



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Mitbestimmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten
in den Bereichen Wohnen, Alltag und Freizeit in einem
Wohnhaus für Menschen mit Lernschwierigkeiten“

Verfasserin

Katharina Röster

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Bildungswissenschaft / Pädagogik

Betreuer: Univ. Ass. Dr. Mikael Luciak

Eidesstaatliche Erklärung

Ich, Katharina Röster, versichere, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe und alle vorausgegangenen und begleitenden Arbeiten eigenständig durchgeführt habe. Die Diplomarbeit wurde von mir weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, im Juli 2011

Katharina Röster

Vorwort

Mein Interesse an der Thematik der Mitbestimmung wurde sowohl durch die theoretische Auseinandersetzung mit der Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Rahmen universitärer Veranstaltungen als auch durch meine praktische Tätigkeit in einem Wohnhaus für Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen geweckt. Gerade die Kombination beider Zugänge erschloss die Thematik für mich insofern als spannend, als ich mich durch den jeweils anderen Bereich an Erfahrungen und Denkweisen bereichern konnte.

Mein Dank gilt zuerst Herrn Dr. Mikael Luciak, durch den diese Auseinandersetzung und in weiterer Folge das Verfassen der Diplomarbeit möglich wurde und der mir durch seine konstruktive Kritik und verschiedenste Vorschläge und Anregungen wertvolle Denkanstöße gab. Danke!

In gleicher Weise möchte ich mich bei allen Leuten innerhalb der Institution bedanken, in der ich zugleich arbeiten und forschen durfte. Sowohl im Rahmen der Interviews als auch in weiteren Gesprächen haben die hier tätigen Menschen einen wesentlichen Beitrag zum Entstehen dieser Diplomarbeit geleistet. Herzlichen Dank an Alrun, Claudia, Franz, Gerhard, Jessika, Johann, Johanna, Katharina, Peter, Stefanie, Tanja, Valentin sowie an alle, die mich bei der Diplomarbeit unterstützt haben!

Bedanken möchte ich mich weiters bei allen Personen, die mir in vielen Phasen des Schreibens und vor allem beim Korrekturlesen dieser Arbeit sowie beim Übersetzen von Texten geholfen haben. Danke vor allem dir, Ruth!

Im Speziellen hervorzuheben ist an dieser Stelle auch eine Frau, mit der ich seit Beginn meiner Ausbildung fachlich anregende Gespräche führe und die mir im gesamten Prozess der Diplomarbeit nicht nur wertvolle Denkanstöße oder Anregungen gab, sondern mich auf einfühlsame Weise persönlich und fachlich beruhigen und auf den Boden zurückholen konnte. Danke, Claudia!

Ganz besonders möchte ich mich auch bei meinen Eltern bedanken, die mich in den Zeiten des gesamten Studiums auf unterschiedlichste Weise stets unterstützt haben. Danke, Mama und Papa!

Zu guter Letzt möchte ich meinem Partner danken, der mich nicht nur vielfältig unterstützt, sondern auch in schwierigeren Zeiten ertragen hat. Danke, Philipp!

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	III
Einleitung	1
1. Das Verständnis von Behinderungen	5
1.1 Der Begriff „Behinderung“	5
1.2 Die Bezeichnung „geistige Behinderung“	13
1.3 „Menschen mit Lernschwierigkeiten“	15
2. Die Lebensbereiche Alltag, Freizeit und Wohnen.....	17
2.1 Das Verständnis von „Alltag“	17
2.2 „Freizeit“ – Verständnis und Bedeutung	18
2.2.1 „Freizeit“ für Menschen mit Lernschwierigkeiten	20
2.3 Der Lebensbereich Wohnen	22
2.3.1 Wohnen – allgemeine Annäherung	22
2.3.2 Wohnen für Menschen mit Lernschwierigkeiten	25
2.3.2.1 Anstaltsgründung und Hospitalisierung	25
2.3.2.2 Enthospitalisierung.....	27
2.3.2.2.1 Das Normalisierungsprinzip.....	28
2.3.2.2.2 Integration	30
2.3.2.3 Auswirkungen auf die Wohnsituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Gegenwart.....	31
3. Die gegenwärtigen Leitkonzepte: Empowerment, Inklusion, Partizipation, Selbstbestimmung und Mitbestimmung	35
3.1 Empowerment.....	35
3.1.1 Geschichtliche Entwicklung von Empowerment	37
3.1.2 Empowerment in Bezug auf die Lebensbereiche	40
3.2 Inklusion	41
3.2.1 Geschichtliche Entwicklung von Inklusion.....	42
3.2.2 Inklusion in Bezug auf die Lebensbereiche.....	46
3.3 Partizipation.....	47
3.3.1 Geschichtliche Entwicklung von Partizipation	49
3.3.2 Partizipation in Bezug auf Lebensbereiche	50

3.4	Selbstbestimmung	50
3.4.1	Geschichtliche Entwicklung Selbstbestimmung	51
3.4.2	Selbstbestimmung in Bezug auf Wohnen/Freizeit	54
3.5	Mitbestimmung	56
3.5.1	Bedeutung des Begriffs der Mitbestimmung	56
3.5.2	Mitbestimmung und Lebensbereiche – eine theoretische Lücke	58
4.	Methodische Umsetzung	59
4.1	Forschungsfeld und -inhalt	59
4.2	Das Forschungsdesign und dessen Veränderungen im Forschungsprozess	62
4.2.1	Insiderforschung in der eigenen Institution	62
4.2.1.1	Die Auseinandersetzung mit ethischen Aspekten in der Insiderforschung	66
4.2.1.2	Die Auseinandersetzung mit ethischen Aspekten in der Insiderforschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten	67
4.2.2	Partizipative Forschung – Orientierungsrahmen im Forschungsprozess	69
4.2.2.1	Abriss der Entstehungshintergründe und Entwicklung partizipativer Forschung	70
4.2.2.2	Partizipative Forschung	72
4.2.2.2.1	Formen von Partizipation an einem Forschungsprozess	74
4.2.2.2.2	Theoretische und praktische Herausforderungen sowie Schwierigkeiten im partizipativen Insiderforschungsprozess	75
4.2.2.2.2.1	Rollenverständnisse im partizipativen Insiderforschungsprozess	76
4.2.3	Wendepunkt im Forschungsprozess	79
4.2.4	Der Datenerhebungsprozess durch das qualitative Interview	82
4.2.4.1	Das problemzentrierte Interview nach Witzel	83
4.2.4.2	Interviewführung in der Befragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten ..	85
4.2.5	Der Auswertungsprozess: Grounded Theory nach Strauss & Corbin in theoretischer Erweiterung durch Charmaz	87
4.2.5.1	Abriss der Entstehung der Grounded Theory	88
4.2.5.2	Grounded Theory nach Strauss und Corbin	90
4.2.5.2.1	Kodieren	91
4.2.5.2.1.1	Das offene Kodieren	91
4.2.5.2.1.2	Das axiale Kodieren	92
4.2.5.2.1.3	Das selektive Kodieren	93

4.2.5.2.2	Theoretisches Sampling	94
4.2.5.2.3	Memos und Diagramme	94
4.2.5.3	Erweiterungen durch die konstruktivistische Grounded Theory nach Charmaz	95
4.2.5.3.1	Verständnisse von Theorie	96
4.2.5.3.2	Objektivistische Grounded Theory vs. konstruktivistische Grounded Theory ..	97
4.2.5.3.3	Prozess des Kodierens nach Charmaz	99
4.2.5.3.4	Relevanz der konstruktivistischen Grounded Theory für den Forschungsprozess in der Diplomarbeit	100
4.2.5.4	Computergestützter Auswertungsprozess – Atlas.Ti	101
5.	Ergebnisse	103
5.1	Die einzelnen Theoriekonstrukte im Detail	103
A)	Bedingungen der Mitbestimmung	105
(1)	Verständnis von Behinderung und Normalität und die dadurch bedingte Teilhabe am öffentlichen Leben einer leistungsbezogenen Gesellschaft	105
(2)	Das Leben in „geWOHNter“ Abhängigkeit in Institutionen	111
(3)	Institutionelles Denken und Handeln der Betreuungspersonen	116
(4)	Der „Spielraum“ der Selbstständigkeit und der Selbstbestimmung	119
B)	Formen und Strukturen der Mitbestimmung	122
(5)	"Wunscherfüllung und Wahlmöglichkeit "	122
C)	Strategien zur Steigerung der Mitbestimmungsmöglichkeiten	125
(6)	Empowerment	125
5.2	Theoretisches Gesamtkonstrukt der Mitbestimmung	128
6.	Resümee und Ausblick	129
	Abbildungsverzeichnis	135
	Literaturverzeichnis	135

Anhang.....	145
I. Materialien zum Auswertungsprozess.....	145
(A) Auflistung der Primary Documents.....	145
(B) Codes	145
(C) Codefamilien	154
(D) Exemplarische Grafiken aus dem Auswertungsprozess.....	155
(D.1) Einzelne Codefamilien	155
(D.2) Einzelne Codefamilien bezogen auf andere Codefamilien	160
(D.3) Einzelne Codefamilien verbunden mit anderen Codefamilien.....	162
(E) In-Beziehung-Setzen der gesamten Codefamilien.....	168
(F) In-Beziehung-Setzen der gesamten Codefamilien und Erstellen der Theoriekonzepte.....	169
II. Lebenslauf.....	171
III. Kurzüberblick	173
IV. Abstract.....	173

Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Thematik der Mitbestimmung im Alltag, in der Freizeit und im Bereich des Wohnens in einem Wohnhaus für Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen.

Mitbestimmung kann Laga und Salig zu Folge allgemein als ein „*ethisch-moralisches Grundprinzip aller demokratischen Gesellschaften, die in ihnen lebenden Menschen an demokratischen Entscheidungsprozessen zu beteiligen*“ (Laga, Salig 1993, 156) verstanden werden. Damit einher geht auch, dass jeder Mensch ein gewisses Maß an Eigenverantwortung braucht, die jede Entscheidung und somit auch Mitentscheidung verlangt. Daraus kann gefolgert werden, dass Menschen Mitbestimmung gegeben ist, sofern man ihnen Eigenverantwortung, also Entscheidungs-, Kommunikations- und Handlungskompetenzen zugesteht (ebd.). Denn Mitbestimmung greift erst dann, wenn mehrere Personen in Entscheidungen, die sie selbst auch betreffen, involviert sind. Was geschieht nun aber, wenn Menschen mit Behinderungen, denen mitunter von vornherein diese Kompetenzen nicht zugestanden werden, gemeinsam in einer Institution leben und dadurch von institutionellen Faktoren und Rahmenbedingungen beeinflusst werden? Besonders im Bereich des Wohnens in großen Institutionen ist es aufgrund äußerer Rahmenbedingungen (Gruppengröße, Struktur, Regeln, etc.) noch schwieriger, Mitbestimmung für alle zu etablieren.

Inwiefern Mitbestimmung in der realen Praxis Teil des Lebens ist, ist bis dato noch unerforscht, was die Relevanz des Themas für eine wissenschaftliche Bearbeitung begründet. Deshalb werden in dieser Diplomarbeit Mitbestimmung und damit auch Bereiche der Selbstbestimmung und der Teilhabe innerhalb einer Wohneinrichtung untersucht. Um diese Forschungslücke ein Stück weit zu schließen, wird im Rahmen einer *partizipativen Insiderforschung* folgender Forschungsfrage nachgegangen: „*Welche Formen und Strukturen der Selbst- und Mitbestimmung sowie der Teilhabe lassen sich am Beispiel der Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in einem Wohnhaus erkennen?*“. Es handelt sich um eine Untersuchung der Sichtweisen von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Vergleich zum subjektiven Erleben ihrer BetreuerInnen, die Einblick in jene Prozesse geben soll, die Mitbestimmung in Institutionen bedingen.

Die dem Forschungsprozess zugrunde liegende *partizipative Insiderforschung*, die sich aus der Kombination der Insiderforschung und der partizipativen Forschung erklären lässt, verfolgt das Ziel, Theorie und Praxis in ein engeres Verhältnis zu bringen. Die Insiderforschung ist vor allem durch die Doppelrolle der Forscherin als solche sowie als eine den Beruf ausübende Betreuerin und somit Teil des Untersuchungsfeldes gekennzeichnet. Durch den Zusammenhang zwischen praktischer Arbeit und der in ihrem Rahmen durchgeführten Untersuchung, also der Kombination aus Forscherin-Sein und Teil des Gesamtgefüges-Sein entstehen neue Möglichkeiten der Ergebnisgenerierung, nämlich jene, die sich sowohl direkt auf die praktische Arbeit als auch auf wissenschaftliche Verständnisse auswirken können (Costley et.al 2010). Die partizipative Forschung, deren Grundanliegen mitunter auch die Erforschung eines für Menschen mit Lernschwierigkeiten relevanten Themas ist, bietet besonders durch die aktive Teilhabe dieser Personen an unterschiedlichen Stationen im Forschungsverlauf in verschiedener Art und Weise die Möglichkeit der Einbeziehung und der Mitbestimmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Forschungsprozess (Flieger 2009, 166f). Ziel ist es, im Rahmen einer partizipativen Forschung und auch im Zuge der Mitbestimmungsthematik ein „*Miteinander auf gleicher Augenhöhe*“ (Dieter 2006, 3) zu etablieren. Anliegen der Diplomarbeit ist es, die Sichtweisen von Menschen mit Lernschwierigkeiten und ihrer BetreuerInnen in einem Wohnhaus gegenüberzustellen und daraus eine Theorie der Mitbestimmung zu generieren. Die Möglichkeit, dies mittels einer Kombination der beiden Forschungsansätze, also durch *partizipative Insiderforschung* zu untersuchen, ist bisher in Publikationen noch nicht erwähnt worden und wird aus diesem Anlass auch im Zuge der Diplomarbeit bearbeitet.

Die Gliederung dieser Diplomarbeit wurde so gestaltet, dass im ersten Kapitel mit der Darstellung unterschiedlicher Verständnisse des Begriffs „Behinderung“ sowie der Erläuterung des gegenwärtigen Standes der fachlichen Diskussion dargestellt werden.

Im zweiten Kapitel werden die für die Diplomarbeit relevanten Lebensbereiche, nämlich Alltag, Freizeit und Wohnen dargestellt. Die Bereiche Freizeit und Wohnen werden auch in geschichtlicher Hinsicht bearbeitet, wodurch in Bezug auf den Wohnbereich auch das Normalisierungs- und das Integrationsprinzip diskutiert werden.

Die gegenwärtigen Leitkonzepte Empowerment, Inklusion, Partizipation und Selbstbestimmung werden im dritten Kapitel erörtert. Jedes Leitkonzept wird einzeln in den Fokus genommen und hinsichtlich seiner geschichtlichen Entwicklung als auch bezogen auf den zuvor bearbeiteten Lebensbereich diskutiert. Vorerst dienen diese Leitkonzepte dem Leser als Orientierungshilfe für das Verständnis der verwendeten Begriffe. In weiterer Folge führen sie an die Thematik der Mitbestimmung heran, welche im Zuge des dritten Kapitels in ihrer geringen Dichte an fachlichen Beschreibungsmöglichkeiten dargestellt und als zu erforschende theoretische Lücke identifiziert wird. Dadurch wird auch die Forschungsfrage *„Welche Formen und Strukturen der Selbst- und Mitbestimmung sowie der Teilhabe lassen sich am Beispiel der Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in einem Wohnhaus erkennen?“* theoretisch umrahmt.

Im vierten Kapitel erfolgt die methodentheoretische Auseinandersetzung mit dem Forschungsvorhaben. Im Zuge dessen erfolgt zuerst eine kurze Beschreibung des Forschungsfeldes, worauf eine genaue Erörterung des Forschungsdesigns und seiner Veränderungen im Verlauf anschließt. In der Erörterung des Forschungsdesigns erfolgt die Auseinandersetzung mit der Insiderforschung sowie mit den damit einhergehenden ethischen Aspekten. Des Weiteren werden die geplante partizipative Forschung und entstehende Problematiken im Forschungsverlauf beschrieben. Nach Erörterung des Wendepunkts aufgrund diverser Problematiken im Forschungsverlauf wird folgend der Datenerhebungsprozess mittels des problemzentrierten Interviews nach A. Witzel dargestellt und speziell auf die Interviewführung in der Befragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten Bezug genommen. Im nächsten Schritt des Forschungsdesigns erfolgt innerhalb dieses Kapitels die Auseinandersetzung mit dem Auswertungsprozess mittels Grounded Theory nach Strauss/Corbin in theoretischer Erweiterung nach Charmaz. Dafür werden die Unterschiede der objektivistischen und der konstruktivistischen Grounded Theory in den Fokus genommen.

Kapitel fünf widmet sich der im Zuge der Auswertung entstandenen Theoriekonzepte zuerst im Detail und in weiterer Folge als theoretisches Gesamtkonstrukt der Mitbestimmung.

Das Fazit und der Ausblick in Kapitel sechs schließen die Diplomarbeit ab.

1. Das Verständnis von Behinderungen

Menschen mit Behinderungen und generell Menschen, die in ihren Erscheinungsweisen und ihrem Verhalten von den normgebenden Meinungen ihrer Bezugsgruppe und Ethnie abweichen, waren zu allen Zeiten und in allen Kulturen unterschiedlicher Betrachtungs- und Verhaltensweisen, abhängig von den jeweiligen religiösen, politisch-gesellschaftlichen und ökonomischen Auffassungen und Sichtweisen ihrer Mitmenschen ausgesetzt (Bloemers 2006, 22f). Innerhalb der geschichtlichen Entwicklung hat sich sowohl das generelle Verständnis als auch die Begriffsauslegung von „Behinderung“ verändert. Bis heute gibt es kein einschlägiges, allgemeingültiges Verständnis, das dem Begriff zugrunde liegt.

„Behinderung“ wird in vielen Fachbereichen oder auch im alltäglichen Sprachgebrauch divergent verwendet. Diese unterschiedlichen Begriffsverständnisse und die Mehrdimensionalität der verschiedenen Perspektiven, mit denen „Behinderung“ betrachtet werden kann, prägt bis heute die Begriffsverwendung und zeigt die Relativität vom Begriff „Behinderung“ auf (Bleidick 1999, 19).

Im Allgemeinen ist hier jedoch festzuhalten, dass Behinderung oft nach Ursache, Art und Folgewirkung unterschieden und klassifiziert wird, was besonders in den letzten Jahren - im Speziellen innerhalb der sonder- und heilpädagogischen Fachdiskussion und den Disability Studies - heftig kritisiert wird (Schuhmann 2007, 79; Bundschuh, Heimlich, Kravitz 2007, 33). Ein kurzer Einblick in verschiedene Differenzierungsvorgänge im Umgang mit dem Behinderungsbegriff und auch in verschiedene Begriffsverwendungs- und Definitionsmöglichkeiten wird im Folgenden gegeben.

1.1 Der Begriff „Behinderung“

Grundsätzlich unterscheiden sich die Definitionen von „Behinderung“ innerhalb verschiedener Betrachtungsweisen nicht nur inhaltlich voneinander, sie sind auch in Bezug auf ihre Abstufung, ihre Reichweite und ihren Zweck sehr inhomogen (Speck 2007a, 136). Im Weiteren werden deshalb ausgewählte Begriffszugänge dargestellt und analysiert.

Der Begriff „Behinderung“ hat seine ursprünglichen Wurzeln im Sozialrecht und spielt erst seit Mitte des 20. Jahrhunderts eine Rolle innerhalb pädagogischer Kontexte, wobei dennoch

aufgezeigt werden kann, dass der Behinderungsbegriff immer auch durch die jeweiligen politischen Einstellungen und Anschauungen geprägt ist (Biewer 2009, 39).

Um einen breiteren Überblick über geschichtliche Einflüsse auf den Begriff „Behinderung“ darzustellen, wird das medizinische Verständnis von „Behinderung“, welches besonders das Begriffsverständnis zu Beginn der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts geprägt hat, in den Fokus gerückt. Behinderung wurde in dieser Zeit als Folge von Krankheit oder eines nicht behandelbaren Defektzustandes gesehen und als dessen weiterer Ausgang – neben Gesundheit, Sterben oder Krankbleiben - dargestellt. Bis heute hat sich dieser medizinische Gedanke noch nicht absolut vom Behinderungsbegriff gelöst, wodurch er auch bis dato nur schwer von der Medizin zu trennen ist (Rath 1985, 29).

Pädagogisch geprägte Begriffsbestimmungen waren in dieser Zeit ebenso davon geprägt, dass *„Behinderung als intervenierende Variable (Störgröße) des Erziehungsgangs“* (Bleidick 1979a, 70 zit. n. Rath 1985, 29) zu fassen sei. Die Schädigung als Folge von Krankheit und somit als Ausgangspunkt von Behinderung erschwert das Leben im innerpsychischen und sozialen Bereich, da die Umwelt auf diese Lebenserschwerung reagiert. Diese Reaktion kann in weiterer Folge häufig ein abweichendes Verhalten des Menschen mit Behinderung auslösen, welches sich in verschiedenen Bereichen im Leben manifestieren kann.

Es ging also darum, durch Erziehung und Bidsamkeit dieses abweichende Verhalten und somit die Manifestationen in unterschiedlichen Bereichen durch Bildung und Erziehung zu kompensieren und aufzuheben. In weiterer Folge glaubte man, Menschen mit Behinderung somit an die Gesellschaft „anzupassen“ (Rath 1985, 30ff).

Erst die Erweiterung des Begriffsverständnisses auf die wechselseitigen Auswirkungen von Behinderung und Umfeld bewirkte eine Veränderung des Begriffsverständnisses, was durch folgende Auslegung gezeigt wird: *„Behinderung ist nicht durch die bloße Funktionsbeeinträchtigung bereits eine Behinderung, sondern erst durch die Erschwerung der gesellschaftlichen Partizipation, die diese mit sich bringt. Merkmale des Behinderten und Merkmale seiner Gesellschaft bewirken also erst gemeinsam das Phänomen Behinderung...“* (Hensle 1979, 17 zit. n. Rath 1985, 34). Diese Begriffsbestimmung nimmt das Individuum sowie die Umwelt und deren Reaktion mit in den Fokus. Grundlegend ist dieser Auslegung zu Folge, dass nicht der individuelle Mensch mit einer Behinderung als „behindert“ gilt, sondern erst in Verbindung mit der Umwelt und deren Reaktion auf ein bestimmtes Merkmal zu einer

„Behinderung“ wird. Auch wenn hier sowohl die individuelle als auch die soziale Komponente von Behinderung Platz findet wird die Umwelt als Mitauslöser für eine Behinderung angesehen. Erst die Kombination von Individuum und Umwelt macht demzufolge ein Merkmal zu einer Behinderung. In diesem Sinne kommt auch hier die Erziehung mit in die Auslegung, und zwar insofern als dass sie Reaktionen, die zu Behinderung führen können, vermindern oder verhindern kann.

Eine Definition von Behinderung, die die sozialen Konsequenzen weitreichender hervorbringt, ist jene von Bleidick: *„Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, geistigen oder seelischen Funktionen soweit beeinträchtigt sind, da[ss] ihre unmittelbaren Lebensrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden“* (Bleidick 1999,15). Bleidicks Begriffsdefinition enthält wichtige Elemente, wie die Dreiteilung in körperliche, geistige und seelische Beeinträchtigung, oder auch, dass neben der individuellen Seite der Behinderung auch die gesellschaftlich-soziale Seite inbegriffen ist, nämlich in Form der *„Teilnahme am Leben der Gesellschaft“*, also der Verweis auf die sozialen Konsequenzen des Behindert-seins (Cloerkes 2007, 5). Ausgangspunkt dieser Definition ist, Behinderung als Folge einer Schädigung zu sehen (Bleidick 1999, 15). Dieser Aspekt kann jedoch nach Cloerkes einer Kritik unterzogen werden. Cloerkes merkt hierzu an, dass eine Schädigung oft nicht nachzuweisen ist oder einfach keine vorliegt und so gesehen auch Menschen ohne Schädigung behindert sein können. Cloerkes zeigt weiter auf, dass in dieser Definition ausgeklammert bleibt, wie es zum „Behindert-sein“ an sich kommt, besonders unter dem Aspekt des gesellschaftlichen Einflusses (Cloerkes 2007, 5).

Um an diesem Kritikpunkt anzuschließen und eine Verbindung der zuvor beschriebenen Definitionsansätze darzustellen, wird die Begriffsauslegung von Jantzen herangezogen, der Behinderung als soziale Konstruktion beschreibt, die aus der Wechselwirkung von Umwelt und Individuum entsteht: *„Behinderung kann nicht als naturwüchsig entstandenes Phänomen betrachtet werden. Sie wird sichtbar und damit als Behinderung existent, wenn Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu jeweiligen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, dass ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich,*

sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an“ (Jantzen 1992, 18 zit. n. Loeken 2006, 240). Jantzen beschreibt hier nicht nur die Wechselwirkung zwischen Umwelt und Individuum, sondern den Ursprung von Behinderung in der Feststellung, dass ein Individuum mit seinen Merkmalen einer gesellschaftlichen Vorstellung nicht entspricht. Diese Abweichung von einer gesellschaftlichen Vorstellung eines Merkmals, von gewissen Erwartungen thematisiert auch Cloerkes, der unter anderem aus der Kritik an Bleidick den Behindertenbegriff ähnlich wie Jantzen auslegt: „Ein Mensch ist „behindert“, wenn erstens eine unerwünschte Abweichung von wie auch immer definierten Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb die soziale Reaktion auf ihn negativ ist“ (Cloerkes 2001, 7). Somit greift er mit diesem Begriffsverständnis die Kritik an Bleidick auf, die darauf beruht, dass dieser die soziale Entstehung von Behinderung nicht thematisiert hat, indem er – wie Jantzen auch – die Ursache einer Behinderung in der Nicht-Erfüllung einer Erwartung sieht. Er führt allerdings die Gedanken Jantzens weiter, indem er die Ursache nicht allein in der Nicht-Erfüllung von Erwartungen ansiedelt, sondern erst die negative soziale Reaktion auf bestimmte Erwartungen zu Behinderung führt. Wobei er festhält, dass innerhalb einer Interaktion eine Andersartigkeit nicht zwangsläufig eine negative Reaktion auf diese Andersartigkeit hervorrufen muss. Nach Cloerkes ist grundsätzlich, dass die Einstellungsebene (Einstellung, Vorurteil, Stigma, Wert) der Menschen einerseits hinsichtlich ihres tatsächlichen Verhaltens und andererseits hinsichtlich ihrer Reaktion auf Behinderung zu unterscheiden ist. Daraus erschließt sich auch die Trennung von Behinderung einerseits und andererseits der sozialen Reaktion¹ auf Behinderung, genauso wie die Bewertung einer Behinderung demnach zu trennen ist von der tatsächlichen Reaktion auf den Menschen mit Behinderung (Cloerkes 2009, 211). Der entscheidende Punkt innerhalb dieser Begriffsbestimmung ist die negativ bewertete Abweichung von sozialen Erwartungen. Auf die Frage, wonach diese Erwartungen bestimmt werden, merkt Cloerkes an, dass es keine eindeutige Antwort gibt und Behinderung aus sozialer Sicht in unterschiedlichen Ausmaßen sozial wirksam wird, Behinderung also auch relativ ist. Indem Behinderung nicht als Absolutes gesehen wird, sondern erst durch die individuellen Folgen der sozialen Reaktion für jeden Einzelnen, wird sie nach Cloerkes als soziale Kategorie begreifbar (Cloerkes 2001, 7f).

¹ Der Begriff „soziale Reaktion“ bezeichnet die „Gesamtheit der Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber einem sozialen Objekt“ (Cloerkes 2009, 210).

Auch die World Health Organisation (WHO) greift die Diskussion von medizinischem und sozialem Modell von Behinderung auf, was sich innerhalb der Klassifikationsversuche widerspiegelt. Ausgehend von der „**International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps**“ (ICIDH) von 1980, in der die WHO ein bio-psycho-soziales Modell von Behinderung zur Verständigung innerhalb verschiedener Fachgebiete entwickelte und die Begriffe „**impairment**“, „**disability**“ und „**handicap**“² dieses Verständnis prägten, vollzog sich – auch in Hinblick auf die Diskussion der Modelle – eine Weiterentwicklung (Biewer 2009, 61ff). In einem Prozess über zwei Dekaden entstand 2001 die „**International Classification of Functioning, Disability and Health**“ (ICF), wodurch die ICIDH von 1980 ihre Gültigkeit verlor. Mit der ICF ist die WHO den Weg des Kompromisses zwischen dem medizinischen und dem sozialen Modell von Behinderung gegangen. Die Klassifikation stellt sozusagen eine Art der Versöhnung der Diskussion über medizinisches und soziales Modell hinsichtlich ihrer Gültigkeit dar, denn der ICF folgend *„sind nicht (allein) individuelle Schädigungen oder Beeinträchtigungen konstitutiv für Behinderung, sondern die (negative) Wechselwirkung zwischen persönlichen Voraussetzungen und Umweltfaktoren“* (Wansing 2009, 65). Denn in der ICF wurde einerseits das bio-psycho-soziale Modell der ICIDH beibehalten und andererseits um die Kontextfaktoren ergänzt. Die Umweltfaktoren werden als maßgeblich angesehen, denn sie *„bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt ab, in der Menschen leben und ihr Dasein entfalten“* (WHO 2005, 16). Dadurch kam es zu einer großen Veränderung der gesamten Systematik der Klassifikation, da innerhalb der ICF die Komponenten von Funktionalität (Gesundheit) erfasst werden und Behinderung nicht mehr nur als Krankheitsfolge angesehen wird. Auch begriffliche Veränderungen sind Teil der ICF, so wurde „Impairment“ im Zusammenhang mit „Bodyfunctions and Structures“ weiterverwendet. Der Begriff „Disability“ wurde zum Leitbegriff und „Handicap“ wurde wegen seines stigmatisierenden Charakters aus dem Klassifizierungsgerüst entfernt. Zentralbegriffe der ICF sind „Functioning“, „Activity“ und „Participation“ und sollen eine nicht bewertende, differenzierte Beschreibung des Gesundheitszustandes eines Menschen ermöglichen (Biewer 2009, 64). Behinderung kann dadurch im Sinne der ICF als „das

² **Impairment:** *any loss or abnormality of psychological, physiological, or anatomical structure or function* (1980,4) **Disability:** *“disadvantage for a given individual, resulting from an impairment or a disability, that limits or prevents the fulfillment of a role that is normal (depending on age, sex, and social and cultural factors) for that individual”* (1980, 183) **Handicap:** *“any restriction or lack (resulting from an impairment) of ability to perform an activity in the manner of within the range considered normal for a human being”* (1980, 143)

Ergebnis der negativen Wechselwirkung zwischen einer Person mit einem Gesundheitsproblem (ICD³) und ihren Kontextfaktoren auf ihre funktionale Gesundheit“ (Schuntermann 2007, 34 zit. n. Biewer 2009, 63) gesehen und mehr als Produkt der Wechselwirkung von Gesundheitsmerkmalen und kontextuellen Faktoren betrachten werden (Biewer 2009, 63). Auch nach Waldschmidt kann spätestens seit dieser Klassifizierung als allgemeiner Konsens gelten, dass bei Behinderungsprozessen nicht die Ebene der gesundheitlichen Schädigung oder Beeinträchtigung, sondern die soziale Benachteiligung die entscheidende Rolle spielt (Waldschmidt 2004, 365).

Eine kurze Zusammenfassung dieser bisherig erörterten Begriffsentwicklung zeigt, dass anfänglich Behinderung als individuelles Defizit gesehen wurde und sich dieses „Defizitdenken“ im Laufe der Zeit auf ein „soziales Defizit“ hin weiterentwickelt hat. Dies zeigt, mit den Worten Lindmeiers auch die gegenwärtige *„Horizonthaftigkeit des Begriffsverständnisses“* auf (Lindmeier 1993, 244 zit. n. Bleidick 1999, 19). Auch Waldschmidt merkt an, dass es trotz der verschiedenen Auslegungen in der Vergangenheit gegenwärtiger Usus war, Behinderung als Problem zu sehen und es bereinigen zu wollen und eine Anpassung an oder durch die Umwelt erfolgen musste, um „normale Rollen“ übernehmen zu können. In Bezug auf die medizinische Sichtweise, die gegenwärtig noch nicht ausgeräumt ist, merkt Waldschmidt in Anlehnung an Foucault die Tradition der Sonder- und Heilpädagogik als die Tradition des „klinischen Blickes“ an (Waldschmidt 2004, 266ff). Ursprünglich als medizinischer, klinischer Blick kann diese Auslegung jedoch auch innerhalb des sozialen Modells im Sinne eines Blickes auf die Gesellschaft (als Grund des Defizites) nicht gänzlich verabschiedet werden. Die Diskussion bezüglich des Behindertenbegriffes hier zu beenden wäre deshalb nicht sinnstiftend, da abgesehen davon, welchem Modell man folgt, die Frage, ob eine Behinderung überhaupt existiert, auch anderweitig beantwortet werden kann. Denn nicht nur die Reaktion des sozialen Umfeldes kann eine mögliche Antwortmöglichkeit auf die Entstehungsfrage von Behinderung sein, auch die Normvorstellungen einer Gesellschaft, ihre Kultur, ihre Werte sind Teil der Behinderungsexistenz (Bundschuh, Heimlich, Kravitz 2007, 34).

Dies greifen auch gegenwärtig die Disability Studies auf und sehen Behinderung als soziale und kulturelle Konstruktion in Verbindung mit Norm- und Wertvorstellungen (Dederich

³ ICD – International Classification of Diseases – wird gemeinsam mit der ICF verwendet.

2010, 170). Die Kategorie „Behinderung“ wird innerhalb der Disability Studies dazu verwendet, die „Mehrheitsgesellschaft“ zu analysieren und davon ausgehend nach den Auswirkungen und Folgen für Menschen mit Behinderung und andere Minderheiten bzw. Randgruppen zu fragen. Leitender Gedanke dafür ist, dass alle sozialen Phänomene – also auch Behinderungen - nicht einfach vorhanden sind, sondern in wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Diskursen, in politischen und bürokratischen Verfahren und in subjektiven Sichtweisen und Identitäten hergestellt, produziert und konstruiert werden (Dederich 2010, 171; Loeken 2006, 237). Die Disability Studies haben deshalb das Ziel, den Gegenstand „Behinderung“ aus seiner Randlage heraus zu holen und in den Mittelpunkt eines theoretischen und methodologischen Forschungsprogramms zu stellen und damit ein Gegengewicht zum medizinisch-therapeutischen und pädagogisch-fördernden Verständnis zu schaffen. Denn als Grundsatz innerhalb der Disability Studies gilt, dass Behinderung zur Vielfalt des menschlichen Lebens gehört und eine allgemeine, weit verbreitete Lebenserfahrung darstellt, deren Erforschung zu Kenntnissen führt, die für die allgemeine Gesellschaft und für alle Menschen relevant ist (Waldschmidt 2004, 367). Folgt man der Position von Weisser (2005), so kann das zuvor diskutierte Verständnis von Behinderung nach Jantzen und Cloerkes durch das Verständnis von Behinderung der Disability Studies vertieft werden. Denn nach Weisser ist Behinderung eine Irritation auf eine Erwartung, die dann dazu führt, dass jemand als behindert bezeichnet wird. Eine Behinderung ist demnach eine *„Erfahrung, die sich aus Konflikten zwischen Fähigkeiten und Erwartungen ergibt“* (Weisser 2005, 16). Diese Auslegung unterscheidet sich so nicht offensichtlich von der von Cloerkes oder Jantzen, die Behinderung in der negativen sozialen Reaktion begründen. Nach Weisser ist dies jedoch nicht der Anfangspunkt der Existenz von Behinderung, sondern bereits der Gegensatzgedanke von Nicht-Behinderung ermöglicht, dass jemand als behindert bezeichnet wird. Solange man nicht als behindert bezeichnet wird, gilt man laut Weisser als nicht-behindert. *„Die Behinderung ist Irritation und als Resultat von Prozessen der Wissensbildung eine Erfahrung mit Diskursfolgen. Jeder Gebrauch von Differenz bringt eine Diskursposition hervor, an die andere Anwendungen anschließen. Über Behinderung spricht man folglich letztendlich im Diskursgeflecht der Gesellschaft“* (Weisser 2005, 22). Behinderung entsteht demnach durch den Umstand, dass innerhalb einer Gesellschaft Wissen über Behinderung und als Gegensatz dazu die Nicht-Behinderung entsteht, und in weiterer Folge jemand als behindert bezeichnet und klassifiziert wird. In der Praxis orientiert sich die Gesellschaft daran, was unter Behinderung oder Nicht-Behinderung verstanden wird und ab

einer Irritation vom Wissen über Nicht-Behinderung wird man als behindert bezeichnet (Weisser 2005, 24f). In Folge dessen wird auch gegenwärtig die generelle Verwendung eines „Behinderten“-Begriffs in Frage gestellt, wogegen die Kritik steht, dass die Sonder- und Heilpädagogik einen solchen Begriff braucht⁴, um ihr Zuständigkeitsfeld abzustecken (Loeken 2006, 238). Das Begriffsverständnis der Disability Studies ist innerhalb des Kontextes der Diplomarbeit deshalb von großer Bedeutung, da diese die eigene Erfahrung, behindert zu werden mit in den Fokus der Auseinandersetzung nimmt. Aus den eigenen Erfahrungen wurde das Prinzip des selbstbestimmten Lebens und eine Reihe von Grundsätzen entwickelt, wie die Anti-Diskriminierung, die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen, die Entmedizinisierung, die Nicht-Aussonderung sowie Empowerment. Die Disability Studies sehen sich vor allem diesen Prinzipien verpflichtet. Da diese Themen auch innerhalb der Diplomarbeit bearbeitet werden, ist besonders auch die Sicht der Disability Studies hinsichtlich einer Veränderung der Gesellschaft und Weiterentwicklung der Kultur hin zu einer „inkluisiven“ Kultur eine Perspektive, die beleuchtet werden soll (Dederich 2010, 173).

Durch die Diskussion des medizinischen und sozialen Verständnisses, die sich auch innerhalb der Klassifikationen der WHO widerspiegeln, und dem aus der Kritik an beiden Verständnissen entstandenen Begriffsverständnis der Disability Studies kann zusammenfassend gesagt werden, dass eine klare Bestimmung des Begriffs „Behinderung“ nicht möglich und wahrscheinlich auch nicht sinnvoll ist. Fornefeld begründet diese Schwierigkeit einerseits in der Individualität des Phänomens der Behinderung – es gibt nicht DEN Menschen mit Behinderung – und andererseits auch darin, dass Behinderung keine feststehende Eigenschaft eines Menschen ist, sondern von den Lebensumständen des Einzelnen und seinen sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Bezügen abhängig ist (Fornefeld 2002, 45f). Mindestens genauso schwierig stellt sich die Begriffsbestimmung der geistigen Behinderung, die im nächsten Kapitel bearbeitet wird, dar.

⁴ Vgl. dazu die Ausführungen von Dederich (2001, 90ff) in denen er das Dilemma des Behinderungsbegriffs in Bezug auf Abschaffung oder Fortbestand diskutiert.

1.2 Die Bezeichnung „geistige Behinderung“

Nicht nur der Behinderungsbegriff an sich ist ein Begriff, der an die Wertvorstellungen einer Gesellschaft anknüpft und sich an dem misst, was von den Mitgliedern der Gesellschaft als „normal⁵“ wahrgenommen und beschrieben wird – auch die Bezeichnung von Menschen mit geistiger Behinderung unterliegt diesem Faktum. Denn genauso wie der Begriff „Behinderung“ ist auch die Bezeichnung „geistig behindert“ (also die „geistige Behinderung“) ein komplexer Begriff, der eine Form der Abweichung von der Normalität darstellt (Schildmann 2009, 206).

Nach Fornefeld lässt sich das aktuelle Verständnis von geistiger Behinderung wie folgt ausdrücken: *„Die geistige Behinderung eines Menschen wird als komplexer Zustand aufgefasst, der sich unter dem vielfältigen Einfluss sozialer Faktoren aus medizinisch beschreibbaren Störungen entwickelt hat. Die diagnostizierbaren prä-, peri- und postnatalen Schädigungen erlauben keine Aussagen zur geistigen Behinderung eines Menschen. Diese bestimmt sich vielmehr aus dem Wechselspiel zwischen seinen potentiellen Fähigkeiten und den Anforderungen seiner konkreten Umwelt“* (Thimm 1999, 10 zit. n. Fornefeld 2002, 50). Fornefeld merkt hierzu an, dass eine Beschreibung von geistiger Behinderung immer durch die jeweilige Perspektive, durch die geistige Behinderung betrachtet wird, beeinflusst ist. So können die Ursachen einer geistigen Behinderung unter anderem medizinisch, psychologisch oder auch pädagogisch betrachtet werden, wobei jede Perspektive einen anderen Aspekt der Behinderung in den Vordergrund rückt. Erst die Zusammenführung aller Aspekte zeigt die Vielschichtigkeit des Phänomens der geistigen Behinderung auf (Fornefeld 2002, 67).

Folgt man Speck, so soll der Begriff der geistigen Behinderung *„Menschen kennzeichnen, die auf Grund komplexer Dysfunktionen der hirneuralen Systeme erhebliche Schwierigkeiten haben, ihr Leben selbstständig zu führen, und die deshalb lebenslanger besonderer Hilfe, Förderung und Begleitung bedürfen“* (Speck 2007a, 136), was eine Abweichung von der Normalität darstellt. Geistige Behinderung ist sozusagen eine Abweichung, die *„eingegliedert*

⁵ „Orientierung an der Normalität heißt Orientierung an der gesellschaftlichen Mitte (sprich: dem statistischen Durchschnitt). Sie dient den modernen Subjekten als soziale (Selbst-)Vergewisserung darüber, dass sie sich in der Mitte der Gesellschaft befinden und auf diese Weise zur Gemeinschaft gehören“ (Schildmann 2009, 204). Waldschmidt kritisiert an Schildmann, dass die flexible Normalisierung ausgeblendet wurde (Waldschmidt, 2003).

bzw. einzugliedern ist, in die Zusammenhänge menschlichen Lebens und Zusammenlebens unter einer besonderen Maßgabe stützender Begleitung [...] [und Anm. K.R.] lebenslange pädagogisch-soziale Hilfen zu einer humanen Lebensverwirklichung nötig werden“ (Speck 1999, 63 zit. n. Fornefeld 2002, 76). Geistige Behinderung lässt sich hier als Prozess und nicht als statistische Größe begreifen. Ein Prozess, der der Dynamik des Lebens folgt und sich in jeder Lebensphase anders zeigt und somit anderer Zugänge bedarf (Fornefeld 2002, 77).

Das Verständnis von „geistiger Behinderung“ hat sich jedoch auch in der Vergangenheit stark verändert und gewandelt. Grundsätzlich hielt die Bezeichnung ab Mitte des 20. Jahrhunderts Einzug in die fachliche Diskussion, um einerseits den Anschluss an die englische Bezeichnung „mental retardation“ sicher zu stellen, andererseits aber auch, um die Bezeichnungen von „Schwachsinn“ oder „Idiotie“, welche bis dahin vorrangig waren, aus dem Weg zu räumen. Seither ist der Begriff weit verbreitet, das Verständnis über die Begriffsverwendung jedoch nicht einheitlich, was nicht selten zu Verständnisschwierigkeiten führt.

Die Problematik des Begriffsteiles der Behinderung ist an dieser Stelle durch das vorangegangene Kapitel als abgedeckt anzusehen und wird hier nicht noch einmal angeführt. Im Folgenden wird deshalb die Betrachtung des Wortes „Geist“ als eigenständiger Begriff vorgenommen. Die Erklärung des Begriffes „Geist“ im Duden (2007), wo Geist einerseits als *„denkendes Bewusstsein des Menschen, Verstandeskraft, Verstand“* oder *„Mensch im Hinblick auf seine geistigen Eigenschaften“* beschrieben wird, zeigt auf, dass „Geist“ oft mit Verstand und Intellekt in Verbindung gebracht wird. Diese Auslegungen verleiten dazu, Menschen mit geistiger Behinderung Fähigkeiten im intellektuellen Bereich und in der Verstandeskraft abzusprechen. Eine reine Beschreibung als intellektuelle Beeinträchtigung, wie sie diese Auslegung oft mit sich bringt, geht aber allzu leicht vorbei an der Komplexität der geistigen Behinderung und kann zu problematischen Vereinfachungen führen. Geistige Behinderung – als Form der Behinderung – ist ebenso wie Behinderung kein objektiver Tatbestand, sondern entsteht genauso durch soziale und kulturelle Zuschreibung und durch der Kultur und Gesellschaft inhärente Normvorstellungen. So versteht auch Speck das Problem des Begriffs der „geistigen Behinderung“ nicht im Wortinhalt direkt, sondern in seiner Funktion (Speck 2007a, 136). Hier wird noch einmal deutlich, dass neben den medizinischen und genetischen Ursachen geistiger Behinderung auch eine Reihe sozialer und kultureller Faktoren die geistige Behinderung beeinflussen. Laut Kulig ist es offensichtlich,

dass „neben ungünstigen familialen Milieufaktoren, Sozialisationseinflüssen, sozialer Benachteiligung und Armut sowie institutioneller Hospitalismus, soziale Mechanismen der Zuschreibung, Kennzeichnung und Bewertung eine Rolle spielen, die einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das Leben der Betroffenen haben“ (Kulig 2007, 357). Demnach hat gegenwärtig das Verständnis eines wechselwirkenden, prozesshaften Zusammenwirkens von individuellen, sozialen und kulturellen Faktoren, die in der Vergangenheit dominante Sichtweise der individuellen Störung oder individuellen geistigen Behinderung abgelöst. Da geistige Behinderung nicht mehr nur ein personenbezogenes Merkmal ist, sondern auch ein „soziales oder kulturelles Etikett“, wird der Blick vom individuellen Unterstützungsbedarf auch auf den sozialen Versänderungsbedarf gelenkt (Theunissen 2007a, 96). Eine soziale Veränderung auch in Hinblick auf die Bezeichnung, die selbst betroffene Menschen wünschen, wird im nächsten Kapitel behandelt.

1.3 „Menschen mit Lernschwierigkeiten“

Wie bereits aufgezeigt wurde, liegt das Problem von Bezeichnungen oder Begriffen nicht immer nur im Wortinhalt, sondern vielmehr in der sozialen Funktion und der dadurch oftmals entstehenden Stigmatisierung (Speck 2007a, 136). Diese ergibt sich daraus, dass ein Mensch in seiner Identität nicht den Erwartungen seiner Umwelt entspricht. Die Umwelt nimmt ihre Vorstellung von „normal“ vorweg und durch die Abweichung eines oder mehrerer Merkmale kommt es zu einer negativen Definition und zu einer negativen Zuschreibung des Merkmals (Cloerkes 2009, 208). Ein Stigma ist somit ein soziales Vorurteil gegenüber bestimmten Personen mit verschiedenen Merkmalen, welche sich der Aufmerksamkeit in negativer Weise aufdrängen und somit als „Anderssein“ bewertet werden. Eine Behinderung stellt dies in der Regel dar, wobei die Merkmale nicht immer sichtbar sein müssen. Oft wird eine Stigmatisierung bereits durch die Verwendung spezifischer Bezeichnungen verstärkt (Cloerkes 2009, 209). Genau aus diesem Grund haben sich Betroffene aus SelbstvertreterInnengruppen (wie People First) zusammengeschlossen und treten dafür ein, die Bezeichnung „geistige Behinderung“ durch den Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ zu ersetzen, der sich von der englischen Bezeichnung „people with learning difficulties“ oder „people with learning disabilities“ ableitet (Theunissen 2007a, 94). Denn die Folgen von Stigmatisierungsprozessen sind für Betroffene tiefgreifend und führen zu Kontaktverlust, Isolation, Interaktionsproblemen bis hin zu Identitätsstörungen (Cloerkes

2009, 209). Besonders die Betroffenen aus dem Netzwerk „People First“ fordern deshalb: *„Wir von Mensch zuerst finden den Begriff "geistig behindert" abwertend. Wir finden, das macht uns schlecht. [Er passt Veränderung K.R.] nicht dazu, wie wir uns selbst sehen. Bei den Worten "geistig behindert" denken viele Menschen, dass wir dumm sind und nichts lernen können. Das stimmt nicht. Wir lernen anders. Wir lernen manchmal langsamer oder brauchen besondere Unterstützung. Immer mehr Menschen lehnen diesen Begriff ab. Wir von Mensch zuerst wollen nicht "geistig Behinderte" genannt werden. Wir wollen den Begriff "geistig behindert" abschaffen. Wir fordern, dass die Wörter "geistig behindert" nicht mehr benutzt werden! Wir finden Menschen mit Lernschwierigkeiten besser!“* (Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V. 2005-2008). Aufgrund dieser klaren Forderung und des Wissens, dass eine Veränderung auch immer von der Bereitschaft der gesamten Bevölkerung abhängt, wird sich im weiteren Verlauf der Diplomarbeit die Bezeichnung **„Menschen mit Lernschwierigkeiten“** auf den gesamten Personenkreis beziehen, der im Üblichen als *„geistig behindert“* bezeichnet wird⁶. Dies soll mitunter auch einen Beitrag dazu leisten, als Adressat dieser Forderung eine Veränderung zu unterstützen (Cloerkes 2009, 211).

⁶ Es wird darauf hingewiesen, dass bei direkten Zitaten die verwendete Formulierung übernommen wird und die Bezeichnung „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ nicht mit dem Begriff „Menschen mit Lernbehinderungen“ gleichzusetzen ist.

2. Die Lebensbereiche Alltag, Freizeit und Wohnen

In diesem Kapitel wird auf die einzelnen Lebensbereiche „Alltag“, „Freizeit“ und „Wohnen“ eingegangen, um die wissenschaftliche Auseinandersetzung von Menschen mit Lernschwierigkeiten innerhalb der (Er-)Lebensstrukturen eines Wohnhauses zu fundieren und auch eine theoretische Annäherung an die Folgekapitel der theoretischen Konzepte innerhalb dieser Lebensbereiche darzustellen. Die Relevanz der genannten Lebensbereiche innerhalb der Diplomarbeit ergibt sich auch daraus, dass besonders im Alltag, in der Freizeit und im Bereich des Wohnens weniger Leistungsanforderungen und auch generelle Anforderungen bestehen und deshalb Menschen mit Lernschwierigkeiten vermehrt über Selbst- und Mitbestimmung verfügen. Anzumerken ist hier, dass diese Bereiche keinesfalls getrennt zu betrachten sind, auch wenn sie in dieser Arbeit in weiterer Folge getrennt voneinander erörtert werden.

2.1 Das Verständnis von „Alltag“

Das Wort „Alltag“ hat sich aus dem älteren Wort „alletag“ entwickelt und bedeutet „täglich, gewöhnlich“ und kann einerseits als Werktag im Sinne eines Arbeitstages beschrieben werden, andererseits aber auch als gleichförmiger Ablauf des Lebens (Duden 2007). Folgt man den Überlegungen Saerbergs, so ist Alltag durch Selbstverständlichkeit geprägt und beeinflusst die *„selbstverständliche Normalität im subjektiven Wissen Handelnder“* (Saerberg 2006, 111). Das subjektive Wissen ist durch die verschiedenen Wahrnehmungen der Umwelt jedes Individuums geprägt und unterscheidet sich mitunter von Person zu Person und vor allem auch durch die Relevanz, die jede einzelne Person (Personengruppen, Gesellschaften) verschiedenen Bereichen zumisst. Demzufolge unterscheidet sich das Verständnis von Alltag individuell. Treffen unterschiedliche Verständnisse aufeinander, kann es zu Irritationen der selbstverständlichen, individuellen „Normalität“ des Alltags kommen (Saerberg 2006, 111ff). Aus diesem Alltagsverständnis lässt sich ableiten, dass auch das Alltagsempfinden von Menschen mit Lernschwierigkeiten ebenso divergent ist wie bei jedem Einzelnen aus einer Personengruppe und dass auch sie eine individuelle „Normalität“ des Alltags besitzen. Dass diese mitunter dem nicht entspricht, was die übrige Gesellschaft als „Normalität“ anerkennt, sei dahingestellt. Um einen gemeinsamen Nenner im Rahmen dieser Diplomarbeit festzulegen, wird der Begriff „Alltag“ in weiterer Folge für sich wiederholende Elemente,

Strukturen oder Abläufe des Tages, der Woche, der Jahre verwendet und impliziert demnach neben Wohnen und Freizeit auch das Arbeitsleben, das innerhalb dieser Arbeit nur am Rande Bearbeitung findet.

2.2 „Freizeit“ – Verständnis und Bedeutung

Die Freizeit ist in der Gegenwart zu einem sehr bedeutsamen Lebensbereich innerhalb der Gesellschaft geworden. Trotzdem ist es weiterhin typisch, die Bedürfnisse und Ansprüche von Menschen mit Lernschwierigkeiten in diesem Lebensbereich zu unterschätzen (Cloerkes 2007, 75).

Ebert zu Folge beginnt die allgemeine Vorgeschichte der „Freizeit“ bereits mit der Menschwerdung und der Ausbildung eines Zeitbewusstseins. In den Anfängen der Menschheit war Freizeit jene Zeit, in der die alltägliche Nahrungsbeschaffung nicht stattfand und deshalb von Menschen kreativ genutzt werden konnte. Der moderne Zeitbegriff begann sich mit dem mittelalterlichen Rechtsbegriff „frey zeyt“, der für Marktfriedenszeit stand, zu entwickeln (Ebert 2000, 19). Verfolgt man die Entwicklungslinie bis zum heutigen Freizeitverständnis, so lässt sich erkennen, dass Freizeit mitunter immer ein pädagogisch geprägter Begriff war und ist („Freistunde, Freispiel, Freizeitpädagogik“). Oft wird Freizeit auch mit Freiheit assoziiert. Diese Verbindung zu Freiheit gründet nach Ebert im Verständnis von „Freizeit“ während der Zeit der Aufklärung, wo sie vorrangig als Zeit der individuellen Freiheit angesehen wurde. In dieser Zeit konnte man nach persönlichen Wünschen handeln und war von gesellschaftlichem Einfluss und Fremdbestimmung befreit. Freizeit wurde in weiterer Folge auch immer wieder im Gegensatz zur „bestimmten“ Zeit der Arbeitszeit und als ihre bestehende Gegenkraft dazu gesehen. Besonders innerhalb des 20. Jahrhunderts entwickelten sich verschiedene Freizeitverständnisse – angefangen von Freizeit als Erholung nach der Arbeit, über Freizeit als Zeit des Konsumgenusses und der Selbstdarstellung, bis hin zur aktionsorientierten, erlebnisreichen Freizeit und der Zeit der Selbstbestimmung (Ebert 2000, 24ff; Markowetz 2007, 309f)⁷. Heute findet man oft ähnliche Erklärungen - Freizeit als die Zeit, in der jemand nicht zu arbeiten braucht, keine besonderen Verpflichtungen hat, für Hobbies oder Erholung frei verfügbare Zeit (Duden 2007). Markowetz bezeichnet eine solche Begriffsauslegung als naiv – da sie eine Zeit frei von Auflagen, Zwängen und

Verpflichtungen, somit das Klischee „Freizeit ist Freiheit“ suggeriert. Begründet wird diese Kritik dadurch, dass auch Anlässe, Orte, Gelegenheiten, familiäre Kontakte und Abhängigkeiten, Freunde wie auch maßgeblich Geld die Freizeit beeinflussen. Nach Markowetz ist Freizeit also auch Zeit, in der psychische Konflikte, soziale Spannungen und veränderte Gesellschaften zum Tragen kommen (Markowetz 2007a, 308). Freizeit inkludiert diesem Gedanken zu Folge privates und öffentliches Leben, zweckfreie und zweckgebunden Aspekte des Lebens. Der Gegensatz zur Arbeit oder Freizeit als reine Erholungszeit reicht deshalb für die Erfassung von Freizeit heute nicht mehr aus. Aus diesem Grund beschreiben neuere Modelle nicht mehr Freizeit als „Teil-Zeit“, sondern die gesamte Lebenszeit wird in verschiedene Phasen geteilt. Sowohl Markowetz als auch Ebert stützen sich dabei auf ein von Opaschowski (1990) entwickeltes Dreiphasenmodells der Lebenszeit und seinem darin inhärenten positiven Freizeitbegriff als *„freie Zeit, die durch freie Wahlmöglichkeiten, bewusste Eigenentscheidung und soziales Handeln charakterisiert ist“* (Opaschowski 1990, 85f zit. n. Markowetz 2007a, 310). Opaschowski teilte dafür die Lebenszeit aller Menschen in drei Phasen: die Determinationszeit (abhängige Zeit) als Zeit der Fremdbestimmung, die Obligationszeit (gebundene Zeit) als Zeit der Zweckbestimmung und die Dispositionszeit (freie Zeit) als Zeit der Selbstbestimmung (Ebert 2000, 29ff; Markowetz 2007a, 310ff). Das Lebenszeit-Modell der drei Phasen von Opaschowski (1990) entwickelt Theunissen für die Heil- und Sonderpädagogik zu einem Modell der Lebenszeit mit sechs Phasen weiter: Versorgungszeit, Arbeitszeit, Verpflichtungszeit, Bildungszeit, Ruhe- und Schlafenszeit sowie freie Dispositionszeit (Theunissen 2000, 139). Die freie Dispositionszeit ist für Theunissen ein *„Zeitraum, der anthropologisch betrachtet als selbstbestimmte Freizeit wesentlich bestimmt wird durch Subjektivität, Spontaneität, Zufall, Erholung, Unterhaltung, Intimität, (schützende) Privatheit, Spiel, Geselligkeit, Hobby, ästhetische Kulturbetätigung, Lebensfreude und Freiheit“* (Theunissen 2000, 143). Es ist also jene Zeit, *„über die das Individuum frei verfügen soll und in der es selbst gestalten und eigene Initiativen verwirklichen kann.“* (Theunissen 2000a, 99 zit. n. Markowetz 2007a, 311f). Diese Zeiten der gesamten Lebenszeit treten meist in Vermischung auf. Bei Menschen mit Lernschwierigkeiten ist es oft Usus, dass einzelne zentrale „Zeiten“ ausgespart werden oder aber dominieren.

