oft begleitet werden,

aber im Endeffekt, solange es (.) den Bedarf gibt, werden sie begleitet, und solange sie das auch möchten. (.) Ähm, genau. (FM: 320-330).

Frau Moser zufolge ist ein geringeres Ausmaß an Unterstützung also nicht unvereinbar mit der selbstständigen Gestaltung des Familienlebens. Die Fachkraft schien aber einen Legitimierungsdruck zu empfinden, denn sie betonte, dass die Familien ‚komplett selbstständig‘ leben. Ihr Zitat implizierte auch, dass ein Abbau von Unterstützungsmaßnahmen wünschenswert sei. Frau Moser betonte schließlich den Sicherheitsverlust, den die Unterstützungsminderung für Eltern mit Lernschwierigkeiten bedeuten kann: „Es ist nicht mehr (.) jemand in unmittelbarer Nähe oder (.) so schnell greifbar.“ (FM: 345).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Interviewpartnerinnen mit der Leistung von formaler Unterstützung auf die Verselbstständigung und damit auf die Normalisierung der Familien abzielten. Wurde die gewünschte Verselbstständigung nicht erreicht und konnten Unterstützungsmaßnahmen nach einer bestimmten Zeit nicht reduziert werden, sahen insbesondere Fachkräfte aus der KJH dies als Hinweis auf eine möglicherweise erforderliche Fremdunterbringung des Kindes. Frau Ebner vom Jugendamt erklärte, dass im Falle kontinuierlicher schwerwiegender Probleme Fachkräfte in der Familienbegleitung intensiv auf eine Fremdunterbringung hinarbeiten würden. Es werde versucht, die Eltern von der Notwendigkeit einer Trennung vom Kind zu überzeugen. Die Referenzgruppe sah die Umschreibung des ‚Hinarbeitens auf eine Fremdunterbringung‘ als Beschönigungsversuch der Fachkraft, tatsächlich werde häufig Druck auf Eltern mit Lernschwierigkeiten ausgeübt, einer Fremdunterbringung zuzustimmen. Die Analyse gebe jedoch keinerlei Hinweise auf ein Bewusstsein der Fachkräfte demgegenüber.

Wie bereits erläutert, zeigte die Analyse, dass die Interviewpartnerinnen von Eltern mit Lernschwierigkeiten Kooperationsbereitschaft im Rahmen formaler Unterstützungsangebote einforderten. Zusätzlich fanden sich Hinweise auf eine Reihe weiterer Voraussetzungen, die aus Sicht der Fachkräfte für die Leistung von formaler Unterstützung von den Eltern erfüllt werden mussten. Eine der Voraussetzungen waren Schwierigkeiten bei der Kindererziehung, an die die Gewährung von Unterstützung in der KJH gebunden ist. Durch das Kriterium einer vorliegenden Kindeswohlgefährdung für die Leistung von umfassenderen Unterstützungsformen unterschied sich die KJH vom BB, in dem sich die Fachkräfte als ausschließlich zuständig für die Adressat_innen mit Lernschwierigkeiten selbst sahen und sich von einer Übernahme von Verantwortung in der Kindererziehung distanzieren. Die Interviewpartnerinnen aus dem BB sahen somit das Ausüben der Elternrolle als Aufgabe von Mutter und/oder Vater. Dennoch knüpften die Praktikerinnen im BB die Unterstützung von Familien an das Kriterium einer gewissen Selbstständigkeit ihrer Adressat_innen bei der Alltagsbewältigung, sie sahen sich nicht

dazu instande, Eltern zu unterstützen, die aus ihrer Sicht selbst „rund um die Uhr“ (zum Beispiel FM: 326; FX: 688) eine ‚Betreuung‘ brauchten.

7.5 Zusammenfassung der Fachkräfteinterviews

In diesem Kapitel wurden die Wahrnehmungen, Handlungsorientierungen und Deutungsweisen von Fachkräften in der Sozialen Arbeit rekonstruiert. Im Fokus der Analyse der Fachkräfteinterviews stand die formale Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern durch die Praktikerinnen. Die Forschungserkenntnisse hoben unter anderem das fachliche Selbstverständnis der Interviewpartnerinnen und dessen Bedeutung für die Unterstützung für Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten hervor. Zudem zeigte die Analyse eine mehrdimensionale Problematisierung von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten durch die Fachkräfte und die damit verbundenen Grenzen selbstbestimmten Familienlebens aus Sicht der Interviewpartnerinnen auf. Das für diesen Teil der empirischen Studie eingesetzte partizipative Analyseverfahren mit einer Referenzgruppe, bestehend aus Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten, bereicherte den Interpretationsprozess durch den Erfahrungshorizont der Ko-Forschenden, der im Forschungsprozess reflektiert wurde (siehe Kapitel 5.4).

Die Analyse zeigte, dass die Praktikerinnen ihr fachliches Selbstverständnis stark am jeweiligen Fachbereich ausrichteten (Bereich Behinderung, Kinder- und Jugendhilfe und allgemeine Gesundheitsförderung, das heißt die sogenannten Frühen Hilfen). Die Referenzgruppe hob ein gegenseitiges Zuschieben von Verantwortung zwischen Fachkräften aus den verschiedenen Bereichen hervor. So sahen etwa die Praktikerinnen aus dem BB und den Frühen Hilfen die Verantwortung für das Kind und Unterstützung bei der Erziehung als Aufgabe der KJH. Sowohl Interviewpartnerinnen aus der KJH als auch aus dem BB berichteten von ablehnenden Haltungen anderer Fachkräfte gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten. Die Praktikerinnen vernahmen insbesondere im Bereich Behinderung ablehnende Haltungen gegenüber der Unterstützung ihrer Adressat_innen bei der Kindererziehung, denn Fachkräfte im BB sehen sich laut den Interviewpartnerinnen oft nicht zur Unterstützung von Familien instande.

Die Fachkräfte problematisierten vor allem die Situationen von Müttern mit Lernschwierigkeiten und sahen die Mütter hauptverantwortlich für die Kindererziehung. Die Thematisierung von Vätern mit Lernschwierigkeiten erfolgte in den Interviews mit den Fachkräften meist nur am Rande, was von der Referenzgruppe kritisch gesehen wurde. Zugleich stellten die Interviewpartnerinnen geschlechtsspezifische Anforderungen an Eltern mit Lernschwierigkeiten, denen diese aus Sicht der Fachkräfte nicht gerecht werden

konnten. Von Müttern mit Lernschwierigkeiten erwarteten die Praktikerinnen zum Beispiel mütterliche Intuition und Kompetenzen bei der Bewältigung des Haushaltes. Väter hingegen wurden, wenn sie in den von den Interviewpartnerinnen begleiteten Familien existierten, als zusätzliche Ressource gesehen, ihnen wurde aber nicht im selben Maße wie den Müttern die Verantwortung für das Kindeswohl auferlegt.

Die Sinndeutungen der Fachkräfte zeigten einen generellen Zwiespalt zwischen dem Anspruch, Familien passgenau zu unterstützen, und dem Versuch, zu einer Verselbstständigung der Eltern beizutragen, auf. Die Fachkräfte, vor allem jene aus der KJH, nahmen die zeitliche Begrenzung von Unterstützungsangeboten für Familien als Barriere wahr. Zum einen definierten die Interviewpartnerinnen die Verselbstständigung von Familien als Ziel ihrer Tätigkeit, zum anderen sahen sie die Gegenwart von Fachkräften in den Familien als Hindernis für ein normales Familienleben. Der Interventionsfokus der Interviewpartnerinnen schwankte zwischen der Normalisierung der Lebensbedingungen von Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern (so wenig Intervention durch Fachkräfte wie möglich) und der Einschätzung, dass die Zielgruppe aus ihrer Sicht niemals ein gänzlich normales Familienleben führen könne. Die Fachkräfte hielten an starren Normalitätskonstruktionen fest, die für Zwischenwelten in Form einer fortlaufend unterstützten oder begleiteten Elternschaft wenig Raum ließen.

Die wahrgenommene Unvereinbarkeit eines selbstbestimmten Familienlebens und formaler Unterstützung verdeutlichte die strikte systemische Trennung von BB und KJH. Wenngleich die Fachkräfte auf einzelne Kooperationen verwiesen, deuteten sie den unzureichenden Austausch und die finanzielle Trennung der Bereiche als Barriere für die Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten. Die Interviewpartnerinnen aus dem BB beriefen sich auf eine mangelnde Expertise im Bereich KJH und sahen generell den BB überfordert mit der Unterstützung von Familien. Die Analyse der Referenzgruppe unter Einbezug von parasprachlichen Aspekten (Zwischen- und Fülllaute, Pausen, Seufzen etc.) sowie Reformulierungen der Interviewpartnerinnen verdeutlichte die Überforderung und Unsicherheit der Fachkräfte in der Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten.

Während die Praktikerinnen zum Teil an den erzieherischen Fähigkeiten von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten zweifelten, stellte die Referenzgruppe basierend auf ihrer Analyse die Handlungsorientierungen der Fachkräfte infrage. Dies traf beispielsweise auf die Zuschreibung der Ursachen von Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Fachkräften und Eltern zu. Es ging dabei um die Gegenüberstellung eines Verständnis- beziehungsweise eines Erklärungsproblems, wobei eine der interviewten Fachkräfte ein Verständnisproblem bei Eltern mit Lernschwierigkeiten sah. Schlussfolgerung der Ko-Forscher_innen war hingegen, dass Informationen barrierefrei sein müssen und Eltern mit Lernschwierigkeiten nicht für fehlende Barriere-

freiheit in der Kommunikation mit Fachkräften verantwortlich gemacht werden dürfen.

7.5.1 Gemeinsamkeiten und Kontraste der Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen

Die Deutungen der Fachkräfte spiegelten das durch die Newsgroupsanalyse rekonstruierte öffentliche Bewusstsein gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten wider. Im Gegensatz zu den virtuellen Verhandlungen von Elternschaft und Behinderung, die vorwiegend aus einer Distanz der Internetnutzer_innen zur Zielgruppe heraus stattfanden, betrafen die Wahrnehmungen der Fachkräfte ihre tägliche Praxis. Die in den Newsgroups zentrale Diskussion, ob Menschen mit Lernschwierigkeiten Kinder bekommen ‚dürfen‘, stellte sich für die interviewten Fachkräfte so nicht. Die Interviewpartnerinnen berichteten jedoch von weiteren Praktiker_innen im Bereich Behinderung und in der Kinder- und Jugendhilfe, die nach wie vor die Familiengründung von Personen mit Lernschwierigkeiten beziehungsweise das Zusammenleben von Eltern und Kind infrage stellten.

Während Sexualität und Sexualleben von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den Newsgroups grundsätzlich eher problematisiert wurden und Nutzer_innen zum Teil die Tabuisierung von Sexualität (unter anderem auch in Einrichtungen im BB) hervorhoben, nahmen die Interviewpartnerinnen aus dem BB diesbezüglich einen Paradigmenwechsel wahr. Die Fachkräfte betonten, dass heute zunehmend Unterstützungsstrukturen für Sexualität und sexuelle Reproduktion geschaffen würden, anstatt dass diese aktiv verhindert werden würden. Die Ko-Forschenden kritisierten die Deutung des Paradigmenwechsels jedoch und betonten, dass Einrichtungen im BB zum Teil immer noch verändernd agierten.

Die Sinndeutungen der Interviewpartnerinnen repräsentierten, ebenso wie die rekonstruierten Deutungsmuster aus den Newsgroups, die wahrgenommene Relevanz von Behinderung für Elternschaft und elterliche Fähigkeiten. Vergleichbar mit den Newsgroups orientierten sich dabei die Legitimierungsweisen der Praktikerinnen an verschiedenen Verständnissen von Behinderung, zum Beispiel als umweltliche Barrieren und Vorurteile oder aber in Form einer individualistisch-defizitären Perspektive auf Lernschwierigkeiten als Normabweichung. Die Interviewpartnerinnen zweifelten überwiegend an den Fähigkeiten von Eltern mit Lernschwierigkeiten, das Kindeswohl ohne Unterstützung von Fachkräften gewährleisten zu können.

Die Wahrnehmungen und Handlungsorientierungen der Fachkräfte waren von einem Risikofokus geprägt, der auch ein Resultat der Newsgroupsanalyse war. Während die Nutzer_innen der Newsgroups eugenische Überlegungen in ihre Debatte miteinbezogen, stand bei den Fachkräften das Kindes-

wohl im Zentrum des Risikogedankens. Die Praktikerinnen sahen das Jugendamt als oberste Entscheidungsinstanz betreffend das Kindeswohl und die Interviewpartnerinnen aus dem BB legitimierten eine frühzeitige Benachrichtigung des Jugendamtes (bereits bei Bekanntwerden einer Schwangerschaft einer Klientin) durch ein doppeltes Risiko: zum einen das Risiko einer Fremdunterbringung unmittelbar nach der Geburt, wenn das Jugendamt nicht vorab informiert werde, und zum anderen das Risiko einer Kindeswohlgefährdung, wenn aus ihrer Sicht erforderliche Unterstützungsstrukturen für die werdende Mutter mit Lernschwierigkeiten nicht aufgebaut werden. Laut den Interviewpartnerinnen (und der Bestätigung dieser Deutung durch die Referenzgruppe) ging diese Präventionsstrategie jedoch nicht immer auf, sondern führte im Gegenteil manchmal zur Einleitung einer Fremdunterbringung schon während der Schwangerschaft.

Die Einblicke in gesellschaftliche Diskussionen und öffentliches Bewusstsein durch die Newsgroupsanalyse sowie die hier vorgestellten Erkenntnisse über Deutungen und Handlungsorientierungen von Fachkräften beschreiben Fremdzuschreibungen gegenüber und Fremdwahrnehmungen von Eltern mit Lernschwierigkeiten. Zusammen bilden diese Fremdperspektiven den gesellschaftlichen (Kapitel 6) sowie den Kontext Sozialer Arbeit (Kapitel 7) für die Analyse der Erfahrungen und Perspektiven der zentralen Akteur_innen, deren Resultate im folgenden Kapitel erläutert werden.

8 Selbstverständnisse: Erfahrungen von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten

Nachfolgend werden die Erkenntnisse der zweiten Forschungsperspektive der empirischen Studie dargestellt, die sich mit den Perspektiven der zentralen Akteur_innen befasste. Dieses Kapitel nimmt daher die Selbstverständnisse und Erfahrungsweisen von zehn österreichischen Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten in den Blick. Die an der Studie teilnehmenden Eltern mit Lernschwierigkeiten wurden als Einzelpersonen interviewt und repräsentieren daher zehn verschiedene Familien (für eine Übersicht demografischer Informationen siehe Tabelle 3 in Kapitel 5.5). Die Gruppe der interviewten Eltern wies eine gewisse Diversität auf (unter anderem betreffend Wohnort, Alter, Geschlecht, Wohnort des Kindes), daher waren auch ihre Sinndeutungen gekennzeichnet von den individuellen Rahmenbedingungen. Zugleich wurden durch die Analyse der Interviews aber auch Ähnlichkeiten zwischen den Erfahrungen verschiedener Eltern beziehungsweise Mustern in ihren Selbstverständnissen deutlich.

Besondere Aufmerksamkeit galt im Zuge der Analyse den sozialen Netzwerken der Interviewpartner_innen. Das informelle Unterstützungsumfeld der Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten konnte dadurch rekonstruiert werden und Nähe sowie Qualität sozialer Kontakte von den Eltern bewertet werden (siehe Kapitel 5.5). Die nachfolgende Ergebnisdarstellung nimmt immer wieder Bezug auf das soziale Umfeld der Interviewpartner_innen und damit auf die in den Interviews erarbeitete Visualisierung der Netzwerke. Ein Unterkapitel fokussiert schließlich zur Gänze die sozialen Netzwerke der Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten. Die interviewten Eltern mit Lernschwierigkeiten, ihre Lebenslagen zum Zeitpunkt des Interviews sowie einige biografische Informationen werden in der Folge knapp skizziert und anschließend die Ergebnisse der Interpretativen Phänomenologischen Analyse (siehe Kapitel 5.5) der Elterninterviews in sieben spezifischen Unterkapiteln vorgestellt. Abschließend werden die Erkenntnisse aus der Forschungsperspektive der zentralen Akteur_innen zusammengefasst und die Relevanz von Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen (aus den Newsgroups und seitens der Fachkräfte) für die Selbstverständnisse und Erfahrungsweisen der Eltern erläutert.

Abbildung 11 dient zur Orientierung für die Struktur der nachfolgenden Unterkapitel und gibt einen Überblick über die Sinndeutungen der interview-

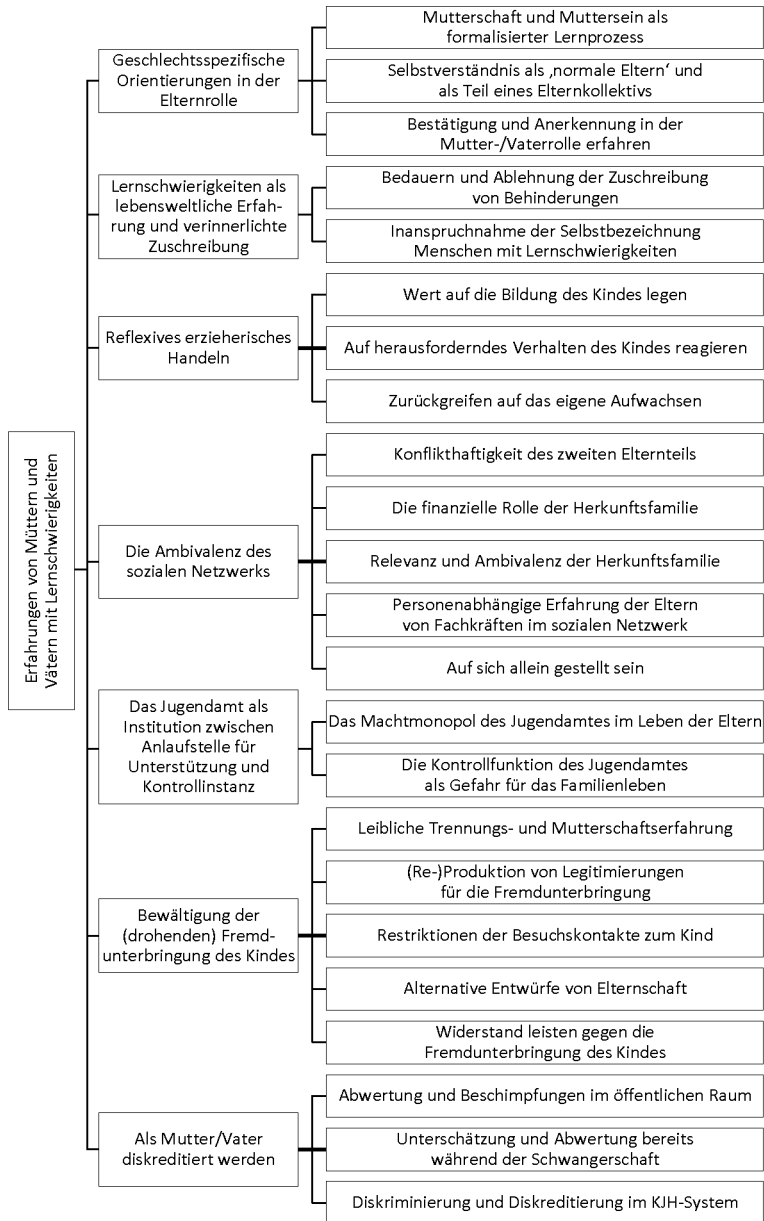


Abb. 11: Sinndeutungsstruktur der Eltern (eig. Darst.)

ten Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten. Innerhalb der einzelnen herausgearbeiteten Deutungsweisen *Geschlechtsspezifische Orientierungen in der Elternrolle, Lernschwierigkeiten als lebensweltliche Erfahrung und verinnerlichte Zuschreibung, Reflexives erzieherisches Handeln, Die Ambivalenz des sozialen Netzwerks, Das Jugendamt als Institution zwischen Anlaufstelle und Kontrollinstanz, Bewältigung der (drohenden) Fremdunterbringung des Kindes und Als Mutter/Vater diskreditiert* werden ergab die Analyse eine Reihe von spezifischeren Sinndeutungen der Interviewpartner_innen. Diese werden in den Unterkapiteln 8.2 bis 8.8 im Detail erläutert.

8.1 Die interviewten Mütter und Väter

Die interviewten Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten waren im Alter von 30-60 Jahren und werden nachfolgend in anonymisierter Form vorgestellt. Zu viele Details in den Beschreibungen werden vermieden, damit die Anonymität der Teilnehmer_innen möglichst umfassend gewahrt bleibt.

8.1.1 Frau Ignatz

Frau Ignatz ist Mutter eines Sohnes im Kindergartenalter und eines weiteren Sohnes im Teenageralter. Beide Söhne leben von Geburt an bei der Mutter. Zudem wohnt der Lebensgefährte von Frau Ignatz, der Vater ihres jüngeren Sohnes, im gemeinsamen Haushalt. Ihr Partner war zum Zeitpunkt des Interviews arbeitssuchend und Frau Ignatz selbst war „zu Hause“, wie sie es ausdrückte. Demnach ist die Lebenslage der Familie von finanziellen Herausforderungen geprägt, wenngleich der ältere Sohn im Zuge seiner Lehre bereits berufstätig war und etwas zum Familieneinkommen beisteuerte.

Die Frau hat ein enges Verhältnis zu ihrer eigenen Mutter und zu ihrer Großfamilie, in letzter Zeit verstarben jedoch einige ältere Familienmitglieder. Die Todesfälle in der Familie führten für Frau Ignatz auch zu einem Verlust an informeller Unterstützung in der Mutterrolle. Im Leben der Mutter mit Lernschwierigkeiten gab es immer wieder Interventionen in die Kindererziehung durch Fachkräfte, die sie nur begrenzt als unterstützend erfahren hatte. Aktuell machen Frau Ignatz und ihr jüngerer Sohn regelmäßig Ausflüge mit einer Fachkraft aus der Kinder- und Jugendhilfe, ansonsten erhält die Mutter (neben dem Kindergartenbesuch ihres Sohnes) keine formale Unterstützung bei der Kindererziehung.

Frau Ignatz wuchs selbst bei einer Pflegefamilie auf, die sie als ihre Herkunftsfamilie ansieht. Ihre Mutterfigur war beziehungsweise ist demnach ihre Pflegemutter, zu ihrer leiblichen Mutter hat Frau Ignatz nur sehr einge-

schränkten Kontakt. Frau Ignatz' erste Schwangerschaft war nicht geplant und das Verhältnis zum Kindesvater war aufgrund der psychischen Gewalt, die der Mann auf sie ausübte, sehr schwierig. Die Mutter mit Lernschwierigkeiten trennte sich vom Vater ihres älteren Sohnes, als dieser noch ein kleines Kind war, und bemüht sich seither, ihren ehemaligen Partner von der Familie fernzuhalten. Frau Ignatz' Familie reagierte damals ablehnend auf ihre Schwangerschaft, insbesondere ihre Mutter versuchte, ihre Tochter zu einem Abbruch zu drängen. Die werdende Mutter mit Lernschwierigkeiten setzte sich aber gegen ihre eigene Mutter zur Wehr und entschied sich, das Kind zu bekommen. Mit ihrem jetzigen Partner bekam Frau Ignatz schließlich ihren jüngeren Sohn, den sie gemeinsam mit dem Partner erzieht.

8.1.2 *Frau Kircher*

Frau Kircher ist Mutter einer Tochter im Volksschulalter. Das Mädchen wurde unmittelbar nach der Geburt bei Pflegeeltern untergebracht und Frau Kircher hat nur unregelmäßigen Kontakt zu ihrer Tochter. Mit dem Vater der gemeinsamen Tochter ist Frau Kircher seit vielen Jahren in einer festen Beziehung. Die Mutter wohnt mit mehreren Mitbewohner_innen in einer Wohngemeinschaft und ist in einer Werkstatt für behinderte Menschen tätig. Frau Kirchers Alltag ist von finanzieller Knappheit geprägt und daher ist für sie die finanzielle Unterstützung von Personen aus ihrem Umfeld sehr wichtig.

Die Frau mit Lernschwierigkeiten hat eine konfliktgeladene Beziehung zu ihrer Herkunftsfamilie, insbesondere zu ihrer Mutter. Zu ihrem Vater hat Frau Kircher kaum Kontakt, er unterstützt sie aber hin und wieder finanziell. Frau Kircher hat eine gute Freundin, die für sie einen wichtigen sozialen Kontakt darstellt. Das soziale Netzwerk der Mutter mit Lernschwierigkeiten umfasst außerdem zahlreiche Fachkräfte, von denen einige Frau Kircher fremdbestimmen. In der Mutterrolle erhielt die Frau mit Lernschwierigkeiten keine formale Unterstützung, abgesehen von einer Psychologin, mit der sie damals über die Fremdunterbringung ihrer Tochter sprach.

Frau Kirchers Aufwachsen bei ihrer Mutter war geprägt von Gewalt, Ausbeutung und Konflikten. Ihre Mutter verhinderte aus Frau Kirchers Sicht ihre Schulbildung, und als Frau Kircher schließlich schwanger wurde, versuchte ihre Mutter, sie zu einem Schwangerschaftsabbruch zu zwingen. Frau Kircher leistete jedoch Widerstand und setzte ihre Schwangerschaft trotz des Drängens ihrer Mutter auf einen Abbruch fort. Frau Kirchers Baby wurde ihr dann nach der Geburt aufgrund ihrer schwierigen Lebenssituation weggenommen.

8.1.3 *Frau Niemetz*

Frau Niemetz ist Mutter eines Sohnes im Kindergartenalter. Die Familie, bestehend aus Mutter, Vater und Kind, lebt gemeinsam in ihrer Wohnung und erhält in manchen Bereichen des täglichen Lebens Assistenz. Frau Niemetz betreut ihren Sohn ganztägig zu Hause und erledigt den Haushalt, ihr Partner ist außer Haus erwerbstätig und übernimmt nach der Arbeit die Betreuung und Pflege des gemeinsamen Sohnes.

Die Familie hat ein umfassendes Unterstützungsnetzwerk, zu dem sowohl Familienmitglieder und Freundinnen als auch Fachkräfte zählen. Frau Niemetz hat ein gutes Verhältnis zu ihren Eltern, die regelmäßig die Kinderbetreuung für sie übernehmen und wichtige Bezugspersonen für ihren Sohn sind. Die Familie erhält, seitdem das Kind auf der Welt ist, formale Unterstützung bei der Erziehung und wird sowohl von Fachkräften aus dem BB als auch aus der KJH unterstützt.

Frau Niemetz' Schwangerschaft kam für die ganze Familie unerwartet, die werdende Mutter hatte ihre Schwangerschaft erst spät bemerkt. Ihr Partner und ihre Eltern reagierten zunächst überrascht, freuten sich dann aber auf das Baby. Nach Bekanntwerden der Schwangerschaft wurde Frau Niemetz von Fachkräften begleitet und erhielt Unterstützung dabei, die Ankunft des Babys vorzubereiten.

8.1.4 *Frau Oberhofer*

Frau Oberhofer ist alleinerziehende Mutter eines jugendlichen Sohnes. Das Kind hatte lange bei der Mutter gelebt, wurde dann aber vor einigen Jahren fremduntergebracht und wohnt nun in einer Einrichtung für Jugendliche. Frau Oberhofer und ihr Sohn haben regelmäßige Besuchskontakte, zu denen sie ihren Sohn tagsüber nach Hause holt oder mit ihm Ausflüge macht. Die Mutter hat zwei Teilzeitjobs und lebt aktuell allein.

Das soziale Netzwerk von Frau Oberhofer besteht aus Fachkräften und einigen Verwandten, von denen ihr nur wenige nahestehen. Sowohl während ihr Sohn noch bei ihr lebte als auch nach dessen Fremdunterbringung erhielt Frau Oberhofer formale Unterstützung in der Mutterrolle. Die unzureichende Flexibilität der vorhandenen Unterstützungsformen beziehungsweise der Mangel an passgenauen Unterstützungsangeboten waren jedoch der Grund dafür, dass ihr Sohn fremduntergebracht wurde.

Als ihre eigene Mutter, die vor einigen Jahren verstarb, noch am Leben war, lebten Frau Oberhofer und ihr Sohn bei Frau Oberhofers Mutter. Als ihre Mutter damals von Frau Oberhofers Schwangerschaft erfuhr, äußerte sie Bedenken darüber, ob ihre Tochter mit einem Kind zurechtkommen würde. Ihre Mutter war zeitlebens eine wichtige Unterstützungsperson für Frau

Oberhofer und ihr Tod war ein schwerer Schicksalsschlag für die Mutter mit Lernschwierigkeiten.

8.1.5 *Frau Paulitsch*

Frau Paulitsch ist Mutter einer kleinen Tochter. Das Baby wurde der Mutter noch während des Krankenhausaufenthaltes nach der Geburt weggenommen und lebt seitdem bei einer Pflegefamilie. Frau Paulitsch hatte von Beginn an regelmäßigen Kontakt zu ihrer kleinen Tochter und trifft sie nach wie vor regelmäßig, immer in Anwesenheit der Pflegeeltern. Die Mutter mit Lernschwierigkeiten lebt mit ihrem Vater zusammen und ist beruflich an einem Arbeitsplatz für behinderte Menschen tätig. Frau Paulitsch ist seit längerer Zeit in einer Beziehung mit dem Vater ihrer Tochter, der in die Besuchskontakte jedoch nicht involviert ist.

Frau Paulitschs Vater steht ihr nahe und unterstützt sie in der Mutterrolle unter anderem dadurch, dass er mit den Pflegeeltern kommuniziert und die Mutter mit Lernschwierigkeiten zu den Besuchskontakten mit ihrer kleinen Tochter fährt. Frau Paulitschs Mutter ist bereits verstorben und außer ihrem Vater und ihrem Partner umfasst Frau Paulitschs soziales Netzwerk keine engen informellen Kontakte. Die Mutter mit Lernschwierigkeiten erhält in ihrer Mutterrolle aktuell keine Unterstützung von Fachkräften, hat aber eine Ansprechperson beim Jugendamt, mit der sie in Kontakt steht.

Frau Paulitsch bemerkte ihre Schwangerschaft erst spät, die werdende Mutter und ihr Partner freuten sich aber darüber, Eltern zu werden. Während der Schwangerschaft wurde Frau Paulitsch vor allem von den Fachkräften an ihrem Arbeitsplatz unterstützt, die mit ihr unter anderem die Säuglingspflege übten. Nach der Geburt blieb die Mutter einige Tage im Krankenhaus und wurde während dieser Zeit ebenfalls von den Fachkräften vom Arbeitsplatz sowie ihrem Vater unterstützt. Frau Paulitsch sprach nach der Fremdunterbringung des Babys mit einer Psychologin über die Trennung von ihrer Tochter.

8.1.6 *Frau Quantschnig*

Frau Quantschnig ist Mutter dreier Kinder unterschiedlichen Alters. Das älteste Kind ist bereits erwachsen, lebt aber seit Beendigung der Fremdunterbringung mit der Volljährigkeit wieder im Elternhaus. Die beiden jüngeren Kinder wurden im Volksschul- beziehungsweise Kindergartenalter fremduntergebracht und leben in einer Einrichtung für Kinder, weit entfernt vom Wohnort der Eltern. Familie Quantschnig hatte ursprünglich regelmäßigen Kontakt zu den Kindern in Fremdunterbringung, zum Zeitpunkt des Inter-

views durften die Eltern ihre Kinder aufgrund von Anschuldigungen gegen den Vater jedoch gar nicht mehr treffen.

Frau Quantschnig lebt mit ihrem Partner zusammen und ist zu Hause tätig, hatte jedoch auch eine Berufsausbildung absolviert. Die Familie ist von Armut betroffen und daher ist die finanzielle Unterstützung durch ihr soziales Umfeld wichtig für Frau Quantschnig. Das soziale Netzwerk der Mutter mit Lernschwierigkeiten umfasste nur wenige Personen, eine einzige davon (eine ehemalige Fachkraft) war für sie eine Unterstützung in der Mutterrolle. Die Beziehung zu ihrer eigenen, bereits älteren Mutter ist für Frau Quantschnig mehr zusätzliche Belastung als Unterstützung. Die Mutter mit Lernschwierigkeiten erhält zum Zeitpunkt des Interviews keine formale Unterstützung von Fachkräften; während die Kinder noch mit ihr zusammenlebten, erfolgten aber diverse Interventionen durch die KJH.

Die erste Schwangerschaft war eine Überraschung für Frau Quantschnig, sie freute sich aber dann sehr auf ihr Baby. Ihre Eltern (ihr Vater ist mittlerweile verstorben) freuten sich ebenfalls sehr über ihre Schwangerschaft und die Geburt ihres Enkelkinds. Frau Quantschnigs ältestes Kind wurde im Alter von 8 Jahren aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten in der Schule fremduntergebracht, die Fremdunterbringung der beiden jüngeren Kinder wurde durch sprachliche Entwicklungsverzögerungen des Jüngsten, vermeintlich mangelnde Hygiene der Kinder und die ‚angeräumte‘ Wohnung der Familie legitimiert.

8.1.7 Herr Jakobitz

Herr Jakobitz ist Vater einer Tochter im Schulalter. Das Mädchen lebt von Geburt an bei Pflegeeltern und der Vater hat nur sporadischen Kontakt zu ihr. Herr Jakobitz lebt allein und hat zur Kindesmutter keinen Kontakt mehr, bereits vor der Geburt ihrer Tochter war die Beziehung zur Kindesmutter konfliktgeprägt. So musste sich Herr Jakobitz lange für die Anerkennung seiner Vaterschaft einsetzen, um überhaupt Kontakt zu seiner Tochter aufnehmen zu können. Der Vater mit Lernschwierigkeiten arbeitet in einer Werkstätte für behinderte Menschen und hat ein sehr geringes Einkommen.

Seine Herkunftsfamilie ist für den Vater mit Lernschwierigkeiten sehr wichtig, insbesondere sein eigener Vater und einer seiner Brüder. Die Männer unterstützen sich gegenseitig, dennoch sind die Beziehungen zu seiner Familie eine Herausforderung für Herrn Jakobitz. Das bezieht sich vor allem auf ein Ungleichgewicht beim Erhalt von finanzieller Unterstützung durch Familienmitglieder. Herr Jakobitz' Mutter verstarb kurz nach der Geburt seiner Tochter, was er sehr bedauert und wodurch ihm nun eine relevante Unterstützungsperson in der Vaterrolle fehlt.

Für Herrn Jakobitz kam die Schwangerschaft seiner früheren Partnerin unerwartet. Seine Familie freute sich sehr über die Geburt seiner Tochter, vor allem Herrn Jakobitz' Eltern. Während der Schwangerschaft trennte sich der werdende Vater von seiner Partnerin, das Baby wurde kurz nach der Geburt fremduntergebracht. Herr Jakobitz sieht den Grund für die Fremdunterbringung seiner Tochter darin, dass die Kindesmutter nicht mit Kindern umgehen könne. Der Vater erhielt keine Chance, seine Tochter zu sich zu nehmen, wenngleich seine Eltern sich vor dem überraschenden Tod seiner Mutter bereit erklärten hatten, ihn umfassend in der Vaterrolle zu unterstützen.

8.1.8 Herr Lessiak

Herr Lessiak ist Vater zweier Töchter im Volksschul- beziehungsweise jugendlichen Alter. Die jüngere Tochter lebt bei ihrer Mutter, die ältere Tochter wohnt in einer Fremdunterbringungseinrichtung. Der Vater hat seine Töchter aufgrund der ablehnenden Haltungen der Kindesmütter ihm gegenüber noch nie getroffen. Herr Lessiak lebt allein, jedoch eng begleitet von seiner Mutter und arbeitet im Auftrag einer Organisation für behinderte Menschen.

Herr Lessiak hat abgesehen von seiner Mutter, die ihn sowohl unterstützt als auch fremdbestimmt, keine Unterstützungspersonen. Weiteren Familienmitgliedern und den Fachkräften in seinem sozialen Umfeld traut Herr Lessiak nicht, weil sie sich hinter seinem Rücken über ihn austauschen. Der Mann mit Lernschwierigkeiten verbrachte einen Teil seiner eigenen Kindheit in einer Einrichtung für behinderte Kinder. Zum Jugendamt hat der Vater aktuell deshalb Kontakt, weil seine ältere Tochter versuchte, sich mit ihm in Verbindung zu setzen. Herr Lessiak fühlt sich laut eigener Aussage nicht als Vater und hat die Kontaktversuche seiner Tochter bisher aus Unsicherheit nicht erwidert.

Zum jeweiligen Zeitpunkt der Geburt seiner Töchter war Herr Lessiak in keiner aufrechten Beziehung mit den Kindesmüttern. Als die Vaterschaft festgestellt wurde und seine Mutter in der Folge davon erfuhr, reagierte sie mit Wut und Vorwürfen. Herr Lessiak wollte sich zunächst mit Unterstützung seiner Mutter mit der Mutter seiner älteren Tochter aussprechen, stieß aber auf Ablehnung. Im Laufe der Jahre bekam der Vater durch das Jugendamt hin und wieder Informationen über das Leben seiner Töchter. Die ältere Tochter wurde fremduntergebracht, weil ihre Mutter laut Herrn Lessiak nicht mit ihr zurechtkam.

8.1.9 Herr Ulrich

Herr Ulrich ist Vater zweier erwachsener Kinder aus einer ehemaligen Beziehung und einer Tochter im Schulalter. Der Vater lebt mit seiner jetzigen

Partnerin und der gemeinsamen Tochter zusammen und ist unentgeltlich in einer Organisation für behinderte Menschen tätig. Herrn Ulrichs Partnerin hat eine entlohnte Anstellung. Die beiden älteren Kinder leben mittlerweile mit ihren eigenen Familien in anderen Bundesländern, Herr Ulrich hat jedoch ein gutes Verhältnis zu seinen erwachsenen Kindern. Während des Aufwachsens der beiden älteren Kinder war der Vater mit Lernschwierigkeiten teilweise alleinerziehend.

Der Vater hat ein umfassendes privates Unterstützungsnetzwerk und erhält keine formale Unterstützung von Fachkräften bei der Kindererziehung. Seine Großfamilie unterstützt den Vater mit Lernschwierigkeiten bei der Erziehung seiner Tochter und auch die Angehörigen seiner Partnerin unterstützen die Familie aktiv. Als alleinerziehender Vater war Herr Ulrich betroffen von Interventionen der KJH, er erhielt jedoch keine Unterstützung bei der Erziehung. Der Vater mit Lernschwierigkeiten unterstützt außerdem andere Väter aus seinem Bekanntenkreis, indem er versucht, Vorurteile gegenüber behinderten Eltern abzubauen.

Herr Ulrich wurde als Kind von seiner Stiefmutter adoptiert, die für ihn nach wie vor eine Vorbildfunktion in der eigenen Kindererziehung hat. Seine Familie freute sich mit Herrn Ulrich, als er Vater wurde, und war überzeugt davon, dass Herr Ulrich ein hervorragender Vater sein werde. Der Mann mit Lernschwierigkeiten war bei den Geburten seiner drei Kinder dabei und erzieht nun gleichberechtigt mit seiner Partnerin die jüngste Tochter.

8.1.10 Herr Vogt

Herr Vogt ist Vater zweier erwachsener Kinder und eines jugendlichen Kindes. Seine älteste Tochter wuchs von Beginn an bei einer Pflegefamilie auf und der Vater konnte erst einen Kontakt zur Tochter herstellen, als diese schon erwachsen war. Herr Vogt und die Mutter seiner beiden jüngeren Kinder lebten einige Jahre zusammen, nach der Trennung von seiner Partnerin war der Mann mit Lernschwierigkeiten alleinerziehend. Die Kinder wurden dem Vater schließlich weggenommen und lebten in verschiedenen Einrichtungen der KJH. Herrn Vogts älterer Sohn ist mittlerweile erwachsen und hat seine eigene Wohnung, der jüngere Sohn befindet sich noch in Fremdunterbringung. Beruflich ist Herr Vogt auf freiwilliger Basis in einer Organisation für behinderte Menschen tätig.

Das soziale Netzwerk des Vaters mit Lernschwierigkeiten umfasst nur wenige Personen, in der Vaterrolle erhält Herr Vogt kaum Unterstützung. Er wird nicht von Fachkräften unterstützt, wenngleich sein jüngstes Kind trotz der Fremdunterbringung viel Zeit beim Vater verbringt. Im Laufe der Jahre intervenierte die KJH immer wieder in das Familienleben von Herrn Vogt und seinen Kindern, der Vater mit Lernschwierigkeiten erfuhr die Interventionen jedoch nicht als Unterstützung.

Herrn Vogts eigene Kindheit war geprägt von seiner Fremdunterbringung in diversen Einrichtungen. Sein Aufwachsen als ‚Heimkind‘ hatte der Mann mit Lernschwierigkeiten als sehr negativ erfahren und wollte daher, als er selbst Vater wurde, die Fremdunterbringung seiner Kinder verhindern. Die Reaktionen aus Herrn Vogts Umfeld auf seine Vaterschaft waren unterschiedlich, überwiegend freuten sich aber die wenigen Personen in seinem sozialen Netzwerk mit ihm. Dass Herrn Vogts (jüngere) Kinder ihm schließlich weggenommen wurden, lag an der schwierigen Familiensituation mit seiner ehemaligen Partnerin, die ihm und den Kindern gegenüber gewalttätig war. Das Jugendamt legitimierte außerdem die Fremdunterbringung der Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schule.

8.2 Geschlechtsspezifische Orientierungen in der Elternrolle

Die Erfahrungsweisen der interviewten Eltern mit Lernschwierigkeiten davon, Mutter beziehungsweise Vater zu sein, wiesen untereinander sowohl zahlreiche Parallelen als auch Unterschiede auf. Die meisten Interviewpartner_innen definierten sich klar als Mutter beziehungsweise Vater, nur einer der Väter, Herr Lessiak, grenzte sich mehrfach explizit von der Vaterrolle ab. Er betonte, sich nicht als Vater zu fühlen, während gleichzeitig durch seine Formulierungen und parasprachliche Aspekte der latente Wunsch nach einer gelebten Vaterschaft deutlich wurde. Die Sinndeutungen der interviewten Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten waren zum Teil stark geschlechtsspezifisch geprägt, etwa die Erfahrung von Mutterschaft als formalisierter Lernprozess oder die Wahrnehmung und Schaffung unterschiedlicher Möglichkeiten und Räume von Bestätigung und Anerkennung in der Mutter- beziehungsweise Vaterrolle. Die Erfahrung von Elternschaft war gezeichnet von einer Normalitätsorientierung, das heißt vom Wunsch, in der Mutter- und Vaterrolle gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen. Gleichzeitig grenzten sich einige Interviewpartner_innen jedoch auch von starren Normalitätskonstruktionen ab oder stellten diese, direkt oder indirekt, infrage.

8.2.1 Mutterschaft und Muttersein als formalisierter Lernprozess

Die Mütter mit Lernschwierigkeiten deuteten ihre Mutterschaft als Lernprozess, nicht nur im Sinne einer Sozialisation als Mutter durch das eigene Kind, sondern auch unter dem Aspekt einer Fähigkeitsorientierung. Die Interviewpartnerinnen betonten die Notwendigkeit, Erziehungspraktiken zu erlernen beziehungsweise sich die Mutterrolle in ihrer jeweiligen Lebenswelt

erst aneignen zu müssen. Die Deutung von Mutterschaft als etwas, das erst gelernt werden muss, war ein Hinweis auf die Verinnerlichung defizitärer Perspektiven (unter anderem seitens der Fachkräfte und Angehörigen sowie in der Öffentlichkeit) auf die Mütter mit Lernschwierigkeiten. Die Mütter thematisierten den Lernaspekt insbesondere dann, wenn es um Herausforderungen und Schwierigkeiten in der Kindererziehung und in Bezug auf den Übergang zur Mutterrolle ging. Die Väter mit Lernschwierigkeiten hingegen nahmen die beschriebene Lernperspektive kaum auf diese Weise ein. Daraus lässt sich schließen, dass die interviewten Mütter eher dazu neigten, defizitäre Sichtweisen zu verinnerlichen.

Frau Oberhofer etwa, die das schwierige Verhalten ihres Sohnes im Teenageralter als Grund für dessen Fremdunterbringung sah, hob wiederholt ihren eigenen Lernbedarf im Umgang mit dem Sohn hervor. Sie beschrieb die Situation folgendermaßen:

Ja, er ist selber (.) auch ein bisschen beein... (.) er hat auch eine (.) geistige Behinderung, ist in einer Einrichtung (.), ja (.), weil ich mir schwertue, daheim mit ihm (.) alleine zu leben. Er ist oft einmal sehr aggressiv und da muss ich mir zeigen lassen, wie man das macht. (EO: 57-60).

Frau Oberhofer verknüpfte hier in ihrer Sinndeutung die Behinderung ihres Sohnes mit seiner Aggressivität und legitimierte die Fremdunterbringung letzten Endes durch die eigenen Schwierigkeiten mit ihrem Sohn zu Hause. Die Interviewpartnerin zögerte in ihren Erzählungen immer wieder, formulierte um und schien unsicher betreffend die Zuschreibungen gegenüber ihrem Sohn. Ihr Zögern und ihre Reformulierungen ließen Zweifel daran aufkommen, ob das Gesagte tatsächlich ihrer eigenen Sichtweise entsprach oder ob sie Defizitorientierungen Dritter (zum Beispiel von Fachkräften) übernahm. Die Mutter sprach über den Bedarf, sich den Umgang mit dem Verhalten ihres Kindes zeigen zu lassen, und implizierte dadurch, dass die Fachkräfte in der Fremdunterbringungseinrichtung über die notwendige Expertise dafür verfügten.

An vielen weiteren Interviewstellen reproduzierte Frau Oberhofer Erklärungen von Fachkräften und ihre Deutungen verwiesen auf die Verinnerlichung defizitorientierter Perspektiven der Fremdunterbringungseinrichtung auf ihren Sohn und sie selbst als Mutter mit Lernschwierigkeiten. Weitere Interviewpartnerinnen aus der Gruppe der Mütter berichteten davon, Fachkräfte im Bildungsprozess zur Mutter als bestärkend erfahren zu haben. Diesbezügliche Deutungen basierten meist auf Interventionen in der Schwangerschaft oder nach der Geburt, die den Müttern Raum gaben, sich selbst auszuprobieren und ihr Selbstvertrauen in der neuen Rolle zu stärken. Die Deutungen der Interviewpartnerinnen davon, schließlich in der Mutterrolle angekommen zu sein, orientierten sich an der Erfüllung bestimmter Erwar-

tungen. Dazu zählte das Vorweisen erlernter Fähigkeiten, wie ein Baby allein zu waschen oder zu wickeln.

8.2.2 *Selbstverständnis als ‚normale Eltern‘ und als Teil eines Elternkollektivs*

Sowohl die interviewten Mütter als auch die interviewten Väter sahen sich überwiegend als ‚normale Eltern‘. Dabei schien es nicht unbedingt um Normalität im lebensweltlichen Sinne zu gehen, sondern in erster Linie um die externe Anerkennung als Mutter oder Vater, unabhängig vom Label Lernschwierigkeiten. Der Wunsch, Teil eines Elternkollektivs zu sein, wurde bei den Interviewpartner_innen wiederholt deutlich. Sie differenzierten zwischen Situationen, in denen sie sich als normale Mutter beziehungsweise normaler Vater wahrgenommen fühlten, und jenen, in denen sie eine Sonderbehandlung beziehungsweise Diskriminierung erfuhren. Ein ‚normaler Umgang‘ seitens der Fachkräfte wurde daher von den Eltern mit Lernschwierigkeiten sowohl erwartet beziehungsweise eingefordert als auch besonders geschätzt, wenn er tatsächlich erfolgte. Durch einen normalen Umgang der Fachkräfte erfuhren sich die Interviewpartner_innen als Menschen anerkannt und mit nichtbehinderten Eltern gleichgestellt.

Situationen, in denen sich die Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten überwiegend als normal erfuhren, waren Zusammenkünfte mit anderen Eltern (zum Beispiel im Kindergarten oder Sportverein), bei denen die kollektive Erfahrung ‚Wir, die Eltern‘ im Vordergrund stand. Einige Interviewsituationen verwiesen auf die Relevanz des gemeinsamen Erfahrungshorizontes der Elternschaft beziehungsweise Mutterschaft. Die Relevanz der Gemeinsamkeit des Elternseins wurde nicht nur in den Sinndeutungen der Interviewpartner_innen deutlich, sondern zum Teil auch durch die Herstellung von Parallelen zur Interviewerin während des Gesprächs hervorgehoben. Dies zeigte etwa folgender Interviewausschnitt mit Frau Paulitsch, Mutter einer fremdunterbrachten Tochter:

Frau Paulitsch: Muss ja jede Mama ihr Kind wickeln. Frische Windel. Riecht man sofort, wenn es riecht (*lacht*), wenn die Hose voll ist.

Interviewerin: Ja (*lacht*), das stimmt.

Frau Paulitsch: Haben Sie sicher bei Ihrem Kind auch müssen.

Interviewerin: Mhm, genau, ja.

Frau Paulitsch: Haben Sie ein Mädchen oder einen Buben? (EP II: 155-157).

Frau Paulitsch verwendete das unpersönliche Pronomen ‚man‘ als normativen Orientierungsrahmen in der Mutterrolle und versuchte zusätzlich, in der

Interviewsituation zwischen sich und der Interviewerin einen gemeinsamen Erfahrungshorizont als Mütter herzustellen. Frau Paulitsch knüpfte daran an, dass jede Mutter ihr Kind wickeln müsse, genau wie sie das ihre im Krankenhaus gewickelt hatte, und band anschließend die Interviewerin auf persönlicher Ebene in das Gespräch mit ein, die dieses in der Folge dann wieder zurück auf die Mutter mit Lernschwierigkeiten lenkte.

Die interviewten Eltern mit Lernschwierigkeiten wünschten sich zwar zum einen Normalität, setzten den Normalitätsbegriff zum anderen jedoch selbst teilweise widersprüchlich ein. Die Ambivalenz des Normalitätsbegriffs wurde zum Beispiel durch die Deutung Herrn Ulrichs, Vater zweier erwachsener Kinder sowie einer Tochter im Volksschulalter, hervorgehoben. Herr Ulrich sprach nämlich von ‚normalen‘ Vätern als Kontrast zu (insbesondere alleinerziehenden) Vätern mit Lernschwierigkeiten und deutete sich dementsprechend als *eigentlich* normalen Vater (vgl. EU: 682). Durch die Betonung des Wortes ‚eigentlich‘ reproduzierte Herr Ulrich die Differenz zwischen sich als Vater mit Lernschwierigkeiten und nichtbehinderten Vätern. Die Differenzierung war vermutlich auf seine Diskriminierungserfahrung zurückzuführen, denn selbst wenn sich der Vater in seiner Lebenswelt als normal erfuhr, war er sich aufgrund der Vorurteile anderer stets einer bestimmten Abweichung von gesellschaftlichen Erwartungen bewusst. Des Weiteren setzten die Interviewpartner_innen den Normalitätsbegriff zur Normalisierung eines Unterstützungsbedarfes von Eltern mit Lernschwierigkeiten ein. Die Eltern hoben hervor, dass formale Unterstützung durch Fachkräfte und ein normales Familienleben kein Widerspruch seien.

8.2.3 *Bestätigung und Anerkennung in der Mutter-/Vaterrolle erfahren*

Die Deutungen der interviewten Eltern mit Lernschwierigkeiten zeigten die Relevanz externer Bestätigung, Bestärkung und Anerkennung ihrer selbst in der Mutter- beziehungsweise Vaterrolle auf. Die Analyse ergab geschlechtsspezifische Schwerpunkte in den diesbezüglichen Erfahrungsweisen der Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten. Die Mütter erfuhren häufiger die körperliche und emotionale Nähe zu ihren Kindern als Bestätigung, während die Väter Anerkennung eher durch Dritte zu erfahren schienen, zum Beispiel durch lobende Worte von Fachkräften in der Schule ihrer Kinder oder im Kindergarten sowie durch die Wahrnehmung von Ähnlichkeiten zwischen Vater und Kind. Die Deutungen der Eltern mit Lernschwierigkeiten spiegelten dementsprechend gesellschaftliche Erwartungen an Mütter und Väter wider, etwa an Mütter als Hauptverantwortliche für Erziehung und Pflege des Kindes und an Väter als finanzielle Versorger.

Die Mütter mit Lernschwierigkeiten beschrieben die von ihren Kindern offen erwiderte Zuneigung als das Schönste am Muttersein. Frau Ignatz, Mutter zweier Söhne, beschrieb dieses Gefühl folgendermaßen:

Wenn man die Liebe zurückbekommt (*lacht*) (...), wenn sie kuscheln kommen (.). „Mama, ich hab dich lieb“, sagt der Große auch oft. Ab und zu gibt er Bussi (*lacht*), halt nicht mehr so gerne, ja (*lächelt*), aber er verteidigt mich, vor Freunden und auch vor Arbeitskollegen (*lacht*), ist schon schön. (EI: 223-228).

Frau Ignatz betonte im Interview die Zuneigung, die sie ihren Söhnen offen zeigte und deren Erwidern sie als Bestätigung erfuhr. Das Zitat beschrieb auch die Veränderung der Zuneigung ihres älteren Sohnes mit zunehmendem Alter. Frau Ignatz deutete ein langsames Verschieben der Rollen von Mutter und Sohn hin zu einem geringeren Bedarf an körperlicher Zuneigung durch ihren Sohn und einer gleichzeitigen Parteinahme seinerseits für die Mutter gegenüber den Arbeitskollegen an. Diese Deutung implizierte eine Diskreditierung von Frau Ignatz durch die Kollegen ihres Sohnes, die sie aber der Bedeutung der Parteinahme oder Verteidigung durch ihren Sohn unterordnete.

Frau Ignatz und andere interviewte Mütter deuteten die erfahrene (auch körperliche) Zuneigung ihrer Kinder als Resultat gelingender Erziehung. Liebe war ein von Müttern häufig verwendeter Begriff, mit dem die Beziehung zu ihren Kindern illustriert wurde. Für die Väter mit Lernschwierigkeiten hingegen spielte die externe Anerkennung ihrer Vaterrolle eine wichtige Rolle für ihr Selbstverständnis. Herr Jakobitz, Vater einer fremduntergebrachten Tochter im Schulalter, betonte diesbezüglich den Aspekt der sexuellen Reproduktion, er sah bereits eine Bestätigung darin, schlicht ‚Nachwuchs‘ zu *haben* (vgl. EJ: 497, 732). In Herrn Jakobitz’ Sinndeutungen ging es nicht zuletzt um die Anerkennung durch seinen eigenen Vater, die er dadurch gewonnen hatte, nun eine Nachkommin zu haben und zumindest in dieser Hinsicht einem männlichen Ideal zu entsprechen.

Die Deutung seiner Vaterschaft als Bestätigung seiner sexuellen Reproduktionsfähigkeit schien für ihn auch deshalb so zentral für sein Selbstverständnis, weil er in anderen Lebensbereichen Niederlagen erfahren hatte. Durch die biologische Vaterschaft konnte Herr Jakobitz die Abweichung von Männlichkeitsidealen kompensieren, womit er aufgrund von Schwierigkeiten in (romantischen) Beziehungen und bei der Erwerbstätigkeit konfrontiert war. Der Mann mit Lernschwierigkeiten deutete seine Vaterschaft demnach trotz der Fremdunterbringung seiner Tochter als Erfüllung einer geschlechtsspezifischen gesellschaftlichen Erwartung.

Auch Anerkennung durch das Lob Dritter, zum Beispiel von Fachkräften, wurde von den Vätern als kompensierend gegenüber dem Label Lernschwierigkeiten erfahren. Dies verdeutlichten Beschreibungen von Situationen, in denen die Väter nicht als Väter *mit* Lernschwierigkeiten, sondern *trotz* der Lernschwierigkeiten in ihrer Vaterrolle gelobt wurden. Indem die Interview-

partner ihre Fähigkeiten als Väter unter Beweis stellten beziehungsweise stellen mussten, gewannen sie an Selbstvertrauen.

Herr Ulrich, Vater zweier erwachsener Kinder und einer Tochter im Volksschulalter, erfuhr sich schließlich als Experte in der Vaterrolle und berichtete davon, wie er sich aufgrund seiner Vorbildfunktion für andere Väter mit Lernschwierigkeiten einsetzte:

Weil die Eltern [des anderen Vaters, Anmerkung RM] nicht verstehen. Weil die glauben (.), für die Eltern ist der Bub [der Mann, Anmerkung RM] immer so (.), wo ich dann mit ihm, mit den Eltern gesprochen habe. Mit den Eltern habe ich gesprochen da und gesagt: ‚Ich bin auch lernbehindert und ich habe drei Kinder‘, und (.): ‚Aber wie ist das, wieso sollte er das nicht schaffen als Vater?‘ (EU: 745-747).