Die freie Dispositionszeit – generell die Freizeit – soll nach Markowetz acht Freizeitbedürfnisse oder Funktionen, die für alle Menschen zutreffen, erfüllen. Diese

⁷ Zur Vertiefung dieser Thematik wird auf Ebert (2000) verwiesen.

Bedürfnisse der Freizeit orientieren sich einerseits stark am Individuum, andererseits stark an der Gesellschaft: 1. Rekreation (Erholung, Ruhe, Wohlbefinden, angenehmes Körpergefühl, sexuelle Befriedigung), 2. Kompensation (Ausgleich, Ablenkung und Vergnügen), 3. Edukation (Kennenlernen, Weiter- und Umlernen auf verschiedenen sachlichen und sozialen Handlungsebenen), 4. Kontemplation (Selbsterfahrung, Selbstfindung), 5. Kommunikation (Mitteilung, vielfältige soziale Beziehungen, Geselligkeit), 6. Integration (Zusammensein, Gemeinschaftsbezug, soziale Stabilität), 7. Partizipation (Beteiligung, Mitbestimmung, Engagement) und 8. Enkulturation (kreative Entfaltung, produktive Betätigung, Teilnahme am kulturellen Leben) (Markowetz 2007a, 312f). Welche Bedürfnisse der Freizeit wirklich zum Tragen kommen, hängt vom Einzelnen ab, da Freizeit auch an subjektive Faktoren wie Interesse, Geschmack, Ressourcen gebunden ist (Theunissen 2000, 144). Dies alles gilt anthropologisch gesehen für Menschen mit Lernschwierigkeiten in gleicher Weise wie für jede andere Person (Theunissen 2000, 137). Dennoch lassen sich viele Benachteiligungen im Lebensbereich „Freizeit“ feststellen. Im folgenden Kapitel wird deshalb speziell auf das Verständnis von Freizeit in Verbindung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten eingegangen.

2.2.1 „Freizeit“ für Menschen mit Lernschwierigkeiten

In der geschichtlichen Entwicklung war die Freizeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten stark durch das vorherrschende Verständnis von Behinderung und auch die institutionellen Einrichtungen geprägt. Innerhalb dieser Diskussion kamen nach Ebert besonders folgende, teilweise sehr gegensätzliche Überlegungen zum Tragen: Die Freizeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten wird oft als defizitär beschrieben und ein passives Freizeitverhalten wird in vielen Fällen als Merkmal von „geistiger Behinderung“ verstanden. Die Freizeitgestaltung von Menschen mit Lernschwierigkeiten unterliegt auch oft den Schwierigkeiten ungünstiger Rahmenbedingungen und Barrieren oder wird durch soziale Ausgrenzungsprozesse erschwert. Freizeit für Menschen mit Lernschwierigkeiten wird oft durch sonderpädagogische Förderung zur gestalteten Freizeit, da eine gelungene Freizeitgestaltung erst nach dem Erwerb grundlegender Kompetenzen gesehen wird, und diese ohne Förderung nicht zu erreichen sei. In jüngerer Zeit wird deshalb auch oft die Entpädagogisierung des Freizeitalltags und ein reines „Begleiten“ durch sogenannte „Professionelle“ an der Teilhabe gesellschaftlicher Freizeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten gefordert (Ebert 2000, 44f). Denn es geht auch in der Freizeitplanung von Menschen mit Lernschwierigkeiten darum, sich an den vorher

genannten Bedürfnissen der Rekreation, Kompensation, Edukation, Kontemplation, Kommunikation, Integration, Partizipation und Enkulturation, zu orientieren. Nach Markowetz lassen sich die ersten vier genannten Bedürfnisse, die am Individuum orientiert sind, relativ leicht einlösen. Erheblich mehr Probleme machen die gesellschaftlichen Zielfunktionen, also Kommunikation, Integration, Partizipation und Enkulturation, denn diese sind aufgrund unterschiedlichster Barrieren zumeist nur eingeschränkt möglich. Diese Barrieren und die daraus resultierenden Erschwernisse ergeben sich nicht nur aus den Hindernissen, die unmittelbar mit der Lernschwierigkeit zusammenhängen, sondern auch aus der sozialen Reaktion auf diese Menschen. Sie sind auch verbunden mit den Möglichkeiten, die die Gesellschaft für Menschen mit Lernschwierigkeiten bereitstellt oder ihnen vorenthält (Markowetz 2007a, 314ff). Ein Mensch mit Lernschwierigkeiten benötigt vielleicht stärker als ein anderer Mensch mit Lernschwierigkeit „freie Zeit“ im Gegensatz zur Zeit des kontrollierten Einflusses von Pflege, Versorgung, Pädagogik und Förderung. In der pädagogischen Praxis bedeutet diese „freie Zeit“ auch das Respektieren des So-Seins von Menschen mit Lernschwierigkeiten und die Wertschätzung der menschlichen Bedürfnisse nach Entspannung, Wohlbefinden, Unterhaltung und Selbstverwirklichung im zweckfreien Tun. Dazu kommen auch die Grundbedürfnisse nach sozialer Kommunikation. Dies bedeutet in der Praxis letztlich, dass PädagogInnen für Menschen mit Lernschwierigkeiten auch als dialogischer Partner und Vertrauensperson präsent sein sollten. Vor allem Menschen mit Lernschwierigkeiten haben ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Kommunikation, weswegen sie die personale Begegnung brauchen. Insofern hat im Einzelfall die pädagogische Bezugsperson die Freizeitgestaltung des Einzelnen zu begleiten, indem sie zum Beispiel mit dem Betroffenen spazieren geht, Ausflüge unternimmt, kulturelle Veranstaltungen besucht, Sport treibt, spielt etc., so dass eine gemeinsam inniglich erlebte Du-Erfahrung stattfinden kann. Dabei spielt auch die Orientierung am Normalisierungs- und Integrationsprinzip eine wesentliche Rolle. Deshalb kann nach Theunissen angenommen werden, dass besonders Freizeit unter dieser Perspektive am ehesten Integration und Inklusion fördern kann (Theunissen 2000, 147). Dennoch setzt sich nur langsam die Erkenntnis durch, dass eine Behinderung nicht zwangsläufig und nicht in jedem Fall zu Problemen bei der Freizeitgestaltung führt und die Freizeitbedürfnisse von Menschen mit Lernschwierigkeiten dieselben Gemeinsamkeiten wie jene aller anderen Menschen aufweisen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Lebensbereich Freizeit mehr als andere Lebensbereiche die Chance bietet, Menschen mit Lernschwierigkeiten Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Teilhabe zu ermöglichen und somit die Ausgrenzung zu überwinden (Cloerkes 2007, 75). *„Die Qualität der Freizeit ist ein Spiegelbild der Lebensqualität“* (Markowetz 2000, 363ff) und diese kann mitunter auch dadurch gesteigert werden, dass den Forderungen der People First Gruppe auch im Bereich der Freizeit Gehör geschenkt wird: *„Menschen mit Lernschwierigkeiten müssen selbst bestimmen, wo sie ihre Freizeit verbringen [...] mit wem sie ihre Freizeit verbringen [...] was sie in ihrer Freizeit machen. Menschen mit Lernschwierigkeiten müssen alle Freizeitangebote nutzen können. Sie dürfen nicht ausgeschlossen werden.“* (Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V., 2005-2008). Großen Einfluss auf das jeweilige Freizeiterleben hat nach Markowetz auch die jeweilige Form des Wohnens (Markowetz 2007a, 332). Im Zuge dieses Gedankens folgt im nächsten Kapitel die theoretische Darstellung des Lebensbereiches Wohnen.

2.3 Der Lebensbereich Wohnen

Besonders in Bezug auf den Alltag und die Freizeit, die meist im Rahmen der eigenen Wohnsituation gestaltet werden, sind die drei Bereiche Wohnen, Alltag und Freizeit Basis der Forschung im Rahmen der Diplomarbeit. Der Lebensbereich Wohnen ist stark verbunden mit den Bereichen Alltag und Freizeit, weil er Ausgangspunkt aller Aktivitäten der Freizeit ist und somit die Alltags- und Freizeiterlebnisse prägt. Bevor gezielter auf die Wohnsituationen von Menschen mit Lernschwierigkeiten eingegangen wird, erfolgt im Weiteren eine kurze Erörterung dessen, was allgemein unter „Wohnen“ zu verstehen ist.

2.3.1 Wohnen – allgemeine Annäherung

Wohnen heißt an eine bestimmte Stelle hingehören, in ihr verwurzelt und zu Hause zu sein (Bollnow 1963, 499ff). Bollnow zu Folge lebt der Mensch innerhalb eines Raumes, zu dem er sich auch verhält und durch dieses Verhältnis eines Menschen zu einem Raum kann der Mensch erst als Mensch bestimmt werden - im Unterschied zu einem Objekt das sich an einer bestimmten Stelle innerhalb des Raumes befindet. Dadurch, dass der Mensch sich zu einem Raum verhält und nicht nur in ihm besteht, beschreibt Bollnow dieses Verhältnis zwischen Mensch und Raum als „Wohnen“. Wohnen bedeutet nach Bollnow also das Verhältnis zu und

die Bindung an einen bestimmten Raum (Bollnow 1963, 499ff). Dieser Raum – also der Wohnort – muss dem Menschen ein Gefühl des Behagens vermitteln, in dem er sich wohl fühlt und zu seiner Ruhe kommen kann. Um dieses Gefühl der Ruhe und Geborgenheit erlangen zu können, muss der Wohnraum dem Menschen durch eine Grenze zur Außenwelt auch Schutz gewähren (Bollnow 1963, 503f). Bollnow spricht hier bereits die elementaren Funktionen des Wohnens an, die auch gegenwärtig starke Aussagekraft besitzen.

Der Wohnraum eines Menschen bildet dessen Lebensmittelpunkt und ist Ausgangspunkt für alle seine Aktivitäten. Er wird somit nicht als *„Teilfunktion menschlichen Lebens gesehen, sondern als ein Aspekt des Ganzen menschlicher Lebensbedürfnisse und –bedingungen“* (Hanslmeier-Prockl 2009, 26), welche Geborgenheit, Schutz und Ruhe inkludieren. Auch Speck beschreibt Wohnen als einen Platz, der mehr als nur einen Platz zum Leben oder „ein Dach über dem Kopf haben“ bedeutet. Wohnen ist ein *„Wert für ein menschenwürdiges Dasein“* (Speck 1998b zit. n. Fornefeld 2002, 134), welches auch den individuellen Bedürfnissen entspricht (Fornefeld 2002, 134). Durch diese zentrale Bedeutung ist auch die individuelle Gestaltungsmöglichkeit der Wohn- und somit auch der Alltags- und Freizeitbedingungen ein wesentlicher Aspekt für das Wohlbefinden eines jeden Menschen und bedeutet, selbst entscheiden zu können, wo, wie und mit wem man lebt und wie man seinen Lebensrhythmus und seinen Haushalt organisiert. Diese Aspekte bedeuten Lebensqualität und sind für ein menschenwürdiges „Dasein“ - Wohnen - unabdingbar (Theunissen, Plaute 2002, 267).

Die zentrale Bedeutung des Wohnens für den Menschen wird bereits durch die ursprüngliche Bedeutung des Wortes deutlich. „Wohnen“ hat mit „gewöhnt“ und „Gewohnheit“ zu tun und wurde ursprünglich im ganz allgemeinen Sinne von „zufrieden sein“, „etwas gern haben“, „Wohlbehagen empfinden“ gebraucht. Erst später wurde es auf die heutige Bedeutung von „sich aufhalten“ und „wohnhaft sein“ eingeengt (Fornefeld 2002, 134). Doch auch gegenwärtig zeigt sich im Sprachgebrauch die besondere Bedeutung des Wohnens, da diese oft auch mit der Bedeutung des Lebens gleichgesetzt wird, wie folgendes Beispiel untermauert: *Ich wohne in Wien* als auch *Ich lebe in Wien* haben denselben Bedeutungsgehalt. Wohnen drückt also die Beziehung eines Menschen zu einem bestimmten Raum aus und bildet den Ausgangspunkt der Lebensbedingungen. Die verschiedenen Bedeutungsaspekte, die auch Bollnow bereits angesprochen hat, lassen sich im Gefühl des „zu Hause-Seins“

zusammenfassen. Denn der Wohnraum ist Raum für Geborgenheit, Schutz und Sicherheit, er bietet Platz um sich ohne soziale Kontrollfunktionen zu entspannen und Raum für emotionale Sicherheit (Fornfeld 2002, 135). Ebenso ist er der Raum für Beständigkeit und Vertrautheit wie auch der Privatheit, man kann ihn selbst gestalten und zu etwas Eigenem machen, wodurch auch der soziale Status des Einzelnen ausgedrückt werden kann. Wohnen bedeutet aber auch einen Raum für Kommunikation und Zusammenleben, in der Familie oder einer selbstgestalteten Lebensgemeinschaft zu haben. Der Wohnraum ist also nicht nur für die Entfaltung der Individualität eine wesentliche Komponente, sondern hat auch eine wichtige gesellschaftliche Funktion. Er ist der Bereich, der zur Verfügung steht, um Freundschaft, Partnerschaft oder Liebesmöglichkeit zu gestalten, wobei er auch eine Kompensationsfunktion zu diesen, zur Arbeit und zur Freizeit darstellen kann. Wenn all diese Möglichkeiten, die ein Wohnraum bietet, von den Einzelnen oder den einzelnen gemeinsam wohnenden Personen, entschieden, bestimmt oder mitbestimmt werden können, so hat dies einen wesentlichen Einfluss auf das Wohlbefinden des jeweiligen Individuums (Hanslmeier-Prockl 2009, 26ff). Die individuelle Gestaltung seines Wohnbereiches hebt den Menschen von anderen ab, hat die Funktion eines Statussymbol und vermittelt somit symbolisch, wie man gesehen werden möchte. Gleichsam schafft dies auch ein Gefühl von etwas Eigenem und Unverwechselbarem und bietet somit Rückhalt in der Interaktion mit anderen (Jung 2005, 19f). Fornfeld fasst die Bedeutung des Wohnens allgemein mit den Worten von Speck zusammen: *„einen ruhenden und ordnenden Eigenbereich in der immer wieder chaotischen Umwelt als Ort zum Leben zu haben, einen Ort, von dem aus die Welt überschaubar wird, wo man wieder zu sich selbst kommt, wo man sich in den eigenen vier Wänden sicher fühlen kann, wo sich Leben nach eigenen Maßstäben leben und ordnen lässt, wo man ein hohes Maß an Möglichkeiten für selbstbestimmtes Leben vorfindet, ohne diese gegenüber anderen verteidigen zu müssen, wo man nicht hilflos anderen ausgeliefert ist“* (Speck 1998b, 22 zit. n. Fornfeld 2002, 134f). Diese Aspekte und Funktionen des Wohnens sind für alle Menschen in gleicher Weise bedeutend. Die Erfüllung der Grundbedürfnisse im Bereich des Wohnens ist für Menschen mit Lernschwierigkeiten oft von noch größerer Bedeutung, da ihre Fähigkeiten zur Kompensation mangelhafter Lebensbedingungen durch diverse Gründe eingeschränkt sein können. Eine Übertragung sämtlicher Aspekte des Wohnens ist daher nicht nur logisch sondern notwendig (Jung 2005, 22). Gegenwärtig kann darauf verwiesen werden, dass Veränderungen der Wohnsituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten unter diesem Aspekt noch nicht abgeschlossen sind und weiter andauern müssen (Fornfeld 2002, 135) -

auch wenn sich, wie die folgenden Kapitel zeigen, der Lebensbereich Wohnen von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Vergangenheit sehr verändert und weiterentwickelt hat und in den letzten Jahren die beschriebenen Grundbedürfnisse vermehrt in den Fokus gerückt sind.

2.3.2 Wohnen für Menschen mit Lernschwierigkeiten

Wohnen als Ort zu „leben“ oder „zu Hause zu sein“, wie zuvor beschrieben, ist für Menschen mit Lernschwierigkeiten auch heute noch nicht selbstverständlich (Theunissen, Plaute 2002, 267). Dennoch hat es im Bereich des Wohnens von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den letzten Jahrzehnten umfassende Veränderungen gegeben. Erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erkannte man, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht nur der schulischen Erziehung und beruflicher Beschäftigung, sondern auch der angemessenen Wohnmöglichkeiten außerhalb der Familie bedürfen (Fornfeld 2002, 133). Im Zuge des Paradigmenwechsels von der Enthospitalisierung hin zu Selbstbestimmung und Empowerment entstand in jüngerer Vergangenheit ein differenziertes Angebot an unterschiedlichen Wohnformen und –konzepten (Schirbort 2007, 379). Um diese näher zu beleuchten, werden im Folgekapitel die geschichtliche Entwicklung und die Veränderungen der Wohnformen von Menschen mit Lernschwierigkeiten vor dem Hintergrund der vorherrschenden theoretischen Konzepte ab Beginn der Anstaltsgründung im 19. Jahrhundert dargestellt.

2.3.2.1 Anstaltsgründung und Hospitalisierung

Erst mit dem Beginn der Anstaltsgründung aus meist kirchlich-caritativen Beweggründen im 19. Jahrhundert wurde Menschen mit Lernschwierigkeiten pädagogische Aufmerksamkeit geschenkt (Fornfeld 2002, 31). Im Zuge dieser Anstaltsgründungen wurden die damaligen sogenannten „Schwachsinnigen“ in Klöstern, Armenhäusern, Hospitälern, Irrenanstalten, Zucht- oder Tollhäusern untergebracht. Sie lebten dort zusammen mit Armen, Kranken und Kriminellen. Damals bestand vor allem das medizinische Interesse, Menschen mit Lernschwierigkeiten zu heilen. Ab der Zeit der Aufklärung stand aber auch das pädagogische Interesse, Menschen zu „bilden“, um ihre Brauchbarkeit für das gesellschaftliche Leben zu verbessern und die menschliche Not zu lindern im Vordergrund (Theunissen 2009, 371). Aus pädagogischer Sicht ging es in dieser Zeit darum, den Menschen durch Erziehung und

Bildung zu bessern und geistig mündige Mitbürger zu „machen“ – im eingeschränkten Maße auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten (Bloemers 2006, 27f).

Innerhalb der Anstalten galten spezifische Lebensbedingungen. Es schliefen viele Menschen in großen Schlafsälen und es gab keinen Rückzugsort oder Platz für persönliche Dinge. Körperpflege und Nahrungsaufnahme waren meist die einzigen tagesstrukturierenden Angebote. Die natürlichen Barrieren wie weite Entfernungen, Abgrenzung durch Hecken oder Mauern und die strenge Abgeschiedenheit des klösterlichen Lebens trug zur Separierung der dort untergebrachten Menschen bei (Hanslmeier-Prockl 2009, 37). Diese Großeinrichtungen mit ihrer Gleichförmigkeit im Tagesablauf, ihrem Mindestmaß an Förderung und individueller Ansprache verstärkten nicht nur die Isolation der Menschen mit Lernschwierigkeiten, sie führten ebenso zum Rückgang erworbener Fähigkeiten und zu massiven Verhaltensproblemen (Fornfeld 2002, 133). Häufig wird diese Zeit auch als die Zeit der Ausgrenzung und Verwahrung von Menschen mit Lernschwierigkeiten bezeichnet. Selbst das Wort „wohnen“ war in dieser Zeit nicht Usus – Menschen mit Lernschwierigkeiten wurden „untergebracht“ und „verwahrt“ (Fornfeld 2002, 135). Die zunächst doch auch pädagogisch orientierte Arbeit im Sinne von „Bilden/Machen“ wurde gegen Ende des 19. Jahrhunderts mehr und mehr von der Vorstellung abgelöst, dass Behinderung eine Krankheit sei und es kam zur Unterbringung vieler Menschen mit Lernschwierigkeiten in den von Medizinern geführten „Irrenhäusern“ - in psychiatrischen Anstalten. Diese Zeit wird auch als die Zeit der Hospitalisierung bezeichnet, was für isolierende, depersonalisierende, menschenunwürdige Lebensbedingungen steht (Hoffmann 1999, 17). Der Grund für die Hospitalisierung kann auch auf den Industrialismus zurückgeführt werden, da man sich durch die Unterbringung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und die dadurch entstehende Trennung von sogenannten „Starken und Schwachen“ eine Produktionssteigerung erhoffte. Die Gesellschaft wurde von den Menschen, die als abstoßend galten, befreit, man brauchte sich nicht mehr um die „Schwachen“ zu kümmern. Gleichzeitig sollten die Menschen mit Lernschwierigkeiten aber auch vor den anderen Gemeindebürgern und deren schlechter Behandlung geschützt werden. Die Folge war eine zunehmende Aussonderung von Menschen mit Lernschwierigkeiten aus den alltäglichen Lebensbereichen (Hanslmeier-Prockl 2009, 38). Die Wohnsituation innerhalb der psychiatrischen Anstalten war geprägt von äußeren, dem individuellen Wohlergehen der Einzelnen fernen Regeln. Die Trennung der Lebensbereiche Wohnen, Arbeit und Freizeit war aufgehoben und die Zeit war geprägt von sozialer Kontrolle

und Autorität (Hoffmann 1999, 18f). Es fehlten differenzierte Angebote zur Beschäftigung sowie die Anleitung zur selbsttätigen Unterhaltung. Zwar bedeutete dies Schutz vor Gefahren oder anderen Gemeindebürgern, jedoch nicht den Schutz vor anderen Menschen mit Lernschwierigkeiten, die dort lebten (Hanslmeier-Prockl 2009, 38f).

Diese Art der Versorgung fand ein schnelles Ende mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten, da die Menschen nach ihrer Verwertbarkeit klassifiziert wurden und sich die Vorstellung von Andersartigkeit als Ursache für die Leistungsunfähigkeit zuspitzte (Jung 2005, 25; Bloemers 2006, 41). Durch die Institutionalisierung waren sie registriert und leicht auffindbar und konnten in Folge dessen in großen Massen abtransportiert und getötet werden (Hanslmeier-Prockl 2009, 38).

Auch nach der grausamen Behandlung und Tötung von Menschen mit Lernschwierigkeiten oder mehrfachen Behinderungen während des Nationalsozialismus kam es zu keiner prinzipiellen Umorientierung. Nach 1945 wurde weiter an der Ausgrenzung durch Institutionalisierung und Hospitalisierung festgehalten (Theunissen 2009, 372). So waren bis in die 1960er Jahre Menschen mit Lernschwierigkeiten oder mehrfachen Behinderungen, die nicht bei ihren Familien lebten, isoliert in zentralen Großanstalten mit konfessioneller Trägerschaft oder psychiatrischen Landeskrankenhäusern untergebracht. Man begründete dies mit Argumenten der Krankheit, der Pflege, des Schutzes und der Distanz, ebenso wie mit dem Argument der Überforderung und finanzieller Probleme der Familie oder anderer Angehöriger, was in der damaligen Zeit ausschlaggebend für die Unterbringung war (Theunissen, Lingg 1999, 7f).

2.3.2.2 Enthospitalisierung

Der Begriff „Enthospitalisierung“ bezeichnet nach Fornefeld den Prozess des Ortswechsels und der Umsiedelung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in kleinere Wohneinrichtungen (Fornefeld 2002, 144).

In der Zeit der Anstalts- und Klinikunterbringung übten vor allem die Eltern von Kindern mit Lernschwierigkeiten starke Kritik an der Art der Unterbringung und forderten die Öffnung der Institutionen, also familiennahe und humanere Lebensräume. Diese sollten den Modellen der gemeindeintegrierten kleineren Wohnheime, wie sie in der Nachkriegszeit in den

skandinavischen Ländern entstanden sind, nachempfunden sein (Fornfeld 2002, 133). Angeregt durch die internationale Diskussion um die Normalisierung der Lebensbedingungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten gerieten die psychiatrischen Krankenhäuser auf Grund ihres totalen Charakters zunehmend in die Kritik (Theunissen 2009, 372). Fachleute und Fachverbände prangerten die unzureichende Behandlung und Unterbringung von Menschen mit Lernschwierigkeiten an und forderten Normalisierung und Deinstitutionalisierung. In diesem Zusammenhang ist auch die Psychiatrie-Enquête aus dem Jahr 1975 in Deutschland zu erwähnen. Damals wurde festgelegt, dass eine Trennung von psychisch kranken und „geistig behinderten“ Menschen erforderlich sei, um ein Betreuungs- und Versorgungssystem mit heilpädagogischen Inhalten aufbauen zu können (Hoffmann 1999, 20; Hanslmeier-Prockl 2009, 49). In weiterer Folge setzte der Prozess der Enthospitalisierung und Deinstitutionalisierung ein. Psychiatrische Großeinrichtungen wurden aufgelöst, nicht krankenhausbefähigte Menschen aus hospitalisierenden Einrichtungen ausgegliedert. Die Kritik an den Anstalten mündete später in der Forderung nach Normalisierung und Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Neben Integration und Normalisierung wurden auch Dezentralisierung, Regionalisierung, Mitbestimmung, Emanzipation und Autonomie für Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen gefordert. Normalisierung und Integration stellen hier zugleich Mittel und Zielvorstellungen zur Verbesserung der Lebensbedingungen hospitalisierter Menschen dar (Hoffmann 1999, 20f). Aus diesem Grund werden im nächsten Abschnitt kurz das Normalisierungsprinzip als Grundlage für den umfassenden Perspektivenwechsel der Enthospitalisierung ab den 1960er Jahren, als auch der Integrationsgedanke erörtert (Fornfeld 2002, 136).

2.3.2.2.1 Das Normalisierungsprinzip

Auf Basis der Kritik an der Institutionalisierung wurde Ende der 50er Jahre in Dänemark gefordert: „*to let the mentally retarded obtain an existence as close to normal as possible*“, (Schildmann 2007, 201) wodurch erste Überlegungen hinsichtlich der Normalisierung der Lebensbedingungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfacher Behinderung entstanden. Initiator dafür war Niels Erik Bank-Mikkelsen, Jurist und Sekretär des Sozialministeriums in Dänemark. Eine ähnliche Entwicklung folgte in Schweden und 1968 kam es zur entsprechenden Gesetzesänderung. In Schweden formulierte Bengt Nirje (Geisteswissenschaftler, Jurist) die Grundidee von Bank-Mikkelsen zu acht Leitideen des

Normalisierungsprinzips aus (Fornfeld 2002, 136). Vor dem Hintergrund von Lebensinhalten und Zeitstrukturen eines Anstaltslebens forderte Nirje für Menschen mit Lernschwierigkeiten einen normalen Tages-, Wochen-, Jahres- und schließlich Lebensrhythmus, Respekt, ein normales Leben in einer durchschnittlich heterosexuellen Welt, normale ökonomische Standards sowie eine normale Lebens- und Wohnumwelt. Nirje sieht im Normalisierungsprinzip ein Mittel, *„das dem geistig Behinderten gestattet, Errungenschaften und Bedingungen des täglichen Lebens, so wie sie der Masse der übrigen Mitmenschen zur Verfügung stehen, weitestgehend zu nutzen“* (Nirje 1974, 34 zit. n. Hansmeier-Prockl 2009, 42). Das Normalisierungsprinzip war in Dänemark und Schweden bereits vor dem Entospitalisierungsgedanken in den restlichen Teilen Europas darauf ausgerichtet, institutionelle Alternativen zum traditionellen Anstaltswesen zu entwickeln und somit eine Deinstitutionalisierung zu erreichen (Schildmann 2007, 202). Viele der zuvor großen Institutionen Skandinaviens wurden in dezentrale Einheiten aufgegliedert. Der Amerikaner Wolf Wolfensberger formulierte 1972 das Normalisierungsprinzip neu, um den Blick stärker auf den Menschen mit Lernschwierigkeiten und seine Rolle in der Gesellschaft zu lenken (Fornfeld 2002, 137). Für Wolfensberger bedeutet Normalisierung das Anwenden von Mitteln, die so weit wie möglich der kulturellen Norm entsprechen und die Entwicklung und den Erhalt persönlicher Verhaltensweisen und Merkmale, die ebenso der kulturellen Norm angepasst sind, beabsichtigen. Dadurch wird betont, dass sich das Normalisierungsprinzip sowohl auf die Betreuung von Menschen mit Lernschwierigkeiten als auch auf das Erscheinungsbild und die Verhaltensweisen dieser Menschen selbst bezieht. Wolfensberger schreibt, dass die Einschätzung von Menschen vor allem von der Einstufung der sozialen Rolle ab hänge, wobei er zwischen angesehenen (z.B. Arzt) und minderwertigen Rollen (z.B. Mensch mit Lernschwierigkeiten) unterscheidet. Menschen mit Lernschwierigkeiten haben nach Wolfensberger also eine minderwertige Rolle, die auf personaler, sozialer und gesellschaftlicher Ebene aufgewertet werden soll. Deshalb schlägt er vor, das Image dieser Menschen mittels Kompetenzerweiterung zu verbessern. Wolfensberger spricht nicht mehr von „Normalisierung“ sondern von der „Aufwertung der sozialen Rolle“ als *„valorisation“* (Biewer 2009, 119f; Fornfeld 2002, 137f). Zusammengefasst können die Ideen von Nirje als auch von Wolfensberger in folgendem Zitat werden: *„Das Normalisierungsprinzip beinhaltet, allen Menschen mit geistiger Behinderung Lebensmuster und Alltagsbedingungen zugänglich zu machen, die den üblichen Bedingungen und Lebensarten der Gesellschaft soweit als möglich entsprechen. [...] Ziel des*

Normalisierungsprinzips war nicht nur die Humanisierung der Lebensbedingungen, sondern vor allem die Integration dieses bislang weitgehend ausgesonderten Personenkreises in die Gesellschaft“ (Seifert 1997b, 27 zit. n. Fornefeld 2002, 136f). Das Normalisierungsprinzip inkludiert demnach nicht nur die Verbesserung der Lebensbedingungen oder der sozialen Rolle, sondern auch die Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten in die Gesellschaft. Aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel dargestellt, inwiefern sich der Integrationsgedanke vom Normalisierungsgedanken unterscheidet.

2.3.2.2.2 Integration

Im Gegensatz zum Normalisierungsprinzip, der als Begriff des Sozialwesens von Juristen entwickelt wurde und die Normalität anstrebt, reflektiert die Integrationspädagogik kritisch, was die gesellschaftliche Normalität generell sei (Biewer 2009, 121f). Integration als reformpädagogische Bewegung ist jedoch weder eine Erfindung der Erziehungswissenschaftler noch der praktisch tätigen PädagogInnen, sondern Verdienst der Eltern von Kindern mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen, wobei die Idee der Integration prinzipiell bereits im Normalisierungsgedanken vorhanden ist (Markowetz 2007b, 209). Doch während „Normalisierung“ als Ziel gesehen wurde, sah man damals Integration als den Weg dorthin, da *„Integration in allgemeinsten systemtheoretischer Formulierung ein Proze[ss] ist, in dem neue Elemente in ein System so aufgenommen werden, da[ss] sie sich danach von den alten Elementen nicht mehr unterscheiden als diese untereinander“* (Endruweit/Trommsdorff 1989, 307f zit. n. Markowetz 2007b, 210). Integration ist somit der Weg zu einer gemeinsamen Gesellschaft, also auch zu Normalität. So wurden im Zuge der Integrationsbewegung in den 80er Jahren vermehrt gemeindeintegrierte Wohngruppen geschaffen, die dem Anspruch auf größtmögliche Normalisierung der Lebensbedingungen und auf Autonomie in der Lebensgestaltung ausgerichtet waren (Fornefeld 2002, 133). Integration wandte sich also explizit gegen die Aussonderung von Menschen mit Lernschwierigkeiten aus den Lebensbereichen der Gesellschaft - *„Integration meint die Gemeinsamkeit von behinderten und nichtbehinderten Menschen in allen Lebensbereichen der Gesellschaft“* (Muth 1991, 4 zit. n. Markowetz 2007b, 211). Diese Forderung basiert auf der Vorstellung, dass im Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten bestehende Vorurteile abgebaut und Einstellungen verändert werden können. Folglich trägt Integration auch wesentlich zu Entstigmatisierung von Behinderung

bei (Hanslmeier-Prockl 2009, 46). Deshalb fordern auch gegenwärtig die Vertreter von Integration die „*Durchsetzung der uneingeschränkten Teilhabe und Teilnahme behinderter Menschen an allen gesellschaftlichen Prozessen*“ (Bundschuh, Heimlich, Krawitz 2007, 136). Das Integrationskonzept basiert kurz gesagt darauf, den Fortschritt der Person während der Anpassung an die Bedingungen der Umgebung zu unterstützen (Vojtová 2006, 74).

2.3.2.3 Auswirkungen auf die Wohnsituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Gegenwart

Zusammenfassend ist zur Entwicklung des Wohnens für Menschen mit Lernschwierigkeiten festzustellen, dass nach mehr als hundert Jahren der Aussonderung die „Behindertenhilfe“ im deutschsprachigen Raum Mitte der 1970er Jahre mit der Rückführung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen in die Gesellschaft begann. Normalisierungsprinzip und Integrationsbestrebungen zeigten dabei in Bezug auf die Wohnbedingungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre Wirkung, wenn auch die Wohnsituation für Menschen mit mehrfachen Behinderungen gegenwärtig noch zu verbessern ist (Hanslmeier-Prockl 2009, 49; Fornefeld 2002, 134).

Das Normalisierungsprinzip war vermutlich so einflussreich wie kein anderes Konzept für die Umgestaltung von Institutionen für Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen. Dennoch muss festgehalten werden, dass es immer wieder heftig kritisiert wurde. Besonders innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion wurde die Frage der Normalität immer wieder beanstandet. Teilweise gilt es heute noch als „normal“, dass ein Mensch mit geistiger Behinderung in einer Großeinrichtung lebt, was zeigt, dass durch einen alleinigen Verweis auf Normalität noch kein inhaltlich definierter Standard gesetzt ist. Auch die Tatsache, dass das Leben der sogenannten „Normalen“ zum Maßstab wird, wird heftig diskutiert. In der Vergangenheit wurde der Normalisierungsgedanke oft als „Normal-Machen“ missinterpretiert und dabei die Individualität der einzelnen Personen ignoriert. Das Normalisierungsprinzip meint jedoch keine Normalisierung im Sinne einer unkritischen Anpassung an gesellschaftliche Standards und schließt auch keine speziellen Hilfen, Dienste oder Einrichtungen aus. Diese Hilfen sollen aber immer wieder dahingehend überprüft werden, ob sie nicht eine lebenslange Abhängigkeit des Hilfeempfängers vorfestigen (Fornefeld 2002, 139).

Generell ist festzuhalten, dass wenige Menschen im Rahmen der Enthospitalisierung aus der Psychiatrie in eine gemeindeorientierte, kleine Wohnform oder in das Einzelwohnen gezogen sind, sondern viele wieder in einer Großeinrichtung untergebracht wurden. Dieses Vorgehen wurde von einigen Autoren kritisiert und als „Umhospitalisierung“ bezeichnet (Hoffmann 1999, 21f). Dennoch konnte durch die Enthospitalisierung und das Normalisierungsprinzip für viele Menschen eine Situationsverbesserung erreicht werden, da hospitalisierende Bedingungen in ihrer Wohnumgebung abgeschafft wurden. Professionelle Förderkonzepte wurden entwickelt und individuelle Unterstützung angeboten, was auch zu einer Steigerung der Lebensqualität beitrug (Hanslmeier-Prockl 2009, 49).

Eine bleibende Errungenschaft aus der Diskussion um die Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten ist auch die verstärkte Kritik an der Aussonderung durch die Schaffung von Sondersystemen. Dennoch existieren gegenwärtig noch umfangreiche Sondersysteme und Menschen mit Lernschwierigkeiten leben oft noch immer in sogenannten „Nebengesellschaften“. Die Konzepte Normalisierung und Integration wurden im Wesentlichen von wissenschaftlich-professioneller und politischer Seite initiiert und inhaltlich definiert. Nicht immer wurden bei den vorliegenden Konzepten Menschen mit Lernschwierigkeiten als Subjekte mit eigenen Interessen, Vorstellungen und Wünschen wahrgenommen. Entsprechend wenig waren sie an den aufgezeigten Prozessen beteiligt (Hanslmeier-Prockl 2009, 51). Während in einigen Teilen Europas diese Entwicklungen bereits weit fortgeschritten sind, wurde die Ausgliederung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfacher Behinderung aus großen Wohninstitutionen in Österreich generell erst relativ spät gesetzlich umgesetzt (Neubauer 1999, 28f). So wird teilweise hierzulande noch heute an großen Einrichtungen festgehalten, obwohl der überwiegende Teil der enthospitalisierten Menschen durch den Umzug in eine Einrichtung für Menschen mit Lernschwierigkeiten zumindest einen verbesserten Zugang zu dort vorhandenen Angeboten erfuhr.

Der Enthospitalisierungsprozess stellt zum Teil auch eine Umsetzung des Integrationsprinzips dar, wobei die vorherrschende Variante jedoch die Integration der Langzeitpatienten in das System der Behindertenhilfe darstellt und nur selten die Integration ins Gemeinwesen gelang (Hanslmeier-Prockl 2009, 50). Wohnen heißt, in den festen Tagesablauf, in den Alltag einer Wohngruppe eingebunden zu sein und auch seine eigene Freizeit danach zu richten bzw. danach abzustimmen. Die Sicht des Wohnens kann natürlich nicht nur auf die Größe der

Institution reduziert werden. Ausschlaggebend für die Lebensqualität ist prinzipiell nicht die Größe der Einrichtung, sondern der persönliche Lebensraum mit seinen Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung (Hoffmann 1999, 22). Es gilt vor allem, dem Einzelnen sein persönliches Wohlbefinden zu ermöglichen. Durch die Qualität emotional haltgebender sozialer Beziehungen, durch Selbstbestimmung und Teilhabe an der Gemeinschaft sollen Angebote zu einer sinnerfüllten Lebensbewältigung, Daseinsgestaltung und Bedürfnisbefriedigung gesetzt werden (Theunissen 2009, 378). Viele Vollzeiteinrichtungen bemühen sich, *„immer weniger totale Institution, immer weniger Anstalt, immer mehr Ort zum Leben zu sein“* (Fornfeld 2002, 142) und sie sind daher bemüht, ihre Angebote zu optimieren, denn: *„Nur individuell gestaltete Lebensräume und nur individuell gestaltete Alltagsabläufe und Handlungsabläufe und Handlungsmuster prägen das Leben im Heim in einer lebendigen und humanen Weise“* (Theunissen 2009, 383). Neben den institutionellen Wohneinrichtungen ist gegenwärtig für Menschen mit Lernschwierigkeiten auch in höherem Alter die Familie ein wichtiger Wohnort. Meist erst nach dem Tod der betreuenden Familienangehörigen ziehen die Menschen in eine Wohninstitution. Dieses lange Verbleiben begründet Fornfeld mit den fehlenden Wohnplätzen, den Ablösungsproblemen der Familienangehörigen und deren finanziell besserer Situation, wenn Menschen mit Lernschwierigkeiten zuhause leben (Fornfeld 2002, 140).

All diese Probleme und Überlegungen haben seit mehr als 35 Jahren auch die Betroffenen selbst aufgegriffen und fordern ein Leben „so normal wie möglich“. Sie kämpfen gegen das Leben in großen Wohneinrichtungen und fordern ein Leben in kleinen, gemeindeintegrierten Wohnungen, das alle bereits zuvor beschriebenen Bedürfnisse abdeckt (Theunissen 2009, 373). Sehr klar beschreibt die „People First Gruppe“ die wichtigsten Forderungen zum Bereich „Wohnen“ wie folgt: *„Menschen mit Lernschwierigkeiten müssen selbst bestimmen können, wo sie wohnen [...] wie sie wohnen. [...] mit wem sie zusammen wohnen. Menschen mit Lernschwierigkeiten müssen alle Unterstützung bekommen, die sie brauchen, um nicht im Heim leben zu müssen. [...] Es soll keine großen Einrichtungen mehr geben. Menschen mit Lernschwierigkeiten sollen so leben können, wie nichtbehinderte Menschen auch. Wohnheime müssen immer wieder überprüft werden. [...] Menschen mit Lernschwierigkeiten müssen in Heimen für behinderte Menschen Mitbestimmungsrechte haben. Mitwirkung reicht nicht. [...] Jeder Bewohner/jede Bewohnerin hat ein Recht auf Privatsphäre. Das heißt zum Beispiel, dass andere Bewohner und Bewohnerinnen und alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen*

anklopfen oder klingeln müssen, bevor sie die Wohnung/das Zimmer der Person betreten.“ (Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V., 2005-2008). Das sind Forderungen, die sich mit den Leitgedanken von Inklusion und Partizipation decken und deren Umsetzung eine an Empowerment orientierte Arbeit fordert. Die historische Bedeutung des Normalisierungsprinzips besteht darin, dass es als Wegbereiter der handlungsleitenden Prinzipien von Empowerment, Inklusion, Partizipation und Selbstbestimmung gelten kann. So gesehen können diese Leitideen als neuer interpretativer Zugang zur Umsetzung des Normalisierungsprinzips in der postmodernen Gesellschaft gesehen werden (Dalferth 2006, 119f).

3. Die gegenwärtigen Leitkonzepte: Empowerment, Inklusion, Partizipation, Selbstbestimmung und Mitbestimmung

Im Folgenden werden die Leitbegriffe „*Empowerment*“, „*Inklusion*“, „*Partizipation*“ und „*Selbstbestimmung*“ als Fachtermini erörtert. Dadurch soll zum einen der Weg zur Thematik der Mitbestimmung skizziert, zum anderen ein theoretisches Fundament für die anschließende empirische Analyse von Mitbestimmung innerhalb einer Wohneinrichtung geschaffen werden.

3.1 Empowerment

Der Begriff „Empowerment“ kommt aus dem amerikanischen Raum und kann mit „Selbst-Bemächtigung“, „Selbst-Ermächtigung“ oder „Selbst-Befähigung“ übersetzt werden. Empowerment „ist als ein Prozess zu verstehen, in dem eine Person die eigene Stärke und Freiheit erkennt und lernt, bewusst im Sinne der Selbstbestimmung zu handeln“ (Glaser 2009, 90). Theunissen ergänzt diese Erklärung durch die Auslegung von Empowerment als Philosophie, als theoretische Annahme und Leitidee, aber auch als Gesamtheit der Prozesse, Programme, Konzepte oder Ansätze, die auf die „Gewinnung oder Wiedergewinnung von Stärke, Energie und Fantasie zur Gestaltung eigener Lebensverhältnisse“ hinauslaufen (Lenz 2002, 13 zit. n. Theunissen 2009, 27). Er differenziert vier zentrale Begriffszugänge von Empowerment, um dieses Konzept besser zu beleuchten: Erstens beschreibt er Empowerment als Selbstverfügungskräfte, die individuelle Stärken und Ressourcen eines jeden Einzelnen sind. Diese ermöglichen es, Problemlagen, Krisen, Konflikte oder Belastungen im Alltag aus eigener Kraft zu bewältigen und ein Leben in eigener Regie und nach eigenen Bedürfnissen zu gestalten. Auch ein Mensch, der sich seiner Schwächen bewusst ist und damit souverän umzugehen weiß, wäre demnach eine „empowered person“ (Theunissen 2009, 27f). Zweitens verbindet Theunissen den Begriff Empowerment mit einer politisch ausgerichteten Macht und Durchsetzungskraft. Empowerment steht hier für politische Bewusstwerdungsprozesse, politische Aktionen und Erfahrungen von Menschengruppen, die bislang benachteiligt waren. Als Beispiel dafür nennt er Initiativen und Kampagnen von Menschen mit Lernschwierigkeiten gegen Diskriminierung und gesellschaftliche Ausgrenzung (Theunissen

2009, 28). Im dritten Zugang steht Empowerment nach Theunissen im reflexiven Sinn für einen Prozess, in dem Randgruppen der Gesellschaft ihre Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen, sich dabei ihrer eigenen Würde und Fähigkeiten bewusst werden, sich selbst Wissen und Handlungskompetenz aneignen, eigene Kräfte entwickeln und soziale Ressourcen nutzen. Leitgedanke ist hier die selbstbestimmte, eigenständig-verantwortliche Bewältigung und Gestaltung des eigenen Lebens durch die Selbstaneignung von Lebenskräften. Empowerment wird damit als Prozess der „Bemächtigung“ von Einzelnen und Gruppen verstanden, denen es gelingt, die Kontrolle über die Gestaltung der eigenen sozialen Lebenswelt (wieder) zu gewinnen (Theunissen 2009, 28f). Schließlich und als vierten begrifflichen Zugang sieht Theunissen Empowerment im transitiven Sinn. Einzelne Empfänger sozialer Dienstleistungen oder auch Gruppen, die sich am Rande der Gesellschaft befinden, sollen angeregt, befähigt oder in die Lage versetzt werden, Vertrauen in eigene Ressourcen zu entwickeln, eigene Angelegenheiten selbst zu regeln und sich gegenüber anderen zu behaupten – „*Help people to empower themselves*“ (Theunissen 2009, 29). Hier ist nicht gemeint, aus dem randständigen Menschen eine „empowered person“ zu „machen“, denn Empowerment kann nicht direkt von professionellen Helfern hergestellt, vermittelt oder aufoktroiert werden. Es geht vielmehr um die Anregung zu individuellen und kollektiven Empowerment-Prozessen. Das kann auf dem Weg der Informationsbereitstellung oder auch der Mobilisierung von Ressourcen geschehen. Genauso kann das Herstellen von Situationen, in denen es möglich wird, sich der ungenutzten Ressourcen und Kompetenzen (wieder) bewusst zu werden und diese zu erweitern, ein Weg sein, das Leben selbst bestimmen und ohne „expertendefinierte“ Vorgaben auskommen zu können und eigene Lösungen für Probleme zu finden. An dieser Stelle steht Empowerment also für eine professionelle Praxis, die bereit sein muss, die traditionelle hierarchische Ebene professioneller Arbeit aufzugeben und sich auf Prozesse des Aushandelns und Verhandelns, des gemeinsamen Suchens und Entdeckens einzulassen (Theunissen 2009, 29). Die vier Zugänge zum Begriff „Empowerment“ lassen sich zu zwei Perspektiven zusammenfügen: Zum einen weisen sie auf Empowerment als Prozess der Selbstaneignung von Macht, Kompetenz und Gestaltungskraft hin und zum anderen tritt Empowerment als Fokus professioneller Bemühungen in Erscheinung. Diese sollen Menschen in gesellschaftlich randständigen Positionen zur Aneignung von Verhaltensweisen befähigen, die notwendig sind, um erfolgreich interagieren, Entscheidungen treffen und Probleme lösen zu können (Theunissen 2009, 30).

3.1.1 Geschichtliche Entwicklung von Empowerment

Der Begriff „Empowerment“ tritt erstmals im Zuge der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung der afroamerikanischen Minderheitsbevölkerung auf. Diese kämpften mit selbstorganisierten Aktionen gegen Diskriminierung, gesellschaftliche Benachteiligung, Segregation ethnischer Minderheiten und für soziale Gerechtigkeit ebenso wie für politische Teilhabe (Theunissen 2009, 31). Die Bürgerrechtsbewegung der afroamerikanischen Bevölkerung hatte eine Vorbildwirkung für viele andere Randgruppen und Minderheiten innerhalb der westlichen Industrienationen. Denn auch diese begannen unter der Flagge des Empowerment mit zahlreichen sozialen Bewegungen. Sie wollten dadurch ihr Ziel, die direkte politische Mitsprache, die Mitgestaltung und Kontrolle, den Einfluss auf ihre unmittelbaren Lebensumstände oder auch die auf gesellschaftliche Entwicklung gewinnen (Theunissen, Plaute 2002, 15). Ausgangspunkt der Empowerment-Bewegung war der radikale Bruch mit dem Defizitdenken innerhalb der Gesellschaft und auch der Heilpädagogik. In Europa waren es vor allem die Eltern von Kindern mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen die diese Forderung stellten. Grund dafür war, dass diese Menschen und ihre Angehörigen ausschließlich über ihre Schwächen, Mängel, ihr Versagen oder ihre Hilflosigkeit und Inkompetenz wahrgenommen und behandelt wurden. Die Empowerment-Bewegung fordert deshalb in die Stärken und Potentiale der Menschen zu vertrauen, darauf, dass sie ihre Lebenssituationen selbst produktiv gestalten zu können. Dieser Grundgedanke wurde zum Kernpunkt aller Empowermentgedanken und wird gegenwärtig als die Stärken-Perspektive bezeichnet. Die Stärken-Perspektive brachte zu dem spezifische Leitlinien für die Empowerment-Praxis mit sich, die in der heutigen Zeit wegweisend sind. Dazu gehören die unbedingte Annahme des Anderen, der Verzicht auf etikettierende Expertenurteile, der Respekt vor der Sicht des Anderen und seinen Entscheidungen, ebenso wie das Respektieren des So-Seins des Anderen, seiner eigenen Wege und eigenen Zeit. Weiters sind die Orientierung an der Rechte-Perspektive, der Bedürfnis- und Interessenslage sowie der Lebenszukunft des Betroffenen Leitlinien der gegenwärtigen Empowerment-Praxis. (Theunissen, Plaute 2002, 20ff). Es geht also innerhalb des Empowermentgedankens um die jeder Person inhärente Lebenskraft, ihre persönlichen Stärken und auch um die Stärken des Umfeldes – die Umfeldstärken. Denn die Zusammenarbeit, die dialogische Beziehung innerhalb dieser verschiedenen Ansätze führen zum Erfolg. Empowerment darf jedoch nicht als eine Kraft missverstanden werden, die andere dominieren will. Sie soll Menschen dazu

befähigen, gemeinsam mit anderen zu arbeiten und dadurch Wege zur Veränderung zu finden (Theunissen 2009, 32; 39).

Diese Praxis des Miteinanders im Sinne von Empowerment ist in jüngerer Vergangenheit vermehrt zu datieren. Das große Ziel innerhalb der Bewegungen und auch gegenwärtig ist es, die Kontrolle über die eigenen Lebensumstände (wieder-)herzustellen (Biewer 2009, 147). Betroffenen selbst geht es dabei speziell um die Überwindung sozialer Ungerechtigkeiten und Benachteiligungen. Zentral ist diesem Denken auch die Annahme, dass Menschen in ganz unterschiedlichen Lebenssituationen eigene Kräfte, Fähigkeiten und Ressourcen zur Verfügung haben oder verfügbar machen können, die durch „erlebte Hilflosigkeit“ oft zugedeckt sind. Somit sind Ausgangs- und Orientierungspunkt innerhalb aller Empowerment-Prozesse die Ressourcen und Fähigkeiten jedes Menschen, die es zu entdecken und zu nutzen gilt, nicht die Defizite, das Unvermögen oder der Mangel. Dadurch verändern sich einerseits die Rollen derjenigen Hauptpersonen, die mit einer Lernschwierigkeit oder mehrfachen Behinderung leben, andererseits aber auch die Rolle der Professionellen, die mit ihnen zusammenarbeiten. Denn im Sinne des Empowerment-Konzeptes sollten Menschen mit Lernschwierigkeiten als „ExpertInnen in eigener Sache“ gelten. Sie sollten für sich selbst sprechen und individuell abgestimmte Dienstleistungen beanspruchen. Gleichzeitig sind genau diese Menschen aber auch damit gefordert, ihre eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und auszudrücken. Jene Fähigkeiten, die vielleicht bisher ungenutzt waren und zu verkümmern drohten, sollen aktiv angewandt werden. Dies verweist auch auf eine neue Art des Helfens in der Empowerment-Praxis. Auf der Grundlage der geteilten Anerkennung der Dringlichkeit von Problemen, mit denen sich das jeweilige Gegenüber konfrontiert sieht auf der einen Seite und der gemeinsamen Verpflichtung zur Problemlösung auf einer größtmöglichen demokratischen Basis und eine durch den Helfer initiierte Wertschätzung der menschlichen Würde beider Partner der Beziehung, ungeachtet aller Unterscheidungsmerkmale von sozialer Klasse, ethnischer Zugehörigkeit, Lebenschancen und Bildungsvoraussetzungen auf der anderen Seite. Dritter Grundsatz ist der generelle Blick für Stärken, die Unterstützung der Wünsche und Bedürfnisse der Adressaten, die Orientierung an Erwartungen und Zukunftsentwürfen, ein einfühlsamer Kommunikationsstil sowie eine vertrauens- und respektvolle, authentisch-parteiliche Grundhaltung. Es geht also insgesamt um eine neue Kultur des Helfens – eine neue Dienstleistungskultur. Es geht um Diskretion, den Verzicht auf große Versprechungen, um die Ermöglichung informierter Wahl und die

Nützlichkeit und Verlässlichkeit der Leistungen. Dies birgt jedoch auch ein Konfliktpotential, das nach Theunissen mit dem „Doppelmandat“ zusammenhängt. Die Mitarbeiter – also die Dienstleister – soll im Sinne von Empowerment einen Dienst am Nächsten leisten. Im gleichen Moment hat dieser jedoch auch die Funktion, die gesellschaftlichen Interessen der Organisation, des Trägers, des Staates zu vertreten. Dadurch steht er beiden Seiten mit einer gewissen Verantwortung gegenüber, die es auszuloten und auszuhalten gilt. Durch dieses Doppelmandat kann sich das Machtgefälle zwischen Adressaten und professionellen Helfern nicht in jedem Falle zu einem gleichberechtigten Beziehungsverhältnis auflösen (Theunissen 2009, 63ff). Diese Ausführungen über das „Doppelmandat“ führen gleichzeitig zu einer weiteren Linie innerhalb der Empowerment-Praxis, nämlich der Kontextorientierung. Es geht hier nicht nur um den Kontext in Bezug auf Träger, Organisation oder Staat, sondern es ist damit vor allem die Suche nach Umfeldstärken gemeint. Diese Perspektive hält innerhalb der letzten Jahre vermehrt Einzug in die Heilpädagogik (ICF als Exempel).

Das Empowerment-Konzept unterstützt jedoch auch über die individuellen Stärken des Einzelnen hinaus auch die gemeinsamen Kräfte von Gruppen und zielt immer auf gesellschaftliche Bezüge und kontextuelle Ressourcen ab. Denn gemeinsame Dialoge innerhalb tragfähiger Beziehungen und Verbindungen sollen auch soziale Ressourcen aktivieren. Somit soll durch Zusammenschlüsse von Gruppen auch auf breiterer Ebene mehr Einfluss in der Gesellschaft erlangt werden (Berns 2002, 57f). Seine Kraft entwickelt das Empowerment-Konzept jedoch erst durch die Verknüpfung von Empowerment-Prozessen auf subjektzentrierter, gruppenbezogener, institutioneller und sozialpolitisch-gesellschaftlicher Ebene (Theunissen 2009, 89). Dass dies nicht von heute auf morgen möglich ist, liegt nahe (Osbahr 2003, 155f).

Zusammengefasst besteht das Ziel des Empowerment-Konzeptes darin, alle vorhandenen Stärken von Menschen mit Lernschwierigkeiten und von Menschen aus anderen gesellschaftlichen Randpositionen, zusammenzufassen und auf die (Wieder)Gewinnung von Selbstbestimmungsfähigkeiten und Kompetenzen zur Kontrolle und Verfügung über die eigenen Lebensumstände zu fokussieren (Theunissen 2009, 27f). Da der Begriff jedoch auch sehr weitläufig ist und für verschiedene Gruppen in unterschiedlichen Kontexten verschiedene Formen und Bedeutungen annehmen kann, muss er kontext- und betroffenenabhängig betrachtet werden (Theunissen 2009, 31).

3.1.2 Empowerment in Bezug auf die Lebensbereiche

Um Empowerment speziell im Kontext der Diplomarbeit zu sehen, wird im Folgenden kurz aufgezeigt, wie das Gedankengut innerhalb der Lebensbereiche Freizeit und Wohnen zu verstehen ist.