Herr Ulrich betonte immer wieder, dass er aktiv väterliche Verantwortung übernehme und ihm die Menschen in seinem Umfeld die Erfüllung der Vaterrolle auch zutrauten. Vielmehr agierte Herr Ulrich als Stütze und Vermittler für andere behinderte Väter und orientierte sich dabei an seinen Stärken als Vater.

Zusammengefasst wiesen die Erfahrungen der Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten von ihrer Elternrolle stark geschlechtsspezifisch geprägte Orientierungen auf, die in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Erwartungen an Mütter beziehungsweise Väter standen. Diese Erkenntnis verdeutlichte den Wunsch der Eltern mit Lernschwierigkeiten nach Normalität im Familienleben, wobei sich die Definition von Normalität ebenfalls an gesellschaftlichen Erwartungen orientierte.

8.3 Lernschwierigkeiten als lebensweltliche Erfahrung und verinnerlichte Zuschreibung

In den Interviews wurden die Mütter und Väter unter anderem danach gefragt, was es für sie bedeutete, Frau oder Mann mit Lernschwierigkeiten zu sein. Die Analyse zeigte ein Verständnis von Lernschwierigkeiten in Anlehnung an formalisierte Lern- und Bildungsprozesse beziehungsweise Schwierigkeiten in deren Rahmen. Dabei hoben die Interviewpartner_innen die lebensweltliche Erfahrungsebene von Lernschwierigkeiten hervor, das heißt, sie erfuhren Schwierigkeiten bei der schulischen Bildung oder bei der Alltagsbewältigung als Differenz. Zugleich grenzten sich die Eltern mit Lernschwierigkeiten vom Label Behinderung und damit verbundenen defizitorientierten Zuschreibungen ab. Ein Teil der Mütter und Väter übernahm die Zuschreibung von Lernschwierigkeiten, einer ‚geistiger Behinderung‘ oder ‚Lernbehinderung‘ unkritisch aus dem sonderpädagogischen Diskurs aus

ihrer Schulzeit. Die Übernahme von Defizitorientierungen verwies auf die Machtwirkungen von Etikettierungspraktiken, die die Interviewpartner_innen zum Teil so stark verinnerlicht hatten, dass sie diese fortlaufend reproduzierten.

8.3.1 *Bedauern und Ablehnung der Zuschreibung von Behinderungen*

Frau Kircher, Mutter einer fremduntergebrachten Tochter im Volksschulalter, übernahm defizitorientierte Zuschreibungen aus ihrem Umfeld und sah sich selbst als *leider* ‚geistig behindert‘ (vgl. EK: 242). Die Mutter mit Lernschwierigkeiten deutete dieses Label als festgeschriebenes Merkmal, das in ihrem Leben eine unveränderbare, negative Bedeutung einnahm. Frau Kircher berichtete von wiederholten Beschimpfungen ihrer Person im öffentlichen Raum, die sich an sie als behinderte Frau richteten. Ein Beispiel dafür waren Situationen im Bus auf dem Weg zur Arbeit, in denen Schüler_innen die Frau mit Lernschwierigkeiten beschimpften und erniedrigten. Frau Kircher schilderte, wie sie darauf reagierte:

Und ich habe gesagt: ‚Seid froh, dass ihr nicht behindert seid, weil ihr könnt besser reden als wie ich. Und macht euch da nicht darüber lustig.‘ Ja. Das hat mich schon geärgert, wie die so dumm daherreden. Ich kann nix machen, zeig meine Behinderungsseite, ja. Und seitdem fange ich oft zum Stottern an. Das passiert meistens, wenn man darüber spricht, geht es schon los, das Gestottere, und dann komm ich auch nicht klar. Nein. Weiß nicht, wie ich mich da verhalten soll. Ja. Ich habe dann so einen Stau drinnen, die ganzen Knoten drinnen und dann bring ich schwer Wörter heraus. Wenn das so im Hals drinnensteckt. Das habe ich selber rausgefunden, ja. (EK: 265-270).

Die Deutungen der Mutter mit Lernschwierigkeiten zeigten auf, dass Frau Kircher versuchte, die Schüler_innen zurechtzuweisen, wobei sie aber die negativen Implikationen der Beschimpfungen übernahm. Dadurch, dass Frau Kircher in solchen Situationen sprachliche Schwierigkeiten hatte, versuchte sie den Kindern im Bus Verständnis demgegenüber zu vermitteln. Die Versuche scheiterten offensichtlich, denn Frau Kircher erlebte regelmäßig ähnliche Beschimpfungen seitens der Schüler_innen. Sie deutete diese Situationen als Demütigung, resignierte jedoch vor den machtvollen Implikationen des Labels ‚geistige Behinderung‘ und erkannte, dass sie ihre ‚Behinderungsseite‘ vor den Kindern im Bus ohnehin nicht verbergen konnte. Die Diskriminierungserfahrung in der Öffentlichkeit schien in Wechselwirkung mit Frau Kirchers sprachlichen Schwierigkeiten zu stehen, denn die diskriminierende Situation führte dazu, dass die Frau stotterte. Der letzte Satz im Zitat verwies darauf, dass die Mutter mit Lernschwierigkeiten diesen Kreislauf reflektierte, dennoch wusste sie nicht, wie sie sich in solchen Situationen verhalten sollte.

Im Gegensatz zu Frau Kirchers Resignation grenzten sich andere Interviewpartner_innen stark vom Label Behinderung ab. Eine solche Abgrenzung wurde unter anderem durch das Hervorheben formaler Bildungsabschlüsse deutlich, womit die Interviewpartner_innen versuchten, sich von defizitorientierten Zuschreibungen loszulösen. Frau Quantschnig, Mutter zweier fremduntergebrachter Kinder, betonte etwa, dass sie einen ‚richtigen‘ Hauptschulabschluss habe und nicht nur einen Sonderschulabschluss. Sie räumte zwar auf Nachfrage einen Sonderschulbesuch ein, hob aber hervor, dass sie eine Lehrausbildung begonnen hatte, und deutete ihre Lernschwierigkeiten lediglich als Teilleistungsschwäche in einigen schulischen Bereichen wie Mathematik.

Herr Lessiak, Vater zweier Töchter, mit denen er keinen Kontakt hat, empfand das Label Behinderung als abwertend. Er fühlte sich durch seine Tätigkeit im Auftrag einer Organisation für behinderte Menschen diskreditiert und wurde wiederholt im öffentlichen Raum beschimpft, weil er mit einem gekennzeichneten Fahrzeug der Organisation unterwegs war. Er hob in diesem Zusammenhang hervor, dass die Markierung des Autos nicht gleichzusetzen sei damit, dass er „einen an der Mucke habe“ (EL: 260). Herrn Lessiaks Deutungen zeigten eine verinnerlichte Defizitorientierung, die jedoch im Gegensatz zur bereits skizzierten Übertragung dieser Defizite auf sich selbst zu einer starken Abgrenzung führte.

8.3.2 Inanspruchnahme der Selbstbezeichnung Menschen mit Lernschwierigkeiten

Im Gegensatz zu einer Verinnerlichung von Defizitorientierungen beanspruchten manche Eltern mit Lernschwierigkeiten die Selbstbezeichnung Menschen mit Lernschwierigkeiten bewusst für sich und fühlten sich zum Teil dadurch als Personen bestärkt. Manche Interviewpartner_innen deuteten Lernschwierigkeiten als Erfahrung in einer nicht barrierefreien Lebenswelt und fanden Bestärkung darin, diese Erfahrung mit anderen Personen zu teilen.

Frau Ignatz betonte etwa, zu sich als Frau mit Lernschwierigkeiten zu stehen und sich dafür nicht zu schämen. Dadurch implizierte sie zwar einerseits die negativen Implikationen der Zuschreibung von Lernschwierigkeiten, widersetzte sich deren negativen Konnotation aber, indem sie ‚Frau mit Lernschwierigkeiten‘ als bestärkende Selbstdefinition benutzte. Zudem wurde an ihren Deutungen die Relevanz des Kollektiven deutlich, denn sie maß einem gemeinsamen Erfahrungshintergrund mit anderen Personen mit Lernschwierigkeiten Bedeutung bei:

Ich sage Lernschwierigkeiten. Das habe ich zum Chef von meinem älteren Sohn auch gesagt und der hat zu mir gesagt, damit kann er leben, er hat auch Lern- (.) Schwierigkeiten. (EI: 169-170).

Unklar blieb, ob Frau Ignatz und der Chef ihres Sohnes sich auf ein ähnliches Lernschwierigkeitsverständnis bezogen. Dennoch schien die Normalisierung durch den Chef für Frau Ignatz neben ihrem eigenen, positiven Selbstverständnis als Frau mit Lernschwierigkeiten bedeutsam zu sein.

Der gemeinsame Erfahrungshorizont als Menschen mit Lernschwierigkeiten war für die Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten immer wieder relevant, denn dadurch definierten sie sich nicht nur als Teil eines Elternkollektivs, sondern auch als Angehörige einer zum Teil selbstbewusst auftretenden Gruppe von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Dieses von den Interviewpartner_innen positiv bewertete Selbstbewusstsein wurde in Herrn Ulrichs Beschreibungen dessen, was er an der Vaterrolle als am schönsten empfand, deutlich. Er betonte, dass das Schönste neben den Kindern selbst und der aktiven Wahrnehmung elterlicher Verantwortung sei, aufzuzeigen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten dazu imstande sind, Kinder zu erziehen und zu „beweisen, dass auch Lernbehinderte Kinder erziehen können. Und vielleicht besser wie alle anderen.“ (EU: 216-217).

Herr Ulrich sah demnach durchaus den Bedarf, der Gesellschaft etwas zu beweisen, hob aber grundsätzlich die Fähigkeiten von Eltern mit Lernschwierigkeiten hervor. Die Inanspruchnahme des Begriffs Menschen mit Lernschwierigkeiten als positiv konnotierte Selbstbezeichnung knüpfte in den Deutungen der Interviewpartner_innen eng an ein Verständnis von Lernen als lebenslanger Prozess an. Die Eltern sahen Lernschwierigkeiten nicht als unveränderbares persönliches Defizit, sondern betrachteten Lernschwierigkeiten als Potenzial, unter adäquaten Rahmenbedingungen weitere Lernerfahrungen machen zu können, zusammengefasst als *Lernfähigkeitsverständnis*.

Nicht immer identifizierten sich die Interviewpartner_innen jedoch in erster Linie als Personen mit Lernschwierigkeiten. Eine Mutter, Frau Paulitsch, fand ihren gemeinsamen Erfahrungshorizont etwa eher mit analphabetischen Menschen. Einer der Väter, Herr Jakobitz, deutete die Relevanz dessen, Mann mit Lernschwierigkeiten zu sein, als situationsbedingt. Für den Beziehungsaufbau mit einer potenziellen Partnerin etwa schien ihm diese Information bedeutsam. Dies beschrieb er wie folgt:

Ich habe früher Schwierigkeiten gehabt beim Lernen. Ja, weißt eh, so wie Mathematik, so wie beim Rechnen oder so in die Richtung, da hat es mich ab und zu gepflanzt. Ja, ich bin kein Mathematikgenie, überhaupt nicht [...], ab und zu sage ich es schon. Wenn ich zum Beispiel eine Beziehung aufbauen möchte, sag ich: „Ja, ich habe, habe gewisse Schwierigkeiten.“ Dann muss sie damit einverstanden sein. Gott sei Dank habe ich jetzt eine, die ist damit einverstanden, weil, die hat auch Schwierigkeiten gehabt beim Lernen (..) und die sieht das ein (.). Nur das Einzige, was sie nicht haben möchte, sie möchte keine Kinder mehr haben. (EJ: 359-371).

Dieses Zitat verdeutlicht das bereits skizzierte Verständnis von Lernschwierigkeiten in Anlehnung an Schwierigkeiten bei der schulischen Bildung. Herr

Jakobitz relativierte seine Schwierigkeiten in Mathematik damit, kein ‚Genie‘ gewesen zu sein, und normalisierte die Lernschwierigkeiten, indem er nicht die Schwäche, sondern das Genie zur Ausnahmeerscheinung machte und damit als Abweichung von der Norm deutete. Beim Beziehungsaufbau mit seiner Partnerin sah Herr Jakobitz die lebensweltliche Erfahrung von Lernschwierigkeiten zwar als relevant an, deutete diese jedoch im Vergleich zu ähnlichen Lebensentwürfen (zum Beispiel kein Kinderwunsch mehr) als nebensächlich.

Die Deutungen der Interviewpartner_innen von Lernschwierigkeiten waren demnach geprägt von einem Spannungsfeld zwischen Selbstbezeichnungen beziehungsweise der bewussten Inanspruchnahme des Labels Lernschwierigkeiten und defizitorientierten Fremdzuschreibungen. Durch die Fremdzuschreibungen und deren Verinnerlichung wurden die interviewten Eltern auf das Merkmal Lernschwierigkeiten reduziert, was zum Teil zu einer Überschattung ihrer elterlichen Fähigkeiten führte.

8.4 Reflexives erzieherisches Handeln

Entgegen der scheinbar alles überschattenden Relevanz des Labels Lernschwierigkeiten und den damit einhergehenden Unfähigkeitszuschreibungen hatten die Eltern mit Lernschwierigkeiten zum Teil klare Erziehungsstrategien und Perspektiven für ihre Kinder. Die Erziehungsziele und -praktiken der Interviewpartner_innen fokussierten vor allem folgende zwei Dimensionen. Erstens legten die Eltern mit Lernschwierigkeiten großen Wert auf die (insbesondere formale) Bildung ihrer Kinder und zweitens fand bei manchen Müttern und Vätern eine aktive Übernahme von Haltungen der eigenen Eltern beziehungsweise den Erziehungspraktiken aus der eigenen Kindheit statt. Sowohl der Bildungsfokus als auch das Zurückgreifen auf Erziehungspraktiken aus der Kindheit bezogen sich auf das eigene Aufwachsen der Interviewpartner_innen.

8.4.1 Wert auf die Bildung des Kindes legen

Durch die Erfahrung der Segregation im Bildungssystem und die damit verbundene Benachteiligung während der Ausbildung und auf dem Arbeitsmarkt waren sich die Eltern mit Lernschwierigkeiten der Relevanz des Erwerbs formaler Bildungsqualifikationen bewusst. Für ihre Kinder wünschten sie sich einen leichteren Zugang zur Erwerbstätigkeit und versuchten daher, die Kinder so gut wie möglich bei der Bildung zu unterstützen. Schulische Erfolge ihrer Kinder erfuhren die Interviewpartner_innen als Anerkennung und sie

drückten wiederholt ihren Stolz darüber aus. Zugleich sorgten sich die Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten, wenn sie bei ihren Kindern Parallelen zu ihren eigenen Erfahrungen aus der Schulzeit erkannten. Bildung wurde als Lebensstrategie gedeutet, als Weg, im Leben voranzukommen, wofür die Eltern jedoch auch die sozialen Kompetenzen ihrer Kinder als relevant erachteten. Umgekehrt sorgten sich die Eltern mit Lernschwierigkeiten, wenn sie das Verhalten ihrer Kinder als deviant wahrnahmen.

Das Verhalten der Kinder war insbesondere dann eine Herausforderung für die Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten, wenn sie das Gefühl hatten, dass sie und ihre Kinder ständigen Vergleichen unterworfen waren. Frau Quantschnig, Mutter zweier Kinder im Kindergarten- und Volksschulalter, empfand etwa die Reaktionen anderer Menschen auf sich als Mutter als stark vom jeweiligen Verhalten ihrer Kinder abhängig. Verhielten die Kinder sich ‚brav‘, fühlte sie sich akzeptierter, als wenn diese negativ auffielen oder im Vergleich zu Gleichaltrigen weniger konnten oder wussten. Sie beschrieb zum Beispiel Elternabende in Schule und Kindergarten mit den Worten:

Wenn mir die ganzen Eltern zuhören, was die Kinder schon alles können, und meine können gar nichts. (EQ: 616-618).

Frau Quantschnig schien unter diesen ständigen Vergleichen zu leiden und beschloss infolgedessen, schlichtweg nicht mehr mitzureden. Umso intensiver versuchte sie deshalb aber auch, die informelle und formale Bildung ihrer Kinder zu unterstützen.

8.4.2 Auf herausforderndes Verhalten des Kindes reagieren

Ob die Interviewpartner_innen das jeweilige Verhalten ihrer Kinder als Herausforderung deuteten oder nicht, hing stark von gesellschaftlichen Erwartungen an sie in der Elternrolle ab. Je nach Alter des Kindes wurden etwa bestimmte Verhaltensweisen von den Eltern problematisiert oder in Anlehnung an das (junge) Alter der Kinder normalisiert. Dies traf zum Beispiel auch auf die Jugendphase zu, in der es die Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten als normal erachteten, dass ihre Kinder am Abend einmal länger wegblieben und ihre Grenzen austesteten. Dabei legten die Eltern Wert auf das Einhalten bestimmter Regeln, die sie zu einem großen Teil aus eigenen Erfahrungen ableiteten, etwa die Akzeptanz von Zigaretten, aber die Ablehnung anderer Suchtmittel.

In Situationen, in denen Eltern mit Lernschwierigkeiten das Verhalten ihrer Kinder überforderte, empfanden manche Eltern Interventionen von Fachkräften als Unterstützung bei der Umsetzung ihrer erzieherischen Werte und Ziele. Frau Niemetz, Mutter eines Sohnes im Kindergartenalter (Jonas), berichtete von Schwierigkeiten, den Sohn mit ihren Botschaften zu erreichen.

Ihre Unterstützerinnen aus der Kinder- und Jugendhilfe leiteten sie daraufhin folgendermaßen an:

Ja, die reden mit mir und mit dem Jonas und überlegen, welche Ideen für den Jonas gut wären. [...] Ja, mit ihm mehr hinausgehen, dass ich mehr mit ihm, mit die Gefühle (...) rede und dass er mit seinen Gefühlen klar wird. [...] Ja, er (...) schaut ihm in die Augen und dann muss ich manchmal nachfragen, ob er das verstanden hat. (...) weil bei ihm nicht so sicher ist, ob er es verstanden hat. Und da wird er manchmal wieder zuwider. Wenn er zuwider ist, dann lass ich ihn einmal (...) und nachher kommt er eh von alleine und sagt mir manchmal: ‚Ich habe mich schon beruhigt.‘ (EN, 1024-1042).

Frau Niemetz orientierte sich in ihrem erzieherischen Handeln an den Anleitungen beziehungsweise Ratschlägen der Fachkräfte. Die Mutter mit Lernschwierigkeiten konnte dementsprechend auf Jonas reagieren und auf seine Gefühle eingehen beziehungsweise diese mit ihm bearbeiten. Das Zitat verdeutlicht jedoch auch, dass Frau Niemetz ihr eigenes Erfahrungswissen aus der Erziehung des Sohnes reflexiv miteinbezog. Sie erkannte, dass es manchmal besser war, Jonas Zeit und Raum zu geben, sich zu beruhigen, und dann für ihn zur Verfügung zu stehen, wenn er wieder bereit für eine Verständigung war. Die Mutter erfuhr diesen Umgang mit den Emotionen und dem herausfordernden Verhalten ihres Sohnes dadurch als wirksame Herangehensweise.

Der Großteil der interviewten Eltern mit Lernschwierigkeiten erhielt jedoch keine konkrete Unterstützung in schwierigen Situationen bei der Kindererziehung. Die Interviewpartner_innen kritisierten den Mangel an flexiblen Unterstützungsangeboten im Umgang mit aus ihrer Sicht schwierigem Verhalten ihrer Kinder. Herr Vogt wandte sich etwa aufgrund schulischer Schwierigkeiten seiner beiden Söhne hilfesuchend an das Jugendamt. Auf längere Sicht führte seine Kontaktaufnahme zur Fremdunterbringung der Söhne, die Trennung vom Vater löste allerdings nicht die schulischen Probleme.

8.4.3 Zurückgreifen auf das eigene Aufwachsen

Bei der Bewältigung des herausfordernden Verhaltens ihrer Kinder griffen die Eltern mit Lernschwierigkeiten zum Teil auf Erziehungspraktiken zurück, anhand derer sie in ihrer eigenen Kindheit sozialisiert wurden. Das Aufwachsen einiger Interviewpartner_innen war durch Fremdunterbringungserfahrungen geprägt, sie wuchsen bei Pflegefamilien oder in Einrichtungen auf. Dennoch berichtete der Großteil der Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten von wichtigen Bezugspersonen in der Kindheit, die ihnen Werte und Haltungen vermittelt hatten, die die Eltern mit Lernschwierigkeiten nun an ihre eigenen Kinder weitergeben wollten. Dazu zählte etwa die Priorisierung der

Kinder im Alltag, das heißt, die Bedürfnisse der Kinder wurden von den Interviewpartner_innen an erste Stelle gesetzt, indem zum Beispiel darauf geachtet wurde, dass für die Kinder immer etwas zu essen im Haus war.

Einer der Väter, Herr Ulrich, übernahm auch konkrete Erziehungspraktiken seiner (Stief-)Mutter. Er beschrieb die Übernahme des erzieherischen Handelns seiner Mutter wie folgt:

Meine Mutter hat, wo ich geraucht habe, hat meine Mutter mir (.) ein (.), weißt eh, was die mir, Dreier... Dreier-Marke. Das ist äh, was ich nicht rauche. Das (.), aber sie hat auch nicht geschimpft. (*lacht*) Sie hat gesagt: ‚Da hast du und jetzt Rauch vor mir.‘ Und das habe ich bei meinen Kindern auch. (EU: 868-871).

Herr Ulrich verwies hier darauf, dass seine Mutter ihn zur Abschreckung sogenannte Dreier-Zigaretten (eine filterlose und sehr günstige Marke, die heute nicht mehr erhältlich ist) rauchen ließ. Der Vater ließ dann scheinbar auch seine älteren Kinder zu Präventionszwecken vor seinen Augen rauchen und übernahm so das erzieherische Handeln seiner Mutter. Er erachtete die Erziehungspraktiken aus seiner Kindheit als wirksam und entschied sich dementsprechend bewusst dafür, diese in der Erziehung seiner Kinder anzuwenden.

Interviewpartner_innen, die als Kinder selbst in Fremdunterbringungseinrichtungen gelebt hatten, sahen die Trennung von Eltern und Kindern besonders kritisch und reflektierten diesbezüglich ihre eigene Erfahrung als ‚Heimkind‘. Herr Lessiak, dessen ältere Tochter zum Zeitpunkt des Interviews fremduntergebracht war, berichtete etwa von der Stigmatisierung durch seinen Aufenthalt in einem ‚Schwerstbehindertenheim‘. Herr Vogt, Vater zweier Söhne, die zeitweilig in einer Wohngemeinschaft für Kinder und Jugendliche auf Wegen der KJH untergebracht waren, setzte sich vehement dafür ein, seine Söhne aus der Fremdunterbringung zurückzubekommen. Dies begründete er vor allem mit einer wahrgenommenen Vernachlässigung seiner Kinder in der Wohngemeinschaft, jedoch auch damit, was er selbst „alles miterlebt hat[te] in Heimen“ (EV: 388). Herr Vogt deutete seine Zeit im Heim dahingehend, dass die Unterbringung ihm mehr geschadet als genutzt hatte, und dieses Erfahrungswissen spiegelte sich im erzieherischen Handeln gegenüber seinen Söhnen wider. Er betonte, dass er seine Kinder niemals freiwillig aufgeben würde und hart um sie ‚kämpfte‘. Zusammengefasst ergab die Analyse der Sinndeutungen der Interviewpartner_innen eine Tendenz zu reflexivem erzieherischem Handeln, das sich vor dem komplexen Hintergrund des eigenen Aufwachsens beziehungsweise des persönlichen Erfahrungshorizontes der Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten vollzog.

8.5 Die Ambivalenz des sozialen Netzwerks

Die Analyse hob die ambivalente Erfahrung der Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten ihres sozialen Netzwerks hervor. Zum einen deuteten die Interviewpartner_innen ihre Netzwerke als unerlässlich für ihre Elternrolle, zum anderen sahen die Eltern einzelne Personen oder Institutionen in ihren Netzwerken als Behinderung in ihrer Elternschaft. Die ambivalente Erfahrung des sozialen Netzwerks betraf sowohl informelle, zum Beispiel die Herkunftsfamilie oder Partner_innen, als auch formelle Kontakte mit Fachkräften. Zeitweilig verschwammen die Grenzen zwischen formellen und informellen Kontakten, etwa wenn Angehörige zu Sachwalter_innen⁴⁴ wurden oder wenn (ehemalige) Fachkräfte aus Elternperspektive freundschaftlich gesehen wurden.

Ein wichtiges forschungspraktisches Hilfsmittel für die Analyse des sozialen Netzwerks aus Sicht der Eltern mit Lernschwierigkeiten war die visuelle Darstellung ihrer sozialen Kontakte (siehe Kapitel 5.5). Die Visualisierung von sozialen Kontakten, die für die Elternrolle relevant waren, diente zur Vertiefung der Analyse des verbalen Interviewmaterials.

Abbildung 12 zeigt die Aufteilung der sozialen Kontakte der Eltern mit Lernschwierigkeiten auf die vier Bereiche Familie, Fachkräfte, Freund_innen und Sonstige (zum Beispiel Nachbar_innen). Die Netzwerkkarten der Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten enthielten je vier bis fünfzehn Kontakte (M=8,2), wovon die Mehrzahl in die Bereiche Familie und Fachkräfte fielen

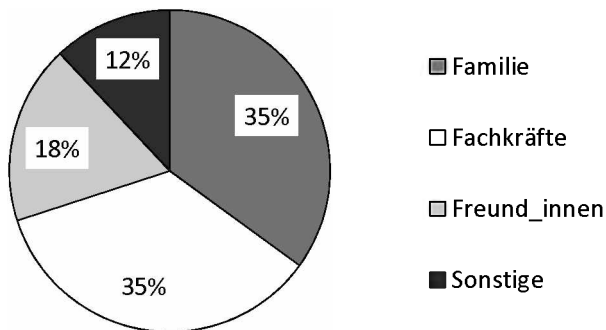


Abb. 12: Zuordnung der sozialen Kontakte der Eltern mit Lernschwierigkeiten (eig. Darst.)

44 Ab 1. Juli 2018 Erwachsenenvertreter_innen.

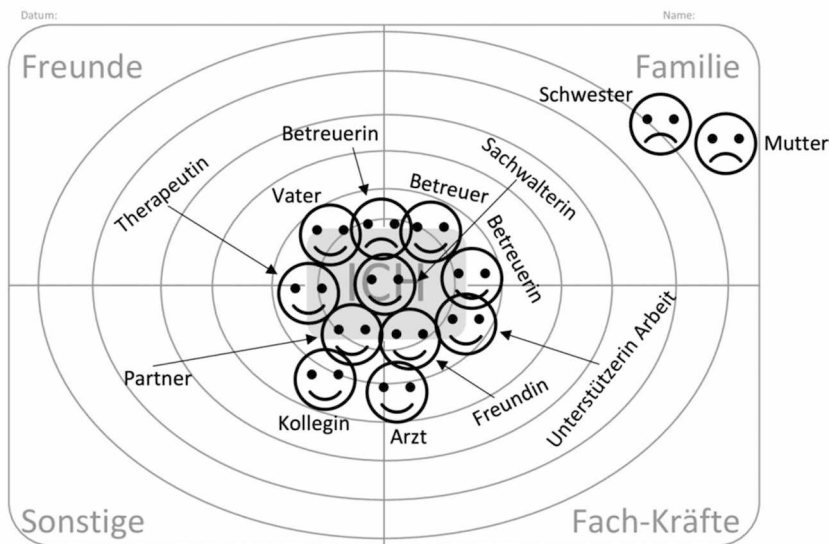


Abb. 13: Netzwerkkarte Frau Kircher (eig. Darst.)

(jeweils 35% der angegebenen Kontakte). Die Interviewpartner_innen ordneten 18% ihrer angegebenen Kontakte dem Bereich Freund_innen zu und definierten 12% als Sonstige.

Jene interviewten Eltern mit Lernschwierigkeiten, die mit ihren Kindern zusammenlebten, hatten überwiegend mehr Personen in ihren sozialen Netzwerken als Eltern, die von ihren Kindern getrennt lebten. Die mit Kindern lebenden Eltern mit Lernschwierigkeiten bewerteten den Großteil ihrer sozialen Kontakte als positiv. Nachfolgend werden nun exemplarisch vier Netzwerkkarten, je zwei von Müttern und zwei von Vätern, beschrieben und die Kontraste betreffend Verteilung, Quantität und Qualität der sozialen Kontakte der Interviewpartner_innen nachgezeichnet.

Abbildung 13 zeigt eine anonymisierte Nachbildung der Visualisierung von Frau Kirchers sozialem Netzwerk. Auffallend war die hohe Anzahl von sozialen Kontakten im Netzwerk der Frau mit Lernschwierigkeiten, die sich mit dreizehn Personen deutlich über dem Durchschnitt von knapp über acht Kontakten befand. Bemerkenswert war neben der Quantität auch die auf der Netzwerkkarte dargestellte Nähe der sozialen Kontakte zu Frau Kircher, denn mit Ausnahme ihrer Mutter und Schwester, die am äußeren Rand der Karte angebracht waren, hatte die Interviewpartnerin alle Personen rund um beziehungsweise auf dem ‚Ich‘ in der Mitte der Karte befestigt. Ihre Sachwalterin, die Frau Kircher als Fachkraft definierte, befindet sich sogar mitten über dem

„Ich“, kam dann im Interview aber nur am Rande vor. Mit Ausnahme ihrer Mutter und Schwester sowie einer „Betreuerin“ aus der Wohneinrichtung, die negativ konnotiert waren, schätzte die Mutter mit Lernschwierigkeiten alle Beziehungen als positiv ein.⁴⁵

Es überrascht, dass Frau Kircher den Arzt, der sie rund um die Geburt ihrer Tochter begleitete (dessen Position auf der Karte zwar nicht an das „Ich“ angrenzt, aber der sich dennoch in den inneren Kreisen befindet), zu ihrem sozialen Netzwerk zählte. Bis auf den Arzt kommen den Personen in Frau Kirchers Netzwerk im Alltag der Mutter mit Lernschwierigkeiten Funktionen zu, wie etwa ihr Partner, eine Freundin, ihr Vater, ihre (Sprach-)Therapeutin, Betreuer_innen aus der Wohneinrichtung und eine Unterstützerin am Arbeitsplatz. Frau Kircher nutzte die Zuordnungen in die vier Bereiche der Netzwerkkarte (Freund_innen, Familie, Fachkräfte und Sonstige) nur verbal – bei der Visualisierung berücksichtigte die Interviewpartnerin die Bereiche augenscheinlich nicht beziehungsweise wenig (ihre Mutter und Schwester ordnete sie etwa dem Feld der Familie zu).

Neben der Erklärung, dass Frau Kircher die vier Bereiche der Karte für die Zuordnung des Großteils ihrer sozialen Kontakte einfach nicht berücksichtigte, kann die scheinbar willkürliche Verteilung der Personen auch Ausdruck verschwimmender Grenzen im Leben der Frau mit Lernschwierigkeiten sein. Frau Kircher wohnt in einer betreuten Wohneinrichtung für behinderte Menschen; die Fachkräfte beziehungsweise, wie sie es ausdrückte, die Betreuer_innen in der Einrichtung sind fixer Bestandteil des sehr privaten Lebensbereichs des Wohnens. Die Einbettung der Betreuer_innen in die Privatheit des Wohnortes mag ein Grund dafür sein, dass Frau Kircher einen Teil der Betreuer_innen dem Bereich der Familie zuordnete. Zusammengefasst wirkte die Netzwerkvisualisierung der Mutter mit Lernschwierigkeiten ambivalent und vor dem Hintergrund ihrer verbal vermittelten Deutungen zum Teil auch inkonsistent.

Abbildung 14 zeigt Frau Niemetz' Netzwerkkarte, die sechs Kontakte umfasste. Fünf der Personen beziehungsweise Personenpaare wurden von der Mutter mit Lernschwierigkeiten positiv konnotiert, einzig ihre Eltern schätzte sie als neutrale Kontakte ein. An das „Ich“ angrenzend befanden sich Frau Niemetz' Partner (und Vater des gemeinsamen Sohnes), eine Freundin (die ebenfalls Mutter ist) und zwei Unterstützerinnen aus der Kinder- und Jugendhilfe. Etwas weiter entfernt vom „Ich“ brachte die Mutter mit Lernschwierigkeiten zwei Unterstützerinnen beziehungsweise Assistentinnen aus dem Bereich Behinderung, die sie im Alltag begleiten, sowie ihre Eltern an. Entlang den äußersten Kreisen brachte Frau Niemetz einen Smiley an, der für sie das Jugendamt beziehungsweise ihre neue Ansprechperson dort symbolisierte.

45 Im Original unterschieden sich die drei Typen der Smiley-Aufkleber zusätzlich durch ihre Farben voneinander.

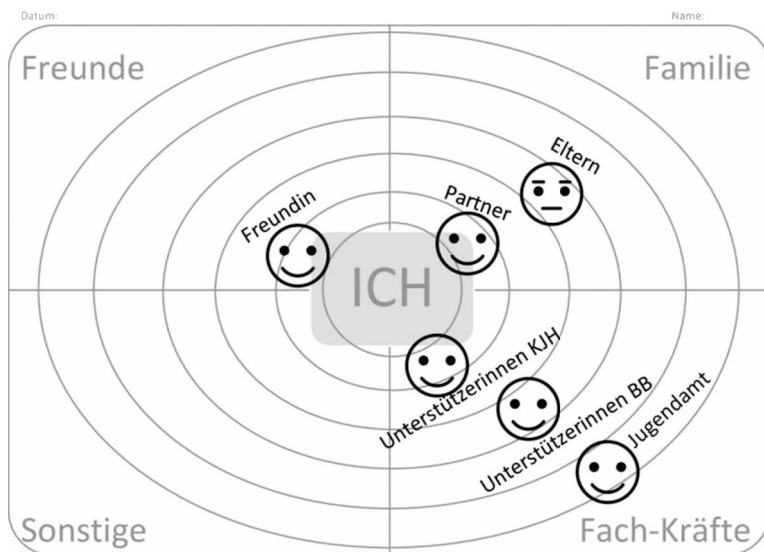


Abb. 14: Netzwerkkarte Frau Niemetz (eig. Darst.)

Die Visualisierung von Frau Niemetz' sozialem Netzwerk bestätigte beziehungsweise unterstrich größtenteils ihre Deutungen im Interview, die Kontakte nahe am ‚Ich‘ markieren Personen, die Frau Niemetz regelmäßig traf und die eine zentrale Rolle für ihre Mutterschaft spielen. So deutete sie die wöchentliche Zeit, die sie mit ihrer Freundin verbrachte, entweder als Entlastung und Zeit für sich (ohne ihren Sohn) oder als gemeinsame Zeit mit ihrem Sohn und dem Kind ihrer Freundin. Außerdem erteilte ihre Freundin Erziehungsratschläge. Mit ihrem Partner wohnte Frau Niemetz zusammen und er kümmerte sich nach der Arbeit um den gemeinsamen Sohn, während die Unterstützer_innen aus der KJH beständige Ansprechpersonen für die Mutter mit Lernschwierigkeiten waren und die Familie mehrmals wöchentlich besuchten.

Auf Abbildung 15 ist die Visualisierung von Herrn Ulrichs sozialem Netzwerk zu erkennen. Herrn Ulrichs soziale Kontakte waren überwiegend informellen Charakters, mit Ausnahme der Unterstützerinnen an seinem Arbeitsplatz, die er laut Interview jedoch nicht als zentral für seine Vaterrolle sah. Herr Ulrich definierte auf der Netzwerkkarte seine Schwester als diejenige Person, die ihm am nächsten steht, unmittelbar danach brachte er einen Freund aus seinem Sportverein an, darauffolgend seinen Schwager. In ungefähr derselben Entfernung vom ‚Ich‘ wie die Unterstützerinnen am

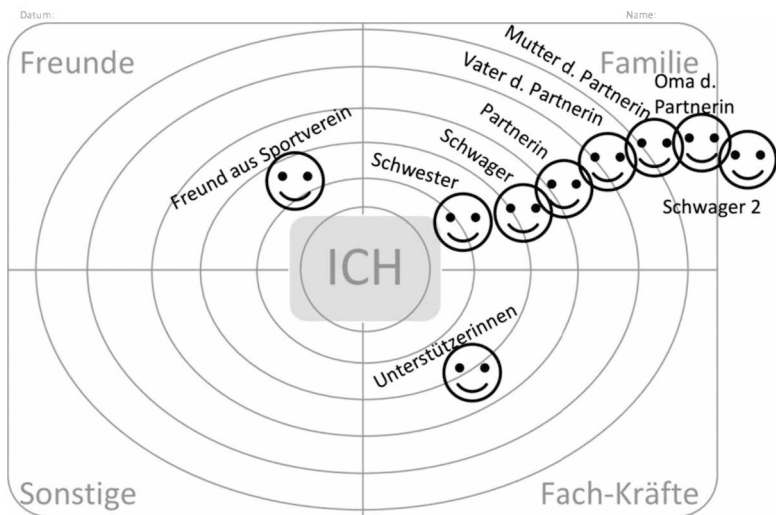


Abb. 15: Netzwerkkarte Herr Ulrich (eig. Darst.)

Arbeitsplatz befindet sich Herrn Ulrichs Partnerin. In engen Abständen folgen diverse Angehörige seiner Partnerin, insgesamt deutete der Vater mit Lernschwierigkeiten fünf Angehörige seiner Frau als relevante Unterstützungspersonen für ihn in der Erziehung seiner Tochter. Herr Ulrich konnotierte alle auf der Karte angebrachten Kontakte positiv.

Herrn Ulrichs verbale Deutungen seines sozialen Netzwerks und dessen Visualisierung schienen nicht ganz stringent, insbesondere betreffend die Nähe beziehungsweise Distanz der Personen in seinem Umfeld. Die Partnerin des Mannes mit Lernschwierigkeiten spielte etwa laut Interview eine zentrale Rolle für seine Vaterschaft, er empfand die Kindererziehung als gerecht zwischen ihnen aufgeteilt und beschrieb, wie sich das Elternpaar in seinen Stärken und Schwächen gut ergänzte. Seine Schwester hingegen erwähnte Herr Ulrich nur am Rande, dennoch stand sie ihm laut Netzwerkkarte näher als seine Partnerin. Die zentrale Aussage der Visualisierung von Herrn Ulrichs Netzwerk war jedoch seine positive Erfahrung informeller Kontakte, insbesondere der Familie seiner Partnerin. Außerdem erfuhr der Vater mit Lernschwierigkeiten im Sportverein Anerkennung und Bestätigung – auch für seine Vaterrolle.

Abbildung 16 stellt Herrn Vogts soziales Netzwerk dar. Die Visualisierung des sozialen Netzwerks des Vaters mit Lernschwierigkeiten repräsentiert die soziale Isolation, die manche der interviewten Eltern erfuhren. Herr

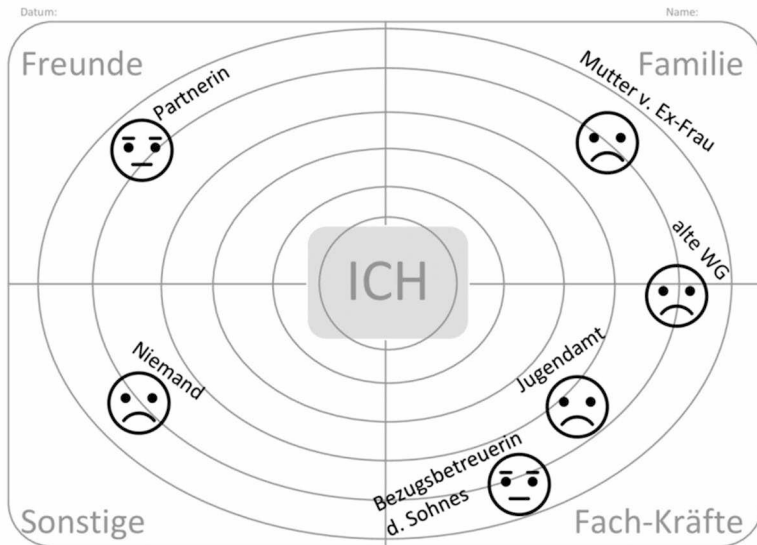


Abb. 16: Netzwerkkarte Herr Vogt (eig. Darst.)

Vogt brachte auf seiner Netzwerkkarte vier negative und zwei neutrale Smileys an, einer der negativen Smileys symbolisierte für ihn die Erfahrung, auf sich allein gestellt zu sein und ‚niemanden‘ zu haben. Seine aktuelle Partnerin und die Bezugsbetreuerin seines Sohnes in der Fremdunterbringungseinrichtung konnotierte der Vater mit Lernschwierigkeiten neutral und erklärte, dass diese Kontakte nicht ausschließlich negativ geprägt seien, ihre Relevanz für seine Vaterrolle jedoch gering sei. Negativ konnotiert waren die Mutter seiner ehemaligen Partnerin, also die Großmutter seiner Kinder, die laut ihm kein Interesse an ihren Enkelkindern hat, die ehemalige Wohngemeinschaft seiner Söhne (das heißt eine Fremdunterbringungseinrichtung) sowie das Jugendamt.

Herrn Vogts Netzwerkkarte ist teilweise symbolisch zu verstehen, er definierte nicht nur konkrete Personen als Teil seines Netzwerks, sondern symbolisierte durch die Smileys auch die Institution Jugendamt, die frühere Wohngemeinschaft und ‚niemanden‘, das heißt den Mangel an Unterstützungspersonen in seinem Netzwerk. Die Visualisierung des Netzwerks unterstrich Herrn Vogts verbale Deutungen, denn ein zentrales inhaltliches Thema seiner Interviews war sein Engagement als ‚Einzeldämpfer‘ für seine Söhne und seine Erfahrungsweisen als alleinerziehender Vater. Interessant war, dass seine aktuelle Partnerin für Herrn Vogts Vaterrolle von geringer Bedeutung war, wenngleich sie selbst Mutter ist und das Paar sich gelegentlich über die Kindererziehung austauschte.

8.5.1 *Konflikthaftigkeit des zweiten Elternteils*

Neben einer generellen Ambivalenz der sozialen Netzwerke zeigte sich an den Deutungen der Interviewpartner_innen insbesondere die Konflikthaftigkeit der Herkunftsfamilie und des zweiten Elternteils (wenn vorhanden). Dies traf vor allem (aber nicht ausschließlich) dann zu, wenn die Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten getrennt von Kindesmutter beziehungsweise -vater lebten. Die Interviewpartner_innen sahen ihre ehemaligen Partner_innen häufig als Grund für Eingriffe der KJH in die Familie und berichteten zum Teil von Gewalterfahrungen in den Beziehungen. Frau Ignatz etwa unterband jegliche Kontakte des Vaters ihres älteren Sohnes zu diesem nachdem der Kindesvater sie ausgebeutet und massiv unter Druck gesetzt und zudem den gemeinsamen Sohn vernachlässigt hatte. Sie trennte sich vom Kindesvater, der jedoch immer wieder versuchte, zurück in das Leben der Familie zu treten. Als zusätzliche Belastung in dieser schwierigen Situation empfand Frau Ignatz damals ihre Ansprechperson beim Jugendamt, die sich auf die Seite des Kindesvaters stellte. Der ehemalige Partner nutzte dies aus und drohte der Mutter mit Lernschwierigkeiten wiederholt damit, sich an das Jugendamt zu wenden und Frau Ignatz als behinderte Frau so unfähig darzustellen, dass er das alleinige Sorgerecht für den gemeinsamen Sohn bekäme.

Herr Jakobitz, Vater einer Tochter, die unmittelbar nach der Geburt fremduntergebracht wurde, wurde von der Kindesmutter von der Geburt exkludiert und nicht über diese in Kenntnis gesetzt. Daher kam er auch zu spät, als die Tochter bei Pflegeeltern untergebracht wurde, und musste sich monatelang für die Anerkennung seiner Vaterschaft einsetzen, damit er seine Tochter kennenlernen konnte. Herr Jakobitz schätzte seine ehemalige Partnerin als unfähige Mutter ein und sah diese Unfähigkeit auch mit als Grund dafür, dass er seine Tochter nicht bei sich haben durfte.

Herr Lessiak, Vater zweier Töchter, zu denen er keinen direkten Kontakt hatte, schien seit jeher ein konfliktbelastetes Verhältnis zu den beiden Müttern seiner Töchter zu haben. Die Kindesmütter verwehrten ihm den Kontakt zu den Töchtern und waren aus Sicht des Vaters „gegen ihn“. Herr Lessiak schien während des gesamten Interviews hin- und hergerissen zwischen Schuldzuschreibungen („die Mutter lässt keinen Kontakt zu“, EL: 57), einer vorgeschobenen Gleichgültigkeit diesbezüglich sowie zaghaftem Interesse an den Töchtern.

Die Analyse hob nicht nur die Konflikthaftigkeit des zweiten Elternteils, mit dem die Interviewpartner_innen nicht (mehr) liiert waren, sondern manchmal auch die ambivalente Erfahrung aktueller Partner_innen hervor. Die Ambivalenz des zweiten Elternteils, der oder die zugleich aktueller beziehungsweise aktuelle Lebenspartner_in war, war zum einen geprägt vom Wunsch nach einer gelebten Familie, zum anderen von Zweifeln oder Belastungen betreffend die Beziehung oder das Verhalten der Person. Frau Pau-

litsch, Mutter einer fremduntergebrachten Tochter, etwa wünschte sich von ihrem Partner mehr Eigeninitiative bei den Besuchskontakten mit dem gemeinsamen Kind. Dafür wäre es erforderlich, dass der Vater mit dem Jugendamt kooperierte, wozu dieser sich anscheinend nicht in der Lage sah. Frau Paulitsch bedauerte, dass sie keine gemeinsame Zeit mit ihrer kleinen Tochter verbringen konnten, konnte die Aussprache mit dem Jugendamt für ihren Partner aber auch nicht übernehmen.

Frau Quantschnig hingegen beschrieb ihren Mann, den Kindesvater, als gewisse Stütze im Alltag, zweifelte aber implizit an ihm in der Vaterrolle. Die Kinder der Familie Quantschnig waren fremduntergebracht und die Fremdunterbringungseinrichtung der Kinder hatte den Vater beschuldigt, während eines Besuchskontaktes gegenüber dem Sohn Gewalt ausgeübt zu haben. Während die Mutter sich zunächst fest von der Unschuld des Partners überzeugt gab, zeigten ihre latenten Deutungen im Laufe des Interviews ihre Zweifel auf. Frau Quantschnig versuchte die aufkeimenden Zweifel zu kompensieren, was ihr aber nicht gelang. Ihre ambivalente Erfahrung des Partners wurde unter anderem anhand folgender Interviewstelle deutlich:

Ich weiß nicht, ob ich es sagen soll (.) (*lacht*) (.). Es (.), es soll heißen, dass der Vater sie (.), naja (.), kann man nicht sagen, misshandelt hat. Also (.) jedenfalls ähm (.) hinten gekratzt den Kleinen haben soll. Seitdem das passiert ist (.), müssen wir nach [Vorort, anonymisiert durch RM] hinaus. Da waren wir dann in so ein komisches (.) Sozial- (.) -institut- (.) -zeugs (.), so ein. Und da braucht man extra einen Termin. Haben wir noch keinen bekommen. Und das zieht sich jetzt schon mindestens einen Monat raus, wo wir es nicht gesehen haben. Haben wir das ja alle zwei Wochen (.), aber jetzt (..) ein Monat sicher nicht. [...] Dabei (.) war immer jemand zusammen. Der hätte ja sehen müssen, dass da der Vater irgendwas gemacht hätte. Da war nichts. Na, ich war einmal kurz einkaufen und da habe ich ihn natürlich nicht gesehen, aber (.) ich glaube nicht, dass er ihm wehtut. (...) Glaube ich nicht. (EQ: 342-375).

Frau Quantschnig versuchte im Interview ihre Zweifel durch (verunsichert wirkendes) Lachen zu überspielen und tabuisierte die angebliche Gewalt-handlung des Kindesvaters, indem sie diese überwiegend nicht konkret benannte. Die Anschuldigungen der Fremdunterbringungseinrichtung gegenüber dem Vater führten dazu, dass auch die Mutter ihre Kinder nicht mehr regelmäßig besuchen durfte und stattdessen eine Reihe struktureller Hürden zu bewältigen waren. Frau Quantschnig hob zunächst die Unmöglichkeit der Gewalt durch den Vater hervor und gab sich sicher, indem sie betonte, dass da nichts gewesen wäre. Sie räumte jedoch schließlich ein, dass es rein theoretisch einen unbeobachteten Zeitraum gegeben hätte. Die Mutter fügte dann aber zweimal unmittelbar hinzu, dass sie den Anschuldigungen keinen Glauben schenke.

8.5.2 Die finanzielle Rolle der Herkunftsfamilie

Die Interviewpartner_innen hoben überwiegend die hohe finanzielle Relevanz ihrer sozialen Netzwerke hervor, denn sie alle waren in der einen oder anderen Form von Armut betroffen. Dabei deuteten die Eltern mit Lernschwierigkeiten ihre Kontakte jedoch nicht nur als finanzielle Unterstützung, sondern berichteten zum Teil auch von finanzieller Ausbeutung durch Personen in ihrem unmittelbaren Umfeld. Wiederholt waren es Sachwalter_innen und/oder Angehörige, die die Mütter und Väter finanziell ausnutzten und sie um ihr Geld betrogen. Nicht immer konnten sich die Interviewpartner_innen aus diesen marginalisierenden Verhältnissen befreien, die Erarbeitung der Netzwerkkarten verdeutlichte zudem die Macht der Sachwalter_innen im Leben der Eltern. Abhängigkeiten schufen jedoch auch finanzielle Unterstützungen durch Personen, die den Eltern mit Lernschwierigkeiten ansonsten nicht unbedingt nahestanden. Frau Kircher, Mutter einer fremduntergebrachten Tochter, hatte etwa kaum Kontakt zu ihrem Vater, aber sie definierte ihn aufgrund finanzieller Zuschüsse als zentrale Person in ihrem Netzwerk für sie als Mutter. Auch die Pflegeeltern ihrer Tochter, zu der nur unregelmäßiger Kontakt bestand, steckten Frau Kircher hin und wieder einen ‚Zehner‘ zu. Die Motivation dieser finanziellen Zuwendungen seitens der Pflegeeltern ließ sich im Interview nicht klären.

Für viele Interviewpartner_innen hing die finanzielle Komponente des Netzwerks zum Teil eng mit der ambivalenten Erfahrung ihrer Herkunftsfamilie zusammen. Während einige der Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten ihre Eltern, Geschwister und andere Angehörige als Unterstützung erfuhren, hob die Analyse immer auch Spannungsverhältnisse in den persönlichen Beziehungen zur Herkunftsfamilie hervor. Einige Mütter mit Lernschwierigkeiten berichteten von finanziellen Forderungen ihrer Herkunftsfamilien. Frau Ignatz’ leibliche Mutter (sie wuchs bei einer Pflegemutter auf) bat sie etwa beim ersten persönlichen Kontakt nach einer langen Zeit direkt um Geld. Frau Ignatz empfand dies als respektlos und (über)fordernd.

Frau Kircher hingegen erfuhr finanzielle Nötigung seitens ihrer Mutter und Schwester, zudem beschrieb sie ihre Mutter wiederholt als gewalttätig. Die Mutter mit Lernschwierigkeiten warf ihrer eigenen Mutter vor, sowohl damals die Fremdunterbringung ihres Babys initiiert zu haben als auch bis heute einen Keil zwischen sie und das Kind treiben zu wollen. Laut Frau Kircher machte ihre Mutter sie schlecht bei ihrer Tochter, zu der sie im Gegensatz zu Frau Kircher selbst regelmäßigen Kontakt zu haben schien. Die Mutter mit Lernschwierigkeiten versuchte während des gesamten Interviews, sich von ihrer Mutter abzugrenzen und sich deren Machtwirkung auf sie zu entziehen, was ihr aber nicht gelang. Die (trotz allem bestehende) Relevanz ihrer Mutter und Schwester für Frau Kirchers Leben wurde zum Beispiel anhand folgenden Zitates deutlich:

Die sind für mich gestorben (...), und vor den anderen hat [ihre Mutter, Anmerkung RM] mir eine gescheuert bei, bei dem Wohnhaus, wo hat sie mir gesch... (*macht schnelle Handbewegung*) eine geschnalzen, eine gescheite, mit der flachen Hand. Weil mit dem Ring, das hat ziemlich wehgetan. Und ich habe gesagt (*wütend, hasserfüllt*): ‚Wag es ja nicht, einmal anzu... wag es nicht, mich zu schlagen. Da ist die Tür, da verschwindest du. Für immer, verschwinde aus meinem Leben (*dramatische Stimme*) und lass mich in Ruhe. Ich brauch dich nicht mehr. Ich habe eine Arbeit und da bleibe ich und nicht du.‘ Und meiner Mama wortwörtlich gesagt und da hat sie nur blöd dreingeschaut. ‚Ab und verschwinde aus meinem ganzen Leben. Ich brauch dich nicht mehr.‘ (EK: 1251-1259).

Die emotionalisierte Illustration dieser Situation als eine Art Abschied von der eigenen Mutter verstärkte die ambivalente Bedeutung der Beziehung für Frau Kircher. Vermutlich war die Beschreibung des endgültigen Abschiednehmens mehr ein Wunsch Frau Kirchers als eine tatsächliche Begebenheit, darauf verwiesen in der Folge weitere Interviewstellen, die verdeutlichten, dass die Mutter nach wie vor Einfluss auf Frau Kirchers Leben nahm.

8.5.3 Relevanz und Ambivalenz der Herkunftsfamilie

Im Gegensatz zu dieser negativ konnotierten Erfahrung Frau Kirchers deuteten einige Interviewpartner_innen ihre Herkunftsfamilien als Teil ihres Unterstützungsnetzwerks in der Elternrolle. Frau Niemetz, Mutter eines Sohnes im Kindergartenalter, empfand ihre Eltern zum Beispiel als Entlastung und Bereicherung für ihren Sohn, schätzte die Beziehung zu den Eltern laut Netzwerkkarte aber als neutral (das heißt nicht rein positiv) ein. Diese Einschätzung begründete die Mutter mit Lernschwierigkeiten mit Differenzen, die sie und ihre Eltern bei der Kindererziehung hätten. Ihre Eltern wären in puncto Erziehung nicht mehr auf dem neuesten Stand und könnten daher keinen zeitgemäßen Rat erteilen.

Insbesondere die interviewten Mütter mit Lernschwierigkeiten schienen ihren eigenen Müttern oder Mütterfiguren häufig nahestehen, die Beziehungen änderten sich jedoch fortlaufend, nicht zuletzt aufgrund des zunehmenden Alters der eigenen Mütter, deren Krankheiten oder deren Versterben. Manche der interviewten Mütter mit Lernschwierigkeiten sahen sich zusätzlich zu ihrer eigenen Alltagsbewältigung mit der Versorgung ihrer Eltern belastet, unter anderem aufgrund des zunehmenden Unterstützungsbedarfs ihrer Eltern im Alter. Frau Quantschnig beschrieb die ambivalente Beziehung zu ihrer alternden Mutter folgendermaßen:

Ich meine, der Große geht ja auch zu ihr auf Besuch, dann braucht sie ihn meistens zum Einkaufen. (.) Weil, sie kommt ja nicht weg. Dann geht er oder ich zum Beispiel. Ich muss einkaufen für sie gehen. Aber meistens, meistens, das Restgeld kann ich behalten. (..) Das einzig Gute. Aber sonst (.), hin und wieder muss ich,

weil wie gesagt mit den Händen hat sie etwas, die Wäsche einräumen, die was da herumliegt und (.) dabei bin ich bei ihr Besuch und nicht bei ihr arbeiten. (*lacht*)
(.) Das ist das Einzige, aber sonst (...) (EQ: 485-491).

Frau Quantschnig bezog in ihre Deutung der Beziehung zu ihrer Mutter auch ihren erwachsenen Sohn mit ein, der seine Großmutter im Alltag unterstützte, indem er abwechselnd mit der Mutter Einkäufe für sie erledigte. Das ‚einzig Gute‘ an den Hilfstätigkeiten für ihre Mutter war für Frau Quantschnig der finanzielle Aspekt, denn sie konnte das Restgeld nach den Einkäufen behalten. Besuche bei ihrer Mutter erfuhre Frau Quantschnig als belastend, weil sie dann Haushaltsarbeit leisten musste, anstatt ihre Mutter einfach zu besuchen. Aus weiteren Interviewpassagen ging hervor, dass Frau Quantschnig das Verhältnis zu ihrer Mutter als unausgewogen erfuhre, das heißt, sie nahm ihre Mutter bei der Kindererziehung (abgesehen von der minimalen finanziellen Hilfe) nicht als unterstützend wahr, während sie selbst aber ihre Mutter im Alltag unterstützte.