Die Freizeit ist, wie bereits beschrieben, als die Zeit der Spontaneität, der Freiheit, der Zufälligkeit, der Offenheit und des Unorganisierten zu verstehen (Theunissen 2000, 143ff) und würde demnach Raum für Selbstbestimmung und Empowerment bieten. In vielen Fällen dominiert jedoch immer noch die Überzeugung, dass die Freizeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten gesteuert und organisiert werden müsste. Und genau hier sollte eine an Empowerment orientierte Pädagogik ansetzen. Das bedeutet einerseits, die Angehörigen von Menschen mit Lernschwierigkeiten oder die MitarbeiterInnen innerhalb der Wohneinrichtungen der Empowerment-Thematik gegenüber zu sensibilisieren, andererseits ihnen auch die Bedeutsamkeit von Freizeit für diese Menschen bewusst zu machen. Denn gerade die Angehörigen und die MitarbeiterInnen innerhalb der Wohneinrichtungen stellen oft den entscheidenden Verknüpfungspunkt zur Realisierung von Freizeitbedürfnissen in Form von Assistenz dar. Menschen mit Lernschwierigkeiten brauchen ganz besonders die Freizeit als Zeit, in der sie tun können, was sie wollen, also als Zeit der Selbstbestimmung. Unter dem Blickwinkel von Empowerment bedeutet dies auch einen entscheidenden Faktor der eigenen Macht (Theunissen, Plaute 2002, 226). Wie bereits im Vorfeld ausgeführt, sind der Freizeit- und der Wohnbereich sehr eng miteinander verbunden. So beginnt auch das Aufsuchen von Freizeitorten im eigenen Wohnbereich, wird dort geplant, unterstützt oder aber behindert. Dadurch hat Wohnen im Sinne von Empowerment eine größere Wirkung als die reine Macht, die Freizeit nach eigenen Vorstellungen und Wünschen zu gestalten. Empowerment bewirkt auch eine gestärkte Bedürfnisbefriedigung innerhalb des Wohnens, alleine schon durch das (wieder-)erlangte Selbstvertrauen und die Möglichkeit seine Anliegen zu artikulieren oder zu zeigen (Theunissen, Plaute 2002, 232). Besonders im Lebensbereich Wohnen ist es im Sinne von Empowerment wichtig, eine demokratische Partizipation zu leben, was natürlich eng mit der Freizeit und deren selbstbestimmter Gestaltung zusammenhängt.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass auch innerhalb der Lebensbereiche am Empowerment-Konzept festgehalten werden kann, soll und muss. Besonders in Verbindung

mit Partizipation und Selbstbestimmung kann das Recht auf gesellschaftliche Zugehörigkeit aller Menschen mit Lernschwierigkeiten im Blickwinkel bleiben (Theunissen 2009, 37). Somit könnte man auch die Leitprinzipien Selbstbestimmung und Partizipation als Teilgebiete von Empowerment ansehen. Die wegweisenden Leitgedanken von Selbstbestimmung und Partizipation sind auch stark mit dem gegenwärtigen Inklusionsgedankengut, auf das im Folgenden eingegangen wird, verbunden. Anzumerken ist hier noch, dass sich die Entwicklung von Empowerment, Inklusion, Partizipation und Selbstbestimmung ständig wechselseitig beeinflusst hat und es demzufolge nicht möglich ist, eines dieser Prinzipien zur Gänze isoliert in Betracht zu ziehen.

3.2 Inklusion

Der Begriff der „*Inklusion*“ stammt, wie auch der Begriff „*Empowerment*“, aus dem angloamerikanischen Sprachraum. Ihm liegt das Verständnis einer Gesellschaft zugrunde, in der jeder Mensch ungeachtet von Alter, Ethnizität, Glaube, Herkunft, Nationalität, Geschlecht oder sexueller Orientierung das Recht hat, als vollwertiges und gleichberechtigtes Mitglied anerkannt zu werden (Theunissen 2009, 17). Dabei bezieht sich Inklusion nicht nur auf Menschen mit Lernschwierigkeiten, sondern auf jeden Menschen, nach dem Motto „Pluralität als Normalität“. Voraussetzung dafür ist, dass jedem Mitglied einer Gesellschaft wichtige soziale und kulturelle Systeme zugänglich und verfügbar sind. Somit gilt es in der Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten im Sinne von Inklusion, ihnen das notwendige Maß an Unterstützung anzubieten, um ihnen Zugang und Teilhabe an gesellschaftlichen Bezügen sowie ein Leben in ihrer vertrauten Lebenswelt zu ermöglichen. Zielbestimmung inklusiver Pädagogik ist die Anerkennung der Normalität der Verschiedenheit in Form von Akzeptanz der Gleichheit, der Gleichwertigkeit der Würde aller Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit (Bloemers 2006, 46). Inklusion setzt insofern eine Gesellschaft voraus, in der alle Menschen – mit oder ohne Lernschwierigkeit – willkommen sind und jeder – mit oder ohne Unterstützung – sich zurechtfinden, kommunizieren und interagieren, also kurzum wohlfühlen können sollte (Theunissen 2007c, 171).

3.2.1 Geschichtliche Entwicklung von Inklusion

Der entscheidende Ausgangspunkt für Inklusion als Leitidee in der Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen ist mit den Bewegungen, Aktionen und Initiativen von Betroffenen und ihrer Angehörigen, die für Empowerment, Selbstbestimmung, rechtliche Gleichheit und Anerkennung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen kämpften, zu datieren. Speziell eingefordert wurden freie Wahlmöglichkeiten und Zugänge zu allen gesellschaftlichen Ressourcen, wie zum Beispiel zu Bildungs- und kulturellen Einrichtungen, öffentlichen Institutionen, regulären Arbeitsfeldern und sozialen Diensten. Ebenso war das Einbezogen-Sein als vollwertiges Mitglied in die Gemeinschaft mit aktiven Partizipationsmöglichkeiten und Mitbestimmung Teil dieser Forderungen. Die Umsetzung begann in Folge dessen im Bildungsbereich mit der Beschulung aller Kinder mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen (Theunissen 2006a, 14). Ausschlaggebend dafür waren Aktivitäten einer kleinen Gruppe britischer Wissenschaftler und deren Einbindung in die Aktivitäten der UNESCO. Mit der Erklärung von Salamanca und dem darin beschriebenen Begriff der Inklusion kam es in weiterer Folge rasch zu einer weltweiten Verbreitung der Inklusionsdiskussion. Der Begriff „*inclusion*“ setzte sich in wenigen Jahren anstelle des damals vorherrschenden Integrationsmodells weltweit durch, während die Inhalte, die damit assoziiert wurden, differierten und auch heute global gesehen noch nicht homolog sind (Biewer 2009, 125f). Zwar hat die UNESCO dem englischsprachigen Terminus „*inclusion*“ zur Verbreitung verholfen, dennoch ist ein Unterschied zwischen dem Begriffsgebrauch von Inklusion und Integration innerhalb der Salamanca-Erklärung nicht ersichtlich. Dies zeigen bereits die Übersetzungen des englischen Originaltextes mit der Bezeichnung „*inclusion*“ in verschiedene Sprachen. So lautet die Translation im Deutschen Integration, ebenso wie im Spanischen und Französischen (Bürli 2009, 21). Der Integrationsbegriff wurde jahrelang diskutiert und wurde speziell kritisiert, dass es durch das Integrationskonzept im praktischen Feld keine entscheidenden Änderungen gab. Es stellt sich nun die Frage, ob mit dem Begriffswechsel zu Integration diese entscheidenden Änderungen machbar werden? (Kulig 2006, 50). Dieser Frage wird anhand der Ausführungen von Hinz nachgegangen. Er unterteilt den gesamten Entwicklungsprozess im Umgang mit den Menschen aus randständigen Positionen in fünf Etappen: Am Beginn steht die Exklusion. Das bedeutet den vollständigen Ausschluss bestimmter Personen – zum Beispiel Menschen mit Lernschwierigkeiten – aus dem Bildungs- und Erziehungssystem. Danach folgt die Zeit der Separation – Menschen werden nach bestimmten Kriterien und in

dafür spezielle Schulformen und pädagogische Einrichtungen eingeteilt (Hinz 2004, 47ff). Den nächsten Schritt stellt die Integration dar: „*Unter Erhalt der Dominanz des „Normalen“ werden einzelne marginalisierte Personen bzw. Personengruppen in Regelinstitutionen und – abläufe integriert*“ (Kulig 2006, 50f). Bereits während der Zeit der Hochblüte der Integration wurden mehrere Probleme deutlich. Eines davon ergibt sich bereits durch die Bezeichnung selbst: „*Integratio*“ bedeutet die Wiederherstellung eines Ganzen. Deshalb wurde Integration zumeist nur als gesellschaftliche Eingliederung in der Form eines Input-Prinzips ausgelegt. Damit einher geht die Annahme von zwei Welten, zum einen der Welt von Personen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderung und zum anderen der Welt von Menschen ohne jegliche Beeinträchtigung, die als Normalität gilt und zur Norm für alle erklärt wird. Folglich setzt Integration im Sinne von Eingliederung eine Ausgrenzung voraus (Theunissen 2009, 19). Hinz zu Folge ist deshalb als nächster Schritt die Inklusion zu sehen. Jeder Mensch wird innerhalb einer heterogenen, aber dennoch einheitlichen Gruppe betrachtet, wobei ein breites Verständnis von Normalität angestrebt wird. Somit werden die Möglichkeiten, bestimmte Personen durch Etikettierungen als „normal“ oder „unnormal“ zu klassifizieren aufgegeben und Aussonderungen damit ausgeschlossen (Hinz 2004, 50ff). Diese Abkehr von Aussonderung kann auch durch die Begriffsherkunft des Wortes Inklusion begründet werden. Inklusion stammt vom lateinischen Verb „*includere*“, das mit „*einschließen*“ („*einschließlich*“, „*inbegriffen*“ oder „*eingeschlossen*“) übersetzt werden kann. Schon durch die Wortbedeutung liegt dem Inklusionsverständnis eine Vorstellung von Gesellschaft zugrunde, in der jeder Mensch das Recht hat, als vollwertiges und gleichberechtigtes Mitglied anerkannt zu werden. Zentrale Aufgabe von Inklusion ist somit die Abkehr von der „*Zwei-Gruppen-Theorie*“ zugunsten der „*Theorie einer pädagogisch ununterteilbaren heterogenen Gruppe*“ (Kulig 2006, 51). Nicht nur Menschen mit Lernschwierigkeiten oder mehrfachen Behinderungen sondern alle gesellschaftlichen Randgruppen werden durch die Leitidee der Inklusion als Teil einer multikulturellen Gesellschaft angesehen und als Verschiedenheit innerhalb eines Ganzen akzeptiert. Ohne Zweifel ist dies an die Voraussetzung geknüpft, dass allen Mitgliedern dieser multikulturellen Gesellschaft soziale und kulturelle Systeme zugänglich sein müssen (Theunissen 2009, 20f). Am Beispiel der USA lässt sich, durch die Ausführungen von Bürli, dieses „*Etappensystem*“ nach Hinz noch einmal veranschaulichen: Nach der Zeit der Exklusion wurden Ende des 19. Jahrhunderts die ersten separaten Bildungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten eingerichtet. Im Anschluss an die Phase der Separierung folgte eine lange Zeit der Kritik an den Sondersystemen. Durch die

neuen Sichtweisen des Phänomens „Behinderung“ und durch die Bürgerrechtsbewegungen und die Bewegungen von Angehörigen von Menschen mit Lernschwierigkeiten wurde ab Mitte der 1970er Jahre mit der Beschulung aller Kinder mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen in Regelklassen begonnen - also mit Integration. Speziell aber das „Wie“ der Integrationsumsetzung wurde in Folge durch Jahrzehnte zum zentralen Diskussionsthema. Zwar wurden die Kinder mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen in „physischer Nähe“ von Gleichaltrigen unterrichtet, dies bedeutete jedoch in der Praxis nicht, dass sie einen anderen Zugang zu Bildungskonzeptionen bekamen. Erst in Entwicklungen hinsichtlich individualisierter Bildung unter dem Mantel des „Mainstreaming“ (im europäischen Kontext ist dies mit späteren Formen des Integrationskonzeptes zu vergleichen) wurden diese unterschiedlichen Bildungszugänge berücksichtigt. Trotzdem wurde dieses Konzept, demzufolge Schüler in „dazugehörige“ und „nicht-dazugehörige“ unterteilt wurden, vom Begriff und Konzept der Inklusion in den 1990er Jahren weitgehend abgelöst (Bürli 2009, 21f). Dieses Konzept der Inklusion hatte zum ersten Mal zum Inhalt, dass sich nicht das sonderpädagogische System verändern, sondern dass das gesamte Bildungssystem den Bedürfnissen aller Kinder gerecht werden muss. Trotz dieser verfolgbaren Entwicklung muss angemerkt werden, dass gegenwärtig auch die USA noch weit davon entfernt ist, das Konzept der Inklusion allgemein zu akzeptieren (Bürli 2009, 24). Denn ein solcher Wechsel von Integration zu Inklusion ist speziell im Bildungsbereich damit verbunden, die Aufgaben der Schulen und den Umgang mit allen SchülerInnen neu zu bestimmen⁸. Der inklusive Gedanke der Verschiedenheit eines Ganzen, in diesem Falle der Verschiedenheit der SchülerInnen, stellt neben den Rechten der SchülerInnen den Ausgangspunkt für das Schulkonzept der „*inclusive schools*“ dar (Biewer 2009 125f). Vojtová beschreibt das Konzept der schulischen Inklusion als radikales Konzept. Durch die als Möglichkeit gesehene Verschiedenheit innerhalb des Klassenzimmers ist ein grundlegendes Element auch das Fördern der Gleichheit durch den Unterschied. Das erfordert, dass das Schulsystem die Bedürfnisse der gesamten Schülergruppe erkennt und daraus die angemessenen Lehrpläne entwickelt werden. Grundidee ist, mittels eines „normalen“ Lehrplans die Inhalte ausdifferenzieren und an die einzelnen Schüler innerhalb der Heterogenität anzupassen. Vojtová beschreibt deshalb das Konzept der inklusiven Bildung als reines Lehrplanmodell, innerhalb dessen das Überwinden von Barrieren durch angemessene Lehrplanveränderungen die Hauptverantwortung der Schulen darstellt (Vojtová 2006, 76).

⁸ vgl. dazu Biewer 2009, 125f

Biewer zufolge handelt es sich im Gegensatz dazu um ein Modell der grundlegenden Schulreform. Das gesamte System wie auch alle inhärenten Arbeitsweisen werden dahingehend geändert, dass sie der Verschiedenheit gerecht werden. Es ist deshalb ein Modell, das stetiger Veränderung bedarf (Biewer 2009, 126f). Somit kann bzw. soll Inklusion nicht als Ergebnis sondern als Prozess des Eingehens auf die Verschiedenheit aller Lernenden gesehen werden (Biewer 2009, 130f). Laut Biewer ist die inklusive Schule ein Beitrag zur Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft (Biewer 2009, 127).

Hier stellt sich aber auch die kritische Frage, ob eine inklusive Gesellschaft überhaupt erreicht werden kann? Hat der Mensch überhaupt die Möglichkeit und die Mittel sich Inklusion anzunähern? In Bezug auf diese Fragen wird der Inklusionsbewegung gegenwärtig eine gewisse gesellschaftstheoretische Naivität vorgeworfen. *„Sie sitze der Idee auf, Inklusion und Exklusion basiere im Wesentlichen auf der Haltung der Subjekte und es reiche aus, diese Haltungen zu verändern, um zu dem Zustand des gleichberechtigten Miteinanders der Verschiedenen zu kommen“* (Katzenbach, Schroeder 2007, 2). Kritisiert wird hier insofern, dass das gesellschaftliche Kräftespiel von Macht und Machtausübung und damit auch die strukturellen Bedingungen der Exklusion bestimmter gesellschaftlicher Gruppen zu wenig in den Blick genommen werden. Dieser Kritik zufolge sei Inklusion nicht als Vision, sondern als gefährliche Illusion zu sehen, die gesellschaftliche Widersprüche eher ver- als aufdecke (Katzenbach, Schroeder 2007, 2). Auch Wansing rückt mit ihren Erörterungen aus systemtheoretischer Sicht das Konzept der Inklusion in ein kritisches Licht. Sie schreibt, dass Inklusion nicht allein als Lösung für soziale Probleme zu sehen sei, sondern auch ein, wenn nicht sogar der Grund dafür sein könne (Wansing 2009, 69). Ebenso kritisiert Wansing dass Inklusion nicht immer nur „Wohlfühlen als Teil der Gesellschaft“ (Theunissen 2007c, 171) bewirke, sondern immer auch mit Konfrontation verbunden sei. Anforderungen, Erwartungen und Risiken sind dem Leben in der Gesellschaft inhärent, können aber von Menschen in benachteiligten Ressourcenlagen ohne Unterstützung selten bewältigt werden. Deshalb ist es nicht Aufgabe der Heilpädagogik, Inklusion als Vision anzusehen und zu verfolgen, sondern sich mit der Unauflösbarkeit der Differenz von Inklusion und Exklusion auseinanderzusetzen (Wansing 2009, 71).

3.2.2 Inklusion in Bezug auf die Lebensbereiche

Geht man jedoch zurück zum Verständnis von Inklusion als Zielvorstellung einer Gemeinschaft für alle, so bezieht sich diese Leitidee nicht nur auf den Schul- und Bildungsbereich, sondern auf alle Lebensbereiche, also auch auf das außerschulische Leben, auf den beruflichen Bereich, die Freizeit und das Wohnen von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Während die Leitidee der Inklusion, wie zuvor aufgezeigt, im schulischen Bereich noch immer sehr umstritten ist, wird sie in der außerschulischen Bildungsarbeit weitaus weniger negativ diskutiert. Deshalb kann auch hier Inklusionskritikern entgegnet werden, dass Inklusion primär mit Schule in Verbindung gebracht und damit unzulässig reduziert wird. Schulische Inklusion garantiert noch lange nicht gesellschaftliche Teilhabe. Es ist deshalb zu befürworten, dass der Inklusionsbegriff auf alle Lebensbereiche und pädagogische Praxisfelder ausgedehnt Anwendung findet (Markowetz 2007b, 221f). Gegenwärtig ist jedoch noch von einer mangelhaften Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten dahingehend zu sprechen. Begründet wird dies in vielen Fällen durch mangelnde individuelle Integrationsbereitschaft, Anpassungsfähigkeit oder auch gesellschaftliche Blockaden. Hier wird jedoch der wirkliche Sinn des Inklusionsgedankens missverstanden (Dalferth 2006, 117). Eine Ausgrenzung aus gesellschaftlichen „Regelkontexten“ kann erfolgreich verhindert werden, wenn Menschen mit Lernschwierigkeiten in ihrer vertrauten Lebenswelt das notwendige Maß an Unterstützung für eine erfolgreiche Individuation, Sozialisation und Partizipation am gesellschaftlichen Leben erhalten. Die zeitgemäßen Wohnformen im Sinne von Inklusion dürfen nicht als additive Angebote betrachtet werden, sondern müssen als bedarfs- und bedürfnisorientierte „Regelsysteme“ definiert und implementiert werden (Theunissen 2009, 21). Folgerichtig geht es also nicht etwa um eine bloße Eingliederung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in die Gesellschaft in Form eines „inputs“ und auch nicht um eine Normalisierung durch eine Anpassung von Menschen mit Lernschwierigkeiten an „normale“ Lebensstandards von Menschen ohne jede Beeinträchtigung. Es steht nicht die kritiklose Anpassung an und die Akzeptanz der vorhandenen Lebensmöglichkeiten, Lebensstile und Entwicklungen im Vordergrund, sondern die Aufforderung, geltende Normen, Strukturen und gesellschaftliche Einrichtungen so zu verändern, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten uneingeschränkt am sozialen Leben teilhaben können (Dalferth 2006, 120). Kurz gesagt geht es um die Umgestaltung der Umwelt im Sinne einer inklusiven Gesellschaft, die die Bürgerrechte aller ihrer BürgerInnen respektiert und zu realisieren hilft. In diesem Sinne haben sich die EU-

Kommission (2008) und die Vereinten Nationen (2007) mit Deklarationen und Konventionen der Inklusion als Leitprinzip verschrieben (Theunissen 2006a, 20). Inklusion ist also weniger ein rein pädagogisches Konstrukt, als ein elementares Anliegen und eine fundamentale Aufgabe unserer Gesellschaft (Markowetz 2007b, 221). Aus diesem Grund ist die Inklusion nicht ohne Partizipation zu denken. Denn gerade durch das Zusammenspiel von Inklusion und Partizipation kann erst die volle gesellschaftliche, uneingeschränkte Teilhabe entstehen. Diesem Gedanken zufolge wird im nächsten Kapitel Partizipation erörtert.

3.3 Partizipation

Der Begriff „Partizipation“ kommt aus dem Lateinischen und bedeutet „an etwas teilnehmend“ oder „Anteil haben“ (Niedhoff 2007a, 249; Biewer 2009, 141). Im Sinne der ICF meint Partizipation die Einbezogenheit in Lebensbereiche und Lebenssituationen wie unter anderem an der persönlichen Selbstversorgung, an Mobilität, am Informationsaustausch, an sozialen Beziehungen, an Erwerbsarbeit und Beschäftigung, am Wirtschaftsleben sowie an der Gemeinschaft und am sozialen und staatsbürgerlichen Leben (Biewer 2009, 141f). In der ICF wird Partizipation bzw. Teilhabe sowie deren Beeinträchtigung *„als Wechselwirkung zwischen dem gesundheitlichen Problem einer Person und ihren Umweltfaktoren“* (WHO 2005, 5) definiert. Nach Wansing ist der Begriff der Partizipation jedoch nicht losgelöst von seinem Gegenbegriff der Exklusion zu betrachten. Denn besonders Menschen mit Lernschwierigkeiten oder mehrfachen Behinderungen tragen ein hohes und mehrfaches Exklusionsrisiko (Wansing 2006, 15). Dadurch kann Behinderung als Einschränkung der Teilhabe gesehen werden (Biewer 2009, 141f). Das Exklusionsrisiko „Behinderung“ ist Wansing zu Folge besonders in Form von ökonomischer Ausgrenzung, sozialer Isolation, Diskriminierung, Barrieren im Zugang zur Umwelt und zu Dienstleistungen und der Ausgrenzung aus dem Bildungssystem zu sehen⁹ (Wansing 2006, 81ff). Daraus resultierend ist als Zielvorstellung von Partizipation im Sinne der Inklusion zu verstehen: Alle Lebensbereiche sollen so ausgestattet sein, dass Menschen mit und ohne Lernschwierigkeit oder mehrfacher Behinderung gleichermaßen daran teilhaben können. Die volle gesellschaftliche Teilhabe ist also weitgehend ident mit den Gedanken der Inklusion, impliziert sie doch die Möglichkeit, trotz individueller Beeinträchtigung ein Leben so zu leben, wie es dem jeweiligen Menschen selbst entspricht. Teilhabe stellt sozusagen eine

Teilmenge der Inklusion dar und diese ist dann realisiert, wenn Menschen mit Beeinträchtigungen alle gesellschaftlichen Systeme nutzen können und nicht mehr auf besondere Systeme wie Werkstätten oder Wohnheime angewiesen sind (Niehoff 2007b, 339).

Den Grund, warum dennoch bis dato eine unzureichende Berücksichtigung von „Behinderung“ innerhalb der öffentlichen Partizipationsdiskussion besteht, sieht Wansing in der Tradition der individualisierenden Sicht auf „Behinderung“, welche die gesellschaftliche Dimension über einen langen Zeitraum weitestgehend außer Acht gelassen hat und somit zu einer Entpolitisierung des Phänomens führte (Wansing 2006, 78). Erhebliche Kraft gewann das Phänomen „Behinderung“ innerhalb der Partizipationsdiskussion erst zu Beginn des Jahrtausends durch die ICF, die, wie zuvor beschrieben, die Partizipation als eine zentrale Dimension bei der Entstehung von „Behinderung“ herausstellt (Wansing 2006, 137). Erst danach geht es innerhalb der Partizipationsdiskussion speziell um die Ermöglichung eines individuellen Lebens, der Ausbildung von Individualität und um die Einbeziehung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in die „normalen“ Alltags- und Lebensvollzüge einer Gesellschaft mitsamt der Pflicht, die eigenen Fähigkeiten und Ressourcen einzubringen (Wansing 2006, 138).

Da der Begriff der Partizipation jedoch kein von Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst beschriebener oder definierter Begriff ist, kann er nur dann wirklich adäquat in ihrem Sinne verstanden werden, wenn ihre Idee dahinter bekannt ist. Diese Idee besteht aus drei Teilaspekten, die im Weiteren ausgeführt werden. Zum Ersten ist Partizipation in Bezug auf Unterstützung zu sehen. Menschen mit Lernschwierigkeiten fordern die Zusicherung, dass jegliche Form der Unterstützung ihren eigenen Bedürfnissen gerecht wird und mit den Menschenrechten vereinbar einhergehen muss und dass diese nicht eingeschränkt werden. Zum Zweiten ist Partizipation als allgemeine Teilhabe an der Gesellschaft zu sehen. Menschen mit Lernschwierigkeiten geht es darum, dass sie fähig sind, mit denselben Bedingungen wie jeder andere Mensch auch innerhalb der Gesellschaft zu leben. Deshalb fordern sie ein Leben mit gleichberechtigten Zugangsmöglichkeiten zu Arbeit, Erziehung, Bildung, Gesundheits- und Sozialwesen sowie jegliche anderen Bereiche anstatt getrennt in separaten Strukturen zu leben. Zum Dritten inkludiert die Idee der Partizipation den Aspekt

⁹ Zur Vertiefung: Wansing 2006, 81ff.

der politischen Teilhabe in Form von gleichen demokratischen Rechten und den gleichen Möglichkeiten, das öffentliche Leben zu beeinflussen (Beresford¹⁰ 2005, 1).

Zusammenfassend lässt sich das mitunter mit den Worten Wansings darstellen: „*Teilhabe an der Gesellschaft bedeutet personale Inklusion durch die verschiedenen Gesellschaftssysteme sowie Herstellung und Aufrechterhaltung einer individuellen Lebensführung*“ (Wansing 2006, 191). Partizipation ist, wie zuvor ausgeführt, weder ein ursprünglich pädagogischer Begriff, noch ein selbst entworfenes Eigenkonzept von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Im folgenden Kapitel wird deshalb kurz skizziert, wie Partizipation in die Diskussion innerhalb der Heilpädagogik Einzug fand.

3.3.1 Geschichtliche Entwicklung von Partizipation

Der Begriff der Partizipation mit der Bedeutung der Teilhabe an politischen und sozialen Entscheidungsprozessen wurde in den 1960er Jahren aus dem angloamerikanischen Sprachraum übernommen. Ziel der damals entstandenen Partizipationsbewegung war eine breitere Beteiligung der Öffentlichkeit (Betroffenen, Wähler, etc.) an den für sie relevanten Planungs- und Entscheidungsprozessen (Schäfer 2001, 267). Partizipation war damals und ist auch heute noch ein politisches Konzept, das besonders gegen Ende des 20. Jahrhunderts international an Bedeutung gewann und zum Ziel der Gesellschaftspolitik sowie des Gesundheits- und Sozialwesens wurde (Beresford 2005, 1). Zurückzuführen ist die Internationalisierung und das neuerliche Interesse an Teilhabe auf das Entstehen einflussreicher Bewegungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten und aus anderen Randgruppen und ihrer demokratischen Organisationen und Gruppen auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene, welche in der Folge auch zur Verbreitung des Normalisierungsgedankens beitrugen. Abgezielt wurde dabei – im Sinne der Normalisierung - auf die Realisierung von Grundrechten und –werten, wie die demokratische Mitsprache bei der Erbringung von sozialen Dienstleistungen (voice) einerseits und die Wahlmöglichkeit bei der Inanspruchnahme von Dienstleistungen (choice) andererseits (Beresford 2005, 1; Wansing 2006, 168f). Den Menschen mit Lernschwierigkeiten geht es jedoch um weit mehr. Ihr Anliegen ist es, durch Partizipation direkte Veränderungen im sowohl individuellen als auch im gemeinschaftlichen Leben zu bewirken (Beresford 2005, 1).

¹⁰ Übersetzungen aus dem Englischen von K.R.

Generell kann Partizipation auf unterschiedlichste Interessen ausgelegt und übertragen werden. Mit zu bedenken sind jedoch auch immer die damit in Verbindung stehenden Machtverhältnisse, die ihren Ausdruck in der Festlegung von Kategorien finden. Um eine solche Kategorisierung zu vermeiden, haben Menschen mit Lernschwierigkeiten eine neue Herangehensweise entwickelt - „*participation based on identity*“ (Beresford 2005, 2). Denn, auch wenn üblicherweise Partizipation mit der Gesellschaft in Verbindung gebracht wird, ist sie ebenso durch die individuellen Lebensverhältnisse und Verantwortungen beeinflusst. Mitunter sind auch deshalb die individuelle Unterstützung, eigene Erwartungen und Fähigkeiten zu erkennen und zu erweitern – im Sinne von Empowerment - und der uneingeschränkte und aktuelle Zugang zu allen Strukturen, die das Leben bestimmen, zu den wichtigsten Teilkomponenten von Partizipation aus der Sicht von Betroffenen formuliert worden (Beresford 2005, 2).

3.3.2 Partizipation in Bezug auf Lebensbereiche

In Bezug auf jene Menschen mit Lernschwierigkeiten, die in Institutionen leben, meint Partizipation die demokratischen Beteiligungsprozesse an Entscheidungen und Veränderungen angefangen von Alltagssituationen bis hin zu institutionsbezogenen Entwicklungen. Präziser gesagt, geht es für Menschen mit Lernschwierigkeiten darum sicherzustellen, dass sie bei Entscheidungen nicht ausgegrenzt werden und Einfluss darauf haben, wo sie selbst betroffen sind. Auf den Punkt gebracht hat das die Selbstbestimmt-Leben-Bewegung mit dem Slogan „*Nichts über uns, ohne uns!*“. Durch die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten können Entwicklungen für das Zusammenleben im Lebensbereich Wohnen gemeinsam von BewohnerInnen, Professionellen und Trägern entwickelt werden. Diese Teilhabe ist zweifellos vermehrt anzustreben (Niedhoff 2007a, 249).

3.4 Selbstbestimmung

Im Kontext dieser Diplomarbeit fiel schon mehrmals der Begriff der „Selbstbestimmung“, der jedoch mehr als nur ein Schlagwort darstellt, das man ohne Erklärung stehen lassen kann. Nach Glaser ist Selbstbestimmung eine Lebenseinstellung (Glaser 2009, 88). Auch Speck zu Folge hat Selbstbestimmung eine maßgebliche Bedeutung, denn Selbstbestimmung ist „*anthropologisch und ethisch gesehen Ausdruck von Freiheit. Sie bedeutet Unabhängigkeit*

von Fremdbestimmung in psycho-physischer, biologischer, sozialer, wirtschaftlicher und politischer Hinsicht“ (Speck 2007b, 300). Es liegt in der Natur jedes Menschen, sein Leben selbst steuern und gestalten zu wollen bzw. Fähigkeiten dafür zu entwickeln, sein Tun und Handeln selbst zu wählen und zu verantworten, auch wenn er in anderen Beziehungen abhängig bleibt (Speck 2007b, 300). Deshalb verlangt der Begriff der Selbstbestimmung auch die Abgrenzung zu „Selbstständigkeit“, welche als ein Leben ohne fremde Hilfe zu verstehen ist. Selbstbestimmung ist eher im Sinne von Autonomie zu verstehen, was also das Recht, seine Angelegenheiten selbst zu ordnen, meint (Steiner 1999, 2).

Um das Wort „Selbstbestimmung“ an sich transparenter zu machen, müssen die einzelnen Teile getrennt betrachtet werden. Der Wortteil „selbst“ entstand erst im 18. Jahrhundert während der Aufklärung und entwickelte sich vom Pronomen zu einem eigenständigen Substantiv mit dem der Mensch sein Ich oder seine Identität bezeichnet. Der Teil „Bestimmung“ hat mehrere Bedeutungen. Entweder kann das Wort einen Befehl über etwas ausüben oder auch etwas im Sinne einer Klassifikation benennen. Aus diesen Wortbestimmungen heraus verweist Selbstbestimmung auf ein einzelnes Wesen, das sich selbst erkennt, indem es sich bestimmt und selbst gestaltet (Fornfeld 2009, 184). Prinzipiell sei hier angemerkt, dass Selbstbestimmung immer auch davon geprägt war, wie Menschen sich innerhalb der Geschichte selbst beschrieben haben und beschreiben. Wie sich diese Selbstbeschreibung auf den Selbstbestimmungsbegriff ausgewirkt hat, soll im Folgenden kurz erläutert werden.

3.4.1 Geschichtliche Entwicklung Selbstbestimmung

Das Verständnis von Selbstbestimmung war und ist, wie bereits erläutert, eng mit der Aufklärung verbunden und vom damaligen Verständnis von Bildung als Selbstbestimmung durch die praktische Vernunft geprägt. Deshalb wurde auch, in der darauffolgenden Entwicklung die Selbstbestimmung von sogenannten Unvernünftigen – meist Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen – immer wieder in Frage gestellt. Als Beispiel dafür werden hier nur die Anstaltsgründungen im 19. Jahrhundert angeführt. Erst in den 1960er und 1970er Jahren vollzog sich eine stärkere Hinwendung zum Individuum. Normalisierung, Integration, Selbstbestimmung und Teilhabe wurden nach und nach zu verbindlichen Leitgedanken des Ausbaus und der Umgestaltung der praktischen Arbeit mit

Menschen mit Lernschwierigkeiten (Fornfeld 2009, 185). Großen Einfluss auf die Veränderungen hatte auch das „Independent-Living-Movement“ (Miles-Paul 2006, 32). Die Bewegung „Independent Living“ oder „Selbstbestimmt Leben“ wie sie später auch in deutschsprachigen Ländern etabliert wurde, wollte Menschen mit Lernschwierigkeiten „empowern“ und dahingehend aktivieren, Einfluss, Wahlmöglichkeiten und Kontrolle über das eigene Leben zu gewinnen (Hasler¹¹ 2005, 1). Als Anfang der Independent-Living-Bewegung kann ein Zusammenschluss von mehreren StudentInnen mit Lernschwierigkeiten an der Universität Berkeley in Kalifornien (USA) 1962 datiert werden. Die StudentInnen organisierten die Bewältigung ihres Alltags selbst und entwickelten ein Konzept für ein autonomes Leben. Dadurch setzten sie durch, eine Ausbildung an der Universität absolvieren zu können. Aus dem Konzept des autonomen Lebens entstand in weiterer Folge auch die internationale Independent-Living-Bewegung, die später auch in Europa Fuß fassen konnte (Glaser 2009, 88; Miles-Paul 2006, 32f). Beeinflusst auch von den Aktivitäten der Bürgerrechtsbewegung der Afroamerikaner und Studenten erkannten damals viele Menschen, dass ihre Schwierigkeiten weniger auf ihre individuellen Schädigungen zurückzuführen seien, sondern vielmehr auf das Resultat der gesellschaftlichen Diskriminierung. Darauf folgten viele Aktivitäten und Proteste von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Seit der Erkenntnis, *„dass wir weniger behindert sind, als dass wir behindert werden“* (Miles-Paul 2006, 32) kämpften sie verstärkt für eine veränderte Gesetzgebung. Auch in Europa bildeten sich zu dieser Zeit Initiativen von Menschen mit Lernschwierigkeiten, die gegen Bevormundung und Expertenorganisationen kämpften, wodurch sich auch das dazugehörige Selbstbewusstsein entwickelte (Miles-Paul 2006, 33). Mitte der 1980er Jahre wurden verschiedene Austauschprogramme zwischen Amerika und Europa organisiert, was zur Folge hatte, dass auch in Europa Zentren für ein selbstbestimmtes Leben von Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen gegründet wurden. Betroffene selbst sind der Ansicht, dass, solange Institutionen bestehen, Menschen mit Lernschwierigkeiten mit der Angst leben, dort ihr restliches Leben verbringen zu müssen. Diese Angst entsteht laut Evans daraus, dass das Leben in Institutionen *“denies a person, real citizenship and participation in the community. It also takes away one’s freedom. For those disabled people who have already experienced institutional living and have tasted that reality and the loss of control over the basic decisions of their life, know too well, that it is a large price to pay,*

¹¹ Übersetzungen aus dem Englischen von K.R.

sacrificing one's own contribution and livelihood in the community”(Evans 2001, 3). Deshalb war das große Ziel innerhalb der Independent-Living-Bewegung “*to escape from the imprisonment of institutional living*” (Evans 2001, 3). Selbstbestimmung im Sinne der Independent-Living-Bewegung meint somit: „*Kontrolle über das eigene Leben zu haben, basierend auf der Wahlmöglichkeit zwischen akzeptablen Alternativen, die die Abhängigkeit von den Entscheidungen anderer bei der Bewältigung des Alltags minimieren. Das schließt das Recht ein, seine eigenen Angelegenheiten selbst regeln zu können, an dem öffentlichen Leben der Gemeinde teilzuhaben, verschiedenste soziale Rollen wahrnehmen und Entscheidungen fällen zu können, ohne dabei in die psychologische oder körperliche Abhängigkeit anderer zu geraten*” (Frehe 1990, 37 zit. n. Schönwiese 2009, 3). Kurz: “*It is about ensuring that all disabled people have the equality of opportunity in the chances and choices of life like everybody else.*” (Evans 2001, 1f). Die Kontrolle über das eigene Leben ist innerhalb der internationalen Selbstbestimmt-Leben-Bewegung an sechs Grundsätze gebunden. Schlagwörter, wie die Antidiskriminierung und Gleichstellung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen, die Entmedizinisierung von Behinderung, also das Trennen von Behinderung und dem Gedanken an Krankheit und Heilen, die Nichtaussonderung und größtmögliche Teilhabe am Leben der Gemeinde, sowie die größtmögliche Kontrolle über die eigenen Organisationen fassen die ersten dieser Grundsätze kurz zusammen. Nächster Grundsatz ist die größtmögliche Kontrolle der Dienstleistungen und die Unterstützung für Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Menschen mit Lernschwierigkeiten (Peer Support). Weiter brachte die Selbstbestimmt-Leben-Bewegung mit sich, dass Beratungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen für diese selbst aufgebaut und betrieben wurden (Peer Counseling) (Berns 2002, 53). Als letzter Grundsatz für die Kontrolle über das eigene Leben ist Empowerment als Schlüssel zur Ermächtigung von Menschen mit Lernschwierigkeiten anzuführen (Miles-Paul 2006, 35ff). Auf den Punkt gebracht können die Anliegen innerhalb der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung mit den Worten Haslers werden: „*Independent living gives disabled people the freedom to make choices and the means to participate in their communities, taking both opportunity and responsibility*” (Hasler 2005, 4).

3.4.2 Selbstbestimmung in Bezug auf Wohnen/Freizeit

Seit Aufkommen der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung gilt Selbstbestimmung als eines der Hauptleitziele in der Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Ein Leben so „normal“, so autonom wie möglich zu führen bedeutet, es wie Andere möglichst unabhängig gestalten zu können, also ein Leben, das auch den eigenen Interessen und Fähigkeiten entspricht und eine Teilhabe am sozialen und öffentlichen Leben ermöglicht (Speck 2007b, 301). Selbstbestimmt Leben schließt Unterstützung aber nicht aus. Nur über die Art und das Ausmaß der Leistungen soll der Betroffene selbst entscheiden dürfen. Die Betroffenen sehen den Schlüssel dazu in der persönlichen Assistenz (Hasler 2005, 1). *„Um wirksame, für die Hilfedressat(inn)en als sinnvoll erlebbare Unterstützungsleistungen entwickeln zu können, ist ein echter Dialog mit den Betroffenen unverzichtbar“* (Hagen 2002, 293). Das Selbstbestimmt-Leben-Konzept geht davon aus, dass beide involvierten Seiten der Unterstützung geschult werden müssen. So müssen nicht nur professionelle Helfer lernen nach diesem Konzept zu arbeiten, sondern auch die betroffenen Menschen mit Lernschwierigkeiten müssen lernen, Anleitungen geben zu können – im optimalen Fall geht es nämlich darum, Kompetenzen zu erwerben um „professionelle Helfer“ zu suchen, auszuwählen, anzuleiten und deren Bezahlung handzuhaben. Es geht dabei nicht nur darum, „selbständig“ zu werden, also ohne fremde Hilfe leben zu können, sondern, dass jeder Mensch mit Lernschwierigkeiten in seinen Relationen zu den Lebensbedingungen die möglichen Schritte setzen lernt und dann auch setzt. Eine wichtige Funktion in diesem Lernprozess hat das bereits erwähnte Peer Counseling (Schönwiese 2009, 3), Prinzipiell bedarf es also eines Dialoges zwischen den Menschen - zwischen den Menschen mit Lernschwierigkeiten untereinander aber auch zwischen Menschen mit Lernschwierigkeiten und den sogenannten „Professionellen“ in der Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, auf der Ebene von Forschung und Lehre und auf gesellschaftlicher Ebene.

Im praktischen Leben innerhalb von Institutionen wird nicht selten diesem Grundgedanken der Selbstbestimmung entgegengewirkt. Einschränkende Strukturen und Fremdbestimmung werden auf die fehlenden Aneignungsmöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten zurückgeführt. Bestehende Gesetze oder Rituale innerhalb der Institutionen schränken das Aneignen von neuen Fähigkeiten, Fertigkeiten und auch von Selbstbewusstsein und -vertrauen ein oder behindern es. Innerhalb der Strukturen von Großküchen, zentralen Wäschereinigungen, festgesetzten Mahlzeiten, der Medikamentenausgabe verschiebt sich die

Möglichkeit der Aneignung von Erfahrungen nicht auf das übliche Konfliktfeld des alltäglichen Lebens, sondern auf einen geordneten, einengenden Rahmen fremdbestimmter Setzungen (Steiner 1999, 5). Weshalb von Seiten der betroffenen Menschen Kritik immer heftiger wird und, wie zuvor mit Evans aufgezeigt, Menschen mit Lernschwierigkeiten selbstbestimmt leben möchten, anstelle des „*imprisonment of institutional living*“ (Evans 2001, 3).

Generell ist seit einigen Jahren das Leitprinzip der Selbstbestimmung selbst in die Kritik geraten. Kritiker sehen innerhalb des Leitbegriffs Möglichkeiten der Rechtfertigung von Ausgrenzungsstrategien (Fornfeld 2009, 184). Auch die mögliche Verkürzung des Freiheitsbegriffs – durch Selbstbestimmung – auf bloße Wahl- und Willkürfreiheit wird innerhalb der Kritik thematisiert (Fornfeld 2009, 186). Neben Hinweisen darauf, dass Selbst- und Fremdbestimmung in der Alltagspraxis kein analytisch trennbares Geflecht darstellen, wird das Fehlen einer weiteren Perspektive aufgeworfen: Die notwendige Abhängigkeit von anderen Menschen und die Notwendigkeit der Anerkennung durch andere Menschen lässt den Menschen auch wachsen (Fornfeld 2009, 185). Hier sei hinzugefügt, dass Selbstbestimmung in der Betrachtungsweise, wie sie im Rahmen der Diplomarbeit Verwendung findet, nicht die totale Unabhängigkeit von anderen Menschen beschreibt. Es geht vielmehr darum, den Menschen mit Lernschwierigkeiten als Subjekt seiner eigenen Entwicklung zu erkennen (Fornfeld 2009, 185). Selbstbestimmung wird als ein Entwicklungsprozess gesehen, der sich über das ganze Leben hinweg vollzieht (Theunissen, Plaute 2002, 22), da diese einerseits eine Veränderung des Systems der Hilfen für Menschen mit Lernschwierigkeiten benötigt und andererseits als Zusammenführung von Fähigkeiten und Fertigkeiten auch von Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst gelernt sein muss (Lindmeier, Lindmeier 2002, 2). Glaser sieht Empowerment als den Schlüssel zu diesem Lernprozess – „*Empowerment ist als ein Prozess zu verstehen, in dem eine Person die eigene Stärke und Freiheit erkennt und lernt, bewusst im Sinne der Selbstbestimmung zu handeln*“ (Herriger 2002, 18 zit. n. Glaser 2009, 90). In diesem Sinne lässt sich hier auch noch einmal festhalten, dass die beschriebenen Leitkonzepte Empowerment, Inklusion, Partizipation und Selbstbestimmung untrennbar miteinander verbunden sind und sich wechselseitig bedingen und fördern.

Diese Leitkonzepte, die immer wieder auch als Leitziele beschrieben werden, können jedoch nur in kleinen Schritten erreicht und auf die Allgemeinheit umgesetzt werden. Da man bestehende Strukturen nicht von heute auf morgen verändern kann, wird im nächsten Schritt

die Mitbestimmung innerhalb des Lebensbereiches Wohnen – im Alltag und der Freizeit – erörtert und im Anschluss daran qualitativ untersucht. Mitbestimmung wird hier sozusagen als „Teilschritt“ zu den Leitkonzepten Empowerment, Inklusion, Partizipation und Selbstbestimmung gesehen.

3.5 Mitbestimmung

Selbstbestimmung, Teilhabe, Partizipation und Empowerment sind, wie im Vorfeld diskutiert, Leitbilder in der gegenwärtigen Fachdiskussion der Heil- und Integrativen Pädagogik. Innerhalb der Praxis, im Speziellen innerhalb der Praxis der Wohninstitutionen für Menschen mit Lernschwierigkeiten, sind diese jedoch noch nicht fest verankert. Die Begrifflichkeiten werden deshalb als Ausdruck eines Prozesses gesehen, der bereits begonnen hat, wobei die präzisen Veränderungen von Normen- und Wertvorstellungen dahingehend noch nicht abgeschlossen sind. Den Faktor Zeit gilt es vor allem auch dahingehend zu beachten, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten eine wirkliche Chance erhalten, diese Leitbegriffe, die gleichzeitig auch Zielperspektiven darstellen, erreichen zu können. Es gilt hier besonders auch die Beteiligung des sozialen Umfeldes und im Blick zu behalten, wenn es um die Gestaltung von Mitbestimmung in den Einrichtungen, die einen wesentlichen Teil des Lebens für Menschen mit Lernschwierigkeiten darstellen, geht (Schlummer, Schütte 2006, 14ff). Daraus ergibt sich die Frage: *„Welche Formen und Strukturen der Selbst- und Mitbestimmung sowie der Teilhabe lassen sich am Beispiel der Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in einem Wohnhaus erkennen?“*, die im Zuge dieser Diplomarbeit bearbeitet wird. Bevor jedoch die Formen und Strukturen von Mitbestimmung innerhalb einer Institution erforscht werden, muss erklärt werden, was unter dem Begriff „*Mitbestimmung*“ zu verstehen ist.

3.5.1 Bedeutung des Begriffs der Mitbestimmung

Grundsätzlich kommt der Begriff der Mitbestimmung aus dem wirtschaftlichen Bereich und beschreibt die gleichberechtigte Teilhabe und Mitsprache an Entscheidungsprozessen zwischen einem Arbeitgeber und einem Arbeitnehmer (Duden 2007). Mitbestimmung kann auch als gesellschaftspolitischer Begriff gesehen werden, der eine Form der Partizipation von Personen(gruppen) an gesellschaftlichen Entscheidungen beschreibt (Duden 2007). Um Mitbestimmung einerseits etwas gezielter, andererseits aber auch breiter fassbar zu machen,

wird die Begriffsbestimmung von Böhm im Folgenden hinzugezogen, wo Mitbestimmung zu verstehen ist als *„die Beteiligung aller Mitglieder eines sozialen Systems, zumindest der jeweils spezifisch Betroffenen, an Entscheidungsprozessen und -gremien über Zielbestimmung und Zielverwirklichung. Als Kompromiss zwischen Selbst- und Fremdbestimmung schränkt Mitbestimmung institutionalisierte, oft bürokratisch verfestigte Herrschaft (Hierarchie) und Entfremdung ein und wird dadurch mit zu einer zentralen Voraussetzung von Demokratie sowie einer autonomen Persönlichkeitsentfaltung und Emanzipation. Da gemeinsame Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse, Interessenvertretung, Kompromissfähigkeit und -bereitschaft erlernt und durch Erziehung unterstützt werden müssen, ist Mitbestimmung, verbunden mit Mitverantwortung, auch in organisierten Erziehungs- und Bildungssystemen zu verankern“* (Böhm 2005, 439). Laga und Salig beschreiben in ähnlichem Sinne Mitbestimmung als ein *„ethisch-moralisches Grundprinzip aller demokratischen Gesellschaften, die in ihnen lebenden Menschen an demokratischen Entscheidungsprozessen zu beteiligen“* (Laga, Salig 1993, 156), was logischerweise auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten gilt. In Bezug auf diese Begriffsauslegungen wird oft die Frage laut, ob Menschen mit Lernschwierigkeiten mit dem Maß an Eigenverantwortung, die jede Entscheidung und somit auch jede Mitentscheidung benötigt, überhaupt umgehen können? Nach Dieter scheint dies die grundlegendste Frage überhaupt zu sein, da sich daraus die Voraussetzung für die gegenseitige Akzeptanz in dialogischer Hinsicht, welche Mitbestimmung braucht, herausbildet (Dieter 2006, 2). Denn Mitbestimmung heißt, die Bedürfnisäußerungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu verstehen, ihnen Entscheidungs-, Kommunikations- und Handlungskompetenzen überhaupt zuzugestehen (Laga, Salig 1993, 156).

Das stellt natürlich hohe Anforderungen an die jeweiligen Bezugspersonen, denn sie müssen aufmerksam hinhören und –sehen, herausfinden, was die betroffene Person fühlt und wie sie die Welt sieht. Sogenannte „Professionelle“ müssen sich selbst zurücknehmen und Verantwortung an die Betroffenen abgeben. Sie müssen verstehen lernen, welchen Handlungsbeitrag Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst leisten wollen und können und diese dabei fachlich sowie menschlich unterstützen. Mitbestimmung fordert somit nicht nur die gegenseitige Akzeptanz sondern auch das Aushalten von Entscheidungen und Entwicklungen der anderen Person, die aus der Sicht der „professionellen Helfer“ bereits vorab bestimmt oder vorweg genommen worden sind. Deshalb braucht es zudem noch

Chancengleichheit im umfassenden Sinne, das heißt dies betrifft den Zugang zu Informationen, da Wissen die Wahlfreiheit von Menschen unterstützt (Dieter 2006, 2f). Zusammengefasst geht es bei Mitbestimmung also um ein „*Miteinander auf gleicher Augenhöhe*“ (Dieter 2006, 3).

3.5.2 Mitbestimmung und Lebensbereiche – eine theoretische Lücke

Was geschieht nun aber, wenn Menschen mit Behinderung gemeinsam mit anderen Menschen in einer Institution leben, die sie beeinflusst? Demokratische Entscheidungen müssen getroffen werden und jede Person muss sich Gehör verschaffen. Selbstbestimmung wird auch hier zur entscheidenden Voraussetzung von Mitbestimmung, wobei sich jede Person zunächst ihrer Wünsche und Bedürfnisse bewusst werden muss, bevor sie gemeinsam umgesetzt werden können. Dabei soll niemand zu kurz kommen oder eingeschränkt werden. Denn Mitbestimmung greift dann, wenn mehrere (im Idealfall alle) Personen in Entscheidungen involviert sind. Besonders im Bereich des Wohnens in großen Institutionen ist es jedoch aufgrund der äußeren Rahmenbedingungen (Gruppengröße, Regeln, Ordnung, Struktur) noch ein Stück schwieriger, Mitbestimmung für alle zu etablieren. Inwiefern Mitbestimmung in der realen Praxis Teil des Lebens ist, ist bis dato noch unerforscht. Deshalb werden in dieser Diplomarbeit die Mitbestimmung und damit auch Bereiche der Selbstbestimmung und der Teilhabe innerhalb einer Wohneinrichtung untersucht. Es wird dabei mit der Annahme gearbeitet, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten im alltäglichen Leben die Möglichkeit mitzubestimmen noch vorenthalten wird oder die Betroffenen ihre Möglichkeiten zur Mitbestimmung aus unterschiedlichsten Gründen nicht wahrnehmen. Deshalb wird die Mitbestimmung anhand einer Gegenüberstellung der Sichtweisen der eigenen Mitbestimmung der „ExpertInnen in eigener Sache“ im Vergleich zu den subjektiven Ansichten der sogenannten „Professionellen“ untersucht. Insofern kann es auch als Vergleich betrachtet werden, inwiefern Selbstbetroffenheit und/oder Professionalität die Anwendung interpretiert.

4. Methodische Umsetzung

Um zu erforschen inwieweit Mitbestimmung innerhalb von Institutionen Thema ist und inwieweit Menschen mit Lernschwierigkeiten in sogenannten „Alltäglichkeiten“ teilhaben können, wird im Rahmen dieser Diplomarbeit der Frage nachgegangen: *„Welche Formen und Strukturen der Selbst- und Mitbestimmung sowie der Teilhabe lassen sich am Beispiel der Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in einem Wohnhaus erkennen?“*. Um die qualitative Untersuchung der Sichtweisen von Menschen mit Lernschwierigkeiten und des subjektiven Erlebens von BetreuerInnen analysieren und diskutieren zu können, wird auf das Forschungsfeld, die Forschungsstrategie, sowie auf die einzelnen Schritte innerhalb des Untersuchungsprozesses eingegangen. Im folgenden Abschnitt wird deshalb die methodische Umsetzung des Forschungsvorhabens erörtert. Im Anschluss daran (Kapitel V.) werden die Ergebnisse einer genauen Betrachtung unterzogen.

4.1 Forschungsfeld und -inhalt

Der Inhalt der Forschung richtet sich weitestgehend nach der bereits formulierten Forschungsfrage, die den Rahmen für die Darlegung der verschiedenen Sichtweisen hinsichtlich Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten innerhalb eines Wohnhauses vorgibt. Ziel der Untersuchung ist es somit aufzuzeigen, wie sich die Sichtweisen der Menschen mit Lernschwierigkeiten und das subjektive Erleben der BetreuerInnen in Bezug auf die Thematik unterscheiden, worin sie different sind und weshalb diese verschiedenen Ansichten auftreten. In diesem Zusammenhang stellten sich bereits im Vorfeld mehrere Fragen, die im Rahmen dieser Diplomarbeit bearbeitet werden sollen: Das Verständnis der eigenen Behinderung, von Normalität, von Wohnen, Alltag und Freizeit aus der Sicht der Menschen mit Lernschwierigkeiten. Ebenso soll überprüft werden, ob alle Menschen mit Lernschwierigkeiten innerhalb einer Institution in die Umsetzung der Mit- und Selbstbestimmungsstrukturen einbezogen werden, ob an Kommunikationsstrukturen gearbeitet wird, wie Anregungen und Wünsche innerhalb bestehender Kommunikationsmuster Platz finden und ob diese vom Betreuungspersonal ernst genommen werden bzw. wie versucht wird, sie umzusetzen. Weiters wird darauf eingegangen, welche Rolle dabei die BetreuerInnen einnehmen und ob BetreuerInnen und Menschen mit

Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen annähernd gleiche Sichtweisen haben, hinsichtlich des Alltags- und Freizeiterlebens. Die Ergebnisse der Untersuchung sollen einerseits Gültigkeit für die praktische Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten haben, andererseits für die Heil- und Sonderpädagogik relevant sein. Aufgrund der mitunter entstehenden neuen Inhalte innerhalb der beiden Bereiche können neue Perspektiven entstehen, die direkte Auswirkungen auf das Leben von Menschen mit Lernschwierigkeiten haben können.

Um die Thematik der Mitbestimmung qualitativ zu untersuchen, wurden Daten in einem niederösterreichischen Wohnhaus für Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen erhoben. Die Einrichtung befindet sich in einem ruralen Gebiet in Niederösterreich und besteht seit zirka 5 Jahren. Es leben dort durchschnittlich 24 Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen aufgeteilt in drei Gruppen. Zwei dieser Gruppen sind Wohngruppen mit geteilten Gemeinschaftsräumen und je 7 Einzelzimmern. Die dritte Gruppe besteht aus 10 kleinen Einzelwohnungen. Die Gruppenzusammenstellung wird vorwiegend nach dem Grad des Unterstützungsbedarfs (Pflegestufe) vorgenommen. Während des Tages gehen die BewohnerInnen¹² in einer nahe gelegenen Werkstätte einer Beschäftigung nach. Im Wohnhaus werden die BewohnerInnen durchschnittlich von 12 BetreuerInnen (SozialpädagogInnen, BehindertenbetreuerInnen) in ihren alltäglichen Aufgaben begleitet. Oberstes Ziel ist es, den BewohnerInnen im Sinne der Normalisierung durch möglichst individuelle Unterstützung und Begleitung ein selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen (Trägerhomepage, Stand 2010).

Aufgrund der Zielsetzung in der Betreuung lag die Untersuchung nicht nur im persönlichen Interesse der Forscherin, sondern es war auch im Sinne der Trägerorganisation und der Institution zu überprüfen, inwiefern dieses Ziel aus beiden Sichtweisen in der Realität Umsetzung findet. Die an der Forschung beteiligten Personen waren mit den Themengebieten bereits zum Teil vertraut, was den Zugang zur Thematik und zum Forschungsfeld erleichterte.

¹² Die Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen, welche im besagten Wohnhaus leben, bezeichnen sich selbst als BewohnerInnen und die MitarbeiterInnen als BetreuerInnen. Aus diesem Grund werden diese Bezeichnungen im weiteren Verlauf für jene im Wohnhaus lebenden und arbeitenden Menschen übernommen.

Die Datenerhebung erfolgte innerhalb des Personenkreises der BewohnerInnen und der BetreuerInnen. Die Anzahl der ForschungspartnerInnen (BewohnerInnen und BetreuerInnen des Wohnhauses) wurde im Rahmen dieser Untersuchung auf 6 aus jedem Personenkreis beschränkt (6 BewohnerInnen und 6 BetreuerInnen). Der Forschungsfokus bezog sich auf jene Menschen mit Lernschwierigkeiten oder mehrfachen Behinderungen, welche ausreichend kommunikative und narrative Kompetenzen besitzen¹³. Die Wahl der jeweils Mitwirkenden im Personenkreis der BewohnerInnen wurde durch folgende Rahmenbedingung eingeschränkt: Aus jeder der drei Gruppen im Wohnhaus sollten mit Hilfe zweier Daten gesammelt werden. Bei der Auswahl der Forschungs- bzw. der InterviewpartnerInnen (aus beiden Personenkreisen – BewohnerInnen und BetreuerInnen) wurde zunächst die Zustimmung aller Beteiligten selbst und für den Kreis der BewohnerInnen im nächsten Schritt auch die Zustimmung der jeweiligen SachwalterInnen eingeholt. Durch diese Abfolge konnten je zwei aus jeder Gruppe für die Teilnahme an der Untersuchung gewonnen werden. Aufgrund dieser Auswahlsschritte ergab sich v.a. bei den BewohnerInnen ein sehr heterogenes Feld der beteiligten Personen. Sie sind sowohl unterschiedlichen Alters, unterschiedlichen Geschlechts und auch die Art der Behinderung unterscheidet sich von BewohnerIn zu BewohnerIn. Sie weisen jedoch ein gemeinsames Merkmal in Bezug auf den eines gesellschaftlichen Zuschreibungsprozesses von „Behinderung“ auf, das sich dahingehend äußert, dass die beteiligten Personen in einer Institution für Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen leben.