Die Mütter von Frau Oberhofer und Frau Paulitsch hingegen waren bereits verstorben. Frau Oberhofers Mutter war für sie und ihren Sohn, der später fremduntergebracht wurde, zeitlebens eine wichtige Unterstützung gewesen. Die beiden Frauen und das Kind lebten bis zum Tod der (Groß-)Mutter in einem gemeinsamen Haushalt. Daher erfuhre Frau Oberhofer das Versterben ihrer Mutter auch als Wendepunkt in ihrem Leben, sie musste aus dem gemeinsamen Haus ausziehen und erhielt nicht mehr dieselbe Unterstützung in der Mutterrolle.

Frau Paulitschs Mutter war schon länger verstorben und sie lebte nun mit ihrem Vater zusammen. Frau Paulitschs Vater hatte eine Schlüsselfunktion in der Wahrnehmung der Besuchskontakte zu ihrer fremdunterbrachten Tochter, denn er fuhr Frau Paulitsch zu den Terminen. Hatte der Vater einmal keine Zeit, fanden auch die Kontakte nicht statt. Frau Paulitsch war demnach in der Wahrnehmung ihrer Mutterrolle abhängig von der Unterstützung durch ihren Vater. Eine umfassendere Unterstützung für sie als Mutter im Alltag traute der Vater sich laut Frau Paulitsch nicht zu, daher konnte die kleine Tochter nicht bei ihnen zu Hause wohnen.

Die interviewten Väter mit Lernschwierigkeiten erfuhren sich im Vergleich zu den Müttern mit Lernschwierigkeiten eher als Einzelgänger, wenngleich auch sie zum Teil ihre Herkunftsfamilie als relevanten Teil ihres sozialen Netzwerks erachteten. Auch die Beziehungen der Väter mit ihren Herkunftsfamilien waren geprägt von Konflikten, wie unter anderem Herrn Lessiaks Beispiel zeigte. Der Vater zweier Töchter, die getrennt von ihm lebten, erfuhre seine eigene Mutter in einem Spannungsfeld von Unterstützung und Fremdbestimmung. Deutlich wurde, dass sich Herr Lessiak und seine Mutter nahestanden, dabei hoben die Deutungen des Mannes mit Lernschwierigkeiten jedoch hervor, dass seine Mutter ihn zum Teil überforderte. Die Mutter hatte eindeutig eine Machtposition im Leben des Sohnes inne

(unter anderem durch ihre Funktion als Sachwalterin), die auch für die Haltung Herrn Lessiaks gegenüber seinen Töchtern von Bedeutung war. Die Mutter, deren Machtwirkungen er sich nicht entziehen konnte, war für Herrn Lessiak eine zentrale Figur in seinem Leben. Sie koordinierte etwa die Kontakte ihres Sohnes mit dem Jugendamt und schien die Entscheidungen Herrn Lessiaks in Bezug auf die Kontaktaufnahme mit seinen Töchtern zu lenken.

Herr Lessiak lehnte es als einziger Interviewpartner ab, seine sozialen Kontakte auf einer Netzwerkkarte zu visualisieren, und begründete dies dadurch, dass er niemanden habe. Seine Mutter verstand er explizit nicht als Unterstützungsperson, er könne sie als Unterstützung in der Vaterrolle ‚vergessen‘. Den Grund dafür sah Herr Lessiak sowohl im Charakter der (komplizierten) Beziehung zur Mutter als auch im Gesundheitszustand seiner Mutter. Der Vater mit Lernschwierigkeiten machte den potenziellen Aufbau einer Beziehung zu seinen Töchtern von der Haltung seiner Mutter diesbezüglich abhängig, schien jedoch zugleich ihre Unterstützung bei der Kontaktaufnahme abzulehnen. Herrn Lessiaks Beziehung zu seiner Mutter verdeutlichte die von anderen Interviewpartner_innen erfahrene Ambivalenz von Angehörigen als zentrale Unterstützungspersonen und zugleich in Machtpositionen ihnen gegenüber. Die Eltern mit Lernschwierigkeiten schienen in der Ambivalenz ihrer Herkunftsfamilie ein unausweichliches Dilemma zu sehen.

8.5.4 Personenabhängige Erfahrung der Eltern von Fachkräften im sozialen Netzwerk

Neben informellen Kontakten spielten auch Fachkräfte eine relevante Rolle für das Familienleben der interviewten Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten. Diverse Fachkräfte, meist aus der Sozialen Arbeit, machten einen beachtlichen Teil der sozialen Netzwerke der Interviewpartner_innen aus. Alle der zehn Mütter und Väter standen mit der Kinder- und Jugendhilfe in Kontakt und brachten (mit Ausnahme von Herrn Lessiak, der die Gestaltung einer Netzwerkkarte ablehnte) bei der Visualisierung ihres Netzwerks die Fachkräfte aus der KJH an ihrer Netzwerkkarte an. Die Fachkräfte wurden von den Eltern auf den Netzwerkkarten überwiegend entweder positiv oder negativ konnotiert, aber kaum neutral eingestuft. Diese starke Deutung von Fachkräften als positive oder negative Kontakte im sozialen Netzwerk basierte vorrangig auf den diversen Zugängen und Haltungen sowie dem Verhalten der betreffenden Fachkräfte den Familien gegenüber.

Die Interviewpartner_innen betonten immer wieder, was ihnen in Bezug auf Fachkräfte, die sie bei der Erziehung unterstützten, wichtig war. Dazu zählte unter anderem grundsätzlich ein respektvoller Umgang mit allen Familienmitgliedern, Sensibilität gegenüber Menschen mit Lernschwierigkeiten

und Vorurteilen ihnen gegenüber, aber auch ein gemeinsamer Erfahrungshorizont als Eltern. Manche Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten hoben hervor, dass sie Fachkräfte als kompetenter in ihrer Unterstützungsrolle erfuhren, wenn diese selbst Eltern waren und daher über persönliches Erfahrungswissen in der Kindererziehung verfügten.

Ein Teil der Interviewpartner_innen definierte vorwiegend Fachkräfte als ihre nahen sozialen Kontakte. Frau Kirchers Netzwerk bestand sogar fast ausschließlich aus Fachkräften. Auf der Netzwerkkarte brachte die Mutter einer fremduntergebrachten Tochter diverse Fachkräfte nahe am ‚Ich‘ an und daher hatten zum Beispiel ihre beste Freundin und ihr Partner auf der Karte ähnliche Positionen wie ‚Betreuer_innen‘ aus ihrer Wohngemeinschaft und eine Unterstützerin aus der Werkstätte für behinderte Menschen, in der sie tätig war. Wenngleich Frau Kircher einige der Betreuer_innen explizit als fremdbestimmend beziehungsweise bevormundend deutete, stellte sie die Beziehungen zu der Mehrzahl dieser Personen auf der Netzwerkkarte als positiv dar. Eine Ausnahme war eine Betreuerin aus der Wohngemeinschaft, die Frau Kircher auf der Karte negativ konnotierte, weil die Betreuerin oft „ganz schön grantig“ war und die Mutter mit Lernschwierigkeiten „zusammenschiss“ (EK: 750-751) und anschrie. Die Deutung von Fachkräften als fremdbestimmend hing damit zusammen, dass Frau Kircher ihr Wohnumfeld als nicht freiwillige Form der Unterbringung wahrnahm und dort Regeln herrschten, die ihr Privatleben stark einschränkten. Ein Beispiel dafür war, dass der Partner der Frau mit Lernschwierigkeiten nicht in der Wohngemeinschaft übernachten durfte. Frau Kirchers Erfahrung verdeutlichte, dass nicht nur Fachkräfte aus der KJH für das Familienleben der Interviewpartner_innen relevant waren, sondern gegebenenfalls auch Fachkräfte aus dem BB oder weiteren Fachbereichen.

Während die meisten der interviewten Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten unabhängig von der Lebenssituation ihrer Kinder (bei Mutter und/oder Vater oder in Fremdunterbringung) einen massiven Unterstützungsmangel erfuhren, war Frau Niemetz diesbezüglich eine Ausnahme. Die Mutter eines Sohnes im Kindergartenalter verfügte über ein umfassendes Unterstützungsnetzwerk, das auch aus Privatpersonen bestand, hauptsächlich jedoch auf formalisierten Kontakten basierte. Einzigartig unter den Interviewpartner_innen war dabei die enge Kooperation zwischen KJH und BB, die Frau Niemetz und ihrer Familie eine flexible und selbstbestimmte Unterstützung ermöglichte. Die Familie erhielt mehrmals pro Woche Unterstützung von KJH und BB und konnte zu Beginn jeder Woche selbst bestimmen, wann und wobei sie Unterstützung in Anspruch nehmen wollte.

Frau Niemetz deutete insbesondere die Unterstützung aus der KJH als selbstbestimmt, sie und ihr Partner wurden von ihren Unterstützerinnen in alle Entscheidungen betreffend ihren Sohn eingebunden und konnten sich bei Fragen jederzeit an die Fachkräfte wenden. Die Mutter mit Lernschwierig-

keiten beschrieb die Niederschwelligkeit ihres Unterstützungsnetzwerks folgendermaßen:

Nein, von zweimal, dann war dreimal oder sonst einmal. In der Woche. So, jetzt, wann ich daheim, er, wo er jetzt daheim ist, sind sie jetzt öfter da, weil (.), manchmal kann ich bei den Terminen den Jonas nicht dabei haben. Nur die Zeit haben sie schon. Die auf den, derweil auf den Jonas. [...] Jetzt haben wir eine eigene WhatsApp-Gruppe und da schreib ich immer gleich hinein, weil da sind sie immer erreichbar. (EN: 629-641).

Dieses Zitat zeigt, dass die Mutter die Unterstützung als angepasst an die individuellen Bedürfnisse der Familie wahrnahm. Da Jonas, Frau Niemetz' Sohn, momentan tagsüber zu Hause bei der Mutter war, kamen die Unterstützerinnen etwas öfter und passten auf Jonas auf, wenn die Mutter zum Beispiel Termine wahrnehmen musste. Frau Niemetz vertraute offenbar ihren Unterstützungspersonen und nahm diese als niederschwellig erreichbare Ansprechpersonen wahr. Durch die WhatsApp-Gruppe standen die Unterstützerinnen der Familie bei jeglichen Fragen zur Verfügung und schufen so Verlässlichkeit für Frau Niemetz.

Trotz der Niederschwelligkeit des Unterstützungsangebots deutete die Mutter mit Lernschwierigkeiten dieses Angebot als formale Beziehung und differenzierte zwischen privaten Kontakten und Kontakten mit Fachkräften. Während sowohl die Fachkräfte als auch Jonas' Großeltern die Kinderbetreuung übernahmen, unterschied sich die Funktion von Großeltern und Fachkräften in Frau Niemetz' sozialem Netzwerk. Die Mutter mit Lernschwierigkeiten erfuhr die Rolle der Großeltern als Bereicherung für ihren Sohn, schätzte jedoch Erziehungsratschläge seitens der Großeltern als veraltet und damit als für ihre eigene Kindererziehung nicht hilfreich ein. Frau Niemetz sah hingegen die beiden Fachkräfte, die die Familie aktuell unterstützten, als relevante und kompetente Quelle für Hilfestellungen und Anleitungen in Jonas' Erziehung.

Im Gegensatz zu Frau Niemetz' klarer Unterscheidung von informeller und formaler Unterstützung verschwammen in den Deutungen einiger Interviewpartner_innen die Grenzen zwischen Fachkräften und privaten Unterstützungspersonen. Frau Quantschnigs wichtigste und einzige positiv konnotierte Unterstützungsperson war etwa eine ehemalige Fachkraft, die sie mittlerweile als Freundin bezeichnete. Diese ‚Dame‘ hatte keinen offiziellen Unterstützungsauftrag in der Familie, wurde aber von Frau Quantschnig als zuverlässige Ansprechperson eingeschätzt. Die Mutter mit Lernschwierigkeiten verglich alle Fachkräfte aus der KJH, die offiziell mit der Familie befasst waren, mit der Dame und disqualifizierte jegliche Unterstützung, die nicht von dieser kam, als die *falsche* Unterstützung. Diese Einschätzung begründete Frau Quantschnig mit dem regen Personalwechsel in der KJH und damit auch dem Austausch jener Unterstützungspersonen, mit denen sie gut zurechtkam.

Herr Vogt hingegen, der selbst in der Vaterrolle keine adäquate Unterstützung von Fachkräften erhielt, hatte klare Vorstellungen von passgenauen Unterstützungsmöglichkeiten. Er beschrieb seine Wünsche wie folgt:

Wenn's eine Unterstützung/gute Unterstützung gibt, ja? Wo die Kinder daheim bleiben können [...]. Äh, dass sie Unterstützung kriegen wegen dem Lernen, ja? Oder bei die (.) Hauswirtschaft, Unterstützung. Nur *An*-leiten und nicht selber, ja? Nur Anleitungen die, ja, oder unterstützt, wenn ich zum Arzt geh, ja? Ist ja auch eine Unterstützung. Jeden, also jeden Tagesablauf. Ja, weil, nachher ist er eh in der Schule. Dass ich eine Unterstützung habe nach der Schule bis zum Schlafen-gehen [...]. Wenn ein Bedarf besteht. Wann ich sage, die Unterstützung ruft zum Beispiel am Sonntag an, braucht mich nur anrufen und fragen: ‚Brauchst du für Montag eine Unterstützung in der Früh? Ja? Oder für Dienstag?‘ [...] Dass man einen Tag vorher schaut, anruft, dass [man, Anmerkung RM] fragt. Das wäre, das wäre eine gute Unterstützung. (EV: 458-485).

Herr Vogt sah demnach das Zusammenbleiben von Kind und Eltern als übergeordnetes Ziel von formaler Unterstützung, die je nach Bedarfen sehr unterschiedlich ausfallen könne. Er betonte die Relevanz der Zurückhaltung von Fachkräften (Anleitung anstelle von Übernahme beziehungsweise Bevormundung) und implizierte die dadurch gegebene Möglichkeit zu elterlicher Selbstbestimmung. Der Vater grenzte zudem den eigenen Unterstützungsbedarf ein, denn er und sein Sohn benötigten die Anwesenheit von Fachkräften nicht rund um die Uhr, sondern je nach eigener Bedarfseinschätzung von nach der Schule bis zur Schlafenszeit beziehungsweise an anderen Tagen möglicherweise am Morgen. Zudem hob Herr Vogt die Notwendigkeit flexibler Unterstützungsmaßnahmen hervor, die je nach familialer Situation einen Tag im Voraus vereinbart werden könne (so wie bei Frau Niemetz gelingend umgesetzt).

8.5.5 *Auf sich allein gestellt sein*

Die Mehrheit der Interviewpartner_innen thematisierte im Zuge der Netzwerkvisualisierung das Gefühl, auf sich allein gestellt zu sein. Die Deutung von sich als Alleingängern beziehungsweise ‚Einzelkämpfern‘ war insbesondere bei den Vätern mit Lernschwierigkeiten präsent. Auch die interviewten Mütter erfuhren jedoch soziale Isolation und gaben an, keine oder kaum Freund_innen zu haben, weshalb Fachkräfte manchmal als Ersatz für Freund_innen gedeutet wurden. Vom ‚Betreuer‘ zum Freund mutierte etwa eine Fachkraft aus Herrn Jakobitz' Netzwerk. Er beschrieb diesen Wandel folgendermaßen:

Er ist immer für mich da. Wenn ich ein Problem habe oder was, brauche ich nur reden mit ihm, der gibt mir Tipps, wie ich das machen kann, oder sagt zu mir:

„Nein, lass das (...), lass das auf sich beruhen, ärger dich nicht drüber.“ Ja, also menschlich ist er auch irgendwie immer da und so, in letzter Zeit (.) habe ich ihn als guten Freund bezeichnet, weil er ist immer für mich auch da. (EJ: 635-646).

Die Verlässlichkeit des Betreuers war ein wichtiger Punkt für Herrn Jakobitz und er schätzte die Beziehung als positiv ein, was er auch durch einen lachenden Smiley auf der Netzwerkkarte verstärkte. Der Unterstützer schien den Vater gut zu kennen und daher traute dieser ihm auch zu, bestimmte Situationen mit ihm einzuschätzen und ihm Ratschläge zu geben.

Vor allem die Erfahrungen Herrn Vogts hoben den typischen Gehalt der Deutung mehrerer Interviewpartner_innen davon, auf sich allein gestellt zu sein, hervor. Wenngleich Herr Vogt von zahlreichen Fachkräften in seinem Leben berichtete, erachtete er diese nicht als Unterstützungspersonen, was auch seine Netzwerkkarte verdeutlichte. Der Vater nahm demnach Interventionen der KJH zu keiner Zeit als Unterstützungsmaßnahmen bei der Erziehung seiner Söhne wahr, sondern „kämpfte sich alleine durch“ (EV: 202). Sowohl privat als auch in Bezug auf Fachkräfte erfuhr Herr Vogt wiederholt Enttäuschungen, er erklärte, dass er im Grunde niemanden habe oder je gehabt hätte, die oder der ihn in der Vaterrolle unterstützte. Die Netzwerkkarte des Vaters mit Lernschwierigkeiten verstärkte diese Deutung, denn auf ihr befanden sich vier negativ konnotierte sowie zwei neutral konnotierte Kontakte, jedoch kein einziger positiv konnotierter Kontakt.

Aus der ambivalenten Erfahrung mit dem sozialen Netzwerk durch die Interviewpartner_innen lässt sich schließen, dass soziale Kontakte zwar eine Ressource sein können, aber immer auch Konfliktpotenzial bergen. Die Analyse zeigte, dass sowohl Beziehungen zu Partner_innen und Herkunftsfamilie als auch zu Fachkräften in einem stetigen Spannungsfeld von Unterstützung und Fremdbestimmung wahrgenommen wurden.

8.6 Das Jugendamt als Institution zwischen Anlaufstelle für Unterstützung und Kontrollinstanz

Die Analyse der Interviews mit Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten verdeutlichte das Machtmonopol des Jugendamtes im Leben der Familien. Die Interviewpartner_innen hatten ein breites Verständnis der Institution Jugendamt und deuteten zum Teil die gesamte Kinder- und Jugendhilfe mit ihren mobilen Unterstützungsleistungen und -personen als *das* Jugendamt.⁴⁶ Die Machtsymbolik des Jugendamtes reichte damit weit über die tatsächliche Amtsstelle hinaus. Alle Interviewpartner_innen waren Betroffene von Inter-

46 Diese Deutung steht vermutlich auch im Zusammenhang mit dem umgangssprachlich verbreiteten Begriff des Jugendamtes.

ventionen der Institution Jugendamt, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß.

8.6.1 Das Machtmonopol des Jugendamtes im Leben der Eltern

Die konkreten Erfahrungsweisen der Eltern mit Lernschwierigkeiten in Zusammenhang mit dem Jugendamt und dort ansässigen Fachkräften gestalteten sich dementsprechend unterschiedlich und reichten von Deutungen des Jugendamtes als beständige Anlaufstelle für Unterstützung bis hin zu einer überwiegenden Wahrnehmung des Jugendamtes als Kontrollinstanz und Gefahr für das Familienleben. Meist waren die Erfahrungen der Interviewpartner innen ambivalent, denn selbst wenn sie das Jugendamt als Anlaufstelle oder sogar unterstützend erfuhren, waren sich die Eltern mit Lernschwierigkeiten der Machtwirkung des Jugendamtes bewusst.

Ähnlich wie die Deutung von Beziehungen zu Fachkräften im Allgemeinen hing auch die Deutung des Jugendamtes als Institution durch die Mütter und Väter stark von den Haltungen und Vorgehensweisen der einzelnen Personen ab, mit denen die Eltern in Kontakt standen. Ausdruck des Machtmonopols des Jugendamtes im Leben der Familien war unter anderem eine Distanz zu den Fachkräften der Institution. Diese Distanz wurde insbesondere durch Formulierungen wie ‚die Dame vom Jugendamt‘ (nur vereinzelt war die Rede von ‚Herren‘) hervorgehoben. ‚Die Dame vom Jugendamt‘ stand in den Deutungen der Eltern mit Lernschwierigkeiten für Respekt, asymmetrische Machtverhältnisse und zum Teil auch für die Furcht davor, das Kind zu verlieren. Die Angst vor der Trennung vom Kind war für die Interviewpartner innen, die mit ihren Kindern zusammenlebten oder -gelebt hatten, stets präsent. Unabhängig von den tatsächlichen (positiven oder negativen) Erfahrungen der Eltern mit Fachkräften vom Jugendamt blieb die Typisierung der Machtfigur ‚Dame vom Jugendamt‘ unverändert.

Die vom Jugendamt ausgehende Bedrohung, die die Mütter und Väter wahrnahmen, verhinderte dennoch nicht zur Gänze, dass sich zwischen Fachkräften der Institution und manchen Familien eine gewisse Vertrauensbasis bildete. Hatten die Interviewpartner innen Kontakt mit einer Person beim Jugendamt, die ihnen respektvoll und verständnisvoll begegnete, war dies eine gute Basis für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung. In der Folge hielten einige Eltern mit Lernschwierigkeiten es für sinnvoll, sich mit bestimmten Anliegen an das Jugendamt zu wenden. Frau Ignatz, Mutter zweier Söhne, berichtete von zahlreichen negativen Erfahrungen mit Fachkräften beim Jugendamt, deutete aber ihre aktuelle Ansprechperson aufgrund der entstandenen Vertrauensbasis als unterstützend. In Situationen, in denen Frau Ignatz von Dritten als Mutter diskreditiert wurde, wandte sie sich daher

an ihre Ansprechperson beim Jugendamt und sicherte sich deren Unterstützung.

Bei Frau Niemetz trug ein Wechsel der für sie zuständigen Person beim Jugendamt zu einer veränderten Perspektive auf die Institution bei. Die Mutter hatte ihre ehemalige Ansprechperson als grenzüberschreitend erfahren, weil die Fachkraft Dinge über ihr Privatleben wissen wollte, die Frau Niemetz als inadäquat empfand. In der Folge beschwerte sich die Mutter mit Lernschwierigkeiten beim Jugendamt, woraufhin ein Wechsel der Ansprechpersonen eingeleitet wurde. Frau Niemetz wurde vom Jugendamt angehört und ihre Beschwerde ernstgenommen, daher erfuhr die Mutter in dieser Situation Selbstwirksamkeit, was sich wiederum positiv auf ihre Wahrnehmung des Jugendamtes als Institution auswirkte.

Die Ambivalenz des Jugendamtes aus Elternperspektive wurde unter anderem durch Herrn Vogts Erfahrungen deutlich. Wie bereits erwähnt, wandte sich der Vater zweier Söhne aufgrund von Schwierigkeiten des Jungen in der Schule hilfesuchend an das Jugendamt. Dass dies für ihn keine leichte Entscheidung war, zeigt folgendes Zitat:

Er war halt schwierig, der Sebastian, also (.) er hat nachher viel rausgelassen in der Schule und (.) also, es war wirklich/gehaut auch ja und (.) dann habe ich eine Zeit lang eine Ruhe gehabt mit dem Jugendamt. (.) Bis der Sebastian wieder angefangen hat mit Schuleschwänzen. [...] Aaah, einmal ist dann wieder gegangen und dann ist wieder nicht mehr gegangen und ich habe nicht mehr gewusst... Ich muss mir Unterstützung holen. Ja? Bin ich halt aufs Jugendamt gegangen mit... mit Auweh und dann bin ich heimgegangen und habe gesagt: ‚Bitte, Sebastian, zieh dich an und fahr in die Schule.‘ Äh ja, er hat in der Schule randaliert und (.) und da hat es geheißt, die Ursache liegt daheim. (EV: 77-90).

Dieses Zitat verdeutlicht den Zwiespalt, in dem Herr Vogt sich befand. Basierend auf seinen bisherigen Erfahrungen, deutete der Vater mit Lernschwierigkeiten das Jugendamt als Gefahr für sein Familienleben und war im Grunde froh, vor den Interventionen ‚Ruhe zu haben‘. Sebastian, Herrn Vogts jüngerer Sohn, hatte jedoch Schwierigkeiten in der Schule und wollte diese zeitweilig gar nicht mehr besuchen. In der Folge sah der Vater sich dazu gezwungen, sich Unterstützung zu holen, um Sebastian wieder zum regelmäßigen Schulbesuch zu motivieren. Herr Vogt betonte, dass er sich ‚mit Auweh‘ ans Jugendamt gewandt hatte. Diese Äußerung verwies auf die Vorbehalte des Vaters mit Lernschwierigkeiten, die Institution zu kontaktieren, und schließlich bestätigten sich die Zweifel des Vaters. Anstatt ihn zu unterstützen, schrieben Jugendamt und Schule Herrn Vogt die Schuld an Sebastians Verhalten zu, was in weiterer Folge zur Fremdunterbringung des Jugendlichen führte.

Herrn Vogts Deutungen waren typisch für die wahrgenommene Ambivalenz des Jugendamtes durch die Interviewpartner_innen, denn wenngleich sich viele von ihnen (mehr) Unterstützung durch Fachkräfte der KJH ge-

wünscht hätten, trauten sie sich aufgrund der Machtposition des Jugendamtes häufig nicht, sich gegenüber den Fachkräften zu öffnen. Selbst wenn die Eltern mit Lernschwierigkeiten das Jugendamt um Unterstützung baten wie Herr Vogt, war dies keine Garantie für eine bedarfsgerechte Unterstützung bei der Kindererziehung, sondern führte im Gegenteil manchmal zu einer Trennung von Kind und Eltern.

8.6.2 Die Kontrollfunktion des Jugendamtes als Gefahr für das Familienleben

Die interviewten Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten erfuhren das Jugendamt und seine institutionelle Machtwirkung auf das KJH-System als engmaschiges Kontrollsystem, das unmittelbare Auswirkungen auf ihr Familienleben hatte. Demnach waren einige der Interviewpartner_innen misstrauisch gegenüber Fachkräften des Jugendamtes und deren Interventionen. Die Erfahrung der Kontrollfunktion des Jugendamtes beziehungsweise der KJH wurde unter anderem an Frau Ignatz' Deutungen von sogenannten Mutter-Kind-Heimen als direkte Erweiterung der Kontrollinstanz Jugendamt deutlich.

Als Frau Ignatz schwanger mit ihrem älteren Sohn war, wurde sie seitens des Jugendamtes dazu gedrängt, nach der Geburt des Kindes für eine Zeit lang in ein Mutter-Kind-Heim zu gehen. Die werdende Mutter sah eine unmittelbare Gefahr für ihr Familienleben, ausgehend von dem ihr nahegelegten Aufenthalt, denn mehreren ihrer Freundinnen wurde im Zuge eines solchen Aufenthaltes im Mutter-Kind-Heim das Kind weggenommen. Zudem konnte sie den Druck des Jugendamtes nicht nachvollziehen, denn sie hatte sowohl eine eigene Wohnung als auch ein umfangreiches informelles Unterstützungsnetzwerk, bestehend aus Familienmitgliedern. Frau Ignatz konnte sich damals erfolgreich gegen die Intervention wehren und somit einer engmaschigen Kontrolle durch das Jugendamt entgehen.

Weitere Mütter mit Lernschwierigkeiten berichteten davon, während der Schwangerschaft und nach der Geburt von Fachkräften des Jugendamtes beobachtet worden zu sein. Die Frauen erfuhren dies meist als äußerst unangenehm, schließlich mussten sie sich erst an die Mutterrolle gewöhnen und ihre Kinder kennenlernen. Zudem ging das Jugendamt bei seinen Nachforschungen über manche Mütter hinter deren Rücken vor, etwa wenn Fachkräfte Informationen über Schwangerschaft und Geburt bei Ärzt_innen einholten. Dabei erfuhren sich die Mütter mit Lernschwierigkeiten häufig in einer passiven Rolle während die Handlungsmacht bei den Fachkräften lag.

Frau Quantschnig, Mutter zweier Kinder in Fremdunderbringung, hatte betont, einzig falsche Unterstützung seitens des Jugendamtes zu erhalten. Diese Deutung war mit der Erfahrung von Fachkräften als Kontrollinstanz

verbunden, denn anstatt zu unterstützen, inspizierten die Fachkräfte die Wohnung der Familie und „pochten nur darauf, das und das könnten wir, da und da“ (EQ: 503). Diese Kontrolle empfand Frau Quantschnig keineswegs als Unterstützung in der Mutterrolle, ganz im Gegenteil erfuhr sie die Besuche der Fachkräfte als erniedrigend und zudem sinnlos, denn die Familie wurde zwar häufig kritisiert, erhielt jedoch keine Anleitungen dafür, wie sie die Situation konkret hätten verbessern können.

Die Deutungen des Jugendamtes durch die Interviewpartner innen als Gefahr und Kontrolle verwiesen auf die häufig empfundene Angst der Eltern mit Lernschwierigkeiten vor der Institution. Für den Großteil der interviewten Mütter und Väter war die Bedrohung ihres Familienlebens durch das Jugendamt eine allgegenwärtige Erfahrung; auch Eltern, die mit ihren Kindern zusammenlebten, waren sich dessen bewusst, dass das Jugendamt quasi jederzeit in ihr Familienleben eingreifen konnte. Herr Ulrich, ein Vater, der mit seiner Frau und der gemeinsamen Tochter zusammenlebte, sah zwar für seine Familie aktuell keine unmittelbare vom Jugendamt ausgehende Bedrohung, war sich aber dessen Machtwirkung dennoch bewusst. Er hatte aktiv Strategien entwickelt, um seine Familie vor Interventionen des Jugendamtes zu schützen, unter anderem durch informelle Verbindungen zu Personen in Machtpositionen. Zu diesen für die Familie relevanten Kontakten zählten direkte Beziehungen zu Fachkräften beim Jugendamt, aber auch bei Gericht und der Polizei.

Herr Ulrich sah insbesondere alleinerziehende Väter mit Lernschwierigkeiten als Betroffene von Kontrollmechanismen und Unterstellungen, der Elternrolle nicht gerecht zu werden. In diesem Zusammenhang war sich der Vater seiner eigenen privilegierten Position als Vater in einer aufrechten Beziehung mit der Kindesmutter und mit einem starken Unterstützungsnetzwerk bewusst. Aus seiner Zeit als alleinerziehender Vater seiner beiden mittlerweile erwachsenen Kinder reflektierte er aber Situationen, in denen er die vom Jugendamt ausgehende Gefahr am präsentesten wahrgenommen hatte:

Früher habe ich mit dem Jugendamt Erfahrung gehabt, weil ich alleine war, mit (.) meiner Tochter und meinem Sohn. Äh, dass die mich angerufen haben. (...) Die sind hingekommen, hat nach... hat die nachschauen, ob die Wohnung in Ordnung ist. (...) Nachgeschaut, was ich verdiene und (.) ob ich für (.), ob ich für die Kinder Sorge trage, und das war nur eine Überprüfung. Und die hat (.), immer hat, wenn die gekommen (.), hat die immer etwas anders zu sprechen. Aber ich habe nicht aufgehört mit dem Kämpfen (...) (EU: 777-781).

Das Zitat betont die Deutung des Jugendamtes als Kontrollinstanz, die diverse Überprüfungen vornahm und Nachforschungen über das Leben des alleinerziehenden Vaters mit Lernschwierigkeiten anstellte. Die an dieser Stelle geschilderte Situation verdeutlicht den Umgang mit dem Jugendamt aus Sicht des Vaters als stetigen „Kampf“. An anderen Interviewstellen betonte Herr Ulrich wiederholt, wie froh er darüber sei, mittlerweile Ruhe vor dem

Jugendamt zu haben und seine Vaterschaft ohne unmittelbare Einmischung der Institution leben zu können.

Zusammengefasst lässt sich aus den Deutungen der Interviewpartner_innen schließen, dass die Eltern mit Lernschwierigkeiten dem engmaschigen Kontrollsystem der KJH beziehungsweise des Jugendamtes längerfristig kaum entkamen. Die potenziell drohende Trennung von Kind und Eltern war somit im Familienalltag dauerhaft präsent und ließ sich als gemeinsame Erfahrung der Eltern mit der treffenden Formulierung eines Vaters beschreiben: „Wenn man einmal mit dem Jugendamt was zu tun hat, hat man immer was zu tun“ (EV: 133).

8.7 Bewältigung der (drohenden) Fremdunterbringung des Kindes

Die Kinder von sieben der zehn Interviewpartner_innen befanden sich zum Zeitpunkt des Interviews in Fremdunterbringung, daher waren Deutungen dieser Lebenslage durch die Eltern eines fremduntergebrachten Kindes ein zentraler Teil der Datenanalyse. Die Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten beschrieben verschiedene Ebenen der Bewältigung der (drohenden) Fremdunterbringung ihres Kindes, unter anderem berichteten die Eltern von Bemühungen, ihre Elternschaft trotz der Trennung vom Kind zu leben und die Beziehung zum Kind aufrechtzuerhalten. Die Analyse verdeutlichte, dass viele der Eltern mit Lernschwierigkeiten noch Jahre später mit den weitreichenden Folgen der Trennung von ihrem Kind zu kämpfen hatten. Die Erfahrungen der Mütter und Väter reichten von leiblichen Trennungserfahrungen, einer Art Verinnerlichung der Trennungssituation selbst, über Bewältigungsversuche der Trennung durch das (Re-)Produzieren von Erklärungen betreffend die Ursache der Fremdunterbringung bis hin zu Widerstandsstrategien und schließlich alternativen Entwürfen von Elternschaft.

8.7.1 Leibliche Trennungs- und Mutterschaftserfahrung

Während die Kinder einiger Interviewpartner_innen von Geburt an von den Müttern beziehungsweise Vätern getrennt lebten, wurden andere Kinder erst im Laufe ihres Aufwachsens fremduntergebracht. Vor allem die beiden Mütter mit Lernschwierigkeiten, deren Kinder ihnen nach der Geburt noch im Krankenhaus weggenommen wurden, hatten die Trennungserfahrung leiblich verinnerlicht. Frau Kircher deutete etwa ihre Kaiserschnittnarbe als bleibende und schmerzliche Erinnerung an die Geburt und zugleich an die Trennung von ihrem Baby. Die fremduntergebrachte Tochter war mittlerweile im

Volksschulalter und Frau Kircher verspürte nach wie vor Schmerzen in ihrer Kaiserschnittnarbe, wenn sie von der Trennung sprach. Sie deutete die Schmerzen als Nachwirken der emotional schmerzvollen Erfahrung, als ihr das Baby weggenommen wurde.

Die Beschreibungen der Trennungssituation der Mutter mit Lernschwierigkeiten waren zum Teil chronologisch unstimmig und inhaltlich widersprüchlich, verdeutlichten jedoch die Intensität der Trennungserfahrung auf einer leiblichen Ebene. Frau Kircher sprach wiederholt von einem ‚Wegreißen‘ des Babys aus ihren Armen und erzählte, ihre Tochter hätte geweint und gefragt: „Mama, warum gibst du mich weg?“ (FK: 917). Frau Kircher implizierte durch ihre Deutung dessen, wie das Baby selbst die Trennung erfahren haben könnte, Sorgen darüber, was ihre Tochter heute über die Ursache ihrer Fremdunterbringung denken könnte. Frau Kircher fragte sich, ob ihre Tochter glauben könnte, sie hätte sie freiwillig weggegeben, und deutete zugleich die Trennung retrospektiv als ‚Wegreißen‘ des Kindes. Die Leiblichkeit der Trennungserfahrung betonte Frau Kirchers auch durch die Deutung davon, das Baby damals mit aller Kraft festgehalten zu haben.

Frau Paulitschs Erfahrung der Mutterschaft war ebenfalls von Leiblichkeit geprägt. Sie differenzierte zwischen der Schwangerschaft sowie der (auch körperlichen Nähe) zu ihrem Baby nach der Geburt im Krankenhaus und der physischen und psychischen Distanz zur Mutterrolle seit der Trennung von ihrer Tochter. Folgendes Zitat verdeutlichte Frau Paulitschs Grenzziehung in der Erfahrung von Mutterschaft:

Im Krankenhaus war sie eigentlich mit mir immer zusammen. Im Krankenhaus. Weil das (.), da war ich jeden Tag. Das kann dir keiner nehmen, wenn du im Krankenhaus immer zusammen bist mit ihr. Ich war ja dann im Krankenhaus drinnen, da war sie immer zusammen mit mir, ja. Und wo ich dann vom Krankenhaus gegangen bin, dann (.) ist sie mir weg/dann, dann ist es mir nicht mehr so gut gegangen, dann, wo sie mir die Melanie weggenommen haben. Dann ist mir nicht mehr so gut gegangen. Ich habe Reha gehabt im Krankenhaus. Dann ist mir nicht mehr so gut gegangen, weil sie gesagt haben (*atmet tief ein*) (.). Da habe ich eh geweint, beim Gespräch dann ist mir überhaupt gar nicht gut gegangen, ja. (*traurige, zitterige Stimme, leise*) (EP: 184-192).

Frau Paulitsch nannte ihr Baby während der Erzählungen über die Schwangerschaft und die gemeinsamen Zeit im Krankenhaus nicht beim Namen. Die Mutter sprach bei Deutungen dieser Zeit einzig von ‚ihr‘, der Tochter, oder ‚ihm‘, dem Baby. Frau Paulitsch wählte Melanies Namen noch selbst aus, die Nennung ihrer Tochter beim Namen markierte aber im Interview die Wende in ihrer Deutung der Mutterschaft. Frau Paulitsch sah sich als (werdende) Mutter während der Schwangerschaft und des noch namenlosen Babys im Krankenhaus. Nach der Trennung übernahm jedoch Melanies Pflegemutter die Mutterrolle. Der Rollenwechsel wurde von Frau Paulitsch auch durch die Übernahme der Versorgung des Kindes während Besuchskontakten markiert.

Das Krankenhaus repräsentierte für die Mutter mit Lernschwierigkeiten einen abgeschirmten und zeitlich begrenzt auch einen geschützten (unter anderem leiblichen) Erfahrungsraum für gelebte Mutterschaft. Die Schwangerschaft und das tägliche Zusammensein mit ihrer Tochter im Krankenhaus war für Frau Paulitsch eine Erfahrung, die ihr niemand mehr nehmen konnte. Die Mutter deutete die Fremdunterbringung ihres Babys explizit als Wegnahme und drückte ihre Verzweiflung über die Trennung aus, die durch den zitterigen Klang ihrer Stimme und ihren traurigen Gesichtsausdruck verstärkt wurde.

8.7.2 (Re-)Produktion von Legitimierungen für die Fremdunterbringung

Die Sinndeutungen der Interviewpartner_innen davon, Eltern eines Kindes in Fremdunterbringung zu sein, brachten immer wieder die Suche der Eltern nach Erklärungen für die Trennung vom Kind zum Ausdruck. Dabei fanden die Eltern mit Lernschwierigkeiten zum einen eigene plausible Gründe für die Trennung vom Kind, zum anderen reproduzierten sie jedoch eindeutig auch Legitimierungen von Fachkräften. Der Unterschied zwischen der Herstellung eigener Gründe und der Reproduktion von Erklärungen wurde am Interviewmaterial dadurch deutlich, dass die Eltern entweder stark ihre eigenen Positionen beziehungsweise Sichtweisen vertraten oder aber Begründungen aus ihrem Umfeld soweit verinnerlicht hatten, dass sie diese (zumindest oberflächlich) unkritisch wiedergaben.

Ein typisches Beispiel für die Übernahme und Verinnerlichung von Erklärungen Dritter war Frau Oberhofers Begründung für die Fremdunterbringung ihres jugendlichen Sohnes. Ihr Sohn war nach einem psychischen Zusammenbruch ins Krankenhaus gebracht worden und daraufhin wurde während seines Aufenthaltes dort die Fremdunterbringung des Kindes beschlossen. Folgendes Zitat Frau Oberhofers hebt ihre Reproduktion der Legitimierung der Trennung von ihrem Sohn hervor:

Frau Oberhofer: Äh (.) das Krankenhaus drinnen hat gesagt, auf der Neurologie, dass er (.) eine Neuropsychiatrie (.), dass er hinaufkommt in das Heim, dass das für ihn (.) bes... (*verschluckt sich*) (.) besser ist (.), weil ich dadurch krank war, ich hab mich ja müssen (.) stabilisieren (.) nachher (...).

Interviewerin: Und (.) also (.) wie haben Sie das so gefunden, wie Ihnen das gesagt worden ist im Krankenhaus?

Frau Oberhofer: Ja, zuerst schwer, aber (.) nachher habe ich es müssen akzeptieren (...) (*nimmt einen Schluck Wasser*), weil es für ihn doch besser war (.), weil, ich habe nicht können so geben (.) die (.), dass ich mit ihm so (.) habe können (.) die Strukturen aufbauen und das (.), weil, er braucht ja regelmäßige Strukturen (EO: 901-912).

Frau Oberhofer berichtete stockend, fast zögernd von der Begründung des Krankenhauses und verschluckte sich an der Stelle, an der sie davon erzählte, dass jemand im Krankenhaus meinte, es sei besser für ihren Sohn, ins ‚Heim‘ zu gehen. Die Mutter mit Lernschwierigkeiten deutete ihre eigene psychische Instabilität (infolge des Todes ihrer Mutter) als Grund dafür, dass es ihrem Sohn im Heim besser gehen würde als zu Hause. Frau Oberhofer fiel die Trennung vom Sohn schwer, sie sah sich aber gezwungen, die Situation zu akzeptieren. Die Mutter legitimierte die Fremdunterbringung des Sohnes wiederholt durch ihre eigene vermeintliche Unfähigkeit, dem Jugendlichen Strukturen zu bieten. Dieses Zusammenführen von Gründen verwies auf eine Verinnerlichung von defizitorientierten Perspektiven und die Reproduktion von Erklärungen seitens der Fachkräfte, die Frau Oberhofer schließlich akzeptieren musste.

Frau Paulitsch, deren Tochter von Geburt an fremduntergebracht war, reproduzierte eine Darstellung ihres eigenen Unterstützungsbedarfes als so umfassend und kostspielig, dass ein Zusammenleben mit ihrer Tochter unmöglich schien. In ihren Deutungen der Trennungsgründe schien Frau Paulitsch verzweifelt, sie suchte während des Interviews immer wieder die Bestätigung der Interviewerin (zum Beispiel: „Wenn du so jemanden hast, den ganzen Tag musst du den sicher zahlen? Oder?“, EP: 245). Ein Mangel an entsprechenden Unterstützungsangeboten war laut der Mutter mit Lernschwierigkeiten der zentrale Grund für die Fremdunterbringung ihrer Tochter. Frau Paulitsch war sich dessen durchaus bewusst, dass ein adäquates Unterstützungsangebot den entscheidenden Unterschied für die Lebenslage ihrer Tochter gemacht hätte, resignierte aber vor der Begründung, dass passende Angebote schlicht nicht existierten. Bei der Bewältigung der Fremdunterbringung des Kindes wurden Unterschiede zwischen jenen Eltern deutlich, deren Kinder sich bei Pflegefamilien befanden, und jenen Eltern, deren Kinder in Einrichtungen untergebracht waren.

Ein Beispiel für die Produktion eigener Legitimierungen für die Fremdunterbringung des Kindes waren Herrn Jakobitz’ Schuldzuschreibung an die Kindesmutter. Er befürchtete, dass die von ihm empfundene Unfähigkeit der Kindesmutter aus Sicht des Jugendamtes auf ihn abgefärbt hatte und dass, wenngleich er beteuerte, die Beziehung beendet zu haben, die Fachkräfte ihm nicht geglaubt hätten.

8.7.3 Restriktionen der Besuchskontakte zum Kind

Im Allgemeinen waren die Mütter und Väter von Kindern in Pflegefamilien eher überzeugt davon, dass es ihren Kindern dort gut ging, während die Eltern von Kindern in Einrichtungen sich vermehrt um das Wohl ihrer Kinder sorgten. Das Aufwachsen ihrer Kinder in einem familialen Setting war den

Interviewpartner_innen wichtig, und auch wenn sie nicht immer zur Gänze überzeugt wirkten, betonten die Eltern mit Lernschwierigkeiten, dass sich die Pflegeeltern gut um ihr Kind kümmerten. Mehrere Eltern von Kindern in Fremdunterbringungseinrichtungen beschrieben die Kommunikation mit den Institutionen als Herausforderung, nicht zuletzt deshalb, weil die Fachkräfte in den Einrichtungen Entscheidungsmacht über die Kontakte von Kind und Eltern hatten.

Manche Einrichtungen setzten ein Kontaktverbot als Disziplinarmaßnahme im Umgang mit den Kindern ein. Herr Vogt berichtete etwa davon, dass sein Sohn zur Strafe dafür, die Schule geschwänzt zu haben, nun wieder eine Weile ‚drinnen‘ (also in der Einrichtung, vgl. EV: 180, 313, 423) sein musste und auch nicht mit seinem Vater telefonieren durfte. Der Vater deutete die Einrichtung demzufolge latent als eine Art Gefängnis für seinen Sohn, was durch die Dichotomie drinnen/draußen hervorgehoben wurde. Auch Frau Oberhofer berichtete davon, dass ihr Sohn sie nicht entsprechend den üblichen Besuchskontakten sehen durfte, wenn er in der Einrichtung Verhaltensschwierigkeiten zeigte. Sie bezeichnete dieses Vorgehen der Fachkräfte jedoch nicht direkt als Strafe für ihren Sohn, sondern reproduzierte die Legitimation der Fachkräfte („Man darf ihn nicht aus den Strukturen herausreißen.“, EO: 492).

Nicht nur Institutionen wurden in Bezug auf Besuchskontakte als machtvoll gedeutet, die Analyse hob weitere Faktoren hervor, die die Beziehungen der Eltern zu ihren fremduntergebrachten Kindern beeinflussten. Da die meisten Kinder nicht in unmittelbarer Nähe ihrer Eltern, sondern zum Teil sogar in anderen Bundesländern untergebracht waren, waren ihre Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten meist auf Dritte angewiesen, um die Kontakte wahrnehmen zu können. Bekannte oder Verwandte fuhren die Eltern mit Lernschwierigkeiten zu den Besuchskontakten oder die Eltern mussten lange und kostspielige Anreisen auf sich nehmen. Selbst wenn das Jugendamt zunächst finanzielle Unterstützung für die Anfahrten zugesichert hatte, wurde diese bei mehreren Interviewpartner_innen nach einer Weile wieder eingestellt. In Anbetracht der finanziell prekären Lebenslagen der Eltern mit Lernschwierigkeiten spielte die Erstattung der Fahrkosten jedoch eine wichtige Rolle für die Aufrechterhaltung der Beziehung zu ihrem Kind.

8.7.4 Alternative Entwürfe von Elternschaft

Die interviewten Eltern mit Lernschwierigkeiten, die von ihren Kindern getrennt lebten, waren mehr oder weniger dazu gezwungen, ihre Elternschaft alternativ zu entwerfen und innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen zu leben. Meist erfuhren die Eltern fremduntergebrachter Kinder ihre Elternschaft in einem sehr reduzierten Rahmen in Form von Besuchskontakten oder

gegebenenfalls sogar einzig durch Telefonate, Fotos oder Erinnerungen an gemeinsame Zeiten. Die Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten erhielten kaum formale Unterstützung in der Elternrolle, wenn ihre Kinder fremduntergebracht waren. Die Interviewpartner_innen hielten fest an Erinnerungen an Ereignisse, bei denen sie mit ihren Kindern zusammen sein konnten, zum Beispiel Geburtstagsfeiern oder ihr Zusammensein während der zum Teil kurzen Zeit vor der Fremdunterbringung.

Frau Quantschnig, Mutter zweier fremduntergebrachter Kinder, erfuhr die zunächst regelmäßigen Besuchskontakte als eine Art neue Normalität im Familienleben. Sie beschrieb eine feste Routine, anhand derer die Besuche abliefen und während der die Eltern mit ihren Kindern nicht in der Einrichtung bleiben mussten, sondern auch Ausflüge unternahmen. Einen klaren Kontrast zur Erfahrung einer neuen Normalität bildete Frau Paulitschs Deutung der Besuchskontakte mit ihrer kleinen Tochter, die immer im Beisein der Pflegeeltern stattfanden. Frau Paulitsch genoss zwar die Kontakte, spielte mit ihrer Tochter und nahm sie auf den Arm, war sich aber ihrer nachrangigen Rolle gegenüber der Pflegemutter bewusst. Sie bezeichnete die Pflegemutter als Mutter ihrer Tochter, da diese im Alltag die zentrale Bezugsperson des kleinen Mädchens war und sich auch während der Besuchskontakte um Bedürfnisse wie das Windelwechseln oder das Verabreichen des Fläschchens kümmerte. Die Präsenz der Pflegemutter schränkte somit Frau Paulitschs Möglichkeiten der Wahrnehmung einer alternativen Mutterrolle stark ein.

Ähnlich verhielt es sich auch bei den Besuchskontakten von Herrn Jakobitz, Vater einer fremduntergebrachten Tochter im Volksschulalter. Er versuchte, mit der zentralen Rolle der Pflegeeltern im Leben seiner Tochter dadurch umzugehen, dass er diese als „Erziehungseltern“ (EJ: 225) bezeichnete, während er sich als den Vater des Mädchens sah. Seine Vaterrolle nahm Herr Jakobitz überwiegend durch die Rolle des finanziellen Versorgers seiner Tochter wahr und konnte so die Fremdunterbringungssituation mit einer gesellschaftlich anerkannten Vaterrolle vereinbaren, wie die Beschreibung seiner Ziele in der Vaterrolle verdeutlichte:

Schauen, dass ich mehr finanziell was zusammenbring, dass ich da noch mehr zahlen kann [unverständlich] momentan [...] Ja, dass, dass sie sich einen Urlaub leisten kann, dass sie schon in den Urlaub wo fliegen kann (...), das wäre halt mein Wunsch [...], weil da ist mir egal, wie es dann mir geht, weil da schau ich, dass es der Kleinen gut geht, dass sie dann später dann weiß, dass war meiner [unverständlich], schau, dass ich für [unverständlich] aufkomme. (FJ: 56-468).

Herrn Jakobitz lag demnach viel daran, dass seine Tochter später zurückblicken könnte und wüsste, dass ihr Vater für sie aufgekommen war. Dadurch verband der Vater mit Lernschwierigkeiten konventionelle Entwürfe von Vaterschaft mit seiner Situation als Vater eines fremduntergebrachten Kin-

des. Herr Jakobitz legte sein Selbstverständnis von sich als Vater so aus, dass es dem Leitbild des Vaters als finanzieller Versorger entsprach.

Herr Lessiak, Vater zweier Töchter, mit denen er nie zusammengelebt hatte, schaffte es hingegen nicht, eine für sich akzeptable alternative Vaterrolle zu finden. Er scheute trotz Kontaktversuchen seitens seiner älteren Tochter davor zurück, das Mädchen kennenzulernen, und behauptete, jegliche Kontakte als sinnlos zu sehen. Herr Lessiak beteuerte: „Ich weiß gar nicht, was ich reden sollte, ich kenn sie nicht einmal [...], bringt mir gar nix.“ (EL: 587-588). Der Vater mit Lernschwierigkeiten betonte jedoch schließlich, dass er sich von Beginn an mehr Unterstützung gewünscht hätte, um Vaterschaft zu leben und Verantwortung für seine Töchter zu übernehmen.

8.7.5 *Widerstand leisten gegen die Fremdunterbringung des Kindes*

Im Gegensatz zu einer Resignation gegenüber der Fremdunterbringung des Kindes sahen einige Interviewpartner_innen es als ihre Aufgabe, gegen die systematische Wegnahme von Kindern durch das Jugendamt Widerstand zu leisten. Sie bezeichneten ihre Bewältigungsstrategie als ‚Kampf‘ um ihr Kind und beschrieben, wie sie sich gegen Interventionen des Jugendamtes wehrten. Mehrere Mütter berichteten davon, wie sie sich kurz nach der Geburt ihrer Kinder dagegen aufgelehnt hatten, dass ihnen ihr Baby weggenommen wurde. Frau Ignatz, Mutter zweier Söhne, die von Geburt an bei ihr lebten, deutete die ihr zugeschriebene Behinderung als Grund für die damals drohende Fremdunterbringung ihres älteren Sohnes, die sie erfolgreich verhindern konnte.

Frau Quantschnig, deren Kinder mehrere Jahre zu Hause lebten, bevor sie fremduntergebracht wurden, erzählte von zunächst erfolglosen Versuchen des Jugendamtes, ihr den ältesten Sohn unmittelbar nach der Geburt wegzunehmen. Sie sagte:

(Atmet tief aus) Ich habe schon Angst gehabt, eben schon am Anfang, dass er wekommt. (.) Ihn wollten sie eh schon wegnehmen, eben zu Pflegeeltern. Dann haben wir gesagt, nein, also wir sind nicht blöd. Ja, und dann haben wir es eben probiert, dass er bei uns bleibt. (..) Bis zum 8. Lebensjahr ist es gut gegangen und dann eben (...) war er seit seinem 8. Lebensjahr, ist er eben in einer WG, na ja. Dann haben sie ihn (.) weg (..) *(lacht traurig)* in die WG. (EQ: 667-672).

Familie Quantschnig widersetzte sich also vorerst dem Versuch des Jugendamtes, ihren Sohn bei Pflegeeltern unterzubringen. Es fiel der Mutter mit Lernschwierigkeiten nicht leicht (erkennbar an ihrer tiefen Atmung und dem traurig klingenden Lachen), darüber zu sprechen, dass ihre Resistenz letzten Endes die Fremdunterbringung nicht verhindern konnte. Dennoch erreichten die Quantschnigs durch ihren Widerstand, dass ihr ältester Sohn immerhin bis zum 8. Lebensjahr in der Familie verblieb. Unmittelbar nach Beendigung

der Fremdunterbringungsmaßnahme zu seiner Volljährigkeit zog der junge Mann dann wieder zurück zu den Eltern.

Herr Jakobitz musste, wie bereits erwähnt, monatelang um die Anerkennung seiner Vaterschaft kämpfen und schließlich auch gegenüber dem Jugendamt aktiv ein Besuchsrecht einfordern, um seine fremduntergebrachte Tochter zu sehen. Auch Herr Vogt, dessen Söhne wiederholt fremduntergebracht wurden, berichtete von seinem ‚Kampf‘ mit dem Jugendamt, um seine Kinder zurück nach Hause zu holen. Er deutete den Rückholprozess als schwierigen Weg, ließ sich aber nicht beirren und blieb in seinen Forderungen hartnäckig. Herr Vogt ging immer wieder aufs Jugendamt, um die Rückkehr seiner Söhne einzufordern, und protestierte gegen den Umgang mit seinen Kindern „wie mit Paketen, die man herumschupft“ (EV: 388). Der Vater legte zudem Wert darauf, seine Kinder auch wissen zu lassen, dass sie ihm wichtig waren und er sich unermüdlich für sie einsetzte. Herr Vogt erachtete es als eine Selbstverständlichkeit und als seine Pflicht als Vater, trotz der Fremdunterbringung Verantwortung zu übernehmen und das Zusammenleben als Familie einzufordern. Folgende Worte beschreiben sein Selbstverständnis in dieser Zeit des Widerstandes: „Ein Alter, der muss immer vorhanden sein“ (EV II: 58-62).

Aus den hier erläuterten Deutungen und Bewältigungsstrategien der Fremdunterbringungen des Kindes lässt sich schlussfolgern, dass sich die Mehrheit der Interviewpartner_innen nach gelebter Elternschaft sehnten und die Mutter- beziehungsweise Vaterrolle unter den gegebenen Rahmenbedingungen bestmöglich erfüllten. Die Rahmenbedingungen jedoch waren für den Beziehungsaufbau beziehungsweise das Erhalten bestehender Beziehungen zwischen Kind und Eltern meist nicht förderlich, es fehlte an Unterstützung für die Eltern und Kinder. Die Trennung vom Kind hatte für die Eltern langwierige und weitreichende Folgen, die sie überwiegend noch nicht aufgearbeitet hatten. Zudem wurde ihnen in ihrer Rolle als Mütter und Väter von fremduntergebrachten Kindern keine längerfristige Unterstützung zuerkannt.

8.8 Als Mutter/Vater diskreditiert werden

Alle der interviewten Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten hatten Diskreditierungen in der Elternrolle erfahren. Die Diskreditierungserfahrungen als Mutter beziehungsweise Vater reichten von Diskriminierungen in Form von Beschimpfungen und Abwertungen im öffentlichen sowie privaten Raum über Unterstellungen und Anschuldigungen bis hin zu einer Unterschätzung von elterlichen Fähigkeiten durch Angehörige und Fachkräfte. Die Interviewpartner_innen wurden zum Teil in der Öffentlichkeit von Fremden be-

schimpft (etwa in öffentlichen Verkehrsmitteln oder beim Einkaufen) und basierend auf der Zuschreibung einer Behinderung abgewertet.