Bezüglich des Zugangs zum Forschungsfeld konnte aufgrund der beruflichen Tätigkeit der Forscherin als Sozialpädagogin (Betreuerin) eine „Besonderheit“ erkannt werden. Was diese „Besonderheit“ mit sich bringt wird im Weiteren erörtert und diskutiert und im gesamten Forschungsverlauf immer wieder aufgegriffen und reflektiert.

¹³ Im Bewusstsein, dass dadurch eine Teilgruppe der im Wohnhaus lebenden Menschen aus der Forschung ausgeschlossen ist (jene ohne verbal-kommunikative und narrative Kompetenzen), wird diese Diplomarbeit auch keinen Anspruch darauf erheben, valide Ergebnisse für Menschen mit nonverbalen Kommunikationsfähigkeiten zu liefern, sondern zielt rein auf die Gruppe von Menschen mit verbalen Kommunikationsfertigkeiten ab.

4.2 Das Forschungsdesign und dessen Veränderungen im Forschungsprozess

Die qualitative Forschung innerhalb der Diplomarbeit, die durch das parallele Arbeiten und Forschen der Autorin in der gleichen Institution auch als „Insiderforschung“ bezeichnet werden kann, war mit einer Orientierung an der partizipativen Forschung geplant. Die Orientierung an der partizipativen Forschungsstrategie im Gegensatz zur Durchführung einer rein partizipativen Untersuchung ist durch die Rahmenbedingungen der Diplomarbeit (Intensität, Zeit, finanzielle Mittel, kein Forscherteam) im Vorfeld begründet worden. Um die Forschung als Gesamtes, also die Orientierung an der partizipativen Forschung sowie die einzelnen Teilschritte der Untersuchung darzustellen, muss jedoch zuvor geklärt werden, was es heißt eine Forschung als „InsiderIn“ durchzuführen.

4.2.1 Insiderforschung in der eigenen Institution

Die Insiderforschung impliziert bereits rein durch die begriffliche Bezeichnung¹⁴, dass ForscherInnen nicht nur als solche in einem Feld agieren, sondern zugleich selbst Teil dieses sozialen Feldes sind. Die Kombination des einerseits ForscherIn-seins und andererseits Teil des Gesamtgefüges-seins bringt verschiedene Facetten in den Forschungsprozess ein. ForscherInnen sind von unterschiedlichen Faktoren auf mehreren Ebenen beeinflusst: von persönlichen, institutionellen und organisationsbezogenen einerseits und von forschungsbezogenen, wissenschaftlichen Faktoren andererseits, die innerhalb dieser Diplomarbeit auch als universitäre Faktoren bezeichnet werden können (Costley et.al 2010, 2f). Inwiefern sich diese Faktoren auf den Forschungsprozess auswirken, in welcher Weise theoretisch damit umzugehen ist und welche Herausforderungen dadurch entstehen können bzw. welchen Gewinn man daraus schöpfen kann soll im Weiteren dargestellt werden.

Während innerhalb der qualitativen Forschungsdebatte gegenwärtig ein sogenanntes „reflektiertes Vorwissen“ über das zu erforschende Feld vermehrt diskutiert wird, entstanden

¹⁴ Dieser Begriff hat seinen Ursprung in mehreren englischen Begriffen („Worked Based Research“, „Research in the real world“ u.a.), womit von unterschiedlichen Autoren das parallele Arbeiten und Forschen innerhalb der eigenen Institution beschrieben wird (vgl.u.a. Gray 2009, Costley et.al 2010). Aufgrund der Übersichtlichkeit wurde von der Autorin der deutsche Begriff der „Insiderforschung“ (oder „an praktischer Arbeit orientierter Forschung“) für diese Inhalte ausgewählt. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass bei direkten Zitaten die verwendete Formulierung übernommen wird.

in den 1970er und 1980er Jahren immer häufiger Projekte auf Basis praktischer Arbeit. Durch diese wurde die Eigenverantwortung für das eigene Lernen bei gleichzeitiger Hervorhebung der Auswahl und Möglichkeiten dafür beschrieben. Durch den Zusammenhang zwischender eigenen praktischen Arbeit und der in ihrem Rahmen durchgeführten Untersuchung verlagerten sich Forschungen aus universitären Forschungsfeldern in praktische Arbeitsfelder. Erst in den letzten Jahren wurde deshalb von universitärer Seite begonnen, Forschungsstrukturen für Untersuchungen zu entwickeln, die auf praktischer Arbeit basieren, um dadurch die Qualitätskriterien wie Objektivität, Validität und Reliabilität vermehrt auszubilden (Costley et.al. 2010, XVf). Betrachtet man diese Auseinandersetzung innerhalb der Methodendebatte in Bezug auf Vorwissen von ForscherInnen, so stellt sich die Frage, wie man als „Insider“ mit seinem Vorwissen umzugehen hat. Costley et.al meinen hierzu: „*A most important aspect of work based research is the researcher's situatedness and context*“ (Costley et.al 2010, 1). Ein wichtiger Aspekt der Insiderforschungsarbeit ist also, dass diese in der Arbeitspraxis der ForscherInnen passiert. Aufgrund dieser Situation sind InsiderforscherInnen, wie bereits erwähnt, aus drei Kontexten über den gesamten Forschungsprozess hinweg beeinflusst: persönliche, institutionelle und professionelle Faktoren. Die Grafik auf der nächsten Seite soll diesen Einfluss gezielt darstellen.

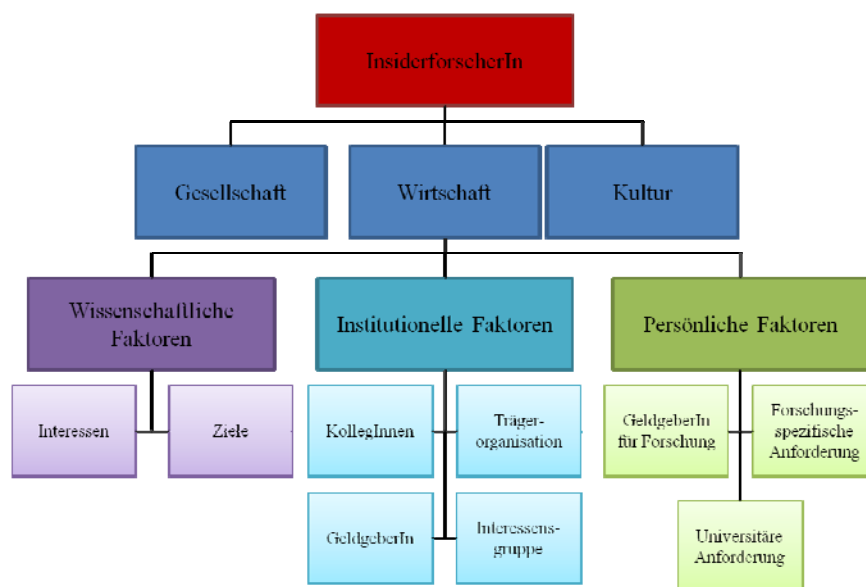


Abbildung 1.: Kontext und Einflüsse in der Insiderforschung (vgl. Costley et.al 2010, 2)

InsiderforscherInnen stehen, wie diese Grafik zeigt, vor der Aufgabe, nicht nur ihre eigenen Interessen und Ziele zu bearbeiten, sondern auch jene der Institution und der Wissenschaft (Universität). In der Grafik wird weiters ersichtlich, dass in diese unterschiedlichen

Kontextfaktoren (persönlich, institutionell, wissenschaftlich) immer auch die Vorstellung von Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur mit einfließen. Die Gebundenheit an diese Situation birgt viele Herausforderungen in sich, wobei diese einzigartige Position den Vorteil hat, viel Wissen über diese Faktoren zu besitzen oder zur Erweiterung des Wissens zu haben (Costley et.al 2010, 1ff). Der gesamte Arbeitskontext hat somit Konsequenzen auf die Ausprägung und den Umfang des Wissens innerhalb von Forschungen. An dieser Stelle ist an die bereits zu Beginn dieses Kapitels kurz angesprochene Diskussion bezüglich Vorwissen in der qualitativen Forschung anzuknüpfen. Meinefeld beschreibt in diesem Zusammenhang drei unterschiedliche Ausprägungen von Vorwissen und dessen Reflexion: das alltagsweltliche Vorwissen, das allgemein-theoretische Konzept sowie das gegenstandsbezogene Konzept. Das alltagsweltliche Vorwissen ermöglicht nach Meinefeld eine erste Orientierung im Forschungsfeld, welches eine Konstitution des Forschungsgegenstandes verhaftet mit kulturellen Selbstverständlichkeiten darstellt und notwendigerweise eine Reflexion bedingt, jedoch in vielen Untersuchungen nicht weiter reflektiert wird. Auch das allgemein-theoretische Konzept trägt zur Konstitution des Forschungsgegenstandes mit bei, kann jedoch durch bewusste Reflexion erhoben werden. Gegenstandsbezogene Konzepte, welche ebenfalls den Forschungsgegenstand konstituieren und sich mit der Fokussierung auf bestimmte inhaltliche Aspekte des zu untersuchenden Forschungsthemas darstellen lassen, erfordern nicht nur Reflexion, sondern auch Formulierungen von Hypothesen (Meinefeld 2007, 273). Als InsiderforscherIn hat man mehr als die von Meinefeld dargestellten Möglichkeiten eines Vorwissens, man hat sozusagen ein aus praktischen Erfahrungen im Tätigkeitsbereich resultierendes Wissen, genauso wie InsiderforscherInnen leichten Zugang zur Erweiterung dieses Wissens besitzen (Zugang zu Informationen wie z.B. zu Dokumenten). Die Frage um das Wissen in der Insider-Forschung kann rein mit der Frage des Vorwissens innerhalb der Methodendiskussionen nicht mehr beantwortet werden, da Hypothesen nicht nur aufgrund von Vorwissen angestellt werden können, sondern auch durch praktisch erfahrenes Wissen. Dies birgt mitunter eine Menge an Kritikpunkten mit: „Insiderwissen“ wird oft als subjektives Wissen oder als subjektive Erfahrung abgehandelt, wodurch Generalisierungen aus einem derartigen Forschungsprojekt nur schwer bis gar nicht möglich sind. Begründet wird dies damit, dass aus Insiderforschungen entstandenes Wissen nur auf ähnliche Situationen übertragen werden kann und eine Generalisierung bzw. die Entstehung einer allgemeinen Theorie dadurch nicht möglich ist. Womit das allgemeine Qualitätskriterium von Forschung - Objektivität - im ursprünglichen Sinne nicht erreicht werden kann, was nicht nur ein Faktum

der Insiderforschung darstellt, sondern auch in vielen qualitativen Forschungen der Fall ist. Die Insiderforschung stellt deshalb das Erreichen der Qualitätskriterien von Objektivität, Validität und Reliabilität nicht immer als explizites Ziel dar, da eine Generalisierung nicht immer angestrebt wird, wie zum Beispiel dann, wenn der Gewinn eines Nutzens für eine Institution bzw. die beteiligten Personengruppen im alleinigen Mittelpunkt steht. Nach Costley et.al ist es deshalb vorrangig, sich über „Insiderwissen“ und die damit verbundenen eigenen Perspektiven, welche das eigene Modell des Verständnisses widerspiegeln, bewusst zu werden und diese zu artikulieren. Somit soll auch anderen im Sinne von Generalisierung erlaubt sein, Situationen reflektieren zu können. Innerhalb der Beschreibung eigener Perspektiven und eigener Verständnisse ist es nach Costley et.al unumgänglich, auch alternative Perspektiven anzuerkennen und einfließen zu lassen, die die AutorInnen wie folgt beschreiben: *„Your insights as an insider are valuable because of your depth of knowledge, but you should also demonstrate that you understand alternative perspectives”* (Costley et.al 2010, 3; 33). Sind ForscherInnen sich ihres eigenen Verständnisses ebenso wie alternativer Verständnisse bewusst, so kann nach Costley et.al Insiderforschung trotz möglicher Kritikpunkte wertvolle Ergebnisse erzielen: *„It has usefulness to the community of practice and to the individual researcher, and it has the potential to generate theory. It embraces complexity and can be empowering and innovative, saving time and money by making improvements. [...] Work based research can provide this evidence to influence policy and decision making, and can also make a difference to individual practice”* (Costley et.al 2010, 4). Die Ergebnisse, wie im Zitat aufgezeigt, können sich in unterschiedlichster Weise sowohl auf die praktische Arbeit als auch auf wissenschaftliche Verständnisse auswirken. Durch das Bewusstsein der eigenen Position als InsiderforscherIn ist es deshalb nach Costley et.al möglich auch eine allgemeine Theorie zu entwickeln. Dies stellt hohe Ansprüche an die jeweiligen ForscherInnen: Neben der Auseinandersetzung mit Kritik müssen ForscherInnen auch mit den Auswirkungen der Forschung auf die praktische Arbeit, auf die Position als ForscherIn und auf die Forschungspraxis selbst zurechtkommen. Gray setzt aus diesem Grund seinen Fokus auf den Einfluss institutionsbezogener Faktoren und Kontexte und begründet dies dahingehend, dass eine auf praktischer Arbeit basierende Forschung oft anstelle des Hervorbringens einer allgemeinen Theorie darauf konzipiert ist, Ergebnisse für die Institution hervorzubringen, die aufzeigen sollen, wie etwas verändert oder weiterverfolgt werden muss, um reale Probleme zu lösen. Dieser praktische Fokus lässt zwar die Möglichkeit der Entstehung allgemeiner Theorien durch weitere Forschungen offen, Gray spricht jedoch hier

vorrangig von der Signifikanz der Ergebnisse für die Organisation (Gray 2009, 2f). Hierzu sei klar vermerkt, dass der Forschungsprozess mit Ergebnisorientierung für die Organisation gleichermaßen wie die Ergebnisorientierung zur allgemeinen Theorie gewissen Forschungskriterien unterliegt. Forschungskriterien beider Ergebnisorientierungen bedürfen einer Auseinandersetzung mit ethischen Prinzipien. Diese wird im Folgekapitel mit besonderem Augenmerk auf Insiderforschung diskutiert.

4.2.1.1 Die Auseinandersetzung mit ethischen Aspekten in der Insiderforschung

Innerhalb jeder qualitativen Forschung mit Menschen bedarf es, wie bereits beschrieben, einer Auseinandersetzung mit ethischen Aspekten. Ethik wird nach Bulmer als Sensibilität für die Rechte aller (beteiligten) Personen gesehen: „*Ethics are a matter of principled sensitivity to the rights of others*“ (Bulmer 2002 zit. in NDA Ethical Guidelines for Disability Research). Besonders innerhalb der Insiderforschung verlangt dies laut Gray nach einem der Situation und alle diese Situation betreffenden Faktoren angemessenem Verhalten der ForscherInnen. „*The ethics of the researcher concern the appropriateness of the researcher’s behavior in relation to the subjects of the research or those who are affected by it*“ (Gray 2009, 68). Gray beschreibt Ethik als Zusammensetzung moralischer Prinzipien und Normen, welche stetig dazu genutzt werden, Wahlmöglichkeiten des Verhaltens und der Beziehungen anzuleiten (Gray 2009, 69). Deshalb ist auch die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen in Bezug auf die Forschung ein elementarer Bestandteil der Diplomarbeit, besonders auch unter dem Gesichtspunkt der auf praktischer Arbeit basierenden Ergebnisse und Forschung. In der Insiderforschung ist nach Gray eine ethische Auseinandersetzung in Bezug auf die Forschungsmethoden selbst so wie in Bezug auf die Art und Weise, wie Forschung im Allgemeinen durchgeführt wird, wie die Analyse der Daten erfolgt, wie beteiligte Personen ausgewählt werden und auch wie Ergebnisse präsentiert werden, also eine ethische Auseinandersetzung in allen Belangen des Prozesses unumgänglich. Die kontinuierliche ethische Betrachtung des Prozesses und ihm inhärenter Entscheidungen ermöglicht es nach Gray fundierte und auch nützliche Ergebnisse zu erlangen. Gray setzt dahingehend vier vorrangige ethische Prinzipien fest, die in allen Phasen einer Forschung Beachtung finden müssen: (1) „*avoid harm to participants*“, (2) „*ensure informed consent of participants*“, (3) „*respect the privacy of participants*“ und (4) „*avoid the use of deception*“ (Gray 2009, 73). Die mitunter größte Herausforderung innerhalb dieser Prinzipien stellt nach Gray und nach

Costley et.al die Mehrdeutigkeit der Rolle von InsiderforscherInnen dar. Die drei beschriebenen Kontextfaktoren (persönlich, institutionell und wissenschaftlich) müssen stetig in diesen ethischen Belangen berücksichtigt und in diese einbezogen werden. Persönliche, die ideologische Position der ForscherInnen betreffende ethische Belange müssen mit den ethischen Normen und Prinzipien der Organisation vereinbar sein. Im Rahmen der Diplomarbeit stellen sich ethische Fragen in Bezug auf den institutionellen Kontext zum Beispiel in Zusammenhang mit der Zustimmung des Trägervereins, die Leitung des Wohnhauses oder auch die Sachwalter der Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen zum Forschungsprojekt (Costley et.al 2010, 30f). Auch bei Anonymität und Geheimhaltung gibt es innerhalb dieser Herangehensweise an Forschung eine weite Spanne der Auslegungsvarianten durch die Kontextfaktoren. Die Anonymität der Organisation oder Institution kann im Rahmen von Insiderforschung nicht vollständig gewährleistet werden, da die Verbindung der ForscherInnen zur Organisation oder Institution relativ leicht nachvollzogen werden kann. Durch die weite Spanne der unterschiedlichen Auslegungen ethischer Prinzipien innerhalb der drei Kontextfaktoren kann es zur Entstehung von Ängsten bezogen auf die Forschung kommen. Um dies zu vermeiden ist es nach Costley et.al besonders wichtig, die Beteiligten in jeder Form genauestens darüber zu informieren, was erforscht wird, welche Daten benutzt werden, welche nicht, was mit ihnen gemacht wird und wie sie Verwendung in der Präsentation oder Veröffentlichung finden, was auch schon mit Grays Prinzipien deutlich gemacht wurde (Costley et.al 2010 32f). Diese Prinzipien gelten generell für das Forschen mit allen Menschen. Aufgrund des Forschungsfokus dieser Diplomarbeit auf die Personengruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen erfolgt im nächsten Kapitel eine gezielte Auseinandersetzung mit den ethischen Aspekten in der Insiderforschung bezogen auf diese Personengruppe.

4.2.1.2 Die Auseinandersetzung mit ethischen Aspekten in der Insiderforschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten

Bevor der Fokus auf jene ethischen Aspekte gelegt wird, die in der Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten laut Buchner expliziter Betonung bedürfen, da diese noch in ihren Anfängen steckt, wird hier noch einmal festgehalten, dass es im Allgemeinen keine legitime Begründung zur Unterscheidung ethischer Prinzipien für Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten gibt und deshalb alle Prinzipien für alle Menschen gültig sind. Prinzipiell

kann mit den Worten Buchners, zusammengefasst werden, dass alle Menschen „*von der Teilnahme an einem Forschungsprojekt profitieren und keinerlei Nachteile davontragen [sollten]*“ (Buchner 2008, 517, [Anmerkung K.R].), was wieder mit den vier Grundprinzipien Grays einhergeht. Dieses ethische Prinzip ist in allen Kontexten einer Untersuchung zu beachten und einzuhalten. Dazu gehört laut Buchner auch das vollkommen freiwillige Einverständnis aller Beteiligten im Anschluss an eine ehrliche, ausführliche Aufklärung über Forschungshintergründe und –absichten und die artikuliert Möglichkeit, sich als ForschungsteilnehmerIn jederzeit aus dem Projekt wieder zurückziehen zu können (Buchner 2008, 517; Gray 2009, 75f).

Ein weiterer Aspekt, der Buchner zu Folge einer ethischen Betrachtung bedarf, ist die Beziehung zwischen ForscherInnen und Beforschten. Im Rahmen von Forschungen ist es wichtig, die Dauer ebenso wie den Charakter der Beziehung zwischen ForscherInnen und den beteiligten Personen im Vorfeld offen darzulegen. In Bezug auf Insiderforschung ist insofern nicht so sehr die Dauer von Belang, sondern besonders der Charakter der Beziehung, welcher sich durch den Forschungsprozess verändern kann (auch in Hinblick auf die Beziehung in der praktischen Arbeit). Prinzipiell ist hier zu verdeutlichen, dass eine Beziehung, die von Beginn an durch Vertrauen und Respekt geprägt ist, für den gesamten Forschungsverlauf als maßgeblich betrachtet wird. Eine „Gefahr“, wie Buchner sie in Bezug auf Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten beschreibt, kann dadurch entstehen, dass sich diese Menschen nach Ende der Forschung insofern ausgenutzt vorkommen, da sie die Beziehung möglicherweise als dauerhafte Freundschaft ansehen und diese mit dem Abschluss der Forschung abrupt endet. Diese „Gefahr“ ist im Zuge einer Insiderforschung insofern nur bedingt gegeben, als bereits im Vorfeld eine Beziehung zwischen den beiden Personen bestanden hat und diese durch die praktische Arbeit über den Forschungsprozess hinaus weiterbestehen wird, wenn auch in veränderter Weise (Buchner 2008, 517). Eine andere „Gefahr“, die mitunter auch vermehrt im Rahmen von Insiderforschung auftreten kann ist, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten „Geheimnisse“ erzählen, welche sie innerhalb einer externen Interviewsituation nicht erzählen würden. Deshalb sei hier noch einmal das dritte ethische Prinzip Grays angeführt, das da lautet: „*respect the privacy of participants*“ (Gray 2009, 73), im Besonderen mit den Inhalten: „*respondents have the right to withdraw from an interview at any time, or refuse to answer any question they find intrusive*“ (Gray 2009, 78). Die Privatsphäre zu akzeptieren und ihnen die Möglichkeit zu bieten, sich trotz des mitunter

bestehenden Gefühls der Verpflichtung aufgrund der bereits bestehenden Beziehung zur ForscherIn/BetreuerIn, sich als TeilnehmerIn jederzeit aus dem Projekt wieder zurückziehen zu können, ist demnach besonders in der Insiderforschung von Beginn an offen zu artikulieren, damit dieser Gefahr bereits frühzeitig weitestgehend vorgebeugt wird. Weiters ist es ohne klare, kontinuierliche Aufklärung auch möglich, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten das Ausmaß der Forschung nicht verstehen können, da sie die Beziehung zwischen sich selbst und der BetreuerIn nicht von der Beziehung zwischen sich selbst und der ForscherIn zu differenzieren vermögen (Buchner 2008, 517). Um diese Gefahr zu verringern ist es deshalb besonders wichtig, alle Schritte des Forschungsprozesses immer wieder genau zu erklären und passende Wege für alle Beteiligten zu finden.

Zusammengefasst kann durch die Betonung einiger ethischer Aspekte in der Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten nur die zeitliche Komponente, also längerer und mehrfacher Informationsfluss, permanente Aufklärung, die in einer qualitativen Studie ohne Menschen mit Lernschwierigkeiten oder mehrfachen Behinderungen in kürzerer Zeit durchgeführt werden könnten und nach keiner so häufigen Wiederholung verlangten, als Argument für die Betrachtung ethischer Prinzipien explizit für Menschen mit Lernschwierigkeiten angesehen werden. Alle anderen Komponenten sind auch bei Menschen ohne Lernschwierigkeiten vorzufinden. Daraus resultierend ist im Rahmen dieser Diplomarbeit eine allgemeine Differenzierung zwischen ethischen Aspekten in der Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und der Forschung mit Menschen ohne Lernschwierigkeiten nicht weiter von Bedeutung. Im weiteren Verlauf wird deshalb von ethischen Aspekten in der Forschung mit Menschen gesprochen. Dies stellt mitunter auch eine Verbindung zur Orientierung an partizipativer Forschung dar, die in dieser Arbeit die methodische Herangehensweise stützt und in den nachfolgenden Kapiteln erörtert wird.

4.2.2 Partizipative Forschung – Orientierungsrahmen im Forschungsprozess

Mitbestimmung als das Thema dieser Diplomarbeit verlangt aus Sicht der Autorin auch innerhalb der empirischen Untersuchung Mitbestimmung der daran beteiligten Personen. Dies erscheint zu Beginn durch die Herangehensweise orientiert an partizipativer Forschung theoretisch unproblematisch. Wie in den gegenwärtigen Leitkonzepten (vgl. Kapitel III dieser Diplomarbeit) bereits aufgezeigt wurde, nämlich dass allgemein Partizipation im Sinne der

ICF die Einbezogenheit von Lebensbereichen und Lebenssituationen (Biewer 2009, 141f) meint, bedeutet partizipative Forschung nach Flieger „den Anspruch der Teilhabe auf wissenschaftliche Forschung zu übertragen“ (Flieger 2009, 159). Ziel der partizipativen Forschung ist es, bestehende Verhältnisse und Beziehungen innerhalb eines Forschungsprozesses so zu verändern, dass ForscherInnen Entscheidungsgewalt abgeben und die „Beforschten“ dadurch Einfluss erhalten. Dieser Grundgedanke soll den Rahmen der Diplomarbeit insofern stützen, als die Thematik der Mitbestimmung betreffende Entscheidungen im Erhebungs- und Auswertungsprozess gemeinsam mit den beteiligten Personen getroffen werden. Die Orientierung an der partizipativen Forschungsstrategie und nicht die Durchführung einer rein partizipativen Untersuchung ist durch die Rahmenbedingungen der Diplomarbeit (Intensität, Zeit, finanzielle Mittel, kein Forscherteam) im Vorfeld begründet worden. Kritisch betrachtet kann dies von Anfang an als sehr „relativ“ bezeichnet werden. Dennoch wird mit der Orientierung an partizipativer Forschung vor allem am beschriebenen Grundgedanken der gemeinsamen Entscheidung im Forschungsprozess innerhalb der Datenerhebungs- und Auswertungsphase vorerst festgehalten. Dabei ergaben sich mitunter Schwierigkeiten und Herausforderungen, die zu Veränderungen führten und diesbezüglich eine Orientierung an partizipativer Forschung wenig nachvollziehbar machten bzw. nur mehr eine Anleihe an den Praktiken partizipativer Forschung darstellten. Bevor jedoch auf diesen Umstand eingegangen werden kann, wird vorab geklärt, was unter partizipativer Forschung grundsätzlich zu verstehen ist. An den Anfang wird ein kurzer historischer Abriss ihrer Entstehungshintergründe und Entwicklung gestellt.

4.2.2.1 Abriss der Entstehungshintergründe und Entwicklung partizipativer Forschung

Die partizipative Forschung hat ihre Wurzeln in den bereits im Kapitel der gegenwärtigen Leitkonzepte mehrfach angesprochenen Bewegungen, Aktionen und Initiativen der 1960er und 1970er Jahre, wobei die treibende Kraft Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen selbst darstellte, was im folgenden Zitat beschrieben wird: *“The driving force of change comes from disabled people themselves, with the international growth of the disabled people’s movement and the generation of a social model of disability challenging the dominant individual model. The establishment of human and civil rights, inclusion, full participatory citizenship, equality and justice increasingly underpins international policy, practice and provision relating to disabled people, substantiated in part*

through the mainstreaming of disability issues” (Swain, French 2010, 406). Diese Bewegungen und Aktionen hatten demnach nicht nur auf das Verständnis von Inklusion, Partizipation, Selbstbestimmung, Deinstitutionalisierung oder Normalisierung, sondern auch Auswirkungen auf das Verständnis von Forschung. Die Nachhaltigkeit der Veränderungen ist, wie beschrieben, auch gegenwärtig durch Veränderungen in den Leitkonzepten und deren Einfluss auf Praxis und Forschung zu sehen (König, Buchner 2009, 178). Das Leben von Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen wurde durch die Bewegungen und die damaligen neuen Konzepte zusehends mehr zum Thema der Forschung. Eine weitere Verwurzelung stellt für Flieger die Aktions- und Handlungsforschung dar, die sich in den 1970er Jahren innerhalb der Sozialwissenschaften entwickelte. Ziel der Aktionsforschung war es, Theorie und Praxis in ein engeres Verhältnis zu bringen und vor allem das Wissen und die Interessen der Betroffenen zu berücksichtigen. Bei der Planung eines Forschungsvorhabens, in welchem Aspekte des Lebens von Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen untersucht werden, muss im Vorfeld also entschieden werden, ob diese Menschen beforscht werden oder ob man die Aspekte mit ihnen gemeinsam erforscht (Flieger 2003, 2f). Folgt man den Ausführungen von Flieger (2009), so gibt es gegenwärtig drei große Strömungen von Partizipation innerhalb der Forschung. Während VertreterInnen der britischen Disability Studies „Emancipatory Research“ bevorzugen, die als radikalste Form der partizipatorischen Forschung gesehen wird, hat sich in Großbritannien auch der Begriff der „Inclusive Research“ als eigenes Konzept für Menschen mit Lernschwierigkeiten entwickelt. Bei „Emancipatory Research“ geht es im Wesentlichen darum, dass Kontrolle, Macht und Entscheidungsgewalt in den Händen von Frauen und Männern mit Lernschwierigkeiten oder mehrfachen Behinderungen liegen, was eine radikale Veränderung der sozialen Verhältnisse und Beziehungen zwischen ForscherInnen und Beforschten impliziert, da die Kontrolle über die gesamte Forschung in den Händen der Beforschten selbst liegt (Flieger 2009, 164). Neben diesem stark auch politisch verankerten Forschungsansatz steht in Großbritannien das Konzept der „Inclusive Research“, das sowohl Elemente der emanzipatorischen Forschung wie zum Beispiel die Kontrolle über den Forschungsprozess, als auch der partizipativen Forschung (im Weiteren erklärt) aufweist, wie zum Beispiel, die Forderung, dass Menschen mit und Menschen ohne Lernschwierigkeiten gemeinsam versuchen aus derselben Interessensgrundlage heraus zu forschen (Flieger 2009, 167). In den USA entstand mehr oder weniger parallel dazu das Modell der „Participatory Action Research“ (PAR), die, wie bereits erwähnt, ihre Wurzeln in

der Aktionsforschung hat. „*Participatory Action Research recognizes the need for persons being studied to participate in the design and conduct of all phases (e.g., design, execution and dissemination) of the research that affects them. PAR is an approach or strategy for research, not a research methodology*” (Doe, Whyte 1995 zit. n. Flieger 2009, 165). Diese beiden kurz angerissenen Ansätze beeinflussen gegenwärtig das deutsche Verständnis partizipativer Forschung. Ungeachtet davon, welchen Ansatz man verfolgt, liegt die Vorgehensweise darin, dass der Forschungsgegenstand mit einer persönlichen Relevanz belegt ist bzw. belegt wird, was heißt, dass der Forschungsgegenstand für alle Beteiligten auch wirklich von Belang sein muss und ihr Leben dadurch verbessert wird. Hier sei noch angemerkt, dass es einen begrifflichen Unterschied zwischen partizipativ und partizipatorisch gibt. Die Endung „-iv“ bedeutet, dass das im Basiswort Genannte (also „partizip“ - teilhaben) ohne ausdrückliche Absicht in etwas enthalten ist. Partizipativ bedeutet demnach, dass Teilhabe stattfindet. Im Gegenzug dazu bedeutet die Endung „-orisch“, dass der im Basiswort genannte Inhalt auch das Ziel ist. Partizipatorisch meint also, Teilhabe ausdrücklich zu bezwecken (Flieger 2009, 161). Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird die Bezeichnung partizipative Forschung übernommen, da Teilhabe stattfindet ohne diese im Forschungsprozess ausdrücklich zu bezwecken. Wie partizipative Forschung Umsetzung findet soll im Folgenden erläutert werden.

4.2.2.2 Partizipative Forschung

Das Leitmotiv partizipativer Forschung kann mit den Worten Whytes zusammenfassend wiedergegeben werden: Partizipative Forschung *“involves practitioners in the research process from the initial design of the project through data gathering and analysis to final conclusion and actions arising out of the research”* (Whyte 1991, 7). Ziel eines partizipativen Forschungsprozesses mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen ist es demnach, Akzeptanz und ein in der Gesellschaft als „normal“ geltendes Leben für diese Menschen zu schaffen, also eine Veränderung hin zu einer gleichberechtigten Gesellschaft zu bewirken, was im vorstehenden Zitat als *„actions arising out of the research“* bezeichnet wurde (Walmsley, Johnson 2003, 16). Es bedeutet für alle partizipativen ForscherInnen, dass sie auf ein Ziel hin arbeiten, wobei es darum geht, mit unterschiedlichsten Strategien die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen im gesamten Leben und somit auch im Forschungsprozess zu garantieren (Swain, French 2010,

407). Kurz zusammengefasst kann der Forschungsverlauf mit den Worten von u.a. Swain und French werden: *“The crucial shift is from doing research **on** people to doing research **with** people.”* (Swain, French 2010, 406, Hervorhebung im Original). Dieser gemeinsame Prozess ist die Voraussetzung dafür, dass der Anspruch partizipativer Forschung, also Veränderung der Teilhabebedingungen in der Gesellschaft, Empowerment, Einfluss in Politik und das Gehört-werden der Meinungen der Betroffenen selbst möglich wird (French, Swain 2010, 412). Um auf die Ziele innerhalb partizipativer Forschung selbst zurückzukommen werden vier Hauptziele im partizipativen Forschungsprozess nach McIntyre herangezogen. Die Autorin beschreibt diese wie folgt: *„(a) a collective commitment to investigate an issue or problem, (b) a desire to engage in self- and collective reflection to gain clarity about the issue under investigation, (c) a joint decision to engage in individual and/or collective action that leads to a useful solution that benefits the people involved, and (d) the building of alliances between researchers and participants in the planning, implementation, and dissemination of the research process”* (McIntyre 2008, 1). Zusammengefasst geht es darum, dass ForscherInnen und beteiligte Personen ein Bündnis eingehen, in dem sie in allen Phasen der Forschung gemeinsam eine Thematik in stetiger Reflexion bearbeiten und im Forschungsprozess einvernehmliche entscheiden, um nützliche Ergebnisse für Menschen mit Lernschwierigkeiten hervorzubringen. Flieger erweitert diese Ausführungen insofern, als dass für sie die bearbeitete Thematik nicht nur ein gemeinsames Problem oder eine gemeinsame Frage darstellt, sondern sich partizipative Forschungsfragen aus den Erfahrungen, Sichtweisen und dem Problemverständnis von Menschen mit Lernschwierigkeiten ergeben. Das Hauptziel ist, wie bereits beschrieben, nicht nur ein Forschungsergebnis, das den beteiligten Menschen nützt, sondern eine fundamentale Veränderung und Verbesserung im Leben von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Sinne von Akzeptanz und ein in der Gesellschaft als „normal“ geltendes Leben, also eine Veränderung hin zu einer gleichberechtigten Gesellschaft zu bewirken. Dafür muss sichergestellt sein, dass diese Menschen Kontrolle über und Einfluss in den Forschungsprozess haben (Flieger 2009, 166f). Wie bei McIntyre ist auch bei Flieger die verstärkte Reflexion über die Forschung, aber auch der eigenen Situation der ForscherInnen innerhalb der Forschung und ihrer Auswirkungen ein zentrales Ziel. Das Bündnis von ForscherInnen und TeilnehmerInnen, von McIntyre als letztes Ziel angesprochen, beschreibt auch Flieger so, dass sich ForscherInnen und TeilnehmerInnen in einem wechselseitigen, kooperativen Prozess befinden und diese kooperative Zusammenarbeit im Vordergrund steht (Flieger 2009, 166f).

Um die Partizipation am Forschungsprozess explizit darzulegen, muss zuerst abgeklärt werden, inwiefern Partizipation innerhalb der Phasen eines Forschungsvorhabens, in dieser Diplomarbeit einer Insiderforschung, gewährleistet werden kann. Um die Kombination aus partizipativer Forschung und „Insider-Forschung“ an dieser Stelle kurz theoretisch zu erläutern, werden insbesondere die Ausführung Costleys et.al. herangezogen: *“Work based research can provide this evidence to influence policy and decision making, and can also make a difference to individual practice”* (Costley et.al 2010, 4). In diesem Zitat beschreiben Costley et.al was als Ziele der Insiderforschung betrachtet werden kann. Vergleicht man diese Aussage mit dem bereits angeführten Zitat von Whyte: *„to final conclusion and actions arising out of the research”* (Whyte 1991, 7) oder jenem von McIntyre: *„a joint decision to engage in individual and/or collective action that leads to a useful solution that benefits the people involved”* (McIntyre 2008, 1) erkennt man, dass sowohl Insiderforschung als auch partizipative Forschung zum Ziel hat, Ergebnisse hervorzubringen, die eine Veränderung für das individuelle Leben bewirken. Im Sinne der partizipativen Forschung bedeutet eine solche Veränderung eine Umgestaltung der gesellschaftlichen und sozialen Aspekte des Lebens und dass Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen selbst Teil dieses Umgestaltungsprozesses sind. Eine Veränderung im individuellen Leben kann jedoch nur dann garantiert werden, wenn die Forschung selbst relevant für das Leben und alle seine Aspekte sind (Flieger 2003, 1; Flieger 2009, 165; Wamsley, Johnson 2003, 95). Aufgrund des gemeinsamen Zieles der Veränderung im Sinne von Nutzen für die Beteiligten wird im Rahmen der Diplomarbeit eine Kombination von Insider- und partizipativer Forschung als zielführend angesehen. Wie die Kombination im Forschungsprozess stattfinden kann und wie die unterschiedlichen möglichen Formen von Partizipation in einem Forschungsverlauf allgemein aussehen wird im nächsten Kapitel beschrieben.

4.2.2.2.1 Formen von Partizipation an einem Forschungsprozess

Partizipative Forschung meint, wie bereits zuvor beschrieben, dass die beteiligten Personen in den gesamten Forschungsprozess mit einbezogen werden. Es wird also versucht, den Personenkreis, über den geforscht wird, in allen Phasen der Forschungsgestaltung und – umsetzung teilhaben zu lassen, denn *„the participants are informants [...] the participants are interpreters [...] the participants are planners and decision-makers [...] the participants are implementers [...] participants are facilitators [...] participants are (co-)researchers [...]*

[and] *participants are recipients*““ (Dick 1997, 1, [Anmerkung K.R.]). Bob Dick unterscheidet somit sieben Dimensionen der Partizipation innerhalb eines Forschungsprozesses, welche einerseits die Teilhabe an der Forschung selbst, andererseits den Forschungsprozess oder aber beides betrifft. So agieren beteiligte Personen als „informants“, indem sie Auskunft über Sachverhalte geben (z.B. in Interviews), sie agieren als „interpreters“, indem sie Ergebnisse analysieren und kommentieren, sie agieren als „planners and decision-makers“, indem sie Anregungen aus dem Forschungsprojekt aufnehmen und damit Veränderungen planen, sie agieren als „implementers“, indem sie diese Veränderungen umsetzen. Als „facilitators“ unterstützen sie selbst den Prozess der Datengewinnung und –interpretation, indem sie z.B. selbst Interviews durchführen. Die beteiligten Personen sind sozusagen selbst ForscherInnen und gestalten den Forschungsprozess mit. Als letzte Dimension von Partizipation beschreibt Dick Partizipation als „recipients“, was bedeutet, dass die beteiligten Personen über den gesamten Forschungsprozess und alle damit einhergehenden Konsequenzen stetig informiert werden (Dick 2003, 1ff). Dadurch bietet partizipative Forschung den teilhabenden betroffenen Personen, Raum, die Gestaltung der Erhebung, der Fragestellungen, also auch der Vorgehensweisen im Forschungsprozess mitzubestimmen (Flieger 2003, 2). Die Formen von Partizipation innerhalb partizipativer Forschung, wie sie von Dick ausgeführt wurden, können aufgrund der großen Anforderungen an alle beteiligten Personen mitunter zu großen Herausforderungen und Schwierigkeiten führen. Denn das Ausmaß der Teilhabe am Forschungsprozess ist auch von Faktoren, wie der Rolle der Menschen mit aber auch von Menschen ohne Lernschwierigkeiten und dem dafür zur Verfügung stehenden Raum beeinflusst (Flieger 2009, 156). Im nächsten Kapitel werden deshalb Herausforderungen und Schwierigkeiten mit besonderem Fokus auf die unterschiedlichen Rollen im Forschungsprozess erörtert. Weiters werden auch Herausforderungen und Schwierigkeiten angeführt, die sich im Forschungsprozess der Diplomarbeit ergeben haben.

4.2.2.2 Theoretische und praktische Herausforderungen sowie Schwierigkeiten im partizipativen Insiderforschungsprozess

Die Durchführung einer partizipativen Forschung kann zu Herausforderungen und Schwierigkeiten führen, da sie eine intensive und aufwändige Herangehensweise ist, wie auch mit folgenden Worten aufgezeigt wird: „*It will be harder to do your research, take longer,*

cost more money and be significantly more complicated when making even basic decisions“ (Doe 2000, 54 zit. n. Flieger 2009, 168). Im vorangegangenen Kapitel wurden bereits mögliche Formen der Partizipation am Forschungsprozess beschrieben. Was passiert jedoch, wenn diese Partizipationsformen nur teilweise oder gar keine Umsetzung finden? Bob Dick meint hierzu: *“Sometimes, less than full participation is attempted. I have argued that it is then important to consider carefully the role of those less directly involved. They can contribute information, and be informed about what is happening. [...] for me participation isn't all or none. It is a choice. Or, rather, it is a large list of choices”* (Dick 2003, 1). Wie bereits angeführt war es schon in der Projektplanung für diese Arbeit nicht möglich, alle sieben Dimensionen von Partizipation nach Dick zu berücksichtigen. So hatten die beteiligten Bewohner die Möglichkeit zur Partizipation als „informants“ in Form von InterviewpartnerInnen, als „interpreters“ in Form von Interpretationen im Feedbackgespräch, als „planners and decision-makers“ in Bezug auf Datenerhebungsart, -ort und auch im Feedbackgespräch, teilweise als „implementers“ wobei sich dies hauptsächlich auf den Personenkreis der BetreuerInnen bezieht und als „recipients“ durch ständige Informationsgespräche mit beiden Personenkreisen. Die Gestaltung des generellen Forschungsdesigns sowie der Forschungsfrage unterlag jedoch der Entscheidung der Diplomandin. Aus diesem Grund ist Dick zu Folge besonders auf die Rolle jener Menschen zu achten, die weniger direkt involviert sind, denn sie dürfen keinesfalls nur eine Alibifunktion haben, die darin besteht, Entscheidungen der ForscherInnen abzusegnet (Flieger 2009, 166f). Diese Herausforderung verlangt nach einer genaueren Betrachtung der Rollenverständnisse im Forschungsprozess und möglicher Problematiken, die im nächsten Schritt erörtert werden.

4.2.2.2.1 Rollenverständnisse im partizipativen Insiderforschungsprozess

Für die partizipative Forschung ist es, wie bereits erwähnt, maßgeblich, dass Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten einen Forschungsgegenstand gemeinsam bearbeiten. In diesem Bearbeitungs- oder Forschungsprozess entstehen verschiedene Rollen, die beachtet und bearbeitet werden müssen. Anfänglich muss die „neue“ Rolle als ForscherIn oder der an Forschung beteiligten Person aus der Gruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten im Vorfeld gemeinsam abgeklärt werden (Walmsley, Johnson 2003, 16). Dies ist von großer Bedeutung, da eine zu geringe Aufklärung die Beziehung zwischen ForscherInnen und

beteiligten Personen mitunter negativ beeinflussen kann. Besonders in Verbindung mit Insiderforschung ist Aufklärung für die Beziehung zwischen ForscherInnen und TeilnehmerInnen deshalb von enormer Wichtigkeit. Personen, die sonst nichts mit Wissenschaft zu tun haben, benötigen deshalb besondere Unterstützung und Information, die bei Bedarf auch individuell vorbereitet und gestaltet sein muss. Dies gilt besonders für Personen mit Lernschwierigkeiten, da es für sie mitunter eine große Schwierigkeit ist, den Inhalt der Untersuchung bzw. was innerhalb dieser Untersuchung von ihnen erwartet wird zu verstehen. Eine ungleich verteilte Machtstruktur zwischen den Menschen mit Lernschwierigkeiten und der ForscherInnen sollte ausgeschlossen bzw. gering gehalten werden, da das gemeinsame Bearbeiten der Thematik im Forschungsprozess im Mittelpunkt steht. Auch bei der Analyse des erhobenen Materials ist deshalb die Sichtweise der Menschen mit Lernschwierigkeiten zu beachten, da sie großen Einfluss auf die Qualität der Ergebnisse hat. Viele Forschungsprojekte, die sich mit der Thematik des Lebens von Menschen mit Lernschwierigkeiten auseinandersetzen, werden von Menschen ohne Behinderung initiiert. Das gilt auch für diese Diplomarbeit. In einem partizipativen Forschungsprojekt besteht somit die Möglichkeit, dass die initiiierenden ForscherInnen in Konflikt mit ihrer Rolle kommen, wollen sie doch den Menschen mit Lernschwierigkeiten auf der einen Seite höchstmöglichen Respekt entgegenbringen wollen, auf der anderen Seite sind jene Personen jedoch meist nicht mit diversen Forschungsmethoden vertraut, was bedeutet, dass diese stetig erklärt werden müssen bzw. oft auch nur schwer bis gar nicht erlernt werden können. Neben den Auswirkungen partizipativer Forschung auf den Forschungsprozess (Flieger 2009, 168) dürfen auch die Auswirkungen des Insider-Forschens auf die Beziehung zwischen ForscherIn und teilnehmenden Personen nicht vergessen werden, die im Zuge dieser Diplomarbeit ebenso zum Tragen kommen. Probleme, welche sich besonders im Forschungsprozess für die Diplomarbeit ergeben haben, können zu meist begründet werden durch die nächsten Ausführungen. Der Forschungsplanung im Rahmen der Diplomarbeit liegt insofern eine partizipative Herangehensweise zu Grunde, da die beteiligten Personen freiwillig am Datenerhebungs- als auch am Auswertungsprozess mitwirken. Nach der ersten Auswertung werden die teilnehmenden Personen (BewohnerInnen und BetreuerInnen) noch einmal in Form von „Feedback-Gesprächen“ (Interviews) über die bis dato bestehende Auswertung informiert und gebeten, die Interpretationen zu relativieren bzw. richtig zu stellen und es können fehlende Bereiche oder Unklarheiten noch erfragt werden. Dies lässt, wie bereits anhand der Partizipationsformen nach Dick aufgezeigt, insofern Kritik offen, da es sich bei

dieser Arbeit aufgrund der möglichen Partizipationsformen nur im weitesten Sinne um partizipative Forschung handelt. Festgehalten an der Orientierung an partizipativer Forschung wird aufgrund des zu Beginn angesprochenen Grundgedankens nach Flieger, der besonders die Entscheidungsmöglichkeiten aller beteiligten Menschen fokussiert. Der Grund für die Kluft zwischen der Planung als partizipative Forschung und der Durchführung als Beteiligung am Datenerhebungs- und Auswertungsprozess kann mitunter durch die vorstehend genannten Schwierigkeiten begründet werden. Es ergaben sich jedoch weitere Problematiken, die im Vorfeld nicht bedacht wurden: Die BewohnerInnen hatten „keine Lust“ und „kein Interesse“ mehr, an der Forschung beteiligt zu sein, mit der Begründung, die Entscheidungsgewalt liege bei der Diplomandin und sie würden ihren Entscheidungen vertrauen. Dies resultiert mitunter aus dem Beziehungsdilemma ForscherIn-BetreuerIn und dem nicht zu trennenden Auftreten dieser beiden Positionen, ebenso wie aus der Betreuungserfahrung der BewohnerInnen. Die Beziehung zwischen ForscherIn und ForschungsteilnehmerInnen wurde vor allem durch ihre Veränderung – von einer Betreuerin-BewohnerIn-Beziehung zu einer ForscherInnen-Beziehung – beeinträchtigt. Als größte Herausforderung ergab sich, dass innerhalb des Zeitrahmens die Veränderung der Doppelrolle der Diplomandin einerseits als Betreuerin und andererseits als Forscherin nicht getrennt betrachtet werden konnte. Den beteiligten BewohnerInnen konnte der Unterschied nicht klar begreifbar gemacht werden, da die Autorin einerseits das gewohnt Bild der Betreuerin, als andererseits das neue Bild der Forscherin verkörpern versuchte. Die BewohnerInnen nahmen dieses jedoch insofern nicht an, obwohl es immer wieder regelmäßige Gespräche und Aufklärung über die Forschung gab, und konnten keine Abgrenzung zwischen alltäglicher Betreuung und Forschung ausmachen. Die Zeitspanne führte zu einer weiteren Schwierigkeit: das Forschungsziel als die Veröffentlichung der Diplomarbeit, die ein persönliches Interesse der Diplomandin darstellt, aber nicht der BewohnerInnen. Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen meist aus Interesse an der Verbesserung ihrer Lebensbedingungen (Flieger 2003, 4). Innerhalb der beschriebenen Forschung können Verbesserungen der Lebensbedingungen nur insofern als Ziel betrachtet werden, als Inhalte zwar im BetreuerInnenteam und mit den BewohnerInnen mehrfach ange- und besprochen wurden und es dahingehend auch Veränderungen in der Betreuung, also Auswirkungen auf das Leben der BewohnerInnen innerhalb der Institution gab, die für sie jedoch nicht direkt sichtbar sind. Ein möglicher sichtbarer Nutzen der Forschung, der erst nach einiger Zeit zum Vorschein kommt, ist für die BewohnerInnen nicht greifbar, was die Motivation zur Teilnahme schmälert. Swain und French beschreiben diese

Situation als ein Phänomen, dass ForscherInnen (DiplomandInnen) oft mehr wollen als die Beteiligten selbst: *“Participatory approaches have arisen [...] by non-disabled researchers who wish to break down the traditional hierarchical researcher-researched relationship”* (Swain, French 2010, 413). Ebenso halten die AutorInnen fest: *“although people with learning disabilities have an enormous amount of expertise and that those who are less disabled can work as researchers in many ways, it is unrealistic to expect them to fully control the research process”* (Swain, French 2010, 415). Die Bereitschaft und die Einstellung der beteiligten Bewohner zur Forschung kann zwar bei vielen durch umfassende Aufklärung und diverse andere Strategien gewandelt, jedoch nicht grundlegend verändert werden. Im Falle der Untersuchung im Zuge dieser Diplomarbeit wurde deutlich, dass die Bewohner nach der ersten Interviewphase trotz Aufklärung und häufigem Informationsaustausch an der Forschung kein Interesse mehr hatten und eine weitere partizipative Vorgangsweise dadurch erschwert wurde. Es ist nach diesen Ausführungen unschwer zu erkennen, dass es in einer an partizipativer Forschung orientierten Untersuchung immer wieder zu Schwierigkeiten kommen kann, die die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten in diversen Bereichen verringern.

Betrachtet man den Forschungsprozess der Diplomarbeit unter dem Gütekriterium der Gegenstandsangemessenheit, welche besonders von der Logik und der Art des prozesshaften Forschens abhängt und auch unvorhergesehene Wendungen impliziert, so verlangte der weitere Verlauf dieser Untersuchung eine Veränderung. Nach Brüsemeister müssen zentrale Forschungsentscheidungen in allen Phasen der Forschung durchgehend dokumentiert werden, um die Ausrichtung der Methoden am Gegenstand zu begründen (Brüsemeister 2008, 32f).

4.2.3 Wendepunkt im Forschungsprozess

Wie bereits angesprochen treten durch die Kombination von Insiderforschung und partizipativer Forschung eine Vielzahl an Faktoren auf, die im Prozess zu beachten und mit ethischen Aspekten zu vereinbaren sind. Da das Schaffen neuer Methoden oft mit Problemen und Schwierigkeiten verbunden ist, ist es oft nicht leicht, die Transparenz innerhalb des Forschungsprozesses und ihm inhärenter Entscheidungen zu gewährleisten.

Innerhalb des Diplomarbeitsprozesses sollte partizipative Insiderforschung den methodischen Rahmen bilden. Aufgrund der Tatsache, dass die Menschen mit Lernschwierigkeiten (Bewohner) für sich entschieden haben, dass sie nicht am geplanten Forschungsprozess teilnehmen möchten, erfüllen sie im Rahmen dieser Diplomarbeit eine Art „Alibifunktion“, was von Flieger kritisiert wird und bereits beschrieben wurde. Das Festhalten an partizipativer Forschung erscheint aus diesem Gesichtspunkt heraus dahingehend nur schwer transparent und nachvollziehbar. Wie es zur Entscheidung kam, die Teilnahme an der Forschung zu beenden, ist zum Teil mit den bereits zuvor beschriebenen Schwierigkeiten und Herausforderungen zu begründen. Swain und French diskutieren gezielter jene Komponente, die in einem partizipativen Insiderforschungsprozess aus Sicht der Diplomandin ausschlaggebend sein kann: *„the question of power can be seen as an expression of the interaction or relationship between social workers and disabled people as a service user”* (Swain, French 2010, 413), was in der praktischen Arbeit eine bestehende Hierarchie zwischen BewohnerInnen und ihren BetreuerInnen im alltäglichen Leben bedeutet. Dieses Machtverhältnis entsteht durch die alltägliche BewohnerIn-BetreuerIn-Beziehung und Interaktion. French und Swain beschäftigen sich mit diesem Machtverhältnis und sagen, dass die Arbeit einer BetreuerInnen („social worker“) das Überwinden von strukturellen, institutionellen, kulturellen, professionellen und persönlichen Barrieren, welche zu Problemen führen, involviert. Keine Barriere kann jedoch überwunden werden, wenn BetreuerInnen weiter an der Identität festhalten, die durch ein Machtverhältnis Differenz und Behinderung erzeugt (Swain, French 2010, 413). Legt man diese Aussagen auf die aktuelle Methodendiskussion um, so lässt sich feststellen, dass sie mitunter eine Erklärung darstellen, die die Entscheidungen der BewohnerInnen transparenter machen. Innerhalb des alltäglichen Lebens in Institutionen herrschen diverse Machtverhältnisse und es besteht eine hierarchische Beziehung zwischen BetreuerInnen und BewohnerInnen aufgrund der Aufgabenbereiche und Verantwortlichkeiten der BetreuerInnen. Die Menschen mit Lernschwierigkeiten, die zu Beginn am Forschungsprozess beteiligt waren, sind an diese hierarchische Beziehung gewöhnt. Die im Rahmen des Forschungsprozess stattgefundene Veränderung ist aufgrund der zeitlichen Überschneidung und des Verschwimmens der Doppelrolle der Betreuerin als Betreuerin und als Forscherin nicht fassbar. Auch die Rückgabe der Entscheidungsgewalt, die die Forscherin in den Phasen der Untersuchung bewusst an die BewohnerInnen abzugeben versuchte, ist ein Merkmal dafür, dass BewohnerInnen an eine hierarchische Beziehung gewohnt sind. Aus all diesen Gedanken resultiert folgende Frage: *„Disabled people are being*

empowered by the disabled people's movement. The question is: Can research by social workers be part of that empowerment?“ (Swain, French 2010, 417). Die Frage, ob BetreuerInnen den Prozess, in dessen Verlauf eine Person „*die eigene Stärke und Freiheit erkennt und lernt, bewusst im Sinne der Selbstbestimmung zu handeln*“ (Glaser 2009, 90) durch Insiderforschung unterstützen können, wird deshalb in den weiteren Themenkorpus der Diplomarbeit aufgenommen. Auf der Ebene der Forschung wird bereits an dieser Stelle versucht, die Frage, bezogen auf den Forschungsverlauf der Diplomarbeit, zu beantworten. Die folgenden Ausführungen entstammen dem Gedankengut und den Erfahrungen der Autorin und sind (vorrangig) auf die partizipative Insiderforschung dieser Diplomarbeit bezogen: Grundsätzlich sei beachtet, dass eine hierarchische Beziehung im Rahmen einer Insiderforschung kein Forschungshindernis darstellt. Im Rahmen einer Insiderforschung ist es lediglich unumgänglich sich unterschiedlicher hierarchischer Beziehungen bewusst zu werden und diese zu reflektieren. Eine reflektierte hierarchische Beziehung zwischen InsiderforscherIn und den beteiligten Personen ist für den Forschungsverlauf und die Ergebnisse entscheidend, jedoch stellt es kein Kriterium dar, diese hierarchische Beziehung im Forschungsprozess aufzugeben. Ein allgemeines Beispiel soll dies transparenter machen: Ein(e) GeschäftsführerIn forscht als InsiderIn in seiner/ihrer Firma, um Verbesserungen herbeizuführen. Die Hierarchie ist gegeben, bewusst gemacht und reflektiert betrachtet stellt sie jedoch kein Kriterium in Bezug auf die Zielerreichung der Verbesserung innerhalb der Firma dar. Innerhalb partizipativer Forschung ist es jedoch nicht ausreichend, sich einer hierarchischen Beziehung zwischen ForscherInnen und den beteiligten Personen bewusst zu machen und diese zu reflektieren, da es vorrangig um die Abgabe der Entscheidungsgewalt an die beteiligten Personen und das gemeinsame gleichberechtigte Arbeiten an einer Thematik geht. Daraus folgt somit, dass, um partizipativ zu forschen, eine hierarchische Beziehung aufgegeben oder größtmöglich verringert werden soll. Grundsätzlich erscheint dies in der „reinen“ partizipativen Forschung als kein großes Problem. Die Frage, die sich im Zuge der Diplomarbeit jedoch stellt, ist jene, ob es durch die Überschneidung der Rolle der Diplomandin als Betreuerin und als Forscherin (sowohl in der gleichen Person als auch zur ungefähr gleichen Zeit) überhaupt möglich ist, die Hierarchie innerhalb der Beziehung zu verringern? Diese Frage kann in zwei Richtungen beantwortet werden: Zum Einen kann die BetreuerIn die hierarchische Beziehung aufgeben und im Sinne partizipativer Forschung weiterforschen, was aufgrund gesetzlicher Vorgaben ohne Zustimmung des Teams, der Trägerorganisation und der SachwalterInnen nicht gänzlich umgesetzt werden kann und

mitunter keine Zustimmung bekommt (z.B. bei Gefährdung der Gesundheit). Es geht jedoch mit der Aufgabe hierarchischer Beziehungen nicht selbstverständlich eine ausnahmslose Teilhabe der Personen am gesamten partizipativen Forschungsprozess einher. Ein Ausstieg ist deshalb auch hier, betrachtet unter ethischen Aspekten, aufgrund der Freiwilligkeit nicht nur möglich, sondern auch legitim. Zum Anderen kann die Tatsache der bestehenden hierarchischen Beziehung angenommen, bewusst gemacht und reflektiert in einen nicht an partizipativer Forschung orientierten Insiderforschungsprozess hineingenommen werden. Dennoch müssen auch ohne Orientierung an partizipativer Forschung Entscheidungen aller Beteiligten als solche angenommen werden. Aus beiderlei Hinsicht kann deshalb festgestellt werden, dass es aufgrund des ethischen Grundprinzips nach Gray: „*respect the privacy of participants*“ (Gray 2009, 73) mit den Inhalten: „*respondents have the right to withdraw from an interview at any time, or refuse to answer any question they find intrusive*“ (Gray 2009, 78) keine Verpflichtung bezüglich der Teilhabe an einem Forschungsprozess gibt und der Rückzug aus dem Forschungsprojekt im weiteren Verlauf der Untersuchung akzeptiert werden muss. Im Rahmen dieser Diplomarbeit mit dem geplanten methodischen Rahmen der partizipativen Insiderforschung wird demzufolge festgestellt, dass keine allgemeine Distanzierung von partizipativer Forschung notwendig ist, da auch Beendigungen der Teilhabe in diesem Gedankengut als eigene mögliche Entscheidung impliziert sind. Es ist jedoch aufgrund der Prozessschritte erforderlich, von den Kriterien partizipativer Forschung in den geplanten Schritten Abstand zu nehmen. Zusammengefasst kann also festgestellt werden, dass in weiterer Folge der Diplomarbeit als auch der ihr inhärenten Forschung ein partizipativer Gedanke im Sinne von Entscheidungsfreiheit zugrunde liegt, jedoch von partizipativer Forschung im Sinne von Teilhabe an möglichst allen (wenn auch von vornherein eingeschränkten) Phasen der Forschung Abstand genommen wird. Aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel der Prozess der Datenerhebung in Form eines qualitativen Interviews beschrieben.