8.8.1 Abwertung und Beschimpfungen im öffentlichen Raum

Frau Ignatz, Mutter zweier Söhne, berichtete etwa davon, wiederholt in Anwesenheit ihres kleinen Sohnes von Passant_innen beschimpft worden zu sein. Passant_innen hatten laut gefragt, „warum man *so* ein Kind bekommen müsse“ (EI: 176), womit sie als behinderte Frau gemeint war. Die Mutter mit Lernschwierigkeiten versuchte meist, solche Kommentare zu ignorieren und ihren Sohn vor Anfeindungen zu schützen, was ihr aber nicht immer gelang. Vor allem wenn sich Beschimpfungen direkt an ihren Sohn richteten, sah sich Frau Ignatz gezwungen, sich aus der Situation zurückzuziehen. Dies konnte bedeuten, dass Frau Ignatz und ihr Sohn mehrere Haltestellen zu Fuß zurücklegen mussten, wenn sie zum Beispiel in der Straßenbahn beschimpft wurden.

Die Mutter mit Lernschwierigkeiten wurde auch durch Lehrpersonen in der Schule ihres älteren Sohnes diskreditiert, indem der Sohn diskriminiert und erniedrigt wurde. Eine Lehrerin sagte etwa zu ihm: „Kein Wunder, dass du nix mithast, deine Mutter ist ja auch deppert, war in der Sonderschule.“ (EI: 589). Laut Frau Ignatz erfuhr der Junge in der Schule wiederholt psychische Gewalt, die sich indirekt auch gegen Frau Ignatz richtete, beziehungsweise es diskreditierten Mitschüler_innen und die Lehrerin Frau Ignatz, um ihren Sohn zu erniedrigen. Mithilfe des Jugendamtes gelang es der Mutter mit Lernschwierigkeiten schließlich, gegen die Gewalt in der Schule vorzugehen. Frau Ignatz hatte jedoch das Jugendamt im Falle von Diskriminierungen nicht immer als unterstützend erfahren, sondern wurde ganz im Gegenteil nach der Geburt ihres älteren Sohnes auch vom Jugendamt diskreditiert. Sie berichtete:

Vor allem am A... am Anfang, wie ich den Großen auf die Welt gebracht habe, hat das Jugendamt ja gesagt, da muss man ihn unbedingt wegnehmen, weil ich ja behindert bin, haben sie immer gesagt, ja, ich kann mich um ihn nicht kümmern. (EI: 410-412).

Die Deutung „da muss man ihn unbedingt wegnehmen, weil ich ja behindert bin“ durch die Mutter ist manifester Ausdruck der Vorurteile gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten, die dadurch a priori als unfähige Eltern abgestempelt werden. Frau Ignatz benannte die Haltung des Jugendamtes explizit als diskriminierend und sah darin eine Notwendigkeit für Veränderungen und einen „Kampf“ gegen die Praxis der Kindeswegnahme.

Wie bereits beschrieben, wurden einige der Interviewpartner_innen zum Ziel von Diskreditierungen im öffentlichen Raum, die mit der ihnen zugeschriebenen Behinderung, nicht aber mit der Elternrolle zusammenhingen.

Frau Kircher, Mutter einer fremduntergebrachten Tochter, sah ihre Erniedrigung durch Jugendliche in öffentlichen Verkehrsmitteln sogar als Anlass, ihre Mutterschaft weitgehend zu verheimlichen. Sie betonte, nicht zu wollen, dass andere Leute mitbekämen, dass sie Mutter sei, „weil, sonst lachen sie mich aus“ (EK: 284). Frau Kircher deutete ihre Mutterschaft als Frau mit Lernschwierigkeiten als Irritation für Personen, die sie in erster Linie als behinderte Frau wahrnehmen. Mit der Verbindung von Mutterschaft und Behinderung kämen die Leute laut Frau Kircher nicht zurecht, daher war die Verheimlichung ihrer Mutterschaft eine Selbstschutzstrategie für Frau Kircher, durch die sie sich erhoffte, zumindest im Hinblick auf ihre Mutterschaft keine Angriffsfläche zu bieten.

Herr Ulrich, einer der interviewten Väter, berichtete davon, dass hinter seinem Rücken über ihn als Vater mit Lernschwierigkeiten gelästert wurde, und nahm dies zum Anlass, seine Kinder gegenüber behinderten Eltern im Allgemeinen zu sensibilisieren. Die Kinder hörten, dass schlecht über ihren Vater geredet wurde, und Herr Ulrich erklärte ihnen, dass dies nicht richtig sei.

8.8.2 Unterschätzung und Abwertung bereits während der Schwangerschaft

Die Mehrzahl der Mütter mit Lernschwierigkeiten wurde bereits vor der Geburt ihres Kindes, also noch während der Schwangerschaft, in ihren Fähigkeiten, die Mutterrolle zu bewältigen, unterschätzt. Frau Niemetz, Mutter eines Sohnes im Kindergartenalter, berichtete etwa davon, dass eine Fachkraft an ihren Fähigkeiten gezweifelt hatte, „alles unter einen Hut zu kriegen“ (EN: 933), und ihr eine Überforderung unterstellt hatte. Nach der Geburt zeigte sich schließlich, dass die Fachkraft Frau Niemetz unterschätzt hatte und die Mutter mit ihrem Neugeborenen sowohl im Krankenhaus als auch zu Hause gut zurechtkam.

Frau Oberhofer, Mutter eines Teenagers, hingegen wurde von ihrer eigenen Mutter unterschätzt, als sie ihr von der Schwangerschaft berichtete. Die Mutter befürchtete, dass Frau Oberhofer mit einem Kind nicht zurechtkommen würde, akzeptierte aber letztendlich die Mutterschaft ihrer Tochter und war, wie bereits erwähnt, zu Lebzeiten eine wichtige Stütze für Frau Oberhofer und ihren Sohn.

Frau Kircher war während der Schwangerschaft mit Abwertungen ihrer selbst als werdende Mutter sowie ihres ungeborenen Kindes durch ihre eigene Mutter konfrontiert. Durch die Deutungen Frau Kirchers wurde sichtbar, dass sie sich aufgrund der pauschalen Zuschreibung einer Behinderung ihres Kindes durch ihre Mutter gekränkt fühlte. Ihre Mutter habe „schlecht dahergeredet“, während ihre Tochter „im Bauch drinnen war“, und behauptet,

„dass meine Tochter behindert ist“. Frau Kircher betonte im Interview jedoch immer wieder, ihre Tochter sei „sehr wohl gesund“ (EK: 309-316), und hob dadurch die aus ihrer Sicht negativen Implikationen einer zugeschriebenen Behinderung hervor.

Ähnlich deutete Frau Ignatz die ablehnenden Haltungen ihrer Mutter und ihres Bruders, als sie ihnen von ihrer ersten Schwangerschaft berichtete. Frau Ignatz beschrieb die Reaktionen ihrer Angehörigen, die sie zu einem Schwangerschaftsabbruch drängten, folgendermaßen:

Beim, beim ersten (.), na ja, mein Bruder und meine Mutter waren nicht so begeistert am Anfang. (.) [...] Na ja, sie wollten eigentlich nicht, ja. Aber ich habe mich durchgesetzt (...). Der Frauenarzt hat auch gesagt, ja, er macht das nicht, dass er abtreibt, wann ich nicht, wenn ich sage, ich möchte nicht, ja. Also, da waren mehrere Sachen, auch jetzt beim Jüngeren, aber (.) ich hab da meinen eigenen Kopf. [...] Mein Bruder und meine Mutter am Anfang (...), weil, weil, sie hat geglaubt, weil ich halt eine Behinderung habe, kann es der Große auch kriegen, zum Glück hat der Große nix, halt der Kleine, der Kleine jetzt, aber (..) er ist gesund, er ist (*lacht*) (...) (EI: 265-280).

Die Mutter mit Lernschwierigkeiten implizierte, dass vor allem ihre eigene Mutter dagegen gewesen war, dass sie ihre Schwangerschaft fortsetzte und ein Kind auf die Welt brachte. Grund für die versuchte Fremdbestimmung und den auf Frau Ignatz ausgeübten Druck war die Angst ihrer Mutter, dass Frau Ignatz als behinderte Frau ein behindertes Kind bekäme. Der Arzt stellte sich aber offenbar auf Frau Ignatz' Seite und würdigte ihr Selbstbestimmungsrecht.

Wie Frau Kirchers Deutungen hob auch Frau Ignatz' Erzählung die negative Konnotation dessen, ein behindertes Kind zu bekommen, hervor. Beide Mütter übernahmen die damit verbundene ausdrückliche Favourisierung von Nichtbehinderung, Frau Ignatz betonte etwa, dass ihr älterer Sohn nichts ‚habe‘. Ihrem jüngeren Sohn wurden hingegen verschiedene Defizite diagnostiziert, die die Mutter letztendlich nicht als schwerwiegende Einschränkungen wahrnahm, da er bei guter Gesundheit sei und, wie sie an weiteren Interviewstellen betonte, einen sehr lebhaften Charakter habe.

8.8.3 *Diskriminierung und Diskreditierung im KJH-System*

In Verbindung mit Diskriminierungserfahrungen berichteten die Interviewpartner_innen wiederholt davon, als Mütter beziehungsweise Väter durch Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe ungerechtfertigt beschuldigt oder unterschätzt worden zu sein. Die Beschuldigungen bezogen sich meist auf vermeintliche Gewalt gegen die Kinder oder deren Vernachlässigung und hingen zum Teil damit zusammen, dass den Eltern mit Lernschwierigkeiten eine Überforderung mit ihrem Kind unterstellt wurde. Zusätzlich wurde man-

chen der Eltern ein Desinteresse am eigenen Kind vorgeworfen, wobei die Gründe dafür meist strukturell waren, zum Beispiel mangelnde Barrierefreiheit von Informationen oder finanzielle Schwierigkeiten. Die Eltern mit Lernschwierigkeiten empfanden sowohl die Vorwürfe des Desinteresses als auch die Anschuldigungen als äußerst diskreditierend. Auch bei Verhaltensauffälligkeiten der Kinder waren die Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten das primäre Ziel von Schuldzuweisungen und Anschuldigungen, die die Eltern vehement von sich weisen mussten.

Herr Vogt ortete eine systematische Diskriminierung von Eltern mit Lernschwierigkeiten im KJH-System, die er als „wahllose Wegnahme von Kindern“ (EV: 135) bezeichnete. Diese Deutung des Vaters betonte die Frustration, die er in der Kommunikation mit dem Jugendamt immer wieder erfahren hatte. Auch Herr Ulrich betonte, dass das Jugendamt Eltern mit Lernschwierigkeiten diskriminierte, indem in Familien von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten pauschal interveniert wurde, selbst wenn die Eltern mit Lernschwierigkeiten die Kindererziehung ‚schafften‘. Nichtbehinderte Eltern hingegen würden nicht systematisch kontrolliert und daher würden die Behörden häufig zu spät in das Kindeswohl gefährdende Situationen eingreifen. Herr Ulrich verlieh seiner Deutung Nachdruck, indem er betonte:

Die kommen immer dorthin, wo (.) lernbehinderte Eltern sind, die ehrlich das schaffen. Die schaffen das ehrlich. Und ich weiß das. Alle schaffen das. (..) Aber die sollen eine Unterstützung bekommen. Und ein Team. (EU: 216-220).

Der Vater weitete hier seine Perspektive von einer persönlichen auf eine strukturelle Diskriminierung aus. Er sah eine Problematik darin, dass nichtbehinderte Eltern von Interventionen des Jugendamtes häufig verschont blieben, auch wenn in manchen Familien tatsächlich Eingriffe erforderlich wären. Konträr interveniere das Jugendamt *immer* bei Eltern mit Lernschwierigkeiten, auch wenn diese es durchaus schaffen, ihre Kinder zu erziehen, und auch ein Recht auf Unterstützung dabei haben. Herr Ulrich differenzierte zwischen dem Ist-Stand von Eltern mit Lernschwierigkeiten und einer wünschenswerten Situation für die Familien. Der Vater mit Lernschwierigkeiten kritisierte demnach nicht nur die aktive Diskriminierung von Eltern mit Lernschwierigkeiten, sondern forderte im Sinne einer Gleichstellung mit nichtbehinderten Eltern auch Unterstützungsmaßnahmen für Eltern mit Lernschwierigkeiten ein.

Zusammengefasst zeigte die Analyse eine fortlaufende Diskreditierung der Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten, die ihren Alltag als Eltern prägte und nicht zuletzt auch das Leben ihrer Kinder maßgeblich beeinflusste.

8.9 Zusammenfassung der Elterninterviews

Die Analyse der Deutungen und Erfahrungsweisen der zehn interviewten Mütter und Väter gab Einblicke in die Selbstverständnisse von Eltern mit Lernschwierigkeiten. Trotz der zum Teil unterschiedlichen Lebenslagen der Interviewpartner_innen gibt die Rekonstruktion ihrer Deutungen Hinweise auf einen gemeinsamen Erfahrungshorizont der Eltern. Die vorgestellten Forschungsergebnisse zeigen, dass ihre Elternschaft stark von ihrem sozioökonomischen Umfeld geprägt ist, und bestätigen dadurch die Relevanz von Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen für die Selbstverständnisse der Eltern.

Die Analyse der Elterninterviews verwies immer wieder auf geschlechtsspezifische gesellschaftliche Erwartungen an Eltern im Allgemeinen und zugleich auf defizitorientierte Verständnisse von Behinderung. Ebendiese Erwartungen, Normen und Verständnisse waren Resultat der Newsgroupsanalyse und wurden auch durch die Deutungen der Fachkräfte hervorgehoben. Die Relevanz der dadurch herausgearbeiteten Konstruktionen von Elternschaft für Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten zeigte sich unter anderem an den geschlechtsspezifischen Orientierungen in der Elternrolle, denen die interviewten Eltern mit Lernschwierigkeiten folgten. Die Deutungen der Eltern waren Ausdruck des Wunsches, gesellschaftlichen Anforderungen an die Mutter- beziehungsweise Vaterrolle gerecht zu werden und als Familie Normalität zu leben.

8.9.1 *Wunsch nach Anerkennung vor dem Hintergrund geschlechtsspezifischer Rollenbilder*

Die Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten verstanden sich in erster Linie und unabhängig vom Label Behinderung als Eltern und wollten dementsprechend vor allem als ‚normale Eltern‘ wahrgenommen werden. Im Gegensatz zur von den Fachkräften wahrgenommenen Unvereinbarkeit von ‚normalem Familienleben‘ und formaler Unterstützung sahen die Interviewpartner_innen aus der Gruppe der Eltern keinen grundsätzlichen Widerspruch in der Präsenz von Fachkräften im Familienalltag und familialer Normalität. Die interviewten Mütter und Väter forderten einen ‚normalen Umgang‘ mit sich in der Elternrolle ein, unter anderem von den Fachkräften in ihrem Leben. Erfolgte der gewünschte normale Umgang, fühlten sich die Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten als solche akzeptiert und anerkannt. Die Interviewpartner_innen legten Wert darauf, einem Elternkollektiv anzugehören (zum Beispiel in ihrer Herkunftsfamilie oder als Teil der Elterngruppe im Kindergarten), und empfanden einen gemeinsamen elterlichen Erfahrungshorizont als bedeutsam für ihr Selbstverständnis als ‚normale Eltern‘.

Das Bedürfnis nach externer Bestätigung beziehungsweise Anerkennung in der Elternrolle war geschlechtsspezifisch geprägt, denn während die Mütter häufiger die körperliche und emotionale Nähe ihrer Kinder als bestätigend erfuhren, hoben die Väter die Anerkennung durch Dritte hervor. Die Interviewpartner_innen nahmen in ihren Deutungen vorwiegend traditionelle Geschlechterrollen ein, das heißt, die Mütter waren aus eigener Sicht Hauptverantwortliche für Pflege und Erziehung der Kinder, die Väter hingegen finanzielle Versorger, Gefährten und Lehrer ihrer Kinder. Wenngleich die Zuschreibung von Lernschwierigkeiten zu einer Diskreditierung der Interviewpartner_innen in der Elternrolle führte, kompensierte zumindest aus ihrer eigenen Perspektive die teilweise Erfüllung geschlechtsspezifischer elterlicher Rollen die Degradierung durch das Label Lernschwierigkeiten. Die traditionellen elterlichen Rollenbilder in den Orientierungen der Eltern entsprachen dem starken Mütterfokus der interviewten Fachkräfte, die Mütter als zentrale Bezugspersonen ihrer Kinder sahen und Väter, wenn überhaupt, als zusätzliche Ressource definierten (siehe Kapitel 7.3).

Die Mütterzentriertheit und Erwartung mütterlicher Verantwortlichkeit in den Orientierungen der Fachkräfte und in den öffentlichen Verhandlungen in den Newsgroups bieten einen Erklärungsansatz für die geschlechtsspezifischen Unterschiede der Eltern mit Lernschwierigkeiten bei der Verinnerlichung von Defiziten. Deutlich wurde, dass Müttern mit Lernschwierigkeiten zwar Defizite zugeschrieben wurden, zugleich aber von ihnen dieselbe oder sogar eine umfassendere mütterliche Verantwortung erwartet wurde als von nichtbehinderten Müttern. Die interviewten Mütter mit Lernschwierigkeiten hatten defizitorientierte Perspektiven auf ihre Mutterschaft verinnerlicht und deuteten infolgedessen Mutterschaft als formalisierten Lernprozess beziehungsweise Fähigkeitserwerb.

Die Selbstzuschreibung eines Lernbedarfs beziehungsweise eines Mangels an mütterlichen Fähigkeiten kann auch als Versuch gedeutet werden, auf längere Sicht geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen zu entsprechen. Durch die Annahme ihrer Hauptverantwortlichkeit für die Kindererziehung und die Äußerung des Wunsches, an Mütter gestellte Erwartungen zu erfüllen, reproduzierten die Mütter mit Lernschwierigkeiten die Mütterzentriertheit der Fachkräfte und Newsgroupsnutzer_innen. Die interviewten Väter hingegen schienen defizitäre Sichtweisen nicht im selben Ausmaß verinnerlicht zu haben und übernahmen daher die skizzierte Defizit- beziehungsweise Fähigkeitsorientierung nicht im selben Ausmaß.

Die Erkenntnis eines Wunsches der Eltern nach Anerkennung vor dem Hintergrund geschlechtsspezifischer Rollenbilder betont die Relevanz gesellschaftlicher Erwartungshaltungen gegenüber Müttern und Vätern für Eltern mit Lernschwierigkeiten. Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten leben nicht in einem sozialen Vakuum, sondern sind Teil des gesellschaftlichen Diskurses. Eltern mit Lernschwierigkeiten sind demnach unmittelbar von

individualistischen und fähigkeitsorientierten Konstruktionen von Elternschaft betroffen, könnten den Diskurs aber unter ermöglichenden Partizipationsbedingungen auch mitgestalten. Die Fachkräfte in der Sozialen Arbeit sind ebenfalls Teil des gesellschaftlichen Diskurses und zudem zentrale Akteur_innen im Fachdiskurs, nehmen im Vergleich zu den Eltern jedoch höhere Machtpositionen ein und müssten die damit verbundene Verantwortung gegenüber ihren Adressat_innen wahrnehmen.

8.9.2 Relevanz des erweiterten sozialen und biografischen Kontexts für Elternschaft

Während Fremdzuschreibungen und deren Verinnerlichung die interviewten Eltern zum Teil auf das Merkmal Lernschwierigkeiten reduzierten, bezogen die Mütter und Väter ihren breiteren Erfahrungshorizont reflexiv in die Kindererziehung ein. Dazu zählte ihr eigenes Aufwachsen und der daraus resultierende Wunsch, ihren Kindern ein ermöglichendes anstelle eines restriktiven Umfeldes zu bieten. Der Einbezug eigener (unter anderem biografischer) Erfahrungen in die Gestaltung der Kindererziehung führte bei manchen Interviewpartner_innen aus der Gruppe der Eltern zu erzieherischer Reflexivität. Reflexiven Haltungen in der Kindererziehung lag unter anderem ein starker Bildungsfokus zugrunde, denn wegen eigener Segregationserfahrungen im Bildungssystem und einer damit verbundenen Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt legten die Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten besonderen Wert auf die formale Bildung ihrer Kinder.

Sowohl formale als auch soziale Bildungserfolge ihrer Kinder empfanden die Eltern mit Lernschwierigkeiten auch als Bestätigung ihrer selbst in der Elternrolle. Umgekehrt fühlten sich die Interviewpartner_innen teilweise durch die vermeintliche soziale Inkompatibilität (beziehungsweise den Umgang von Bildungs- und Betreuungsinstitutionen mit dieser) und das herausfordernde Verhalten ihrer Kinder degradiert, insbesondere vor dem Hintergrund ständiger Vergleiche zwischen Peers. Der Großteil der Mütter und Väter wünschte sich in diesen schwierigen Situationen Unterstützung von den Fachkräften in ihrem Leben beziehungsweise von der Kinder- und Jugendhilfe oder dem Jugendamt. Bestand zumindest ansatzweise eine Vertrauensbasis zu Fachkräften oder Institutionen, wandten sich die Eltern mit Lernschwierigkeiten in ihrer Suche nach Unterstützung an diese. In wenigen Situationen erhielten die Interviewpartner_innen jedoch tatsächlich die von ihnen gewünschte Unterstützung. Weitaus häufiger resultierte die Initiative der Mütter und Väter in Interventionen, die sich für die Familien als nicht hilfreich, sondern kontraproduktiv erwiesen.

Die interviewten Eltern mit Lernschwierigkeiten waren demnach zwar betroffen von Interventionen der KJH und manchmal anderer Fachkräfte, er-

hielten jedoch überwiegend keine formale Unterstützung bei der Kindererziehung, die sie auch tatsächlich als unterstützend erfuhren. Die einzige Mutter mit Lernschwierigkeiten, die flexibel und selbstbestimmt von Fachkräften unterstützt wurde, erachtete diese Unterstützung auch als hilfreich bei der Umsetzung erzieherischer Werte und Ziele. Jene Werte, die die Eltern den Kindern in ihrer und durch ihre Erziehung vermitteln wollten, basierten, wie bereits erwähnt, zum Teil auf der Erfahrung ihres eigenen Aufwachsens. Dabei ging es zum einen um die Vermeidung negativer Erfahrungen für das eigene Kind, wie etwa eine Fremdunterbringung im ‚Heim‘. Zum anderen berichteten die meisten der Eltern mit Lernschwierigkeiten aber von relevanten Bezugspersonen in ihrer Kindheit, die für sie in der einen oder anderen Form eine Vorbildfunktion hatten. Die Werte und Haltungen dieser Bezugspersonen übernahmen die Eltern mit Lernschwierigkeiten zum Teil in der eigenen Kindererziehung, etwa die Priorisierung der Kinder im Familienalltag.

Die interviewten Fachkräfte erkannten zum Teil die Relevanz des erweiterten sozialen und biografischen Kontexts für Elternschaft (von Menschen mit Lernschwierigkeiten). Während der Hauptfokus der Praktikerinnen zwar auf einer Problematisierung von Behinderung (beziehungsweise Lernschwierigkeiten) lag, nahmen sie unter anderem das Aufwachsen und das soziale Netzwerk von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten als bedeutsam für die Elternrolle wahr. Die Interviewpartnerinnen aus der Gruppe der Fachkräfte sahen Eltern mit Lernschwierigkeiten jedoch eher durch ihr soziales Umfeld beziehungsweise ihre Biografie vorbelastet und schätzten die sozialen Netzwerke der Eltern daher meist nicht als Ressource ein. Die Praktikerinnen erachteten Fremdunterbringungen der Eltern in deren Kindheit sowie Gewalterfahrungen als Barriere für das gelingende Ausüben der Elternrolle.

Es bedarf einer Anerkennung der Reflexivität von Eltern mit Lernschwierigkeiten in der Kindererziehung seitens der Fachkräfte sowie einer Berücksichtigung des breiteren sozialen und biografischen Kontexts für Elternschaft. Dazu zählen auch ambivalente elterliche Wahrnehmungen ihres sozialen Netzwerks bei der Planung von Unterstützungsmaßnahmen. Wollen Fachkräfte informelle Ressourcen für Eltern mit Lernschwierigkeiten gewinnbringend aktivieren, müssen sie zum einen Elternschaft und Kindererziehung als Produkte sozialer Netzwerke und Beziehungen sehen, zum anderen die Werte und Haltungen der Familien anerkennen. Zudem muss die elterliche Subjektivierung, etwa in Form von verinnerlichten Defizitorientierungen, aber auch Reflexivität, Resilienz und Resistenz, berücksichtigt werden.

8.9.3 *Soziale Netzwerke als Ressource und Belastung zugleich*

Die Analyse hob die ambivalente Erfahrung der Interviewpartner_innen ihres sozialen Netzwerks hervor. Die verbalen Deutungen der Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten von ihren sozialen Kontakten wurden durch die Visualisierung ihrer sozialen Netzwerke vertieft, unterstrichen und/oder kontrastiert. Nicht zuletzt die Erfahrung der Eltern von ihren Beziehungen in den Herkunftsfamilien waren geprägt von einer Konflikthaftigkeit. Einerseits waren Angehörige für die Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten relevante Unterstützungspersonen bei der Kindererziehung, andererseits erfuhren die Eltern ihre Herkunftsfamilien als bevormundend. Fielen Angehörige als Unterstützungspersonen aufgrund von Todesfällen, Alter oder Krankheiten aus, bedeutete dies für die Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten große Verluste. Viele Eltern waren auch auf die finanzielle Unterstützung durch ihre Netzwerke angewiesen, einige wurden aber umgekehrt auch von ihnen nahestehenden Personen finanziell ausgebeutet und durch Beschränkungen (zum Beispiel durch Sachwalterschaft) fremdbestimmt.

Konfliktbehaftet waren zum Teil auch die Beziehungen zum zweiten Elternteil (wenn vorhanden), insbesondere wenn es sich dabei um ehemalige Partner_innen handelte. Die Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten sahen ihre ehemaligen Partner_innen häufig als Grund für die Eingriffe des Jugendamtes in die Familie und lehnten den zweiten Elternteil daher ab. Manche Väter fühlten sich von den Kindesmüttern exkludiert und erfuhren diese als Gegnerinnen. Die Mütter mit Lernschwierigkeiten deuteten die Beziehung zu ihren aktuellen Partnern und Kindesvätern zum Teil als ambivalent: Zum einen waren ihre Partner Stützen im Familienalltag, zum anderen zweifelten die Mütter in diverser Hinsicht an ihren Partnern. Eine Mutter wünschte sich etwa mehr Eigeninitiative ihres Partners in Bezug auf die Besuchskontakte mit der gemeinsamen Tochter, die bei einer Pflegefamilie fremduntergebracht war. Eine andere Mutter war aufgrund von Gewaltanschuldigungen gegenüber ihrem Partner verunsichert.

Zusammengefasst zeigte die Analyse der sozialen Kontakte der Interviewpartner_innen die häufige soziale Isolation der Eltern mit Lernschwierigkeiten auf. Die Mehrheit der Eltern beschrieb das Gefühl, auf sich allein gestellt zu sein, insbesondere die Väter mit Lernschwierigkeiten sahen sich als Alleingänger. Soziale Kontakte haben demnach das Potenzial, für die Familien wertvolle (soziale oder auch finanzielle) Ressourcen zu bieten, müssen aber immer vor dem Hintergrund möglicher Spannungsverhältnisse betrachtet werden.

Durch die Mütterzentriertheit der Fachkräfte geraten zum einen die Bedarfe und Anliegen von Vätern (mit Lernschwierigkeiten) aus dem Blick, zum anderen besteht durch die Zuschreibung der erzieherischen Hauptverantwortlichkeit an die Mutter die Gefahr einer doppelten Diskriminierung.

Zudem können potenzielle Konflikte zwischen Partner_innen übersehen werden, die Auswirkungen auf das betreffende Kind und die Kindererziehung haben.

8.9.4 Potenziale von Fachkräften und Behinderungen durch sie im Leben der Familien

Die Visualisierung der Netzwerkkarten der Eltern verdeutlichte die Präsenz von Fachkräften in ihrem Leben. Neben informellen, privaten Kontakten waren daher Beziehungen zu Fachkräften relevant für die Elternrolle der Interviewpartner_innen. Die interviewten Mütter und Väter schätzten ihre Beziehungen zu den Fachkräften in ihren sozialen Netzwerken überwiegend als entweder positiv oder negativ ein, aber kaum als neutral. Die Kluft in der Einschätzung der Qualität der Beziehungen zu Fachkräften hob die kontroverse Bedeutung von Fachkräften für das Familienleben hervor. Einerseits wurden Fachkräfte unter bestimmten Voraussetzungen (respektvoller Umgang, Sensibilität gegenüber Menschen mit Lernschwierigkeiten, selbst Eltern) als wichtige Unterstützungspersonen gesehen, andererseits jedoch als übergriffig und als die falsche Unterstützung erfahren. In diesem Sinne behinderten die Fachkräfte die Familien, anstatt sie zu unterstützen. Die Flexibilität und Niederschwelligkeit der jeweiligen Unterstützungsmaßnahmen war maßgeblich für die positive Erfahrung der Eltern mit Lernschwierigkeiten.

Wie bereits erwähnt, wünschten sich einige der Eltern mit Lernschwierigkeiten formale Unterstützung von Fachkräften bei der Erziehung ihres Kindes. Dieser Wunsch nach Unterstützung betraf nicht nur Herausforderungen im Umgang mit dem Kind selbst, sondern auch das Ziel, mit dem eigenen Kind zusammenzuleben. Einige der interviewten Eltern berichteten von einem Mangel an passgenauen und bedarfsorientierten Unterstützungsangeboten, der zur Fremdunterbringung ihrer Kinder führte. Die interviewten Fachkräfte hingegen strebten eher eine Verselbstständigung der von ihnen begleiteten Eltern an und versuchten (auch aufgrund struktureller Einschränkungen), die Präsenz der Fachkräfte im Leben der Familien nach Möglichkeit zu reduzieren. Die Orientierungen und Deutungen der Praktikerinnen zeigten den von ihnen wahrgenommenen Widerspruch zwischen formaler Unterstützung durch Fachkräfte und normalem Familienleben auf (siehe Kapitel 7.4).

Die Praktikerinnen verfolgten das Ziel, gegebenenfalls vorhandene Ressourcen im sozialen Umfeld der Familien zu aktivieren, wodurch impliziert wurde, dass Fachkräfte bestenfalls durch private Unterstützungspersonen zu ersetzen wären. Die Erfahrung jener interviewten Mütter mit Lernschwierigkeiten, die flexibel und selbstbestimmt von Fachkräften unterstützt wurde, zeigte jedoch auf, dass sich Fachkräfte, Freund_innen und Angehörige nicht

gegenseitig ersetzen sollten, sondern sich ergänzen können. So kam etwa informellen Unterstützungspersonen teilweise eine andere Bedeutung im Leben der Mutter (Entlastung, Kinderbetreuung, Bezugspersonen für das Kind) zu als den Fachkräften (Ratschläge, Anleitung in der Elternrolle).

Bei der Initiierung von formalen Unterstützungsmaßnahmen für Eltern mit Lernschwierigkeiten sollte das gewinnbringende Zusammenwirken unterschiedlicher Ressourcen im Zentrum stehen. Das heißt, Fachkräfte sollten informelle Unterstützungspersonen nicht zur Gänze ersetzen und umgekehrt. Freund_innen, Angehörige und Fachkräfte können sich im Idealfall ergänzen, wobei der formale Charakter von Beziehungen zu Fachkräften Selbstbestimmungspotenzial für die Eltern bergen kann. Dafür bedarf es jedoch einer symmetrischeren Gestaltung der Machtverhältnisse zwischen Eltern und Fachkräften.

8.9.5 Elternschaft unter Beobachtung

Eine weitere von Ambivalenz gekennzeichnete Erkenntnis der Datenanalyse war die Deutung des Jugendamtes durch die Eltern als Institution zwischen einer beständigen Anlaufstelle für Unterstützung und einer machtvollen Kontrollinstanz. Selbst wenn die Kommunikation mit dem Jugendamt von den Interviewpartner_innen situationsbedingt positiv konnotiert wurde, war die Erfahrung des Machtmonopols der Institution Jugendamt im Leben der Eltern allgegenwärtig. Die interviewten Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten deuteten zum Teil alle Einrichtungen und Angebote der KJH als ‚das Jugendamt‘ und erfuhren dementsprechend die meisten Fachkräfte in ihrem Leben als Angehörige eines engmaschigen Kontrollsystems. Die Erfahrung der Machtstrukturen (und Machtasymmetrien innerhalb) der Sozialen Arbeit bestätigte sich durch die Analyse der Fachkräfteinterviews, denn diese berichteten von einem nahen Austausch mit dem Jugendamt und deuteten die Institution ebenfalls als oberste Entscheidungsinstanz (siehe Kapitel 7.2). Die interviewten Fachkräfte legitimierten die grundsätzliche Einbindung des Jugendamtes in die Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten durch eine Risikoperspektive. Zum Teil sahen die Interviewpartnerinnen das Kindeswohl bei Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten pauschal als gefährdet an (siehe Kapitel 7.3). Auch in den Newsgroups wurde ein Risikofokus auf Elternschaft und Behinderung deutlich, der neben dem Kindeswohl noch eugenische Perspektiven miteinbezog (siehe Kapitel 6.5).

Repräsentativ für die Machtposition des Jugendamtes in den Deutungen der Eltern selbst war die aufrechterhaltene Distanz zu Fachkräften des Jugendamtes, hervorgehoben durch die distanzierte und zugleich respektgeprägte Bezeichnung ‚Dame (gegebenenfalls Herr) vom Jugendamt‘. Vereinzelt hatten die Eltern mit Lernschwierigkeiten zu ihren jeweiligen An-

sprechpersonen beim Jugendamt eine Vertrauensbasis aufgebaut und konnten sich darauf basierend bei Fragen oder Problemen an diese Personen wenden. Dennoch konnte das Vertrauen zu einzelnen Personen die vom Jugendamt ausgehende vernommene Bedrohung aus Sicht der Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten nicht zur Gänze beseitigen. Auch dann wenn sich die Eltern mit Lernschwierigkeiten in ihrer Suche nach Unterstützung an das Jugendamt wandten, erfuhren sie Zweifel beziehungsweise hatten deutliche Vorbehalte. Die Angst, ihr Kind zu verlieren, war omnipräsent im Leben der interviewten Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten.

Für die Mehrheit der Interviewpartner_innen bestätigte sich diese Angst, denn die Kinder von sieben der zehn interviewten Mütter und Väter befanden sich zum Zeitpunkt des Interviews in Fremdunterbringung. Die Deutung der (drohenden) Fremdunterbringung des Kindes war daher ein zentraler Bestandteil der Interviews mit den Eltern fremduntergebrachter Kinder. Nach wie vor standen die Mütter und Väter fremduntergebrachter Kinder jedoch unter der Kontrolle des Jugendamtes, was sich unter anderem dadurch äußerte, dass Kontakte zu den Kindern eingeschränkt stattfanden. Manche Eltern durften ihre Kinder nur im Beisein Dritter treffen, anderen Eltern wurden Besuche aufgrund von Anschuldigungen untersagt und wieder andere Mütter und Väter sowie vor allem ihre Kinder wurden mit der Restriktion von Besuchskontakten für vermeintlich inadäquates Verhalten des Kindes bestraft. Mit einer Ausnahme äußerten alle Mütter und Väter den Wunsch, ihre Elternschaft unter den gegebenen Rahmenbedingungen so umfassend wie möglich zu leben und die Beziehung zum Kind aufrechtzuerhalten. Die Interviewpartner_innen erfuhren die Trennung von ihren Kindern als einschneidendes Erlebnis und hatten meist noch lange nach der Trennung mit deren Folgen zu kämpfen.

Die Erfahrung der Eltern, ständig Kontrolle beziehungsweise Beobachtung ausgesetzt zu sein, bedarf seitens der Fachkräfte Sensibilität und Transparenz. Wie neben den Elterninterviews auch der Erfahrungshorizont der Ko-Forscher_innen verdeutlichte, fühlen sich Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten oft von Fachkräften (und Angehörigen) hintergangen. Um der omnipräsenten Angst vor der Trennung vom Kind entgegenzuwirken, wären Strukturen erforderlich, die intensivere Unterstützungsformen nicht an eine Gefährdung des Kindeswohls binden.

8.9.6 Alternative Entwürfe von Elternschaft – mit Einschränkungen

Die Deutungen einiger Eltern mit Lernschwierigkeiten verwiesen auf eine leibliche Trennungserfahrung, zum Beispiel spürte eine Mutter nach wie vor Schmerzen in ihrer Kaiserschnittnarbe, wenn sie über die Trennung von ihrer Tochter unmittelbar nach der Geburt sprach. In ihrer Bewältigung der Frem-

dunterbringung des Kindes (re)produzierten die Eltern mit Lernschwierigkeiten Gründe für die Trennung vom Kind. Dabei versuchten sie entweder, für sich selbst plausible Gründe zu finden, mit denen sie in einer alternativen Elternrolle leben konnten, oder aber reproduzierten Erklärungen von Fachkräften. Die von Fachkräften übernommenen Begründungen waren geprägt von defizitorientierten Sichtweisen auf Eltern mit Lernschwierigkeiten beziehungsweise von einer Betonung des Mangels an Unterstützungsangeboten, die ein Zusammenleben hätten ermöglichen können.

Jenen Eltern, deren Kinder bei Pflegefamilien untergebracht waren, fiel die Bewältigung der Situation oft leichter; sie versicherten sich selbst wiederholt, dass es den Kindern bei den Familien gut ginge. Diese Mütter und Väter verstanden sich selbst in einer alternativen Elternrolle gegenüber den Pflegeeltern, während die Eltern von Kindern, die in Einrichtungen untergebracht waren, sich mehr um ihre Kinder zu sorgen schienen und nach wie vor ein zentrales Selbstverständnis von sich als Eltern ihrer Kinder hatten. Unabhängig von der Unterbringungsform der Kinder erfuhren die Eltern mit Lernschwierigkeiten die Aufrechterhaltung des Kontaktes als Herausforderung, was meist an den organisatorischen Rahmenbedingungen (lange Anreise, restriktive Besuchserlaubnis) lag.

Einige der Interviewpartner_innen hatten versucht, sich gegen Interventionen von Angehörigen und Fachkräften zu wehren und Widerstand zu leisten, wobei sie unterschiedlich erfolgreich waren. Mütter wehrten sich etwa gegen Interventionen während der Schwangerschaft, unter anderem gegen den Druck ihrer Angehörigen, einen Schwangerschaftsabbruch vornehmen zu lassen, oder unmittelbar nach der Geburt, um eine Trennung vom Kind zu verhindern. Väter kämpften zum Teil um die Anerkennung ihrer Vaterschaft und manche hatten einen erschwerten Zugang zu ihren Kindern. Waren die Kinder erst einmal fremduntergebracht, sahen die meisten Eltern die Lage als aussichtslos und resignierten gegenüber einer, aus Sicht mancher Eltern, systematischen Wegnahme der Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten. Ausnahmen waren Eltern, die versuchten, sich dieser Praxis zu widersetzen und die Rückführung ihrer Kinder in die Familie einzufordern, was aber nur einem der Väter zeitweilig gelang.

Es war abhängig vom jeweiligen Tätigkeitsbereich der interviewten Fachkräfte, ob sich diese zuständig für die weitere Begleitung von Eltern mit Lernschwierigkeiten sahen beziehungsweise die Möglichkeit hatten, die Eltern fremduntergebrachter Kinder weiter zu unterstützen. Da die Fachkräfte im BB ihre Adressat_innen unabhängig davon unterstützten, ob sie Eltern waren oder nicht, konnten sie die Mütter und Väter fremduntergebrachter Kinder auch bei der Vorbereitung und Wahrnehmung von Besuchskontakten unterstützen (siehe Kapitel 7.4). Die Praktikerinnen aus der KJH und den Frühen Hilfen hatten hingegen nach der Trennung von Eltern und Kind keinen offiziellen Auftrag in der Herkunftsfamilie mehr und unterstützten daher

auch Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten nicht bei der Wahrnehmung einer alternativen Elternrolle.

Die Forschungserkenntnisse heben den fehlenden Raum für alternative Elternrollen hervor, zwischen starren Normalitätsvorstellungen und restriktiven Strukturen mangelt es an Unterstützungsmaßnahmen für Mütter und Väter (mit Lernschwierigkeiten) von fremduntergebrachten Kindern. Grundsätzlich muss die Aufrechterhaltung beziehungsweise der Aufbau einer Beziehung zwischen Kind und Eltern als Gewährleistung des Kindeswohls betrachtet werden. Fremduntergebrachte Kinder haben ebenso ein Recht darauf, ihre Eltern zu kennen, wie die Eltern Zugang zu ihrem fremduntergebrachten Kind (und bei Bedarf Unterstützung dabei) haben sollten.

8.9.7 Diskreditierung, Diskriminierung und Vorurteile gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten

Alle der interviewten Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten wurden immer wieder in ihrer Elternrolle diskreditiert. Die Diskreditierung der Eltern äußerte sich durch Diskriminierung, Unterschätzung und diverse Unterstellungen. Mehrere Eltern berichteten von Beschimpfungen in der Öffentlichkeit, die gegen sie als behinderte Personen und zum Teil konkret an sie als behinderte Mütter und Väter gerichtet waren. Die Interviewpartner_innen versuchten so gut es ging, diskriminierende Situationen zu meiden, was jedoch nicht immer möglich war. Die Diskriminierungserfahrung der Eltern konnte vor dem Hintergrund vorurteilsbehafteter und degradierender Äußerungen in den Newsgroups, die Menschen mit Lernschwierigkeiten unter anderem als unfähig darstellten, für sich und andere zu sorgen (siehe Kapitel 6.4), gut nachvollzogen werden. Die Newsgroupsanalyse verdeutlichte nämlich unter anderem die Pauschalisierung elterlicher Unfähigkeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Die Eltern mit Lernschwierigkeiten berichteten wiederholt von ungerechtfertigten Anschuldigungen ihnen gegenüber, die sich meist auf eine vermeintliche Gewaltbereitschaft gegenüber ihrem Kind oder die Vernachlässigung ihres Kindes bezog. Verhielten sich die Kinder selbst in irgendeiner Form auffällig, wurde die Ursache dafür umgehend den Eltern zugeschrieben und ihnen eine Überforderung mit der Kindererziehung unterstellt. Die interviewten Eltern mit Lernschwierigkeiten erfuhren Diskriminierungen seitens der Fachkräfte beziehungsweise die Mütter und Väter deuteten die systematische Kontrolle von Eltern mit Lernschwierigkeiten durch das Jugendamt als Diskriminierung. Aus Sicht der Interviewpartner_innen aus der Gruppe der Eltern stehen Eltern mit Lernschwierigkeiten unter konstanter Beobachtung des Jugendamtes, während bei vielen nichtbehinderten Eltern nicht oder zu spät in für das Kind unzumutbare Zustände eingegriffen werde. Die in den

Fachkräfteinterviews zentrale Problematisierung von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten (siehe Kapitel 7.3) unterstrich die Diskriminierung der Mütter und Väter, die sie durch Fachkräfte erfuhren.

Die Deutungen der Fachkräfte wiesen eine geringe Selbstreflexivität beziehungsweise ein geringes Bewusstsein gegenüber eigenen Vorurteilen und Problematisierungstendenzen gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten auf. Stattdessen hoben die Praktikerinnen die Vorurteile von Kolleg_innen hervor (siehe Kapitel 7.3). Die Absenz der Reflexion eigener Haltungen ist vor dem Hintergrund der Diskriminierungserfahrung der Eltern mit Lernschwierigkeiten kritisch zu sehen. Die Erfahrungen von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten verdeutlichten die Relevanz gesellschaftlicher Erwartungshaltungen und Normorientierungen, wie sie durch die Analyse der Newsgroups deutlich wurde und von denen auch Fachkräfte und Eltern nicht ausgenommen waren, für das alltägliche Familienleben.

Damit Diskreditierung, Diskriminierung und Vorurteilen gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten in und durch Soziale Arbeit entgegengewirkt werden kann, bedarf es einer Reflektiertheit seitens der Fachkräfte. Machtasymmetrien und Privilegierungen in der Praxis müssen kritisch diskutiert werden und die (auch politische) Verantwortung gegenüber Adressat_innen muss wahrgenommen werden. Nicht zuletzt die Analyse der Newsgroupsdiskussionen zeigte, dass es einer Bewusstseinsbildung im Bereich Elternschaft und Behinderung bedarf, die von Eltern mit Lernschwierigkeiten informiert werden sollte und zu der auch Fachkräfte, die die Familien von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten begleiten, einen Beitrag leisten sollten.

Nachdem nun die empirischen Erkenntnisse der durchgeführten Forschungsarbeit zusammengefasst wurden, werden im nächsten Kapitel einige zentrale Resultate aufgegriffen und mit theoretischen Bezügen diskutiert.

9 Das Verhältnis von Zuschreibungen, Fremdwahrnehmungen und Selbstverständnissen in der (De-)Konstruktion von Elternschaft und (Dis-)Ability

In diesem Kapitel werden ausgewählte empirische Forschungserkenntnisse theoretisch beleuchtet und in Bezug zu den Ergebnissen weiterer Studien gesetzt. Im Fokus der theoretischen Diskussion steht das komplexe Verhältnis von Zuschreibungen gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten und Fremdwahrnehmungen sowie Selbstverständnissen von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten. Das Streben von Eltern mit Lernschwierigkeiten nach der Erfüllung geschlechtsspezifischer Fähigkeitsorientierungen steht in Wechselwirkung mit ihrer facettenreichen Diskreditierung in der Elternrolle und der Verinnerlichung von Defizitzuschreibungen. Für die Wahrnehmung ihrer Mutter- beziehungsweise Vaterschaft unter behindernden Bedingungen sind, in umfassenderem Ausmaß als für Eltern ohne eine Zuschreibung von Lernschwierigkeiten, sowohl die Beobachtung und Kontrolle durch Fachkräfte als auch deren Unterstützung relevant. Die Möglichkeiten der elterlichen Subjektbildung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten sind demnach von sozialen, kulturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen sowie von den jeweils (nicht) existenten systemischen Strukturen abhängig.

Nachfolgend wird daher die Bedeutung von Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen (repräsentiert durch die Analyse der Newsgroups und der Wahrnehmungen der Fachkräfte) für die Selbstverständnisse sowie Prozesse der Subjektbildung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten erläutert. In Kapitel 9.1 geht es um die (Nicht-)Erfüllung geschlechtsspezifischer Fähigkeitsorientierung in der Elternrolle, die anhand des Konzepts der Intersektionalität, das in den Erziehungswissenschaften unter anderem von Walgenbach aufgegriffen wurde (vgl. Walgenbach 2017; Walgenbach 2011; Walgenbach/Pfahl 2017), erläutert werden.

Anschließend wird in Kapitel 9.2 Ableism (nach Campbell 2001; Campbell 2009a verstanden als systematische Erzeugung eines nichtbehinderten Standards) in Form von Fähigkeitsorientierungen und -wertungen als Ursprung der Diskriminierung von Eltern mit Lernschwierigkeiten diskutiert. Indem bestimmte elterliche Fähigkeiten oder Eigenschaften idealisiert werden, rücken andere Eigenschaften in den Hintergrund und/oder werden abgewertet.

In Kapitel 9.3 werden die Machtwirkungen von Fachkräften im Leben von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten unter dem Aspekt der Gouvernamentalität Sozialer Arbeit diskutiert. Dabei geht es unter anderem um die Normalisierungsfunktion Sozialer Arbeit im Verhältnis von Normalität und Normativität, wie von Otto und Seelmeyer (2004) erläutert.

Es folgt in Kapitel 9.4 eine Auseinandersetzung mit den Bedingungen für die elterliche Subjektbildung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. Dabei wird insbesondere auf Stings (2010) sozialpädagogisches Bildungsverständnis (im Gegensatz zum empirisch rekonstruierten Verständnis von Mutterschaft als formaler Lernprozess) Bezug genommen.

In Kapitel 9.5 wird die theoretische Reflexion der empirischen Erkenntnisse schließlich als Struktur der (De-)Konstruktion von Elternschaft und (Dis-)Ability zusammengefasst. Das komplexe Zusammenwirken von Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen sowie Selbstverständnissen von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten wird anhand der Struktur erläutert. (De-)Konstruktionen von Elternschaft und (Dis-)Ability heben die Diskrepanz zwischen gesellschaftskritischer beziehungsweise machtanalytischer Theorie und sozialpädagogischer Praxis hervor, die am Ende des Kapitels konkretisiert wird.

9.1 (Nicht-)Erfüllung geschlechtsspezifischer elterlicher Rollenbilder

Sowohl die Forschungsperspektive der Fremdzuschreibungen und Fremdwahrnehmungen (Newsgroupsanalyse und Fachkräfteinterviews) als auch jene der Selbstverständnisse der zentralen Akteur_innen (Elterninterviews) zeigen eine Orientierung an aktuellen geschlechtsspezifischen Rollenbildern in der Kindererziehung und Elternschaft. Dazu zählen, wie Kortendiek (2008: 435ff.) sowie Krüger (2013: 85, 89) hervorheben, Konstruktionen von ‚guten‘ Müttern als Hauptbetreuungspersonen von Kleinkindern und Leitbilder von Vätern als Ernährer der Familie und Spielgefährten des Kindes. Die Deutungen der interviewten Eltern mit Lernschwierigkeiten verweisen auf den latenten Wunsch, gesellschaftliche Erwartungshaltungen an Mütter und Väter zu erfüllen und dadurch in ihrer Elternrolle gesellschaftlicher Normalität zu entsprechen beziehungsweise als ‚normale Eltern‘ zu gelten.

Versuche der Selbstnormalisierung werden am Datenmaterial durch die Betonung der Eltern, zu einem Elternkollektiv (zum Beispiel innerhalb ihrer Herkunftsfamilie oder im Kindergarten ihres Kindes) zu gehören, deutlich. Abgesehen vom Ziel der Mütter und (der meisten) der Väter mit Lernschwierigkeiten, durch Selbstnormalisierungspraktiken die Fremdunterbringung

ihres Kindes zu vermeiden, kann die Erfüllung geschlechtsspezifischer Rollenerwartungen als Resistenz verstanden werden. Haraldsdóttir (2018: 80) betont etwa, dass die Erfüllung stereotyper Weiblichkeit durch behinderte Frauen eine wichtige Form des Widerstandes gegenüber Intersektionen von Sexismus und Ableism sein kann.

Für die Deutung, Teil eines Elternkollektivs zu sein, war für die Eltern mit Lernschwierigkeiten die gemeinsame Erfahrung des Mutter- beziehungsweise Vaterseins zentral. Aus Sicht der Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten tritt durch die kollektive Erfahrung als Eltern die Zuschreibung von (Nicht-)Behinderung in den Hintergrund. Die Gewichtung des Elternkollektivs als relevanter als die aufgrund der Zuschreibung von Lernschwierigkeiten hergestellte Differenz wirkt jedoch bei genauerer Betrachtung brüchig. Die Rekonstruktion der Erfahrungsweisen der Eltern zeigt nämlich Widersprüchlichkeiten in der angestrebten Selbstnormalisierung, etwa durch das Selbstverständnis eines Interviewpartners von sich als *eigentlich* normaler Vater (vgl. EU: 681). Die Formulierung des Vaters mit Lernschwierigkeiten verweist auf das Bewusstsein von Differenz, mit dem parallelen Anspruch, familiäre Normalität zu repräsentieren.

Neben der Zuschreibung von Lernschwierigkeiten spielen weitere, mit der Kategorie (Nicht-)Behinderung in Wechselwirkung stehende Benachteiligungsdimensionen beziehungsweise Privilegierungen eine Rolle für die Wahrnehmung der Eltern mit Lernschwierigkeiten von Differenz. Dazu zählt unter anderem der Bildungs- und/oder soziale Status der Eltern und zum Teil auch der ihrer Kinder. Die Differenzerfahrungen der Mütter und Väter werden dadurch auf Benachteiligungen und Privilegierungen ihrer Kinder und deren Peers ausgeweitet. Eine Mutter mit Lernschwierigkeiten deutete etwa ihre Kinder im Vergleich zu Peers benachteiligt („meine können gar nichts“, EQ: 618). Umgekehrt nahmen manche Eltern mit Lernschwierigkeiten die sozialen Kompetenzen ihrer Kinder als Vorteil für deren Werdegang wahr.

9.1.1 Väter und Vaterschaft mit Lernschwierigkeiten

Die meist marginalisierten Lebenslagen der Familien erschwerten den Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten die Erfüllung normativer beziehungsweise normalistischer geschlechtsspezifischer Erwartungshaltungen. Eine typische geschlechtsspezifische Erwartung, der Väter mit Lernschwierigkeiten überwiegend nicht gerecht werden können, ist etwa die auch von Kortendiek (2008) beschriebene Rolle des Vaters als materieller Versorger und Ernährer der Familie. Die Analyse des Interviewmaterials hob hervor, dass Väter mit Lernschwierigkeiten versuchen, den Anspruch der materiellen Versorgung ihrer Familien innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen (zum Beispiel Erwerbslosigkeit, Armut) so weit wie möglich zu erfüllen. Um

zumindest teilweise dem männlichen Ideal zu entsprechen, hob etwa einer der Väter den biologischen Aspekt seiner Vaterschaft wiederholt hervor, er sah sich dadurch in seiner Reproduktionsfähigkeit bestätigt, also der Fähigkeit, ‚Nachwuchs‘ zu *haben* (vgl. FJ: 497, 732). Der Vater mit Lernschwierigkeiten verstand sich außerdem trotz der Fremdunterbringung seiner Tochter als ihr finanzieller Versorger, denn er leistet monatliche Zahlungen an die Pflegefamilie.

Väterliche Selbstverständnisse sind jedoch nicht ausschließlich auf die (Nicht-)Erfüllung traditioneller väterlicher Aufgaben zu reduzieren. Die Selbstverständnisse von Vätern mit Lernschwierigkeiten reichen über eine Definition als materielle Versorger hinaus und umfassen unter anderem die hohe Relevanz ihrer Vorbildfunktion für die Kinder und die aktive Übernahme erzieherischer Verantwortung („Ein Alter, der muss immer vorhanden sein“, EV II: 58-62). Väter mit Lernschwierigkeiten wollen überwiegend im Leben ihrer Kinder präsent sein und sich aktiv um diese kümmern. Demzufolge sollte Vaterschaft mit Lernschwierigkeiten nicht einzig unter dem Aspekt diskutiert werden, dass sie dominierenden Vaterschaftsdiskursen unterworfen ist und dem Ideal der Leistungsfähigkeit (meist) nicht entspricht.

Durch die Rekonstruktion der Erfahrungsweisen von Vätern mit Lernschwierigkeiten bestätigt sich der Schluss, den zum Beispiel Sabla (2012: 233) aus seiner Studie über Väter als Adressaten von Erziehungshilfen zieht: Väterliche Rollen basieren nicht nur auf den normativen Erwartungen der Umwelt, sondern auch auf der Bewertung von eigenen Orientierungen und Entwürfen durch die Väter. Durch einen intersektionalen Blick auf die empirischen Erkenntnisse der durchgeführten Dissertationsstudie kann wie beschrieben aufgezeigt werden, zu welchen erzieherischen Handlungsentwürfen die Väter mit Lernschwierigkeiten trotz beziehungsweise aufgrund von mehrdimensionaler Marginalisierung gelangen.

9.1.2 Mütter und Mutterschaft mit Lernschwierigkeiten

Aus der Rekonstruktion der Deutungen von Müttern mit Lernschwierigkeiten geht hingegen hervor, dass sich die Mütter ihren Partnern gegenüber eher verantwortlich für ihre Kinder fühlen. Dies trifft selbst auf die Mütter fremduntergebrachter Kinder zu, wie etwa das Beispiel einer Mutter verdeutlicht, die alle Besuchskontakte mit ihrer fremduntergebrachten Tochter allein wahrnahm. Der Kindesvater, mit dem die Mutter mit Lernschwierigkeiten in einer Beziehung lebt, entzog sich dieser Verantwortung.

Jene Mütter, die mit ihrem Partner und dem/den gemeinsamen Kind/Kindern zusammenlebten beziehungsweise gelebt hatten, schienen sich primär verantwortlich für die Kindererziehung zu fühlen. Manche Mütter identifizierten ihren Partner beispielsweise als nachrangige Unterstützungsperson für

sich in der Mutterrolle. Diese Deutung der Mütter mit Lernschwierigkeiten steht in Wechselwirkung mit einer Mütterzentriertheit der Unterstützungsmaßnahmen und Fachkräfte aus der KJH. Sowohl die Rekonstruktion der Handlungsorientierungen der Fachkräfte als auch die Analyse der Elterninterviews verweist auf den Mütterfokus sozialpädagogischer Interventionen. Väter beziehungsweise Partner der Mütter (Partnerinnen von Müttern wurden nicht erwähnt) werden nicht gezielt adressiert, sondern, wenn überhaupt, *miteinbezogen*.

Fachkräfte, sowohl aus der KJH als auch aus den Frühen Hilfen und dem Bereich Behinderung, richten sich bei der Planung und Leistung formaler Unterstützungsmaßnahmen nicht gleichberechtigt an (werdende) Väter mit Lernschwierigkeiten beziehungsweise an die Partner von Frauen mit Lernschwierigkeiten. Väter werden bestenfalls als zusätzliche Ressource, kaum jedoch als Verantwortungsträger für das Kindeswohl gesehen. Die interviewten Praktikerinnen forderten von Müttern mit Lernschwierigkeiten die Übernahme der vollen Verantwortung für ihr Kind als Bedingung für die Leistung von Unterstützungsmaßnahmen bei der Erziehung ein, während vergleichsweise geringes väterliches Engagement meist als grundsätzlich positiv bewertet wurde. Selbst wenn Väter sich überhaupt nicht beteiligen, wird die Zurückweisung väterlicher Verantwortung von Fachkräften hingenommen und zum Teil sogar legitimiert (etwa als Ausdruck ‚kultureller Unterschiede‘).

Auch die Analyse der Newsgroupsdiskussionen zeigt eine starke Mütterzentriertheit, insbesondere in Bezug auf Verantwortungszuschreibungen betreffend (die aus Sicht mancher Nutzer_innen zu verhindernde) sexuelle Reproduktion und Schwangerschaft. Dadurch wird die Schwangerschaft als Vorbereitungsphase für Elternschaft nahezu ausschließlich als weiblicher/mütterlicher Verantwortungsbereich konstruiert. Die Mütterzentriertheit und die damit einhergehende Vernachlässigung (und gegebenenfalls Exklusion) von Vätern zum einen in den Deutungen der Eltern mit Lernschwierigkeiten und zum anderen in den Orientierungen der Fachkräfte und in den Newsgroupsdiskussionen konstituieren sich gegenseitig. Das heißt, fokussieren Fachkräfte und Unterstützungsmaßnahmen vorrangig oder ausschließlich Mütter, erfahren sich Mütter mit Lernschwierigkeiten auch als hauptverantwortlich für die Kindererziehung. Mütter mit Lernschwierigkeiten übernehmen, verinnerlichen und reproduzieren die Konstruktion mütterlicher Hauptverantwortlichkeit für Kinder und Erziehung, sie versuchen fähigkeitsorientierten gesellschaftlichen Erwartungen an Mütter gerecht zu werden.

Die Erfüllung der traditionellen Vaterrolle als Ernährer, Spielgefährte und Lehrer scheint für Väter mit Lernschwierigkeiten einfacher zu bewerkstelligen sein, als Mütter mit Lernschwierigkeiten die von ihnen erwartete Autonomie und individualistische Hauptverantwortlichkeit in der Kindererziehung erfüllen können. Brändel und Hüning (2012) zufolge führt die generelle Mütterzentriertheit in der Erziehung dazu, dass „die offensichtliche weibliche

Alleinzuständigkeit für kindliche Entwicklungsprozesse und ein mögliches Versagen der evidenten familialen Funktion“ (Brändel/Hüning 2012: 181) einen untrennbaren Zusammenhang bilden. In anderen Worten: Erzieherisches ‚Versagen‘ wird vor allem als mütterliche Verfehlung verstanden.

9.1.3 Fokus auf die ‚Masterkategorie‘ Behinderung

Die Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen in den Newsgroups und von Fachkräften zeigen einen Fokus auf Behinderung als zentralen Erklärungsansatz für Schwierigkeiten in der Elternrolle. Die Rekonstruktion der Fremdperspektiven hebt hervor, wie die Problematisierung von Behinderung zu einer Überschattung mehrdimensionaler Benachteiligungsmechanismen im Leben der Eltern führt. Zum einen ignorieren die Newsgroupsnutzer_innen sowie vernachlässigen die Fachkräfte das Zusammenwirken komplexer intersektionaler Zusammenhänge als mehr oder weniger (be)stärkende oder hemmende Bedingungen für Elternschaft. Zum anderen zeigt die Rekonstruktion der Handlungsorientierungen der Fachkräfte sowohl manifeste als auch latente Deutungen von mehrdimensionalen Benachteiligungen. Indem die Fachkräfte mehrdimensionale Benachteiligungen im Leben von Eltern mit Lernschwierigkeiten benennen, reproduzieren sie jedoch zugleich auch pauschale Defizitzuschreibungen. Die Praktikerinnen in der Sozialen Arbeit erkennen also die marginalisierenden Lebensrealitäten von Eltern mit Lernschwierigkeiten in Form von Armut und Exklusion, reflektieren diese aber nicht in ihren komplexen Zusammenhängen mit ihrer eigenen Disziplin.

Eine Fachkraft aus dem BB sah etwa das soziale Umfeld als potenzielle Ursache für Lernschwierigkeiten und schrieb damit der sozialen Herkunft („nicht so gute familiäre Verhältnisse“, FM: 88-89) von Eltern mit Lernschwierigkeiten eine behindernde Wirkung zu. Der Fokus auf die soziale Herkunft als Ursache für Lernschwierigkeiten impliziert, dass die Entstehung von Lernschwierigkeiten vermeidbar wäre, was wiederum ein Verständnis von Behinderung als zu eliminierender oder kompensierender Zustand verweist. Im Gegensatz zu einer kritisch-intersektionalen Perspektive auf das Zusammenspiel von Etikettierungsprozessen, Exklusion und sozialer Herkunft nehmen die Fachkräfte Behinderung als zentrale Kategorie wahr, die es zu (er)klären galt. Problematisch am Fokus auf „Behinderung als Masterkategorie“ (Raab 2012: 6) und der gleichzeitigen Vernachlässigung weiterer relevanter Benachteiligungsdimensionen ist vor allem die damit verbundene Gefahr der Individualisierung von Elternschaft und Behinderung.

Wie unter anderem Goodley und Rapley (2001: 230) betonen, führen defizitorientierte Haltungen und ein individualistisches Behinderungsverständnis von Fachkräften, die Eltern mit Lernschwierigkeiten begleiten, zur pauschalen Problematisierung von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten. Es geht

nicht mehr länger darum, ob Eltern (mit oder ohne Lernschwierigkeiten) das Kindeswohl gewährleisten beziehungsweise gefährden, sondern um die Gleichsetzung einer Zuschreibung von Lernschwierigkeiten mit dem Versagen der betreffenden Eltern. Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten haben demzufolge kaum eine Chance, entgegen der omnipräsenten Defizit-orientierung im KJH-System als fähige Eltern wahrgenommen zu werden. Für jegliche Schwierigkeiten bei der Kindererziehung wird das Merkmal Behinderung beziehungsweise Lernschwierigkeiten verantwortlich gemacht und dadurch werden Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten als deviant und defizitär konstruiert (vgl. Goodley/Rapley 2001: 230).

Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten müssen sich in der Elternrolle aufgrund von Unfähigkeitszuschreibungen in Verbindung mit der ihnen zugeschriebenen Behinderung immer wieder beweisen. Die Mütter und Väter werden in Bezug auf ihre elterlichen Fähigkeiten unterschätzt und ihnen wird häufig von Fachkräften und/oder Angehörigen a priori Überforderung oder Versagen in der Elternrolle unterstellt. Dadurch werden Eltern mit Lernschwierigkeiten durch ihr unmittelbares soziales Netzwerk fortlaufend in ihrer Elternrolle diskreditiert. Zugleich sind Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten auch im öffentlichen Raum häufig mit Diskreditierungen, unter anderem in Form von Beschimpfungen, konfrontiert. Eltern mit Lernschwierigkeiten werden in der Öffentlichkeit (zum Beispiel in öffentlichen Verkehrsmitteln) zum einen explizit in ihrer Elternrolle degradiert, zum anderen erfahren sie generell als behinderte Personen, ohne direkten Bezug auf ihre Elternschaft, Entwürdigungen. Generelle Diskreditierungen als behinderte Personen haben dennoch Auswirkungen auf die Elternrolle von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten. Eine Mutter verbarg etwa ihre Mutterschaft in der Öffentlichkeit bewusst vor anderen Menschen, um ihnen nicht noch eine weitere Angriffsfläche zu bieten.

9.1.4 Intersektionen von Geschlecht, Behinderung und Klasse

Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebenslagen und Erfahrungen von Eltern mit Lernschwierigkeiten in Österreich zeigt die Analyse der Deutungs- und Orientierungsmuster der Eltern die grundsätzliche Relevanz des Labels Lernschwierigkeiten für die Mutter- beziehungsweise Vaterrolle auf. Zugleich bestätigen die Forschungsergebnisse die aus der Literatur bekannte Relevanz eines intersektionalen Zuganges für die Analyse von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten. Intersektionalität wird dabei Walgenbach folgend (2011: 118f.) als kritische Perspektive auf mehrdimensionale Benachteiligungs- und Privilegierungsmechanismen, Normierungsprozesse und asymmetrische Machtverhältnisse verstanden.

Das Familienleben aller an der vorliegenden Studie teilnehmenden Eltern mit Lernschwierigkeiten ist geprägt von mehrdimensionalen Benachteiligungsmechanismen. Dazu zählt die bereits beschriebene geschlechtsspezifische Diskriminierung in Form einer Mütterzentriertheit beziehungsweise Väterexklusion. Alle interviewten Eltern sind zudem betroffen von (Bildungs-)Armut, die durch wiederholte Beschreibungen materieller Knappheit verdeutlicht wurde. Alle Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten hatten, zumindest zeitweilig, aufgrund der Zuschreibung einer Behinderung eine Segregation im Schulsystem erlebt. Viele der Eltern berichteten von einem Sonderschulbesuch. Der Großteil der Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten hat als Folge von Bildungsbenachteiligung nach wie vor keinen Zugang zum ersten Arbeitsmarkt und geht daher keiner existenzsichernden Erwerbstätigkeit nach. Auch Fachkräfte in der Sozialen Arbeit nehmen Eltern mit Lernschwierigkeiten wie bereits erwähnt als eine von Armut und Exklusion betroffene Gruppe wahr.

Die intersektionale Analyse der Konstruktion von Lernschwierigkeiten in Verbindung mit intersektionalen Perspektiven auf Elternschaft zeigt demnach eine Vervielfältigung mehrdimensionaler Marginalisierungen auf. Die Forschungsergebnisse heben vor allem das Zusammenwirken der Kategorien Geschlecht, Behinderung und Klasse (zum Beispiel Bildungsstatus und soziale Herkunft und damit verbundene Defizitzuschreibungen) in der Elternrolle hervor. Bereits Walgenbach und Pfahl (2017: 152) betonen in ihrer Bearbeitung von Intersektionalität im Schulsystem, dass die Zuschreibung einer ‚Lernbehinderung‘ intersektional betrachtet eine machtvolle Analysekategorie bildet, in der (zumindest) soziale Herkunft, Geschlecht und Migration zusammenwirken. Wie die durchgeführte Studie zeigt, trifft dies auch auf Elternschaft zu, denn Menschen mit Lernschwierigkeiten werden durch Defizitorientierungen in der Elternrolle noch weiter an den Rand der Gesellschaft gedrängt. Dies hängt nicht zuletzt mit der von Oelkers, Gaßmüller und Feldhaus (2010: 27) kritisierten Mittelschichtorientierung Sozialer Arbeit zusammen. Durch geschlechtsspezifische Ideale von Elternschaft, die sich an Nichtbehinderung und Mittelschichtzugehörigkeit orientieren, werden Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten mehrfach diskriminiert und pauschal als unfähige Eltern erachtet.

Im Zuge der durchgeführten Studie überraschte, dass keine interviewte Person unter den Eltern mit Lernschwierigkeiten einen zugeschriebenen Migrationshintergrund hatte.⁴⁷ Es überraschte hingegen kaum, dass sich im Sample keine offen homosexuellen Mütter oder Väter mit Lernschwierigkeiten befanden, denn Abbott und Howarth (2005: 2) sowie Löfgren-Mårtens-

47 Weltweit wird dokumentiert, dass Schüler_innen, die ethnischen Minderheiten angehören, weitaus häufiger Lernschwierigkeiten attestiert werden als Angehörigen vermeintlich kulturell dominierenden Gruppen (vgl. Gabel/Curcic/Powell/Khader/Albee 2009; Mayrhofer/Oberwimmer/Toferer/Neubacher/Freunberger/Vogtenhuber/Baumeggger 2019).

son (2009: 25f.) zufolge sind Menschen mit Lernschwierigkeiten besonders betroffen von Heteronormativität.

Eine pauschale Heteronormativität gegenüber Frauen und Männern mit Lernschwierigkeiten konnte in der vorliegenden Studie unter anderem im Zuge der Newsgroupsanalyse rekonstruiert werden. Sexualität konnte als inhaltliches Kernthema der Newsgroupsdiskussionen rekonstruiert werden und wurde fast ausschließlich unter dem Aspekt des Risikos heterosexueller Kontakte in Form einer Schwangerschaft (und in der Folge Elternschaft beziehungsweise Mutterschaft) verhandelt. Auch die Problematisierung von Sexualität in den Newsgroups spiegelt geschlechtsspezifische gesellschaftliche Erwartungshaltungen wider, denn neben der Konstruktion mütterlicher Alleinverantwortlichkeit für die Kindererziehung heben sowohl die Analyse der Newsgroups als auch die Rekonstruktion der Fachkräfte- und Elterninterviews Deutungen von Verhütung beziehungsweise Schwangerschaft als rein weibliche Verantwortungsbereiche hervor.

9.2 Fähigkeitsorientierungen als Ursprung der Diskriminierung von Eltern mit Lernschwierigkeiten

Die diskutierte (Nicht-)Erfüllung geschlechtsspezifischer Fähigkeitsorientierungen in der Elternrolle und die damit zusammenhängende Diskreditierung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten lenkt den Blick weg von der Masterkategorie Behinderung. Stattdessen werden nachfolgend die Konstruktionen normaler beziehungsweise fähiger Elternschaft als Ursprung der Diskriminierung von Eltern mit Lernschwierigkeiten kritisch thematisiert. Die Resultate der durchgeführten Forschung zeigen, dass Ableism (nach Campbell 2001: 44 verstanden als systematische Erzeugung eines menschlichen Standards) den Nährboden für Diskreditierungen von Eltern mit Lernschwierigkeiten bietet, indem bestimmte elterliche Fähigkeiten oder Eigenschaften idealisiert werden, während andere Eigenschaften in den Hintergrund rücken und/oder abgewertet werden.

Die Fähigkeiten, mit Fachkräften zu kooperieren, eigene Bedürfnisse und Ängste hintanzustellen und möglichst wenig Unterstützung bei der Kindererziehung zu benötigen, werden von den interviewten Fachkräften (und teilweise auch in den Newsgroups) als Voraussetzungen fähiger Elternschaft erachtet. Aus den Interviews mit den Eltern mit Lernschwierigkeiten gehen hingegen andere, für Mütter und Väter jedoch mindestens ebenso relevante Kompetenzen hervor. Dazu zählen reflexives erzieherisches Handeln, die Resistenz gegenüber zum Teil äußerst widrigen Lebenslagen und gegen Fremdbestimmung und die daraus resultierende Resilienz. Elterliche Resistenz und Resilienz finden jedoch keinen Eingang in die Konstruktionen ge-

lingender Elternschaft in den Newsgroups und in die Fähigkeitsorientierungen der Fachkräfte. Indem die Stärken der Eltern mit Lernschwierigkeiten nicht als solche erkannt wurden, führt die dichotome Auf- und Abwertung von Fähigkeiten, verstanden als Ableism (vgl. auch Wolbring 2008: 252), zur Marginalisierung und Behinderung der Mütter und Väter.

Direkte auf Fähigkeitswertungen basierende Konstruktionen von Elternschaft werden durch die Ergebnisse der Newsgroupsanalyse sichtbar. Die in den Newsgroups widerspiegelten Vorurteile gegenüber Menschen mit Lernschwierigkeiten reduzieren gelingende Elternschaft und das Wohlergehen von Kindern größtenteils auf vermeintliche intellektuelle (Un-)Fähigkeiten ihrer Eltern. Während die Deutungen der interviewten Eltern mit Lernschwierigkeiten auch auf Aspekte wie die Beziehung zum Kind, altersgebundene Herausforderungen und ein flexibles Unterstützungsnetzwerk als zentral für das Gelingen von Elternschaft und Erziehung verweisen, individualisieren die Newsgroupsnutzer_innen und zum Teil auch die Fachkräfte Elternschaft und Kindererziehung.

Die Rekonstruktion von Deutungsmustern in den Newsgroups hebt Unfähigkeitszuschreibungen gegenüber Menschen mit Lernschwierigkeiten hervor, die ihnen Abhängigkeit und die Unfähigkeit, für sich selbst zu sorgen, unterstellen. Dadurch werden Personen mit Lernschwierigkeiten in der Argumentation der Nutzer_innen pauschal als für die Elternrolle ungeeignet konstruiert, beispielsweise durch folgende Äußerung: „Es gibt nichts Besseres, als wenn Eltern, die selbst nicht vollständig für sich sorgen können, Kinder aufziehen“ (N06: 47). Ein aus Sicht der Nutzer_innen hoher Unterstützungsbedarf wird in den Newsgroups mit mangelhaften elterlichen Fähigkeiten beziehungsweise einer automatischen Kindeswohlgefährdung durch Eltern mit Lernschwierigkeiten gleichgesetzt. Auch die Analysen der Fremdwahrnehmungen durch Praktikerinnen zeigen sowohl manifeste als auch latente Deutungen von Eltern mit Lernschwierigkeiten als (ohne formale Unterstützung) unfähige Mütter und Väter beziehungsweise als quasi selbstredende Gefährder_innen des Kindeswohls.

9.2.1 *Internalized ableism – verinnerlichte Fähigkeitsorientierungen in der Mutterrolle*

Vor allem die Mütter mit Lernschwierigkeiten übernehmen und verinnerlichen Fähigkeitswertungen und -orientierungen. Ein Beispiel für die Wirkmächtigkeit von Ableism im Leben von Müttern mit Lernschwierigkeiten ist deren starker Fokus auf Mutterschaft als Prozess des Fähigkeitenerwerbs beziehungsweise als formaler Lernprozess. Väter mit Lernschwierigkeiten scheinen, im direkten Zusammenhang mit ihrer Vaterrolle, in einem vergleichsweise geringeren Ausmaß von *internalized ableism* betroffen als Müt-

ter. Unter den Begriff des *internalized ableism* fasst Campbell (2008: 155ff.; 2009b: 23ff.) Prozesse der Selbstwertung beziehungsweise Selbstabwertung, ausgehend von gesellschaftlichen Ideal- und Normalitätsvorstellungen. Die Wirkmächtigkeit von *internalized ableism* entfaltet sich Campbell zufolge, indem sich marginalisierte Gruppen beziehungsweise Personen selbst die Schuld für ihre gesellschaftliche Unterdrückung zuschreiben. Die strukturellen Gründe für die Marginalisierung geraten damit aus dem Blick der betreffenden Personen/Gruppen.

Die weibliche Prägung der Verinnerlichung von Fähigkeitsorientierungen ist unter anderem auf die bereits erläuterte Asymmetrie zwischen an Mütter und an Väter gerichteten Verantwortungszuschreibungen zurückzuführen. Alle Mütter und ein Teil der Väter hoben wiederholt eigene vermeintliche Schwächen und ihre Unterstützungsbedarfe bei der Kindererziehung hervor. Häufig werden Mütter mit Lernschwierigkeiten von Personen aus ihrem sozialen Umfeld unterschätzt und dadurch verunsichert. Mütter mit Lernschwierigkeiten erfahren defizitorientierte Perspektiven zum einen dadurch, dass Fachkräfte ihnen eine Überforderung in der Mutterrolle und mütterliche Defizite in Verbindung mit der ihnen zugeschriebenen Behinderung unterstellen. Zum anderen wird der Unterstützungsbedarf der Mütter und/oder Kinder durch Fachkräfte als so umfassend dargestellt, dass die erforderliche Unterstützung nicht gewährleistet werden kann und die Fremdunterbringung des Kindes zur Folge hat.

Die Rekonstruktion der mütterlichen Selbstverständnisse zeigt die Verinnerlichung defizitorientierter Sichtweisen unter anderem dadurch, dass Mütter mit Lernschwierigkeiten Legitimierungsweisen von Fachkräften für die Fremdunterbringung ihrer Kinder übernehmen und sich selbst einen Unterstützungsbedarf zuschreiben, der unmöglich durch vorhandene Angebote erfüllt werden kann. Ausgehend von verinnerlichten Defizitorientierungen, betrachten Mütter mit Lernschwierigkeiten ihr Muttersein beziehungsweise Mutterwerden als formalisierten Lern- beziehungsweise Bildungsvorgang. Die interviewten Mütter betonten wiederholt, dass sie bestimmte Fertigkeiten im Umgang mit Kindern erst hatten erlernen müssen oder noch lernen müssten. Eine Mutter hatte beispielsweise das herausfordernde Verhalten ihres jugendlichen Sohnes als Begründung von Fachkräften für seine Fremdunterbringung übernommen. Sie hob diesbezüglich vor allem ihre eigenen Defizite im Umgang mit dem Verhalten des Sohnes hervor, wodurch sowohl die Mütterzentriertheit der KJH als auch individualistische Sichtweisen auf Mutterschaft deutlich werden.

9.2.2 Latente Äußerungsformen von Ableism im Leben von Eltern mit Lernschwierigkeiten

Neben der direkten Übernahme von Fähigkeits- beziehungsweise Defizit-orientierungen durch Eltern mit Lernschwierigkeiten zeigt die Datenanalyse auch latente Äußerungsformen von Ableism. Dazu zählt die Präferenz eines nichtbehinderten Standards beziehungsweise die Rekonstruktion von Nichtbehinderung als ‚Normalzustand‘. Einige Mütter und Väter grenzten sich explizit von der Zuschreibung einer Behinderung ab, andere Teilnehmer_innen trivialisierten die ihnen attestierten Lernschwierigkeiten, indem sie diese als schulische Teilleistungsschwächen beschrieben. Formulierungen wie „Ich habe einen Abschluss in der Hauptschule. (.) Richtigen Abschluss, nicht in der Sonderschule. Einen Hauptschulabschluss“ (EQ: 113-114) und „Nur weil’s am Auto obensteht [Träger für Menschen mit Behinderungen, Anmerkung RM], heißt das lange noch nicht, dass ich einen an der Mucke hab, und das ist, was mich dann so nervt“ (EL: 258-259) verweisen auf ableistische Selbstnormalisierungspraktiken der Eltern.

Die Distanzierung von Eltern mit Lernschwierigkeiten vom Label Behinderung und der damit verbundenen Benachteiligung und Marginalisierung sind als Äußerungsform von *internalized ableism* zu verstehen. Laut Campbell (2008: 155f.) kommt nämlich *internalized ableism* unter anderem in Form einer Distanzierung behinderter Personen voneinander sowie einer Übernahme ableistischer Normen durch behinderte Menschen zum Tragen.

Manche Eltern mit Lernschwierigkeiten reproduzieren die Individualisierung von Etikettierungen wie ‚geistig behindert‘, indem sie diese unkritisch übernehmen und zum Teil ihr Bedauern darüber ausdrücken, ‚geistig behindert‘ zu sein. Demnach resignieren die Eltern vor der ihnen zugeschriebenen negativen Konnotation von Behinderung. Die Fachkräfte hingegen sehen die Kompensation von individuellen Defiziten als eine ihrer zentralen Aufgaben in der Arbeit mit Eltern mit Lernschwierigkeiten. Die Kompensation von Defiziten konnte als grundlegende Handlungsorientierung der Fachkräfte rekonstruiert werden und wurde durch Zielformulierungen wie „Dass man es wieder so weit bringt, dass sie ohne Kinder- und Jugendhilfe leben können.“ (FE: 666-667) verdeutlicht.

Campbell (2008: 152) zufolge ist die Verinnerlichung von Fähigkeitsorientierungen als alltägliche und allgegenwärtige Form von Ableism weitaus schwieriger zu erkennen und zu eliminieren als extremere und offensichtlichere Formen der Diskriminierung behinderter Menschen. Die durchgeführte Forschung kann durch die Rekonstruktion von Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen sowie Selbstverständnissen der Zielgruppe jedoch aufzeigen, dass Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten durch die empirisch schwer fassbaren Komponenten von Ableism als typisches Abbild unfähiger Eltern konstruiert werden.

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten die sowohl im öffentlichen Diskurs als auch im Fachdiskurs der Sozialen Arbeit verbreitete Essenzialisierung von Lernschwierigkeiten und ableistische Orientierungen übernehmen. Wenngleich die Relevanz von Behinderungen für die Elternrolle aus den verschiedenen Perspektiven (Newsgroupsnutzer_innen, Fachkräfte, Eltern) teilweise durchaus unter dem Aspekt sozialer Behinderungsmechanismen verhandelt wurde, blieb die diskursive Herstellung von Lernschwierigkeiten unhinterfragt. Das gängige Verständnis von Lernschwierigkeiten als persönliches Defizit wird zwar von den Müttern und Vätern zum Teil angefochten und ein kritischer Blick auf Barrieren im Umfeld als Ursache für diese Zuschreibung getätigt, eine grundsätzlich negative Konnotation von Lernschwierigkeiten bleibt dabei jedoch erhalten.

Campbell (2008: 152) sieht die unhinterfragte kulturelle Omnipräsenz von Fähigkeitsorientierungen als Grund für die Vernachlässigung einer Kritik an der diskursiven Herstellung von Beeinträchtigungen (*impairment*) im Gegensatz zu Behinderung (*disability*). Da die Teilnehmer_innen der durchgeführten Studie Lernschwierigkeiten überwiegend als biologisches Defizit betrachten, bleibt die per se fähigkeitswertende Perspektive hinter der Herstellung von *impairment* unhinterfragt.

9.2.3 Bedingungen für die Transformation des Diskurses

Die durch die Rekonstruktion beider Forschungsperspektiven (Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen sowie Selbstverständnisse) verdeutlichte Essenzialisierung von Lernschwierigkeiten impliziert eine Unterwerfung von Newsgroupsnutzer_innen, Fachkräften und Eltern mit Lernschwierigkeiten unter die dominierenden Diskurse. Da das Machtverhältnis zwischen Diskurs und Subjekt nach Foucault (1972/2017: 29) als reziprok verstanden wird, stellt sich die Frage nach Praktiken, die sich dem Diskurs widersetzen beziehungsweise den Diskurs transformieren. Die auf Ableism basierende Diskreditierung und Diskriminierung von Eltern mit Lernschwierigkeiten muss schließlich von den verschiedenen Akteur_innen nicht zwingend fortgeführt werden.

Die Rekonstruktion der Erfahrungsweisen und Selbstverständnisse von Eltern mit Lernschwierigkeiten zeigt neben der Verinnerlichung von Ableism Versuche auf, Zuschreibungen umzuformen oder sich ihnen zu widersetzen. Manche Mütter und Väter beanspruchen etwa die Bezeichnung Menschen mit Lernschwierigkeiten bewusst für sich und die Analyse ihres Selbstverständnisses als Menschen mit Lernschwierigkeiten impliziert einen diesbezüglichen Emanzipationsprozess. Als Bedingung für Emanzipation spielte unter anderem ein kollektiver Erfahrungshorizont der Eltern als Personen mit Lernschwierigkeiten eine Rolle, das heißt, das Teilen der Erfahrung von umwelt-

lich bedingten Barrieren mit anderen Menschen und die Ablehnung einer Defizitorientierung.

Einer der Väter mit Lernschwierigkeiten sah sich gezwungen, die grundsätzlichen Fähigkeiten von Eltern mit Lernschwierigkeiten in der Kindererziehung wiederholt unter Beweis zu stellen, um sich den Defizitorientierungen gegenüber Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten zu widersetzen. Der Vater setzte sich für die Interessen von Menschen mit Lernschwierigkeiten, nicht zuletzt als Betroffene von Interventionen der KJH, ein und betonte: „Denen beweisen, dass auch Lernbehinderte Kinder erziehen können. Und vielleicht besser wie alle anderen.“ (EU: 216-217). Demzufolge müssen Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten als handlungsfähige und selbst-reflexive Subjekte betrachtet werden, die nicht ausschließlich einer diskursiven Degradierung unterworfen sind, sondern über das Potenzial einer Selbst-ermächtigung in der Elternrolle verfügen. Nichtsdestoweniger muss beachtet werden, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten zwar Teil des Diskurses sind und diesen potenziell mit- und umgestalten können, die ihnen zugewiesenen Positionen im Diskurs jedoch keine machtvollen Positionen sind.

9.3 Machtwirkungen von Fachkräften im Leben von Eltern mit Lernschwierigkeiten

Die Rekonstruktion der Deutungen sowohl von Praktikerinnen im Feld der Sozialen Arbeit als auch einiger Eltern mit Lernschwierigkeiten verweist grundsätzlich auf ein Verständnis der Unterstützung behinderter Eltern als Menschenrecht. Eine Menschenrechtsperspektive nehmen auch einige der Newsgroupsutzer_innen ein, wobei es jedoch weniger um ein Recht auf Unterstützung als um ein Recht auf Selbstbestimmung bezüglich Sexualität und Familiengründung geht. Zugleich zeigt die Analyse der Fachkräfte- und Elterninterviews die kontrollierenden Aspekte Sozialer Arbeit und deren Normalisierungsfunktion in der Begleitung von Familien auf. Die Praktikerinnen sehen die Verselbstständigung von Familien als übergeordnetes Ziel von Unterstützungsmaßnahmen, das zu Spannungen zwischen einer menschenrechtlichen Perspektive auf Unterstützung durch Fachkräfte und dem Ideal eines ‚normalen Familienlebens‘ ohne fortlaufende Präsenz von Fachkräften führt. Wie eine der Praktikerinnen betonte, fehle es an der Möglichkeit, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten auch mit formaler Unterstützung „Normalität leben können“ (FFG: 496).

Die Rekonstruktion der Orientierungen der interviewten Praktikerinnen zeigt, dass aus ihrer Sicht bestenfalls eine Annäherung des Familienlebens von Eltern mit Lernschwierigkeiten an Normalität stattfinden kann. Sind Fachkräfte aufgrund der Leistung formaler Unterstützungsmaßnahmen län-

gerfristig in den Familienalltag involviert, kann die Familie den Praktikerinnen zufolge niemals den Entwürfen einer ‚normalen Familie‘ entsprechen. Die aus der Analyse hervorgehende Normalitätskonstruktion der Fachkräfte repräsentiert das Ideal verantworteter Elternschaft als Maßstab für elterliche Funktionsfähigkeit, wie es von Kaufmann beschrieben und unter anderem von Ruckdeschel (2015: 191) aufgegriffen wird.

9.3.1 Kinderschutz als Legitimierung sozialstaatlicher Kontrolle

Durch sozialstaatliche Eingriffe werden Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten nicht vorrangig im bestärkenden Sinne von Fachkräften angeleitet, sondern das von den Eltern wahrgenommene Machtmonopol des Jugendamtes führt zu Anpassungszwängen (zum Beispiel zur Umgestaltung ihrer Wohnung auf Aufforderung des Jugendamtes trotz knapper finanzieller Mittel der Eltern). Einige Eltern mit Lernschwierigkeiten beschrieben, wie Fachkräfte Veränderungen im Haushalt und Familienalltag forderten, ohne zugleich Anleitungen für die praktische Umsetzung zu bieten. Der Versuch der Eltern, den Forderungen der Fachkräfte dennoch gerecht zu werden, ist Ausdruck der durch den Kinderschutzdiskurs legitimierten sozialstaatlichen Macht- und Kontrollfunktion des Jugendamtes, die laut Bütow, Pomey, Rutschmann, Schär und Studer (2014: 10) konstituierendes Merkmal Sozialer Arbeit und der ihr inbegriffenen Gouvernamentalität ist.

Die interviewten Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten berichteten von Erfahrungen des Kontrolliertwerdens durch Fachkräfte und die Analyse der Fachkräfteinterviews unterstreicht diese Wahrnehmung der Eltern. Die Fachkräfte beschrieben die Beobachtung von Kind und Eltern, etwa mit Fokus auf den Beziehungsaufbau, als Bestandteil ihrer Tätigkeit in den Familien. Während die Praktikerinnen aus der Kinder- und Jugendhilfe die Beobachtungen von Eltern als essenziell dafür sehen, Entscheidungen über die Gewährleistung beziehungsweise die Gefährdung des Kindeswohls und damit verbundene elterliche (Un-)Fähigkeiten zu treffen, entspricht die Beobachtungsfunktion der Fachkräfte im Bereich Behinderung nicht ihrem eigentlichen Arbeitsauftrag. Die indirekte Kontroll- und Beobachtungsfunktion der Praktikerinnen im BB bedarf deshalb besonderer Aufmerksamkeit und Reflexivität, die aber bei den interviewten Fachkräften nicht ausreichend rekonstruierbar waren.

Die soziale Kontrolle von Eltern mit Lernschwierigkeiten und die damit verbundenen Eingriffe, etwa die frühzeitige Kontaktaufnahme mit dem Jugendamt bei Bekanntwerden einer Schwangerschaft von Klientinnen im Bereich Behinderung, werden von Fachkräften auch durch das Präventionsparadigma Sozialer Arbeit legitimiert. Das Risiko, das mit der Einbindung der KJH verbunden ist, wenn diese bereits während der Schwangerschaft erfolgt,

scheint den Fachkräften bewusst zu sein. Eine Praktikerin aus dem BB hob etwa hervor, dass diese Vorgehensweise grundsätzlich mit der Gefahr einhergehe, dass „gleich auch eine Kindesabnahme festgelegt“ (FX: 168) werde. Die Rekonstruktion der Deutungsweisen der Fachkräfte verdeutlicht die Unwägbarkeit der Folgen einer Kontaktaufnahme mit dem Jugendamt für ihre Klientinnen und die von den Fachkräften wahrgenommene Willkür der Entscheidungen des Jugendamtes. Die Zukunft des Familienlebens von Eltern mit Lernschwierigkeiten hänge davon ab, „Glück mit dem [jeweiligen, Anmerkung RM] Sozialarbeiter“ (FM: 486) zu haben. Praktikerinnen aus dem BB erachten die Involvierung des Jugendamtes bei einer bevorstehenden Mutterschaft dennoch als unerlässlich und sichern ihre eigenen Handlungsweisen durch die Verantwortungsübergabe an die KJH ab. Die Forschungsergebnisse heben damit den aus der Literatur bekannten Mangel einer systematischen, sich gegenseitig ergänzenden und für Eltern mit Lernschwierigkeiten gewinnbringenden Kooperation zwischen BB und KJH hervor (vgl. Lenz/Riesberg/Rothenberg/Sprung 2010: 26).

9.3.2 Normalisierungsfunktionen Sozialer Arbeit gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten

Mit dem Mandat der KJH, die Gewährleistung des Kindeswohls zu überwachen, geht die Normalisierung von Familien und die Anpassung von Eltern mit Lernschwierigkeiten an geschlechtsspezifische, mittelschichtorientierte Ideale einher. Die interviewten Fachkräfte in der Sozialen Arbeit schätzten Anforderungen an Eltern insgesamt als (zu) hoch angesetzt ein und betonten, dass nicht nur Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten den Anforderungen autonomer Leistungsfähigkeit und paralleler Funktionsfähigkeit der Familien nicht (mehr) gerecht werden können. Dennoch hebt die Rekonstruktion der Handlungsorientierungen der Praktikerinnen ebendiese individualisierenden Erwartungshaltungen gegenüber Eltern hervor (zum Beispiel die implizierte Erwartung einer Fachkraft beim Jugendamt gegenüber einer fünffachen alleinerziehenden Mutter, mittags ein warmes Essen auf den Tisch zu bringen, eine saubere Wohnung vorzuweisen und zudem die Schulkinder bei den Hausaufgaben zu unterstützen).

Es war empirisch nicht immer trennscharf rekonstruierbar, wann und inwiefern sich die Fachkräfte in der (Normalisierungs-)Arbeit mit Eltern mit Lernschwierigkeiten an der subjektiven Übernahme gesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen und wann sie sich an verbindlicheren Normen orientierten. Normative Orientierungen der Fachkräfte werden in ihrem Bezug auf das Kindeswohl und die damit verbundene strukturelle Gebundenheit ihrer Tätigkeit deutlich, etwa die Gewährung bestimmter Unterstützungsmaßnahmen in Abhängigkeit von der Zuschreibung einer Kindeswohlgefährdung.

Praktikerinnen in der KJH können dementsprechend Familien nur dann umfassend unterstützen, wenn eine Kindeswohlgefährdung vorliegt oder droht, während die Fachkraft aus der Gesundheitsförderung (den sogenannten Frühen Hilfen) nur dann unterstützen kann, solange die Familie keinen Gefährdungstatus hat. Normalitätskonstruktionen und daraus resultierende Bestrebungen, Familien durch die Ausübung ihrer Tätigkeit zu normalisieren, konnten hingegen durch die bereits skizzierte Orientierung am Ideal familiärer Selbstständigkeit und Funktionsfähigkeit rekonstruiert werden.

Die durchgeführte Studie zeigt demnach auf, dass Normalisierungspraktiken von Fachkräften in der Sozialen Arbeit auf Familien in Form eines Kontinuums von Normalität und Normen wirksam werden. Die Machtwirksamkeit von Normalitätsvorstellungen muss dabei nicht zwingend geringer sein als jene der von Otto und Seelmeyer (2004: 50f.) als verbindlicher definierten Sozialer Arbeit zugrundeliegenden (zum Beispiel gesetzlichen) Normen. Wenngleich Normen direkt zur Durchsetzung sozialer Kontrolle eingesetzt werden und Normalität eher als Orientierung für kollektives Handeln als zur unmittelbaren sozialen Kontrolle dient (vgl. Otto/Seelmeyer 2004: 51), repräsentieren die Selbstnormalisierungspraktiken von Eltern mit Lernschwierigkeiten und weitere Äußerungsformen von *internalized ableism* dennoch die Relevanz von Normalitätsvorstellungen (wie sie auch durch die Newsgroupsanalyse rekonstruiert werden konnten) für die Gouvernamentalität Sozialer Arbeit.

Jene Normalität, die Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten in ihrem Wunsch verfolgen, geschlechtsspezifischen gesellschaftlichen Idealen funktionsfähiger Eltern zu entsprechen, hat der Definition von Otto und Seelmeyer (2004: 58) zufolge (zumindest an der Oberfläche) eine geringere Verbindlichkeit als Normen. Da, wie die Analyse zeigt, den Handlungsorientierungen der Fachkräfte überwiegend ähnliche Normalitätsvorstellungen wie den Deutungen der Eltern zugrunde liegen, muss die vermeintlich geringere Verbindlichkeit von Normalität hinterfragt werden. Normalitätskonstruktionen gewinnen vor dem Hintergrund der Machtasymmetrie von Eltern mit Lernschwierigkeiten und Fachkräften insofern an Verbindlichkeit, als die Fachkräfte eine (unterschiedlich ausgeprägte) Entscheidungsmacht über das Familienleben von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten haben. Konstruktionen von ‚normaler‘ Elternschaft, Familie und Erziehung reichen über rein normative Definitionen (zum Beispiel durch Gesetze) hinaus und dienen der Sozialen Arbeit als selbstlegitimierende Bezugspunkte. In der Folge müssen Normalitätsvorstellungen in der sozialpädagogischen Arbeit mit Familien als „normalistische Normen“ (Link 1997: 16) verstanden werden.

Gerade deshalb wäre eine kritische Selbstreflexion der Sozialen Arbeit als Profession sowie von sozialpädagogischen Fachkräften selbst höchst relevant. Die Forschungsergebnisse der vorliegenden Studie zeigen hingegen die von den Praktikerinnen erfahrene Machtlosigkeit gegenüber Vorurteilen, mit

denen Eltern mit Lernschwierigkeiten konfrontiert werden auf. Ein aktives Hinterfragen von Normalitätsvorstellungen und damit verknüpften (Un-)Fähigkeitszuschreibungen blieb von Seiten der Fachkräfte aus. Insbesondere eine Reflexion ihrer eigenen Normalitätskonstruktionen in Bezug auf Elternschaft, Familie und Behinderung wäre von den Fachkräften für die Chancengleichheit von Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern jedoch dringend erforderlich.

9.3.3 (Geringe) Toleranzbereiche von Normalität und Normativität

Oelkers und Feldhaus zitieren in ihrer Auseinandersetzung mit dem Normativitätsproblem Sozialer Arbeit Ahrens, Beer, Bittlingmayer und Gerdes (2008, zitiert nach Oelkers/Feldhaus 2011: 79) für den Verweis auf die grundsätzliche Gestaltbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse. Durch die Ablehnung einer Naturalisierung von Normen (auch Normen sind schließlich diskursive beziehungsweise gesellschaftliche Konstruktionen) (vgl. ebd.) öffnen sich auch Spielräume für Praktiker_innen und Adressat_innen, Toleranzbereiche normalistischer Normativität auszuloten. Sowohl Normativität als auch Normalität beinhalten laut Otto und Seelmeyer (2004: 55) einen gewissen Toleranzbereich der Abweichung, daher sind Grenzziehungen zwischen dem, was jeweils als normal, und dem, was als abweichend gilt, immer ein diskursiver Prozess.

Die rekonstruierten idealistischen Ansprüche an Eltern mit Lernschwierigkeiten lassen wenig Raum für Toleranzbereiche, die alternative (vom vorherrschenden Normalitätsmodell abweichende) Vorstellungen von Elternschaft erlauben. Beispielsweise erachteten die Nutzer_innen der Newsgroups in ihren Verhandlungen von Elternschaft und Behinderung einen Bedarf an Unterstützung bei der Erziehung durch Fachkräfte überwiegend als Zeichen für elterliche Unfähigkeit. Formen von unterstützter oder begleiteter Elternschaft wurden in den Newsgroups kaum thematisiert beziehungsweise nicht als Alternativen zum Ideal der Autonomie und Funktionsfähigkeit angesehen. Die Fachkräfte hingegen erkannten die grundsätzliche Möglichkeit von (wenn strukturell möglich auch fortlaufender) formaler Unterstützung in der Elternrolle als eine Form gelebter Elternschaft an. Dennoch verweist die Fachkräfteperspektive wie bereits skizziert auf Versuche, die Familien zu normalisieren und auf die parallele Erkenntnis, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten, die von Fachkräften unterstützt werden, mit ihren Kindern nie gänzlich Normalität leben werden.

Die Rekonstruktion der Selbstverständnisse der Eltern mit Lernschwierigkeiten verweist auf zweierlei Bestreben nach einem Ausloten von Toleranzbereichen in Bezug auf ihre Elternrolle. Zum einen geht es um ein von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten hervorgehobenes alternatives

Verständnis von Elternschaft, das einen Kontrast zu einer Individualisierung von Elternschaft und Behinderung bildet. Zum anderen geht es um die fehlenden Strukturen für das Einnehmen einer alternativen Elternrolle im Falle einer Fremdunterbringung des Kindes.

Voraussetzung für ein alternatives (Selbst-)Verständnis konträr zu individualistischen Perspektiven ist die Anerkennung des sozialen Netzwerks als zentraler Bestandteil der Kindererziehung. Dazu zählen auch Kontakte zu Fachkräften im Rahmen von formalen Unterstützungsangeboten. Jene Mutter mit Lernschwierigkeiten, die ausreichende und flexible Unterstützung von Fachkräften erhielt, verfügte über selbstbestimmtere Möglichkeiten, das Familienleben zu gestalten. Aufgrund der Aufgabenteilung innerhalb ihres sozialen Netzwerks, die sie (zumindest mit) bestimmte, war es der Mutter mit Lernschwierigkeiten möglich, ihre Mutterrolle aktiv zu gestalten und mit ihrem Kind zusammenzuleben. Aus der Rekonstruktion der Bedeutung des Unterstützungsnetzwerks dieser Mutter mit Lernschwierigkeiten für ihre Mutterrolle lässt sich ein relationales Verständnis von Elternschaft und Erziehung ableiten.

Die Analyse der Deutungen eines Vaters mit Lernschwierigkeiten, der über ein umfassendes informelles Unterstützungsnetzwerk verfügte, aber keine direkte Unterstützung von Fachkräften erhielt, verweist ebenfalls auf ein relationales Verständnis von Kindererziehung und Vaterschaft. Der Vater identifizierte etwa die unterschiedlichen Funktionen und Positionen seiner sozialen Kontakte und nutzte diese aktiv für die Gestaltung seines Familienlebens (etwa Kontakte zu Personen in Machtpositionen, die ihn vor Interventionen durch die KJH schützten). Zugleich schienen sich sein soziales Umfeld (zum Beispiel seine Partnerin und andere Angehörige) und er selbst in der Kindererziehung zu ergänzen.

Die Forschungsergebnisse zeigen den Mangel an Gestaltungsmöglichkeiten für eine alternative Elternschaft auf, wenn Kinder von ihren Eltern getrennt leben. Die Analyse der Elterninterviews hebt überwiegend den Wunsch hervor, auch nach Fremdunterbringung des Kindes in der Elternrolle anerkannt zu werden und bei deren Gestaltung Unterstützung von Fachkräften zu erhalten. Zugleich verweisen die empirischen Erkenntnisse auf die fehlenden Strukturen für den Aufbau beziehungsweise Erhalt von Beziehungen zwischen Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren fremduntergebrachten Kindern. Mütter und Väter fremduntergebrachter Kinder erhalten kaum oder gar keine Unterstützung von Fachkräften, wodurch impliziert wird, dass sie nicht mehr als Eltern ihrer Kinder anerkannt werden. Selbst wenn regelmäßige Besuchskontakte vorgesehen sind, was bei den Müttern und Vätern nicht immer der Fall war, verhindern zum Beispiel die restriktiven Handlungsweisen von Fachkräften in Fremdunterbringungseinrichtungen, dass die Kontakte stattfinden (die Einschränkung von Kontakten wird von Fachkräften als Bestrafung für das Kind eingesetzt).

9.3.4 *Potenziale Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession für die Arbeit mit behinderten Eltern*

Die Toleranzbereiche normalistischer Normen bestimmen die Gestaltungsmöglichkeiten des individuellen Familienlebens von Eltern mit Lernschwierigkeiten, fallen aufgrund von individualisierenden Fähigkeitsorientierungen in Verbindung mit der Gouvernamentalität Sozialer Arbeit jedoch sehr knapp aus. Soziale Arbeit hat grundsätzlich das Potenzial (und im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe den dezidierten Auftrag), für die Gewährleistung des Kindeswohls zu sorgen. Die Forschungsergebnisse verweisen in diesem Zusammenhang jedoch auf die von Bauer und Wiezorek (2007: 632) kritisierte dichotome Perspektive auf Kindeswohl und Elternrecht. Für eine Praxis Sozialer Arbeit, die Eltern mit Lernschwierigkeiten im Sinne von Artikel 23 des UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt bei der Kindererziehung unterstützt (vgl. BMASGK 2016: 19), bedarf es aber eines holistischen Kindeswohlbegriffs, der das Recht des Kindes auf seine Eltern stärker berücksichtigt.

Eine Erkenntnis aus dem partizipativ orientierten Forschungsprozess sind die menschenrechtlichen Perspektiven von Eltern mit Lernschwierigkeiten. Die Ko-Forschenden, die Teil einer sogenannten Referenzgruppe waren, vertraten ihre Interessen als Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten und formulierten Forderungen betreffend ein Recht auf Unterstützung und Nichtdiskriminierung. Dazu zählte die stärkere Berücksichtigung der Anliegen von Vätern mit Lernschwierigkeiten im Gegensatz zur vorherrschenden Mütterzentriertheit und die vermehrte Selbstbestimmung bei der Inanspruchnahme von Unterstützungsleistungen der Fachkräfte. Sowohl die Kooperation mit der Referenzgruppe als auch die Rekonstruktion der Selbstverständnisse der interviewten Eltern mit Lernschwierigkeiten gaben Einblicke in ihre teils klaren Vorstellungen davon, wie adäquate Unterstützung bei der Kindererziehung aussehen muss. Einer der interviewten Väter mit Lernschwierigkeiten forderte etwa für Familien den Zugang zu einem Fachkräfteteam, ein anderer Vater betonte die Relevanz der Selbstbestimmung (bei Bedarf Anleitung von Fachkräften, aber keine Bevormundung) und Flexibilität bei der Inanspruchnahme von Unterstützung.

Die interviewten Praktikerinnen hatten teilweise ebenfalls Vorstellungen davon, wie formale Unterstützung für Eltern mit Lernschwierigkeiten gelingen kann. Eine der Fachkräfte aus dem Bereich Behinderung wünschte sich etwa ein eigens für die Zielgruppe zusammengestelltes Team für ein stationäres Angebot. Wenngleich die exakten Vorstellungen von Fachkräften und Eltern betreffend selbstbestimmte und adäquate Unterstützungsangebote nicht im Detail rekonstruiert wurden, lässt sich aus der Analyse der Interviews sowie aus der Kooperation mit der Referenzgruppe schlussfolgern,

dass die Zielgruppe jedenfalls an der Planung und Umsetzung von formaler Unterstützung mitwirken sollte.

Die Partizipation von Eltern mit Lernschwierigkeiten, sowohl in sozialpädagogischer Forschung als auch im Praxisfeld der Sozialen Arbeit, insbesondere in der KJH, kann unter den dafür erforderlichen Rahmenbedingungen zu einer breiteren Kritik an der Machtasymmetrie zwischen Adressat_innen und Fachkräften beitragen. Partizipation hat infolgedessen das Potenzial, sozialpädagogische Unterstützung für Familien demokratischer zu gestalten und ungleiche Machtverhältnisse anzufechten, indem, wie Unger (2014: 46f.) betont, soziale Wirklichkeit aus Sicht der zentralen Akteur_innen nachempfunden wird und dadurch verändert werden kann. Zusammenfassend bedarf es für selbstbestimmte Unterstützungsformen für Eltern mit Lernschwierigkeiten einer demokratischen Ausrichtung sozialpädagogischer Praxis und eines Verständnisses Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession.

Vor dem Hintergrund einer menschenrechtlichen Perspektive muss sozialpädagogische Praxis jedoch Staub-Bernasconi (2013: 168) zufolge mehr leisten als (politische) Demokratie allein. Demokratie sei deshalb nicht hinreichend, weil Freiheitsrechte allein für soziale Sicherheit, Lebensperspektiven und Schutz nicht ausreichen. Politische Demokratie müsse auf alle Lebensbereiche erweitert und mit einer „sozialen Gerechtigkeitsdimension“ (Staub-Bernasconi 2013: 170) gleichgesetzt werden. Die menschenrechtlichen Überlegungen Staub-Bernasconis lassen sich mit Degeners Konzeptualisierung eines menschenrechtlichen Modells von Behinderung verknüpfen, denn auch Degener betont, dass politische Rechte allein nicht für ein menschenwürdiges Dasein ausreichen, und fordert daher auch soziale Rechte ein (vgl. Degener 2016: 36).

9.4 Bedingungen für elterliche Subjektbildung im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe

Das bereits beschriebene aus dem defizitorientierten Diskurs übernommene Verständnis der Mütter mit Lernschwierigkeiten von ihrer Mutterschaft als formalisierter Lernvorgang zielt auf das Erlernen (und damit implizit auch die Bewertung) bestimmter elterlicher Fähigkeiten ab. Das aus der Rekonstruktion der Elterninterviews hervorgehende formalisierte Bildungsverständnis der Interviewpartnerinnen spiegelt eine individualistische Perspektive wider. Im Gegensatz dazu nehmen theoretische sozialpädagogische Überlegungen zu einer informellen Subjekt- beziehungsweise Lebensbildung die Rahmenbedingungen von informellen Bildungsprozessen in den Blick (siehe dazu auch Kapitel 2.2). Werden die (begünstigenden oder verhindernden) Bedingungen von informeller Bildung in der Elternrolle außer Acht

gelassen und wird stattdessen die Verwertbarkeit von elterlichen Fähigkeiten fokussiert, besteht in Anschluss an Sting (2010: 3) die Gefahr, dass soziale Unterstützungsleistungen an dokumentierte Bildungs- und Qualifikationsbemühungen gebunden werden. Infolgedessen werde die Individualisierung von Problem- und Verantwortungszuschreibungen verstärkt (vgl. Sting 2010: 3).

Die Analyse der (latenten) Deutungen von Eltern mit Lernschwierigkeiten hob die Bedeutung des sozialen Netzwerks der Eltern zum einen als Barriere, zum anderen als Ressource für Lebensbildungsprozesse hervor. Ein Vater litt beispielsweise nicht nur unter den Zuschreibungen, die ihm durch sein Umfeld aufgedrängt worden waren, sondern auch unter der Ablehnung, die er durch die Mütter seiner beiden Kinder erfuhr. Zudem nahm der Mann die Fremdbestimmung durch seine eigene Mutter, die seine Selbstbildungsmöglichkeiten einschränkte, als Belastung wahr. Weitere Eltern mit Lernschwierigkeiten betonten hingegen die positive Bedeutung ihrer eigenen Mütter, auch während der Kindheit. Im Zuge ihres eigenen Aufwachsens und in ihrer Sozialisation in der Herkunftsfamilie hatten sich die Eltern mit Lernschwierigkeiten Werte und Erziehungspraktiken angeeignet, die sie nun in der eigenen Kindererziehung übernahmen.

Auch Fachkräfte im Leben von Eltern mit Lernschwierigkeiten können potenziell zur Eröffnung von Bildungsmöglichkeiten beitragen. In der durchgeführten Studie konnten Fachkräfte jedoch nur bei einer Interviewpartnerin als Ressource für einen möglichen Bildungsprozess rekonstruiert werden. Das Potenzial der Fachkräfte im Leben der Mutter lag darin, ihr Raum zur Entfaltung ihrer Selbstwirksamkeit in der Mutterrolle, vor allem bei der Wahrnehmung selbstbestimmter und flexibler Unterstützungsmaßnahmen, zu bieten. Die Relevanz einer sozialpädagogischen Bildungsperspektive auf Elternschaft liegt dabei darin, dass – konträr zu formalisierten Lern- und Bildungsdefinitionen, die den von Richter (2016) und anderen verzeichneten Bildungsdruck auf Eltern weiter verstärken – dabei die Bedingungen von sozialen beziehungsweise Lebensbildungsprozessen in den Blick genommen werden.

9.4.1 Rahmenbedingungen sozialer Bildung von Eltern mit Lernschwierigkeiten

Anhand der vorab skizzierten Beispiele wird die Bedeutung der Rahmenbedingungen sozialer Bildung sichtbar, die Sting (2010: 17f.) in drei Dimensionen unterteilt. So zeigt die Rekonstruktion der Deutungen einiger Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten, die in ihrer eigenen Elternrolle Erziehungspraktiken aus ihrer Herkunftsfamilie übernahmen, auf, dass pädagogische Praktiken in Familien zum Teil transgenerational übertragen werden.

Nach Sting (2010: 19) ist die Übernahme von Erziehungspraktiken Ausdruck der soziokulturellen Dimension sozialer Bildung.

Indem sich hingegen einer der Väter mit Lernschwierigkeiten explizit von der Vaterrolle abgrenzte, reagierte er auf die Diskreditierungen, die er in seinem Leben fortlaufend erfuhr. Aufgrund der diskreditierten sozialen Position, in die er durch die Zuschreibung einer Behinderung in Wechselwirkung mit den ablehnenden Haltungen der Kindesmütter ihm gegenüber sowie der Bevormundung durch seine eigene Mutter gedrängt worden war, schien das Negieren einer aktiven Vaterrolle für ihn eine lebensbewältigende Strategie zur Wahrung eines akzeptablen Selbstverständnisses zu sein. Die Bewältigungsstrategie des Mannes mit Lernschwierigkeiten lag demnach darin, die Vaterrolle – zumindest an der Oberfläche – abzulehnen. Durch die detailliertere Analyse der Deutungsweisen des Mannes mit Lernschwierigkeiten wurde jedoch die Brüchigkeit seiner ablehnenden Haltung deutlich. Die hier hervorgehobene Verbindung von sozialem Status und soziokultureller familiärer Praxis fasst Sting (2010: 20) als sozialstrukturelle Dimension sozialer Bildung zusammen. Die konflikthafte Ablehnung des Interviewpartners blockiert, Stings Verständnis der Kontextbedingungen sozialer Bildung folgend, „Bildung als den eigenen Lebenshorizont überschreitende Lebensgestaltung“ (Sting 2010: 20).