4.2.4 Der Datenerhebungsprozess durch das qualitative Interview

Nachdem auf die beiden Thematiken bzw. Problematiken der Orientierung an der partizipativen Forschung und des Forschens als Insider eingegangen wurde, werden im nächsten Schritt die Wahl der Erhebungsmethode und die Methodologie der Auswertung theoretisch erörtert. Im Sinne partizipativer Forschung und des Grundgedankens der

Entscheidungsfreiheit wurde im Vorfeld gemeinsam abgeklärt, dass die Erhebung in Form von Gesprächen, also in Form qualitativer Interviews stattfinden sollte, weshalb die Theorie dazu im Folgekapitel erörtert wird.

4.2.4.1 Das problemzentrierte Interview nach Witzel

Es gibt eine große Vielfalt an Typen und Verfahren zur Durchführung qualitativer Interviews. Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurde in Gesprächen mit den an der Untersuchung Beteiligten beschlossen, Interviews nach einem Leitfaden durchzuführen. Aufgrund der Tatsache, dass das problemzentrierte Interview eine offene Gesprächsführung voraussetzt und Nachfragen im Detail zulässt, wurde diese Form von der Diplomandin gewählt.

Der Erkenntnisgewinn im Erhebungs- und im Auswertungsprozess (innerhalb dieser Diplomarbeit mittels Grounded Theory wie in späteren Kapiteln angeführt) ist als induktiv-deduktives Wechselverhältnis zu sehen (Witzel 2000, 2). Das unvermeidbare, und damit offenzulegende Vorwissen („Insider-Wissen“) dient in der Erhebungsphase als Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen InterviewerInnen und befragten Personen. Gleichzeitig wird Offenheit realisiert, indem die Interviewten Platz finden, für sie spezifische Relevanzsetzungen innerhalb der Narrationen aufzuzeigen und zu besprechen (Witzel 2000, 2). Deshalb steht, trotz des Leitfadens, die Konzeption eines Interviews auch durch den Befragten im Vordergrund. Durch ein problemzentriertes Interview kann auch ein bereits bestehendes wissenschaftliches Konzept durch die Äußerungen des Erzählenden eventuell modifiziert werden (Lamnek 2005, 364). Es handelt sich demnach um eine Kombination aus Induktion und Deduktion mit der Chance auf Modifikation der theoretischen (Vor-)Konzepte der ForscherInnen (Lamnek 2005, 364).

Prinzipiell erfolgt nach Lamnek die Datenerfassung mittels vier Techniken: dem Kurzfragebogen zur Ermittlung der Sozialdaten, dem Leitfaden, der Aufnahme und der anschließenden Transkription des gesamten Interviews und Postskripte (Lamnek 2005, 366f). Nach Witzel ist der genannte Leitfaden ein „*Orientierungsrahmen zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Interviews*“ (Witzel 2000, 4) und im Interview zulässig, um alle wichtig erscheinenden Themenbereiche abzudecken und fehlende nachzufragen (Lamnek 2005, 368). Postskripte enthalten eine Skizze zu Gesprächsinhalten, Anmerkungen zu situativen und

nonverbalen Aspekten sowie Schwerpunktsetzungen des Interviewpartners (Witzel 2000, 4). Die Ermittlung der Sozialdaten wurde aufgrund der Insiderforschung als bekannt vorausgesetzt und ebenso wie die Postskripte im Computerauswertungsprogramm Atlas.Ti vermerkt (siehe dazu Kapitel 4.2.5.4.).

Witzel beschreibt weiters drei Grundpositionen des problemzentrierten Interviews, die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung. Die Problemzentrierung im Interview kennzeichnet „*die Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung und charakterisiert die Organisation des Erkenntnis- oder Lernprozesses*“ (Witzel 2002, 2). Die Gegenstandsorientierung betont die Flexibilität der Methode gegenüber den unterschiedlichen Anforderungen des untersuchten Gegenstandes. ForscherInnen bereiten sich durch Literaturstudium, eigene Erkundungen im Untersuchungsfeld, Ermittlung des Fachwissens von Experten auf ihre Studie vor (Lamnek 2005, 364). Witzel verweist hier auf eine vorbereitende Gruppendiskussion, um einen ersten Überblick über Meinungsinhalte zu erlangen. Dieser erste Überblick über verschiedene Meinungsinhalte und das Vorwissen über das Untersuchungsfeld wird im Rahmen dieser Diplomarbeit durch das Forschen als InsiderIn bereits als bekannt vorausgesetzt. Durch die Stellung als Insiderin gibt es jedoch auch einen Unterschied bezüglich des Vorwissens für die Interviewkonzeption. Bei Witzel gilt das Informieren im Vorfeld als Entwickeln von Ideen und Gedanken (Witzel 2000, 2), innerhalb der Insider-Forschung sind Ideen und Gedanken der ForscherIn selbst zwar gegeben und mitunter bereits entwickelt worden, jedoch immer im Kontext mit Ideen und Gedanken der mitbeteiligten Personen, der Institutionen zu bedenken. Dass prinzipiell alltagsbedingtes und theoretisches Vorwissen innerhalb des Befragungsinstruments Platz finden kann, stellt deshalb ein Argument für die Wahl des Forschungsinstrumentes dar. Eine theoretische Offenheit in der Konzeption des Interviews gegenüber der befragten Personen, die im problemzentrierten Interview trotz Vorwissen möglich sein soll, ist im Falle einer Insiderforschung als kritisch anzusehen und nur durch stetige Reflexion der ForscherInnen selbst zu gewährleisten (Witzel 2000, 1). Als dritte Grundposition beschreibt Witzel die Prozessorientierung. Diese bezieht sich einerseits auf den gesamten Ablauf der Interviews wie auch der Forschung, andererseits auch auf die Vorinterpretationen (Witzel 2000, 3). Witzel beschreibt weiter, dass die Gesprächstechniken selbst flexibel und am Prozess orientiert eingesetzt werden sollen: „*Den Erfordernissen des Aufbaus einer befragtenzentrierten Kommunikationssituation folgend kann der Interviewer je*

nach der unterschiedlich ausgeprägten Reflexivität und Eloquenz der Befragten stärker auf Narrationen oder unterstützend auf Nachfragen im Dialogverfahren setzen“ (Witzel 2000, 3). Diese Kombination von Erzählen und Nachfragen ist besonders in der Interviewführung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten als zielführend hervorzuheben. Allgemein beginnt die Gestaltung des problemzentrierten Interviews mit der unmittelbaren Kontaktaufnahme und setzt weiter fort in der Gestaltung des Gesprächs zum einen mit erzählgenerierenden Kommunikationsstrategien, allgemeinen Sondierungen, Ad-hoc-Fragen, aber auch verständnisgenerierenden Strategien wie Verständnisfragen oder Konfrontationen. Die entsprechenden Kommunikationsstrategien zielen auf die Darstellung der subjektiven Problemsicht ab (Witzel 2000, 1, 4). In der praktischen Durchführung der Interviews mit den BewohnerInnen zeigte sich dieser Dialog eher als vermehrtes Nachfragen nach der von Seiten der Forscherin geprägten Struktur und Abfolge. Um auf dieses vermehrte Nachfragen sowie auf andere Aspekte eines Gespräches mit Menschen mit Lernschwierigkeiten einzugehen, wird im folgenden Kapitel kurz auf die Interviewsituation mit Menschen mit Lernschwierigkeiten eingegangen.

4.2.4.2 Interviewführung in der Befragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Das Interview stellt eine Erhebungsform dar, in der Menschen, sofern sie verbal-sprachliche Kompetenzen besitzen, freie Assoziationen zu den gefragten Themen beschreiben können. Die Interviews mit den BewohnerInnen im Rahmen dieser Diplomarbeit wurden (je nach Vorliebe der einzelnen Personen) durch visuelle Medien, wie Bilder, Fotos oder Zeichnungen teilweise variiert, ergänzt oder unterstützt. Hierfür wurde mit der Teilgruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten und Behinderungen, die im Wohnhaus leben und an der Untersuchung teilnehmen wollten, gesprochen und es wurde ihnen verschiedene Möglichkeiten der Datenerhebung vorgeschlagen. Trotz unterstützender Medien ergab sich innerhalb der Interviewsituation selbst eine Schwierigkeit, die darauf zurück zu führen ist, dass die Diplomandin eine „Insiderin“ ist: Die InterviewpartnerInnen nahmen freiwillig am Gespräch teil, gaben vermehrt sehr kurze Antworten oder Antworten, die der Forscherin vermittelten, dass sie die Antwort als „Insiderin“ wissen müsste. Dadurch entstanden einerseits viele Sprechwechsel, andererseits auch Antworten, die aufgrund des „Insider-Wissens“ der Forscherin als nicht wahrheitsgetreu angesehen werden können. Dieses letztgenannte Phänomen ist jedoch kein Einzelfall oder „Spezialfall“ in der Befragung von

Menschen mit Lernschwierigkeiten, sondern ein allgemein in Interviews auftretende Erscheinung. See Dean und Whyte beschreiben, dass es dieses Phänomen gibt, das Menschen besonders innerhalb von Interviewsituationen dazu verleitet, etwas zu sagen, was sie in privaten Situationen nicht sagen würden. Die Frage, ob man daraus jedoch ersehen kann, was diese Menschen als Realität ansehen und es deshalb im Interview erzählen, kann auch in Bezug auf das Insider-Wissen verneint werden, da es sich nach See Dean und Whyte in vielen Fällen um den realen Glauben der interviewten Person handelt. So kann eine Antwort aus Sicht der befragten Person von sehr subjektiv bis zu sehr objektiv sein. Die meisten Antworten fallen jedoch genau in die Mitte. Egal wie objektiv eine Aussage erscheint, sie spiegelt immer Folgendes wider: Sie repräsentiert lediglich die Sichtweise der InformantIn, gefiltert und modifiziert durch die eigenen kognitiven und emotionalen Reaktionen und Erzählungen. InterviewerInnen erhalten somit lediglich das Wissen über das Bild einer Welt, wie sie von der Person gesehen wird und nur in der Form, in der die Person sie uns zeigen will. Unter anderen Umständen würde sie andere Inhalte preisgeben (See Dean, Whyte 1958, 34). Deshalb ist dieses Faktum besonders innerhalb dieser Diplomarbeit, die die Sichtweisen von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Fokus hat, relevant. In diesem Bewusstsein können im Rahmen der Interviewsituation die gewonnenen Sichtweisen der Menschen mit Lernschwierigkeiten als real angesehen werden, jedoch nicht als die einzig richtige Sichtweise in die Interpretation einfließen.

Eine weitere Schwierigkeit stellt sich darin dar, dass interviewte Personen oft nicht ihre gegenwärtigen Gefühle zeigen, sondern Gefühle der Vergangenheit mit einbeziehen, weil es für den Menschen mitunter leichter ist vergangene Gefühle in den Fokus zu nehmen. Diese allgemeine Tendenz Vergangenes in den Interviewfokus zu nehmen, negiert somit erneut, dass „Insider-Wissen“ Gesagtes in „richtig“ und „falsch“ einteilen kann.

Ein Hauptproblem, das eine Evaluierung von subjektiven Daten erschwert, sind, wie bereits erwähnt, stark situationsabhängige Aussagen. Die Interviewsituation muss als nur eine von vielen Situationen gesehen werden, in welchen die interviewte Person unterschiedliche Aussagen trifft. Neben all diesen Faktoren beeinflussen auch die Beweggründe für das Interview, Spontanitätseinschränkungen, der Wunsch zu Gefallen oder andere spezielle Faktoren die Interviewsituation und in weiterer Folge somit auch die Interpretation. Deshalb ist es von großer Bedeutung, diese Faktoren zu bedenken und zu reflektieren. Spontanitätsschranken können zum Beispiel dadurch entschärft werden, indem die Anonymität der teilnehmenden Person bekräftigt wird. Ebenso ist Vertrauen innerhalb einer

Beziehung jene Komponente, die Spontanität fördern kann. Persönliche Vorstellungen der InterviewerInnen können sich ebenfalls negativ auf die Interviewsituation auswirken. Um diese speziellen Faktoren zu minimieren, kann es vorteilhaft sein, Fragen öfters und in unterschiedlicher Ausdrucksform zu stellen. All diese Faktoren zeigen auf, dass es wichtig ist, die Diskrepanz zwischen den tatsächlichen Aussagen und den beobachteten oder vermuteten Reaktionen zu beachten. Nach See Dean und Whyte lädt das Wissen über besagte Faktoren ForscherInnen ein, im Interview und der Auswertung den Fokus mitunter auch auf diese Faktoren zu legen, sie zu beobachten und zu bedenken (See Dean, Whyte 1958, 35). Auch wenn prinzipiell davon ausgegangen wird, dass das Erzählte die reale Sichtweise der befragten Person darstellt, können mitunter jedoch artikulierte Verzerrungen erkannt werden, wenn Aussagen sich als sehr unwahrscheinlich erweisen oder wenn die befragte Person zu ähnlichen Fragen kontroverse Antworten gibt (See Dean, Whyte 1958, 36f). Diese beschriebenen Aspekte sind auch innerhalb des problemzentrierten Interviews mit den Beteiligten an dieser Studie zum Tragen gekommen. Um auf den Forschungsprozess zurückzukommen wird im nächsten Kapitel der Prozess der Auswertung der transkribierten Interviews als Datenmaterial der Diplomarbeit dargestellt.

4.2.5 Der Auswertungsprozess: Grounded Theory nach Strauss & Corbin in theoretischer Erweiterung durch Charmaz

Innerhalb dieses Kapitels wird die Methodologie der Grounded Theory als Auswertung der erhobenen Daten erörtert. Diese Darstellung erfolgt im Bewusstsein darüber, dass das Vorwissen, das in einer Insiderforschung immer vorhanden ist, eine theoretische Diskrepanz zur Auswertungsmethodologie der Grounded Theory enthält. Diese Diskrepanz wird im Verlauf des Kapitels bearbeitet.

Im Allgemeinen liegt qualitativer Forschung die wesentliche Aufgabe zu Grunde, Theorien, die aus der „Wirklichkeit“ stammen, zu entdecken und zu entwickeln. Sie soll nicht (nur) als Vorstufe für quantitative Untersuchungen zur Theorieüberprüfung dienen. Ausgangspunkt für qualitative Forschung und Theoriegenerierung ist empirisches Datenmaterial, wie zum Beispiel Interviewtranskripte. Nach Glaser und Strauss besteht jedoch eine große Lücke zwischen dem empirischen Datenmaterial und der zu entwickelnden Theorie. Der Weg zur Überbrückung dieser Lücke beruht nach beiden Autoren auf der Entwicklung sogenannter

Grounded Theories (Lamnek, 2005, 100ff). Ziel der Grounded Theory ist es, eine gegenstandsverankerte, realitätsnahe Theorie über ein Phänomen zu entwickeln. Die untersuchte „Wirklichkeit“ wird stetig organisiert und im Sinne problemlösenden Handelns dem Gegenstand gerecht theoretisch dargestellt. Die Grounded Theory eignet sich in Folge dessen dazu, auftretende Phänomene zu beschreiben bzw. zu erklären (Strauss, Corbin 1996, 8f; Strübing 2008, 14). Wesentliches Kriterium dafür ist die **„zeitliche Parallelität und wechselseitige funktionale Abhängigkeit der Prozesse der Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung“** (Strübing 2008, 14; Hervorhebung im Original). ForscherInnen entwickeln und verfeinern bereits während der Datensammlung theoretische Konzepte und Hypothesen. Das Sammeln reichhaltiger Daten wie zum Beispiel Feldnotizen, Interviewtranskriptionen oder Informationen in Aufzeichnungen stellt das Fundament einer Grounded Theory dar. Für Charmaz ist diesbezüglich das Eintauchen in die Welt der Untersuchungsteilnehmenden notwendig (Charmaz 2006, 14ff), was eine Begründung für die Kombination aus Insiderforschung und Grounded Theory-Auswertung darstellt.

Um die Grounded Theory detaillierter zu erörtern, wird im folgenden Kapitel kurz die historische Entwicklung ausgehend von den Begründern Glaser und Strauss skizziert. In weiterer Folge wird der Diskurs zwischen Glaser und Strauss & Corbin, sowie die Kritik von Charmaz an den beiden Hauptsträngen der Grounded Theory aufgezeigt.

4.2.5.1 Abriss der Entstehung der Grounded Theory

In vielen Zeitspannen waren Aufstände, Bewegungen und Rebellion die Ursache für eine (Weiter)-Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen, was es bereits in den vorangegangenen Kapiteln mehrmals ausgeführt wurde. Auch die Grounded Theory ist nach Strübing ein Produkt der Rebellion - ein Produkt aus studentischen Bewegungen gegen die *„Routinen und Verkrustungen des universitären Betriebs“* (Strübing 2008, 7). Die Grounded Theory wurde von diesem Zeitpunkt an hin zu einer qualitativen Forschungsmethode bzw. Methodologie weiterentwickelt, die *„eine systemische Reihe von Verfahren benutzt, um eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln“* (Strauss, Corbin 1996, 8). Den Beginn der Grounded Theory als Methodologie stellt die Veröffentlichung des Buches *„The Discovery of Grounded Theory“* (1967) von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss dar, die seither als Begründer der Grounded Theory gelten

(Bryant, Charmaz 2007, 31). Die beiden Soziologen entwickelten die Grounded Theory-Methodologie im Rahmen einer Feldstudie zum Umgang des Klinikpersonals mit sterbenden PatientInnen (*Awareness of Dying* 1965). Glaser stammte aus der kritisch-rationalistischen Tradition der Columbia University. Strauss war an der University of Chicago tätig und wurde von der pragmatischen Tradition der Chicagoer Schule der Soziologie geprägt (Bryant, Charmaz 2007, 32). Glaser und Strauss entstammen demnach sehr unterschiedlichen intellektuellen Traditionen (Strübing 2008, 67), was in späteren Zeiten zur Etablierung von "ko-existierenden Richtungen der grounded theory" (Strübing 2008, 66) führte und sich nach Strübing bis in die neueren methodischen Schriften beider Autoren auswirkt. Für Glaser ist die „Methode des ständigen Vergleichens“ wesentliches Element des Grounded Theory-Verfahrens, was auch Strauss im Wesentlichen anerkennt. Der Unterschied in Bezug auf die „Methode des ständigen Vergleichens“ besteht jedoch darin, dass Glaser dieses Vergleichen als rein mental und unabhängig von der Welt auf Basis eines dominanten theoretischen Vorwissens betrachtet, von Strauss hingegen als Prozess praktischen Experimentierens mit denkbaren Erklärungen angesehen wird (Strübing 2008, 68f). Deshalb steht für Glaser die „Methode des ständigen Vergleichens“ im Zentrum des Grounded Theory-Verfahrens, während Strauss davon ausgeht, dass zwischen dem „*stetigen Fluss der ‚world of making‘ und dem erkennenden Subjekt ein Verhältnis wechselseitiger Konstitution besteht*“ (Strübing 2008, 68). Jeder Mensch, egal ob ForscherIn oder nicht, erschafft sich selbst und andere Erkenntnisobjekte in der praktischen Auseinandersetzung mit der Welt. In diesem Prozess werden nicht nur Objekte erschaffen, sondern auch ihre Relationen zueinander konstruiert (Strübing 2008, 68). Denn nach Strauss und Corbin müssen theoretische Konzepte hin auf Ursachen, Kontexte, Konsequenzen und Bedingungen erfragt werden, da diese nicht nur aus dem empirischen Datenmaterial, sondern aus den ständig mit der Welt neu entwickelten Konzepten entstehen (Strübing 2008, 69f). Aus diesem Grund wird im Weiteren die Grounded Theory nach Strauss und Corbin als angemessener und nachvollziehbarer für die Auswertung des aus Insiderforschung gewonnenen Datenmaterials angesehen, da eine rein theoretische Entstehung von Konzepten aus dem Material wie bei Glaser aufgrund der vorangegangenen Insiderforschungsschritte aus Sicht der Forscherin nicht möglich ist.

4.2.5.2 Grounded Theory nach Strauss und Corbin

Ab dem Bruch der gemeinsamen Arbeit an der Grounded Theory von Barney Glaser und Anselm Strauss arbeitete Strauss mit Juliet Corbin an der Weiterentwicklung seiner Auffassung der Grounded Theory. Wie bereits erwähnt, geht es bei Strauss in seinem Verständnis der Grounded Theory um das *„Verhältnis von Arbeit im Sinne problemlösenden Handelns zu den dabei kontinuierlich hervorgebrachten Objektivationen“* (Strübing 2008, 14). Diese Arbeit ist nach Strauss eine praktische, interaktive Tätigkeit, welche einer Organisation bedarf. Auf die Organisation im Arbeitsprozess legt Strauss insofern großen Wert, da sie den roten Faden im Arbeitsprozess darstellt, der im Grunde durch die zeitliche Parallelität und die wechselseitige funktionale Abhängigkeit der einzelnen Prozesse von Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung geprägt ist (Strübing 2008, 14). Im Prozess der Arbeit stehen ForscherIn und Gegenstand in einer Wechselbeziehung, in der beide einander verändern. Dadurch entsteht auch die Begründung der Grounded Theorie für die Vorstellung, dass *„Forschende nie allein neutrale Beobachter, sondern zwangsläufig als Interpreten ihrer Daten und als Entscheider über den konkreten Gang der theoretischen Argumentation immer auch Subjekte des Forschungsprozesses“* sind (Strübing 2008, 16). Für Strauss gibt es auch keinen definitiven Abschluss dieses Arbeitsprozesses durch eine Theorie, da allein die Theorie bereits kontinuierlich ist, im gesamten Prozess produziert wird und keinen festen Endpunkt kennt (Strübing 2008, 14). Nach Strübing entsteht in Strauss' Verständnis der Grounded Theory die Vorstellung *„einer Steuerung des Prozesses aus sich selbst heraus, allerdings nicht im Sinne eines von zwingenden Schrittfolgen bestimmten Automatismus, sondern in Form eines kontinuierlichen Wechsels von Handeln und Reflexion, wobei diese reflexive Prozesssteuerung ihre Entscheidungskriterien in den vorangegangenen Prozessetappen findet“* (Strübing 2008, 15). Die daraus entstehende Theorie, welche nach Strauss' Auffassung als relativ betrachtet werden kann, ist aufgrund all dieser beschriebenen Tatsachen immer auch ein subjektiv geprägtes Produkt.

Für die Organisation der Entwicklung einer Grounded Theorie schlägt Strauss' Leitlinien vor, in welchen er das Kodieren als zentrales Element betrachtet. Die Leitidee innerhalb des Kodierens ist die Methode des ständigen Vergleichens der Daten miteinander. Da Menschen und somit auch ForscherInnen in der Regel dazu neigen, Sachverhalte, die im Mittelpunkt ihres Interesses stehen, immer wieder durch die gleichen Herangehensweisen zu lösen zu versuchen, ist es wichtig, die Methode der systematischen Vergleiche anzuwenden, um

festgefahrene Denkmuster bewusst zu machen. Durch die systematischen Vergleiche, die sowohl mit Unterstützung von persönlichem und fachlichem Wissen als auch von Fachliteratur gezogen werden, können diese Denkweisen aufgebrochen werden (Strauss, Corbin 1996). Das ständige Vergleichen von Fällen innerhalb des Datenmaterials führt zur Generierung von theoretischen Eigenschaften einer Kategorie, die dadurch auch einen höheren Grad an Objektivität erreichen kann. Die Kategorie steht wiederum für das theoretische Konzept, welches sich aus der ständig vergleichenden Analyse ergibt (Strübing 2008, 18f). Das ständige Vergleichen ist somit Teil des Kodierprozesses. Strauss nennt drei verschiedene Arten des Kodierens: offenes Kodieren, axiales Kodieren und selektives Kodieren. Um diese Leitgedanken genauer darzustellen, wird im Folgenden kurz darauf eingegangen.

4.2.5.2.1 Kodieren

Das „Kodieren stellt die Vorgehensweisen dar, durch die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Proze[ss], durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden“ (Strauss, Corbin 1996, 39). Im Weiteren wird auf die drei Stufen offenes Kodieren, axiales Kodieren und selektives Kodieren eingegangen, wobei diese nicht gesondert auftreten, sondern in unmittelbarem Zusammenhang zueinander stehen.

4.2.5.2.1.1 Das offene Kodieren

Das „offene Kodieren“ wird begonnen, sobald das erste Datenmaterial gewonnen wurde. Nach Strauss und Corbin gilt es, im Analyseteil des offenen Kodierens vor allem die Daten durch eine genaue Auseinandersetzung und Untersuchung aufzubrechen, zu benennen und zu kategorisieren. Das geschieht mit Hilfe von Vergleichen und durch das Stellen von Fragen, mit denen man herausfinden möchte, wie einzelne Phänomene möglicherweise miteinander in Beziehung stehen (Strauss, Corbin 1996, 44).

In diesem ersten Schritt werden somit Sätze, Satzteile oder Beobachtungen mit einem „Code“ oder auch „Konzept“ versehen. Die zahlreichen Codes, die beim offenen Kodieren entstehen, werden miteinander verglichen und sich ähnelnde Phänomene werden Kategorien (*Code Family* in Atlas.Ti) zugeteilt (Flick 2009, 391). Dieser Prozess des Gruppierens

verschiedener Konzepte um eine gemeinsame, bereits abstraktere Bezeichnung wird als Prozess des Kategorisierens angesehen. Im weiteren Verlauf werden Eigenschaften der einzelnen Kategorien und deren dimensionale Ausprägung aufgesucht (Strauss, Corbin 1996, 43f). *„Der Arbeitsschritt des offenen Kodierens besteht also neben dem Konzeptualisieren der Daten im Identifizieren und Dimensionalisieren der Eigenschaften von Kategorien“* (Kuckartz 1999, 81).

Der Weg vom Text zur Theorie führt über immer abstrakter werdende Kategorien (Flick 2009, 388). Das Bilden von Kategorien ist somit anhand der Grounded Theory *„induktiv aus dem Material heraus“* (Kuckartz 1999, 202). Dabei wird der kategoriale Bezugsrahmen aus den Daten selbst konstruiert. Das Vor- und Kontextwissen der ForscherInnen hat jedoch einen nicht zu unterschätzenden Einfluss (Kuckartz 1999, 76). Ein weiterer Schritt im Kodierprozess ist deshalb das axiale Kodieren, um die Kategorien im Prozess immer abstrakter zu bilden.

4.2.5.2.1.2 Das axiale Kodieren

Das axiale Kodieren findet bereits während und nach dem offenen Kodieren statt, es steht also in wechselseitiger Beziehung zum offenen Kodieren und wird nicht abwechselnd angewandt. Das axiale Kodieren versucht Verbindungen zwischen den einzelnen Kategorien und ihren Subkategorien, die bereits beim offenen Kodieren identifiziert wurden, zu erstellen. Dabei werden aus den bisher aufgefundenen Kategorien diejenigen ausgewählt, die viel versprechend zu sein scheinen, um anschließend weiter mit Textstellen angereichert zu werden. Ein wichtiger Schritt besteht dabei darin, die Beziehungen zwischen den Kategorien, bzw. auch zwischen Kategorien und ihren Unterkategorien herzustellen. *"Kodieren bringt hier die Ermittlung von Beziehungen in Form von Hypothesen mit sich. Ausgehend von diesen hypothetischen Verknüpfungen durchforsten wir die vorliegenden und zukünftigen Daten, um unsere früheren provisorischen Vermutungen und Hypothesen zu stützen, auszuarbeiten oder zu widerlegen"* (Strauss, Corbin 1996, 76). Um systematisch über Daten nachzudenken, wird ein Kodierparadigma, das aus Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen besteht, angewandt (Flick 2009, 393). Es geht dabei darum, *"Subkategorien mit einer Kategorie durch einen Satz von Beziehungen, die auf ursächliche Bedingungen, Phänomene, Kontext, intervenierende Bedingungen, Handlungs- und*

interaktionale Strategien und Konsequenzen verweisen [...]" (Strauss / Corbin 1996, 78) zu verknüpfen. Durch das Aufsuchen von Beziehungen untereinander und das Systematisieren der Kategorien kristallisieren sich im Verlauf des Prozesses (und fortführend im selektiven Kodieren) eine Kategorie bzw. mehrere Kategorien heraus, die in der Grounded Theory als sog. „Schlüsselkategorie“ (oder auch „Kernkategorie“ – in Atlas.Ti als *Super-Code-Family*) bezeichnet werden (Strauss 1994, 63).

4.2.5.2.1.3 Das selektive Kodieren

Im Auswertungsverlauf soll mit dem selektiven Kodieren ein roter Faden im Datenmaterial aufgezeigt werden. Das selektive Kodieren hat zum Ziel, eine Kategorie herauszuarbeiten, die das zentrale Phänomen der Studie repräsentiert. Die Kategorie kann aus den bisher gefundenen Kategorien stammen, oder auf einem noch abstrakteren Niveau stehen. Jedenfalls sollen alle anderen Kategorien zu ihr in Beziehung gesetzt und integriert werden. Diese zentrale Kategorie wird als „Kernkategorie“ oder „Schlüsselkategorie“ (in Atlas.Ti als *Super-Code-Family*) bezeichnet (Strauss, Corbin 1990, 424; Flick 2009, 396). Es ist auch in dieser Analysephase wichtig, nicht bewegungslos an bestimmten Folgen festzuhalten, sondern wenn nötig, eine Handlung zurückzugehen, wodurch ein großer Teil des Materials im Zuge des selektiven Kodierens rekodiert wird, damit die Beziehungen zwischen den Codes und den Kernkategorien geklärt werden und eine theoretische Schließung herbeigeführt werden kann (Strübing 2008, 20).

Im gesamten Prozess des Kodierens werden analytische Fragen an das Datenmaterial gestellt und die Daten miteinander und mit Kodierungen verglichen. Die Grounded Theory zeichnet sich deshalb durch das Verfolgen einer zirkulären Vorgehensweise aus. Es ist ein ständiges Wechselspiel zwischen Erhebungsphasen im Feld und der Analyse des Datenmaterials. Auch im Rahmen der Untersuchung fand ursprünglich ein Wechselspiel von Datenerhebungsphasen und Auswertungsphasen der einzelnen Erhebungen statt. Nicht nur zwischen den einzelnen Erhebungen, sondern besonders in Form der „Feedbackgespräche“ sollte eine erneute Befragung die mitunter trotz des Kodierleitfadens starren Blickwinkel der ForscherIn auf das Material lösen bzw. vermindern. Das Feedbackgespräch wird begründet durch die vorangegangene Diskussion bezüglich partizipativer Forschung und den Wunsch der BewohnerInnen, am tatsächlichen Forschungsverlauf nur in Form von „Nachfragen während des Betreuungsalltags“ und nicht in Form einer „qualitativen Erhebung“ teilzunehmen.

Neben dem Kodieren haben auch das „Theoretische Sampling“ ebenso wie Memos und Diagramme eine große Bedeutung in der Grounded Theory nach Strauss & Corbin. In den weiteren Kapiteln wird deshalb darauf eingegangen.

4.2.5.2.2 Theoretisches Sampling

Das theoretische Sampling ist ein Vorgang, welcher auf der Basis von Konzepten (*Codes*) stattfindet und mit dem Kodieren einhergeht. Die Konzepte sind jene, die sich im Zuge der Analyse als relevant für eine Theorie erweisen, d.h. für die in der Entwicklung stehende Theorie bedeutsam sind. Theoretisches Sampling „*ist ein Aspekt der vergleichenden Analyse, der das gezielte Suchen und Erkennen von Indikatoren für die Konzepte in den Daten ermöglicht*“ (Strauss, Corbin 1996, 148). Dieses Verfahren überprüft und bewertet die Zuverlässigkeit der Ergebnisse auf jeder Stufe des Kodierens (Strübing 2008, 318f). „*Theoretical sampling means seeking pertinent data to develop your emerging theory. The main purpose of theoretical sampling is to elaborate and refine the categories constituting your theory. You conduct theoretical sampling by sampling to develop the properties of your categories until no new properties emerge*“ (Charmaz 2006, 96). Dieser Prozess des theoretischen Samplings, in welchem Kategorien für die Theorie hin ausgearbeitet und aufbereitet werden, wird im Zuge des Kodiervorgangs weitgehend spezifischer.

4.2.5.2.3 Memos und Diagramme

Das Schreiben von Memos sowie das Erstellen von Diagrammen begleiten den Analysevorgang von Beginn an. Memos sind ein zentrales Instrument zur Verschriftlichung der konkreten Kontextbedingungen der jeweiligen Beobachtungen im Forschungsfeld. Sie dienen der Klärung, Konkretisierung und Differenzierung neu entstehender Forschungszusammenhänge bzw. –konzepte und zur Definition von möglichen Auswertungskategorien und Codes. Sie implizieren Fragen an das Datenmaterial, analysieren theoretische Bezüge, beschreiben weitere Handlungsvorgänge und verweisen auf Beziehungszusammenhänge. Im Auswertungsverlauf verändern sich die Memos hinsichtlich der Beziehungszusammenhänge und des theoretischen Samplings. Memos stellen, je weiter die Auswertung fortschreitet, immer mehr die Annäherung an eine spätere Theorie dar (Strauss, Corbin 1996, 171f). Des Weiteren verhelfen Diagramme dazu, den Forschenden

während des Kodierungsprozesses einen Überblick zu bewahren und können sich somit als unterstützende Darstellung erweisen (Strauss, Corbin 1996, 189f).

Aufgrund des bereits erwähnten Umstandes, dass aus einer Insiderforschung eine allgemein gültige Theorie nur „relativ“ gesehen werden kann, wird der objektivistischen Herangehensweise von Strauss und Corbin in weiterer Folge eine zweite theoretische Herangehensweise gegenübergestellt, welche die Verwendung der Grounded Theory innerhalb der Diplomarbeit untermauern soll: die konstruktivistische Grounded Theory nach Kathy Charmaz.

4.2.5.3 Erweiterungen durch die konstruktivistische Grounded Theory nach Charmaz

Um die Erweiterung durch das Gedankengut der konstruktivistischen Grounded Theory erörtern zu können, wird im Vorfeld definiert, was Konstruktivismus meint. Unter Konstruktivismus wird eine wissenschaftstheoretische Richtung verstanden, welche *“die vom Forscher ermittelten Daten nicht unabhängig von ihm, sondern durch seine Theorie und seine Messinstrumente konstruiert betrachtet. Dadurch können die Daten keine unabhängige Prüfinstanz für die Theorie sein“* (Lamnek 2005, 727). Diese Definition von Lamnek begründet die Erweiterung der Gedanken von Strauss durch Charmaz in Hinblick auf die durchgeführte Forschung als „partizipative Insiderforschung“, in welcher die erhobenen Daten wie bereits beschrieben nicht unabhängig vom Forscher gesehen werden können, ebenso wenig wie deren Auswertung durch eine InsiderforscherIn. Die konstruktivistische Grounded Theory zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie die Interaktion zwischen ForscherIn und dem Forschungssubjekt in den Mittelpunkt stellt und sich dadurch von einem objektivistischen Forschungsverständnis abgrenzt (Charmaz 2006, 129ff). Grundsätzlich ist hier jedoch damit zu beginnen, dass eine „fertige“ Grounded Theory sich oft aufgrund der unterschiedlichen allgemeinen Theorieverständnissen der einzelnen Grounded Theory-VertreterInnen unterscheiden. Aus diesem Grund werden im nächsten Kapitel zwei unterschiedliche allgemeine Perspektiven des Verständnisses von „Theorie“ nach Charmaz beschrieben.

4.2.5.3.1 Verständnisse von Theorie

Unterschiedliche VertreterInnen integrieren in den Prozess der Grounded Theory-Entstehung differente Verständnisse von „Theorie“ im Allgemeinen. Manche VertreterInnen bevorzugen einen strengeren, enger gefassten Begriff von Theorie, manche einen dehnbareren, variableren (Charmaz 2006, 125). Um diese Ansichten genauer zu differenzieren, wird im Folgenden eine Unterscheidung der positivistischen und der interpretativen Definition von Theorie laut Charmaz vorgenommen. VertreterInnen der positivistischen Definition von „Theorie“ beschränken sich auf das bereits Vorhandene und wollen Begründungen, Bestimmungen, Zuordnungen und Erklärungen dafür finden und streben eine Generalisierbarkeit sowie Universalität ihrer Theorie über das Gegebene an. Mittels reduktiver Erklärungen und Voraussagen im Sinne einer Zurückführung eines komplexen Inhaltes auf das Grundsätzliche sollen anhand von symbolischen Modellen von einer Aktion Theorien allgemein gültig werden. Merkmale dieser Tradition der Theoriebildung sind nach Charmaz: *„treat concepts as variables, specify relationships between concepts, explain and predict these relationships, systematize knowledge, verify theoretical relationships through hypothesis-testing, generate hypotheses for research“* (Charmaz 2005, 126). Im Gegensatz dazu tritt in der interpretativen Sicht auf „Theorie“ anstelle von Erklären das Verstehen. Das theoretische Verstehen wird abstrakt und interpretativ angesehen. Innerhalb des Verständnisses der Interpretation eines Phänomens sind auch Unbestimmtheiten anstelle von Begründungen erlaubt. Priorität wird innerhalb dieser Tradition darauf gelegt, Muster und Verbindungen innerhalb einer multiplen Realität (im Gegensatz zu einer linearen Kausalität einer bereits gegebenen Realität) aufzuzeigen. Das Verständnis eines Phänomens wird als eine unentwirrbare Verbindung von Fakten und Werten gesehen. Wahrheiten darüber stellen Provisorien dar, da das soziale Leben als Prozess wahrgenommen wird (Charmaz 2006, 126f). Theorie ist diesem Verständnis folgend - *„the persons imagined understanding of the other persons’s role and response during interaction“* (Charmaz 2006, 127) - eine soziale Konstruktion. Diese theoretische Annäherung impliziert Interaktion, wobei sie aufgrund dieser multiple Realitäten sehen und fragen: Was nehmen Leute als real an? Wie konstruieren sie Realität und wie verhalten sie sich in Bezug auf ihre Sichtweisen der Realität? (Charmaz 2006, 127). Merkmale dieser Tradition innerhalb der Theoriebildung sind nach Charmaz: *„conceptualize the studied phenomenon to understand it in abstract terms, articulate theoretical claims pertaining to scope, depth, power and relevance, acknowledge subjectivity in theorizing and hence the role*

of negotiation, dialogue, understanding, offer an imaginative interpretation” (Charmaz 2006, 126/127).

Die Grounded Theory als “Theorie” beinhaltet laut Charmaz beide Richtungen, die positivistische und die interpretative Tradition (Charmaz 2006, 127). Glasers Verständnis von Theorie beinhaltet viele positivistische Züge (z.B. steht Konzept/Code für eine Variable), Strauss’ und Corbins Sicht der Theorie beinhaltet positivistische Züge, jedoch legen sie großen Wert auf Beziehungen zwischen den Konzepten, wodurch ihre Haltung auch einen interpretativen Zugang impliziert. Für die beiden AutorInnen meint Theorie: *„a set of well-developed concepts related through statements of relationships, which together constitute an integrated framework that can be used to explain or predict phenomena“* (Strauss, Corbin 1998, 15 zit. n. Charmaz 2006, 127). Analysieren meint bei Strauss und Corbin, dass WissenschaftlerInnen Daten interpretieren, was zwangsläufig eine Reduktion der Daten mit sich bringt. Diese Reduktion entsteht durch die Art und Weise, wie WissenschaftlerInnen das Datenmaterial sehen, lesen und interpretieren. Aus diesem Grund unterscheiden Strauss und Corbin gezielt Theorie und Beschreibung. Beschreibung wird hier im Gegensatz zur Theorie als interpretativ gesehen: *„[the] persons’ use of words to invoke mental images of objects, events, and experiences. [...] theory is much more abstract and explanatory”* (Charmaz 2006, 127 [Anm. K. R.]). Viele Unterschiede innerhalb der Grounded Theory-„Theorien“ entstehen also durch die Unterscheidung zwischen positivistischer und interpretativer Theorie-Traditionen. Diese Unterscheidung ist auch der Grund für das Bestehen unterschiedlicher Grounded Theory-Richtungen. Im nächsten Kapitel werden deshalb die objektivistische und die konstruktivistische Grounded Theory unterschieden.

4.2.5.3.2 Objektivistische Grounded Theory vs. konstruktivistische Grounded Theory

Um den Anschluss an das vorangegangene Kapitel zu erhalten, kann die konstruktivistische Grounded Theory als Teil der interpretativen Theorie-Tradition und die objektivistische Grounded Theory als Teil der positivistischen Theorie-Tradition angesehen werden. Prinzipiell sei hier jedoch angemerkt, dass eine klare Grenze innerhalb unterschiedlicher Untersuchungsprozesse in Hinblick auf diese beiden Zugänge nur dahingehend gezogen werden kann, in wie weit sich die Hauptkriterien einer Untersuchung der einen oder der anderen Tradition zuordnen lassen. Unterschieden können die beiden Traditionen, also die auf

Objektivismus beruhende und die auf Konstruktivismus beruhende Grounded Theorie, wie folgt werden: „*A constructivist approach places priority on the phenomena of study and sees both data and analysis as created from shared experiences and relationships with participants*“ (Charmaz 2006, 130). Im Gegensatz dazu: „*Objectivist grounded theory resides in the positivist tradition and thus attends to data as real in and of themselves and does not attend to the processes of their production*“ (Charmaz 2006, 131). Die Daten existieren bei der letztgenannten bereits in der Welt, WissenschaftlerInnen findet sie auf und formen daraus eine Theorie (zb. bei Strauss & Corbin, Glaser oder auch bereits bei Glaser & Strauss). Diese Sichtweise impliziert eine externe Realität, die nur darauf wartet, entdeckt zu werden, wobei eine klare Verwendung der Methoden ein theoretisches Verständnis hervorbringen soll. Deshalb argumentieren VertreterInnen der objektivistischen Richtung anders als jene der konstruktivistischen, man sollte sich strikter an die einzelnen Schritte des Vorgehens halten. Konstruktivistische VertreterInnen sehen Realität als einen sich verändernden Prozess in der Welt und kennen somit verschiedene Welten und multiple Realitäten an, mit dem Ziel: „*to show the complexities of particular worlds, views and actions*“ (Charmaz 2006, 132). In Interaktionen an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten konstruieren ForscherInnen im Zuge eines Forschungsprozesses Theorien. Wichtig ist nach Charmaz hier, dass: „*[i]n addition to our research participants, colleagues, teachers, students, institutional committees and untold others may live in our minds and influence how we conduct our studies long after our immediate contact with them. We interact with data and create theories about it. But we do not exist in a social vacuum*“ (Charmaz 2006, 129). Die Einflüsse aller Beteiligten auf den Forschungsprozess sind nicht nur in der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz ein wichtiger Aspekt, sondern wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln erörtert auch innerhalb der Insiderforschung. Dies stellt den Grund für die theoretische Thematisierung der Grounded Theory nach Charmaz im Rahmen dieser Diplomarbeit dar. Aus dem Aspekt heraus, Theorien aufgrund unterschiedlichster Einflüsse zu generieren resultiert weiters, dass eine Abgrenzung von der objektivistischen hin zur konstruktivistischen Grounded Theory als theoretisches und praktisches Auswertungsinstrument vorgenommen wird, da Ergebnisse einer Insiderforschung als konstruierte Realität innerhalb der diversen Einflüsse auf den Forschungsprozess gesehen werden können. Charmaz betont besonders den hohen Grad an Einflussnahme der Forschenden auf den Forschungsprozess, die wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung der Theorie hat: „*The theory depends on the researcher`s view; it does not and cannot stand*

outside of it" (Charmaz 2006, 130). Charmaz' konstruktivistische Grounded Theory sieht Ergebnisse (Theorien) demnach nicht als Produkt des Datenmaterials, sondern als Produkt des Forschungsprozesses, welcher zirkulär abläuft. Besonders im Prozess des Kodierens haben ForscherInnen zu versuchen, so offen wie möglich in den zirkulären Prozess zu gehen. Es ist dabei von besonderer Bedeutung, sich seines persönlichen Hintergrunds bewusst zu sein und Einflussfaktoren, wie die Geschichte eines Landes, Klasse, Alter, Geschlecht, Hautfarbe oder wie im Falle dieser Diplomarbeit das Leben in Institutionen, Behinderungen, etc. in die theoretische Auseinandersetzung mit einzubeziehen. Deshalb legt die konstruktivistische Grounded Theory besonderen Wert auf die Einbindung des Kontextes, wodurch die Komponenten Zeit, Ort, Kultur und Situation berücksichtigt werden. Für Charmaz ist das Kodieren die Basis der weiteren Analysearbeit. Wie bereits zuvor bei Strauss und Corbin beschrieben ist, ist es auch bei Charmaz zentral, dass das Kodieren flexibel ist und dass man jederzeit wieder in frühere Kodierphasen zurückkehren kann. Im nächsten Kapitel wird deshalb kurz auf den Prozess des Kodierens bei Charmaz eingegangen.

4.2.5.3.3 Prozess des Kodierens nach Charmaz

Den Prozess des Kodierens teilt Charmaz in zwei Stufen, das anfängliche und das fokussierte Kodieren, wobei sich das anfängliche Kodieren stark an das offene Kodieren und das fokussierte an das selektive Kodieren bei Strauss & Corbin anlehnt. Erst in der zweiten Kodierphase werden die Daten sortiert und synthetisiert. Strauss und Charmaz unterscheiden sich hinsichtlich der Ansicht, ob Konzepte aus der späteren Analyse weggelassen werden können, wenn diese nicht nötig sind, das Datenmaterial zu verstehen. Strauss ist im Gegensatz zu Charmaz der Ansicht, dass alle Konzepte im selektiven Kodieren in die Kernkategorie integriert werden sollen. Gemeinsam ist beiden Ansätzen, dass Codes immer wieder an andere Codes und an das Datenmaterial herangetragen bzw. damit verglichen werden, da daraus neue analytische Ideen möglich sind bzw. bestehende Codes verfeinert werden können (Charmaz 2006, 60). Im Gegenteil zu Strauss erkennt Charmaz jedoch keinen Nutzen des axialen Kodierens, welches im Gegenteil sogar den Entstehungsprozess von Codes und in weiterer Folge von Theorien einschränkt: *"Although axial coding may help researchers to explore their data, it encourages them to **apply** an analytic frame to the data. In that sense, relying on axial coding may limit what and how researchers learn about their studied worlds and, thus, restricts the codes they construct"* (Charmaz 2006, 62; Hervorhebung im Original).

Charmaz legt weiters einen großen Wert auf das Memo-Schreiben, welches für sie über den ganzen Auswertungsprozess hinweg durchgeführt werden soll und aus welchem sich im Späteren die Theorie herausarbeiten lässt. Charmaz betont hierfür: *"Accept anything that comes to mind"* (Charmaz 2006, 88). Ein weiterer Grund, warum Charmaz ihren Fokus auch verstärkt auf die Memos richtet ist, dass diese in der Auseinandersetzung mit den Codes helfen. Wie bereits erwähnt, ist es in der Grounded Theory üblich, immer wieder zwischen der Forschung im Feld und der Analyse des Datenmaterials zu wechseln. Für Charmaz liegt der Punkt, an dem das Sammeln von neuen Daten gestoppt werden kann dort, wo: *"[...] categories are `saturated` when gathering fresh data no longer sparks new theoretical insights, nor reveals new properties of your core theoretical categories"* (Charmaz 2006, 113).

4.2.5.3.4 Relevanz der konstruktivistischen Grounded Theory für den Forschungsprozess in der Diplomarbeit

In der Zielsetzungen von Strauss und Charmaz, also zwischen objektivistischer und konstruktivistischer Grounded Theory bestehen Unterschiede. In der konstruktivistischen Herangehensweise wird besonders auf den interpretativen Zugang Wert gelegt, bei dem das Verstehen des Phänomens im Zentrum steht. Im Gegensatz dazu steht beim objektivistischen Ansatz das Erklären von Phänomenen, deren Universalisierung und Generalisierung sowie Vorhersagbarkeit im Mittelpunkt. Für ForscherInnen der konstruktivistischen Grounded Theory gibt es keine objektive Wirklichkeit, sondern eine pluralistische Realität, im Rahmen derer unterschiedlichste Weltbilder nebeneinander existieren können (Charmaz 2006, 129f). Gerade deshalb bietet sich dieser methodologische Zugang, wenn auch orientiert an den Kodierleitlinien der Grounded Theory nach Strauss & Corbin, für die Untersuchung im Rahmen der Diplomarbeit an, da die beteiligten Personen aus vielen verschiedenen Kontexten stammen und davon ausgegangen werden kann, dass jede ein anderes Verständnis von bzw. ein anderes Bild der Realität konstruiert. Auch im Zuge der Insiderforschung sind ForscherInnen selbst mit den unterschiedlichsten Weltbildern konfrontiert, innerhalb der Diplomarbeit als Betreuerin, als Kollegin, als Diplomandin, etc. was wiederum unterstreicht, dass die Existenz pluralistischer Realitäten im Forschungsprozess bewusst gesehen werden soll. Ziel ist hier vorrangig nicht, eine universelle Theorie zu generieren, sondern herauszufinden, was im konkreten Fall vor sich geht, wie Menschen ihre Realität sehen und

konstruieren. Was nehmen einzelne Personen als real an? Wie konstruieren sie Realität und wie verhalten sie sich in Bezug auf ihre Sicht? Und um auf die Fragestellung der Diplomarbeit zurückzukommen - „*Welche Formen und Strukturen der Selbst- und Mitbestimmung sowie der Teilhabe lassen sich am Beispiel der Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in einem Wohnhaus erkennen?*“ – die qualitative Untersuchung der Sichtweisen von Menschen mit Lernschwierigkeiten und des subjektiven Erlebens von BetreuerInnen hat somit die Frage inhärent, wie sich die Sichtweisen der verschiedenen Personen in Hinblick auf ihre Realitäten unterscheiden?

Bevor dieser Frage im Kapitel der Ergebnisse nachgegangen wird, wird auf einen computergestützten Auswertungsprozess mittels des Computerprogramms Atlas.Ti eingegangen.

4.2.5.4 Computergestützter Auswertungsprozess – Atlas.Ti

Zur Auswertung des erhobenen Datenmaterial nach Grounded Theory wurde die Software Atlas.Ti benutzt. Atlas.Ti ist ein Computerprogramm, das entwickelt wurde, um qualitatives Datenmaterial bearbeiten zu können. Es eignet sich für alle „*Forschungsbereiche, in denen qualitative Daten organisiert und analysiert werden*“ (Hadolt 2009, 17). Atlas.Ti erleichtert vor allem visuell die qualitative Analyse großer Mengen von Daten, da es eine Vielzahl von Werkzeugen zur Durchführung von Analyseschritten besitzt (Schütte 2007, 57). Schütte zu Folge zeigten der konzeptionelle Aufbau und die einzelnen Menübefehle von Atlas.Ti eine methodische Nähe zur Grounded Theory, auch wenn das Programm für unterschiedliche qualitative Forschungen geeignet ist. Der Arbeitsablauf in Atlas.Ti sieht dazu vor, dass zunächst ein Projekt als sogenannte „Hermeneutische Einheit“ („hermeneutic unit“) angelegt wird, in der die Gesamtmenge der im Rahmen einer Forschung anfallenden Daten organisiert werden. Eine hermeneutische Einheit stellt somit die analytische Arbeitseinheit dar, in welcher die Analyse der Daten in Hinblick auf die Forschungsfrage stattfindet. Nach der Zusammenführung aller Daten in eine solche Hermeneutische Einheit wird mit dem Kodieren je nach Forschungstradition begonnen. Hierfür gibt es unterschiedlichste Tools, deren genauere Ausführung den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen würde.

Für die Untersuchung wurden demnach alle erhobenen Daten in eine Hermeneutische Einheit gepackt und die einzelnen Elemente begonnen zu kategorisieren, zu analysieren und in

Beziehung zueinander zu setzen. Im weiteren Verlauf konnten mit Hilfe des Programms Grafiken („network-views“) erstellt werden, die einen Überblick über die Beziehungen der einzelnen Kategorien zueinander ergeben. Ebenso war es mit Hilfe des Programms während der Auswertung jederzeit möglich, Memos und Diagramme zu verfassen und diese zu Codes oder Kategorien in Beziehung zu setzen. Ein weiterer Vorteil des Programms ist, dass Häufigkeiten über die Verwendung von Codes, Memos oder Kategorien leicht ersichtlich gemacht werden können und demnach auch Verhältnisse untereinander einfach aufzuzeigen sind.

Wie die Daten der Untersuchung analysiert und interpretiert wurden, wird im nächsten großen Kapitel dargestellt, um im Anschluss daran eine Antwort auf die Forschungsfrage: *„Welche Formen und Strukturen der Selbst- und Mitbestimmung sowie der Teilhabe lassen sich am Beispiel der Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in einem Wohnhaus erkennen?“* zu erhalten.

5. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse des Auswertungsprozesses hinsichtlich der Forschungsfrage „*Welche Formen und Strukturen der Selbst- und Mitbestimmung sowie der Teilhabe lassen sich am Beispiel der Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in einem Wohnhaus erkennen?*“ dargestellt. Es ist an dieser Stelle erneut darauf hinzuweisen, dass die Auswertung auf sechs Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und sechs Interviews mit den BetreuerInnen im vorgestellten Wohnhaus basiert. Die Interviewtranskripte wurden im ersten Schritt getrennt voneinander ausgewertet und in einem zweiten Schritt in einer Gegenüberstellung interpretiert. Im weiteren Verlauf wird diese Interpretation als Form von einzelnen Theoriekonstrukten dargestellt und im Anschluss das entstandene theoretische Gesamtkonstrukt hinsichtlich der Forschungsfrage ausgeführt¹⁵. Dieses kann zugleich als Darstellung der entstandenen Annahmen, die für weiterführende Forschungen fungieren können, gesehen werden kann.

5.1 Die einzelnen Theoriekonstrukte im Detail

Bevor die einzelnen Theoriekonstrukte im Detail vorgestellt werden, muss der Beantwortung der Forschungsfrage vorgegriffen werden. Den Grund dafür stellen Aussagen der Interviewpersonen dar, die angeben: Mitbestimmung „*fangt ja eigentlich scho viel früher an*“ (P12:02)¹⁶, also nicht erst in den Formen und Strukturen des Wohnbereichs, des Alltags oder der Freizeit in einem Wohnhaus von Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen, wonach in der Forschungsfrage gesucht wird, sondern darin, dass Mitbestimmung auf unterschiedlichste Art und Weise bereits im Vorfeld bedingt wird. Diese erste wichtige Feststellung, die auch im Zuge der Interviewauswertungen vermehrt bestätigt werden konnte, verlangt danach, die Forschungsfrage insofern zu erweitern, als auch die Frage der Bedingungen von Mitbestimmung hinzu zu ziehen ist, weil „*Mitbestimmung oft so*

¹⁵ Der Prozess der Auswertung wird im Anhang durch Codetabellen, aufgelistete Schlüsselkategorien als auch exemplarisch durch Grafiken ausgewiesen.

¹⁶ (PXX:YY): P steht für Primary Document (= Transkript), jene Zahlen an der XX-Stelle geben die Nummer des Primary Documents wie sie im Programm Atlas.Ti verwendet wurden und die Zahlen an der YY-Stelle die Absatznummer (ebenfalls im Programm Atlas.Ti).

Die Transkripte werden aus Gründen der Anonymitätsgewährleistung nicht in der Diplomarbeit ausgewiesen.

a indirekte Gschicht ist“ (P11:017). In diesem Sinne zeigte sich auch während der Auswertung, dass es weniger um direkte Formen und Strukturen der Mitbestimmung als vielmehr um die Bedingungen der Mitbestimmung geht.

Demnach kann im Rahmen der Auswertung der Interviewtranskripte festgehalten werden, dass Mitbestimmung auf mehreren Ebenen durch diverse Faktoren bestimmt wird. Diese werden in weiterer Folge in Form von sechs Theoriekonstrukten vorgestellt, die sich auf drei Ebenen darstellen lassen: Zum Ersten die Bedingungen der Mitbestimmung, zum Zweiten ihre Formen und Strukturen, die im Zuge der Auswertung herausgearbeitet werden konnten und zum Dritten die Strategien, die Mitbestimmungsmöglichkeiten etablieren und steigern können. Diese drei Bereiche sind nicht getrennt voneinander zu betrachten, da sie einander beeinflussen und aufeinander aufbauen.

A) Bedingungen der Mitbestimmung

- (1) *Verständnis von Behinderung und Normalität und die dadurch bedingte Teilhabe am öffentlichen Leben einer leistungsbezogenen Gesellschaft*
- (2) *Das Leben in „geWOHNter“ Abhängigkeit in Institutionen*
- (3) *Institutionelles Denken und Handeln der Betreuungspersonen*
- (4) *Der „Spielraum“ der Selbstständigkeit und der Selbstbestimmung*

B) Formen und Strukturen der Mitbestimmung

- (5) *Wunscherfüllung und Wahlmöglichkeit*

C) Strategien zur Steigerung der Mitbestimmungsmöglichkeiten

- (6) *Empowerment*

Im Anschluss werden nun die einzelnen Theoriekonstrukte im Detail erörtert. Die Gegenüberstellung der Sichtweisen von BewohnerInnen und BetreuerInnen soll die unterschiedlichen Fokusse und auch die verschiedenen Zugänge zum Thema der Mitbestimmung in Institutionen beleuchten. Im Anschluss daran lassen sich die drei Bereiche mitsamt ihren jeweiligen Theoriekonzepten zu einer Gesamtheorie und neuen Annahmen zusammenführen.

A) Bedingungen der Mitbestimmung

Wie bereits angeführt wird Mitbestimmung durch diverse Faktoren bedingt. Dazu gehören verschiedene Denk- und Handlungsweisen sowie diverse Verständnisse. Innerhalb der Bedingungen geht es demnach vorrangig darum aufzuzeigen, wodurch das Denken über Mitbestimmung beeinflusst wird und in weiterer Folge die Möglichkeiten von Mitbestimmung dementsprechend bestimmt sind. Begonnen wird mit den Ausführungen zum Thema "Verständnis von Behinderung und Normalität" und die dadurch bedingte Teilhabe am öffentlichen Leben einer leistungsbezogenen Gesellschaft, das sowohl das theoretische als auch das praktische Denken über Mitbestimmung beeinflusst und bedingt.

(1) Verständnis von Behinderung und Normalität und die dadurch bedingte Teilhabe am öffentlichen Leben einer leistungsbezogenen Gesellschaft

Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen waren zu allen Zeiten und in allen Kulturen unterschiedlichen Betrachtungs- und Verhaltensweisen, abhängig von diversen Sichtweisen ihrer Mitmenschen, ausgesetzt (Bloemers 2006, 22f). Im Rahmen der Untersuchung wurden deshalb verschiedene Sichtweisen der Menschen mit Lernschwierigkeiten und ihrer Mitmenschen erhoben und gegenübergestellt, wobei die Mehrdimensionalität der verschiedenen Perspektiven, aus denen das Phänomen „Behinderung“ betrachtet wurde, nämlich aus der Sicht der BetreuerInnen, aus der Sicht der BewohnerInnen sowie auch aus einer den Aussagen inhärenten Sicht der GemeindebürgerInnen als RepräsentantInnen der Öffentlichkeit, die Relativität des Begriffs „Behinderung“ aufzeigt (Bleidick 1999, 19). Denn der Behinderungsbegriff ist ein Begriff¹⁷, der an die Wertvorstellungen einer Gesellschaft oder einer Gesellschaftsgruppe anschließt und sich an dem „misst“, was von den Mitgliedern dieser Gesellschaft als „normal“ wahrgenommen und beschrieben wird. „Behinderung“ wird demnach als eine Form der Abweichung von der Normalität dargestellt (Schildmann 2009, 206). Diese theoretischen Aussagen konnten auch im Rahmen der Ergebnisse dieser Studie bestätigt werden. Das Verständnis von Normalität ist in jeder der im Zuge der Auswertung vorkommenden „Gesellschaftsgruppen“ (BetreuerInnen, BewohnerInnen, GemeindebürgerInnen als RepräsentantInnen für die Öffentlichkeit) davon geprägt, dass es als selbstverständliches Gegenteil zum Verständnis von Behinderung steht. Während Behinderung etwas darstellt, das

auffällt, Ängste hervorrufen kann und nach Unterstützung verlangt, ist Normalität gebunden an den Gedanken des Nicht-Behindert-seins. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass von allen befragten Personen (sowohl BetreuerInnen als auch BewohnerInnen) Nicht-Behinderung und Normalität immer durch den Vergleich zu sich selbst als Komponente der Normalität dargestellt wurden. Prinzipiell sei hier angemerkt, dass nicht nur die eigene Person, sondern alles was man kennt und man sich für sich und seine Umwelt vorstellen kann, als Normalität und folglich als „nicht-behindert“ dargestellt wird. Dies wird auch im Begriffsverständnis nach Jantzen deutlich, der im nachfolgenden Zitat Behinderung als soziale Konstruktion beschreibt, die aus der Wechselwirkung von Umwelt und Individuum entsteht: *„Behinderung kann nicht als naturwüchsig entstandenes Phänomen betrachtet werden. Sie wird sichtbar und damit als Behinderung existent, wenn Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu jeweiligen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, dass ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an“* (Jantzen 1992, 18 zit. n. Loeken 2006, 240). Jantzen beschreibt hier den Ursprung von Behinderung in der Feststellung, dass ein Individuum mit seinen Merkmalen einer gesellschaftlichen Vorstellung nicht entspricht. Diese Abweichung von einer gesellschaftlichen Vorstellung eines Merkmals, von gewissen Erwartungen thematisiert auch Cloerkes: *„Ein Mensch ist „behindert“, wenn erstens eine unerwünschte Abweichung von wie auch immer definierten Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb die soziale Reaktion auf ihn negativ ist“* (Cloerkes 2001, 7). In Bezug auf Behinderung und Normalität mit Blick in Richtung Öffentlichkeit und der damit verbundenen „sozialen Reaktion“ konnte im Zuge der Auswertung festgestellt werden, dass „die Öffentlichkeit“ (GemeindebürgerInnen) den Kontakt zu Menschen mit Behinderung vor Errichtung der Institution in der Gemeinde nicht kannte, wodurch Ängste, Gerüchte und Scheu entstanden bzw. vorhanden waren. Dadurch, dass die Umwelt ihre Vorstellung von „normal“ vorweg nimmt und man vermutete abweichende Merkmale von Menschen mit Behinderung negativ definiert, kommt es in weiterer Folge zu einer negativen Zuschreibung dieser Menschen (Cloerkes 2009, 208). Aus diesen Vorwegnahmen entstand dann auch eine große Verwunderung darüber, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten oder mehrfachen Behinderungen, die in das Wohnhaus einzogen, dieses auch verlassen und es anstelle des

¹⁷ Vgl. dazu Kapitel 1 dieser Diplomarbeit

vermuteten und „gewohnten“, als „normal“ vorweggenommenen Bildes der versperrten Institution einer Beziehung mit der Öffentlichkeit kam. Dieses „Wirken“ von Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen auf das Gedankengut der GemeindebürgerInnen, im weiten Sinne also auch der Gesellschaft änderte sich erst durch das aktive In-Beziehung-Treten der Menschen mit Lernschwierigkeiten und Behinderungen mit den Menschen der „Öffentlichkeit“. Besonders jene Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen, die von sich aus aktiv Kontakt zur Gesellschaft suchen und selbst offen sind, Menschen, die sie noch nicht kannten kennen zu lernen, konnten gegenseitiges Interesse hervorrufen und gelten heute als „gut integriert“ (P10:122). Die Öffentlichkeit, im Falle der Untersuchung die Gemeinde, ist also laut Auswertungsergebnissen gegenwärtig bereit zu dieser Integration und hat bereits begonnen, die besagten Personen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen nicht nur in ihren Kreisen zu integrieren, sondern auch, sich auf diese einzulassen. Hier stellt sich mitunter die Frage, wie es sich mit jenen Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen verhält, denen ein In-Beziehung-Treten von sich aus (zum Beispiel aus Gründen der Kommunikation) nicht möglich ist. An dieser Stelle muss auch festgehalten werden, dass es sich zu dieser Zeit noch um kein gegenseitiges Interesse des In-Beziehung-Tretens von Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten handelt, sondern einerseits um das In-Beziehung-Treten von Menschen mit Lernschwierigkeiten mit der Öffentlichkeit und andererseits das Zulassen dieses In-Beziehung-Tretens seitens der Öffentlichkeit, also ein akzeptiertes Integrieren, jedoch nicht um ein ausgeglichenes Verhältnis, nicht um Inklusion. Dieses Ergebnis zeigt sich beispielhaft auch darin, dass die befragten BewohnerInnen mehrfach den Wunsch nach vermehrten Kontakten (z.B. in Form von Besuchen in das Wohnhaus) artikulierten, die zum Zeitpunkt der Befragung nur spärlich stattfanden, wobei sie auch angaben, dass sie sich gerne in der Öffentlichkeit aufhalten und sich außerhalb des Wohnhauses respektiert fühlen. Diesen Ergebnissen zu Folge kann die Aussage Cloerkes, dass eine Trennung von Behinderung und der sozialen Reaktion darauf, also die Unterscheidung zwischen der Bewertung einer Behinderung und der tatsächlichen Reaktion auf den Menschen mit Behinderung (Cloerkes 2009, 211) auch als zutreffend innerhalb dieser Untersuchung angesehen werden.

In Bezug auf die in der Institution und in den ihr inhärenten Strukturen vorhandenen Sichtweisen und Denkrichtungen hinsichtlich Behinderung und Normalität konnte im Zuge der Auswertung festgestellt werden, dass das Verständnis von Normalität und Behinderung aus der Sichtweise der BetreuerInnen zusätzlich zu den zuvor genannten Faktoren durch die

Grenze der Institution insofern beeinflusst wird, als das Verständnis von Normalität und Behinderung nur innerhalb des institutionellen Denkens bedacht wird, was durch den Vergleich mit anderen Institutionen und nicht anhand von Aussagen über die Gesamtgesellschaft untermauert werden kann. Dies stellt auch einen großen Unterschied zur interpretierten Sichtweise der Menschen mit Lernschwierigkeiten dar, da diese die Frage nach der Normalität nicht wie die befragten BetreuerInnen institutionsbezogen sondern gesamtgesellschaftlich beantworteten. Das bedeutet, dass sie nicht fragen, was als „normal“ im Rahmen der Institution, sondern was als „normal“ im Rahmen eines – ihres – Lebens gilt. Das Leben in der Institution wird von vielen BewohnerInnen demzufolge als „normaler“ Ort des Wohnens angesehen und nicht als Grenze der Betrachtung von Normalität. Menschen mit Lernschwierigkeiten vertreten in der Untersuchung daher weit mehr ein inklusives Gesellschaftsbild¹⁸ als Menschen ohne Lernschwierigkeiten. Diejenigen, deren Merkmale von der Gesellschaft aufgrund ihrer Normalitätsvorstellungen eigentlich als „behindert“ bezeichnet werden, haben eine andere Normalitätsvorstellung als jene Menschen, die als „normal“ oder „nicht-behindert“ in derselben Gesellschaft gelten. Dies zeigt auch die Relativität des Verständnisses von Behinderung auf. Behinderung ist kein objektiver Tatbestand, sondern entsteht durch soziale Zuschreibung und durch kulturinhärente Normvorstellungen. So versteht auch Speck das Problem des Begriffs der „Behinderung“ nicht im Wortinhalt direkt, sondern in seiner Funktion (Speck 2007a, 136). Denn verbunden mit dem Verständnis von Behinderung ist auch das in der westlichen Gesellschaft stark etablierte Leistungsdenken. Mehrfach wurde in den Interviews ausgeführt, dass Mitbestimmung abhängig vom Können der Leute selbst ist. Zu einem gewissen Grad erscheint diese Aussage als transparent und nachvollziehbar. Das sogenannte „Können“, vielfach auch als „Geeignet-Sein“ bezeichnet, bezieht sich jedoch nicht nur auf Erfahrung beruhendes Wissen über das „Können“, sondern auch auf vermutetes „Eignen“, wie folgendes Beispiel zum Thema des Einzuges in das Wohnhaus zeigt: *„Und da ist natürlich a scho vorentschieden worden, wer ist eigentlich geeignet für a Garconnieren und wer in a Zimmer“* (P12:004), wohingegen erneut die Differenz von Behinderung zur Nicht-Behinderung durch folgende Aussage angeführt wird: *„du als Nicht-Behinderter suchst dir jo anfoch aus, ich will dort und da wohnen“* (P12:002). Dieses Beispiel zeigt auf, dass dadurch, dass ein Mensch mit oder ohne Behinderung etwas „kann“ oder nicht, er als „geeignet“ oder „ungeeignet“ angesehen wird. Der große artikulierte Unterschied zwischen Menschen mit und ohne

¹⁸ Vgl. Kapitel 3.2. dieser Diplomarbeit.

Behinderung in Bezug auf ihr Können oder ihre Eignung besteht hier laut BetreuerInnen vor allem in der bereits im Vorfeld stattfindenden Klassifizierung, im Vorentscheiden über die Kategorie „eignet sich“ oder „eignet sich nicht“. Auch ist an dieser Stelle erneut auf das Zitat von Jantzen zu verweisen, der das Entstehen von Behinderung dadurch begründet sieht, dass Merkmale eines Menschen den Vorstellungen einer Gesellschaft nicht entsprechen (Jantzen 1992, 18 zit. n. Loeken 2006, 240) und auch auf Cloerkes, der die Behinderung von der sozialen Reaktion auf den Menschen mit Behinderung trennt (Cloerkes 2009, 211). Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen selbst haben wenig Einfluss darauf, sie können in vielen Fällen weder ihr „Können“ zeigen, noch werden sie gebeten, über sich und ihr „Können“ zu erzählen. Folgt man den diesbezüglichen Aussagen von Weisser, der sagt, eine Behinderung sei eine *„Erfahrung, die sich aus Konflikten zwischen Fähigkeiten und Erwartungen ergibt“* (Weisser 2005, 16), so zeigt sich, dass die Erfahrung zwischen Fähigkeiten und Erwartungen in Bezug auf die Fähigkeiten im praktischen Leben oft gar nicht erst zustande kommen kann, sondern dieser Konflikt aufgrund der Vorwegnahme von u.a. Fähigkeiten unterbunden ist. In einer an Leistung orientierten Gesellschaft ist das Verständnis von Behinderung oft gebunden an das Verständnis von Eignung, wodurch es oft zu einer falschen Auslegung der beiden Verständnisse kommt, denn nur weil jemand als „behindert“ klassifiziert wurde, heißt es nicht, dass er/sie sich für etwas nicht eignet und umgekehrt. Eine Zuschreibung zur Gruppe der „Behinderten“, also in weiterer Folge zur Gruppe der „Nicht-Normalen“ geht stets mit Konsequenzen für das praktische Leben einher. Laut Kulig ist es offensichtlich, dass *„soziale Mechanismen der Zuschreibung, Kennzeichnung und Bewertung eine Rolle spielen, die einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das Leben der Betroffenen haben“* (Kulig 2007, 357).

Anhand der Auswertung konnte aufgezeigt werden, dass Menschen mit Behinderung den Zusammenhang von Normalität und Behinderung in gleicher Weise sehen wie Menschen ohne Behinderung: Jeder befragte Mensch, der von Menschen ohne Behinderung als „behindert“ bezeichnet und klassifiziert wird, sieht sich selbst als „normal“ und vielfach auch als „nicht behindert“ bzw. nur als „teilweise behindert“. Die befragten Personen wissen jedoch darüber, dass sie von der Gesamtgesellschaft als „behindert“ gesehen werden und deshalb in dem Wohnhaus leben. Die Begründung für das Leben in einer Institution sehen sie meist in einer als harmlos artikulierten Kleinigkeit, wie z.B. Schmerzen in der Hüfte oder der Umgang mit großen Mengen an Geld, also nur in einem kleinen Teilbereich des eigentlich

„normalen nicht-behinderten Menschen“. Dadurch, dass sie sich selbst zur Gruppe der „Normalen“, der „Nicht-Behinderten“ zählen, können sie sich von den ihrer Meinung nach wirklich „Behinderten“ abgrenzen. Auch wenn die Behinderungen anderer innerhalb der Institution als „normal“ oder „üblich“ angesehen werden, so stellen diese stets eine bemitleidenswertere, umfangreichere Behinderung dar, im Sinne von „alle BewohnerInnen haben eine Behinderung außer mir selbst...“. Behinderungsformen der anderen MitbewohnerInnen werden erkannt und können benannt werden, wohingegen die eigene Behinderung meist nicht benannt werden kann, sondern wie bereits angeführt, eher ein erklärender Grund für eine (Teil-)Einschränkung gesucht und artikuliert wird. Das Ergebnis zeigt somit auf, dass auch innerhalb der kleinen Gruppe der befragten Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen eine Differenz zwischen einzelnen Menschen mit Behinderungen angegeben wird, die verschiedene Anwendungen und Situationen erschaffen. So entsteht aus dem in der Gesamtgesellschaft existierenden Differenzverständnis von „behindert - nicht-behindert“, in einem Raum für Menschen mit Behinderung ebenso ein Differenzverständnis „behindert – nicht-behindert“, wie folgendes Zitat belegt: *„I wohn a trotzdem do, manchmal bin i komisch. Ohne Behinderung bin i gern im Wohnhaus“* (P4:403). Menschen mit Behinderung, die von der Gesamtgesellschaft als solche gesehen werden, bauen innerhalb der Grenzen der Institution eine ebensolche Abstufung, Einteilung, Klassifizierung zwischen den einzelnen dort lebenden Menschen auf, indem sie ihnen im Sinne Jantzens aufgrund von nicht ihren Erwartungen entsprechenden Merkmalen eine Behinderung (bzw. eine „stärkere Behinderung“) zuschreiben. Welche Merkmale ihren Erwartungen nicht entsprechen, hängt ebenso wie in der Gesamtgesellschaft von ihrem Normalitätsverständnis ab; die Merkmalszuschreibung ist daher relativ. Zusammengefasst kann hier ganz klar als Ergebnis gesehen werden, dass die Sicht auf Behinderung und die Sicht auf Normalität sich nicht unbedingt danach unterscheiden muss, ob jemand eine Behinderung hat oder nicht, sondern dass es immer darum geht, von welcher Perspektive aus man das Phänomen „Behinderung“ betrachtet. Im Zuge der Ergebnisauswertung konnte aufgezeigt werden, dass sich Menschen mit Behinderung zum Kreis der sogenannten „Normalen“ zählen. Den Grund dafür sehen sie in der Gruppe von Menschen, die weniger als sie selbst „können“ und die im Vergleich zu ihnen selbst größer eingeschränkt und deshalb „behindert“ sind. Jeder möchte demnach zur Normalität gehören. Durch den Vergleich mit anderen Menschen, die „schlechter dran“ sind, wird die Grenze zwischen „normal“ und „nicht-normal“ und zwischen „behindert“ und „nicht-behindert“ je

nach dem Ausgangspunkt des jeweiligen Betrachters stetig verschoben. An dieser Stelle kann auch die Frage der Selbst- und Fremdwahrnehmung gestellt werden.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass das Verständnis von Behinderung als Folge des Verständnisses von Normalität im Zuge dieser Untersuchung durch zwei verschiedene Ausgangspunkte der befragten Personen geprägt ist. Den Ausgangspunkt der befragten BetreuerInnen stellt die „institutionelle Normalität“ dar, wohingegen jener der befragten BewohnerInnen die „allgemeine Normalität“ ist.

Mit dem Verständnis der Behinderung und somit der Zuschreibung von Behinderung geht auch die Einteilung des Lebens in einer Institution einher, denn wie bereits im Kapitel des Forschungsfeldes und –inhalts aufgezeigt, leben alle befragten Menschen mit Lernschwierigkeiten aufgrund der Zuschreibung von Behinderung in dem vorgestellten Wohnhaus. Was das Leben in einer Institution mit sich bringt und inwieweit Menschen an diese Komponenten „gewöhnt“ sind, wird in der nächsten Bedingung für Mitbestimmung hinterfragt.

(2) Das Leben in „geWOHNter“ Abhängigkeit in Institutionen

Jeder Mensch, egal ob mit oder ohne Behinderung, lebt im Laufe seines Lebens in verschiedenen Formen und Strukturen von sozialen Gefügen. Am Anfang meist in der Familie mit den Eltern, dann womöglich in Wohngemeinschaften, in einer Partnerschaft, mit der eigenen gegründeten Familie und seinen Kindern oder auch in anderen selbstgewählten Wohnformen. Dadurch, dass Wohnen nicht als *„Teilfunktion menschlichen Lebens gesehen [wird], sondern als ein Aspekt des Ganzen menschlicher Lebensbedürfnisse und –bedingungen“* (Hanslmeier-Prockl 2009, 26 [Anmerk. K. R.]), kommt diesem Bereich ein großer Wert zu, was auch impliziert, über die Art der Wohnform selbst entscheiden zu können, also darüber, wo, wie und mit wem man lebt und wie man seinen Lebensrhythmus und seinen Haushalt organisiert. Diese Aspekte bedeuten nach Theunissen und Plaute Lebensqualität (Theunissen, Plaute 2002, 267). Bei vielen Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen kommt hier jedoch anstelle der selbst gewählten Möglichkeiten des Zusammenlebens oder einer Möglichkeit zur Mitbestimmung über die

jeweilige Wohnform, das Zusammenleben in einer Institution, das diese Untersuchung speziell in den Fokus nimmt.

In der Auswertung konnten zum Einzug in ein Wohnhaus folgende Ergebnisse gefunden werden: Die Gründe der Institutionalisierung können neben dem allgemein formulierten Betreuungsbedarf auf drei „Wünsche“ zusammengefasst werden: zum Ersten auf den Wunsch der Gesamtgesellschaft, Menschen mit Lernschwierigkeiten in Institutionen und in Betreuung unterzubringen, zum Zweiten auf den Wunsch der Familien, ihre Angehörigen betreut zu wissen und zum Dritten jedoch sehr kleinen Anteil auf den Wunsch der Menschen mit Lernschwierigkeiten und Behinderungen selbst in einem Wohnhaus zu leben. Meist jedoch ist es nicht der eigene Wunsch sondern die Notwendigkeit aus Sicht der Gesellschaft oder der Familie, diese Menschen „betreut und untergebracht“ zu wissen. Selbst- und Mitbestimmung haben laut Aussagen der Befragten nur im dritten Wunsch Platz, also dann, wenn der Betroffene auf eigenen Wunsch in einer Institution mit Betreuung lebt. Ansonsten wird der Mensch mit Lernschwierigkeiten oder mehrfachen Behinderungen in die Entscheidungen meist nicht einbezogen.

Mit der Zuschreibung von Behinderung (siehe erster Theorieaspekt) und der sich daraus ergebenden Tatsache, dass diese Menschen meist in Institutionen leben, geht vielfach auch die Zuteilung von SachwalterInnen einher¹⁹. Besachwaltet-Sein bedeutet laut Aussagen der Befragten „*dass Bewohner besachwaltet san [heißt], dass sie kane Befugnisse mehr haben*“ (P11:056) und dass deshalb in sämtlichen Belangen die letzte Entscheidung nicht der Mensch mit Lernschwierigkeiten oder mehrfachen Behinderungen selbst trägt, sondern der/die jeweilige SachwalterIn. Besachwaltet zu sein bringt auch Auswirkungen auf die finanzielle Situation mit sich, wobei grundlegend aus den Aussagen herausgefiltert werden konnte, dass besonders die finanzielle Situation ausschlaggebend für viele Probleme ist, wie folgende Aussage dazu zeigt: „*eigentlich [ist] [...] des a Problem*“ (P12:18). Die finanzielle Situation

¹⁹ An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass Sachwalterschaft generell kritisch zu betrachten ist. Die Frage, ob Selbst- und Mitbestimmung mit einer/einem SachwalterIn überhaupt möglich ist oder Besachwaltung mit Fremdbestimmung gleichzusetzen ist, wird im Rahmen dieser Diplomarbeit aus jenem Grund nicht explizit thematisiert, da es sich bei dieser Arbeit um Mitbestimmungsmöglichkeiten in einer Institution handelt, in der keine Menschen ohne Besachwaltung leben und der Fokus darauf gelegt wurde, die Möglichkeiten der Mitbestimmung trotz Besachwaltung zu erforschen.

von vielen Menschen, die besachwaltet sind, ist dadurch geprägt, dass sie selbst nur einen kleinen Anteil ihres Geldes zur Verfügung haben und der Rest für sie aufbewahrt, eingeteilt und verwaltet wird. Dies ist eine der Hauptaufgaben der SachwalterInnen und stellt ein Hauptproblem im Leben von Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen dar. Nicht nur, dass sie selbst in ihren Beschäftigungstherapien ein sehr kleines pflegetherapeutisches Taschengeld erhalten, auch von anderen ihrer Geldeinnahmequellen, wie Pensionen, Pflegegeld etc. bekommen sie meistens, wenn überhaupt etwas, dann nur einen sehr knapp bemessenen Anteil. Dies wird auch in den Aussagen der befragten BewohnerInnen vermehrt dargestellt: Sie haben wenig Geld, sind sozusagen permanent „pleite!“ (P3:088) und müssen bei vielen Dingen sparen bzw. im Vorfeld BetreuerInnen oder SachwalterInnen fragen. Aufgabe der BetreuerInnen ist es somit, „dass ma schaut, dass die Leut a zu ihre Luxusgüter kumman“ (P12:28), wobei BewohnerInnen diesbezüglich anmerken: „de Fragerei geht mir//...“ (P 4:513). Auch wenn sie jederzeit Geld vom Aufbewahrten bekommen, so wird es doch von den SachwalterInnen eingeteilt und von den BetreuerInnen aufbewahrt und nur sehr selten von ihnen selbst. Die Perspektive der BetreuerInnen zeigt auch auf, dass die Besachwaltung durch Angehörige oft ein komplizierteres Spektrum von Aspekten mit sich bringt, als die Besachwaltung durch fremde, zugeteilte BerufssachwalterInnen. Den Grund dafür sehen die befragten BetreuerInnen vorwiegend darin, dass bei den Angehörigen die Sorge um das eigene Kind, den eigenen Angehörigen immer mitschwingt und eine Distanzierung auf objektive Ebene oft nicht oder nur sehr schwer möglich ist. In diesem Sinne konnte im Zuge der Auswertung erkannt werden, dass die teilhabenden Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen vielfach lebenslang als Kind angesehen werden, auch wenn sie selbst sehr wohl aussprechen, erwachsen zu sein: „Jo! I bin erwachsen!“ (P3:444). Dennoch haben sie aus der zeitlebens verbrachten Verkindlichung gelernt, eine bzw. ihre Abhängigkeit zu anderen Menschen als gewohnt hinzunehmen. Da „Wohnen“ auch mit „gewöhnt“ und „Gewohnheit“ zu tun hat (Fornfeld 2002, 134) und viele durch ihre Biografie auch davon geprägt sind, dass sie in verschiedenen Institutionen wohnen bzw. dort betreut werden bzw. viele damit aufgewachsen sind und gelernt haben, das zu machen, was ihnen vorgegeben wird und bei vielen der befragten Personen auch die Schulbildung zur Gänze fehlt, ist ein Nachholen von verschiedenen Lernvorgängen, wie das Übernehmen von Verantwortung, oft nur durch langes zeitliches Training und viel Unterstützung möglich. Dieses Training wird laut Aussagen der BetreuerInnen vielfach gar nicht forciert, da Menschen mit

Lernschwierigkeiten und Behinderungen eben an ihre Lebenssituation gewöhnt sind, ihr Umfeld als gegeben hinnehmen und aus dem Gewöhnungseffekt heraus auch immer das wollen, was sie kennen - somit also immer dasselbe: „*Was schon ist, dass die Leut eigentlich immer dasselbe wollen.*“ (P8:022). Fazit daraus ist laut Aussagen der BetreuerInnen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten und Behinderungen in Institutionen sozusagen "*jeden Tag dasselbe Leben*" (P10:096) leben. Nimmt man die Umstände und die Möglichkeiten der in Institutionen lebenden Menschen genauer unter Betrachtung, so ergibt sich aus Sicht der BetreuerInnen folgendes Ergebnis: Menschen mit Lernschwierigkeiten in Institutionen „*haben kan Beruf, der sie wirklich erfüllt*“ (P10:096), haben keine Hobbies, haben keine Schulbildung erhalten, haben keine Möglichkeit der Mobilität, haben keine Ziele und keine Freunde, aber sie haben sich damit abgefunden (P7-P12). Die befragten BewohnerInnen teilten in einigen Bereichen diese Meinung der BetreuerInnen, wie fehlende Möglichkeiten durch mangelnde Schulbildung und die eingeschränkte Infrastruktur, in anderen Teilen jedoch konnte in der Auswertung herausgearbeitet werden, dass die Perspektive der BetreuerInnen nicht jener der BewohnerInnen entspricht. Der Aussage, Menschen mit Lernschwierigkeiten in Institutionen haben keine erfüllende Arbeit kann entgegnet werden, dass der Großteil der befragten BewohnerInnen durchwegs Zufriedenheit in Bezug auf ihre Arbeit angegeben haben, ebenso wie die Möglichkeit, ihre Arbeitsgebiete wechseln zu können, wobei hier die Frage gestellt werden muss, inwiefern diese Zufriedenheit einen gewissen Gewöhnheitseffekt begründet ist. Denn Menschen mit Lernschwierigkeiten sind gewöhnt, ihre Arbeit in Werkstätten zu verrichten und kennen die Möglichkeiten und Anforderungen anderer Arten der Tätigkeitsverrichtung nicht. Demzufolge könnte der Schluss gezogen werden, dass Unwissenheit diese Zufriedenheit begünstigt. Beide befragten Gruppen waren sich in Bezug auf die Arbeit jedoch insofern einig, als diese eine Verpflichtung für das Wohnen im Wohnhaus ist. Das Leben in der Institution ist im untersuchten Fall nämlich nur dann möglich, wenn in der zugehörigen Werkstatt tagsüber gearbeitet bzw. einer Beschäftigungstherapie nachgegangen wird.

Die nächste Aussage, Menschen mit Lernschwierigkeiten in Institutionen haben keine Hobbies, die sich gezielt auch auf ihre Freizeit beziehen, kann insofern durch die von den BewohnerInnen vertretene Sichtweise in Abrede gestellt werden, da diverse Formen der wiederkehrenden Freizeitgestaltung, wie zum Beispiel einkaufen gehen, schwimmen, ausgehen, essen gehen, ins Gasthaus gehen, Ski fahren, spazieren gehen, wandern (P1-6) artikuliert wurden. Diese zeigen jedoch die Tendenz auf, die Hobbies außerhalb des

Wohnhauses anzusiedeln, was die Annahme nahe legt, dass diese Hobbies eine Möglichkeit darstellen, sich Auszeit von der institutionellen Zeit zu nehmen und deshalb vorrangig genannt werden. Weniger oft werden nämlich Hobbies angeführt wie Bücher lesen, Computer spielen und im Internet surfen, zeichnen oder fernsehen, die alle im Wohnhaus möglich sind. Diese werden vermehrt alleine durchgeführt, was aufgrund der Auswertung an folgende Gedanken anschließen kann: „*ma hat halt a des Gefühl, dass da kaum wer a Beziehung hat zu seinem Mitbewohner oder zu den Personen, de halt mit in der Gruppe san*“ (P12:14). Dies lässt sich anhand der befragten BewohnerInnen bestätigen. Die meisten gaben an, wenn überhaupt, dann maximal ein bis zwei Freunde innerhalb des Wohnhauses zu haben und dass sie mit manchen im Wohnhaus gar nicht befreundet sein wollten, was sich auch im ambivalenten Verstehen der Leute in den Gruppen zeigt, was in den Interviews wiederholt von beiden Seiten angesprochen wurde. Ein Grund für das Fehlen von Freundschaften kann auch dadurch begründet sein, dass die BewohnerInnen schon durch die allgemeinen Regeln und Umgangsformen, die das Leben in großen sozialen Gefügen mit sich bringen (z.B. Hausordnung) an ihre Grenzen stoßen. Denn in einem Wohnhaus leben zumeist viele Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen und je mehr Leute zusammentreffen, desto schwieriger wird es, das Umfeld so zu gestalten, dass es für jeden Einzelnen passt. Dadurch ist nicht nur wenig Individualität vorhanden, sondern man muss auch auf Menschen Rücksicht nehmen, die man sich nicht aussuchen konnte und die einem vielleicht gar nicht liegen. Man lebt mitunter in einem sozialen Gefüge ohne eine Beziehung zu seinen Mitmenschen und ist dennoch verpflichtet, sich an vorgegebene Linien zu halten, die das Zusammentreffen mit und Rücksichtnehmen auf diese Mitmenschen inkludieren. Viele eigene Bedürfnisse sind mitunter an die Bedürfnisse, das Verhalten, die Einstellung und Möglichkeiten der MitbewohnerInnen gekoppelt, die man als gegeben hinnehmen muss. Die befragten Betroffenen haben diese Sichtweise durch Aussagen wie diese zum Wohnhaus unterstrichen: „*Mit dem verbind i lauter Ärger!*“ (P3:350). Die darin lebenden Menschen fühlen sich oft von ihren Mitmenschen gestört, weil diese sich nicht an gewisse Regeln halten oder weil sie sich viele materielle Dinge (z.B. Waschmaschine) teilen müssen und es dabei zu ständigen Reibungspunkten kommt. Trotzdem wurde von allen BewohnerInnen immer wieder auch betont, dass sie sich wohlfühlen und es ihnen gut geht: „*Mir gehts guat im Wohnhaus*“ (P4:523), da die Möglichkeit des Rückzugs ins Zimmer, in die eigenen vier Wände gegeben ist und auch als Rückzugsmöglichkeit gesehen wird. Dadurch wird das Gefühl des Zuhause-

Seins in einem eigenen Wohnbereich, der Schutz, Entspannung und Privatsphäre bietet, von beiden untersuchten Gruppen als Gegeben argumentiert.

Neben der Abhängigkeit von den MitbewohnerInnen besteht natürlich auch die Abhängigkeit von der Zeit und den Ressourcen der BetreuerInnen, die wiederum durch die Bedürfnisse und Möglichkeiten der MitbewohnerInnen bedingt sind. Je mehr Bedürfnisse der MitbewohnerInnen gestillt werden (müssen), desto weniger Zeit bleibt für die eigenen Bedürfnisse und je mehr Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung die MitbewohnerInnen selbst haben, desto mehr Zeit bleibt für die eigenen. Diesbezüglich ist auch die Argumentation *"Selbstbestimmung ist eine Personalfrage"* (P12:010) und *"Mitbestimmung ist abhängig von BetreuerInnenanzahl"* (P11:022) schlüssig, denn es geht oftmals darum, ob betreuerische Ressourcen vorhanden sind. Dies ist vor allem von den vorher eingeteilten diensthabenden BetreuerInnen abhängig sowie von akut erforderlichen Handlungen der Betreuungspersonen. Inwieweit sich das Denken und Handeln der Betreuungspersonen auf die Möglichkeiten der Mitbestimmung der betreuten Personen auswirkt, wird im nächsten Theoriekonzept erörtert.

(3) Institutionelles Denken und Handeln der Betreuungspersonen

Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen stehen in Abhängigkeit von Menschen, die als betreuende Personen in den Institutionen arbeiten, in denen sie untergebracht sind. Wie diese Menschen ihre Arbeit leisten, welche Motivation und welche Einstellung hinter deren Handlungen steckt, wirkt sich deshalb verstärkt auf das (Er-)Leben und das Wohlbefinden der Zu-Betreuenden aus. Die BetreuerInnen sind sich dieser Erkenntnis auch voll bewusst - *„des liegt an uns, ob wir des dann ermöglichen können oder nicht und des is halt für die Leut total schwierig“* (P10:96) - vor allem wenn es um Fragen der Selbst- und Mitbestimmung, der Erfüllung von Wünschen und der Befriedigung von Bedürfnissen geht.

In der Untersuchung wurde die Tätigkeit der Betreuungspersonen aus eigener Sicht als das Begleiten und Unterstützen von Menschen mit Lernschwierigkeiten und Behinderungen im Wohnbereich überall dort, wo Unterstützung notwendig ist, beschrieben. Vielfach wurde angesprochen, dass es an den BetreuerInnen liegt, ob Mit- oder Selbstbestimmung möglich ist und diese auch davon abhängig ist, inwiefern BetreuerInnen sie in gewissen Teilaspekten als

sinnvoll erachten. Zusätzlich hängt es auch davon ab, wie jene Menschen, die in der Betreuung tätig sind, motiviert sind, im Sinne von *„ob's den Betreuer freut, dass er das macht“* (P10:012) oder nicht. Grundsätzlich sei jedoch anzumerken: *„Es ist eigentlich so, dass unsere Leut viel mehr Freiheiten hätten, nur wissens es net und wir san oft net//, wir sagens eana afoch a net“* (P10:114). Ausschlaggebend dazu sind somit nicht nur die betreuerischen Ressourcen, sondern auch Motivation und Einstellung der BetreuerInnen, die in weiterer Folge genauer betrachtet werden. Das Leben in gewohnter Abhängigkeit in Institutionen weist, wie durch das vorangegangene Beispiel kurz angedeutet, eine Komponente auf, die eine Abhängigkeit von Zeit und Ressourcen²⁰ übersteigt, nämlich die Abhängigkeit vom Willen und der Einstellung der BetreuerInnen.

Vielfach geht es auch um ein „Erraten“ und „Sprachrohr-Sein“ im Rahmen der Betreuung von Menschen mit Lernschwierigkeiten, die ihre Anliegen verbal nicht ausdrücken können. Diesbezüglich wird das sogenannte „Fingerspitzengefühl“ vermehrt als gefragte Eigenschaft der BetreuerInnen angeführt. Indem man beobachtet und Vermutungen anstellt, muss oder soll man für Leute schauen und herausfinden, was ihnen gefallen könnte, was sie gerne hätten, welche Wünsche sie haben und wie man sie am besten unterstützen kann. Aus diesen Überlegungen heraus soll nach Aussagen der BetreuerInnen dann für diese Leute entschieden werden. Dabei ist es auch oft die Erfahrung, die zeigt, *„wie es die Leute brauchen“*, was für sie vermutlich am besten ist. Wobei diesbezüglich von allen BetreuerInnen mehrfach angemerkt wurde, dass Entscheidungen für andere Menschen sehr schwer zu treffen seien und oft nur eine sichtbare Überforderung der Menschen mit Lernschwierigkeiten mit gewissen Situationen einen solchen Eingriff wirklich rechtfertige. Die Begriffe des „Erratens“, „Sprachrohr-Seins“ oder auch „Fingerspitzengefühls“ sind besonders kritisch zu betrachten, da viele Handlungen zwar mit *„guter Absicht“* und mit dem *„Gut-meinen“* der BetreuerInnen argumentiert werden, aber auch die *„beste Absicht“* mit falschen Vermutungen einhergehen kann und deshalb immer auch mit Vorsicht zu betrachten ist²¹.

²⁰ Die Abhängigkeit von Zeit und Ressourcen stellt keine Besonderheit im Leben von Menschen mit Lernschwierigkeiten dar, sondern betrifft jeden Menschen.

²¹ Es soll den BetreuerInnen an dieser Stelle nicht abgesprochen werden, dass ihr Handeln *„gute Absichten“* verfolge, es soll hier jedoch hervorgehoben werden, dass dieser Aspekt stets kritisch zu beleuchten ist.

Im Zuge der Auswertung konnten besonders drei Handlungsarten seitens der BetreuerInnen herausgearbeitet werden, die sich in unterschiedlichem Ausmaß auf das (Er-)Leben und die Möglichkeiten der Menschen mit Lernschwierigkeiten und ihrer Mitbestimmung im Alltag, in der Freizeit als auch im Wohnbereich auswirken. Diese können als notwendiges, beeinflussendes und ermöglichendes Handeln der Betreuungspersonen im Betreuungs- oder Lebensalltag der betroffenen Menschen beschrieben, jedoch nicht strikt voneinander getrennt werden.

Notwendiges Handeln wurde von den BetreuerInnen vor allem in Hinblick auf gesundheitliche und medizinische Aspekte genannt, wie zum Beispiel die Einnahme der Medikamente, das Anleiten der Pflege oder auch die Ernährung. Auch streitschlichtende und somit ausgleichend wirkende Maßnahmen, die im Zusammenleben von vielen Menschen mitunter häufig vorkommen, werden als notwendige Handlungsweisen genannt. Nicht explizit werden hier jene Handlungen angeführt, die sich auf Haushaltstätigkeiten beziehen, obwohl diese auch zu den im Betreuungsalltag erforderlichen Handlungen gehören und von den beeinflussenden Maßnahmen nicht getrennt werden können. Beeinflussende Maßnahmen können einerseits im unterstützenden, beratenden Ausmaß, also im Sinne von fördernd-beeinflussend und andererseits im kontrollierenden, eingreifenden, stark bewusst lenkenden Ausmaß auftreten. Auch das Einbinden in Tätigkeiten, Angebote setzen oder Vorschläge machen kann aus Sicht der BetreuerInnen insofern beeinflussen, da es einerseits Verantwortungsbereiche bewusst machen und andererseits auch Selbstständigkeit fördern kann. Eine weitere fördernd-beeinflussende Maßnahme ist das Aufmerksam-machen oder auch Motivieren, da das Anregen zu Aktivitäten in vielen Bereichen am Anfang von selbstständigen Handlungen steht. Lenkend-beeinflussend beginnt dann, wenn die Handlung der Betreuungspersonen nicht mehr nur dem Anregen im Sinne von fördern dient, sondern eine Handlung auch aufgrund von Umständen passiert, die eine andere Handlung zum Ziel hat. Als Beispiel kann hier die Körperpflege angeführt werden: Am ersten Tag kann man BewohnerInnen den Vorschlag machen, duschen oder baden zu gehen. Geschieht das nicht, wird man sie am zweiten Tag darauf hinweisen, dass sie duschen oder baden gehen sollen und man macht sie auf die Notwendigkeit der Körperpflege aufmerksam. Am dritten Tag beginnt man dann bewusst-lenkend, die Person zu überreden bzw. greift in das Geschehen ein. Im Anschluss daran wird kontrolliert, ob die Handlung wirklich stattgefunden hat.

Wie bereits erwähnt ist vieles abhängig vom Willen und der Einstellung der BetreuerInnen – „*obs den Betreuer freut*“ (P10:012) und „*des liegt an uns, ob wir des dann ermöglichen*

können oder nicht“ (P10:96) – es hängt also viel vom Ermöglichen ab. Das ermöglichende Handeln in der Betreuung wird von den BetreuerInnen als das Aufzeigen von Möglichkeiten beschrieben, indem sie: erklären, unterstützen, planen, einbinden, Vorschläge machen, Angebote machen, Antrieb geben, sich für Rechte der BewohnerInnen einsetzen, versuchen Wünschen gerecht zu werden oder ausgleichend zu wirken, sich Zeit nehmen, für Verständnis sorgen aber auch Verantwortung bewusst machen. Die Einstellung der Betreuungspersonen und ihre Handlungen beeinflussen auch den nächsten Aspekt der Ergebnisdarstellung, nämlich, inwieweit ein sogenannter „Spielraum“ von Selbstständigkeit und Selbstbestimmung möglich ist.

(4) Der „Spielraum“ der Selbstständigkeit und der Selbstbestimmung

Der Spielraum, als *„Freiraum, den jemand hat, um etwas zu tun und frei über etwas zu entscheiden“* (TheFreeDictionary 2011) hat in diesem Aspekt zweierlei Bedeutung, zum Einen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst sozusagen einen „Spielraum“ haben, was sie wann und wie tun und zum Anderen, dass BetreuerInnen einen Spielraum haben oder darin sehen, dass Selbstbestimmung oder Selbstständigkeit innerhalb einer Toleranzspanne in der Institution möglich und machbar ist. Zum ersten sei jedoch noch angemerkt, dass beide Gruppen der Befragten anführten, dass BewohnerInnen, wenn sie Entscheidungen treffen können, dies hauptsächlich aus vorgegebenen Möglichkeiten heraus tun, was einen wichtigen Aspekt eines „Spielraums“ zeigt, nämlich jenen, dass jeder Raum auch eine Grenze hat. Ein weiterer Aspekt, der durch den Begriff des „Spielraums“ aufgezeigt werden soll, ist die Möglichkeit für Veränderung und dass dafür laut Aussagen der Befragten auch Raum zur Verfügung stehen muss, wobei auch dieser durch die strukturellen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen der Institution begrenzt ist.

Vorerst wird hier beschrieben, inwiefern Menschen mit Lernschwierigkeiten im untersuchten Wohnhaus ein solcher beschriebener Spielraum für selbständiges Handeln gelassen wird. Die Möglichkeit selbstständig zu handeln ist für das positiv empfundene (Er-)Leben in einer Institution eine wichtige Komponente und gibt laut Aussagen der BetreuerInnen auch der eigenen Zukunft einen Sinn. Selbstständig handeln zu können, das ist *„vom Feeling her scho was ganz anderes“* (P12:14). Natürlich geht dies nur, wenn eine gewisse Eigenmotivation der BewohnerInnen vorhanden ist. Die befragten BewohnerInnen zeigten eine solche insofern, als

sie darüber erzählten, was sie alles „selbst“ machen, wie zum Beispiel, dass sie ihre Mahlzeiten selbst kochen, ihre Kleidung selbst waschen oder gewisse Aufgaben für das Wohnhaus übernehmen. Selbstständigkeit ist demnach nicht nur möglich, sondern wird auch von Seiten der BewohnerInnen als wichtig dargestellt, besonders dahingehend, da dadurch ein Bezug zum Eigenen hergestellt wird, denn die Verantwortung für das Eigene verlangt in vielerlei Hinsicht Selbstständigkeit und selbstständiges Handeln. Es ist jedoch nicht nur das selbstständige Handeln, das einen sogenannten Spielraum erfordert, sondern auch der eigene Wille, die eigenen Entscheidungen und das Vertreten der eigenen Rechte. Es ist im beforschten Wohnhaus Platz dafür vorhanden, auch auf seinen eigenen Vorteil aus sein zu dürfen, um individuell zu sein und um seine Rechte einzufordern und zu vertreten. Kritisch betrachtet kann jedoch nicht festgestellt werden, inwieweit dieser Spielraum den einzelnen BewohnerInnen selbst bewusst ist. Der Spielraum des eigenen Willens konnte im Zuge der Auswertung rein auf die Wahl der Nahrungsmittel bei den Mahlzeiten oder bei der Entscheidung, wie lange jemand am Wochenende schlafen kann, herausgearbeitet werden. Dass die Möglichkeit zum selbstständigen Handeln vorhanden ist ja sogar forciert wird sei an dieser Stelle nicht abgestritten, vielmehr stellt sich jedoch die Frage, ob diese Möglichkeit auch bei den BewohnerInnen (die in gewohnter Abhängigkeit leben und mit diesen Möglichkeiten gar nicht bekannt bzw. dadurch womöglich überfordert sind und andererseits der Informationsaustausch zwischen BetreuerInnen und BewohnerInnen nicht in vollem Umfang gegeben ist) angekommen ist.

Die Frage nach dem Spielraum der Selbstbestimmung ist jedoch anders zu beantworten als die Frage nach dem Spielraum der Selbstständigkeit. Diesbezüglich muss noch einmal eine Differenzierung der beiden Begriffe vorgenommen werden. Selbstbestimmung ist eher im Sinne von Autonomie zu verstehen, was also das Recht meint, seine Angelegenheiten selbst zu ordnen, während Selbstständigkeit als ein Leben ohne fremde Hilfe zu verstehen ist (Steiner 1999, 2). Selbstbestimmung²² meint die *„Kontrolle über das eigene Leben zu haben, basierend auf der Wahlmöglichkeit zwischen akzeptablen Alternativen, die die Abhängigkeit von den Entscheidungen anderer bei der Bewältigung des Alltags minimieren. Das schließt das Recht ein, seine eigenen Angelegenheiten selbst regeln zu können, an dem öffentlichen Leben der Gemeinde teilzuhaben, verschiedenste soziale Rollen wahrnehmen und Entscheidungen fällen zu können, ohne dabei in die psychologische oder körperliche*

Abhängigkeit anderer zu geraten” (Frehe 1990, 37 zit. n. Schönwiese 2009, 3). Hier sei angemerkt, dass Selbstbestimmung in der Betrachtungsweise, wie sie im Rahmen der Diplomarbeit Verwendung findet, nicht die Unabhängigkeit von anderen Menschen beschreibt. Betrachtet wird, inwiefern sich Menschen in absoluter, fremdbestimmter Abhängigkeit von anderen Menschen befinden. Auch die gezielten Aussagen der Betreuungspersonen weisen darauf hin, dass Selbstbestimmung in Institutionen immer in ihrer Relativität betrachtet werden muss, da es bei absoluter Selbstbestimmung einer Person mitunter zur absoluten Fremdbestimmung einer anderen Person kommen könnte bzw. Personen in der Betreuung keinen Platz mehr finden könnten. Eine weitere Grenze der Selbstbestimmung wurde in der Gefahr der Verwahrlosung gesehen. Dies wird auch als Grund für bewusst-lenkend-beeinflussende Handlungsweisen der BetreuerInnen gesehen. Selbstbestimmung wird von den Betreuungspersonen nicht als der oberste und wichtigste Vorsatz gesehen, wobei aus ihrer Sicht Selbstbestimmung natürlich in gewissen Angelegenheiten möglich ist bzw. auch möglich sein sollte. Die Aussagen der befragten Betroffenen entsprechen nur bedingt der Meinung der Betreuungspersonen, da es ihnen wie die Ergebnisse zeigen wichtig ist, über ihre eigenen Belange zu entscheiden. Die Grenze der eigenen Belange wird jedoch viel enger gefasst als die Grenze von Seiten der BetreuerInnen gesehen wird, womit die Differenz zwischen der Sichtweise der BetreuerInnen und jener BewohnerInnen in Bezug auf Selbstbestimmung erklärt werden kann. Die Frage, ob die BetreuerInnen die BewohnerInnen aufgrund der fehlenden Selbstbestimmung als fremdbestimmt ansehen würden, ist nicht direkt bejahend zu beantworten. BetreuerInnen sehen ein Fremdbestimmt-sein dann insofern, wenn andere Möglichkeiten gegeben wären, den BewohnerInnen die Information darüber jedoch vorenthalten wird und ohne sie zu informieren diese Information über sie hinweg entschieden wird. Fremdbestimmt-sein bedeutet aus Sicht der BetreuerInnen nicht, keine Selbstbestimmung zu haben. Fremdbestimmung ist auch davon zu trennen, ob jemand in gewissen Bereichen in unterschiedlichen Formen eingeschränkt ist bzw. sich eingeschränkt fühlt. Beschriebene Einschränkungen, wie sie bereits in den vorangegangenen Theoriekonstrukten ausgeführt wurden, führen jedoch nach Aussagen beider Untersuchungsgruppen nicht zwingend zum Unzufrieden-sein. Die befragten BetreuerInnen sehen die Unzufriedenheit der BewohnerInnen vermehrt in der akuten Einschränkung von Freiheiten durch die BetreuerInnen (nicht in der bereits gewohnten Form) vor allem aber in Ausnahmefällen der machtausübenden

²² Vgl. Kapitel 3.4ff dieser Diplomarbeit

Fremdbestimmung aber auch wenn es zu akuten Einschränkungen kommt, weil die BewohnerInnen an die eigenen Grenzen stoßen. Um diesem Gefühl der Unzufriedenheit entgegen zu wirken, konnte aus den Aussagen beider Untersuchungsgruppen herausgearbeitet werden, dass neben den in Theoriekonzept 6 ausgeführten Empowerment-Strategien auch eine von den BewohnerInnen als sinnvoll erachtete Aufgabe, die eigenständig erfüllt werden kann, nicht nur für den Moment Befriedigung gibt.

B) Formen und Strukturen der Mitbestimmung

Nach der Beschreibung der Bedingungen, die das Verständnis und die Möglichkeiten von Mitbestimmung beeinflussen, wird im Weiteren auf die Formen und Strukturen von Mitbestimmung eingegangen, die aus dem Interviewmaterial gezielt herausgearbeitet werden konnten.

(5) "Wunscherfüllung und Wahlmöglichkeit "

Mitbestimmung ist zu verstehen als *„die Beteiligung aller Mitglieder eines sozialen Systems, zumindest der jeweils spezifisch Betroffenen, an Entscheidungsprozessen und -gremien über Zielbestimmung und Zielverwirklichung. Als Kompromiss zwischen Selbst- und Fremdbestimmung schränkt Mitbestimmung institutionalisierte, oft bürokratisch verfestigte Herrschaft (Hierarchie) und Entfremdung ein und wird dadurch mit zu einer zentralen Voraussetzung von Demokratie sowie einer autonomen Persönlichkeitsentfaltung und Emanzipation. Da gemeinsame Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse, Interessenvertretung, Kompromissfähigkeit und -bereitschaft erlernt und durch Erziehung unterstützt werden müssen, ist Mitbestimmung, verbunden mit Mitverantwortung, auch in organisierten Erziehungs- und Bildungssystemen zu verankern"* (Böhm 2005, 439). Zusammengefasst geht es bei Mitbestimmung also um ein *„Miteinander auf gleicher Augenhöhe“* (Dieter 2006, 3).

Betrachtet man die Frage nach der Mitbestimmung im untersuchten Forschungsfeld mitsamt den zuvor genannten vier Bedingungen, durch die sie in mancherlei Hinsicht bedingt ist, so kann aus den Interviewtranskripten herausgefiltert werden, dass es sich im beforschten Wohnhaus um zwei mögliche Formen von Mitbestimmung handelt: Erstens die Erfüllung von

Wünschen und Anregungen und zweitens die Möglichkeit, aus verschiedenen Angeboten auszuwählen. Diese beiden Formen der Mitbestimmung für Menschen mit Lernschwierigkeiten, die laut den Aussagen der Befragten im praktischen Leben durchführbar bzw. möglich sind, werden in weiterer Folge nicht als vollständiges Kontingent der Möglichkeiten von Mitbestimmung sondern lediglich als in den Interviews aufgezeigt behandelt.