Die Rekonstruktion der Handlungsorientierungen der interviewten Fachkräfte zeigt die Normalisierung von Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Familien im Zuge einer schrittweisen Reduktion von Unterstützungsmaßnahmen als Ziel ihrer Tätigkeit. Aus Sicht der Praktikerinnen ist demnach die Verselbstständigung der Familien das übergeordnete Bildungsziel für Eltern mit Lernschwierigkeiten. Diese Zielsetzung hängt mit den von Praktikerinnen erfahrenen finanziellen und strukturellen Barrieren in ihrer Tätigkeit zusammen, die zu einer Macht- und Hilflosigkeit in der Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten führen. Die Analyse der Newsgroups verdeutlichte in diesem Zusammenhang eine Kontroverse, die auch durch die Rekonstruktion der Fachkräfte- und Elterninterviews deutlich wurde: Eltern mit Lernschwierigkeiten wird mitunter ein utopischer Unterstützungsbedarf zugeschrieben, der durch die existierenden Unterstützungsstrukturen nicht abgedeckt werden kann. Durch die Konstruktion eines zu umfassenden Unterstützungsbedarfs in der Mutterrolle werden Trennungen von Mutter und Kind bereits kurz nach der Geburt legitimiert. Die Analyse der Selbstverständnisse von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten verdeutlicht, im Gegensatz zu den Fähigkeits- beziehungsweise Defizitorientierungen im Fachdiskurs und im öffentlichen Diskurs, die Ermöglichung eines möglichst selbstbestimmten Familienlebens *durch* eine kontinuierlich von Fachkräften begleitete Elternschaft (und deren Anerkennung) als Bildungsziel.

Die damit verbundene Aushandlung von Alltagspraktiken und sozialer Anerkennung in Interaktionsbeziehungen (etwa zwischen Eltern und Fach-

kräften) repräsentieren die Dimension sozialer Bildung, die Sting (2010: 21f.) als interaktiv bezeichnet. Je nach sozialem Kontext unterscheiden sich dabei die Anerkennungsverhältnisse, weshalb Bildungsziele kontextabhängig unterschiedlich ausformuliert werden (vgl. ebd.).

9.4.2 Bildungsfiguren elterlicher Resistenz gegen soziale Interventionen

Da das Hauptanliegen der durchgeführten Forschung nicht die Rekonstruktion von Bildungsprozessen war, können keine fundierten Aussagen über die soziale Bildung von Eltern mit Lernschwierigkeiten an sich getroffen werden. Dennoch war es möglich, Teilaspekte sozialer Bildung als sogenannte Bildungsfiguren, wie Sting (2010: 18) erwähnt, empirisch zu erfassen. So konnte etwa die Widerständigkeit der Mütter und Väter gegenüber sozialen Interventionen in ihr Familienleben als Bildungsfiguren rekonstruiert werden, wobei die Analyse geschlechtsspezifische Muster hervorhob.

Das Leben von Müttern mit Lernschwierigkeiten ist gekennzeichnet von frühzeitigen Eingriffen durch die Kinder- und Jugendhilfe, teils schon während der Schwangerschaft. Zwei der Mütter mit Lernschwierigkeiten widersetzten sich der initiierten Fremdunterbringung ihrer neugeborenen Kinder und konnten somit (zumindest vorläufig) verhindern, dass ihnen die Neugeborenen vom Jugendamt weggenommen wurden. Mütter mit Lernschwierigkeiten müssen sich aber nicht nur gegen die Interventionen der KJH, sondern häufig auch gegen die Bevormundung durch ihre Herkunftsfamilie wehren. So berichteten mehrere Mütter davon, von Angehörigen zu einem Schwangerschaftsabbruch gedrängt worden zu sein, die Rekonstruktion latenter Deutungsweisen anderer Mütter verwies zudem auf ähnliche Erfahrungen.⁴⁸ Die Mütter mit Lernschwierigkeiten agierten jedoch alle resistent gegenüber den versuchten Interventionen durch ihr Umfeld und setzten die Fortsetzung ihrer Schwangerschaften durch.

Die interviewten Väter gaben sich vorwiegend kämpferisch und betonten ihren offenen Widerstand gegen die erfahrene Kontrolle und Fremdbestimmung durch die Kinder- und Jugendhilfe. Diese Erkenntnis väterlicher Widerständigkeit gegen soziale Interventionen ist in Einklang mit den Forschungsergebnissen von Traustadóttir und Sigurjónsdóttir (2010: 114), die ebenfalls besagen, dass Väter im Vergleich zu Müttern die Kontrolle durch Fachkräfte der Sozialen Arbeit offener ablehnen. Die Resistenz der an der vorliegenden Studie teilnehmenden Väter vollzog sich vorwiegend gegenüber der KJH und weniger gegenüber ihren Angehörigen, von einem Vater abgesehen, der sich immer wieder gegen die Fremdbestimmung durch seine

48 Für die Thematisierung von Mutterschaft mit Lernschwierigkeiten und Resistenz siehe auch More (2019).

Mutter zu Wehr setzen musste. Der Widerstand des Mannes gegen seine Mutter trug jedoch kaum zu seiner Bestärkung als Vater bei und kann somit nicht per se als elterliche Resistenz betrachtet werden.

Geschlechtsspezifische Tendenzen in den Bildungsfiguren der Resistenz von Eltern mit Lernschwierigkeiten lassen sich anhand der bereits beschriebenen, sowohl in Fremd- als auch Selbstverständnissen präsenten Mütterzentriertheit erklären. Der omnipräsente Mütterfokus trifft auch auf die Zeit der Schwangerschaft zu, während der die Mutterschaft potenziell durch eine Intervention zu verhindern wäre (Drängen auf Schwangerschaftsabbruch), das Sorgen für das zukünftige Kindeswohl jedoch bereits ausschließlich bei der Mutter verortet wird (Interventionen erfolgten mütter- anstatt familienzentriert). Resultierend müssen Mütter mit Lernschwierigkeiten von Beginn an resistent agieren, während Väter mit Lernschwierigkeiten aufgrund der Mütterzentriertheit von Exklusion betroffen sind und sich die Anerkennung der Vaterschaft und den Zugang zum Kind zum Teil erst erkämpfen müssen. Die hier beschriebenen Bildungsfiguren können als Emanzipationsmomente verstanden werden, die den möglichen Beginn eines sozialen beziehungsweise Selbstbildungsprozesses symbolisieren.

9.4.3 Verknennung von Emanzipation und Resistenz der Eltern

Die bereits skizzierte, von einigen Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten eingenommene menschenrechtliche Perspektive auf ihr Recht (und das Recht ihrer Kinder) auf angemessene Unterstützung bei der Erziehung kann ebenfalls als Ausdrucksweise von Emanzipation betrachtet werden. Das rekonstruierte Verständnis von adäquater Unterstützung durch Fachkräfte als Menschenrecht setzt nämlich eine Umorientierung weg von verinnerlichten Defizit- und Fähigkeitsorientierungen und hin zu einer kritischen Perspektive auf das KJH-System und die Handlungsweisen von Fachkräften in der Sozialen Arbeit (die Unterstützung/das System ist mangelhaft, nicht ich als Mutter/Vater) voraus. Der damit verbundene implizierte Emanzipationsprozess von Eltern mit Lernschwierigkeiten lässt eine Transformation des Deutungsrahmens ihrer „Subjekt-Welt-Relation“ (Tenorth 1997, zitiert nach Sting 2010: 4) erahnen.

Die Resistenz der Eltern mit Lernschwierigkeiten gegenüber Fremdbestimmung verweist ebenfalls auf Emanzipationsprozesse der Mütter und Väter, die sich sowohl von der (versuchten) Bevormundung durch ihr privates Umfeld als auch von der durch das KJH-System emanzipieren. Die emanzipatorische Transformation des elterlichen Deutungsrahmens unter schwierigen Bedingungen kann als äußerst relevante Ressource für die Mutter- und Vaterrolle betrachtet werden. Die Rekonstruktion der Deutungsweise der Fachkräfte hebt jedoch hervor, dass seitens der Eltern vor allem Koopera-

tionsbereitschaft eingefordert wird. Die Widerstandsfähigkeit von Eltern mit Lernschwierigkeiten gegenüber Fachkräften wird demnach nicht als Ausdruck elterlicher Fähigkeit, sondern als mangelnde Kooperationsbereitschaft angesehen. Die Praktikerinnen betrachteten die Reaktionen der Eltern auf und ihren Umgang mit Interventionen als Hinweis darauf, ob Unterstützung angenommen wird und infolgedessen Eltern mit Lernschwierigkeiten mit ihrem Kind zusammenleben können.

Aus den skizzierten Rekonstruktionen unterschiedlicher Bildungsziele und Bildungsfiguren lässt sich schließen, dass Fachkräfte die lebensweltlichen Kompetenzen der Eltern und Familien nicht unbedingt als solche wahrnehmen, sondern im Gegenteil als Unfähigkeit deuten. Damit kann der Bogen zurück zu Stings (2010) Konzeptualisierung von sozialer Bildung und zur Problematik normativer Bewertungen von lebensweltlichen Bildungsprozessen in der Sozialen Arbeit gespannt werden. Beginnende Bildungsprozesse und/oder Bildungsfiguren der Adressat_innen werden ausgehend von der Verwertbarkeit von Fähigkeiten beurteilt und gesellschaftlich nicht anerkannte Kompetenzen ausgeblendet (vgl. Sting 2010: 3f.).

Indem lebensweltlich relevante Fähigkeiten abgewertet werden, wird im Kontext Sozialer Arbeit auch die Unfähigkeit von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten reproduziert. Nicht nur Resistenz gegenüber Eingriffen in das Familienleben, sondern auch der explizite Ruf von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten nach Unterstützung aus dem KJH-System wird zum Teil als elterliche Unfähigkeit verkannt. Auch die aktive Suche einiger der interviewten Eltern nach Unterstützung bei der Erziehung kann jedoch als Bildungsfigur gesehen werden, nämlich als Emanzipation von individualistischen Leitbildern elterlicher Funktionsfähigkeit und vermeintlicher Unabhängigkeit.

Einer der Väter mit Lernschwierigkeiten hatte etwa erkannt, dass er nicht mehr allein mit dem herausfordernden Verhalten seines Kindes zurechtkam und wandte sich in der Hoffnung auf Unterstützung an das Jugendamt. Anstelle einer Anerkennung der reflektierten Haltung des Vaters und seiner Fähigkeit, sich bei Bedarf Unterstützung zu suchen, wurde das Kind der Kontaktaufnahme des Vaters mit dem Jugendamt folgend fremduntergebracht. Aus der Rekonstruktion der Erfahrung dieses Vaters und weiterer ähnlicher Schilderungen von Eltern mit Lernschwierigkeiten lässt sich schließen, dass elterliche Reflexivität gegenüber eigenen Bedarfen und Herausforderungen mitunter nicht als Teilaspekt sozialer Bildung anerkannt wird. Zumindest zeigen sowohl die Analyse der Newsgroups als auch jene der Fachkräftesinterviews, dass für Schwierigkeiten in Erziehung und Elternschaft, die häufig auf strukturelle Benachteiligungen zurückzuführen sind, die Eltern selbst verantwortlich gemacht werden.

9.5 (De-)Konstruktionen von Elternschaft und (Dis-)Ability

Die in diesem Kapitel bisher erläuterte theoretische Reflexion der empirischen Erkenntnisse hebt die Bedeutung von Lernschwierigkeiten für Elternschaft zwischen diskursiven Praktiken und elterlicher Subjektivierung hervor. Nachfolgend findet der Versuch statt, die diesbezüglichen empirischen Erkenntnisse als Struktur der (De-)Konstruktion von Elternschaft und (Dis-)Ability aus Fremd- und Eigenperspektiven zu fassen. Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen sowie Selbstverständnisse sind dabei, wie die theoretische Diskussion verdeutlicht, nicht trennbar, sondern stehen miteinander in Wechselwirkung. Für die im Folgenden eingeführte Struktur der (De-)Konstruktion von Elternschaft und (Dis-)Ability wird auf Derridas (1974) sprachphilosophische Position zurückgegriffen, aus der heraus er Dekonstruktion als Bewegungen begreift, die „von innen her“ (Derrida 1974: 45) operieren um hegemoniale Strukturen zu zerlegen. Das heißt, wie die anschließend beschriebene Struktur zeigt, dass Konstruktion und Dekonstruktion von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten ineinander übergehen.

Der methodologische Bezugsrahmen der vorliegenden Arbeit ermöglicht durch die Verbindung von Hermeneutik und Phänomenologie eine poststrukturalistische Betrachtung von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten. Luckmann (2008: 36) folgend, geht es dabei um ein Zusammendenken von Konstruktion und Konstitution, von Sozialwelt und Natur, die in Wechselwirkung miteinander die menschliche Lebenswelt bilden. In anderen Worten: Erfahrung und (die ihr jeweils zugeschriebene) Bedeutung sind unmittelbar miteinander verknüpft und erzeugen gemeinsam eine diskursive Wirklichkeit.

Im Zentrum der durchgeführten Studie steht die empirische Annäherung an die Bedeutung von Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen sowie Selbstverständnissen für Eltern mit Lernschwierigkeiten in Österreich. Nachfolgende Struktur der (De-)Konstruktion von Elternschaft und (Dis-)Ability ist ein induktiv hergeleiteter Erklärungsansatz für das Zusammenwirken von Zuschreibungen, Fremdwahrnehmungen und Selbstverständnissen, der Smith und Kollegen folgend auf „*micro-level-theorizing*“ (Smith/Flowers/Larkin 2009: 172), also der Herleitung von Mikrotheorien, basiert. Das heißt, die im Folgenden erläuterte Strukturbildung ist das Ergebnis einer Abstraktion der empirischen Befunde aus dem konkreten Untersuchungskontext der Studie.

Abbildung 17 zeigt, wie Elternschaft und (Nicht-)Behinderung auf mehreren Ebenen (de)konstruiert werden. Die dargestellte Struktur ist als Abbildung dreier Ebenen zu verstehen, die miteinander in Wechselwirkung stehen und als Ebene der Normalitäts- und Normenherstellung, als Ebene der Normabweichung und Normalitätsirritation sowie als Ebene der Normalisierung bezeichnet werden. Die Analyse der spezifischen empirischen Interessen

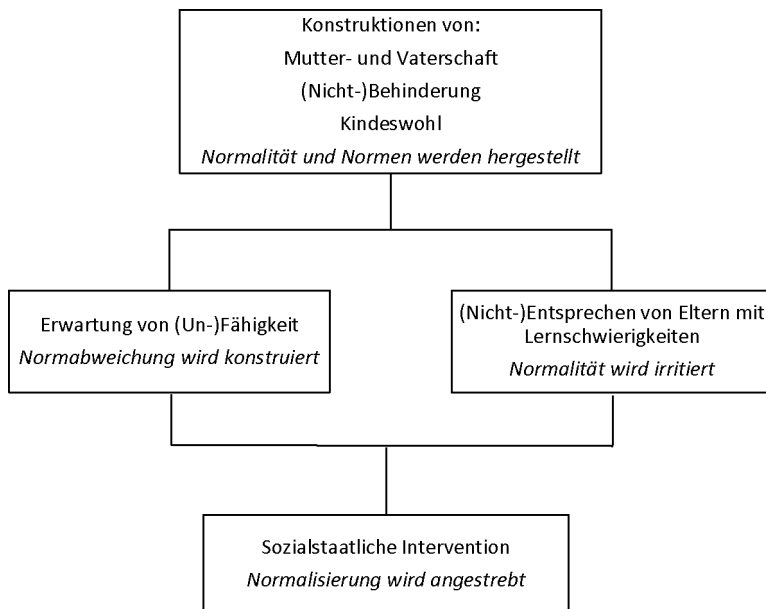


Abb. 17: (De-)Konstruktion von Elternschaft und (Dis-)Ability (eig. Darst.)

(gesellschaftliche Diskussionen, Fachkräfte, Eltern) und die Rolle der diversen sozialen Akteur_innen für die (De-)Konstruktion von Elternschaft und (Dis-)Ability werden nachfolgend Ebene für Ebene erläutert.

9.5.1 Die Ebene der Normalitäts- und Normenherstellung

Die oberste Ebene der Struktur bilden geschlechtsspezifische (diskursive) Konstruktionen von Mutter- und Vaterschaft, (Nicht-)Behinderung beziehungsweise (Dis-)Ability und Kindeswohl. Verschiedene Diskurse wie die Gesetzgebung, das Bildungssystem, aber auch Alltagswissen stellen auf dieser Ebene sowohl Normen als auch eine Normalität her, an der sich kollektives Handeln orientiert. Empirisch konnte die Herstellung von Normalitätskonstruktionen unter anderem durch die Analyse der gesellschaftlichen Verhandlungen von Behinderung und Elternschaft in den Newsgroups aufgezeigt werden. Die Produktion gesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen und ihre Reproduktion setzen sich zudem im durch die Handlungsorientierungen der Fachkräfte repräsentierten Fachdiskurs der Sozialen Arbeit fort. Die Selbstverständnisse und Erfahrungsweisen von Eltern mit Lernschwierigkeiten tragen durch die Reproduktion von öffentlichem Diskurs und Fachdiskurs eben-

falls zur Konstruktion von geschlechtsspezifischen elterlichen Rollenbildern, individualistischen Verständnissen von Behinderung und teilweise auch einer risiko- beziehungsweise präventionsorientierten Perspektive auf das Kindeswohl bei.

Für die Ebene der Normalitäts- und Normenherstellung muss an die relationale Konstitution von Normalität und Abweichung – Nichtbehinderung und Behinderung – erinnert werden, die ohne den jeweiligen diskursiven Gegenpol nicht existieren würden. In Anlehnung an Campbells (2001: 44) Verständnis von Ableism als Zusammenspiel von Normalitätsvorstellungen und der konstituierenden Kluft zwischen Normalem und Abweichendem steht die oberste Ebene der hier eingeführten Struktur der (De-)Konstruktion für die Voraussetzung für Fähigkeitsorientierungen auf der zweiten Ebene. Wolbrings (2008: 252f.) Argumentation in Bezug auf Ableism folgend, kann zudem angemerkt werden, dass die Herstellung von Normen und Normalität zugleich sowohl Fähigkeits- als auch Defizitorientierungen mit hervorbringt.

Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten sind von der Ebene der Normalitätsherstellung insofern nicht ausgenommen, als sie die im öffentlichen Diskurs und im Fachdiskurs vorherrschenden Fähigkeitsorientierungen verinnerlichen und sich dadurch, zumindest teilweise, dem dominierenden Diskurs unterwerfen. Zugleich bietet die Diskursivität von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten Möglichkeiten der Dekonstruktion beziehungsweise „Strategien der Verschiebung“ (Butler 1991/2020: 60) von Bedeutungen. Durch die Abhängigkeit der diskursiv konstruierten Wirklichkeit von der Ausübung diskursiver Praktiken, die diese aufrechterhalten, ist der dominierende Diskurs grundsätzlich offen für Veränderungen und Bedeutungsverschiebungen (vgl. ebd.).

Gesellschaftliche Konstruktionen von Mutter- und Vaterschaft, Funktionsfähigkeit, Behinderung (und damit auch Lernschwierigkeiten) und Kindeswohl führen auf der nächsten, der zweiten Ebene der (De-)Konstruktion von Elternschaft und (Dis-)Ability zum einen zur Erwartung elterlicher (Un-)Fähigkeit, zum anderen zum (Nicht-)Entsprechen von Eltern mit Lernschwierigkeiten in Bezug auf die Konstruktionen der obersten Ebene.

9.5.2 Die Ebene der Normabweichung und Normalitätsirritation

Die generelle Erwartung (elterlicher) Fähigkeit von als nichtbehindert geltenden Menschen und die Erwartung der Unfähigkeit von Eltern mit Lernschwierigkeiten, wie die empirischen Erkenntnisse sie darlegen, führt zur simultanen Auf- und Abwertung von Fähigkeiten und verweist damit auf die Manifestation von Ableism. In Verbindung mit dem (Nicht-)Entsprechen von Eltern mit Lernschwierigkeiten bildet die Erwartung elterlicher (Un-)Fähigkeit in der eingeführten Struktur der (De-)Konstruktion die Ebene der Normabweichung und Normalitätsirritation.

Mit erneutem Bezug auf Wolbring (2008: 252) kann auf dieser Ebene die gegenseitige Konstitution von Fähigkeits- und Defizitorientierungen festgestellt werden. Indem nämlich durch eine grundsätzliche Fähigkeitsorientierung immer bestimmte Eigenschaften oder Merkmale als Anzeichen von Fähigkeit gewertet werden, wird ihre Absenz oder ihr Mangel als Defizit wahrgenommen. Fähigkeitsorientierungen erzeugen demnach Defizite von Eltern mit Lernschwierigkeiten. Die Abweichung von Menschen mit Lernschwierigkeiten von der kulturellen Norm elterlicher Funktionsfähigkeit und Autonomie ist ein Resultat von Ableism. Das heißt etwa, dass durch individualistische Konstruktionen von Mutterschaft und Müttern als autonome, leistungs- und funktionsfähige Subjekte in Verbindung mit Konstruktionen von Frauen mit Lernschwierigkeiten als abhängig und unfähig, für sich und andere zu sorgen, und in Verbindung mit der Konstruktion von einzig durch verantwortete Mutterschaft gewährleistetem Kindeswohl Mütter mit Lernschwierigkeiten als unfähige Mütter konstruiert werden.

Die Forschungsergebnisse heben hervor, dass die Erwartung elterlicher (Un-)Fähigkeit nicht zwingend in Verbindung mit dem tatsächlichen (Nicht-)Entsprechen von Eltern mit Lernschwierigkeiten stehen muss. Die von den Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten beschriebene Diskreditierung (zum Beispiel die Unterschätzung durch Fachkräfte beziehungsweise Angehörige und Beschimpfungen im öffentlichen Raum) hängt nämlich überwiegend nicht mit konkret (selbst oder fremd) wahrgenommenen Unfähigkeiten in der Elternrolle zusammen, sondern basiert größtenteils auf unreflektierten Vorurteilen.

Die empirischen Erkenntnisse zeigen, dass sowohl Entsprechen als auch Nichtentsprechen von Eltern mit Lernschwierigkeiten eine Irritation der Normalität hervorruft. Entsprechen Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten den Konstruktionen ‚normaler Elternschaft‘ nicht, führt die vermeintliche Abweichung zu einer Irritation von individualisierten Vorstellungen von Elternschaft (zum Beispiel die Erwartung gegenüber Vätern, ihre Familien finanziell zu versorgen). Wie bereits beschrieben, nehmen Eltern mit Lernschwierigkeiten zum Teil alternative Elternrollen ein, die vor dem Hintergrund der dominierenden Leitbilder von Mutter- und Vaterschaft aber nicht ausreichend Anerkennung finden. Hier besteht das Potenzial, die Konstruktionen und Leitbilder auf der obersten Ebene der Struktur zu hinterfragen und zu dekonstruieren, es geht also um die Dekonstruktion von Normalität.

Für die gezielte Nutzung dieses Potenzials kann eine dekonstruktive Haltung in sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen, wie sie von Fegter, Geipel und Horstbrink (2010) umrissen wird, förderlich sein. Das (Nicht-)Entsprechen von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten kann individualisiert oder aber kritisch-dekonstruktiv betrachtet werden. Letztere Perspektive erfordert von sozialpädagogischen Fachkräften eine dekonstruk-

tive Haltung gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten als Adressat_innen Sozialer Arbeit, gegenüber institutionellen, strukturellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen von Unterstützungsangeboten sowie gegenüber der eigenen (pädagogischen) Position (vgl. Fegter/Geipel/Horstbrink 2010: 242ff.). Eine dekonstruktive Perspektive auf Elternschaft mit Lernschwierigkeiten im Kontext Sozialer Arbeit eröffnet somit unter anderem Möglichkeiten zur Dekonstruktion der Individualisierung von Elternschaft.

Werden Eltern mit Lernschwierigkeiten hingegen bestimmten Rollenbildern gerecht, irritiert ihr Entsprechen ebenfalls die dominierenden Normalitätsvorstellungen (zum Beispiel eine Mutter mit Lernschwierigkeiten, die mit ihrem Kind Einkäufe erledigt oder Straßenbahn fährt). Wie durch die theoretische Diskussion der Forschungsergebnisse hervorgehoben, wird in Situationen der Alltätigkeit die den Eltern zugeschriebene Behinderung aus Fremdperspektive zum zentralen Merkmal und die Mutter beziehungsweise der Vater wird auf die Kategorie Behinderung reduziert. Den Erzählungen der Mütter und Väter zufolge irritiert ihre Präsenz als Eltern mit Lernschwierigkeiten (ihnen bekannte und unbekannte) Personen in ihrem sozialen Umfeld immer wieder. Durch die Irritation einer pauschalen Aberkennung der Elternrolle dadurch, dominierenden Rollenbildern (ausgenommen der Kategorie Nichtbehinderung) zu entsprechen, kann Elternschaft mit Lernschwierigkeiten Behinderung als Normabweichung dekonstruieren. Auf der Ebene des (Nicht-)Entsprechens ist auch die bereits beschriebene Resistenz von Eltern mit Lernschwierigkeiten zu verorten, die auf die Widerständigkeit und Selbstbildungsperspektiven der Subjekte im vorherrschenden Diskurs verweist.

An dieser Stelle muss jedoch kritisch reflektiert werden, dass gerade resistente Handlungen von Eltern mit Lernschwierigkeiten Ausdruck jener Macht sind, unter der sie ihre Elternschaft leben. Butlers (2001/2019: 94) Argumentation folgend, kann zwar der Widerstand in konkreten Situationen Eingriffe wie die Fremdunterbringung eines Kindes verhindern, ohne jedoch die Praxis der Fremdunterbringung von Kindern von Eltern mit Lernschwierigkeiten generell verändern zu können. „Der Widerstand ist somit in einem Bereich angesiedelt, der praktisch keine Macht hat, das Gesetz [die Praxis, Anmerkung RM] zu verändern, zu dem [der, Anmerkung RM] er in Opposition steht“ (Butler 2001/2019: 94). Demnach trägt die Resistenz von Eltern mit Lernschwierigkeiten aufgrund der ihr zugrundeliegenden Annahme der Unveränderbarkeit sozialer Interventionspraktiken indirekt zur Reproduktion diskriminierender Praktiken gegenüber behinderten Eltern in der Kinder- und Jugendhilfe bei.

9.5.3 Die Normalisierungsebene

Die Ergebnisse der durchgeführten Studie zeigen, dass die Konstruktion von Normabweichungen, basierend auf der reinen Erwartung der generellen Fähigkeit nichtbehinderter Mütter und der Erwartung genereller Unfähigkeit von Müttern mit Lernschwierigkeiten, teilweise ausreicht, Eingriffe in das Familienleben Letzterer zu legitimieren. Zudem führt das beschriebene (Nicht-)Entsprechen von Eltern mit Lernschwierigkeiten laut den Forschungsergebnissen ausnahmslos zu sozialstaatlichen Interventionen (in unterschiedlichen Ausprägungen). Sozialstaatliche Interventionen werden in die Struktur der (De-)Konstruktion von Elternschaft und (Dis-)Ability als dritte Ebene, bezeichnet als Normalisierungsebene, einbezogen.

Eine Äußerungsform von Normalisierungsstrategien durch Interventionen ist die durch Fachkräfte geleistete formale Unterstützung für Eltern mit Lernschwierigkeiten, die darauf abzielt, die Lebenslagen der Familien zu normalisieren. Zugleich konnten Bestrebungen von Fachkräften rekonstruiert werden, Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten zu normalisieren und dadurch ihre Adressat_innen an gesellschaftliche Erwartungen anzupassen. Dazu zählt das empirisch rekonstruierte Ziel von Fachkräften, sowohl im Bereich Behinderung als auch in der Kinder- und Jugendhilfe Familien zu verselbstständigen beziehungsweise zur Selbstständigkeit zu ‚erziehen‘. Interventionen im Sinne von Unterstützungsmaßnahmen für Eltern mit Lernschwierigkeiten können demnach –unabhängig vom subjektiven Erfolg der Maßnahmen– als sozialpädagogische Interventionen verstanden werden. Die empirisch rekonstruierte Spannung zwischen einer Normalisierung von Adressat_innen und deren Lebensbedingungen bringt das von Kessl und Plößer (2010: 8) benannte konstitutive Dilemma der Sozialen Arbeit zum Ausdruck. Sozialpädagogische Interventionen verfolgen demnach das Ziel, die Abweichung der jeweiligen Zielgruppe von der gesellschaftlichen Normalitätsvorstellung, der die Gesamtbevölkerung vermeintlich mehrheitlich entspricht, zu verringern (vgl. Kessl/Plößer 2010: 8).

Eine weitere empirisch rekonstruierte Äußerungsform von Normalisierungspraktiken im Sinne einer Wiederherstellung irritierter Normalität ist die Fremdunterbringung der Kinder von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten. Die durch Elternschaft mit Lernschwierigkeiten irritierte Normalität wird wiederhergestellt, indem die Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten, durch den Kinderschutzdiskurs legitimiert und zum Teil unmittelbar nach der Geburt, von der Mutter getrennt werden. Die pädagogische Arbeit mit Eltern mit Lernschwierigkeiten bleibt bei einer sofortigen Trennung von Mutter und Kind aus, weshalb eine Fremdunterbringung ohne vorhergehende Unterstützungsangebote für die Eltern als rein sozialstaatliche Intervention ohne pädagogischen Charakter zu verstehen ist. Dadurch wird Soziale Arbeit im Kontext von Fremdunterbringungen auf die von Biesel erwähnte „Funk-

tion einer ordnungspolitischen Eingriffsbehörde“ (Biesel 2011: 52) reduziert und ist Ausdruck des Präventionsparadigmas Sozialer Arbeit (vgl. Bauer/Wiezorek 2007: 619ff.).

Der stigmatisierende Effekt von Eingriffen der KJH in das Familienleben von Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern kann zur neuerlichen Zuschreibung elterlicher Unfähigkeit sowie zur Konstruktion von Devianz führen. Empirisch war die Stigmatisierung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten durch sozialstaatliche Interventionen zum Beispiel an der restriktiven Handhabung von Besuchskontakten zwischen Kind und Eltern rekonstruierbar. Die Gewährung (oder noch weitere Beschränkung) von unregelmäßigen und seltenen Kontakten zwischen Eltern und Kind impliziert die völlige Unfähigkeitszuschreibung gegenüber Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten. In anderen Worten: Eltern mit Lernschwierigkeiten wird nicht einmal zugetraut, durch Besuchskontakte (in einer zeitlich und räumlich stark eingeschränkten Situation) das Wohl ihres Kindes nicht zu gefährden.

Neben stigmatisierenden Folgen von Normalisierungspraktiken führen diese zum Teil auch zur Selbstdisziplinierung von Eltern mit Lernschwierigkeiten, das heißt, sozialpädagogische Interventionen können dazu beitragen, dass sich Eltern mit Lernschwierigkeiten Fähigkeitsorientierungen anpassen. Die Gouvernementalität Sozialer Arbeit kam empirisch unter anderem dadurch zum Ausdruck, dass einige der interviewten Frauen mit Lernschwierigkeiten sich als unvollständige Mütter sahen, die für die Mutterschaft erforderliche Fähigkeiten noch erwerben beziehungsweise erlernen mussten. Auch die Übernahme beziehungsweise Verinnerlichung von Unfähigkeitszuschreibungen als Legitimierung einer Fremdunterbringung des Kindes ist Ausdruck der umfassenden Macht fähigkeitsorientierter Diskurse über das Leben von Eltern mit Lernschwierigkeiten.

Im Sinne von Campbells (2008: 155ff.; Campbell 2009b: 23ff.) Konzeptualisierung von *internalized ableism* werden verinnerlichte Fähigkeitsorientierungen sowohl durch Versuche der Selbstnormalisierung von Eltern mit Lernschwierigkeiten (etwa die Abgrenzung von der Kategorisierung als ‚behindert‘) als auch durch die Reproduktion der Legitimierung sozialstaatlicher Interventionen (ich benötige eine so umfassende Unterstützung, dass diese nicht gewährleistet werden kann und mein Kind fremduntergebracht werden muss) deutlich. Die Subjektbildung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten ist daher eng verbunden mit einem „Eintritt in die Sprache der Selbstzuschreibung“ (Butler 2001/2019: 101), der sich zwischen der Macht diskursiver Praktiken und der Empfänglichkeit des Subjektes gegenüber diesen ereignet.

9.5.4 Die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis

Die Erläuterung der Struktur der (De-)Konstruktion von Elternschaft und (Dis-)Ability führt unweigerlich (zurück) zum Problem der Diskrepanz zwischen gesellschaftskritischer beziehungsweise machtanalytischer Theorie und sozialpädagogischer Praxis. Selbst wenn Eltern mit Lernschwierigkeiten bei der Kindererziehung Unterstützung von Fachkräften erhalten (die Forschungsergebnisse zeigen, dass dies überwiegend nicht der Fall ist), erfolgt die Unterstützungsleistung meist nicht dekonstruktiv im Sinne eines kritisch-reflexiven Einbezuges aller beschriebenen Strukturebenen. Nach Maurer (2013: 125) gilt es, im Rahmen von Theorie-Praxis-Vermittlungen in der Sozialen Arbeit eine „Doppelspur der Kritik“ zu verfolgen, die Praxis *als* Kritik versteht. Maurer zufolge geht es darum, Theorie und Praxis im Sinne einer „möglichst guten Praxis“ systemisch aufeinander zu beziehen und dabei die beteiligten Menschen nicht aus dem Blick zu verlieren (vgl. Maurer 2013: 124).

So ist aus wissenschaftlicher Perspektive die Dekonstruktion von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten erforderlich, damit, wie Fegter, Geipel und Horstbrink (2010: 235) betonen, (durch Sprache entstandene und verfestigte) hierarchische Strukturen und marginalisierte Positionen offengelegt werden. Zugleich eröffne Dekonstruktion Möglichkeiten zur Verschiebung von Bedeutungen und neue Handlungsspielräume (vgl. Fegter/Geipel/Horstbrink 2010: 235). In der sozialpädagogischen Praxis ist nach wie vor ein extensives Machtgefälle zwischen Fachkräften und Eltern mit Lernschwierigkeiten vorzufinden, an dem die Erkenntnisse gesellschafts- und machtkritischer Forschung bislang keine ausreichenden Veränderungen bewirken konnten. Für eine Bearbeitung des auseinanderstrebenden Theorie-Praxis-Verhältnisses bedarf es einer reflexiven Sozialpädagogik, wie sie unter anderem von Dewe und Otto (2012) vorgeschlagen wird. Die praktische Umsetzung einer reflexiven Sozialpädagogik setze ein stärker dienstleistungsorientiertes Handeln der Profession zugunsten einer symmetrischeren Machtverteilung zwischen Adressat_innen und Fachkräften voraus (vgl. Dewe/Otto 2012: 198f.).

Es stellt sich weiterführend die Frage, wie die empirischen und theoretischen Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit für eine kritische und dekonstruktive Praxis Sozialer Arbeit genutzt werden können. Wenn sozialpädagogische Interventionen nicht ausschließlich am Individuum ansetzen, sondern den breiteren sozialen und kulturellen Kontext von Familien mitberücksichtigen, können sie emanzipatorisches Potenzial für Eltern mit Lernschwierigkeiten bergen. Wie die Forschungsergebnisse zeigen, spielen gesellschaftliche Konstruktionen von Elternschaft und Behinderung sowohl für die Handlungsorientierungen von Fachkräften als auch für die Selbstverständnisse und die Subjektbildung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten eine Rolle. Die Wahrnehmungen der Fachkräfte spiegeln die durch die

Newsgrupsanalyse rekonstruierten Deutungsweisen von Elternschaft und Behinderung ebenso wider wie die Selbstverständnisse der Eltern. Zum relevanten Kontext für Elternschaft mit Lernschwierigkeiten zählen demnach neben den individuellen Lebenslagen die diese prägenden (sozial)politischen Strukturen.

Bütow, Chassé und Lindner (2014: 8ff.) erachten eine Repolitisierung Sozialer Arbeit unter anderem mit Blick auf die sozialpolitischen Rahmenbedingungen zur Finanzierung sozialpädagogischer Leistungen als relevant. Die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit zeigen diesbezüglich den Bedarf einer Umgestaltung von Unterstützungsstrukturen. Zum einen wünschen sich Eltern mit Lernschwierigkeiten flexible und selbstbestimmte Unterstützung, die sich an ihre jeweiligen Bedarfe anpasst. Zum anderen hebt die Überforderung von Fachkräften vor dem Hintergrund temporär angelegter Unterstützungsmaßnahmen (vor allem in der KJH) die Notwendigkeit flexiblerer Finanzierungsstrukturen hervor, die dringend erforderliche Kooperationen zwischen KJH und BB vereinfachen. Will Soziale Arbeit also nicht aus reiner Eigenlegitimierung agieren, sondern auch sozialpolitisch für die Interessen von Adressat_innen eintreten, muss dem spezifischen Wissen und Erfahrungshorizont von Menschen mit Lernschwierigkeiten ein höherer Stellenwert beigemessen werden.

Damit der Diskriminierung und Diskreditierung von Eltern mit Lernschwierigkeiten nachhaltig entgegengewirkt werden kann, bedarf es unter anderem Bedeutungsverschiebungen in den Konstruktionen von Mutter- und Vaterschaft, Behinderung und Kindswohl. Die Möglichkeiten diskursiver Verschiebungen sind an die jeweiligen Positionen der sozialen Akteur_innen im Diskurs und die damit einhergehenden Privilegierungen und Marginalisierungen gebunden. Soziale Arbeit und sozialpädagogische Fachkräfte müssen daher gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten als machtvoll, soziale Akteur_innen politisch aktiv werden und ihre Selbstlegitimierungen und strukturellen Abhängigkeiten kritisch reflektieren. Oelkers und Richter (2009: 43) folgend, muss sich Soziale Arbeit als Profession ihrer Reduktion auf ein post-wohlfahrtsstaatliches Steuerungselement widersetzen. Im Zuge einer politischen Positionierung und einer (indirekten) Interessenvertretung von Adressat_innen müssen Fachkräfte jedoch auch im Hinblick auf eigene Handlungsweisen macht- und gouvernementalitätskritisch vorgehen, um die Vereinnahmung von Adressat_innen zu verhindern.

Die Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten kann, wie bereits mehrfach beschrieben, dazu beitragen, Machtasymmetrien in der Forschung anzufechten und unterdrückte Wissensbestände hervorzuheben. Um das Wissen der Zielgruppe nicht nur zu würdigen, sondern gezielt zur Verbesserung ihrer sozialen Wirklichkeit einzusetzen, ist für die von Maurer (2013: 125) genannte Doppelspur der Kritik auch die Partizipation von Eltern mit Lernschwierigkeiten bei der Theorie-Praxis-Vermittlung sowie in der

Folge bei der Umsetzung adäquater Unterstützungsangebote erforderlich. Zudem sollte die politische Selbstvertretung von Menschen mit Lernschwierigkeiten die Praxis Sozialer Arbeit generell informieren und auf die spezifischen Herausforderungen von Eltern mit Lernschwierigkeiten aufmerksam machen. Das beschriebene Dilemma der Diskrepanz zwischen Wissenschaft und sozialpädagogischer Praxis wird nun mitgenommen in das folgende letzte Kapitel der Forschungsarbeit. Darauf basierend werden (An-)Forderungen an Soziale Arbeit mit Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten formuliert.

10 Zusammenfassung und Ausblick: (An-)Forderungen an Soziale Arbeit mit Eltern mit Lernschwierigkeiten

In diesem letzten Kapitel fasse ich zunächst meine Forschungsarbeit Kapitel für Kapitel kurz zusammen und zeige die zentralen Erkenntnisse meiner empirischen Studie auf. Vor dem Hintergrund der in der Einleitung zitierten Forderung Campbells (2019: 143), bislang unzureichend repräsentiertes und unterdrücktes Wissen in die Theoriebildung miteinzubeziehen, formuliere ich abschließend (An-)Forderungen an Soziale Arbeit mit Eltern mit Lernschwierigkeiten und benenne Handlungsdesiderate für die sozialpädagogische Praxis, die durch die kritische Betrachtung des Verhältnisses von Zuschreibungen gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten und Fremdwahrnehmungen sowie Selbstverständnissen von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten sichtbar werden.

Die (An-)Forderungen an Soziale Arbeit mit Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten sind als Resultat unterschiedlicher Formen der Zusammenarbeit mit der Zielgruppe durch den Forschungsprozess hindurch zu verstehen, insbesondere der Partizipation von Ko-Forscher_innen mit Lernschwierigkeiten in einer sogenannten Referenzgruppe. Im Anschluss erläutere ich die Möglichkeiten und Grenzen der Dekonstruktion von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten im Kontext Sozialer Arbeit. Zudem resümiere ich die Beantwortung der eingangs gestellten Forschungsfragen und reflektiere die methodologischen Stärken meiner Arbeit. Basierend auf der methodologischen Reflexion hebe ich Desiderate für weiterführende Forschungen hervor. Ich schließe meine Dissertationsschrift letztendlich mit einigen Bemerkungen zum Forschungsprozess und zum Erkenntnisinteresse sowie über Implikationen für die sozialpädagogische Praxis ab.

10.1 Zusammenfassung meiner Forschungsarbeit

In Kapitel 1 habe ich in meine Forschungsarbeit eingeführt und mich wissenschaftlich positioniert. Ich beziehe mich in der Definition meiner Zielgruppe auf die der *People-First*-Bewegung entstammende Selbstbezeichnung Menschen mit Lernschwierigkeiten. Über eine Darlegung des Menschenrechts von Kind und Eltern auf Familie führe ich den Begriff des Kindeswohls ein,

der unter anderem im aktuellen Fachdiskurs der Sozialen Arbeit Interventionen in das Familienleben legitimiert. Ausgehend von der österreichischen Forschungslücke im Bereich Elternschaft mit Lernschwierigkeiten benenne ich in der Einleitung die zentralen Forschungsdesiderate im Feld und formuliere davon ausgehend eigene Forschungsfragen.

In Kapitel 2 habe ich mit Bezug auf die Wissenschaftsrichtung der Disability Studies verschiedene Verständnisse von Behinderung und die damit verbundenen diskursiven Mechanismen der Herstellung von Behinderung erarbeitet. Dabei unterziehe ich die Position von Menschen mit Lernschwierigkeiten im gesellschaftskritischen Diskurs einer näheren Betrachtung und umreiße die Objektivierung von Personen mit Lernschwierigkeiten durch Forschung und ihre Exklusion von der Wissensproduktion. Daran anschließend beziehe ich die soziokulturellen Komponenten von Behinderung auf aktuelle Debatten über eine Pluralisierung von Familienformen und schlussfolgere, dass die zunehmende Anerkennung familialer Diversität überwiegend nicht auf die Anerkennung von Eltern mit Lernschwierigkeiten zutrifft. Als Grund dafür skizziere ich die Individualisierung elterlicher Verantwortung als Ausdruck von Ableism und verbinde fähigkeitsorientierte Diskurse mit Überlegungen der elterlichen Subjektbildung. In Anbetracht der überproportional häufigen Betroffenheit von Eltern mit Lernschwierigkeiten von sozialstaatlichen Interventionen durch die Kinder- und Jugendhilfe fokussiere ich dann das Sozialer Arbeit inhärente Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle. Dabei geht es mir vor allem um die Gouvernamentalität Sozialer Arbeit, die unter anderem durch ihre Normalisierungsfunktion zum Ausdruck kommt, und zwar das Potenzial hat, formale Unterstützungsformen für Eltern mit Lernschwierigkeiten zu normalisieren, meist aber in einem Zwang für Familien resultiert, sich an gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen anzupassen.

In Kapitel 3 habe ich mich aufgrund der, von wenigen Studien abgesehen, Forschungslücke im deutschsprachigen Raum dem internationalen Forschungsstand im Bereich Elternschaft mit Lernschwierigkeiten gewidmet. Dabei geht es mir vor allem darum, die spezifischen Herausforderungen darzulegen, mit denen Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten über weitere Benachteiligungsdimensionen hinaus, die viele Familien (nichtbehinderter Eltern) betreffen, in ihrem Familienleben konfrontiert sind. Indem ich Studien über die Perspektiven von Eltern mit Lernschwierigkeiten, ihre Diskriminierung im Kinderschutzsystem sowie über die Perspektiven von Fachkräften, die mit den Familien arbeiten, rezipiere, hebe ich wichtige Erkenntnisse hervor, die für eine professionelle Praxis mit den Familien grundlegend sind. Dennoch komme ich, basierend auf den skizzierten Forschungsergebnissen, zu dem Schluss, dass die Implementierung wissenschaftlicher Erkenntnisse über die Lebenslagen und Bedarfe von Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Familien in die Praxis überwiegend ausbleibt.

In Kapitel 4 habe ich mich mit dem österreichischen Kontext von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten beschäftigt und erläutere die nach wie vor unzureichende Umsetzung des Artikels 23 des UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, der Menschenrechte betreffend Familie und Elternschaft behandelt. Aufgrund der hohen normativen Relevanz des Kindeswohlbegriffs für das im UN-Übereinkommen geforderte Recht auf Familie beschreibe ich die rechtliche Verankerung des Kindeswohls und zugleich die grundsätzliche Unbestimmtheit des Begriffs. Ich beschreibe den Datenmangel über die Elternschaft von behinderten Menschen und konkretisiere die österreichische Forschungslücke im Bereich Elternschaft mit Lernschwierigkeiten vor dem Hintergrund der Exklusion dieses Themas sowohl aus der Familienforschung als auch aus der Kinder- und Jugendhilfeforschung. Den festgestellten Daten- und Forschungsmangel führe ich auf die lange andauernde Fremdbestimmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten bei der Familiengründung und die damit zusammenhängende Tabuisierung von sexueller Reproduktion und Sexualität zurück.

In Kapitel 5 habe ich schließlich meine empirische Studie konkretisiert und erläutere metatheoretische Bezugspunkte aus der hermeneutischen Phänomenologie, die für die Methodologie meiner Arbeit zentral sind. Die Hermeneutik des Verstehens ist die Basis für die methodische Herangehensweise, die ich durch die Beschaffenheit der Forschungsfelder, Zielgruppen und Datenmaterialien der Studie begründe. Die Differenzierung von Fremd- und Eigenperspektiven auf Elternschaft mit Lernschwierigkeiten erfordert in Verbindung mit der partizipativen Orientierung meiner Arbeit verschiedene forschungspraktische Ansätze, die ich erläutere und zugleich mit ihnen verbundene Herausforderungen im Forschungsprozess beleuchte.

In den Kapiteln 6, 7 und 8 habe ich schließlich die Ergebnisse der empirischen Studie vorgestellt. In Kapitel 6 rekonstruiere ich die Fremdzuschreibungen und Deutungsmuster, die Resultat der Analyse von gesellschaftlichen Diskussionen über Elternschaft und Lernschwierigkeiten in fünf Internetnewsgroups sind. Ich lege dar, wie Subjekte und Objekte in den Newsgroups konstruiert werden und welche Inhalte die Nutzer_innen diskutieren, ausklammern oder in die Diskussionen neu einführen. Dadurch zeige ich auf, dass die Newsgroupsdiskussionen ohne die aktive Beteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten stattfinden und somit die Verhandlungen von Behinderung und Elternschaft eine Außenperspektive repräsentieren. Ergebnis meiner Newsgroupsanalyse sind die vier inhaltlichen Kernkategorien *„Dürfen“ Menschen mit Lernschwierigkeiten Kinder bekommen?*, *Sexualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten*, *Die Relevanz von Behinderungen für Elternschaft* sowie *Risikodiskussion zwischen Eugenik und Kindeswohl*, die ich in Kapitel 6 beschreibe. Im Zuge der Beschreibung der Inhalte rekonstruiere ich Deutungsmuster, die ich den Kernkategorien zuordne. Dadurch zeige ich auf, dass die Nutzer_innen der Newsgroups Behinderung in Verbindung

mit Elternschaft als Abweichung reproduzieren. Wenngleich die Dichotomie behindert/nichtbehindert in den Newsgroups zum Teil hinterfragt wird und die Nutzer_innen die Relevanz von Behinderungen für Elternschaft kontrovers debattieren, hebt meine Onlinedokumentenanalyse der Newsgroups die diskursive Reproduktion von Behinderung aufgrund individualistischer Leitbilder ‚normaler Elternschaft‘ und vor allem ‚normaler Mutterschaft‘ hervor.

In Kapitel 7 präsentiere ich die Forschungsergebnisse aus der partizipativen Analyse von Interviews mit sechs Fachkräften aus der Sozialen Arbeit, die ich in meiner Rolle als Hauptforschende aufgrund der forschungspraktischen Rahmenbedingungen fortsetze beziehungsweise vertiefe. Ich rekonstruiere dabei fachliche Selbstverständnisse der Praktikerinnen aus KJH und BB sowie dem Zwischenbereich der sogenannten Frühen Hilfen, die strukturell im Bereich der Gesundheitsförderung angesiedelt sind. Unsere Analyse zeigt auf, dass die Handlungsorientierungen der Fachkräfte von der Abgrenzung von der Zuständigkeit für die Gewährleistung beziehungsweise Einschätzung des Kindeswohls (im BB) und der Unterstützung von Familien mit einem behinderten Elternteil (in der KJH) geprägt sind. Die Fachkraft aus den Frühen Hilfen befindet sich insofern in einer Zwischenposition, als sie formal weder unmittelbar der KJH noch dem BB zugeordnet ist. Basierend auf der Kooperation mit der Referenzgruppe rekonstruiere ich eine grundsätzliche Problematisierung der Fachkräfte von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten, wobei die Praktikerinnen die Ursache für das von ihnen wahrgenommene Problem teils bei den Eltern selbst, teils in deren Umfeld, teils in den mangelnden systemischen Unterstützungsstrukturen und gesellschaftlichen Vorurteilen verorten. Ich stelle schließlich die Unvereinbarkeit von selbstbestimmtem Familienleben bei formaler Unterstützung durch Fachkräfte als zentrales Ergebnis der Analyse der Praktikerinneninterviews vor. Diesbezüglich rekonstruiere ich den Eigenanspruch der Fachkräfte, durch ihre Tätigkeit Eltern mit Lernschwierigkeiten möglichst zu ‚verselbstständigen‘, damit sich ihr Familienleben normalisiert und die Präsenz von Fachkräften in der Familie reduziert.

In Kapitel 8 fokussiere ich die Selbstverständnisse und Erfahrungsweisen von zehn Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten, die ich in Anlehnung an den Forschungsansatz der Interpretativen Phänomenologischen Analyse hermeneutisch rekonstruiere. Ergebnis der Analyse ist unter anderem der Wunsch von Eltern mit Lernschwierigkeiten, geschlechtsspezifischen Fähigkeitsorientierungen in der Elternrolle zu entsprechen und dadurch gesellschaftlichen Erwartungshaltungen gerecht zu werden. Ich rekonstruiere dabei, inwiefern verinnerlichte Perspektiven auf (die eigene) Mutterschaft als formalisierter Lernprozess und das geschlechtsspezifisch geprägte Streben nach Anerkennung beziehungsweise Bestätigung in der Elternrolle das Selbstverständnis der Eltern mitbestimmen. Durch meine Rekonstruktion von Lernschwierigkeiten als verinnerlichte Zuschreibung und/oder lebensweltliche

Erfahrung gebe ich in der Folge Einblicke in das Bedauern einiger interviewter Eltern, im defizitär-individualistischen Sinne behindert zu *sein*, sowie die Ablehnung einer Zuschreibung von Lernschwierigkeiten beziehungsweise Behinderung. Konträr dazu zeige ich auf, dass manche Interviewpartnerinnen mit Lernschwierigkeiten die Selbstbezeichnung Menschen mit Lernschwierigkeiten bewusst für sich beanspruchen und unter dieser Voraussetzung für eine positive Wahrnehmung von Eltern mit Lernschwierigkeiten eintreten. Zudem interpretiere ich den Einsatz der Eltern für eine nach formalen Kriterien möglichst gelingende Bildungslaufbahn, aber auch für die soziale Bildung ihrer Kinder, den von den Eltern beschriebenen Umgang mit herausforderndem Verhalten ihres Kindes sowie elterliche Deutungen ihres eigenen Aufwachsens als reflexives erzieherisches Handeln. Im Anschluss rekonstruiere ich in Kapitel 8 die ambivalente Bedeutung des sozialen Netzwerks der Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten und nehme insbesondere Bezug auf die Konflikthaftigkeit des zweiten Elternteils (wenn vorhanden), die finanzielle Rolle der Herkunftsfamilie und deren generelle ambivalente Relevanz für die Eltern, die personenabhängige Erfahrung von Fachkräften und die Deutung der Eltern, auf sich allein gestellt zu sein. Eine weitere zentrale Erkenntnis ist die Wahrnehmung des Jugendamtes als Institution zwischen Anlaufstelle für Unterstützung und Kontrollinstanz, unter deren Machtwirkungen die Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten in der omnipräsenten Furcht vor der Fremdunterbringung ihres Kindes ihr Familienleben gestalten müssen. Ich rekonstruiere schließlich auch die Bewältigungsweisen der Eltern in Bezug auf die (drohende) Fremdunterbringung ihres Kindes und skizziere dabei leibliche Trennungs- und Mutterschaftserfahrungen, die elterliche (Re-)Produktion von Trennungsgründen, die Erfahrung restriktiver Besuchsregelungen, das Entwerfen alternativer Selbstverständnisse von sich als Eltern und Formen des Widerstands gegen die Fremdunterbringung des Kindes. Ich beende die Ergebnisdarstellung in Kapitel 8 mit der Rekonstruktion der fortlaufenden Diskreditierung von Eltern mit Lernschwierigkeiten in der Mutter- beziehungsweise Vaterrolle, die auf Beschreibungen von erfahrenden Abwertungen und Beschimpfungen in der Öffentlichkeit, der Unterschätzung von mütterlichen Fähigkeiten bereits während der Schwangerschaft und der Diskriminierung durch das KJH-System basieren.

Kapitel 9 habe ich schließlich für die Zusammenführung von Zuschreibungen gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten und Fremdwahrnehmungen sowie Selbstverständnissen von Eltern mit Lernschwierigkeiten genutzt. Ich diskutiere das Verhältnis von Zuschreibungen, Fremdwahrnehmungen und Selbstverständnissen in der (De-)Konstruktion von Elternschaft und (Dis-)Ability unter Einbezug von relevanten theoretischen Überlegungen. Die (Nicht-)Erfüllung geschlechtsspezifischer Orientierungen in der Elternrolle erläutere ich ausgehend vom Konzept der Intersektionalität und benenne in der Folge Fähigkeitsorientierungen als Ursprung der Diskriminierung von

Eltern mit Lernschwierigkeiten, indem ich mich auf das Konzept des Ableism beziehe. Die Machtwirkungen von Fachkräften im Leben der Mütter und Väter diskutiere ich basierend auf dem Zusammenspiel von Normalität und Normen als Handlungsorientierung in der Sozialen Arbeit und widme mich schließlich den komplexen Bedingungen für elterliche Subjektbildung im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. Im Zuge der theoretischen Diskussion der Rahmenbedingungen von elterlicher Subjektbildung beziehe ich mich auf sozialpädagogische Konzeptionen sozialer Bildung. Als Resultat meiner theoretischen Erläuterung der empirischen Erkenntnisse führe ich schließlich eine Struktur der (De-)Konstruktion von Elternschaft und (Dis-)Ability auf den drei Ebenen der Normalitäts- und Normenherstellung, der Normabweichung und Normalitätsirritation und der Normalisierung ein. Die Struktur dient demnach als induktiv hergeleiteter Erklärungsansatz für Möglichkeiten der (De-)Konstruktion von Elternschaft und (Nicht-)Behinderung.

10.2 (An-)Forderungen an und Handlungsdesiderate für die Soziale Arbeit

Die in Kapitel 9.5 eingeführte Struktur der (De-)Konstruktion von Elternschaft und (Dis-)Ability verdeutlicht unter anderem die Diskrepanz zwischen gesellschaftskritischer Theoriebildung und sozialpädagogischer Praxis. Für eine gelingende Theorie-Praxis-Vermittlung in der Sozialen Arbeit bedarf es, Maurer (2013: 124) folgend, eines Verständnisses von Praxis als Kritik. Sozialpädagogische Arbeit mit Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten kann dann als Kritik erfolgen, wenn auf mehreren Ebenen eine umfassende Partizipation der Eltern erfolgt, Fachkräfte selbstreflexiv handeln sowie ihr Nichtwissen in Bezug auf die Lebenswelten der Adressat_innen anerkennen und sich die Profession ihrer politischen Verantwortung stellt.