Die erste mögliche Form der Mitbestimmung, die Erfüllung von geäußerten Wünschen und Anregungen ist grundsätzlich bereits abhängig vom Äußern der Wünsche und Anregungen, wodurch mitunter jene Gruppe unbeachtet bleibt, die über die Kompetenzen diverser Ausdrucksmöglichkeiten nicht oder nur eingeschränkt verfügt. Denn nur jene Wünsche, die deutlich zum Ausdruck gebracht werden, können auch in vollem Ausmaß erfüllt werden. Diesbezüglich sei wieder auf das zuvor beschriebene „Erraten“ durch die BetreuerInnen samt der erforderlichen kritischen Betrachtung verwiesen. Die Wunscherfüllung oder das Umsetzen von Anregungen hängt auch von den BewohnerInnen selbst ab, von der Dringlichkeit und der Größe des Wunsches oder der Anregung und vor allem auch davon, ob es sich um einen materiellen oder einen sozialen Wunsch handelt. Beides wurde von den BewohnerInnen in den Interviews angeführt. Materielle Wünsche wie Fernseher, Spielzeug, Geld u.v.m. aber auch soziale Wünsche wie mehr Besuche, Ruhe in der Gruppe zu haben oder der Wunsch zu den Eltern zurückzuziehen fanden Ausdruck in den Gesprächen. Abgesehen von der Größe des Wunsches ist es demnach auch wichtig zu beachten, inwiefern die Wunscherfüllung in den Betreuungsalltag eingebaut werden kann oder ob das Umsetzen von Wünschen oder Anregungen geplant werden muss, sofern es überhaupt praktisch möglich ist. Von BewohnerInnenseite wurde diesbezüglich resümiert, dass die Wunscherfüllung im Großen und Ganzen lange dauert, was wiederum einerseits auf zeitliche oder finanzielle Ressourcen und andererseits auf den Willen und die Einstellung der BetreuerInnen zurückzuführen ist. Mitbestimmung wird hier insbesondere auch darin gesehen, dass die BewohnerInnen ihre Wünsche auch in Bezug auf das Leben im Wohnhaus bekannt geben und diesbezügliche Anregungen oder Beschwerden mitteilen können und dann versucht wird, diese in die Tat umzusetzen. Ein Beispiel dazu: *„Unser Rauchereck, des ma früher hatten, des in an Gang war, wo drei Bewohner ihre Garconnieren hatten, wo sich a Bewohnerin a amoi beschwert hat, dass sie das anstrengend findet, wenn sie am Morgen aus dem Zimmer kommt und es riecht nach Rauch, was total akzeptiert wurde von den Rauchern und wir jetzt a a*

Raucherzimmerl haben wo dann kana mehr belästigt wird vom Geruch. Also i denk mir, des ist eigentlich a recht schönes positives Beispiel, dass es halt irgendwie doch Mitspracherecht gibt und dass die Wünsche und Anregungen dann auch umgesetzt werden, ahm. Klappt natürlich vielleicht net immer so schnell und hundertprozentig, wie bei dem Beispiel, aber es wird versucht. Wenn es vernünftige Forderungen sind (LACHT)“ (P7:44). Ob das Umsetzen einer Beschwerde oder die Möglichkeit der reinen Mitsprache bereits als Möglichkeit der Mitbestimmung zu fassen ist, liegt an dieser Stelle im Auge des Betrachters. Es kann jedoch anhand des Beispiels festgemacht werden, dass Wünsche und Anregungen oft Veränderungen einleiten, die als Mitbestimmung oder eine Vorform von Mitbestimmung gedeutet werden können.

Die zweite, aus den Interviewtranskripten herausgearbeitete Form von Mitbestimmung ist das Auswählen, das Aussuchen-können, das Gefragt-werden – kurz: Wahlmöglichkeiten zu haben. Im untersuchten Wohnhaus werden Menschen mit Lernschwierigkeiten laut Aussagen der Befragten gefragt, was sie wollen und wie sie es wollen. Sie können diesbezüglich nach Belieben aus bereits Gegebenem auswählen – aus im Rahmen der Institution Gegebenem. Von Seiten der BetreuerInnen wird laut deren Aussagen versucht, dieses Auswählen- und Aussuchen-können im Wohnhaus in so gut wie jedem Bereich wenn auch nur durch wenige Wahlmöglichkeiten zu schaffen, da es viele außerinstitutionelle Gegebenheiten gibt, die die BewohnerInnen von vornherein nicht auswählen konnten und die für sie vorentschieden, vorgegeben und bestimmt wurden. Die Sicht der BewohnerInnen zur Frage nach den Formen der Mitbestimmung ist zu einem Großteil unbeantwortet geblieben, da sie zwar wissen, dass sie Wünsche äußern, sich beschweren oder Vorschläge machen können, sie aber nicht wissen – wie zuvor aus Sicht der BetreuerInnen beschrieben – wo bzw. inwiefern sie im Wohnhaus mitentscheiden und mitbestimmen können. Viele BewohnerInnen sagen sogar, dass sie keine Mitsprache und in weiterer Folge also auch keine Mitbestimmung haben, was folgendes Zitat untermauert: „I: *Wie schautsn aus generell, wenn irgendeine Entscheidung getroffen wird im Wohnhaus, kannst du da mitreden?– Bewohner A: Na, kann i net mitreden“ (P1:468).* Hier stellt sich die Frage, inwiefern Kommunikation über mögliche Mitbestimmung im Alltag, in der Freizeit und dem Wohnbereich im Wohnhaus stattfindet und ob diese den Grund für die als fehlend interpretierten Möglichkeiten der Mitbestimmung darstellen?

Die Form der Kommunikation hinsichtlich Mitbestimmung sowie der Weitergabe jeder anderen Information führt zum nächsten Theorieaspekt, nämlich, wie die Formen der Mitbestimmung anhand von welchen verschiedenen Strategien verstärkt werden können. Eine Verstärkung ist aufgrund der Ergebnisse und des in der Literatur vertretenen Verständnisses von Mitbestimmung notwendig. Denn die Beschreibung von Mitbestimmung als *„die Beteiligung aller Mitglieder eines sozialen Systems, zumindest der jeweils spezifisch Betroffenen, an Entscheidungsprozessen und -gremien über Zielbestimmung und Zielverwirklichung [...] die gemeinsame Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse, Interessenvertretung, Kompromissfähigkeit und –bereitschaft [...] [und das Tragen von] Mitverantwortung* (Böhm 2005, 439; Anmerk. K. R.) kann sowohl theoretisch als auch praktisch nicht mit den erörterten Formen der Wunscherfüllung und der Wahlmöglichkeiten gleichgesetzt werden, sondern verlangt Strategien der Steigerung der Beteiligung an Entscheidungsprozessen im jeweiligen sozialen System, also im Zuge dieser Untersuchung im System der Institution, des Wohnhauses.

C) Strategien zur Steigerung der Mitbestimmungsmöglichkeiten

Selbst- und Mitbestimmung werden als Entwicklungsprozesse gesehen, die sich über das ganze Leben hinweg vollziehen (Theunissen, Plaute 2002, 22) und die einerseits eine Veränderung des Systems der Hilfen für Menschen mit Lernschwierigkeiten benötigen und andererseits als Zusammenführung von Fähigkeiten und Fertigkeiten auch von Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst gelernt werden müssen (Lindmeier, Lindmeier 2002, 2). Die Strategien zur Etablierung und Steigerung von Mitbestimmungsmöglichkeiten müssen demnach sowohl im System der Hilfe für Menschen mit Lernschwierigkeiten als auch in der Bildung und dem Lernen von Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen ansetzen.

(6) Empowerment

Im Zuge der Auswertung der Interviewtranskripte wurden Ansätze bzw. Möglichkeiten der Steigerung von Mitbestimmungsformen und –strukturen beschrieben, wie die Kommunikation, die Weiterbildung, die Freizeitgestaltung, die Planung sowie individuelle Handlungen. Diese sind sozusagen auch jene Strategien, die in Form des

Empowermentgedankens²³ Eingang in die theoretische Fachdiskussion fanden, da sie auf die (Wieder-)Gewinnung von Stärke, Energie, Fähigkeiten und das Wissen über Ressourcen abzielen (Glaser 2009, 90; Theunissen 2009, 27). Zentral im Empowermentgedanken ist kurz zusammengefasst die Annahme, dass Menschen in ganz unterschiedlichen Lebenssituationen eigene Kräfte, Fähigkeiten und Ressourcen zur Verfügung haben oder verfügbar machen können, die durch „erlebte Hilflosigkeit“ oft zugedeckt sind und deshalb Ausgangs- und Orientierungspunkt aller Empowermentprozesse die Ressourcen und Fähigkeiten jedes Menschen sind, die es zu entdecken und zu nutzen gilt (Theunissen, Plaute 2002, 20ff). Diese in der Fachliteratur bereits beschriebenen Aspekte, werden von BetreuerInnen und zum Teil auch von BewohnerInnen angesprochen.

Kommunikation als erste Strategie zur Steigerung der Mitbestimmungsmöglichkeiten findet im Betreuungsalltag in verschiedenen Facetten Ausdruck: in Form von Information, Diskussion, aber auch als Übung. Viele BewohnerInnen können nicht verbalisieren was sie möchten bzw. wissen nicht, wie man Konversationen angemessen führt, wodurch die Tatsache, dass viel Kommunikation im Rahmen der Betreuung einfach „passiert“ als alleinige Form von der Kommunikation als nicht ausreichend angesehen wird, sofern man den Ausführungen von Theunissen und Plaute folgt, denen zufolge durch Kommunikation Empowerment stattfinden kann (Theunissen, Plaute 2002, 20ff).

Weiterbildung als Empowermentstrategie und somit als Strategie für gesteigerte Mitbestimmungsmöglichkeiten wird sowohl in der Theorie als auch im Zuge der Auswertung als essentieller Bereich angeführt. Einzelne BewohnerInnen sollen durch Wissenserwerb und Wissenserweiterung angeregt, befähigt oder in die Lage versetzt werden, Vertrauen in die eigenen Ressourcen (eigenes Wissen, eigene Fähigkeiten) zu entwickeln und in weiterer Folge eigene Angelegenheiten zu einem größeren Teil selbst zu regeln. Es geht um das Anregen zu Empowerment-Prozessen über den Weg der Informationsbereitstellung oder auch durch die Mobilisierung von Ressourcen (Theunissen 2009, 29).

Auch die Freizeitgestaltung wird als mögliche Strategie der Steigerung der Mitbestimmung genannt und kann wie folgt auch theoretisch ins Gedankengut des Empowerment inkludiert werden. In der Freizeitgestaltung wird Empowerment als Prozess der „Bemächtigung“ von

²³ Vgl. Kapitel 3.1 dieser Diplomarbeit.

Einzelnen und Gruppen verstanden, denen es durch einerseits die Bereitstellung von Information, andererseits durch die Möglichkeit, eigene Wünsche und Pläne zu äußern, gelingt, die Kontrolle über die Gestaltung der eigenen sozialen Lebenswelt (wieder) zu gewinnen (Theunissen 2009, 28f). Die Freizeit stellt auch einen Ort des Trainings der eigenen Kontrolle dar und bietet Raum für die explizite Planung von Freizeitaktivitäten. Der Grund für eine solche explizite Planung von Aktivitäten liegt darin, dass den BewohnerInnen eine gestärkte Bedürfnisbefriedigung innerhalb des Wohnens und der damit einhergehenden freien Zeit sowie der Möglichkeiten der differenten Gestaltungsmöglichkeiten anstelle einer „gewohnten Langeweile“ mit sich selbst ermöglicht werden soll (Theunissen 2009, 28f).

Planung wird von Seiten der BetreuerInnen als Schlüssel und Bedingung für die zuvor genannten Strategien genannt und wirkt, denn „*ma kann aufgrund der Planung plötzlich voi viele Sachen machen, die sie de Leut selber ausmachen*“ (P11:066). Demnach könnte zusammengefasst werden, dass Planung eine Komponente der Selbst- wie auch der Mitbestimmung ist. Denn im Falle dass Aktivitäten, Handlungen, Abläufe geplant, eingeteilt, abgemacht und organisiert werden, können diesbezüglich vermehrt Ressourcen zur Verfügung gestellt und/oder individuelle Wünsche berücksichtigt werden. Durch Planung in Kombination mit einer Planungsreflexion kann auch kontrolliert werden, ob die abgesteckten Bereiche für alle Beteiligten angemessen sind und ob diese auch über einen gewissen Zeitrahmen hinweg noch wirksam sind.

Individuelle Handlungen sind insofern unter den Strategien des Empowerment zu erfassen, da die zuvor genannten immer unter dem Blickwinkel des einzelnen Menschen gesehen werden müssen, damit Empowerment auch greifen kann.

Im Moment werden all diese Strategiebereiche von den BetreuerInnen und von den BewohnerInnen, wenn auch in unterschiedlicher Weise, als am Beginn stehend interpretiert, manche weiter fortgeschritten als andere. Es wird jedoch aus diesen Bereichen ersichtlich, dass einerseits auf Empowerment als Prozess der Selbstaneignung von Macht, Kompetenz und Gestaltungskraft hingewiesen wird und andererseits Empowerment als Fokus professioneller Bemühungen in Erscheinung tritt im Sinne von „*Help people to empower themselves*“, wie es bereits Lindmeier und Lindmeier sowohl in Form der Veränderung des Systems der Hilfen für Menschen mit Lernschwierigkeiten als auch im Erlernen von

Fähigkeiten und Fertigkeiten durch die Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst beschrieben haben (Lindmeier, Lindmeier 2002, 2), um so die Möglichkeiten von Mitbestimmung zu steigern.

5.2 Theoretisches Gesamtkonstrukt der Mitbestimmung

Mitbestimmung ist bedingt durch das in der Gesellschaft bestehende Verständnis von Normalität und das dadurch geprägte Verständnis von Behinderung, welches jedoch unter verschiedenen Personen oder Gesellschaften different und demnach als relativ angesehen werden kann. In unserer westlichen Gesellschaft wird Behinderung zusätzlich innerhalb eines Leistungsdenkens gesehen, was dazu führt, dass Menschen mit Behinderung seit mehreren Jahrzehnten in gewohnter Abhängigkeit und Institutionalisierung leben. Diesbezüglich liegt es am institutionellen Denken und Handeln sowie am Willen und der Einstellung der professionellen Betreuungspersonen, den Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen einen Spielraum, also einen begrenzten Raum für Selbst- und Mitbestimmung sowie den Zugang zur Öffentlichkeit und Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen zu ermöglichen. Im Rahmen von Institutionen geht es aus Sicht der Betreuungspersonen im Praktischen vorrangig um die Erfüllung von Wünschen und die Darlegung von Wahlmöglichkeiten als die zu ermöglichenden Formen der Mitbestimmung. Diese Formen und Strukturen können jedoch durch das Etablieren von Strategien des Empowerment vermehrt und gesteigert werden.

6. Resümee und Ausblick

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurde der Frage nachgegangen, welche Formen und Strukturen der Mitbestimmung innerhalb eines Wohnhauses für Menschen mit Lernschwierigkeiten Möglichkeiten der Umsetzung finden. Die im Zuge dieses Forschungszieles durchgeführte Untersuchung erfolgte durch die Gegenüberstellung der Sichtweisen von Menschen mit Lernschwierigkeiten, die in einem Wohnhaus leben, zum subjektiven Erleben ihrer BetreuerInnen. Im Allgemeinen ging der Untersuchung die Auseinandersetzung mit relevanter Literatur sowie den gewählten methodischen Zugängen, der „*partizipativen Insiderforschung*“ und der Grounded Theory voraus. Abgeschlossen wurde die Erforschung mit der Entwicklung eines theoretischen Gesamtkonstrukts, das neben den forschungsbezogenen methodischen Ergebnissen eine Ausgangsmöglichkeit für weitere Untersuchungen darstellen kann. Im Zuge der Untersuchung kam es wie gesagt zu Ergebnissen auf zwei unterschiedlichen Ebenen. Zum Einen wurden Ergebnisse erzielt, die relevant für eine weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung zum Thema der Mitbestimmung sind, nämlich dass die Formen und Strukturen der Mitbestimmung in einem Wohnhaus nicht getrennt von den vorab diskutierten Bedingungen der Mitbestimmung betrachtet werden können. Zum Anderen entstanden methodenrelevante Ergebnisse, denn es konnte festgestellt werden, dass der Forschungsprozess nach den Vorgaben von „*partizipativer(n) Insiderforschung*“ maßgeblich von der Doppelrolle der Autorin als Forscherin und Betreuerin geprägt wurde.

Das methodenrelevante Ergebnis der „*partizipativen Insiderforschung*“, einer Kombination aus Insiderforschung und der Orientierung an partizipativer Forschung, lässt sich an dieser Stelle wie folgt zusammenfassen: In der partizipativen Forschung ist maßgeblich, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten und Menschen ohne Lernschwierigkeiten gemeinsam einen Forschungsgegenstand bearbeiten (Flieger 2003, 2f). Während in der partizipativen Forschung ungleich verteilte Machtstrukturen ausgeschlossen werden sollten und die Bearbeitung des gemeinsamen Forschungsgegenstandes im Mittelpunkt des Prozesses steht (Flieger 2003, 2f), ist es in der praktischen Arbeit oft Usus an vorhandenen Machtstrukturen festzuhalten (Swain, French 2010, 413) und in hierarchischen Strukturen zu leben und zu arbeiten. In der Insiderforschung stellen solche hierarchische Strukturen kein Forschungshindernis dar. Es ist lediglich unumgänglich, sich unterschiedlicher hierarchischer

Beziehungen bewusst zu werden und diese zu reflektieren, wobei das bloße Bewusstmachen einer hierarchischen Struktur zwischen ForscherIn und den bzw. einer beteiligten Personen nicht ausreicht. Begründet wird dies insofern, dass es vorrangig um die Abgabe der Entscheidungsgewalt an die beteiligten Personen und das gemeinsame gleichberechtigte Arbeiten an einer Thematik geht. Daraus folgt, dass, um partizipativ zu forschen, eine hierarchische Beziehung aufgegeben oder größtmöglich verringert werden soll, was folglich auch Auswirkungen auf die in der praktischen Arbeit häufig üblichen Machtstrukturen hat, welche zwischen BetreuerInnen und BewohnerInnen aufgrund der Aufgabenbereiche und Verantwortlichkeiten bestehen. Die Frage, die sich im Zuge dieser Diplomarbeit jedoch stellt ist jene, ob es durch die Überschneidung der Rolle der Autorin als Betreuerin und Forscherin (sowohl in der gleichen Person als auch zur ungefähr gleichen Zeit) überhaupt möglich ist, die Hierarchie innerhalb der Beziehung zu verringern und in weiterer Folge, ob es somit möglich und vor allem zielführend ist, partizipative Forschung und Insiderforschung im sonder- und heilpädagogischen Bereich zu kombinieren. In diesem Sinne ist auch die Frage zulässig, ob sich „*partizipative Insiderforschung*“ - als zielführende Methodenkombination gesehen - hinsichtlich der beschriebenen Rahmenbedingungen in weiteren Untersuchungen als praktikabel erweist. Diese Fragen können nur hinsichtlich der im Zuge dieser Diplomarbeit durchgeführten Untersuchung beantwortet werden, und zwar dahingehend, dass die Menschen mit Lernschwierigkeiten, die zu Beginn am Forschungsprozess beteiligt waren, an eine hierarchische Beziehung gewöhnt sind, was auch in den Ergebnissen der Untersuchung bestätigt wird. Veränderungen dieser hierarchischen Beziehung, die im Rahmen des Forschungsprozesses notwendig gewesen wären, sind aufgrund der zeitlichen Überschneidung und des Verschwimmens der Doppelrolle der Betreuerin als Betreuerin und als Forscherin nicht fassbar und die beiden unterschiedlichen Tätigkeiten konnten in der Praxis von Seiten der BewohnerInnen nicht unterschieden betrachtet werden, was zur Beendigung der Forschungsteilnahme von Seiten der BewohnerInnen führte. Es ist nach diesen Ausführungen unschwer zu erkennen, dass es in einer an partizipativer Forschung orientierten Untersuchung immer wieder zu Schwierigkeiten kommen kann, die die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten an diversen Bereichen verringern. Swain und French beschreiben eine solche Situation als ein Phänomen, dass ForscherInnen (in diesem Fall die Autorin) oft mehr wollen als die Beteiligten selbst und aus diesem Grund die volle Teilhabe („*fully control*“) von Menschen mit Lernschwierigkeiten an einem gesamten Forschungsprozess als unrealistisch eingeschätzt werden kann (Swain, French 2010, 413ff). Auch ohne volle

Teilhabe am Forschungsprozess kann aufgrund bearbeiteter ethischer Prinzipien festgehalten werden, dass es keine Verpflichtung zur Teilhabe an einem Forschungsprozess gibt und der Rückzug aus dem Forschungsprojekt akzeptiert werden muss. Im Rahmen dieser Diplomarbeit mit dem methodischen Rahmen der „*partizipativen Insiderforschung*“ wird demzufolge festgestellt, dass keine totale Distanzierung von partizipativer Forschung notwendig ist, da auch die Beendigung der Teilhabe am partizipativen Gedankengut als eigene mögliche Entscheidung impliziert ist. Es ist jedoch aufgrund der Prozessschritte erforderlich, sich von den Kriterien partizipativer Forschung in den geplanten Schritten zu distanzieren. Zusammengefasst kann also festgestellt werden, dass der Diplomarbeit sowie der ihr inhärenten Forschung ein partizipativer Gedanke im Sinne von Entscheidungsfreiheit zugrunde liegt, jedoch von partizipativer Forschung im allgemeinen Sinne, also in Form der Teilhabe an möglichst allen Phasen der Forschung ausdrücklich Abstand genommen wird. Inwiefern sich die Kombination von partizipativer und Insiderforschung für weitere Untersuchungen in ähnlichen Forschungsfeldern eignet ist, basierend auf den Erfahrungen des Forschungsprozesses, vom Forschungsziel abhängig. Der Einsatz der „*partizipativen Insiderforschung*“ ist deshalb im Vorfeld auf die genauen Umstände hin zu prüfen. Diesbezügliche Denkanstöße können aus den Ausführungen zum Forschungsverlauf dieser Diplomarbeit gezogen werden.

Die thematischen Ergebnisse, die sich auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung der Mitbestimmung beziehen zeigen auf, dass die bereits angesprochenen Aspekte der hierarchischen Strukturen und der Macht zwischen BewohnerInnen und BetreuerInnen ein wichtiger Gesichtspunkt ist, da es bei Mitbestimmung immer um ein „*Miteinander auf gleicher Augenhöhe*“ (Dieter 2006, 3) gehen sollte. Die Frage, ob es überhaupt möglich ist, eine Hierarchie innerhalb der Beziehung der BetreuerInnen zu den BewohnerInnen zu verringern und somit „echte“ Formen und Strukturen der Mitbestimmung „*auf gleicher Augenhöhe*“ (ebd.) zu ermöglichen sei an dieser Stelle nun gestellt.

Grundsätzlich sei hier als Ergebnis dieser Arbeit festgehalten, dass jegliche Form und Struktur von Mitbestimmung genauso wie die Formen ihrer Steigerung oder Etablierung immer auch von unterschiedlichen Bedingungen im Umfeld, von diversen Verständnissen, Handlungs- und Denkweisen beeinflusst ist. In der Darstellung des theoretischen Gesamtkonstrukts konnte festgehalten werden, dass besonders das in der Gesellschaft bestehende differente Verständnis von Normalität und das dadurch geprägte Verständnis von

Behinderung mögliche Formen und Strukturen von Mitbestimmung bedingen. Ebenso wird Mitbestimmung in der Praxis durch das Leistungsdenken innerhalb dieser Gesellschaften bedingt, was seit Jahrzehnten dazu führt, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten in Institutionen und in weiterer Folge in Abhängigkeit von anderen Personen leben. Mitbestimmung wird im Zuge dieser Abhängigkeit nicht nur von den Ressourcen der Betreuungspersonen bedingt, sondern auch von ihrem Willen und ihrer Einstellung, vor allem jedoch auch davon, wie viel Raum Menschen mit Lernschwierigkeiten für Selbst- und Mitbestimmung und für die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ermöglicht wird. Dieses Ergebnis impliziert, dass es für eine Veränderung hin zu mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten nicht nur zu Veränderungen innerhalb des Raumes der Institution – in diesem Fall des Wohnhauses – kommen muss, sondern auch außerinstitutionelle Veränderungen erforderlich sind. Diese beginnen bei gesellschaftlichen Einstellungen und Verständnissen von Behinderung und Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen und setzen sich fort in der Einstellung der Betreuungspersonen, die eine solche Integration in der Realität praktisch unterstützen bzw. ermöglichen können. Ob Mitbestimmung überhaupt in der praktischen Arbeit bedacht wird hängt demnach stark davon ab, inwiefern sich die Bedingungen der leistungsbezogenen Gesellschaft verändern bzw. wie sehr sich Menschen, die in dieser Gesellschaft leben, diesen Veränderungen öffnen.

Innerhalb der praktischen Arbeit ist die Umsetzung von Mitbestimmungsmöglichkeiten durch institutionelle Faktoren und Rahmenbedingungen beeinflusst und vielfach aufgrund der äußeren Rahmenbedingungen (Gruppengröße, Struktur, Regeln, etc.) sehr schwierig. Dass die Möglichkeiten jedoch verstärkt werden müssen, kann unter anderem durch den Vergleich der Ergebnisse dieser Untersuchung mit dem in der Literatur verzeichneten Verständnis von Mitbestimmung aufgezeigt werden. Während in der Literatur von einem Grundprinzip die Rede ist, dem zufolge alle Menschen eines sozialen Systems in die verschiedenen Entscheidungsprozesse einbezogen werden sollen, konnte im Zuge dieser Untersuchung ein Einbezug – also Mitbestimmung – nur in den Formen der Wunscherfüllung und der Wahlmöglichkeiten herausgearbeitet werden. Der ausschlaggebendste Grund für eine Verstärkung der Kommunikation über und das Etablieren von Mitbestimmungsmöglichkeiten in der praktischen Arbeit ist jedoch, dass die Frage nach den Formen der Mitbestimmung aus Sicht der BewohnerInnen zu einem Großteil unbeantwortet geblieben ist. Sie wissen zwar, dass sie Wünsche äußern, sich beschweren oder Vorschläge machen können, sie wissen aber nicht, wo bzw. inwiefern sie an ihrem Lebens- und Wohnort mitentscheiden und

mitbestimmen können. Viele BewohnerInnen negieren auch ihre Möglichkeiten der Mitsprache. Wie können demnach in der praktischen Arbeit aus der Ergebnisperspektive dieser Diplomarbeit Mitbestimmungs- und Teilhabemöglichkeiten vermehrt etabliert werden? Diese Frage lässt sich insofern beantworten, als dass nicht der Begriff Empowerment an sich, sondern alle seinem Gedankengut inhärenten Strategien zur Erweiterung der Möglichkeiten von Mitbestimmung der befragten Personen anzuführen sind bzw. von den befragten Personen auch genannt wurden. Durch das Etablieren von Strategien aus dem Empowermentgedankengut können weitere Formen der Selbst- und Mitbestimmung sowie der Teilhabe vermehrt und gesteigert werden. Ansetzen müssen diese Strategien sowohl im System der Hilfe für Menschen mit Lernschwierigkeiten als auch in der Bildung und dem Lernen von Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen (Lindmeier, Lindmeier 2002, 2). Dieser Gedanke kann auch im Rahmen dieser Untersuchung unterstützt werden, da sich Veränderungsvorschläge einerseits im Bereich der Planung und Kommunikation im System der Hilfe für Menschen mit Lernschwierigkeiten ansiedelten und andererseits auch im Bereich der Weiterbildung der Menschen mit Lernschwierigkeiten aufgezeigt wurden. Im System der Hilfe für Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen geht es vor allem darum, dass Betreuungspersonen Menschen mit Lernschwierigkeiten dabei unterstützen, ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten zu erkennen und nutzen zu lernen (Glaser 2009, 90). Im Rahmen der Untersuchung konnten diesbezüglich mehrere Veränderungsvorschläge analysiert werden. Einerseits geht es darum, dass Betreuungspersonen mehr Möglichkeiten aufzeigen, indem sie erklären, unterstützen, planen, einbinden, Vorschläge und Angebote machen, Antrieb geben, sich für die Rechte der BewohnerInnen einsetzen, versuchen, Wünschen gerecht zu werden oder ausgleichend zu wirken (im Zusammenleben, im Umgang mit Geld etc.), sich Zeit nehmen, für Verständnis sorgen aber auch Verantwortung bewusst machen. Andererseits geht es auch vielfach darum, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten durch die Möglichkeit der Weiterbildung, also durch Wissenserwerb und Wissenserweiterung, ebenso wie durch die Bereitstellung von Informationen befähigt werden, auf sich selbst zu vertrauen und Mitverantwortung und Verantwortung zu entwickeln, die wiederum notwendig sind, um Entscheidungen (mit) zu tragen. Als Fazit kann deshalb festgehalten werden, dass Betreuungspersonen im Sinne von *„help people to empower themselves“* (Theunissen 2009, 29) Menschen mit Lernschwierigkeiten unterstützen können und in weiterer Folge gemeinsam Veränderungen in Bezug auf die Thematik der Mitbestimmung etablieren zu können.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.: Kontext und Einflüsse in der Insiderforschung (vgl. Costley et.al 2010, 2)

Literaturverzeichnis

Berns, Eva (2002): Selbstbestimmung als wesentliches Kriterium für Qualität in der Behindertenarbeit. Ergebnisse einer Bewohnerbefragung in einer Einrichtung für Menschen, die als geistig behindert bezeichnet werden. Dissertation: Fachbereich: Human- und Gesundheitswissenschaften Universität Bremen, 2002; http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=975524682&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=975524682.pdf

[18.05.2010]

Beresford, Peter (2005): Participation. In: Encyclopedia of Disability. SAGE Publications: 2005; http://www.sage-ereference.com/disability/Article_n614.html [07.04.2010]

Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Klinkhardt-Verlag: Bad Heilbrunn

Bleidick, Ulrich (1999): Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Kohlhammer: Stuttgart, Berlin, Köln

Bloemers, Wolf (2006): Exklusion und Segregation. In: Vojtová, Věra; Bloemers, Wolf; Johnstone, David (Hrsg.): Pädagogische Wurzeln der Inklusion/Pedagogical Roots to Inclusion. Frank & Timme – Verlag für wissenschaftliche Literatur: Berlin, 2006

BMSK, Sektion IV (Hrsg.) (2007): Ein Einblick. 8. Gleichstellung. Orientierungshilfe zum Thema Behinderungen, Wien, Vierte Gesamtauflage, Stand: Juni 2007

Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16. überarbeitete Auflage. Kröner-Verlag: Stuttgart

Bollnow, Otto Friedrich (1963): Der Mensch und der Raum. In: Zeitschrift Universitas, 18. Jg. 1963: 499-514

Bryant, Antony; Charmaz, Kathy (2007) : Grounded Theory in Historical Perspective: An Epistemological Account. In: Bryant, Antony; Charmaz, Kathy (Hrsg.): The SAGE Handbook of Grounded Theory. SAGE: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington D.C., 2010, 2. Ausgabe, S. 31 - 57

Brüsemeister, Thomas (2008): Qualitative Forschung. http://books.google.at/books?id=dpoDCUVbrwgC&printsec=frontcover&dq=Thomas+Br%C3%BCsemeister+%282008%29++Qualitative+Forschung:+Ein+%C3%9Cberblick&hl=de&ei=QtzkTMqDBsPBswaVvMnMCw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCYQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false

Buchner, Tobias (2008): Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung – Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In: Biewer, Gottfried;

Luciak, Mikael; Schwinge, Mirella (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 2008, S. 516 - 528

Bundschuh Konrad; Heimlich, Ulrich; Krawitz, Rudi (2007): Behinderung. In: Bundschuh, Konrad; Heimlich, Ulrich; Krawitz, Rudi (Hrsg.) (2007): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis, Julius-Klinkhardt-Verlag: Bad Heilbrunn, 2007: 3., überarbeitete Ausgabe: 33-35

Bürli, Alois (2009): Integration/Inklusion aus internationaler Sicht – einer facettenreichen Thematik auf der Spur. In: Bürli, Alois; Strasser, Urs; Stein, Anne-Dore (Hrsg.): Integration und Inklusion aus internationaler Sicht. Klinkhardt-Verlag: Bad Heilbrunn, 2009: 15-61

Bulmer 2002 zit. in NDA Ethical Guidelines for Disability Research, Ethics in Disability Research,
[http://www.nda.ie/cntmgmtnew.nsf/0/D6EFA30A02A47B14802570660054EC16/\\$File/Ethical%20Guidelines.pdf](http://www.nda.ie/cntmgmtnew.nsf/0/D6EFA30A02A47B14802570660054EC16/$File/Ethical%20Guidelines.pdf) (20.10.2010)

Charmaz, Kathy (2006): Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through qualitative Analysis. Sage: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore

Cloerkes, Günther (2001): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Unter Mitwirkung von Reinhard Markowetz. Edition S: Heidelberg; 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage

Cloerkes, Günther (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Edition S: Heidelberg; 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage

Cloerkes, Günther (2009): Stigma/Vorurteil. In: Dederich, Markus; Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Kohlhammer-Verlag: Stuttgart, 2009: 208-212

Costley, Carol; Elliot, Geoffrey; Gibbs, Paul (2010): Doing Worked Based Research. Approaches to Enquiry for Insider-Researchers. Sage: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington D.C.

Dalferth, Matthias (2006): Leben in „Parallelgesellschaften“? Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung zwischen den Idealen der neuen Leitideen und Entsolidarisierungsprozessen. In: Theunissen, Georg; Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze – Unterstützungsangebote. Kohlhammer-Verlag: Stuttgart, 2006

Dederich, Markus (2001): Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn.

Dederich, Markus (2010): Behinderung, Norm, Differenz – Die Perspektive der Disability Studies. In: Kessl, Fabian; Plößer, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. VS-Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2010: 171 – 184;
<http://www.springerlink.com/content/g20021n442633210/fulltext.pdf?page=1> [05.05.2010]

Dick, Bob (1997): Participative processes.

<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/partproc.html> (08.01.2010)

Dieter, Matthias – Diakonisches Werk Sachsen e.V. (2006): Mitbestimmen – aber wie? Liga-Fachtagung; Fachforum 6 – Zusammenfassung. http://www.diakonie-sachsen.de/startseite/behindertentagungen/library/data/12_fachforum_6-zusammenfassung.pdf [19.05.2010]

Duden (2007): Deutsches Universalwörterbuch. Dudenverlag: Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich; 6., überarbeitete Auflage: www.duden-suche.de [Suche abgerufen am 10.04.2010]

Ebert, Harald (2000): Menschen mit geistiger Behinderung in der Freizeit. „Wir wollen überall dabei sein“. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 1.Auflage (Beiträge zur Heilpädagogik)

Evans, John (2001): Independent Living and Centers for Independent Living as an Alternative to Institutions. EDF AGA, Bruxelles: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/evans/Centres%20for%20Independent%20Living%20as%20an%20Alternative%20to%20Instit%85.pdf> [18.05.2010]

Flieger, Petra (2003): Partizipative Forschungsmethoden und ihre konkrete Umsetzung. <http://bidok.uibk.ac.at/library/flieger-partizipativ.html> (08.01.2010) Veröffentlicht auch in: Hermes, Gisela; Köbsell, Swantje (Hrsg.): Disability Studies in Deutschland - Behinderung neu Denken. Dokumentation der Sommeruni. Kassel: bifos, 2003, S. 200-204.

Flieger, Petra (2009): Partizipative Forschung: Wege zur Entgrenzung der Rollen von ForscherInnen und Beforschten. In: Jerg, Jo; Merz-Atalik, Kerstin; Thümmeler, Ramona; Tiemann, Heike: Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 2009, S. 159-171

Fornefeld, Barbara (2002): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. E. Reinhardt-Verlag: München, Basel; 2., durchgesehene Auflage

Fornefeld, Barbara (2009): Selbstbestimmung/Autonomie. In: Dederich, Markus; Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Kohlhammer-Verlag: Stuttgart, 2009: 183-187

French, Sally; Swain, John (2010): Disability. In: Shaw, Ian; Ruckdeschel, Roy; Orme, Joan (Hrsg.): The SAGE Handbook of Social Work Research, SAGE: London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore, 2010, S. 406-243

Glaser, Wolfgang (2009): Selbstbestimmung und Selbstvertretung durch Empowerment. In: Behinderte Menschen 2/3/2009: 87 – 94 (www.behindertemenschen.at)

Gray, David E. (2009): Doing Research in the Real World. SAGE: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, 2.Auflage

Hadold, Bernhard (2009): Qualitative Datenanalyse mit Atlas.Ti. In: Comment 2009/1, S.14-17, <http://comment.univie.ac.at/fileadmin/redaktion/pdfs/091/comment091-arbeitsplatz.pdf>

Hagen, Jutta (2002): Zur Befragung von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung. In: Geistige Behinderung, 41 (2002) 4: 293-306

Hanslmeier-Prockl, Gertrud (2009): Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung. Empirische Studie zu Bedingungen der Teilhabe im Ambulant betreuten Wohnen in Bayern. Klinkhardt-Verlag: Bad Heilbrunn

Hasler, Frances (2005): Independent Living. In: Encyclopedia of Disability. SAGE: 2005. http://www.sage-ereference.com/disability/Article_n438.html [07.04.2010]

HINZ, Andreas (2003): Inklusion – mehr als nur ein neues Wort?! Lernende Schule 6, Heft 23, 15-17 (www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de)

Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, Irmtraud; Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Klinkhardt-Verlag: Bad Heilbrunn, 2004

Hoffmann, Claudia (1999): Enthospitalisierung und Deinstitutionalisierung – Einführung in die Leitterminologie. In: Theunissen, Georg; Lingg, Albert (Hrsg.): Wohnen und Leben nach der Enthospitalisierung. Perspektiven für ehemals hospitalisierte und alte Menschen mit geistiger und seelischer Behinderung. Julius-Klinkhardt-Verlag: Bad Heilbrunn, 1999: 16-27

Jung, Friederike (2005): Wohnen erwachsener Menschen mit geistiger Behinderung unter dem Aspekt des Normalisierungsprinzips und der Selbstbestimmung. Diplomarbeit. GRIN-Verlag: Nordersted

Katzenbach, Dieter; Schröder, Joachim (2007): „Ohne Angst verschieden sein können“ – Über Inklusion und ihre Machbarkeit. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1 (2007) <http://www.inklusion-online.net/index.php?menuid=29&reporeid=31> [02.04.2010]

Kuckartz, Udo (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2., Aktualisierte und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Kulig, Wolfram (2007): Ursachen geistiger Behinderung (soziale Aspekte). In: Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin; Theunissen, Georg (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Kohlhammer-Verlag: Stuttgart, 2007: 357-358

Kulig, Wolfram (2006): Soziologische Anmerkungen zum Inklusionsbegriff in der Heil- und Sonderpädagogik. In: Theunissen, Georg; Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze – Unterstützungsangebote. Kohlhammer-Verlag: Stuttgart, 2006: 49-56

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Beltz-Verlag: Weinheim, Basel, 4. Auflage

Laga, Gerd; Salig, Andreas (1993): Zur Problematik der Mitbestimmung Behinderter in der WfB. In: Sonderpädagogik 23. Jg. 1993, Heft 3: 156-160

Liesen, Christian; Felder, Franziska (2004): Bemerkungen zur Inklusionsdebatte. In: Heilpädagogik online 03/04, 3-29 http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0304.pdf [12.03.2010]

Lindmeier, Bettina; Lindmeier Christian (2002): Professionelles Handeln in der Arbeit mit geistig behinderten Erwachsenen unter der Leitidee der Selbstbestimmung. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, Ausgabe: 4/5/2002
<http://bidok.uibk.ac.at/library/beh4-5-02-lindmeier-arbeit.html> (08.01.2010)

Lindmeier, Christian (2007): ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit). In: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Kohlhammer-Verlag: Stuttgart, 2007: 165-167

Loeken, Hiltrud (2006): Disability Studies – Impulse für die Soziale Arbeit mit behinderten Menschen und die Sonderpädagogik. In: Hermes, Gisela; Rohrmann, Eckhard (Hrsg.): Nicht über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. AG Spak Bücher: Neu Ulm, 2006: 234 - 247

McIntyre, Alice (2008): Participatory Action Research. Sage: Thousand Oaks, New Delhi, Singapore, London, (Qualitative Research Methods Series 52)

Meinefeld, Werner (2007): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Hamburg, 2007, 5. Auflage, S. 265-275

Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V. (2005-2008):
Wir wollen „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ genannt werden“
http://www.people1.de/was_mensch.html; Weg mit dem Begriff „geistige Behinderung“
<http://www.people1.de/umfrage.php>; Wer sind wir? Unser Grundsatzprogramm.
http://www.people1.de/wer_ziele.html [05.04.2010] [Oder: Ströbl, Josef – Netzwerk People First Deutschland e.V. (2006): *Behinderung und gesellschaftliche Teilhabe aus Sicht von Menschen mit so genannter geistiger Behinderung*. In: Hermes, Gisela; Rohrmann, Eckhard (Hrsg.): *Nicht über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung*. AG Spak Bücher: Neu Ulm, 2006: 42-49]

Miles-Paul, Ottmar (2006) Selbstbestimmung behinderter Menschen – eine Grundlage der Disability Studies. In: Hermes, Gisela; Rohrmann, Eckhard (Hrsg.): Nicht über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. AG Spak Bücher: Neu Ulm, 2006: 31-41. Oder: http://www.zedis.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2007/07/milespaul_selbstbestimmung.pdf [18.05.2010]

Markowetz, Reinhard (2000): Freizeit im Leben behinderter Menschen – Zusammenfassung, Ausblick und Forderungen. In: Cloerkes, Günter; Markowetz, Reinhard: Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Edition S: Heidelberg, 2000: 363 - 374

Markowetz, Reinhard (2007a): Freizeit behinderter Menschen. In: Cloerkes, Günther (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Unter Mitwirkung von Kai Felkendorff Reinhard Markowetz. Edition S: Heidelberg; 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage: 307-340

Markowetz, Reinhard (2007b): Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: Cloerkes, Günter (Hrsg.): Soziologie der Behinderten. Edition S: Heidelberg, 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage; 2007: 207-277

Neubauer, Grit: Zur Enthospitalisierung von Menschen mit geistiger Behinderung in Österreich. In: Theunissen, Georg; Lingg, Albert (Hrsg.): Wohnen und Leben nach der Enthospitalisierung. Perspektiven für ehemals hospitalisierte und alte Menschen mit geistiger und seelischer Behinderung. Julius-Klinkhardt-Verlag: Bad Heilbrunn, 1999: 28-62

Niehoff, Ulrich (2007a): Partizipation. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Kohlhammer-Verlag: Stuttgart, 2007: 249-250

Niehoff, Ulrich (2007b): Teilhabe. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Kohlhammer-Verlag: Stuttgart, 2007: 339

Osbahr, Stefan (2003): Selbstbestimmtes Leben von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Beitrag zu einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Sonderpädagogik. Edition SZH CSPA: Luzern, 2. Auflage

Rath, Waldtraut (1985): Systematik und Statistik von Behinderungen. In: Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Theorie der Behindertenpädagogik. Carl Marhold Verlag: Berlin, 1985, Band 1 [aus der Reihe: Bach, Heinz; Bleidick, Ulrich; Kanter, Gustav; Klauer, Karl Josef; Kröhnert, Otto; Reinartz, Anton (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik]

Saerberg, Siegfried (2006): Alltagsbegegnungen zwischen einem Blinden und Sehenden – Selbstversuch eines blinden Forschers. In: In: Hermes, Gisela; Rohrmann, Eckhard (Hrsg.): Nicht über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. AG Spak Bücher: Neu Ulm, 2006: 110-172

Schäfers, B. (2001) (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen: Leske, Budrich, 7. Aufl.
Schönwiese, Volker (2009): Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe: Von der Rehabilitation zu Selbstbestimmung und Chancengleichheit. Vortrag.
<http://bidok.uibk.ac.at/library/schoenwiese-paradigmenwechsel.html> [18.05.2010]

Schlummer, Werner; Schütte, Ute (2006): Mitwirkung von Menschen mit geistiger Behinderung. Schule, Arbeit, Wohnen. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel

Schuhmann, Ira (2007): Disability, Behinderung. In: Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin; Theunissen, Georg (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Kohlhammer-Verlag: Stuttgart, 2007: 79-80

See Dean, J. P. and Whyte, W. F. (1958) 'How do you know if the informant is telling the truth?', *Human Organization*, 17, 2, pp34-8. Oder In: G. McCall and J. L. Simmons: *Issues in Participant Observation*, Reading MS, Addison-Wesley, 1969.

Speck, Otto (2007a): Geistige Behinderung In: Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin; Theunissen, Georg; (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Kohlhammer-Verlag: Stuttgart, 2007: 136-137

Speck, Otto (2007b): Selbstbestimmung, Autonomie. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Kohlhammer-Verlag: Stuttgart, 2007: 300-302

Schildmann, Ulrike (2007): Normalisierung. In: Bundschuh, Konrad; Heimlich, Ulrich; Krawitz, Rudi (Hrsg.) (2007): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis, Julius-Klinkhardt-Verlag: Bad Heilbrunn, 2007: 3., überarbeitete Ausgabe: 201,202

Schildmann, Ulrike (2009): Normalität. In: Dederich, Markus; Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Kohlhammer-Verlag: Stuttgart, 2009: 204-208

Schütte, Wilfried (2007): Atlas.Ti 5 – ein Werkzeug zur qualitative Datenanalyse. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Ausgabe 8/2007, S. 57-72 <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2007/px-schuette.pdf>

Steiner, Gusti (1999): Selbstbestimmung und Assistenz. In: Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung Nr. 3-99 Gemeinsam leben; Luchterhand (3/1999) <http://bidok.uibk.ac.at/library/g13-99-selbstbestimmung.html>

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz (PVU).

Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

TheFreeDictionary: Spielraum. <http://de.thefreedictionary.com/Spielraum> (19.05.2011)

Theunissen, Georg (2000): Lebensbereich Freizeit – ein vergessenes Thema für Menschen, die als geistig schwer- oder mehrfachbehindert gelten. In: Cloerkes, Günter; Markowetz, Reinhard: Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Edition S: Heidelberg, 2000: 137 – 149).

Theunissen, Georg (2006a): Inklusion – Schlagwort oder zukunftsweisende Perspektive? In: Theunissen, Georg; Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze – Unterstützungsangebote. Kohlhammer-Verlag: Stuttgart, 2006: 13-40

Theunissen, Georg (2006b): Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze. Bürgerschaftliches Engagement. In: Schirbort, Kerstin; Theunissen, Georg; (Hrsg.): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze – Unterstützungsangebote. Kohlhammer-Verlag: Stuttgart, 2006: 59-95

Theunissen, Georg (2007a): Behinderung. In: Bundschuh, Konrad; Heimlich, Ulrich; Krawitz, Rudi (Hrsg.) (2007): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis, Julius-Klinkhardt-Verlag: Bad Heilbrunn, 2007: 3., überarbeitete Ausgabe: 94-96

Theunissen, Georg (2007b): Empowerment, Selbstermächtigung, Selbstbefähigung. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Kohlhammer-Verlag: Stuttgart, 2007: 94

Theunissen, Georg (2007c): Inklusion, Inclusion. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Kohlhammer-Verlag: Stuttgart, 2007: 171-172

Theunissen, Georg (2009): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit. Lambertus-Verlag: Freiburg, 2., aktualisierte Auflage

Theunissen, Georg; Lingg, Albert (1999): Wohnen und Leben nach der Enthospitalisierung – Eine Einführung ins Buchprojekt. In: Theunissen, Georg; Lingg, Albert (Hrsg.): Wohnen und Leben nach der Enthospitalisierung. Perspektiven für ehemals hospitalisierte und alte Menschen mit geistiger und seelischer Behinderung. Julius-Klinkhardt-Verlag: Bad Heilbrunn, 1999: 7-15

Theunissen, Georg; Plaute, Wolfgang (2002): Handbuch Empowerment und Heilpädagogik. Lambertus-Verlag: Freiburg

Vojtová, Věra (2006): Von der Integration zur Inklusion. In: Vojtová, Věra; Bloemers, Wolf; Johnstone, David (Hrsg.): Pädagogische Wurzeln der Inklusion/Pedagogical Roots to Inclusion. Frank & Timme – Verlag für wissenschaftliche Literatur: Berlin, 2006

Waldschmidt, Anne (2003). Ist Behindertsein normal? Behinderung als flexibelnormalistisches Dispositiv. In: Cloerkes, Günther (Hrsg.) Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Universitas-Verlag: Heidelberg, 2003: 83-101

Waldschmidt, Anne (2004) "Behinderung" revisited - Das Forschungsprogramm der Disability Studies aus soziologischer Sicht. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete 4/2004: 365-376

Walmsley, Jan; Johnson, Kelly (2003): Inclusive research with people with learning disabilities: past, present and future. Jessica Kingsley: London [u.a.]

Wansing, Gudrun (2006): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. VS-Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Wansing, Gudrun (2007): Behinderung: Inklusions- oder Exklusionsrisiko? Zur Konstruktion paradoxer Lebensläufe in der Gesellschaft. In: Waldschmidt, Anne; Schneider, Werner (Hrsg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Transkript-Verlag: Bielefeld, 2007: 276-297

Wansing, Gudrun (2009): Ist Inklusion eine geeignete Zielperspektive für die Heil- und Sonderpädagogik? Diskussionsimpulse aus der Systemtheorie. In: Bürli, Alois -Dore; Strasser, Urs; Stein, Anne (Hrsg.): Integration/Inklusion aus internationaler Sicht. Klinkhardt-Verlag: Bad Heilbrunn, 2009: 65-73

Weisser, Jan (2005) Behinderung. In: Weisser, Jan: Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld: 15-40

Whyte, William Foote (Hrsg.) (1991): Participatory Action Research, Sage: Newbury Park, London, New Delhi. Kapitel: Introduction: 7-18

Witzel, Andreas (2000) Das problemzentrierte Interview.
<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> (31.07.2009)

Anhang

I. Materialien zum Auswertungsprozess

(A) Auflistung der Primary Documents

Die Transkripte werden aus Gründen der Anonymitätsgewährleistung nicht in der Diplomarbeit ausgewiesen.