Das in meiner Forschungsarbeit ausformulierte Verhältnis von Zuschreibungen, Fremdwahrnehmungen und Selbstverständnissen betreffend Elternschaft mit Lernschwierigkeiten zeigt die Relevanz von Normalitätsvorstellungen und Normen für Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten auf. Geschlechtsspezifische Fähigkeitsorientierungen, die Konstruktionen familiärer Leistungs- und Funktionsfähigkeit zugrunde liegen, spiegeln sich in den Handlungsorientierungen von Fachkräften sowie deren (Subjekt-)Bildungszielen für Eltern mit Lernschwierigkeiten wider. Die Fachkräfte verfolgen durch ihr Ziel, Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten zur Selbstständigkeit zu ‚erziehen‘, in ihrer sozialpädagogischen Praxis eine Responsibilisierung von Familien, die (indirekter) Ausdruck post-wohlfahrtsstaatlicher Gouvernamentalität ist (vgl. Oelkers/Richter 2009: 43).

Soziale Arbeit mit Eltern mit Lernschwierigkeiten erfordert demnach die Reflexivität von Fachkräften in Bezug auf eigene Handlungsorientierungen und Normalitätsvorstellungen. Es bedarf insbesondere eines geschlechtssensiblen Umganges mit Leitbildern ‚normaler‘ Elternschaft und, wo zutreffend, der familialen Rollenteilung. Soziale Arbeit hat grundsätzlich das Potenzial, dekonstruktiv zu agieren und dabei, Fegter, Geipel und Horstbrink (2010: 242ff.) folgend, (Kategorisierungen von) Adressat_innen, institutionelle, strukturelle und konzeptionelle Bedingungen von formaler Unterstützung sowie die eigene Professionalität zu hinterfragen.

Fachkräfte scheinen zwar eigene Individualisierungs- und Normalisierungsstrategien gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten nicht ausreichend zu reflektieren, sie kritisieren jedoch hohe Erwartungen an Eltern im Allgemeinen und nehmen damit verbundene Vorurteile gegenüber Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten wahr. Infolgedessen verstehen sich manche Praktikerinnen als Interessenvertreterinnen von Eltern mit Lernschwierigkeiten und positionieren sich in der Kommunikation mit Dritten (etwa Angehörigen oder anderen Fachkräften) auf der Seite der Eltern. In Anbetracht struktureller Barrieren, wie der zeitlichen Beschränkung von Maßnahmen und der unzureichenden Kooperation zwischen BB und KJH sowie konkreten Angeboten wie den Frühen Hilfen, sehen sich Fachkräfte mit einem Handlungsdruck konfrontiert, der zum Teil kontraproduktiv für die bedarfsgerechte Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten ist. Aufgrund des wenig zielführenden Handlungsdruckes müssen Fachkräfte auch aus Verpflichtung der Profession der Sozialen Arbeit gegenüber politisch agieren und nicht zuletzt für ihre eigenen Interessen und (bessere) Arbeitsbedingungen eintreten.

Soziale Arbeit nimmt eine Vermittlungsfunktion zwischen Sozialpolitik und Eltern mit Lernschwierigkeiten ein, in die auch die Verpflichtungen gegenüber der Profession selbst einfließen sollten (vgl. Staub-Bernasconi 2007: 30). So sind der Wissenschaftsbezug professionellen Handelns und die Einhaltung der Menschenrechte unerlässlich für die sozialpädagogische Praxis (vgl. ebd.). Meine Forschungsergebnisse heben die Legitimierung sozialpädagogischer und sozialstaatlicher Eingriffe in das Familienleben von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten anhand des zu schützenden (und durch Eltern mit Lernschwierigkeiten vermeintlich per se gefährdeten) Wohls ihrer Kinder hervor. Der Risikofokus auf das Kindeswohl hält jedoch einer ganzheitlichen Menschenrechtsorientierung der Sozialen Arbeit nicht stand, denn die dichotome Betrachtung von Kindeswohl und Elternrecht, wie auch Bauer und Wiezorek (2007: 632) sie kritisieren, reduziert insbesondere die KJH auf die „Funktion einer ordnungspolitischen Eingriffsbehörde“ (Biesel 2011: 52). Das Menschenrecht auf Familie bezieht sich jedoch gleichermaßen auf Kind und Eltern und demzufolge muss Soziale Arbeit mit Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern familienzentriert erfolgen.

Im Zuge der durch die Fachkräfte ausgeübten familialen Responsibilisierung finden Versuche der Normalisierung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten statt. Eltern mit Lernschwierigkeiten werden zu Interventionssubjekten, die sich durch die Handlungsorientierungen der Fachkräfte repräsentierten gesellschaftlichen Leitbildern ‚normaler‘ Elternschaft anpassen sollen. Die durch die Studie rekonstruierten Selbstnormalisierungsbestrebungen von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten sind Ausdruck ihres Wunsches, den vorherrschenden geschlechtsspezifischen Entwürfen gelingender Elternschaft gerecht zu werden. Dementsprechend zeigen die Forschungserkenntnisse auch ein Selbstverständnis von Eltern mit Lernschwierigkeiten von sich in erster Linie und unabhängig von Behinderungen als Eltern. Aufgrund der Assoziation der Zuschreibung von Lernschwierigkeiten mit der Unfähigkeit, selbstständig für sich und andere, insbesondere Kinder, zu sorgen, weichen Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten jedoch von Entwürfen verantworteter Elternschaft ab. Die von Oelkers, Gaßmüller und Feldhaus (2010: 27) festgestellte Mittelschichtorientierung in der Sozialen Arbeit mit Eltern bekräftigt ebenfalls die Abweichung von Eltern mit Lernschwierigkeiten von Leitbildern gelingender Elternschaft und ihre Kategorisierung als ‚nicht-normale‘ Familien.

Meinen Forschungsergebnissen zufolge leben Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten ihre Elternschaft unter Beobachtung des Jugendamtes, sie fühlen sich von der Institution Jugendamt und Fachkräften im Allgemeinen kontrolliert und nehmen sozialpädagogische Interventionen oft als Gefahr für ihr Familienleben wahr. Die Macht von Fachkräften über das Leben von Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern ist für die Mütter und Väter allgegenwärtig, die Fachkräfte scheinen die asymmetrischen Machtverhältnisse zum Teil jedoch nicht ausreichend zu reflektieren. Während Fachkräfte der Sozialen Arbeit von Eltern mit Lernschwierigkeiten Kooperationsbereitschaft fordern, damit sie in den Familien Unterstützung leisten können, sehen sich Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten teilweise gezwungen, Widerstand gegen Interventionen zu leisten, um die, aus Sicht mancher Eltern fortwährend drohende, Fremdunterbringung ihres Kindes zu verhindern. Meine Studie zeigt aber auch, dass Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten selbst dann eine Kindeswohlgefährdung unterstellt wird, wenn sie sich bei der Suche nach Unterstützung proaktiv an das Jugendamt wenden.

Die Subjektbildungsprozesse von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Elternrolle sind von mehrdimensionalen Bildungsbenachteiligungen geprägt. Unter exkludierenden Rahmenbedingungen entwickeln Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten Bildungsperspektiven, die einerseits auf die verinnerlichten Defizit- und Fähigkeitsorientierungen der Mütter hinweisen und andererseits als Ausdruck von Emanzipation verstanden werden können. So erlaubt die Rekonstruktion der Deutungsweisen von Eltern mit Lern-

schwierigkeiten einen Rückschluss auf Umorientierungen in ihrem elterlichen Selbstverständnis, das heißt eine Abwendung von Unfähigkeitszuschreibungen und die Einnahme einer menschenrechtlichen Position. Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten vertreten überwiegend eine menschenrechtliche Haltung gegenüber formalen Unterstützungsformen bei der Kindererziehung und haben aufgrund ihres Erfahrungshorizontes eine klare Vorstellung davon, wie Unterstützung (nicht) aussehen soll (vgl. Föllerer/Rauchberger 2019; MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e. V. 2020).

Fachkräfte müssen die Erziehungsziele und -werte sowie das Selbstbestimmungsrecht von Eltern mit Lernschwierigkeiten anerkennen und zugleich die Rahmenbedingungen für die Subjektbildung der Eltern bearbeiten. Das Zusammenwirken und die Wechselwirkungen von familialen Praktiken, sozialem Status und dem Aushandeln von Anerkennungsprozessen zählen Sting (2010: 18ff.) zufolge zu den Bedingungen sozialer Bildung. Soziale Arbeit mit Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten muss meinen Forschungserkenntnissen zufolge weniger an den potenziellen persönlichen Defiziten der Eltern und in einem höheren Ausmaß an benachteiligenden Strukturen ansetzen. Will Soziale Arbeit ihrem Eigenanspruch als demokratische Menschenrechtsprofession gerecht werden, müssen auch Machtverhältnisse zwischen Eltern mit Lernschwierigkeiten und Fachkräften neu ausgehandelt werden und die Unterstützung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten bei der Kindererziehung muss, in Anlehnung an das Modell der Persönlichen Assistenz für Eltern (vgl. Blochberger/Bösemann/Frevert/Rischer/Weiß/Rößler/Schnabel/Steinecke/Schmitt 2019: 22f.; Hermes 2003: 318), dienstleistungsorientierter erfolgen. Agieren Fachkräfte reflexiv und gehen im Zuge ihrer Erhebung der familialen Bedarfe auf die Lebensperspektiven von Eltern mit Lernschwierigkeiten ein, schaffen sie dadurch Möglichkeiten der Partizipation für die Zielgruppe bei der Gestaltung von Unterstützungsmaßnahmen. Durch die vermehrte Partizipation von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten können ungleiche Machtverhältnisse und marginalisierende Strukturen in der Sozialen Arbeit, vor allem in der KJH, infrage gestellt werden.

Zusammengefasst muss Soziale Arbeit mit Eltern mit Lernschwierigkeiten sowohl gesellschaftskritisch als auch selbstkritisch und reflexiv erfolgen. Es bedarf in der Praxis einer Menschenrechtsorientierung, die sich gleichermaßen auf Kind und Eltern bezieht und die demokratische Ausrichtung Sozialer Arbeit fördert. Damit Unterstützungsmaßnahmen für Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten demokratisch und selbstbestimmt erfolgen können, müssen die (unterdrückten) Wissensbestände der Zielgruppe von Fachkräften stärker berücksichtigt werden. Die Partizipation von Eltern mit Lernschwierigkeiten hat also das Potenzial, asymmetrische Machtverhältnisse anzufechten und marginalisierende Strukturen zu hinterfragen. Parallel muss eine umfassende Partizipation von Eltern mit Lernschwierigkeiten als Adres-

sat_innen Sozialer Arbeit in der Wissensproduktion für und über die Profession erfolgen. Nur wenn Menschen mit Lernschwierigkeiten auch an sozialpädagogischer Forschung aktiv mitwirken, können unterdrückte Wissensbestände in einem Ausmaß anerkannt werden, das, Unger (2014: 46f.) folgend, soziale Wirklichkeiten verändert.

Fachkräfte in der Sozialen Arbeit müssen ihre relative Machtposition im öffentlichen Diskurs und im Fachdiskurs anerkennen und dazu nutzen, sich politisch für die Anliegen der Zielgruppe einzusetzen. In diesem Sinne bedarf es Allianzen zwischen Wissenschaft, Politik, Eltern mit Lernschwierigkeiten und Fachkräften der Sozialen Arbeit. Die Partizipation der Zielgruppe als Gegenstrategie zu Bevormundung und Vereinnahmung kann schließlich auch die Diskrepanz zwischen gesellschafts- und machtkritischer Theorie sowie der sozialpädagogischen Praxis verringern.

10.3 Möglichkeiten und Grenzen der Dekonstruktion von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten

Die Forschungsergebnisse zeigen die Bedeutung von defizitorientierten Fremdzuschreibungen, wie sie unter anderem im öffentlichen Diskurs verhandelt werden, für elterliche Selbstverständnisse und für die elterliche Subjektbildung auf. Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten unterwerfen sich jedoch dem Diskurs nicht zwingend, sondern versuchen teilweise, diesen zu transformieren. Die Rekonstruktion der Elterninterviews zeigt, dass manche Eltern mit Lernschwierigkeiten einen kollektiven Erfahrungshorizont mit anderen Personen mit Lernschwierigkeiten als bestärkend erfahren und die Selbstbezeichnung Menschen mit Lernschwierigkeiten für sich beanspruchen. Die interviewten Eltern verstehen sich in erster Linie und unabhängig vom Label Lernschwierigkeiten als Mütter und Väter. Entsprechend dem Namen der internationalen Selbstvertretung von Menschen mit Lernschwierigkeiten, *People First* (Menschen zuerst), geht es in Bezug auf die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten darum, ‚Eltern zuerst‘ (beziehungsweise *Parents First*) zu sein.

Eltern mit Lernschwierigkeiten beziehen sich zum Teil auf einen Menschenrechtsdiskurs und legitimieren dadurch ihr Recht und das Recht ihrer Kinder auf ein gemeinsames Familienleben. Die meisten Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten haben eine Vorstellung davon, wie passgenaue Unterstützung für sie und ihre Familie aussehen sollte, und versuchen, diese auch einzufordern. Dennoch werden Trennungen von Kind und Eltern, auch unmittelbar nach der Geburt, durch einen Mangel an adäquaten Unterstützungsangeboten legitimiert. Eltern mit Lernschwierigkeiten wird sowohl im öffentlichen Diskurs als auch von Fachkräften aufgrund der ihnen zuge-

schriebenen Behinderung ein so umfassender Unterstützungsbedarf unterstellt, dass dieser tatsächlich durch die vorhandenen Angebote nicht erfüllt werden kann. Dadurch wird die den Eltern zugeschriebene Behinderung zum Grund für die Fremdunterbringung des Kindes – entgegen der menschenrechtlichen Forderung im Übereinkommen der UN über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, der zufolge kein Kind aufgrund einer elterlichen Behinderung von seinen Eltern getrennt werden darf (vgl. BMASGK 2016: 19). Demnach gilt es zu hinterfragen, inwiefern ‚Eltern zuerst‘ der sozialpädagogischen Praxis mit Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten entspricht und auch meiner Rekonstruktion von verinnerlichten Defizitzuschreibungen der Eltern standhält.

Die mehrdimensionale Benachteiligung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten aufgrund des Zusammenwirkens der Kategorien Geschlecht, Behinderung und Klasse führt dazu, dass sie individualistischen Fähigkeitsorientierungen überwiegend nicht gerecht werden. Die gelebte Elternschaft von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten führt aber, im Vergleich zu den dominierenden Leitbildern ‚normaler‘ Elternschaft, zu alternativen Entwürfen von Elternschaft. Beispielsweise teilen sich Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten Erziehungsaufgaben mit Fachkräften oder informellen Unterstützungspersonen oder müssen, im Falle einer Fremdunterbringung des Kindes, ihre Elternschaft unter restriktiven Rahmenbedingungen leben. Wenn verschiedenen Formen von Mutter- und Vaterschaft mehr Anerkennung zugestanden wird und zum Beispiel auch Eltern fremduntergebrachter Kinder weiter in ihrer (alternativen) Elternrolle unterstützt werden, können Normalitätsvorstellungen dekonstruiert werden und Raum für vielfältigere Leitbilder von Elternschaft kann geschaffen werden.

Selbst wenn Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten in manchen Alltagssituationen geschlechtsspezifischen Leitbildern ‚normaler Elternschaft‘ entsprechen, führt die Wahrnehmung von ihnen als behinderten Eltern schließlich zu Unfähigkeitszuschreibungen. Grundsätzlich hat die Erfüllung von Normalitätsvorstellungen durch Eltern mit Lernschwierigkeiten das Potenzial, Behinderung als Normabweichung zu dekonstruieren und das Recht aller behinderter Menschen auf Elternschaft und Selbstbestimmung bei der Familiengründung zu normalisieren. Zugleich bieten sich durch die Alltäglichkeit des Familienlebens von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern (unter der Voraussetzung ihrer stärkeren Sichtbarkeit als Adressat_innen Sozialer Arbeit im Fachdiskurs und als Bürger_innen in der Öffentlichkeit) Möglichkeiten der Dekonstruktion von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten als pauschale Kindeswohlgefährdung.

Theoretisch bestehen demnach durchaus Möglichkeiten der Dekonstruktion von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten als Normabweichung. Fraglich bleibt, inwiefern Soziale Arbeit mit Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten, selbst unter Berücksichtigung der vorab skizzierten (An-)Forderungen

gen, dekonstruierend wirkmächtig werden kann. Ebenso wie Eltern mit Lernschwierigkeiten, jedoch mit ungleich mehr zugestandenen Privilegien, nehmen Fachkräfte in der Sozialen Arbeit festgeschriebene Positionen im Fachdiskurs und im öffentlichen Diskurs ein. Für nachhaltige Veränderungen in der Praxis, Bewusstseinsbildung in der Öffentlichkeit und eine stärkere Repräsentanz in der (sozial)politischen Landschaft bedarf es Bedeutungsverschiebungen und Neuinterpretationen von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten sowie der Anerkennung von Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern innerhalb der von Gerlach (2017: 9) und weiteren Wissenschaftler_innen konstatierten Pluralisierung von Familie.

10.4 Methodologische Reflexion und Forschungsdesiderate

Die übergreifende Forschungsfrage nach der Bedeutung von Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen sowie Selbstverständnissen für Eltern mit Lernschwierigkeiten kann durch meine multiperspektivische empirische Studie umfassend beantwortet werden. Insbesondere durch den partizipativ orientierten Forschungszugang gelang eine umfassende Verknüpfung von Fremdwahrnehmungen mit den Perspektiven von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten. Die Analyse von Newsgroups als öffentliche Onlinekommunikationsräume gewährt Einblicke in das öffentliche Bewusstsein über Elternschaft mit Lernschwierigkeiten sowie Erwartungen und Normen betreffend Elternschaft und Behinderung. Die partizipative Analyse von Interviews mit Fachkräften aus der Sozialen Arbeit zeigt die Handlungsorientierungen von Praktikerinnen aus KJH und BB in der Arbeit mit Eltern mit Lernschwierigkeiten auf. Zusammen repräsentieren die Erkenntnisse aus der Newsgroupsanalyse und die Resultate der partizipativen Analyse der Fachkräfteinterviews die Perspektive der Fremdzuschreibungen und Fremdwahrnehmungen.

Durch Interviews mit Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten konnte ich Selbstverständnisse, Deutungen und Erfahrungsweisen der zentralen Akteur_innen rekonstruieren. Die Interpretative Phänomenologische Analyse der Elterninterviews gab sowohl Aufschluss über die Erfahrungen von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten, die mit ihren Kindern zusammenleben, als auch über die Erfahrung von Elternschaft, wenn Eltern und Kind getrennt voneinander leben. Zudem rekonstruierte ich elterliche Selbstverständnisse und die (ambivalente) Bedeutung des sozialen Netzwerks für Eltern mit Lernschwierigkeiten. Die gemeinsame Betrachtung von Fremdzuschreibungen und Selbstverständnissen erlaubt Rückschlüsse auf die Bedingungen elterlicher Subjektbildung im Kontext der Gouvernamentalität

Sozialer Arbeit und auf Bildungsfiguren der Mütter und Väter unter und aufgrund von exkludierenden Bedingungen.

Wenngleich alle Forschungsfragen beantwortet werden, sind meines Erachtens drei durch den Forschungsprozess ersichtlich gewordene methodologische und inhaltliche Aspekte in zukünftigen Forschungsprojekten zu berücksichtigen. Erstens besteht ein Bedarf für die Umsetzung eines von Beginn an inklusiven Forschungsprojektes über Elternschaft mit Lernschwierigkeiten *mit* Menschen mit Lernschwierigkeiten. Im Zuge meiner Forschung fand eine Kooperation mit einer Referenzgruppe statt, die durch ihren Erfahrungshorizont sowohl als Menschen mit Lernschwierigkeiten als auch als Mütter und Väter die Analyse der Fachkräfteinterviews bereicherten. Zukünftig kann das Erfahrungswissen von Eltern mit Lernschwierigkeiten oder auch Menschen mit Lernschwierigkeiten, die (noch) keine Eltern sind, zur Formulierung bislang unberücksichtigter Forschungsfragen führen. Menschen mit Lernschwierigkeiten (als Adressat innen Sozialer Arbeit) sollten im Zuge partizipativer Forschung unter anderem auch methodische Entscheidungen selbstbestimmt treffen können und unter barrierefreiem Zugang zu allen relevanten Informationen bestimmen, welche Fragen wie und von wem erforscht werden.

Das zweite Desiderat knüpft unmittelbar an Überlegungen zum partizipativen Forschungsprozess an, denn es handelt sich um ein Anliegen der Ko-Forscher_innen, die, wie beschrieben, die Mütterzentriertheit von Fachkräften in der Sozialen Arbeit besonders kritisch sehen. Dementsprechend äußerte die Referenzgruppe den Bedarf, vertiefend über Vaterschaft mit Lernschwierigkeiten zu forschen. Da meines Wissens bislang nur Dugdale und Symonds (2017) ein Forschungsprojekt umgesetzt haben, das sich explizit mit den Erfahrungen von Vätern mit Lernschwierigkeiten befasst, ist der Bedarf für weitere empirische Studien mit Vätern mit Lernschwierigkeiten jedenfalls gegeben. Interessant wäre in Anlehnung an das Desiderat betreffend inklusive Forschung insbesondere die Umsetzung eines partizipativen Forschungsprojektes mit Vätern mit Lernschwierigkeiten.

Das dritte aus meiner Forschungsarbeit hervorgehende Desiderat betrifft die Wirkmächtigkeit von Ableism in Entscheidungsprozessen der KJH unter Berücksichtigung einer intersektionalen Perspektive. Die Forschungserkenntnisse meiner Studie belegen, dass abgesehen von der Zuschreibung einer Behinderung weitere Dimensionen sozialer Ungleichheit relevant für die Elternrolle sind. Demnach bedarf es einer Analyse der Intersektionen von (zumindest) (Dis-)Ability, Geschlecht, Klasse und ‚race‘. Die von Campbell (unter anderem 2001; 2009a; 2019) entwickelten Perspektiven auf Ableism können dadurch für den machthegeprägten Kontext der KJH weiter präzisiert werden und zugleich auf die intersektionale Untersuchung von Fähigkeitsorientierungen gegenüber sowohl Eltern als auch Kindern ausgeweitet werden. Dadurch würde einem Verständnis des Menschenrechts auf Familie als rezip-

rokes Recht von Kind und Eltern anstelle eines einseitigen Kindeswohlbegriffs Rechnung getragen.

10.5 Abschließende Bemerkungen

Rückblickend auf meine Forschungsarbeit, insbesondere den empirischen Forschungsprozess, möchte ich festhalten, dass der enge Austausch mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, insbesondere mit Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten, für das Generieren von Wissen zur Füllung der umfassenden Forschungslücke in Österreich unerlässlich ist. Durch den Wunsch der Ko-Forscher_innen, unter anderem Günther Leitner, Oswald Föllner und Rosa Weber, etwas (weiter) zu bewegen und durch ihr Engagement für die Chancengleichheit aller Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihrer Kinder leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Veränderung der sozialen Wirklichkeit, die ich auch mit dem Verfassen meiner Dissertationsschrift anstrebe.

Im Zuge meiner Forschungsarbeit habe ich mich immer wieder gefragt, ob es tatsächlich darum geht, die spezifischen Herausforderungen für Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten und ihre Familien zu beleuchten, oder ob die Intersektionen mehrdimensionaler Benachteiligungen von Familien unabhängig vom Label Behinderung im Vordergrund stehen sollten. Da wir hier in Österreich bislang Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Elternrolle noch kaum (öffentlich) wahrnehmen beziehungsweise Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern das Recht auf Familie oft abgesprochen wird, erscheint mir der Fokus auf die spezifischen Anliegen der Zielgruppe (noch) gerechtfertigt.

Vor diesem Hintergrund möchte ich abschließend die Debatte über die Vorzüge und Nachteile von inklusiven beziehungsweise spezifischen Unterstützungsangeboten für Eltern mit Lernschwierigkeiten aufgreifen. Anders als in anderen Ländern existieren in Österreich bislang keine Unterstützungsangebote, die sich spezifisch an Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten richten. Resultierend aus den von mir ausformulierten (An-)Forderungen an Soziale Arbeit mit Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten scheint es mir wenig sinnvoll, spezifische Unterstützungsangebote für die Zielgruppe zu schaffen. Die vorhandenen Strukturen im Bereich der Sozialen Arbeit sollten hingegen genutzt und ausgebaut werden, damit möglichst unterschiedliche Familien erreicht werden, die einen Unterstützungsbedarf in der Kindererziehung haben. Kinder- und Jugendhilfe und Bereich Behinderung müssen enger miteinander kooperieren, es braucht aber auch eine inklusivere Gestaltung von Angeboten wie den Frühen Hilfen und eine Sensibilisierung von Fachkräften gegenüber der facettenreichen Diskriminierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Elternrolle.

Nicht zuletzt bedarf es meines Erachtens nach einer ausgewogeneren Verteilung von Macht und Zuständigkeiten innerhalb der Sozialen Arbeit. Wie die Referenzgruppe hervorhob, ist die Ablehnung der Unterstützung von Familien, die selbstverständlich auch das Kind miteinbezieht, durch Fachkräfte im BB kritisch zu sehen. Eine holistische Perspektive auf das Kindeswohl, wie ich sie bereits erwähnt habe, ermöglicht die Begleitung von Eltern mit Lernschwierigkeiten unter anderen Voraussetzungen als einzig unter dem Aspekt, dass Mütter und Väter das Wohl ihrer Kinder (ohne Unterstützung) automatisch gefährden würden. Zugleich erfordern vielfältige Familien und Familienformen eine Öffnung der Erziehungshilfen, die auch zu deren Entstigmatisierung beitragen würde. Das heißt, die Gewährung von umfassenden Unterstützungsleistungen dürfte nicht länger an das Kriterium einer Kindeswohlgefährdung gebunden werden, sondern müsste niederschwelliger in Anspruch genommen werden können. Davon würden neben vielen weiteren Familien auch Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder profitieren, denen dann zumindest formal für die Inanspruchnahme einer Unterstützung der Erziehung ihres Kindes keine Kindeswohlgefährdung mehr zugeschrieben werden müsste.

Abschließend möchte ich bemerken, dass ich grundsätzlich von einem nicht zu vernachlässigenden Potenzial von sozialpädagogischen Unterstützungsformen für Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Familien ausgehe. Während ausgehend von sozialen Bewegungen behinderter Menschen die Debatte über Assistenz als vergütete Dienstleistung und Gegenentwurf zu bevormundenden Pflege- und Betreuungsverhältnissen schon seit Jahrzehnten geführt wird, hat die Selbstbestimmungsperspektive in dieser Form bislang keinen Eingang in den Fachdiskurs der KJH gefunden. Wenn Fachkräfte die Leistung von Unterstützungsmaßnahmen vermehrt am Dienstleistungscharakter Persönlicher Assistenz ausrichten und Elternschaft mit Lernschwierigkeiten nicht pauschal als Kindeswohlgefährdung erachten, kann sozialpädagogische Unterstützung für Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder tatsächlich unterstützend wirken und über einen reinen Risikofokus hinauswachsen. Erst durch eine solche Dekonstruktion und Ent-Aneignung von Normalitätsvorstellungen und Machtasymmetrien eröffnen sich Möglichkeiten für Bedeutungsverschiebungen von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten.

Literatur

- Abbott, David/Howarth, Joyce (2005): *Secret loves, hidden lives?* Bristol: The Policy Press.
- Areschoug, Judith (2005): Parenthood and intellectual disability: Discourses on Birth control and parents with intellectual disabilities 1967-2003. In: *Scandinavian Journal of Disability Research* 7, 3-4, S. 155-175.
- Amstein, Sherry R. (1969): A ladder of citizen participation. In: *Journal of the American Institute of Planners* 35, 4, S. 216-224.
- Barnes, Colin (2010): A brief history of discrimination and disabled people. In: Davis, Lennard J. (Hrsg.): *The disability studies reader* (3. Auflage). New York: Routledge, S. 20-32.
- Bartelheimer, Peter/Behrisch, Birgit/Daßler, Henning/Dobslaw, Gudrun/Henke, Jutta/Schäfers, Markus (2020): *Teilhabe – Eine Begriffsbestimmung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (2007): Zwischen Elternrecht und Kindeswohl. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): *Handbuch Familie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 614-636.
- Beham, Martina (2010): Geschwisterbeziehungen heute. In: BMWFJ (Hrsg.): *5. Familienbericht 1999-2009: Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert*. Band I. Wien: BMWFJ, S. 423-442.
- Beham, Martina/Bacher, Johann/Weber, Christoph (2009): Familie und Schule als Kooperationspartner. In: BMWFJ (Hrsg.): *5. Familienbericht 1999-2009: Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert*. Band I. Wien: BMWFJ, S. 571-614.
- Beham, Martina/Zartler, Ulrike (2009): Eltern und Kinder: Ansprüche, Anforderungen und Ambivalenzen in betreuungsintensiven Lebensphasen. In: BMWFJ (Hrsg.): *5. Familienbericht 1999-2009: Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert*. Band I. Wien: BMWFJ, S. 363-402.
- Bennett, John (2006): *Starting Strong. Early childhood education and care policy. Länderbericht für Österreich*. <http://www.oecd.org/education/school/36657509.pdf> [Zugriff: 25.11.2019].
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1980/2018): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* (Plessner, Monika, Übersetz., 27. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer.
- Bergold, Pia/Rupp, Marina (2011): Konzepte der Elternschaft in gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften. In: Rupp, Marina (Hrsg.): *Partnerschaft und Elternschaft bei gleichgeschlechtlichen Paaren: Verbreitung, Institutionalisierung und Alltagsgestaltung*. Sonderheft der Zeitschrift für Familienforschung, 1, S. 119-146.
- Biesel, Kay (2011): Dialogische Kinderschutzarbeit: Wunsch oder Wirklichkeit? In: *Sozial Extra* 35, S. 52-54.
- Bilgili, Serhan M. (2020): *Kinder- und Jugendhilfestatistik 2019*. Wien: BMAFJ.
- Blutner, Doris/Häussling, Roger (2011): *Bereichsbesprechungen. Zu den Themen: Quo vadis Internet(forschung)? Positionierung von Personen und von Arenen*

- der Öffentlichkeit. In: Soziologische Revue: Besprechungen neuer Literatur 34, 2, S. 227-250.
- BMASGK (2016): UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll. Neue deutsche Übersetzung. Wien: BMASGK.
- BMASGK (2019a): Die UN-Behindertenrechtskonvention. https://www.sozialministerium.at/site/Arbeit_Behinderung/Menschen_mit_Behinderung/EE_International/UN_Behindertenrechtskonvention/ [Zugriff: 18.03.2019].
- BMASGK (2019b): UN-Behindertenrechtskonvention: Zweiter und dritter Staatenbericht Österreichs. Entwurf. Wien: BMASGK.
- BMASK (2010): UN-Behindertenrechtskonvention: Erster Staatenbericht Österreichs. Wien: BMASK.
- BMASK (2012): Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020: Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Wien: BMASK.
- BMASK (2013): BABE – Österreich 2014-2017. Behinderung – Ausbildung – Beschäftigung. Bundesweites arbeitsmarktpolitisches Behindertenprogramm. Wien: BMASK.
- BMASK (2017): Bericht der Bundesregierung über die Lage der Menschen mit Behinderungen in Österreich 2016. Wien: BMASK.
- BMWFJ (2009): 5. österreichischer Familienbericht auf einen Blick. Wien: BMWFJ.
- Booth, Tim/Booth, Wendy (1998): Think of the children: Growing up with parents who have learning difficulties. In: Journal of Learning Disabilities for Nursing, Health and Social Care 2, 3, S. 138-143.
- Booth, Tim/Booth, Wendy (2002): Men in the lives of mothers with intellectual disabilities. In: Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities 15, 3, S. 187-199.
- Booth, Tim/Booth, Wendy (2004): Parents with learning difficulties, child protection and the courts: A report to the Nuffield foundation on grant no. CPF/00151/G. Sheffield: Department of sociological studies, University of Sheffield.
- Bosančić, Saša (2016): Subjektivierung – ein neuer Name für alte Denkweisen? Zum Stellenwert von Re-Signifikation in einer wissenssoziologischen Subjektivierungsanalyse. In: Raab, Jürgen/Keller, Reiner (Hrsg.): Wissensforschung – Forschungswissen: Beiträge und Debatten zum 1. Sektionskongress der Wissenssoziologie. Weinheim: Beltz Juventa, S. 36-46.
- Boxall, Kathy (2002): Individual and social models of disability and the experiences of people with learning difficulties. In: Race, David (Hrsg.): Learning Disability: A Social approach. London: Routledge, S. 209-226.
- Brändel, Birte/Hüning, Johannes (2012): Mütter in der Erziehungshilfe. In: Böllert, Karin/Peter, Corinna (Hrsg.): Mutter + Vater = Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 181-209.
- Brinkmann, Malte (2015): Phänomenologische Methodologie und Empirie in der Pädagogik. Ein systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen. In: Brinkmann, Malte/Kubac, Richard/Rödel, Richard/Sales, Severin (Hrsg.): Pädagogische Erfahrung: Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-59.
- Brown, Kate (2011): "Vulnerability": Handle with Care. Ethics and Social Welfare 5, 3, S. 313-321.

- Bruckner, Bernhard (2019): Umsetzung der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) in Österreich. In: Biewer, Gottfried/Proyer, Michelle (Hrsg.): *Behinderung und Gesellschaft: Ein universitärer Beitrag zum Gedenkjahr 2018*, S. 163-179.
- Buchanan, Ian/Walmsley, Jan (2006): Self-advocacy in historical perspective. In: *British Journal of Learning Disabilities* 34, 3, S.133-138.
- Buchebner-Ferstl, Sabine/Kaindl, Markus/Schipfer, Rudolf/Tazi-Preve, Mariam I. (2014): *Familien- und kinderfreundliches Österreich? Erfahrungen aus dem beruflichen, privaten und öffentlichen Raum*. Forschungsbericht Nr. 13. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung.
- Buchebner-Ferstl, Sabine/Kapella, Olaf/Kaindl, Markus/Stolavetz, Christina/Baiertl, Andreas (2016): *Erziehung – nicht genügend? Österreichische Eltern auf dem Erziehungsprüfstand*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung.
- Buchebner-Ferstl, Sabine/Kapella, Olaf/Klepp, Doris (2009): Familienpolitik – Politik für die Belange, Interessen und Bedürfnisse der Menschen in Österreich. In: BMWFJ (Hrsg.): *5. Familienbericht 1999-2009: Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert*. Band I. Wien: BMWFJ, S. 863-928.
- Buchner, Tobias (2018): *Die Subjekte der Integration: Schule, Biographie und Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buchner, Tobias/Koenig, Oliver/Schuppener, Saskia (Hrsg.) (2016): *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buckels, Erin E./Trapnell, Paul D./Paulhus, Delroy L. (2014): Trolls just want to have fun. In: *Personality and Individual Differences* 67, S. 97-102.
- Blochberger, Kerstin/Bösemann, Tilo/Frevert, Uwe/Rischer, Christiane/Weiß, Kerstin/Rößler, Carl-Wilhelm/Schnabel, Susanne/Steinecke, Peggy/Schmitt, Sonja (2019): *Elternassistenz – Unterstützung für Eltern mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen: Ratgeber für die Beantragung und Organisation personeller Hilfen zur Betreuung und Versorgung der Kinder* (2. Auflage). Löhne: Bundesverband behinderter und chronisch kranker Eltern bbe e. V.
- Butler, Judith (1991/2020): *Das Unbehagen der Geschlechter* (Menke, Kathrina, Übersetz., 21. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001/2019): *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung* (Ansén, Reiner, Übersetz., 10. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bütow, Birgit/Chassé, Karl A./Lindner, Werner (2014): *Das Politische im Sozialen – Historische Linien und aktuelle Herausforderungen der Sozialen Arbeit*. In: Bütow, Birgit/Chassé, Karl A./Lindner, Werner (Hrsg.): *Das Politische im Sozialen: Historische Linien und aktuelle Herausforderungen der Sozialen Arbeit*. Opladen: Budrich, S. 7-26.
- Bütow, Birgit/Pomey, Marion/Rutschmann, Myriam/Schär, Clarissa/Studer, Tobias (2014): *Einleitung: Politiken des Eingreifens – Zwischen Staat und Familie*. In: Bütow, Birgit/Pomey, Marion/Rutschmann, Myriam/Schär, Clarissa/Studer, Tobias (Hrsg.): *Sozialpädagogik zwischen Staat und Familie. Alte und neue Politiken des Eingreifens*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-25.
- Campbell, Fiona K. (2001): Inciting legal fictions: Disability's date with ontology and the ableist body of the law. In: *Griffith Law Review* 10, S. 42-62.
- Campbell, Fiona K. (2008): Exploring internalized ableism using critical race theory. In: *Disability and Society* 23, 2, S. 151-162.

- Campbell, Fiona K. (2009a): *Contours of ableism: The Production of Disability and Abledness*. London: Palgrave MacMillan.
- Campbell, Fiona K. (2009b): Disability harms: Exploring internalized ableism. In: Marshall, Catherine A./Kendall, Elizabeth/Banks, Martha, E. (Hrsg.): *Disabilities: Insights from across the world*. Westport: Praeger, S. 19-34.
- Campbell, Fiona K. (2019): Precision ableism: A studies in ableism approach to developing histories of disability and abledment. In: *Rethinking History* 23, 2, S. 138-156.
- Carlson, Licia (2001): Cognitive ableism and disability studies: Feminist reflections on the history of mental retardation. In: *Hypatia* 16, 4, S. 124-146.
- Chappell, Anne L./Goodley, Dan/Lawthom, Rebecca (2001): Making connections: The relevance of the social model of disability for people with learning difficulties. In: *British Journal of Learning Disabilities* 9, S. 45-50.
- Coleman-Brown, Lerita M. (2010): Stigma: An enigma demystified. In: Davis, Leonard J. (Hrsg.): *The disability studies reader* (3. Auflage). New York: Routledge, S. 179-192.
- Culham, Andrew/Nind, Melanie (2003): Deconstructing normalisation: Clearing the way for inclusion. In: *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 28, 1, S. 65-78.
- Daniels, Julia (2019): Disabled Mothering? Outlawed, overlooked and severely prohibited: Interrogating ableism in Motherhood. In: *Social Inclusion* 7, 1, S. 14-123.
- Dederich, Markus (2010): Behinderung, Norm, Differenz – Die Perspektive der Disability Studies. In: Kessler, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 170-184.
- Degener, Theresia (2009): Menschenrechte und Behinderung. In: Dederich, Markus/Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): *Behinderung und Anerkennung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 160-169.
- Degener, Theresia (2016): A human rights model of disability. In: Blanck, Peter/Flynn, Eilíonóir (Hrsg.): *Routledge handbook of disability law and human rights*. London: Routledge, S. 31-50.
- Deixler-Hübner, Astrid/Fucik, Robert/Huber, Markus (2013): *Zak Spezial – Das neue Kindschaftsrecht*. Wien: Lexis Nexis.
- Derrida, Jacques (1974): *Grammatologie* (Rheinberger, Hans-Jörg/Zischler, Hanns, Übersetz.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik: Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner (Hrsg.): *Grundrisse Sozialer Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer VS, S. 197-217.
- DeZelar, Sharyn/Lightfoot, Elizabeth (2018): Use of parental disability as a removal reason for children in foster care in the U.S. In: *Children and Youth Services Review* 86, S. 128-134.
- Dilthey, Wilhelm (1976): Entwürfe zur Kritik der historischen Vernunft. In: Gadamer, Hans-Georg/Boehm, Gottfried (Hrsg.): *Seminar: Philosophische Hermeneutik*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 189-220.

- Dimmel, Nikolaus (2010): Soziale Dienstleistungen für Familien 1999-2009. In: BMWFJ (Hrsg.): 5. Familienbericht 1999-2009: Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert. Band II. Wien: BMWFJ, S. 689-776.
- Disability Studies Austria (2019): Diskussionspapier: Behinderungsforschung (September 2018). <https://dista.uniaability.org/disability-studies/> [Zugriff: 09.10.2020].
- Drake, Robert F. (2001): Welfare states and disabled people. In: Albrecht, Gary L./Seelman, Katherine, D./Bury, Michael (Hrsg.): Handbook of Disability Studies. Thousand Oaks: Sage, S. 412-429.
- Düber, Miriam (2019): Die Balance halten: Pädagogische Spannungsfelder bei der professionellen Begleitung von Eltern mit Lernschwierigkeiten. In: Forum Jugendhilfe 3, S. 62-74.
- Düber, Miriam/Koch, Anna/Remhof, Constance/Riesberg, Ulla/Sprung, Christiane (2018): Ergebnisse der Interviews mit den Eltern. Bericht im Rahmen des Modellprojektes „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen“. Dortmund: MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V.
- Düber, Miriam/Remhof, Constance (2018): Ergebnisse der Gruppendiskussionen. Bericht im Rahmen des Modellprojektes „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen“. Dortmund: MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V.
- Düber, Miriam/Remhof, Constance (2020): Die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen“: Ein Einblick in wesentliche Ergebnisse bisheriger empirischer Erhebungen. In: Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste (Hrsg.): ZPE-Bericht 2018/2019. Siegen: Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste, Universität Siegen, S. 41-54.
- Dugdale, Daryl/Symonds, Jon (2017): Fathers with learning disabilities and their experiences of adult social care services. Bristol: School for Social Care Research.
- Emerson, Eric/Llewellyn, Gwynnyth/Hatton, Chris/Hindmarsh, Gabrielle/Robertson, Janet/Man, W. Y. N./Baines, Susannah (2015): The health of parents with and without intellectual impairment in the UK. In: Journal of Intellectual Disability Research 59, 12, S. 1142-1154.
- Fegter, Susann/Geipel, Karen/Horstbrink, Janina (2010): Dekonstruktion als Haltung in sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen. In: Kessl, Fabian/Plöber, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: Springer VS, S. 233-248.
- Feldman, Maurice A./Towns, Fay/Betel, Judith/Case, Laurie/Rincover, Arnold/Rubion, Carl A. (1986): Parent education project II. Increasing stimulating interactions of developmentally handicapped mothers. In: Journal of Applied Behavioral Analysis 19, S. 23-37.
- Fernqvist, Stina (2015): Negotiating parenthood: Experiences of economic hardship among parents with cognitive difficulties. In: Journal of Intellectual Disabilities 19, 3, S. 215-229.
- Figal, Günter (2006): Hermeneutik und Phänomenologie. In: Tijdschrift voor Filosofie 64, 4, S. 763-778.
- Flick, Uwe (1994): Text zwischen Mimesis und Welterzeugung: Fragen der Geltungsbegründung textualisierter Sozialwissenschaft. In: Boehm, Andreas/Mengel, An-

- dreas/Muhr, Thomas (Hrsg.): *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz: UKV Universitätsverlag, S. 97-118.
- Flick, Uwe (2016): *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2019): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 473-488.
- Flieger, Petra (2007): Der partizipatorische Ansatz des Forschungsprojekts: Das Bildnis eines behinderten Mannes. Hintergrund – Konzept – Ergebnisse – Empfehlungen. In: Flieger, Petra/Schönwiese, Volker (Hrsg.): *Das Bildnis eines behinderten Mannes. Bildkultur der Behinderung vom 16. bis ins 21. Jahrhundert*. Wissenschaftlicher Sammelband. Neu-Ulm: AG Spak, S. 19-42.
- Föllmer, Oswald/Rauchberger, Monika (2019): *Stellungnahme zum Thema Unterstützte Elternschaft*. Wien/Innsbruck: Netzwerk Selbstvertretung Österreich.
- Foucault, Michel (1972/2017): *Die Ordnung des Diskurses* (Seitter, Walter, Übersetz., 14. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer.
- Foucault, Michel (1981/2018): *Archäologie des Wissens* (Köppen, Ulrich, Übersetz., 18. Auflage). New York: Routledge.
- Foucault, Michel (2004a): *Geschichte der Gouvernementalität*. Bd. 1: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977/1978 (Brede-Koerner, Claudia/Schröder, Jürgen, Übersetz.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004b): *Geschichte der Gouvernementalität*. Bd. 2: Die Geburt der Biopolitik. Vorlesungen am Collège de France 1978/1979 (Schröder, Jürgen, Übersetz.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frederick, Angela (2017): Risky mothers and the normalcy project: Women with disabilities negotiate scientific motherhood. In: *Gender and Society* 31, 1, S. 74-95.
- Gabel, Susan L./Curcic, Svyetlana/Powell, Justin J. W./Khader, Khaled/Albee, Lynn (2009): Migration and ethnic group disproportionality in special education: An exploratory study. In: *Disability and Society* 24, 5, S. 625-639.
- Gadamer, Hans-Georg (1960/2010): *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (7. Auflage). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Garland-Thomson, Rosemarie (2005): Feminist Disability Studies. In: *Signs* 30, 2, S. 1557-1587.
- Garland-Thomson, Rosemarie (2011): Misfits: A feminist materialist disability concept. In: *Hypatia* 26, 3, S. 591-609.
- Gerlach, Irene (2017): Einleitung: Wandel von Elternschaft als Herausforderung für familienpolitische Akteure und Eltern. In: Gerlach, Irene (Hrsg.): *Elternschaft. Zwischen Autonomie und Unterstützung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-18.
- Gemer, Susanne/Oehme, Andreas/Rohrmann, Albrecht (2018): Perspektiven einer inklusionsorientierten Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe. In: Stehr, Johannes/Anhorn, Roland/Rathgeb, Kerstin (Hrsg.): *Konflikt als Verhältnis – Konflikt als Verhalten – Konflikt als Widerstand. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit zwischen Alltag und Institution*. Wiesbaden: Springer VS, S. 239-252.
- Girlek, Erik (2015): Wie soll Persönliche Assistenz für Menschen mit Lernschwierigkeit ausschaun? <http://bidok.uibk.ac.at/library/girlek-assistenz-1.html> [Zugriff: 21.10.2019].

- Gnambs, Timo/Batinic, Bernad (2011): Qualitative Online-Forschung. In: Naderer, Gabriele/Balzer, Eva (Hrsg.): Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis: Grundlagen – Methoden – Anwendungen. Wiesbaden: Gabler, S. 385-404.
- Goeke, Stephanie (2016): Zum Stand, den Ursprüngen und zukünftigen Entwicklungen gemeinsamen Forschens im Kontext von Behinderung. In: Buchner, Tobias/Koenig, Oliver/Schuppener, Saskia (Hrsg.): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 37-53.
- Goffman, Erving (1963): Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Goodley, Dan (2001): 'Learning difficulties', the social model of disability and impairment: Challenging epistemologies. In: Disability and Society 16, 2, S. 207-231.
- Goodley, Dan (2011): Disability Studies: An interdisciplinary introduction. London: Sage.
- Goodley, Dan (2016): Disability Studies: An interdisciplinary introduction (2. Auflage). London: Sage.
- Goodley, Dan/Rapley, Mark (2001): How do you understand "learning difficulties"? Towards a social theory of impairment. In: Mental Retardation 39, 3, S. 229-232.
- Göthling, Stefan/Schirbort, Kerstin (2011): People First – Eine Empowermentbewegung von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Ein Blick zurück und einer nach vorne. In: Kulig, Wolfram/Schirbort, Kerstin/Schubert, Michael (Hrsg.): Empowerment behinderter Menschen: Theorien, Konzepte, Best-Practice. Stuttgart: Kohlhammer, S. 57-66.
- Gould, Sheila/Dodd, Karen (2012): 'Normal people can have a child but disability can't': The experiences of mothers with mild learning disabilities who have had their children removed. In: British Journal of Learning Disabilities 42, S. 27-37.
- Gundersen, Astrid/Young, Ellinor/Pettersen, Kaare Torgny (2013): Good enough care? A study of the difficulties Norwegian child welfare workers experience in working with mothers who have intellectual disabilities. In: Scandinavian Journal of Disability Research 15, 3, S. 282-297.
- Gustavsson, Marie/Starke, Mikaela (2017): Groups for parents with intellectual disabilities: A qualitative analysis of experiences. In: Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities 30, 3, S. 638-647.
- Haake, Doris (2000): People First Deutschland – eine Organisation für Menschen mit Lernschwierigkeiten, die auch von Menschen mit Lernschwierigkeiten geleitet wird. In: Hans, Maren/Ginnold, Antje (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderungen – Entwicklungen in Europa. Neuwied: Luchterhand, S. 292-298.
- Hammerschick, Walter (2017): Rechtlicher Rahmen und rechtliche Praxis. In: Mayrhofer, Hemma/Wolfgruber, Gudrun/Geiger, Katja/Hammerschick, Walter/Reidinger, Veronika (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in der Wiener Psychiatrie von 1945 bis 1989: Stationäre Unterbringung am Steinhof und Rosenhügel. Wien: Institut für Rechts- und Kriminalsoziologie, S. 535-580.
- Haraldsdóttir, Freyja (2018): Creating safer spaces for the empowerment of self-identified disabled women. In: Shah, Sonali/Bradbury-Jones, Caroline (Hrsg.): Disability, gender and violence over the life course: Global perspectives and human rights approaches. London: Routledge, S. 67-82.

- Heidegger, Martin (1926/2006): *Sein und Zeit* (19. Auflage). Tübingen: May Niemeyer.
- Heimgartner, Arno (2017): Möglichkeiten kollektiver Zusammenschau in der Kinder- und Jugendhilfe: Forscherische Fragen, die man sich beantworten könnte. In: *Soziales Kapital: Wissenschaftliches Journal der österreichischen Fachhochschul-Studiengänge Soziale Arbeit* 18. S. 45-56.
- Hermes, Gisela (2003): Zur Situation behinderter Eltern: Unter besonderer Berücksichtigung des Unterstützungsbedarfs bei Eltern mit Körper- und Sinnesbehinderungen. Dissertation. Marburg: Philipps-Universität Marburg.
- Hermes, Gisela (2006): Der Wissenschaftsansatz Disability Studies. Neue Erkenntnisgewinne über Behinderung? In: Hermes, Gisela/Rohrmann, Eckhard (Hrsg.): *Nichts über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung*. Neu-Ulm: AG Spak, S. 15-30.
- Hertz, Randy A. (1979): Retarded parents in neglect proceedings: The erroneous assumption of parental inadequacy. In: *Stanford Law Review* 31, S. 785-805.
- Hohmeier, Jürgen (1975): Stigmatisierung als sozialer Definitionsprozeß. In: Brusten, Manfred/Hohmeier, Jürgen (Hrsg.): *Stigmatisierung 1: Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen*. Darmstadt: Luchterhand, S. 5-24. <http://bidok.uibk.ac.at/library/hohmeier-stigmatisierung.html> [Zugriff: 13.11.2020].
- Hollstein, Betina/Pfeffer, Jürgen (2008): Netzwerkkarten als Instrument zur Erhebung egozentrierter Netzwerke. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Unsichere Zeiten. Verhandlungen des 34. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*, 6.-10. Oktober, Jena. <http://www.pfeffer.at/egonet/Hollstein%20Pfeffer.pdf> [Zugriff: 18.11.2020].
- Hubbard, Ruth (2010): Abortion and disability: Who should and should not inhabit the world? In Davis, Lennard J. (Hrsg.): *The disability studies reader* (3. Auflage). New York: Routledge, S. 107-119.
- Hughes, Bill (2018): What can a Foucauldian analysis contribute to disability studies? In: Tremain, Shelley (Hrsg.): *Foucault and the government of disability* (4. Auflage). Ann Arbor: University of Michigan press, S. 78-92.
- Janeslätt, Gunnel/Jöreskog, Karin/Lindstedt, Helena/Adolfsson, Päivi (2019): Experience of the maternal role and support in mothers with cognitive limitations who have children in placement. In: *Child and Family Social Work* 24, 4, S. 494-502.
- Jergus, Kerstin/Krüger, Jens O./Roch, Anna (2018): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Einleitung in den Band. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens O./Roch, Anna (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-27.
- Jones, Nicola (2013): Good enough Parents? Exploring attitudes of family centre workers supporting and assessing parents with learning difficulties. In: *Practice. Social Work in Action* 25, 3, S. 169-190.
- Jones, Linda K./Binger, Tara E./McKenzie, Christine R./Ramcharan, Paul/Nankervis, Karen (2010): Sexuality, pregnancy and midwifery care for women with intellectual disabilities: A pilot study on attitudes of university students. In: *Contemporary Nurse* 35, 1, S. 47-57.
- Jurczyk, Karin (2018): Familie als Herstellungsleistung. Elternschaft als Überforderung? In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens O./Roch, Anna (Hrsg.): *Elternschaft zwi-*

- schen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 143-166.
- Kapella, Olaf/Rille-Pfeiffer, Christiane/Schmidt, Eva-Maria (2018): Evaluierung des Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetzes (B-KJHG) 2013. Zusammenfassender Bericht aller Module und Beurteilung. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung.
- Karim, Sarah/Waldschmidt, Anne (2019): Ungeahnte Fähigkeiten? Behinderte Menschen zwischen Zuschreibung von Unfähigkeit und Doing Ability. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 44, S. 269-288.
- Kassoume, Linda/Köberl, Maria (2009): Kinderwunsch und Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Behinderte Menschen: Wissensforum Praxis 1, S. 1-18.
- Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, Reiner (2013): Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Truschkat, Inga (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-68.
- Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (2005): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit: Einleitende Bemerkungen zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit: Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. Köln: Herbert von Halem, S. 7-22.
- Kessl, Fabian (2006): Soziale Arbeit als Regierung — eine machtanalytische Perspektive. In: Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hrsg.): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen — Macht — Transformation. Wiesbaden: Springer VS, S. 63-75.
- Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen — eine Einleitung. In: Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-16.
- Kiuppis, Florian/Pfahl, Lisa/Powell, Justin (2010): Zum Einfluss von Klassifikationen der Weltgesundheitsorganisation auf die sonderpädagogische Professionalität in Deutschland und den USA. In: Ellger-Rüttgardt, Sieglind/Wachtel, Grit (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 139-148.
- Klagsverband (2013): Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Country Report Austria. 9th Session, April 15-19, 2013. Wien: Klagsverband.
- Klee, Ernst (1999): NS-Behindertenmord: Verhöhnung der Opfer und Ehrung der Täter. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 6. <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh6-99-ns.html> [Zugriff: 10.10.2020].
- Klepp, Doris/Buchebner-Ferstl, Doris/Kaindl, Markus/Kinn, Michael (2008): Eltern zwischen Anspruch und Überforderung. Eine psychosoziale Studie zu Erziehungswerten und -verhalten von Eltern unter dem Aspekt ihrer Lebensbedingungen und des subjektiven Befindens. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung.

- Knoblauch, Hubert (2013): Phänomenologische Soziologie. In: Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch soziologische Theorien. Wiesbaden: Springer VS, S. 299-322.
- Köbsell, Swantje (2012): Wegweiser Behindertenbewegung: Neues (Selbst-)Verständnis von Behinderung. Neu-Ulm: AG Spak.
- Kortendiek, Beate (2008): Familie: Mutterschaft und Vaterschaft zwischen Traditionalisierung und Modernisierung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Springer VS, S. 434-445.
- Kremsner, Gertraud (2017): Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen: Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krüger, Dorothea C. (2013): Gleichstellung in der Differenz oder Differenz in der Gleichstellung? Zum Verhältnis der Geschlechter in Partnerschaft und Familie seit der Nachkriegszeit. In: Krüger, Dorothea C./Herma, Holger/Schierbaum, Anja (Hrsg.): Familie(n) heute: Entwicklungen, Kontroversen, Prognosen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 71-101.
- Kvale, Steinar/Brinkmann, Svend (2009): Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing (2. Auflage). Thousand Oaks: Sage.
- Lange, Andreas/Kränzl-Nagl, Renate (2009): Familie im Spiegel öffentlicher und privater Diskurse – Bausteine für familientheoretische Betrachtungen. In: BMWFJ (Hrsg.): 5. Familienbericht 1999-2009: Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert. Band I. Wien: BMWFJ, S. 91-126.
- Lebenshilfe Salzburg (2008): Kinderwunsch und Elternschaft von Menschen mit Behinderung. Erarbeitung von Unterstützungsangeboten für ein selbstbestimmtes Familienleben. Fachtagung am 1. Oktober 2008 Kolpinghaus Salzburg. <https://www.yumpu.com/de/document/read/714082/fachtagung-am-1-oktober-2008-kolpinghaus-salzburg> [Zugriff: 17.04.2018].
- Lemke, Thomas (2014): Gouvernementalität. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich J./Reinhardt-Becker, Elke (Hrsg.): Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Berlin: Springer, S. 260-263.
- Lenz, Albert/Riesberg, Ulla/Rothenberg, Birgit/Sprung, Christiane (2010): Familie leben trotz intellektueller Beeinträchtigung: Begleitete Elternschaft in der Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Lewis, Claire/Stenfort-Kroese, Biza/O'Brien, Alex (2015): Child and family social workers' experiences of working with parents with intellectual disabilities. In: *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities* 9, 6, S. 327-337.
- Link, Jürgen (1997): Versuch über den Normalismus: Wie Normalität produziert wird. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Link, Jürgen (2012): Subjektivitäten als (inter)diskursive Ereignisse: Mit einem historischen Beispiel (der Kollektivsymbolik von Maschine vs. Organismus) als Symptom diskursiver Positionen. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt: Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 53-68.
- Link, Jürgen (2013): Diskurs, Interdiskurs, Kollektivsymbolik: Am Beispiel der aktuellen Krise der Normalität. In: *Zeitschrift für Diskursforschung* 1, 1, S. 7-23.

- Llewellyn, Gwynnyth (1995): Relationships and social support: Views of parents with mental retardation/intellectual disability. In: *Mental Retardation* 33, 6, S. 349-363.
- Llewellyn, Gwynnyth/Mayes, Rachel/McConnell, David (2008): Towards acceptance and inclusion of people with intellectual disability as parents. In: *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 21, 4, S. 293-295.
- Llewellyn, Gwynnyth/McConnell, David (2002): Mothers with learning difficulties and their support networks. In: *Journal of Intellectual Disability Research* 46, 1, S. 17-34.
- Llewellyn, Gwynnyth/McConnell, David (2004): Mothering capacity and social milieu. In: Esdaile, Susan A./Olson, Judith A. (Hrsg.): *Mothering occupations: Challenge, agency and participation*. Philadelphia: Davis, S. 174-92.
- Löfgrén-Mårtenson, Lotta (2009): The invisibility of young homosexual women and men with intellectual disabilities. In: *Sexuality and Disability* 27, S. 21-26.
- Lombardo, Paul A. (2008): *Three Generations, No Imbeciles: Eugenics, the Supreme Court, and Buck v. Bell*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Luckmann, Thomas (2008): Konstitution, Konstruktion: Phänomenologie, Sozialwissenschaft. In: Raab, Jürgen/Pfadenhauer, Michaela/Stegmaier, Peter/Dreher, Jochen/Schnettler, Bernd (Hrsg.): *Phänomenologie und Soziologie: Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-40.
- Mackowitz, Heidi (2014): Brief zum Thema Persönliche Assistenz. https://www.wibstirol.at/userfiles/dateien/Brief_zum_Thema_Persoenliche_Assistenz_September_2014.pdf [Zugriff: 21.10.2019].
- Madsen, Mary K. (1979): Parenting classes for the mentally retarded. In: *Mental Retardation* 17, 4, S. 195-196.
- Malacrida, Claudia (2007): Negotiating the dependency/nurturance tightrope: Dilemmas of motherhood and disability. In: *Canadian Review of Sociology* 44, 4, S. 469-493.
- Malouf, Reem/McLeish, Jenny/Ryan, Sara/Gray, Ron/Redshaw, Maggie (2017): "We both just wanted to be normal parents": A qualitative study of the experience of maternity care for women with learning disability. In: *BMJ Open* 7, 1-10.
- Marotzki, Winfried (2003): Online-Ethnographie – Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet. In: *Jahrbuch Medienpädagogik* 3, S. 149-165.
- Marthaler, Thomas (2012): Zum Umgang mit dem Kindeswohl – Ein Essay aus neo-institutionalistischer Perspektive. In: Marthaler, Thomas/Bastian, Pascal/Bode, Ingo/Schrödter, Mark (Hrsg.): *Rationalitäten des Kinderschutzes. Kindeswohl und soziale Interventionen aus pluraler Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-129.
- Maskos, Rebecca (2010): Was heißt Ableism? Überlegungen zu Behinderung und bürgerlicher Gesellschaft. In: *arranca!* 43. <http://arranca.org/43/was-heisst-ableism> [Zugriff: 28.02.2020].
- Maskos, Rebecca (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Inklusion* 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260> [Zugriff: 28.02.2020].
- Maurer, Susanne (2013): „We object!“ – Kritik-Geschichte(n) zwischen Theorie und Praxis. In: Stender, Wolfgang/Kröger, Daniel (Hrsg.): *Soziale Arbeit als kritische*

- Handlungswissenschaft. Beiträge zur (Re-)Politisierung Sozialer Arbeit. Hannover: Blumhardt, S. 121-138.
- Mayes, Rachel/Llewellyn, Gwynnyth (2012): Mothering differently: Narratives of mothers with intellectual disability whose children have been compulsorily removed. In: *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 37, 2, S. 121-130.
- Mayes, Rachel/Sigurjónsdóttir, Hanna B. (2010): Becoming a mother – becoming a father. In: Llewellyn, Gwynnyth/Traustadóttir, Rannveig/McConnell David/Sigurjónsdóttir, Hanna B. (Hrsg.): *Parents with Intellectual Disabilities: Past, Present and Futures. Parents with Intellectual Disabilities: Past, Present and Futures*. Chichester: Wiley-Blackwell, S. 15-31.
- Mayrhofer, Hemma/Geiger, Katja/Wolfgruber, Gudrun (2017): Zur Praxis von Sterilisation und Schwangerschaftsabbruch an der „Rett-Klinik“. In: Mayrhofer, Hemma/Wolfgruber, Gudrun/Geiger, Katja/Hammerschick, Walter/Reidinger, Veronika (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in der Wiener Psychiatrie von 1945 bis 1989: Stationäre Unterbringung am Steinhof und Rosenhügel*. Wien: Institut für Rechts- und Kriminalsoziologie, S. 497-519.
- Mayrhofer, Hemma/Schachner, Anna/Mandl, Sabine/Seidler, Yvonne (2019): *Erfahrungen und Prävention von Gewalt an Menschen mit Behinderungen*. Wien: BMASGK.
- Mayrhofer, Hemma/Wolfgruber, Gudrun/Geiger, Katja/Hammerschick, Walter/Reidinger, Veronika (Hrsg.) (2017): *Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in der Wiener Psychiatrie von 1945 bis 1989: Stationäre Unterbringung am Steinhof und Rosenhügel*. Wien: Institut für Rechts- und Kriminalsoziologie.
- Mayrhofer, Lisa/Oberwimmer, Konrad/Toferer, Bettina/Neubacher, Maria/Freunberger, Roman/Vogtenhuber, Stefan/Baumegger, David (2019): Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In: Oberwimmer, Konrad/Vogtenhuber, Stefan/Lassnigg, Lorenz/Schreiner, Claudia (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam, S. 123-196.
- McCarthy, Michelle (2009): „I have the jab so I can’t be blamed for getting pregnant“: Contraception and women with learning disabilities. In: *Women’s Studies International Forum* 32, S. 198-208.
- McConnell, David/Feldman, Maurice/Aunos, Marjorie (2017): Parents and parenting with intellectual disabilities: An expanding field of research. In: *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 30, 3, S. 419-422.
- McConnell, David/Feldman, Maurice/Aunos, Marjorie/Pacheco, Laura (2017): Child welfare process and outcomes for children of parents with cognitive impairment [II]. Findings from the CIS_2008. <https://cloudfront.ualberta.ca/-/media/rehabilitation/faculty-site/research/fdsi/documents/fdsi-reports/cis-ii-report---2017.pdf> [Zugriff: 20.12.2019].
- McConnell, David/Llewellyn, Gwynnyth (1998): Parental disability and the threat of child removal. In: *Family matters* 51, S. 33-36.
- McConnell, David/Llewellyn, Gwynnyth (2002): Stereotypes, parents with intellectual disability and child protection. In: *Journal of Social Welfare and Family Law* 24, 3, S. 297-213.

- McConnell, David, Llewellyn/Gwynnyth/Ferronato, Luisa (2000): Parents with a disability and the NSW children's court. Lidcombe: University of Sydney, Family Support and Services project.
- McConnell, David/Llewellyn, Gwynnyth/Ferronato, Luisa (2006): Context-contingent decision-making in child protection practice. In: *International Journal of Social Welfare* 15, S. 230-239.
- McConnell, David/Sigurjónsdóttir, Hanna B. (2010): Caught in the child protection net. In: Llewellyn, Gwynnyth/Traustadóttir, Rannveig/McConnell David/Sigurjónsdóttir, Hanna B. (Hrsg.): *Parents with Intellectual Disabilities: Past, Present and Futures*. *Parents with Intellectual Disabilities: Past, Present and Futures*. Chichester: Wiley-Blackwell, S. 171-187.
- Meppelder, Marieke/Hodes, Marja W./Kef, Sabina/Schuengel, Carlo (2014): Parents with intellectual disabilities seeking professional parenting support: The role of working alliance, stress and informal support. In: *Child Abuse and Neglect* 38, S. 1478-1486.
- Mercer, Jane R. (1973): *Labelling the mentally retarded: Clinical and social system perspectives on mental retardation*. Berkeley: University of California Press.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, 4, S. 505-514.
- Michalek, Ruth (2015): *Elternsein lernen: Zur Bedeutung des Normalisierens bei transformativen Lernprozessen*. Opladen: Budrich.
- MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (Hrsg.) (2020): *Positionspapier von Eltern mit Lernschwierigkeiten*. Dortmund: MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. <https://begleitete-elternschaft-nrw.de/pdf/Positionspapier%20von%20Eltern%20mit%20Lernschwierigkeiten.pdf> [Zugriff: 13.10.2020].
- Monitoringausschuss (2016): *Partnerschaft und Familie. Protokoll der öffentlichen Sitzung am 19.04.2016 in Wien*. https://www.monitoringausschuss.at/download/protokolle/2016/MA_PR_2016_04_19_fin.pdf [Zugriff: 30.08.2019].
- Monitoringausschuss (2018): „List of Issues“ (Fragenliste) vor Einreichung des zweiten bis dritten periodischen Berichts Österreichs. https://www.behindertenrat.at/wp-content/uploads/2018/10/List_of_Issues_deutsch-1.pdf [Zugriff: 21.03.2019].
- Monitoringausschuss (2019): *Stellungnahme Familie und Partnerschaft*. https://www.monitoringausschuss.at/download/stellungnahmen/familie_und_partnerschaftn/MA_SN_Familie_Partnerschaft_2019_09.pdf [Zugriff: 25.11.2019].
- More, Rahel (2019): „Um eine gute Mutter zu sein, brauche ich meine Kinder“: Mutterschafts- und Resistenzerfahrungen von Müttern mit Lernschwierigkeiten. In: *AEP Informationen* 1, S. 16-19.
- More, Rahel (2020): Hermeneutik und Phänomenologie – eine Ergänzung: Am Beispiel der Interpretativen Phänomenologischen Analyse (IPA). In: Peterlini, Hans K./Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin (Hrsg.): *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung*. Band 7. Innsbruck: Studien Verlag, S. 107-122.
- Nam, Sang-Hui (2019): *Qualitative Analyse von Chats und anderer usergenerierter Kommunikation*. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1041-1051.
- Nave-Herz, Rosemarie (2013): Eine sozialhistorische Betrachtung der Entstehung und Verbreitung des Bürgerlichen Familienideals in Deutschland. In: Krüger, Doro-

- thea C./Herma, Holger/Schierbaum, Anja (Hrsg.): Familie(n) heute: Entwicklungen, Kontroversen, Prognosen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 18-35.
- Neugebauer, Wolfgang (1996/2012): NS-„Euthanasie“ an Behinderten. In: BIZEPS Zentrum für Selbstbestimmtes Leben (Hrsg.): Wertes unwertes Leben. Wien: BIZEPS, S. 4-21.
- Niemeyer, Christian (2011): Historisch-systematische Begründung der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. www.content-select.com/de/portal/media/view/5282485a-4af8-4e8b-b5b6-11372efc1343 [Zugriff: 10.01.2019].
- Nind, Melanie (2008): Conducting qualitative research with people with learning, communication and other disabilities: Methodological challenges. Highfield: ESRC National Centre for Research Methods, University of Southampton.
- Nirje, Bengt (1969/1994): The Normalization Principle and its human management implications. In: SRV-VRS: The International Social Role Valorization Journal 1, 2, S. 19-23.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): Ressourcen von Bildung: Empirische Rekonstruktionen zum biographisch situierten Hintergrund transformativer Lernprozesse. In: Zeitschrift für Pädagogik 6, S. 911-927.
- Nohl, Arnd-Michael/Rosenberg, Florian von/Thomsen, Sarah (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext: Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Ö1 (2018): Hörbilder. Kampf um die Obsorge. Wenigstens eine Chance. Geschichte einer Kindesabnahme. <https://oe1.orf.at/programm/20180224/504572/Kampf-um-die-Obsorge> [Zugriff: 21.11.2019].
- Ö1 (2019a): Punkt eins. Besondere Eltern. Elternschaft und Behinderung. <https://oe1.orf.at/programm/20190326/546749/Besondere-Eltern> [Zugriff: 21.11.2019].
- Ö1 (2019b): Elternschaft mit Behinderung: Eine Frage der Selbstbestimmung? <https://oe1.orf.at/programm/20190916/572644/Elternschaft-mit-Behinderung-Eine-Frage-der-Selbstbestimmung> [Zugriff: 21.11.2019].
- ÖAR (2013): Bericht zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Österreich. Wien: ÖAR.
- Oelkers, Nina (2012a): Familialismus oder die normative Zementierung der Normalfamilie. Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Böllert, Karin/Peter, Corinna (Hrsg.): Mutter + Vater = Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 135-154.
- Oelkers, Nina (2012b): Erschöpfte Eltern? Familie als Leistungsträger personenbezogener Wohlfahrtsproduktion. In: Lutz, Ronald (Hrsg.): Erschöpfte Familien. Wiesbaden: Springer VS, S. 155-170.
- Oelkers, Nina (2018): Kindeswohl: Aktivierung von Eltern(-verantwortung) in sozial investiver Perspektive. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens O./Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 103-119.
- Oelkers, Nina/Feldhaus, Nadine (2011): Das (vernachlässigte) Normativitätsproblem in der Sozialen Arbeit. In: Mührel, Eric/Birgmeier, Bernd (Hrsg.): Theoriebildung in der Sozialen Arbeit Entwicklungen in der Sozialpädagogik und der Sozialarbeitswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 69-83.
- Oelkers, Nina/Gaßmüller, Annika/Feldhaus, Nadine (2010): Soziale Arbeit mit Eltern: Normalisierung durch Disziplinierung? In: Sozial Extra 3, 4, S. 24-27.

- Oelkers, Nina/Richter, Martina (2009): Re-Familialisierung im Kontext post-wohlfahrtsstaatlicher Transformationsprozesse und Konsequenzen für die Soziale Arbeit. In: Kurswechsel 3, S. 35-46.
- Oelkers, Nina/Schrödter, Mark (2008): Kindeswohl und Kindeswille: Zum Wohlergehen von Kindern aus der Perspektive des Capability Approach. In: Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 143-161.
- Oliver, Mike (1989): Disability and dependency: A creation of industrial societies? In: Barton, Len (Hrsg.): Disability and dependency. London: Routledge, S. 7-22.
- Oliver, Mike (2004): The social model in action: If I had a hammer. In: Barnes, Colin/Mercer, Geof (Hrsg.): Implementing the social model of disability: Theory and research. Leeds: The Disability Press, S. 18-31.
- Oliver, Mike/Barnes, Colin (2010): Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. In: British Journal of Sociology of Education 31, 5, S. 547-560.
- Otto, Hans-Uwe/Seelmeyer, Udo (2004): Soziale Arbeit und Gesellschaft – Anstöße zu einer Neuorientierung der Debatte um Normativität und Normalität. In: Hering, Sabine/Urban, Ulrike (Hrsg.): „Liebe allein genügt nicht“. Historische und systematische Dimensionen der Sozialpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 45-64.
- Pacheco, Laura/McConnell, David (2017): Love and resistance of mothers with intellectual disability from ethnocultural communities in Canada. In: Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities 30, 3, S. 501-510.
- Pajot, Elodie/Sastre, Maria T./Nacher, Mathilde/Mullet, Etienne (2015): Mapping people's views regarding childbearing among people with learning difficulties. In: Sexuality and Disability 33, S. 447-456.
- Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung: Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: Transcript.
- Pixa-Kettner, Ursula (2007): Elternschaften von Menschen mit geistiger Behinderung in Deutschland: Ergebnisse einer zweiten bundesweiten Fragebogenerhebung. In: Geistige Behinderung 46, 4, S. 309-321.
- Pixa-Kettner, Ursula/Bargfrede, Stefanie/Blanken, Ingrid (1996): „Dann waren sie sauer auf mich, daß ich das Kind haben wollte ...“. Eine Untersuchung zur Lebenssituation geistig behinderter Menschen mit Kindern in der BRD. Baden-Baden: Nomos.
- Pixa-Kettner, Ursula/Rischer, Christiane (2013): Elternschaft von Menschen mit Behinderung – Entdiskriminierung und Ermütigung. In: Clausen, Jens/Herrath, Frank (Hrsg.): Sexualität leben ohne Behinderung. Das Menschenrecht auf sexuelle Selbstbestimmung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 251-265.
- Pixa-Kettner, Ursula/Rohmann, Kadidja (2012): Besondere Familien: Welche Unterstützung brauchen Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder? Bremen: Universität Bremen.
- Prangenberg, Magnus (2015): Zur Geschichte der internationalen Fachdiskussion über Elternschaft von Menschen mit einer geistigen Behinderung. In: Bargfrede, Stefanie/Pixa-Kettner, Ursula (Hrsg.): Tabu oder Normalität?: Eltern mit geistiger

- Behinderung und ihre Kinder (2. Auflage). Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 25-46.
- Puls-Heckersdorf, Nikola (2012): Brauchen Menschen mit geistiger Behinderung Schutz durch Segregation? Sozialräumliche Herausforderungen in der Behindertenhilfe. In: May, Michael/Alisch, Monika (Hrsg.): Formen sozialräumlicher Segregation. Opladen: Budrich, S. 181-196.
- Raab, Heike (2012): Intersektionalität und Behinderung – Perspektiven der Disability Studies. <http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Raab.pdf> [Zugriff: 08.07.2019].
- Reichertz, Jo/Marth, Nadine (2004): Abschied vom Glauben an die Allmacht der Rationalität? oder: Der Unternehmensberater als Charismatiker: lässt sich die hermeneutische Wissenssoziologie für die Interpretation einer Homepage nutzen? In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 5, 1, S. 7-27.
- Reinders, Hans S. (2008): Persons with Disabilities as Parents: What is the Problem? In: Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities 21, 4, S. 308-14.
- Richter, Marina (2016): Familie und (gute) Elternschaft im Fokus neuer Aufmerksamkeiten. In: Sozial Extra 6, S. 33-35.
- Rodham, Karen/Gavin, Jeff (2006): The ethics of using the internet to collect qualitative research data. In: Research Ethics Review 2, 3, S. 92-97.
- Röh, Dieter (2018): Soziale Arbeit in der Behindertenhilfe (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Rohlf, Carsten (2011): Bildungseinstellungen: Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: Springer VS.
- Rohmann, Kadidja (2015): Die Problematik der Fremdunterbringung von Kindern geistig behinderter Eltern – Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. In: Bargfrede, Stefanie/Pixa-Kettner, Ursula (Hrsg.): Tabu oder Normalität?: Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder (2. Auflage). Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 133-154.
- Rohmann, Kadidja/Pixa-Kettner, Ursula (2014): Besondere Familien – Welche Unterstützung brauchen Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder? In: Teilhabe 3, S. 121-127.
- Ruckdeschel, Kerstin (2015): Verantwortete Elternschaft: „Für die Kinder nur das Beste“. In: Schneider, Norbert F./Diabaté, Sabine/Ruckdeschel, Kerstin (Hrsg.): Familienleitbilder in Deutschland: Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben. Opladen: Budrich, S. 191-205.
- Sabla, Kim-Patrick (2012): Vaterschaft und Erziehungshilfen: Väter zwischen sozialen Rollenerwartungen und erlebten Erziehungsschwierigkeiten. In: Böllert, Karin/Peter, Corinna (Hrsg.): Mutter + Vater = Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 224-240.
- Sanders, Dietke (2006): „Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm?!“ – Risiko und Schutzfaktoren im Leben von Kindern geistig behinderter Eltern und Perspektiven professioneller Unterstützung. In: Streit, Tim/Wagner-Stolp, Wilfried (Hrsg.): Unterstützte Elternschaft: Eltern mit geistiger Behinderung (er)leben Familie, ein Reader der Bundesvereinigung Lebenshilfe. Marburg/Oldenburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe, S. 75-83.

- Schefold, Werner (2012): Sozialpädagogische Forschung. Stand und Perspektiven. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 1123-1144.
- Scheiblaue, Jasmin/Kofler, Julia (2009): Barrieren für Menschen mit Lernschwierigkeiten. <http://bidok.uibk.ac.at/library/scheiblaue-barrieren-1.html> [Zugriff: 20.12.2019].
- Scheiblaue, Jasmin/Kofler, Julia/Rauchberger, Monika/Gritsch, Ulrike (2009): Die Selbstvertretungsbewegung „Mensch zuerst“ in Österreich. In: Behinderte Menschen 2, 3, S. 13-41.
- Schildberger, Barbara/Zenzmaier, Christoph/König-Bachmann, Martina (2016): Erfahrungen von Müttern mit motorischer oder sensorischer Beeinträchtigung während Schwangerschaft / Geburt und Wochenbett. In: Forschungsforum der österreichischen Fachhochschulen 2016. http://fhoarep.fh-ooe.at/bitstream/123456789/695/1/126_187_Schildberger_FullPaper_dt_Final.pdf [Zugriff: 21.03.2019].
- Schönwiese, Volker (2012): Individualisierende Eugenik: Zur Praxis von Andreas Rett. In: Wertes unwertes Leben. Wien: BIZEPS – Zentrum für Selbstbestimmtes Leben, S. 69-82.
- Schönwiese, Volker (2019): Geschichte der Behindertenbewegung. Selbstbestimmt Leben Bewegung in Österreich. In Biewer, Gottfried/Proyer, Michelle (Hrsg.): Behinderung und Gesellschaft: Ein universitärer Beitrag zum Gedenkjahr 2018. Wien: Institut für Bildungswissenschaft, S. 72-84.
- Schrödter, Mark/Freres, Katharina (2019): Bedingungslose Jugendhilfe. In: Neue Praxis 49, 3, S. 55-59.
- Schröder, Wolfgang/Struck, Norbert (2018): Kinder- und Jugendhilfe. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröder, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 115-131.
- Schrötle, Monika/Hornberg, Claudia (2013): Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.
- Schulze, Marianne (2011): Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. In: Flieger, Petra/Schönwiese, Volker (Hrsg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Bad Hellbrunn: Klinkhardt, S. 11-24.
- Scotch, Richard K. (2009): “Nothing about Us without Us”: Disability Rights in America. In: OAH Magazine of History 23, 3, S. 17-22.
- Scully, Jackie L. (2014): Disability and vulnerability: On bodies, dependence and power. In: Mackenzie, Catriona/Rogers, Wendy/Dodds, Susan (Hrsg.): Vulnerability: New essays in ethics and feminist philosophy. New York: Oxford University Press, S. 204-221.
- Shakespeare, Tom (1999): The sexual politics of disabled masculinity. In: Sexuality and Disability 17, 1, S. 53-63.
- Shakespeare, Tom (2010): The social model of disability. In: Davis, Lennard J. (Hrsg.): The disability studies reader (3. Auflage). New York: Routledge, S. 266-273.
- Shakespeare, Tom/Watson, Nicholas (2002): The social model of disability: An outdated ideology? In: Research in Social Science and Disability 2, 9-28.

- Shaw, Rachel (2010): Interpretative phenomenological analysis. In: Forrester, Michael A. (Hrsg.): *Doing qualitative research in psychology: A practical guide*. London: Sage, S. 177-201.
- Sherry, Mark (2016): A sociology of impairment. In: *Disability and Society* 31, 6, S. 729-744.
- Sigot, Marion (2017): *Junge Frauen mit Lernschwierigkeiten zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Ergebnisse aus einem partizipativen Forschungsprozess*. Opladen: Budrich.
- Sigurjónsdóttir, Hanna B./Rice, James G. (2016): Stigmatic representations of intellectual disability and termination of parental custody rights. In: Scior, Katrina/Werner, Shirli (Hrsg.): *Intellectual disability and stigma: Stepping out from the margins*. London: Palgrave Macmillan, S. 77-90.
- Smith, Jonathan A. (2018): Participants and researchers searching for meaning: Conceptual developments for interpretative phenomenological analysis. In: *Qualitative research in psychology* 16, 2, S. 166-181.
- Smith, Jonathan A./Flowers, Paul/Larkin, Michael (2009): *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage.
- Sprung, Christiane/Düber, Miriam/Riesberg, Ulla/Remhof, Constance/Rohrmann, Albrecht (2020): Begleitete Elternschaft in den Spannungsfeldern pädagogischer Unterstützung. In: Düber, Miriam/Remhof, Constance/Riesberg, Ulla/Rohrmann, Albrecht/Sprung, Christiane (Hrsg.): *Begleitete Elternschaft in den Spannungsfeldern pädagogischer Unterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 8-19.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? In: Lob-Hüdepohl, Andreas/Lesch, Walter (Hrsg.): *Einführung in die Ethik der Sozialen Arbeit*. Paderborn: utb, S. 20-53.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2012): Soziale Arbeit und soziale Probleme: Eine disziplin- und professionsbezogene Bestimmung. In: Thole, Werner (Hrsg.): *Grundrisse Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 267-282.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2013): Political Democracy is necessary, but not sufficient – Ein Beitrag aus der Theorietradition Sozialer Arbeit. In: Mührel, Eric/Birgmeier, Bernd (Hrsg.): *Menschenrechte und Demokratie: Perspektiven für die Entwicklung der Sozialen Arbeit als Profession und wissenschaftliche Disziplin*. Wiesbaden: Springer VS, S. 163-182.
- Stenfert-Kroese, Biza S./Hussein, Hanan/Clifford, Clair/Ahmed, Nazia (2002): Social support networks and psychological well-being of mothers with intellectual disabilities. In: *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 15, S. 324-340.
- Sting, Stephan (2010): Soziale Bildung. In: Schröer, Wolfgang/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. https://content-select.com/media/moz_viewer/52824856-f868-48be-b649-11372efc1343/language:de [Zugriff: 26.11.2020].
- Sting, Stephan (2015): Disziplin und Differenz: Soziale Arbeit in Österreich jenseits disziplinärer Identitätswänge. In: *Soziales Kapital* 14, S. 194-202.
- Straus, Florian (2010): Netzwerkkarten – Netzwerke sichtbar machen. In: Stegbauer, Christian/Häußling, Roger (Hrsg.): *Handbuch Netzwerkforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 527-538.

- Strnadová, Iva/Bernoldová, Jana/Adamčíková, Zdeňka (2018): "She will know that her mother's doing something for her": Women with intellectual disabilities assuming the mother identity. In: *Disability and Society* 34, 1, S. 68-94.
- Strnadová, Iva/Bernoldová, Jana/Adamčíková, Zdeňka/Klusáček, Jan (2017): Good enough support? Exploring the attitudes, knowledge and experiences of practitioners in social services and child welfare working with mothers with intellectual disability. In: *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 30, 3, S. 563-572.
- Strnadová, Iva/Collings, Susan/Loblinzk, Julie/Danker, Joanne (2019): Parents with intellectual disabilities and their perspective of peer support: "It depends on how they give it". In: *Journal of Applied Research in Intellectual Disability* 32, 4, S. 879-889.
- Tarleton, Beth (2015): A few steps along the road? Promoting support for parents with learning difficulties. In: *British Journal of Learning Disabilities* 43, 2, S. 114-120.
- Tarleton, Beth/Ward, Linda (2007): "Parenting with support": The views and experiences of parents with intellectual disabilities. In: *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 4, 3, S. 194-202.
- Taylor, Steven J. (2008): Foreword. Before it had a name: Exploring the historical roots of disability studies in education. In: Danforth, Scot/Gabel, Susan L. (Hrsg.): *Vital questions facing disability studies in education*. New York: Peter Lang, xiii-xiii.
- Tengelyi, László (2007): *Erfahrung und Ausdruck: Phänomenologie im Umbruch bei Husserl und seinen Nachfolgern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Theodore, Kate/Foulds, Daniel/Wilshaw, Paul/Colborne, Alison/Lee, Joyce N./Mallaghan, Lisa/Cooper, Mary/Skelton, Julia (2018): "We want to be parents like everybody else": stories of parents with learning disabilities. In: *International Journal of Developmental Disabilities* 64, 3, S. 184-194.
- Thiersch, Hans (2008): *Bildung und Soziale Arbeit*. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Auflage) Wiesbaden: Springer VS, S. 237-252.
- Tilley, Liz/Earle, Sarah/Walmsley, Jan/Atkinson, Dorothy (2012): "The silence is roaring". Sterilization, reproductive rights and women with intellectual disabilities. In: *Disability and Society* 27, 3, S. 413-426.
- Tøssebro, Jan/Midjo, Turid/Paulsen, Veronika/Berg, Berit (2017): Prevalence, trends and custody among children of parents with intellectual disabilities in Norway. In: *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 30, 3, S. 533-542.
- Traue, Boris/Schünzel, Anja (2019): Websites. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1001-1013.
- Traustadóttir, Rannveig/Sigurjónsdóttir, Hanna Björg (2008): The "mother" behind the mother: Three generations of mothers with intellectual disabilities and their family support networks. In: *Journal of applied research in intellectual disabilities* 21, 4, S. 331-340.
- Traustadóttir, Rannveig/Sigurjónsdóttir, Hanna B. (2010): Parenting and resistance: Strategies in dealing with services and professionals. In: Llewellyn, Gwynnyth/Traustadóttir, Rannveig/McConnell, David/Sigurjónsdóttir, Hanna B. (Hrsg.):

- Parents with intellectual disabilities: Past, present and futures. West Sussex: Wiley-Blackwell, S. 107-118.
- Tucker, Belinda/Johnson, Orna (1989): Competence promoting vs. competence inhibiting social support for mentally retarded mothers. In: *Human organization* 48, 2, S. 95-107.
- Tymchuck, Alexander/Andron, Linda (1990): Mothers with mental retardation who do or do not abuse or neglect their children. In: *Child Abuse and Neglect* 14, 3, S. 313-323.
- Unger, Hella von (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- United Nations (2006): *Convention on the rights of persons with disabilities*. Genf: United Nations.
- United Nations (2013): *Concluding observations on the initial report of Austria, adopted by the Committee at its tenth session, 2-13 September 2013*. Genf: United Nations.
- Universität Innsbruck (2014): *Gutachten über die aus dem UN-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen erwachsenden Verpflichtungen Österreichs*. Innsbruck: Universität Innsbruck.
- Volksanwaltschaft (2017): *Sonderbericht. Kinder und ihre Rechte in öffentlichen Einrichtungen*. Wien: Volksanwaltschaft.
- Waldschmidt, Anne (1998): Flexible Normalisierung oder stabile Ausgrenzung: Veränderungen im Verhältnis Behinderung und Normalität. In: *Soziale Probleme* 9, S. 3-25.
- Waldschmidt, Anne (2005): Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 29, 1, S. 9-31.
- Waldschmidt, Anne (2007): *Behinderte Körper: Stigmatheorie, Diskurstheorie und Disability Studies im Vergleich*. In: Junge, Torsten/Schmincke, Imke (Hrsg.): *Marginalisierte Körper: Beiträge zur Soziologie und Geschichte des anderen Körpers*. Münster: Unrast, S. 27-43.
- Waldschmidt, Anne (2008): "Wir Normalen" – "die Behinderten"? Erving Goffman meets Michel Foucault. In: Rehberg, Karl-Siegbert/DGS (Hrsg.): *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Frankfurt am Main: Campus, S. 5799-5809.
- Waldschmidt, Anne (2009): „Normalität“ und „Behinderung“ im Alltagswissen – Diskursanalyse eines Internetforums. In: *SWS Rundschau* 49, 3, S. 314-336.
- Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (2007): *Disability Studies und Soziologie der Behinderung. Kultursoziologische Grenzgänge – eine Einführung*. In: Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (Hrsg.): *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: Transcript, S. 9-24.
- Walgenbach, Katharina (2011): *Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten*. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta/Keiner, Edwin (Hrsg.): *Kulturelle Differenzen und Globalisierung: Herausforderungen für Erziehung und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 113-130.
- Walgenbach, Katharina (2017): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft (2. Auflage)*. Opladen: Budrich.

- Walgenbach, Katharina/Pfahl, Lisa (2017): Intersektionalität. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 141-158.
- Walmsley, Jan (2001): Normalisation, emancipatory research and inclusive research in Learning Disability. In: *Disability and Society* 16, 2, S. 187-205.
- Walmsley, Jan (2004): Inclusive learning disability research: the (nondisabled) researcher's role. In: *British Journal of Learning Disabilities* 32, 2, S. 65-71.
- Wates, Michelle (2003): It shouldn't be down to luck. Results of a DPN consultation with disabled parents on access to information and services to support parenting. London: The National Centre for Disabled Parents.
- WHO (1980): International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps: A manual of classification relating to the consequences of disease. Genf: WHO.
- WHO (2001): International Classification of Functioning, Disability and Health. Genf: WHO.
- Wibs (2005): Das Gleichstellungsbuch. Innsbruck: Wibs.
- Willems, Dick L./de Vries, J.-N./Isarin, Jet/Reinders, Hans S. (2007): Parenting by persons with intellectual disability: An explorative study in the Netherlands. In: *Journal of Intellectual Disability Research* 51, 7, S. 537-544.
- Wilson, Nathan J./Parmenter, Trevor R./Stancliffe, Roger J./Shuttleworth, Russell P./Parker, Desrae (2010): A masculine perspective of gendered topics in the research literature on males and females with intellectual disability. In: *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 35, S. 1-8.
- Wolbring, Gregor (2008): The politics of ableism. In: *Development* 51, S. 252-258.
- Wright, Michael T./Unger, Hella von/Block, Martina (2010): Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In: Wright, Michael T. (Hrsg.): *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention*. Bern: Huber, S. 35-52.
- Zander, Michael (2007): Selbstbestimmung, Behinderung und Persönliche Assistenz – politische und psychologische Fragen. In: *Forum Kritische Psychologie* 51, S. 38-52.
- Zemp, Aiha/Pircher, Erika (1996): Weil das alles weh tut mit Gewalt: Sexuelle Ausbeutung von Mädchen und Frauen mit Behinderungen. Wien: BMFV. <http://bidok.uibk.ac.at/library/zemp-ausbeutung.html> [Zugriff: 15.11.2020].
- Zittelmann, Maud (2014): Kindeswohl und Kindeswille. In: Braches-Chyrek, Ria/Sünker, Heinz/Röhner, Charlotte/Hopf, Michaela (Hrsg.): *Handbuch frühe Kindheit*. Opladen: Budrich, S. 429-440.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1:	Forschungsdesign (eig. Darst.).....	132
Abb. 2:	Elemente der Newsgroupsanalyse (eig. Darst.).....	141
Abb. 3:	Stufenmodell der Partizipation nach Wright, Unger und Block (2010: 42)	148
Abb. 4:	Übersicht über inhaltliche Kernkategorien der Newsgroups samt Deutungsmustern der Diskussionen (eig. Darst.)	164
Abb. 5:	Verteilung inhaltlicher Kernkategorien auf die Newsgroupsdiskussionen (eig. Darst.)	171
Abb. 6:	„Dürfen“ Menschen mit Lernschwierigkeiten Kinder bekommen? (eig. Darst.)	173
Abb. 7:	Sexualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten (eig. Darst.)	175
Abb. 8:	Die Relevanz von Behinderungen für elterliche Fähigkeiten (eig. Darst.)	177
Abb. 9:	Risikodiskussion zwischen Eugenik und Kindeswohl (eig. Darst.)	179
Abb. 10:	Sinndeutungsstruktur der Fachkräfte (eig. Darst.)	184
Abb. 11:	Sinndeutungsstruktur der Eltern (eig. Darst.).....	210
Abb. 12:	Zuordnung der sozialen Kontakte der Eltern mit Lernschwierigkeiten (eig. Darst.).....	231
Abb. 13:	Netzwerkkarte Frau Kircher (eig. Darst.).....	232
Abb. 14:	Netzwerkkarte Frau Niemetz (eig. Darst.)	234
Abb. 15:	Netzwerkkarte Herr Ulrich (eig. Darst.).....	235
Abb. 16:	Netzwerkkarte Herr Vogt (eig. Darst.).....	236
Abb. 17:	(De-)Konstruktion von Elternschaft und (Dis-)Ability (eig. Darst.)	302
Tab. 1:	Datenkorpus der Newsgroups	138
Tab. 2:	Teilnehmende Fachkräfte in der Sozialen Arbeit.....	145
Tab. 3:	Teilnehmende Eltern mit Lernschwierigkeiten	154
Tab. 4:	Übersicht über die Diskussionsimpulse	166

Lesehilfen

Abkürzungen

BB:	(Leistungs-)Bereich Behinderung
BMASGK:	(ehem.) Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz
BMASK:	(ehem.) Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
BMWFJ:	(ehem.) Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend
DiStA:	Disability Studies Austria, Forschung zu Behinderung
IPA:	Interpretative Phänomenologische Analyse (<i>interpretative phenomenological analysis</i>)
KJH:	Kinder- und Jugendhilfe
MA11:	Magistratsabteilung 11
NAP:	Nationaler Aktionsplan Behinderung
ÖAR:	Österreichische Arbeitsgemeinschaft für Rehabilitation
UPIAS:	<i>Union of the Physically Impaired Against Segregation</i>

Transkriptionskürzel

(.), (..), (...)	Pause, in Klammer in Sekunden vermerkt
(Verb)	Handlung von Interviewpartner_in oder Verweis auf Stimmlage
[Text]	Anmerkung durch RM (Verfasserin)
<i>kursiver Text</i>	Betonung des betreffenden Wortes durch Interviewpartner_in

Anhänge

Im Folgenden befinden sich die im Text genannten Anhänge.

Anhang 1: *Auszug Suchergebnisse im Internet*

Anhang 2: *Quellenverzeichnis der analysierten Newsgroups*

Anhang 3: *Leitfaden Fachkräfte in der Sozialen Arbeit*

Anhang 4: *Informationsblatt für Eltern mit Lernschwierigkeiten in Leichter Sprache*

Anhang 5: *Leitfaden Eltern mit Lernschwierigkeiten*

Anhang 6: *Netzwerkkarte für Elterninterviews*

Anhang 1: Auszug Suchergebnisse im Internet

<i>Suchwörter</i>	<i>Anzahl der Ergebnisse</i>	<i>Thematisch relevante Newsgroups</i>
„Eltern mit Lernschwierigkeiten“	13	0
„Eltern mit Behinderung“	21	https://kurier.at/leben/kiku/forum-selbstvertretung-ob-kinder-oder-keine-entscheiden-wir-alleine/233.615.340
„behinderte Eltern“	242	http://www.parents.at/forum/showthread.php?s=f6ab72004337931df5c0293df6eb9c57&t=283289 http://derstandard.at/1254311910453/Abtossende-Sexualitaet-verhinderte-Schwangerschaften
„Eltern mit geistiger Behinderung“	9	0
Lernschwierigkeiten + Kinderwunsch	1.600+	0
Lernschwierigkeiten + Elternschaft	313.000+	0
Behinderung + Kinderwunsch	77.300+	0
„behinderte Mutter“	314	http://zqf.at/themen/duerfen-geistig-behinderte-menschen-kinder-miteinander-haben.711579/
„behinderter Vater“	159	0
„behinderte Mütter“	237	0
„behinderte Väter“	10	0
„Mutter mit Behinderung“	7	0
„Vater mit Behinderung“	3	0
„Mütter mit Lernschwierigkeiten“	5	0
„Väter mit Lernschwierigkeiten“	5	0
„Mutter mit Lernschwierigkeiten“	7	0
„Vater mit Lernschwierigkeiten“	0	0
„Mutter mit geistiger Behinderung“	1	0
„Vater mit geistiger Behinderung“	1	0
„Eltern mit Lernbehinderung“	2	0
Behinderung + Elternschaft	193.000+	0
Behinderung + Sexualität	41.600+	0
Behinderung + Verhütung	32.500+	0
Behinderung + Sterilisation	4.440+	http://derstandard.at/1348284650654/Sterilisation-Lebenshilfe-droht-Klage

Anhang 2: Quellenverzeichnis der analysierten Newsgroups

- Berger, Jutta (2012): Sterilisation von behinderter Frau: Tiroler Lebenshilfe droht Klage. <https://derstandard.at/1348284650654/Sterilisation-Lebenshilfe-droht-Klage> [Zugriff: 22.07.2017].
- Brickner, Irene (2009): „Abstoßende“ Sexualität, verhinderte Schwangerschaften. <https://derstandard.at/1254311910453/Abstossende-Sexualitaet-verhinderte-Schwangerschaften> [Zugriff: 22.07.2017].
- Parents & more (2006): „Dürfen“ zwei „Behinderte“ ein Kind in die Welt setzen? <http://www.parents.at/forum/showthread.php?s=f6ab72004337931df5c0293dd6eb9c57&t=283289> [Zugriff: 22.07.2017].
- Wagner, Heinz (2016): Ob Kinder oder keine – entscheiden wir alleine! <https://kurier.at/leben/kiku/forum-selbstvertretung-ob-kinder-oder-keine-entscheiden-wir-alleine/233.615.340> [Zugriff: 22.07.2017].
- ZQF Zweites, Quatsch & Forum (2011): Dürfen geistig behinderte Menschen... Kinder miteinander haben? <http://zqf.at/themen/duerfen-geistig-behinderte-menschen-kinder-miteinander-haben.711579/> [Zugriff: 22.07.2017].

Anhang 3: Leitfaden Fachkräfte in der Sozialen Arbeit

- 1) Bitte beschreiben Sie kurz Ihre berufliche Tätigkeit und Ihre Aufgabenbereiche.
 - a) Wie werden die Familien an Sie (Ihre Organisation) vermittelt/auf Sie aufmerksam?
 - b) Welches Ziel verfolgen Sie in Ihrer Tätigkeit?
- 2) Inwiefern haben Sie bereits Eltern mit Lernschwierigkeiten begleitet?
 - a) Wie viele Eltern mit Lernschwierigkeiten haben Sie bereits begleitet und für welchen Zeitraum?
 - b) Bitte beschreiben Sie kurz die Familien, mit denen Sie bereits gearbeitet haben.
- 3) Wie erleben Sie den Unterstützungsbedarf der Familien von Eltern mit Lernschwierigkeiten?
 - a) Wobei benötigen die von Ihnen begleiteten Eltern mit Lernschwierigkeiten zum Beispiel in ihrem Alltag Unterstützung? Bitte beschreiben Sie eine solche Situation.
 - b) Wie erheben Sie den Unterstützungsbedarf der Familie?
- 4) Wie unterstützen Sie die Eltern in ihren Bedürfnissen?
 - a) Wie arbeiten Sie mit den Familien? Bitte beschreiben Sie Ihr eigenes Handeln anhand einer konkreten Situation.
 - b) Nennen Sie zum Beispiel ein bestimmtes Bedürfnis/eine Situation, in der die Eltern Unterstützung brauchen. Wie arbeiten Sie und die Eltern mit diesem Bedürfnis?
 - c) In welchem Ausmaß und für wie lange unterstützen Sie die Familien?
- 5) Wobei können Sie in Ihrer beruflichen Rolle Eltern mit Lernschwierigkeiten gut unterstützen?
 - a) Wofür sind Sie in Ihrer Tätigkeit besonders geeignet und warum?
 - b) Wo erleben Sie in Ihrer Arbeit Erfolge?
- 6) Wie erleben Sie die Zusammenarbeit mit den Familien?
 - a) Wo klappt die Zusammenarbeit mit den Familien gut, wo weniger gut?
 - I. Was könnte der Grund dafür sein?
 - II. Wie könnte die Zusammenarbeit noch besser klappen?
- 7) Welche Barrieren erschweren Ihre Arbeit mit den Familien?
 - a) Gibt es Bereiche, in denen Sie nicht die erforderliche Unterstützung leisten können? Welche und warum nicht?
 - b) An wen können Sie sich wenden, wenn Sie nicht mehr weiterwissen?
 - c) Was brauchen Sie in Ihrem Beruf, um Eltern mit Lernschwierigkeiten gut unterstützen zu können?

Anhang 4: Informationsblatt für Eltern mit Lernschwierigkeiten in Leichter Sprache

Informationen
für Eltern mit Lern-Schwierigkeiten.

Liebe Eltern.

Mein Name ist Rahel More.
Ich arbeite an der Uni Klagenfurt.
Ich mache ein Projekt mit Eltern mit Lern-Schwierigkeiten.
In dem Projekt geht es um die Erfahrungen
von Eltern mit Lern-Schwierigkeiten.
Das Projekt soll herausfinden,
wie die Eltern mit Lern-Schwierigkeiten und ihre Kinder leben.

Alle Eltern brauchen Hilfe.
Nicht nur Eltern mit Lern-Schwierigkeiten.
Das Projekt soll herausfinden,
wer den Eltern hilft.

Oft dürfen Eltern mit Lern-Schwierigkeiten
sich nicht selbst um ihre Kinder kümmern.
Das ist schlecht.
Das kann sein,
weil die Eltern nicht genug Hilfe bekommen.
Oder weil andere Leute Angst um die Kinder haben.
Eltern mit Lern-Schwierigkeiten können aber gute Eltern sein.

Das will ich mit dem Projekt zeigen.
Für mein Projekt suche ich Eltern mit Lern-Schwierigkeiten.
Das können Eltern sein,
die mit ihrem Kind zusammen wohnen.
Das können auch Eltern sein,
deren Kind woanders wohnt.
Ich suche Mütter und ich suche Väter.

Ich möchte den Eltern mit Lern-Schwierigkeiten Fragen stellen.
Mit den Fragen will ich herausfinden:

- Was hilft Eltern mit Lern-Schwierigkeiten.
- Was ist für Eltern mit Lern-Schwierigkeiten wichtig.
- Was stört Eltern mit Lern-Schwierigkeiten.

Möchten Sie mir bei meinem Projekt helfen?
Dann melden Sie sich bitte bei mir.
Ich erzähle Ihnen gern mehr vom Projekt.
Sie können sich dann immer noch aussuchen,
ob Sie bei dem Projekt mitmachen wollen.

Wichtig:
Sie können anonym mitmachen.
Anonym heißt,
dass ich Ihren Namen niemandem weiter sagen werde.

Meine Telefon-Nummer ist:
0463 2700 1251

Mein E-Mail ist:
rahel.more@aau.at

Ich freue mich wenn Sie mich anrufen,
oder mir ein E-Mail schreiben.

Herzliche Grüße,
Rahel More

Anhang 5: Leitfaden Eltern mit Lernschwierigkeiten

- 1) Einstieg: Wollen Sie mir vielleicht ein Foto von Ihrem Kind/Ihren Kindern zeigen?
- 2) Bitte erzählen Sie mir etwas über Ihre Familie, sich und Ihr Kind/Ihre Kinder.
 - a) Aus wem besteht Ihre Familie/wie alt ist Ihr Kind/wo wohnt Ihr Kind?
 - b) Beschreiben Sie bitte Ihre Kinder, was macht Ihren Kindern Spaß, was mögen sie nicht so gerne?
- 3) Ich möchte ja etwas über Eltern mit Lernschwierigkeiten erfahren. Was bedeutet denn der Begriff „Lernschwierigkeiten“ für Sie?
 - a) Verwenden Sie dieses Wort/diesen Begriff? Warum/Warum nicht?
 - b) Wie kommt es, dass Sie (oder jemand anderer) sagen, dass Sie eine Frau/ein Mann mit Lernschwierigkeiten sind?
 - c) Wer sagt denn, Sie sind eine Frau/ein Mann mit Lernschwierigkeiten, und warum?
- 4) Sprechen wir auch über das Elternsein. Wie ist es denn für Sie, eine Mutter/ein Vater zu sein?
 - a) Was heißt es für Sie, Mutter/Vater zu sein?
 - b) Wie war das, als sie gemerkt/erfahren haben, dass Sie Mutter/Vater werden? Wie haben Sie sich gefühlt? Wie haben Freunde/Familie reagiert, als Sie es Ihnen erzählt haben?
 - c) Was sind Ihre Aufgaben als Mutter/Vater?
 - d) Was mögen Sie am meisten daran, Mutter/Vater zu sein? Warum?
 - I. Können Sie bitte eine Situation mit Ihrem Kind beschreiben, die Sie wirklich genossen haben?
 - e) Was finden Sie denn schwierig am Elternsein? Warum?
 - I. Können Sie bitte eine Situation mit Ihrem Kind beschreiben, die Sie als schwierig erlebt haben?
- 5) Bitte beschreiben Sie einen typischen Tag [oder eine Kontaktsituation, wenn fremduntergebracht] mit Ihrem Kind.
 - a) Wie beginnt Ihr Tag?
 - b) Wo ist Ihr Kind tagsüber? Daheim, Kindergarten, Schule ...
 - c) Was machen Sie mit Ihrem Kind, nachdem es nach Hause kommt?
 - d) Was machen Sie am Abend/vor dem Schlafengehen mit Ihrem Kind?
- 6) Fast alle Eltern bekommen irgendeine Unterstützung, von Freunden, von jemandem in der Familie oder manchmal auch von Fachkräften. Wer unterstützt denn Sie als Mutter/Vater, wenn Sie einmal Unterstützung oder Rat brauchen? (Netzwerkkarte)
 - a) Familie, Freunde, Fachkräfte, Sonstige?

- b) Wie unterstützt diese Person Sie? Können Sie zum Beispiel um Rat fragen, hilft die Person im Haushalt, passt Sie manchmal auf das Kind auf, geht mit Ihnen einkaufen, spielt mit Ihrem Kind, hilft Ihnen, wenn Sie etwas beim Amt machen müssen, zum Beispiel Formulare ausfüllen oder mit dem Kind zum Arzt/zur Ärztin gehen, Hausaufgaben machen etc.?
 - c) Wen fragen Sie, wenn Sie Rat brauchen? Wofür brauchen Sie Rat?
 - d) Wobei brauchen Sie denn manchmal Unterstützung? Zum Beispiel im Haushalt, beim Kochen für die Kinder, beim Einkaufen, beim Hausaufgaben-machen/helfen, wenn Ihr Kind nicht auf Sie hört, wenn Sie mit dem Kindergarten/der Schule etwas ausreden müssen?
 - e) Wie erleben Sie die Unterstützung durch ...? Was ist hilfreich und was ist weniger hilfreich? Netzwerkkarte!
- 7) Bitte erzählen Sie mir etwas darüber, wenn Sie etwas mit anderen Leuten wegen Ihrer Kinder zu tun haben. Zum Beispiel, wenn Sie mit Ihrem Kind zur Ärztin/zum Arzt gehen oder im Kindergarten oder in der Schule.
- a) Können Sie bitte eine solche Situation beschreiben.
 - b) Wie sprechen denn andere Leute mit Ihnen als Mutter/Vater?
 - c) Haben Sie Kontakt zu anderen Eltern? Wenn ja, wie und in welchen Situationen? Zum Beispiel auf dem Spielplatz, Freunde, die auch Eltern sind etc.
- 8) Haben Sie Erfahrungen mit der KJH (beziehungsweise dem Jugendamt)? Wie ist es zu diesem Kontakt gekommen? Bitte erzählen Sie mir genauer davon.
- a) Wie ist es Ihnen damit gegangen, als Sie mit der KJH in Kontakt gekommen sind?
 - b) Wie haben Sie die KJH erlebt? Zum Beispiel unterstützend? Hat jemand von der KJH Sie unterstützt? Womit?
 - c) Wie geht es Ihnen mit dem Kontakt mit der KJH, so wie er momentan ist?
- 9) Potenzielle Frage: Wie war das, als Ihr Kind fremduntergebracht wurde? Wie alt war das Kind, wie war der Ablauf, wer informierte Sie etc.?
- a) Haben Sie Unterstützung wegen der Trennung bekommen? Von wem, welche? Zum Beispiel, wenn Sie traurig waren/sind? Oder wenn Sie Hilfe bei Formularen brauchen oder rechtliche Hilfe?
 - b) Aus welchem Grund fand die Trennung vom Kind statt?
 - c) Haben Sie Kontakt zu Ihrem Kind? Wie häufig? Wo? Was machen Sie dann gemeinsam mit Ihrem Kind?
 - d) Haben Sie das Sorgerecht für Ihr Kind? Wer sonst? Wie geht es Ihnen mit dieser Person/Organisation als Sorgerechsträger?
- 10) Was brauchen Sie, um eine gute Mutter/ein guter Vater zu sein?

Anhang 6: Netzwerkkarte für Elterninterviews

Name:

Familie

Fach-Kräfte

Sonstige

Freunde

ICH



Rita Braches-Chyrek
Charlotte Röhner
Jo Moran-Ellis
Heinz Sünker (Hrsg.)

Handbuch Kindheit, Technik und das Digitale

2021 • 371 Seiten • Kart. • 69,90 € (D) • 71,90 € (A)

ISBN 978-3-8474-2490-1 • eISBN 978-3-8474-1634-0

Führen die medialen und digitalen Transformationen, wie sie insbesondere in spätmodernen kapitalistischen Gesellschaften in den letzten Jahren in rasanter Geschwindigkeit stattgefunden haben, auch zu fundamentalen Veränderungen kindlichen Lebens und Erlebens? Und falls ja, in welcher Weise und mit welchen Konsequenzen? Obwohl diese Fragen gesellschaftlich wie pädagogisch bedeutsam sind, wurden Veränderungen kindlicher Lebenswelten und Lebenslagen durch Technik in den Folgen für kindliche Subjektivität in der deutschsprachigen Kindheitsforschung bislang wenig untersucht. Das Handbuch gibt einen systematischen Überblick über zentrale Zusammenhänge und die interdisziplinär geführten Diskurse

www.shop.budrich.de



Julia Franz
Ursula Unterkofler (Hrsg.)

Forschungsethik in der Sozialen Arbeit

Prinzipien und Erfahrungen

2021 • 285 Seiten • Kart. • 28,00 € (D) • 28,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2493-2 • eISBN 978-3-8474-1637-1
Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 23

Zum Kern der empirischen Forschung Sozialer Arbeit gehören die Methoden der Befragung und Beobachtung von Menschen. Dabei sind ethische Kriterien anzulegen, die vielfältige Fragen und Dilemmata in der Planung und Umsetzung von Forschung sowie im Umgang mit Forschungsergebnissen aufwerfen.

Der Sammelband legt einen Schwerpunkt auf forschungspraktische ethische Herausforderungen. In den Beiträgen wird der Forschungsethikkodex der DGSA präsentiert und kommentiert, disziplinar eingeordnet und ethisch reflektiert.

www.shop.budrich.de



Sabine Hübgen

Armutsrisiko alleinerziehend

Die Bedeutung von sozialer
Komposition und institutionellem
Kontext in Deutschland

2020. 309 Seiten • Kart. • 61,00 € (D) • 62,80 € (A)

ISBN 978-3-86388-818-3 • eISBN 978-3-86388-448-2

Der Titel *Armutsrisiko alleinerziehend* (DOI: 10.3224/86388818) ist kostenlos im Open Access (PDF) herunterladbar oder kostenpflichtig als Print-Ausgabe erhältlich.

Das Buch untersucht die Ursachen für das hohe Armutsrisiko alleinerziehender Mütter in Deutschland. Es werden sowohl die Familien- und Erwerbsverläufe als auch der institutionelle Kontext betrachtet. In quantitativen Analysen werden der armutsverstärkende Effekt der sozialen Komposition und des Alleinerziehens identifiziert. Anhand eines Periodenvergleichs und eines Vergleichs mit UK wird der Einfluss des institutionellen Kontexts quantifiziert.

www.shop.budrich.de

Dieses Buch befasst sich mit Elternschaft von Müttern und Vätern mit sogenannten Lernschwierigkeiten, die häufig mit Vorurteilen gegenüber ihren Fähigkeiten in der Elternrolle konfrontiert werden. Die Autorin orientiert sich an der Gesellschaftskritik der Disability Studies und verfolgt einen emanzipatorisch-partizipativen Zugang. Als besonders relevant nach Analyse von gesellschaftlichen Diskussionen in News-groups, Interviews mit Fachkräften der Sozialen Arbeit und Interviews mit Eltern mit Lernschwierigkeiten zeigen sich mehrdimensionale Benachteiligungen und die jeweils (nicht) existenten Rahmenbedingungen für die Wahrnehmung der Elternrolle.

Die Autorin:

Dr.in phil. Rahel More, Universitätsassistentin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich

ISBN 978-3-8474-2537-3



www.budrich.de