P1 – BewohnerIn A	(00:29:52)	P7 - BetreuerIn A	(00:31:41)
P2 – BewohnerIn D	(00:26:41)	P8 - BetreuerIn B	(00:30:29)
P3 – BewohnerIn E	(00:29:51)	P9 – BetreuerIn C	(00:30:56)
P4 – BewohnerIn F	(00:25:15)	P10 - BetreuerIn D	(00:35:51)
P5 – BewohnerIn B	(00:30:31)	P11 - BetreuerIn E	(00:48:43)
P6 - BewohnerIn C	(00:30:56)	P12 – BetreuerIn F	(51:50:00)

(B) Codes²⁴

... "ABER BETREUERINNEN FAHREN JA NIE"	... Angebote setzen
... "MANCHMAL BIN I KOMISCH" - HAT ABER KEINE BEHINDERUNG	... Angehörige einladen
... "MEIN ZUHAUSE IST MEINE ZUKUNFT"	... angeleitete Pflege
... 1/5 vom Geld geht an SachwalterInnen	... angenommen sein von anderen Gemeindebürgern
... a halbwegs normales Wohnen gestalten	... ANGESCHAUT WORDEN VON DER MUTTER
... ABENDESSEN EIGENSTÄNDIG HERGERICHTET/GEKOCHT	... angewiesen sein
... Aber des liegt an uns	... angewiesen sein auf zeitliche Ressourcen
... abgefunden haben	... Angst haben vor etwas, das man nicht kennt
... abhängig vom BetreuerInnenschlüssel	... ANGST VOR SCHWANGERSCHAFT HABEN
... abhängig vom Ermöglichen	... Anleiten ist notwendig
... abhängig von täglicher Verfassen/Laune	... anleiten nicht übernehmen
... abschalten nach der Arbeit	... anregen zu neuen Aktivitäten
... absprechen	... Anreiz geben
... Abwechslung sein	... APELLIERT AN BETREUERINNEN
... achten, dass selbst gemacht wird	... ARBEIT IST VERPFLICHTEND
... Aktivitäten planen und umsetzen	... ARBEIT MACHT SPASS
... Akzeptanz vorhanden	... arbeiten in der gleichen Gruppe
... akzeptierendes Klima besteht	... arbeiten ist fordernd
... akzeptiert und angenommen von BewohnerInnen	... arbeiten ist verpflichtend
... ALLE BEWOHNERINNEN HABEN EINE BEHINDERUNG	... ARBEITET IM AUSSENDIENST
... als gegeben annehmen	... ARBEITET IN DER RECYCLING-ABTEILUNG FÜR FERNSEHER
... als Kinder gesehen	... Arbeitsplatz nicht ausgesucht
... als sinnvoll empfinden	... argumentieren - warum etwas so ist
... als vorteilhaft erwiesen -> Veränderung	... Attribute des Nicht-Behindert-seins
... ambivalentes Verstehen innerhalb der Gruppe	... auch gegen Willen/Wunsch zurückziehen
... an finanziellen Sachen scheitern	... auf andere Rücksicht nehmen
... an Leute außerhalb denken	... auf etwas schauen
... an sich arbeiten müssen	... auf gesundheitliche Aspekte schauen
... anders arbeiten als mit M.m.B.	... auf seinen Vorteil aus sein
... anfängliche Gerüchte in Gemeinde vorhanden	... auf Wunscherfüllung warten müssen
	... aufbauen können
	... auffälliges Verhalten

²⁴ Codes der BetreuerInnengruppe; CODES DER BEWOHNERINNENGRUPPE

... AUFGABE IM WH: BLUMEN GIESSEN
 ... Aufgaben finden
 ... auflockern ist Tendenz
 ... aufmerksam machen
 ... aufstehen müssen
 ... Auftrag der Gesellschaft
 ... aufwecken
 ... aufwecken individuell
 ... aus da Ruhe bringen
 ... auseinandersetzen nur auf Anfrage
 ... AUSFLÜGE VOM WOHNHAUS NACH
 ... ABSPRACHE MÖGLICH
 ... ausgeben von Medikamenten
 ... AUSSCHLAFEN AN FREIEN TAGEN
 ... ausschlaggebend ist eigene Motivation/Einstellung
 ... aussuchen
 ... aussuchen können im Vorfeld des WH-Baus
 ... auswählen lassen
 ... Ängste seitens der Nachbarschaft vorhanden
 ... äußern von Wünschen
 ... Bedarf nach Besuchen nicht vorhanden
 ... Bedarf vorhanden
 ... Bedürfnisse nicht wie möglich beachtet
 ... befreundet sein
 ... beginnt viel früher
 ... begleiten von M.m.L. im Wohnbereich
 ... behindert sein
 ... behindert sein ist normal (sark.)
 ... BEHINDERUNG IST ETWAS NORMALES
 ... BEHINDERUNGEN ANDERER SIND ÜBLICH
 ... bei Kindeswunsch im totalen Fokus der
 ... Öffentlichkeit
 ... BEI KRANKHEIT KOMMT DER ARZT
 ... BEKOMMT "VIEL" GELD VON
 ... WERKSTÄTTELEITERIN
 ... BEKOMMT GELD VOM SPARBUCH
 ... BEKOMMT JEDERZEIT GELD VON SEINEM
 ... AUFBEWAHRTEN
 ... BEKOMMT WENIG BESUCHE
 ... beobachten
 ... beraten
 ... besachwaltet sein
 ... besachwaltet sein von Angehörigen ist
 ... komplizierter
 ... Bescheidwesen vom Land beeinflusst Einzug
 ... besser funktionieren
 ... bestechen um heimfahren
 ... besteht guter Kontakt zu SachwalterInnen
 ... besteht keine Beziehung zu MitbewohnerInnen
 ... Besuch jederzeit möglich
 ... Besuchsdienst erhalten
 ... Besuchszeitenpunkt
 ... besucht werden
 ... BETET VIEL
 ... BETREUER SCHIMPFFEN
 ... BetreuerIn ist für alle da
 ... BETREUERINNEN GREIFEN IN
 ... STREITEREIEIN EIN
 ... BETREUERINNEN INFORMIEREN
 ... BETREUERINNEN SIND "LIAB"
 ... BETREUERINNEN SIND LUSTIG
 ... betreuerischen Ressourcen (Vorhandensein?)
 ... betreut und untergebracht sein

... Betreuungsmangel
 ... Beziehung = natürliches Bedürfnis
 ... BEZIEHUNG LÄUFT GUT
 ... Beziehungen sind kompliziert
 ... Beziehungen werden gelebt
 ... Bezug zum Eigenen herstellen
 ... Bindung aufgebaut haben
 ... brauchen gewissen Standard
 ... BRAUCHT HILFE BEIM RASIEREN
 ... BRAUCHT KEINE HILFE, UNTERSTÜTZUNG
 ... BRAUCHT KEINE UNTERSTÜTZUNG BEI
 ... DER KLEIDUNGSWAHL
 ... BRAUCHT KEINE UNTERSTÜTZUNG BEIM
 ... HAARE WASCHEN
 ... BRAUCHT UNTERSTÜTZUNG BEI DER
 ... ESSENSZUBEREITUNG
 ... braucht viel Geld -> wenig zur Verfügung
 ... Bus
 ... BÜCHER LESEN
 ... COMPUTER SPIELEN
 ... da sein, wo man gebraucht wird
 ... damit aufgewachsen sein
 ... darauf hinweisen
 ... DARF KEINEN ALKOHOL TRINKEN
 ... de halten des scho aus
 ... de ma gar net liegen
 ... den anderen als solchen anerkennen
 ... deutlich zum Ausdruck bringen
 ... die Klienten
 ... diskutieren
 ... dokumentieren
 ... Druck haben
 ... durch andere Ideen holen
 ... durch Nachtruhe Möglichkeit ungestört zu sein
 ... DUSCHT SICH LIEBER ABENDS
 ... EIGENER WILLE
 ... EIGENES GELD HABEN
 ... einbinden in Tätigkeiten
 ... eine echte Beziehung haben
 ... einfordern
 ... einfordern von Regeln
 ... einfordern von Zärtlichkeit
 ... eingeschränkt fühlen
 ... eingeschränkt sein
 ... eingeschränkt sein bzgl. Betreuungspersonal
 ... eingeschränkt sein durch sich selbst
 ... eingetrickert bekommen
 ... eingreifen
 ... eingreifen wenn belastend
 ... eingreifen wenn öffentlich
 ... EINKAUFEN GEHEN
 ... einmal monatlich wegfahren
 ... einschätzen können
 ... Einzelgespräche passieren
 ... EINZUG INS WH SELBST AUSGESUCHT
 ... Eltern fordern Kontakt
 ... ELTERN KOMMEN ZU BESUCH
 ... Eltern wirken einschränkend ein
 ... ELTERN WOLLEN PARTNERSCHAFT NICHT
 ... Eltern wünschen es
 ... Elternkontakt passiert
 ... engagierte Mitarbeiterinnen
 ... enger Kontakt zwischen WH und Hausarzt

... ENTSCHEIDET SELBST WANN ZUM ARZT GEGANGEN WIRD	... FÜHRT HAUSHALT SELBST GUT
... entspannen	... für Leute schauen, herausfinden
... Erfahrung gemacht - weniger Betreuer auf Zeit mehr selber machen der Bewohner	... für Recht der BewohnerInnen einsetzen
... Erfahrung zeigt, wies die Leute brauchen	... für Verständnis sorgen
... erhoben wie viel Geld gebraucht wird	... ganz selbstständig sein
... ERKENNT BEHINDERUNGEN ANDERER	... gebraucht fühlen
... erklären	... Gefahr der Verwahrlosung
... erklären von Medikamentenveränderungen	... GEFÄLLT ES IM WH
... ermöglichen	... Gefühl für Wert entwickeln
... Ernährung	... gegenseitig auf die Nerven gehen
... erraten was sie gerne hätten	... gegenseitig einschränken
... Es bleibt ihm überlassen, was er tut.	... gegenseitiges Interesse besteht
... ES PASST ALLES	... GEHT ABENDS INS ZIMMER UND SCHLAFEN
... etwas genau einteilen/abmachen	... GEHT GERN AUF FESTE
... externe Angebote zur Weiterbildung gewünscht	... GEHT GERN ZUM BADETEICH
... fahren gerne fort	... GEHT GERNE ARBEITEN
... FÄHRT AUF SPORTWOCHE	... GEHT GERNE BADEN/DUSCHEN
... FÄHRT AUF URLAUB	... GEHT GERNE FRÜHSCHOPPEN
... FÄHRT GERN INS HALLENBAD	... GEHT GERNE INS DORF
... FÄHRT GERN MITM BUS	... GEHT GUT IM WH
... FÄHRT GERNE AUF SPORTWOCHE	... geht ihnen gut
... FÄHRT GERNE FORT	... GEHT IMMER MITTWOCHS UND FREITAGS EINKAUFEN
... FÄHRT MIT BETREUERiNNEN GEWAND EINKAUFEN	... GEHT MIT GELD EINKAUFEN
... FÄHRT MIT BUS ZUR ARBEIT	... GEHT NACH DER ARBEIT GERNE FORT
... FÄHRT MIT ELTERN ESSEN	... GEHT SELTEN/NIE IN DIE KIRCHE
... FÄHRT MIT MUTTER IN EIN GESCHÄFT	... GEHT ZUR POST
... FÄHRT NICHT ZU ELTERN	... geistig behinderte Menschen
... FÄHRT REGELMÄSSIG ZU ANGEHÖRIGEN	... Geld einteilen
... fehlen von Rahmenbedingungen	... Geld ist eigentlich das Problem
... fehlt das Gefühl für Geld	... Geld kriegen ist unabhängig von Besuchen daheim
... FEIERT GERNE	... Geld locker machen
... FERNSEHEN	... Geld verwalten, über Geld bestimmen
... fertig sein müssen	... GELD WIRD VON BETREUERiNNEN AUFBEWAHRT
... FINDET BEHINDERUNG "ANGENEHM"	... gemeinsam benutzen
... Fingerspitzengefühl gefragt	... GEMEINSAM MIT MITBEWOHNERIN
... flexibel sein	... gemeinsame Aktivitäten in Beziehungen
... FORTGEHEN	... gemeinsame Gespräche bei Bedarf
... frei gestalten	... GEMEINSAME WASCHMASCHINE
... freie Arztwahl möglich	... gemütlich ankommen
... Freiheiten verlieren	... gemütlich sein
... freiheitsbeschränkende Sachen	... gemütlich zusammensetzen
... Freiraum	... genießen
... Freizeit gestalten abhängig vom BetreuerInnenschlüssel	... genießen des Gruppengeschehens
... FREIZEIT IST BESSER ALS ARBEITEN	... geprägt durch Biografie
... Freizeitangebote abgestimmt auf BewohnerInnen	... geprägt sein von Unterbringungen
... Freizeitgestaltung	... gerecht sein
... fremdbestimmen	... geringe Besuchskultur
... Fremdbestimmung begründen	... geringes Stattfinden von Besuchen
... freuen	... gern auf andere zugehen
... Freundschaft ist eher die Ausnahme	... GESCHIRR ABWASCHEN GEHÖRT DAZU
... FREUT SICH ÜBER BESUCH	... Gesellschaft wünscht es
... Fronten auflockern muss	... gestalten der Freizeit
... FRÜHSTÜCK WIRD ZUBEREITET	... Gestaltung ist okay
... FRÜHSTÜCKEN	... getrennt wohnen und arbeiten
... FRÜHSTÜCKEN WAS MAN WILL	... gewisse Einschränkungen nötig
... FÜHLT SICH VON MITBEWOHNERiNNEN GESTÖRT	... gewisse Integration vorhanden
... FÜHLT SICH WOHL	... gewisse Sachen gehen nicht
... FÜHLT SICH ZU JUNG FÜR KINDER	... gewöhnt - wollen immer dasselbe
	... gewöhnt daran
	... Gewöhnungseffekt

...	GIBT GELD FÜR CDs AUS	...	HILFT BEIM WÄSCHE WASCHEN UND
...	GIBT IM ORT KEINE GROSSEN GESCHÄFTE	...	TROCKNEN MIT
...	gibt keine geeigneten Einrichtungen	...	HILFT IM HAUSHALT MIT
...	gibt keine Probleme und Diskussionen	...	HÖRT GERNE RADIO
...	gibt keine Regeln	...	i muaß a mit Leut zrechtumman
...	gibt keine Verbote für alle	...	IM GARTEN ARBEITEN
...	gibt keine Wohnplätze	...	im Nicht-Behinderten-Alltag net so kennt
...	gibt Mitspracherecht	...	im Sinne der Normalität
...	gibt Vereinbarungen	...	immer informiert werden
...	gibt Zukunft Sinn	...	in der Kirche geduldet
...	glauben der BetreuerInnen	...	in der Waage halten
...	GLAUBT AN GOTT	...	in die Kirche gehen
...	Gott sei Dank	...	in einem normalen Rahmen bleiben
...	Gradwanderung	...	in einem Wohnhaus untergebracht sein
...	Grenzen am NM weiter	...	in Urlaub fahren
...	Grundreinigung der persönlichen Räumlichkeiten	...	individuell
...	gut integriert sein	...	individuell bleibt es trotz Regeln
...	guten Umgang pflegen	...	individuell sein können
...	gutes Umfeld mitkriegen	...	individuelle Ausflüge möglich
...	hab i ma net ausgesucht	...	individuelle Essenszeiten
...	haben gewissen Betrag zur Verfügung	...	Individuelle Handhabung gefragt
...	haben keine Befugnisse	...	individuellen Bedürfnissen nachgeben
...	haben keine Ideen	...	individuellen Wünsche
...	haben Schuldgefühle	...	individueller Bedarf an Geld vorhanden
...	haben sehr viel Mitbestimmung	...	INS GASTHAUS GEHEN
...	haben Selbstzweifel	...	integriert sein ins Dorfgeschehen
...	Handeln aus Erfahrung	...	INTERNET SURFEN
...	HAT ARBEIT GEWECHSELT	...	INTERNETZUGANG IM WH VORHANDEN
...	HAT EINE "WAHNSINNIGE"	...	ist angenehmer
...	FREUNDSCHAFT	...	IST BEGEISTERT VON PERCHTEN
...	HAT EINEN BUSSI-BUSSI-FREUND (FIXEN	...	IST BESACHWALTET
...	FREUND)	...	ist egal von wem die Idee stammt
...	HAT EINEN FREUND	...	ist egal, kann er tun, wenn er Kleidung vorzeitig
...	HAT FREIE ZEIT AM WOCHENENDE	...	wechseln will
...	HAT FREUNDE AUSSERHALB DES WHs	...	ist eigentlich überhaupt net super in einem
...	HAT FREUNDE IM DORF	...	Wohnhaus wohnen
...	HAT FREUNDE IM WH	...	IST EIN GROSSER MUSIKFAN
...	HAT IM ZIMMER SEINE RUHE	...	IST EIN KLEINER ESSER
...	HAT KEIN MITSPRACHERECHT	...	ist entschieden worden, wies am besten ist
...	HAT KEINE (WENIG) FREUNDE IM WH	...	IST ERWACHSEN
...	HAT KEINE BEHINDERUNG	...	IST FLEXIBEL
...	HAT KEINE BESONDEREN AUFGABEN IM	...	IST GLÜCKLICH IN PARTNERSCHAFT
...	WH	...	IST LEICHT IM WOHNHAUS ZU WOHNEN
...	HAT KEINE FREUNDE AUSSERHALB DES	...	ist nicht direkt Mitbestimmung
...	WHS	...	ist nicht normal
...	HAT KEINE FREUNDIN/PARTNERIN	...	IST NICHT ZUFRIEDEN MIT DER GRUPPE
...	HAT KEINE SACHWALTER	...	IST ÖFTERS KRANK
...	hat negative Konsequenzen	...	IST PLEITE
...	HAT NUR EINE FREUNDIN IM WH	...	ist schwere für Leute zu entscheiden
...	HAT SELBST AUCH EINE BEHINDERUNG	...	ist selbstbestimmt
...	HAT SICH ZIMMER AUSGESUCHT	...	ist selbstbewusst
...	HAT SPIELPARTNER IM WH	...	IST SPORTLICH
...	HAT TASCHENGELD SELBST ZUR	...	IST UNZUFRIEDEN MIT EIGENEM MÜLL IM
...	VERFÜGUNG	...	ZIMMER
...	Hausordnung	...	IST VERLIEBT
...	HÄLT MITBEWOHNER NICHT AUS	...	IST VERLOBT
...	HÄLT SICH AN REGELN	...	IST ZUFRIEDEN MIT BETREUERINNEN
...	heimfahren am Wochenende	...	IST ZUFRIEDEN MIT DEM ESSEN
...	heimfahren wird gefördert	...	IST ZUFRIEDEN MIT DER ARBEIT
...	helfen gerne mit	...	jeder kann net des gleiche
...	Hilfe geben wo nötig	...	Kaffee wir "vorgesetzt"
...	HILFT BEIM KOCHEN (HOBBY)	...	KANN ARBEIT ABWECHSELN
		...	KANN AUSSUCHEN VON DEM WAS ES GIBT

... KANN FREUNDE SELBST BESTIMMEN
 ... KANN GUT KOCHEN
 ... KANN IM WH MITENTSCHEIDEN
 ... KANN IM WH NICHT ALLES SELBER BESTIMMEN
 ... KANN JEDERZEIT DUSCHEN GEHEN
 ... KANN LÄNGER AUFBLEIBEN WENN AM NÄCHSTEN TAG FREI
 ... KANN SAGEN WAS IHM GEFÄLLT
 ... KANN SICH BESCHWEREN
 ... KANN SICH IM ORT FREI BEWEGEN
 ... KANN SICH INS ZIMMER ZURÜCKZIEHEN
 ... KANN TEILWEISE SELBSTBESTIMMEN
 ... KANN VORSCHLÄGE BRINGEN
 ... KANN ZU GROSSEINKÄUFEN MITFAHREN
 ... KAUFTE SICH NEUE CDs
 ... KAUFTE SICH SÜSSIGKEITEN
 ... kaum in Anspruch genommen
 ... kein anderer benachteiligt wird
 ... kein Geld brauchen
 ... kein Standardessen
 ... KEINE ARBEIT - KEIN GELD
 ... keine Beschwerden aus der Öffentlichkeit gekommen
 ... keine Betreuung unter Tags möglich
 ... keine Entscheidung gegeben
 ... keine erfüllende Arbeit haben
 ... keine freiwilligen Entscheidungen
 ... keine Hobbies haben
 ... keine Schulbildung erhalten
 ... keine Verantwortung gehabt/gelernt
 ... keine Ziele haben
 ... keinen Anspruch auf Pension haben
 ... kennen der Leute -> kennen der Bedürfnisse (aus langer Erfahrung)
 ... KENNT DEN NAMEN SEINER BEHINDERUNG
 ... KENNT LEUTE AUSM DORF
 ... KENNT LEUTE IM DORF
 ... Kindeswunsch äußern -> Parafall
 ... KLEIDUNG MIT MUTTER EINKAUFEN
 ... KLEIDUNG WIRD VON BETREUERINNEN GEWASCHEN
 ... Kleidungs Auswahl
 ... KLETTERN
 ... knapp bemessen mit Geld
 ... KOCHEN UND BACKEN NACH FRAGEN IMMER MÖGLICH
 ... KOCHT SICH AUCH SELBER
 ... KOCHT SICH OFT SELBER ETWAS
 ... kognitiv behinderten Menschen
 ... kognitive Möglichkeiten haben
 ... kommt auf BewohnerInnen an
 ... kommunizieren muss funktionieren
 ... Kompetenzen der BetreuerInnen
 ... komplett "freie" Körperpflege nicht ideal
 ... Kompromisse müssen gefunden werden
 ... Kontakt haben bestimmen Eltern/Sachwalter
 ... kontraproduktiv, wenn sexuelle Bedürfnisse uneingeschränkt ausgeübt
 ... kontrollieren ob es stattfindet
 ... Konversation üben

... KÖNNEN AUSSUCHEN WAS GEKOCHT WIRD
 ... können Wünsche nicht äußern
 ... KÖNNEN ZUM SCHWIMMTEICH GEHEN
 ... körperliche Gewalt verboten
 ... KÖRPERLICHE NÄHE MIT FREUNDIN
 ... körperliche Nähe nicht aushalten
 ... kreativ und offen sein ist wichtig
 ... KRIEGT DREI-MONATS-SPRITZE
 ... KRIEGT SPRITZE DAMIT ES IHR BESSER GEHT
 ... KUSCHELN
 ... LADET FREUNDE AUF BESUCH EIN
 ... Lage
 ... ländliches Umfeld
 ... Leben im WH ist gebunden an Arbeiten in Werkstatt
 ... leben Sexualität
 ... LEBT GERN IN SEINEM ZIMMER
 ... LEBT IM WOHNHAUS WEILS GEFÄLLT
 ... LEBT IN EINER PARTNERSCHAFT
 ... LEBT SELBSTBESTIMMT
 ... LEBT ZÄRTLICHKEIT UND SEXUALITÄT
 ... LEGO BAUEN
 ... leichter für Betreuung
 ... lenken
 ... letzte Entscheidung hat Sachwalter
 ... Leuten etwas entlocken -> Antrieb geben
 ... Lust haben (BewohnerInnen)
 ... Luxusgüter leisten
 ... ma kann si biegen wie ma will
 ... machen was vorgegeben ist
 ... MACHT KÖRPERPFLEGE SELBSTSTÄNDIG
 ... MACHT VIELE UNTERNEHMUNGEN MIT PARTNER
 ... MACHT WOFÜR GEBRAUCHT WIRD
 ... MAG GEWALT NICHT
 ... MAG KEINEN ALKOHOL
 ... MAG NICHT WENN MITBEWOHNER SCHREIT
 ... MAG STERNE SCHAUEN
 ... MALEN
 ... männliche Bewohner - weibliche Betreuerinnen
 ... MEDIKAMENTENEINNAHME SELBSTSTÄNDIG
 ... medizinische Sachen
 ... mehr einbinden
 ... mehr einbinden desto mehr Zeit gebraucht
 ... mehr Freiheiten als gewusst
 ... mehr Gespräche würden nicht schaden
 ... mehr Kontakt gewünscht
 ... mehr Zeit nehmen kann
 ... Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung
 ... mit entsprechender Freundlichkeit, Höflichkeit und Toleranz begegnen
 ... mit Gemeinde nichts negatives
 ... mit Geschenken locken
 ... MIT PARTNER ÜBER ALLES SPRECHEN
 ... mit Schmä zu motivieren
 ... mit sexuellen Bedürfnissen überfordert sein
 ... Mitbestimmung abhängig vom Können der Leute
 ... Mitbestimmung abhängig von BetreuerInnenanzahl
 ... Mitbestimmung ist eine indirekte Gschicht

... MITEINANDER SPRECHEN KÖNNEN IST	... Normalisierungsprinzip
WICHTIG	... notwendig sein
... MITTAGESSEN WIRD GEKOCHT	... notwendig und wichtige Bereiche
... motivieren	... notwendiger Teil der Arbeit
... MÖCHTE BRAV SEIN	... nur zum Teil Mitbestimmung möglich
... MÖCHTE EINEN NEUEN GROSSEN	... ob sich Wünsche ergeben
FERNSEHER	... obs den Betreuer freut
... MÖCHTE GERNE SPIELZEUG EINKAUFEN	... oft kein Urlaub außerhalb der
... MÖCHTE NACH AMERIKA ZUR WWE-TOUR	Werkstattschließzeiten
... MÖCHTE REICH WERDEN	... organisieren müssen
... MÖCHTE RUHE IN DER GRUPPE	... ORT VON FRÜHER GEKANNT
... MÖCHTE UMZIEHEN IN EINE WG	... Öffentlichkeit ist bereit, hat sich auf Leute
... MÖCHTE UNBEDINGT ZU SEINER FAMILIE	eingelassen
NACH HAUSE	... Partnerschaften nicht annehmen wollen
... MÖCHTE WEG VOM WH	... passiert einfach
... MÖCHTE ZUM MEDIA MARKT FAHREN	... persönliche Sorge um das Kind
(EINZIGER WUNSCH)	... pflegen von Freundschaft
... Möglichkeiten aufzeigen, damit man zu etwas	... Pionierarbeit wenn Kinder kriegen in Reflexion
kommt	... planen
... MUSIK HÖREN	... Planung kann Selbstbestimmung ermöglichen
... muss a bissl strenger sein	... PORNOFILME NUR IM ZIMMER ERLAUBT
... MUSS IN DIE ARBEIT GEHEN	... privates ausleben der Sexualität
... muss kreativer sein	... Privatsphäre einhalten
... MUSS SCHLAFEN GEHEN	... Probleme haben
... MUSS SPAREN UM SICH DEN LEGO-ZUG ZU	... PUTZT ZÄHNE ALLEINE
KAUFEN	... PUTZT ZIMMER EIGENSTÄNDIG
... MUSS WEGEN BUSTRANSPORT AUFSTEHEN	... Qualität steigern durch verbesserte
... MUTTER HEBT GELD AB	Rahmenbedingungen
... MUTTER TEILT GELD FÜR SIE EIN	... RAD FAHREN
... nach Belieben	... Rauchen als Gemeinschaftsritual
... nachbesetzen	... RAUCHT NICHT
... nachholen ist schwer	... rausgehen und nicht eingesperrt sein -
... Nähe zum eigentlichen Elternhaus ist wichtig	Verwunderung der Gemeinde vorhanden
... Neuigkeiten austauschen	... raushalten
... nicht alle können immer dabei sein	... RÄUMT GESCHIRRSPÜLER EIN
... nicht als Erwachsene gesehen	... reagieren der Umwelt
... nicht aus dem Ruder gerät	... Recht auf freie Religionsausübung haben
... nicht aussuchen der Freunde	... Rechte haben
... nicht behindert sein	... REDET MIT FREUNDIN ÜBER KINDER
... nicht bestimmen - Vorschläge geben	... REDET VIEL ÜBER FAMILIENGRÜNDUNG
... nicht eingreifen dürfen	UND HEIRAT
... nicht erfüllend arbeiten	... reflektieren des Tages
... nicht erleben dürfen	... Regeln fürs Zusammenleben & für M.m.B
... nicht fragen warum man sich manches "antut"	... Regeln sind gewisse Umgangsformen
... nicht ganz selbst bestimmen	... REICH WIRD MAN WENN MAN ARBEITEN
... NICHT GANZ ZUFRIEDEN MIT ARBEIT	GEHT
... nicht in Privatsphäre eingreifen	... REISEN
... nicht nachfragen seitens der BewohnerInnen	... relativ hohe Selbstbestimmung
... nicht selbst aussuchen/ausgesucht	... respektieren der Privatsphäre
... nicht selbst entscheiden	... respektvoller Umgang miteinander
... nicht verbal äußern können	... Rhythmus haben
... nicht viel Freiheit gewöhnt	... RICHTET FRÜHSTÜCK SELBST HER
... nicht wegfahren/wegbewegen können	... roter Faden zur Orientierung gebrauch
... nicht wertschätzend umgegangen	... Ruhe brauchen
... nicht zuständig fühlen	... Ruhe und Zeit haben in der Betreuung
... nichts Allgemeines zu sagen	... Rücksicht nehmen muss
... niemanden zwingen!	... Sachen zusperren, versperren
... NIMMT MEDIKAMENTE	... Sachwalter
... NIMMT MEDIKAMENTE FÜR DIE	... SACHWALTERIN IST ZUSTÄNDIG FÜR DAS
GESUNDHEIT	GELD
... NIMMT MEDIKAMENTE WENN ES IHM	... sagen es ihnen nicht
NICHT GUT GEHT	... sama wahrscheinlich eh guat unterwegs
... Normalisierung	... SAUGT STAUB

- ... schauen ob es längerfristig passt
- ... schauen, dass etwas getan wird
- ... Schauermärchen gegeben
- ... schau, dass des für de Leut anfoch passt
- ... SCHAUT GERN IM INTERNET
- ... schlecht gehen ohne Medikamente
- ... schlechte Infrastruktur
- ... scho a zuhause gefunden hat
- ... schön, wenn mehr Freiheiten hätten
- ... schönreden versuchen
- ... schränken schon ein
- ... SCHREIBT GERNE EMAILS
- ... schwierig wenn Kinderwunsch
- ... SCHWIMMEN
- ... SCHWIMMEN IST SCHWIERIG
- ... sein Leben leben
- ... selber an Grenzen stoßen
- ... selber bestimmen was er machen will
- ... selber entscheiden
- ... selber entscheiden aus Gegebenem
- ... selber gestalten können
- ... selber können
- ... selber machen
- ... selber machen der "heiklen" Sachen
- ... selber offen sein
- ... selber zuständig sein
- ... SELBST AUSGESUCHT
- ... selbst bestimmen beginnt bei kleinen Sachen
- ... selbst bestimmen gewisser Sachen nicht möglich
- ... SELBST ENTSCHEIDEN
- ... selbst erfüllen dringender Bedürfnisse
- ... selbst nicht äußern können
- ... selbstbestimmt sein
- ... Selbstbestimmung
- ... Selbstbestimmung findet ihre Grenze in
- ... Selbstbestimmung ist das allerwichtigste (sark.)
- ... Selbstbestimmung ist eine Personalfrage
- ... selbstständig sein
- ... Selbstständigkeit fördern
- ... Selbstverständlichkeit
- ... Sex is super
- ... SEX IST GEFÄHRlich
- ... Sexualität als Thema
- ... Sexualität gehört begleitet
- ... Sexualität im Sinne von Integration wichtig
- ... Sexualität ist eine natürliche Angelegenheit
- ... Sexualität muss mit SachwalterInnen abgeklärt werden
- ... sexuelle Bedürfnisse vorhanden
- ... sexuelle Komponente für erfüllende Beziehung nicht so wichtig
- ... SHOPPEN GEHEN
- ... sich akzeptieren
- ... sich beschweren
- ... sich freuen
- ... sich für etwas eigenen
- ... sich identifizieren mit etwas
- ... sich wettergemäß kleiden
- ... sicher sein
- ... sie selber schützen
- ... sind immer arbeiten
- ... sind in einem Rahmen
- ... sind institutionalisiert
- ... sind sehr anpassungsfähig
- ... SINGEN
- ... SKI FAHREN
- ... SOLL BEIM KOCHEN MITHELFFEN
- ... sollten selbstständig sein
- ... soziales Zusammenleben
- ... SPAZIEREN GEHEN
- ... SPAZIEREN GEHEN MIT FREUNDEN
- ... SPIELEN MIT FREUNDEN
- ... Spielraum
- ... spontan entscheiden
- ... SPORT MACHEN
- ... sprechen mit BewohnerInnen
- ... SPRICHT NUR VON EINER BETREUERIN
- ... spüren lassen des eigenen Druckes
- ... Standarteinrichtung
- ... STEHT MORGENS SELBSTSTÄNDIG AUF
- ... STREITET MIT MITBEWOHNERINNEN
- ... strikte Abfahrtszeiten gegeben
- ... Struktur ist notwendig
- ... suchen keine Freunde
- ... SUCHT SICH MÖBILIAR SELBST AUS
- ... TANZT GERNE
- ... Taschengeld wird aufbewahrt
- ... tatn vü Leut scho mal gern spritzen
- ... TEILEN SICH WASCHMASCHINE
- ... teilnehmen der Mutter an Teambesprechung
- ... TEILT SICH GELD SELBER EIN
- ... Thema im Teamgespräch sein
- ... total pädagogische überwachen
- ... totale Selbstbestimmung bei einer Person (andre außen vor)
- ... TRATSCHEN MIT DORFBEWOHNERINNEN
- ... trifft auf die meisten Leute im Bereich Wohnen nicht zu
- ... TRINKT ALKOHOL AB UND ZU BEI FEIERN
- ... TRINKT AUFGRUND VON MEDIKAMENTEN KEINEN ALKOHOL
- ... TRINKT GERN KAFFEE
- ... trotz planen nicht gemacht
- ... um Haushaltsgeschichten kümmern
- ... umsetzen von Wünschen und Anregungen
- ... Umsetzung von Sexualität überfordernd
- ... Umzug durch körp./geist.
- ... Gesundheitsveränderungen gerechtfertigt
- ... Umzug wenn betreuerische Maßnahmen es erfordern
- ... unbegrenztes, unkontrolliertes Essen
- ... unbekannt ob einziehen wollen
- ... unterbringen von Wunscherfüllungen
- ... unternehmen lieber mit BetreuerInnen als mit Fremden
- ... UNTERNIMMT ETWAS MIT FREUNDEN
- ... unterschiedliche Möglichkeiten im Haus
- ... unschwellige Gerüchte, Scheu vorhanden
- ... unterstützen
- ... unterstützen was sie wollen
- ... unterstützen wo Unterstützung nötig
- ... unterstützend helfen
- ... unterstützende Personen für Haushalt gewünscht
- ... Unterstützung holen
- ... UNTERSTÜTZUNG IN FINANZIELLEN BELANGEN

... unzufrieden sein	... Vorstellung von Sex und Beziehung vorhanden
... Urlaubsaktionen würden überfordern	... WANDERN
... über Verhütung sprechen	... WAR IN DER SONDERSCHULE
... überreden	... warten auf Wunscherfüllung
... Überredungskunst	... was Eltern draus gemacht haben
... Verantwortung bewusst machen	... WÄHLT GEWAND SELBSTSTÄNDIG AUS
... Veränderung aufgrund Beschwerde = Mitbestimmung?	... WÄSCHE WIRD GEWASCHEN
... Veränderung ist möglich	... WÄSCHT GESCHIRR AB
... Veränderungen begründen	... WÄSCHT WÄSCHE GEMEINSAM MIT BETREUERiNNEN
... verbal ausdrücken können	... WÄSCHT WÄSCHE SELBST
... verbalisieren was sie möchten	... WECHSELN ORT DES ZUSAMMENTREFFENS AB
... verbieten aufgrund neg. Erfahrungen	... WECHSELT KLEIDUNG ALLE 2 TAGE SELBSTSTÄNDIG
... VERBINDET MIT WH LAUTER ÄRGER	... WEGEN ALLEM FRAGEN NERVT
... verboten was andere schädigt	... wegsperrt werden
... VERBRINGT NACHMITTAG MIT FREUND	... Weil jeden Tag des selbe Leben leben
... verdienen "nix"	... WEISS NICHT GENAU WO MITGESPROCHEN WERDEN DARF
... VERDIENT GELD BEI ARBEIT	... WEISS NICHT GENAU WOFÜR DIE MEDIKAMENTE SIND
... vereinbaren von gemeinsamen Zielen	... WEISS NICHT OB BZW. WIEVIEL GELD BEKOMMT
... Vergleich mit "was man kennt"	... WEISS NICHT WARUM BESACHWALTET
... Vergleich mit alten, dementen Leuten	... WEISS NICHT WAS ARBEITSAUFGABEN SIND
... Vergleich mit sich selbst	... WEISS NICHT WER SEINE FREUNDE SIND
... Vergleich zu anderen Wohnhäusern	... WEISS NICHT WIEVIEL GELD SIE WIRKLICH BEKOMMT
... VERGLEICHT BEWOHNERiNNEN MIT SICH SELBST UND HEBT SICH HERVOR	... WEISS NICHTS WAS SIE SELBST ENTSCHEIDEN DARF
... vergönnt sein	... WEISS WANN ER WIEVIELE MEDIKAMENTE BEKOMMT
... verhassten Donnerstagsputztage	... wenig auf Wünsche und Bedürfnisse eingegangen
... verhindern weil Rücksicht nehmen	... wenig begleitet
... VERKAUFT SEINE GEMALTEN BILDER	... wenig besuchen fahren
... vermuten, dass es gefallen könnte	... wenig Einfluss haben
... vermutet nicht publik zu sein	... wenig einschränken
... vernünftig denken und handeln	... wenig Erfahrung sammeln können
... verschenken Geld	... wenig Individualität vorhanden
... verschlossen sein von Nahrungsaufbewahrungsorten	... wenig kommuniziert
... verstehen Geldangelegenheiten	... wenig können - Anzahl der Leute beschränken
... verstehen Geldangelegenheiten nicht	... wenig Selbstbestimmungsrecht
... verstehen seitens der Eltern	... wenig wahrnehmen externer Angebote
... versucht allen Wünschen gerecht zu werden	... wenn es sein muss
... VERSUCHT AUF MITBEWOHNERiNNEN EINZUREDEN	... WENN KRANK IST, DANN BEI MUTTER SEIN
... versucht ausgleichend einzuwirken	... wenn Sex, dann Verhütungspflicht vorhanden
... verzichten	... werden gefragt was sie wollen
... viel gespart	... werden integriert
... viele besondere Leute mit vielen Bedürfnissen	... wie groß ist ein Wunsch
... viele Leute machen schwierig	... wie sie das wollen
... vom Feeling her scho was ganz anderes ist	... WILL DASS BETREUERiNNEN AUFHÖREN ZU RAUCHEN
... von der Betreuung her etwas ermöglichen	... will im WH sein
... von Gedanken leiten lassen	... WILL KEINE KINDER HABEN
... VON MUTTER BESACHWALTET	... WILL MIT MANCHEN NICHT BEFREUNDET SEIN
... vor Augen halten/selber am Krawal nehma sollt	... willkürlich sexuell handeln nicht gut
... Voraussetzung für Sexualität ist Verhütung	... WIRD BEIM ZIMMER PUTZEN VON BETREUERiNNEN UNTERSTÜTZT
... vorbereiten der Öffentlichkeit	... WIRD BESUCHT VON FAMILIENMITGLIEDERN
... vorbereiten von Sexualität	
... vorbereitet wird zum BeWo	
... Vorbildwirkung haben	
... vorentscheiden	
... vorgeben von Linien	
... vorgegeben	
... vorgegeben, bestimmt und entschieden worden	
... vorgegebene Abfahrtszeiten	
... vorhanden sein von Eigenmotivation	
... Vorschläge machen	

... WIRD MORGENS GEWECKT
 ... WIRD ÖFTERS BESUCHT
 ... WIRD VERÄRGERT WENN MAN SICH
 EINSCHLEIMT
 ... WIRD VOM WOHNHAUS BEZAHLT
 ... WIRD VON MUTTER AB UND ZU GEHOLT
 ... WIRD VON MUTTER BESUCHT
 ... WIRD ZU NICHTS GEZWUNGEN
 ... wirken auf andere Leute
 ... wirklich a Beziehung führen
 ... wissen es nicht
 ... wissen welche Tabletten ihnen gehören
 ... Wohnen
 ... wohnen in der gleichen Gruppe
 ... wollen nicht heimfahren am Wochenende
 ... WUNSCH ERFÜLLUNG DAUERT LANGE
 ... Wunsch weils zum Leben gehört
 ... Wünsche berücksichtigen
 ... WÜNSCHT SICH MEHR BESUCHE
 ... WÜRDE KIND ABTREIBEN
 ... WÜRDE STATT ZU ARBEITEN LIEBER
 SEINEM HOBBY FRÖHNEN
 ... ZÄHNE PUTZEN WIRD NICHT SO GENAU
 GENOMMEN
 ... ZÄRTLICHKEIT, SEXUALITÄT NUR WENIG
 THEMA
 ... ZEICHNEN
 ... zeigen von Möglichkeiten
 ... ZEIT FÜR SICH HABEN
 ... Zeit für stille Wasser nehmen
 ... Zeit in lockerer Atmosphäre zu sprechen
 ... Zeit nehmen können
 ... zeitliche Einheiten trainieren
 ... ZEITPUNKT DES SCHLAFEN GEHENS
 SELBST ENTSCHIEDEN
 ... ZIEHT SICH AN
 ... ZIEHT SICH IN SEIN ZIMMER ZURÜCK
 ... ZIEHT SICH SELBSTSTÄNDIG AN
 ... ZIMMER PUTZEN AM DONNERSTAG
 ... zu Regelmäßigkeit bringen
 ... zu schnell und unüberlegt handeln
 ... zufrieden sein der MitarbeiterInnen
 ... zuhause fühlen
 ... zum Haus der Institutionen geworden
 ... zum Ortsbild gehören
 ... zur Selbstständigkeit erzogen worden
 ... zurückziehen
 ... ZUSAMMENLEBEN MIT M.M.BEH.
 SCHWIERIG
 ... zusperren möglich
 ... zügeln müssen
 ... zwei Beziehungen im WH funktionieren gut
 ... zwei Extreme

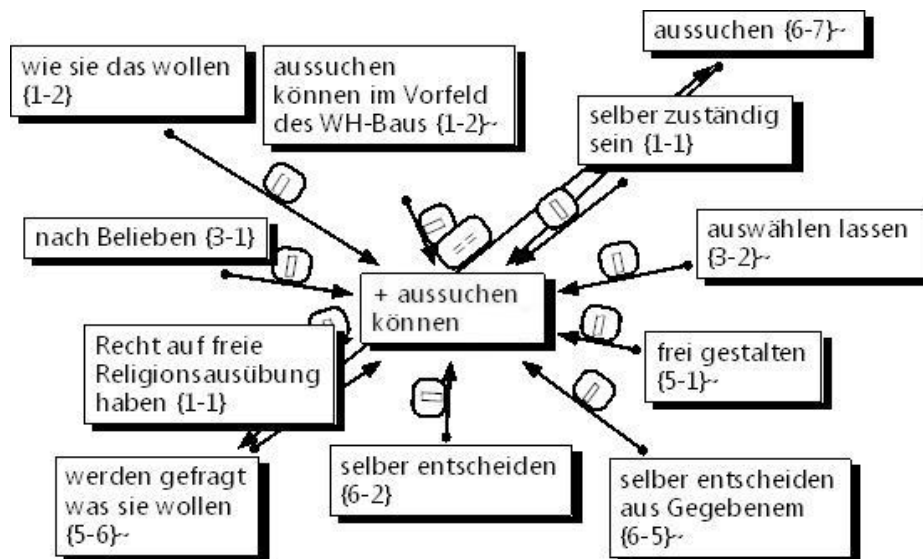
(C) Codefamilien

- ... + abhängig sein von Zeit und Ressourcen
- ... + abhängig von BetreuerInnen sein
- ... + aus- und erleben der Sexualität
- ... + aussuchen können
- ... + äußern von Wünschen
- ... + beeinflussendes Handeln seitens der BetreuerInnen
- ... + Beginn der Mitbestimmung
- ... + begründen der Institutionalisierung
- ... + besachwaltet sein
- ... + beschreiben des eigenen Berufsbildes
- ... + bringt Leben im WH mit sich
- ... + eigenen Willen haben, Rechte haben
- ... + eigenes Handeln, selbstständig sein
- ... + eignen / nicht-eignen
- ... + einfordern
- ... + eingeschränkt sein
- ... + Einstellung der MitarbeiterInnen
- ... + entscheiden für Leute
- ... + erfüllen von Wünschen
- ... + ermöglichendes Handeln seitens der BetreuerInnen
- ... + finanzielle Situation handhaben
- ... + fragen was normal/nicht normal ist?!
- ... + Freiraum & Spielraum
- ... + fremdbestimmt sein
- ... + Gefahr der Verwahrlosung
- ... + geprägt durch Biografie
- ... + gestalten der Freizeit
- ... + gewöhnt sein
- ... + gibt Zukunft Sinn
- ... + Grenzen des selbstbestimmt seins
- ... + in Beziehung treten mit der Öffentlichkeit/Außenwelt
- ... + individuelles Handeln
- ... + institutionelle Sicht der BetreuerInnen
- ... + kommunizieren
- ... + Kontakt zu Angehörigen haben/halten
- ... + können (das Können)
- ... + leben von Beziehungen
- ... + leben von Freundschaft
- ... + nicht aussuchen können
- ... + notwendiges Handeln in der Betreuung
- ... + planen
- ... + raten seitens der BetreuerInnen
- ... + Ruhe, Privatsphäre haben
- ... + selbstbestimmt sein
- ... + sich weiterbilden (BewohnerInnen)
- ... + Sprachrohr sein
- ... + stellt Behinderung dar
- ... + stellt Nichtbehinderung dar
- ... + unzufrieden sein
- ... + überfordert sein aus Sicht der BetreuerInnen
- ... + verpflichtend zum Wohnen im WH
- ... + was haben eigentlich die Leute, die da wohnen?
- ... + wirken auf die Öffentlichkeit
- ... + Ziele
- ... + zusammenleben mit anderen Menschen

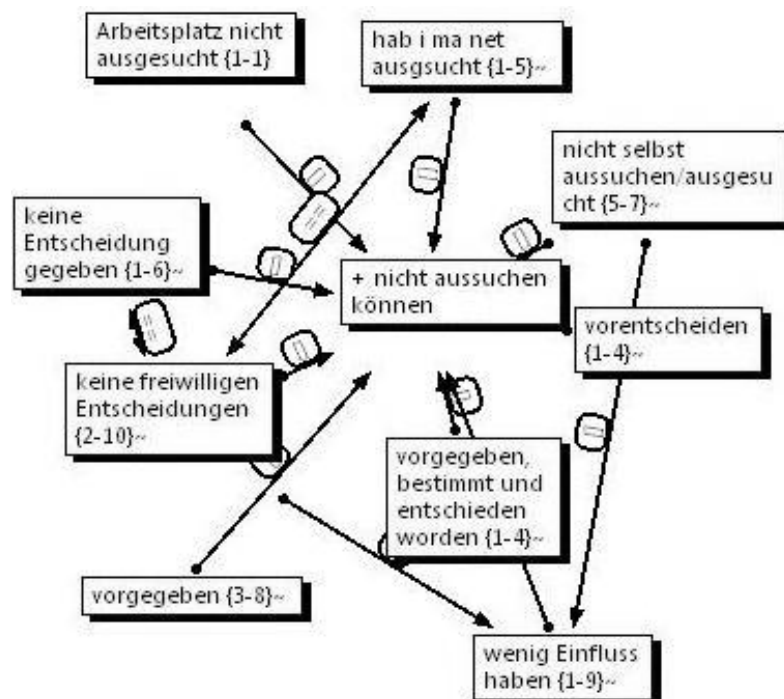
(D) Exemplarische Grafiken aus dem Auswertungsprozess

(D.1) Einzelne Codefamilien²⁵

Codefamilie „+ aussuchen können“:

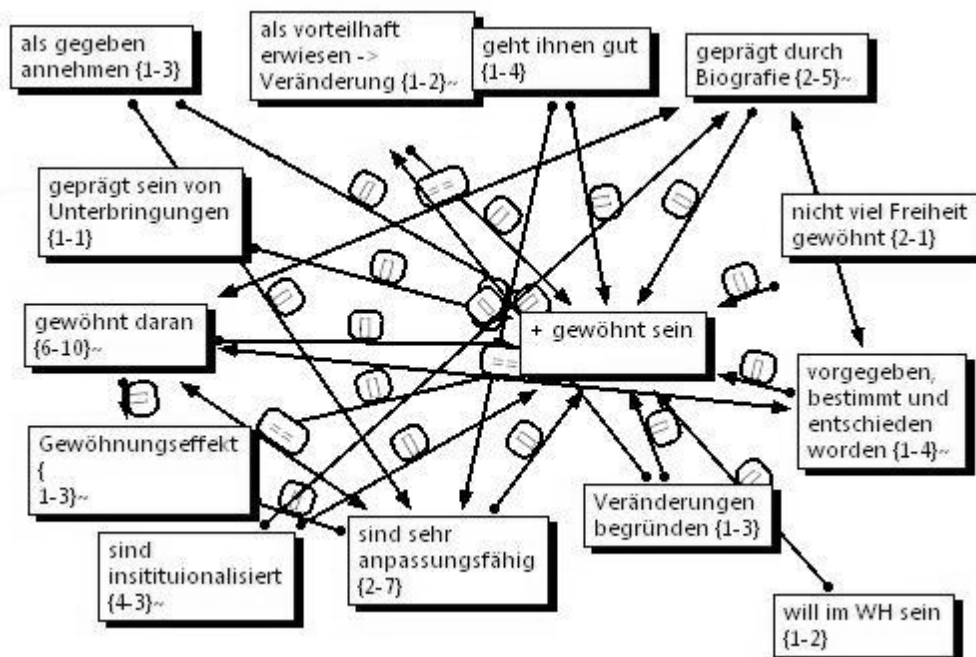


Codefamilie „+ nicht aussuchen können“:

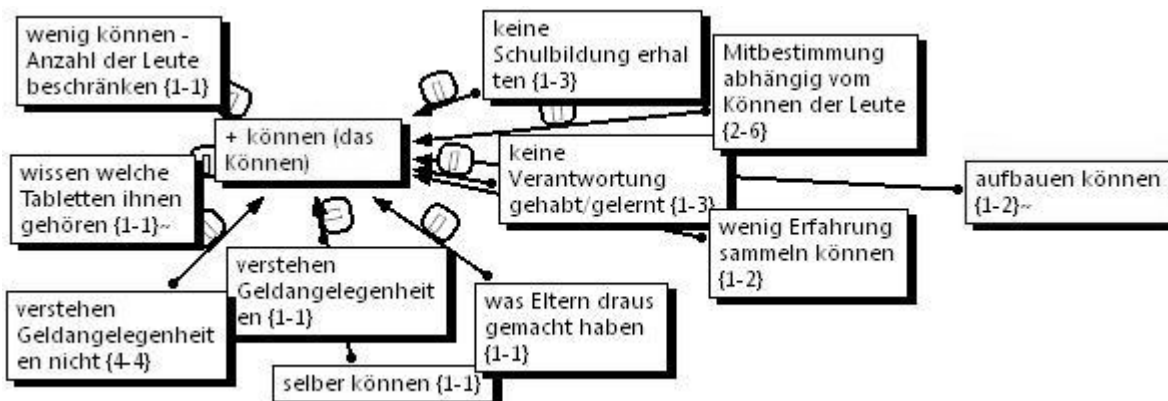


²⁵ entsprechen den ersten Schritten der Auswertung.

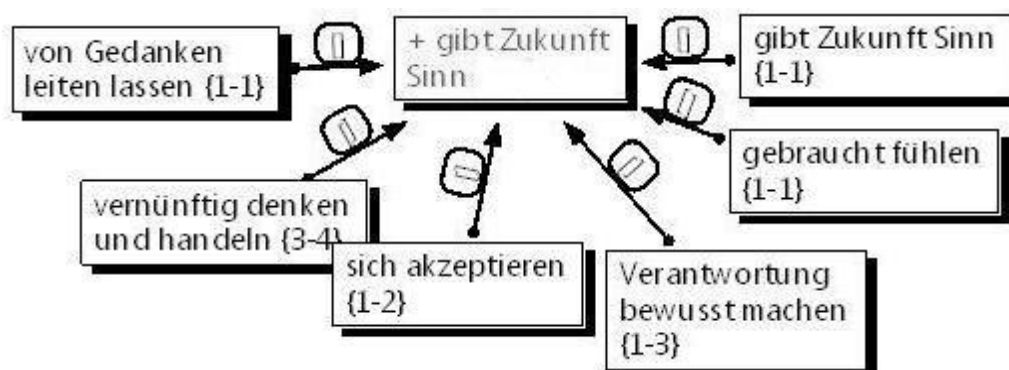
Codefamilie „+ gewöhnt sein“:



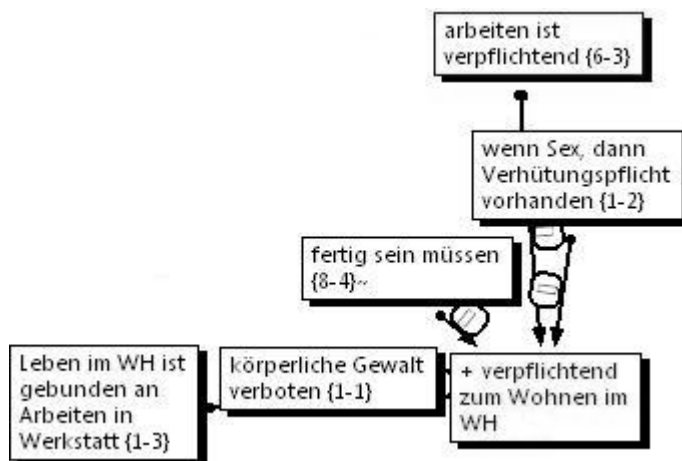
Codefamilie „+ Können“:



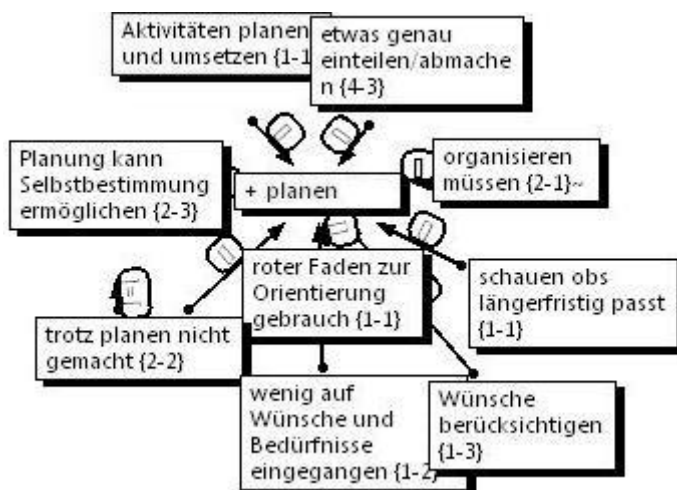
Codefamilie „+ gibt Zukunft Sinn“:



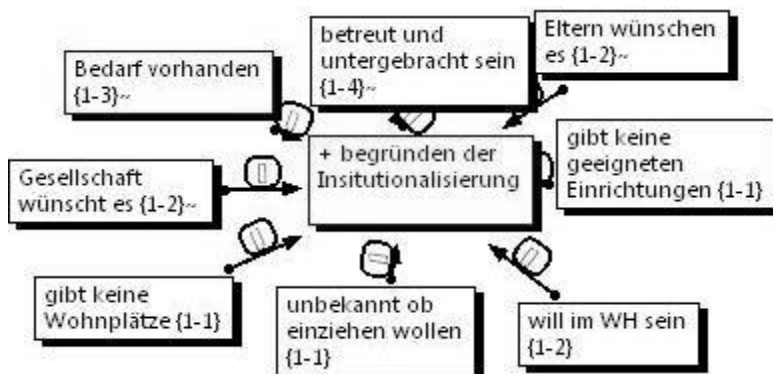
Codefamilie „+ verpflichtend zum Wohnen“:

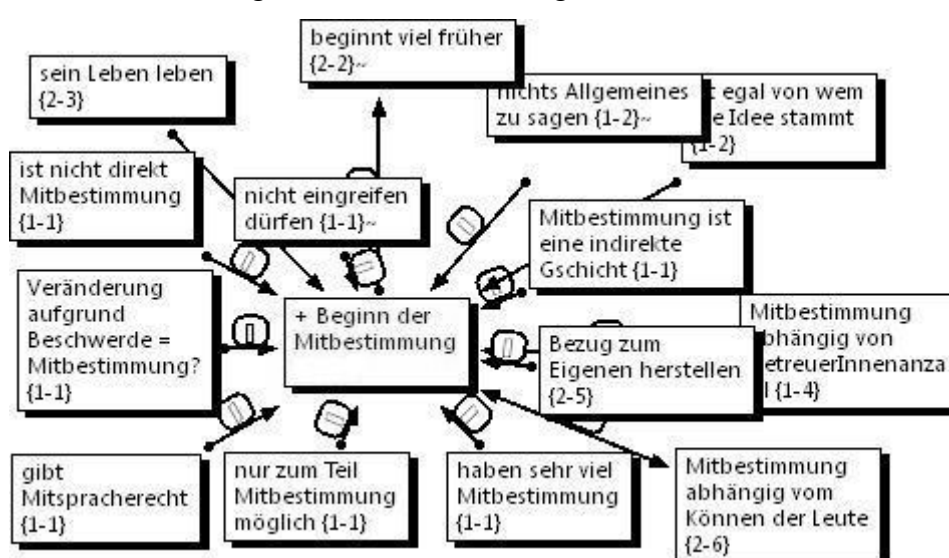
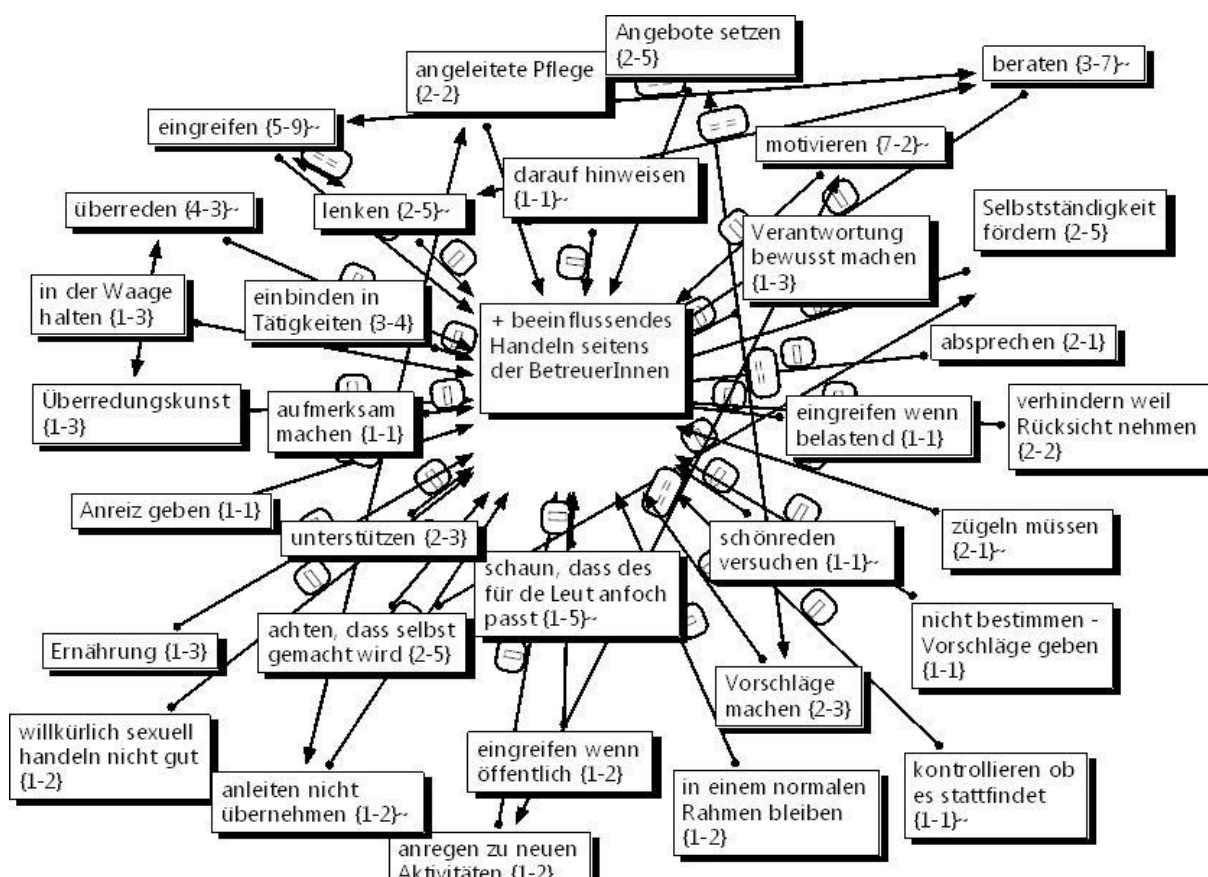


Codefamilie „+ planen“:

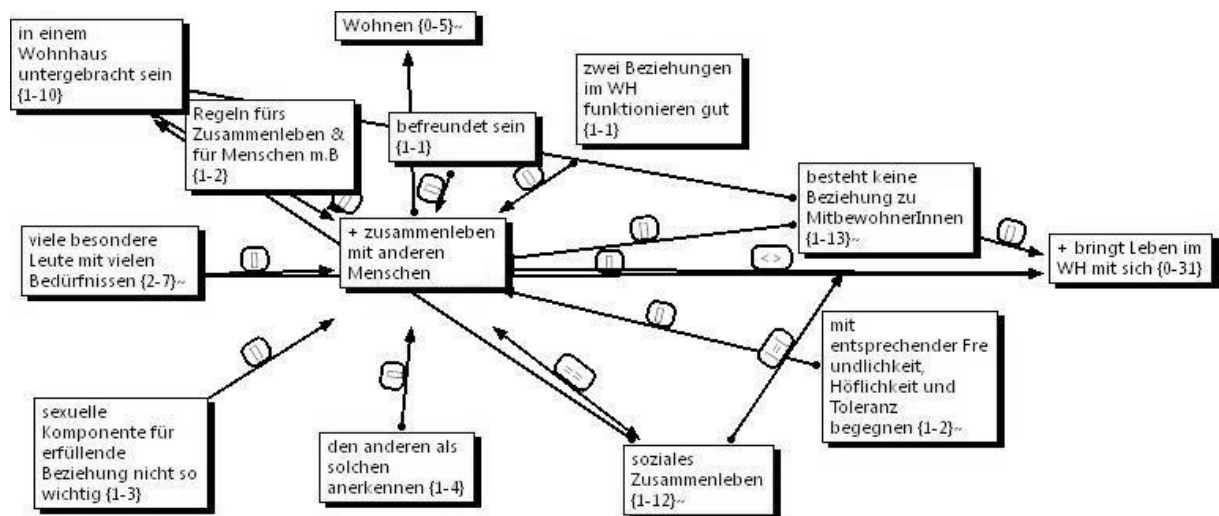


Codefamilie „+ begründen der Institutionalisierung“:

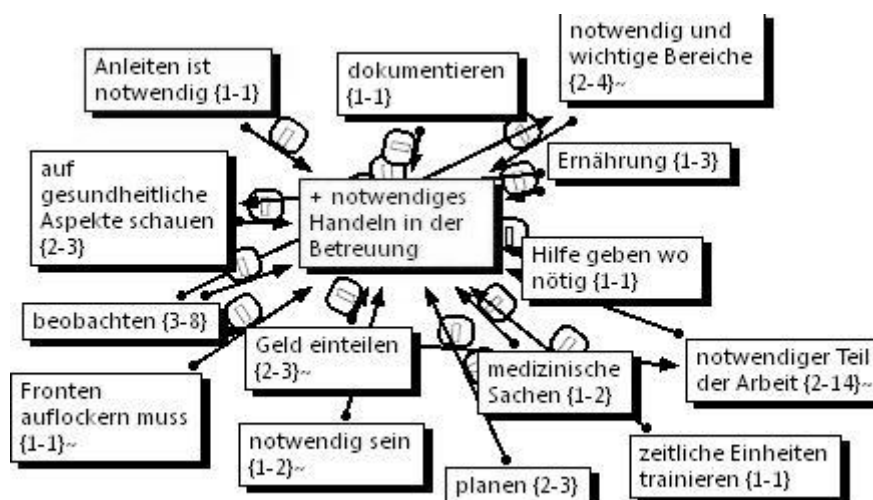




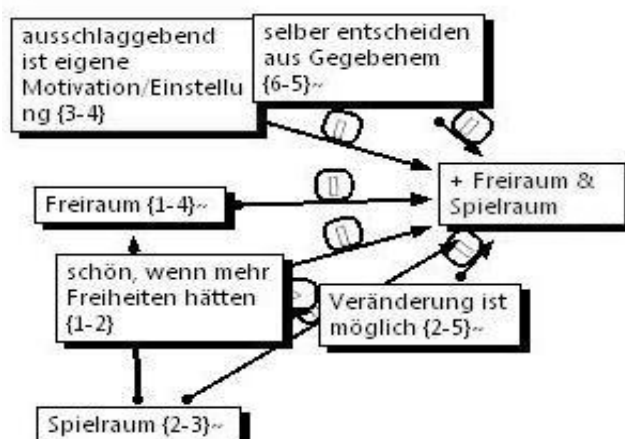
Codefamilie „+ zusammenleben mit anderen Menschen“:



Codefamilie „+ notwendiges Handeln in der Betreuung“:



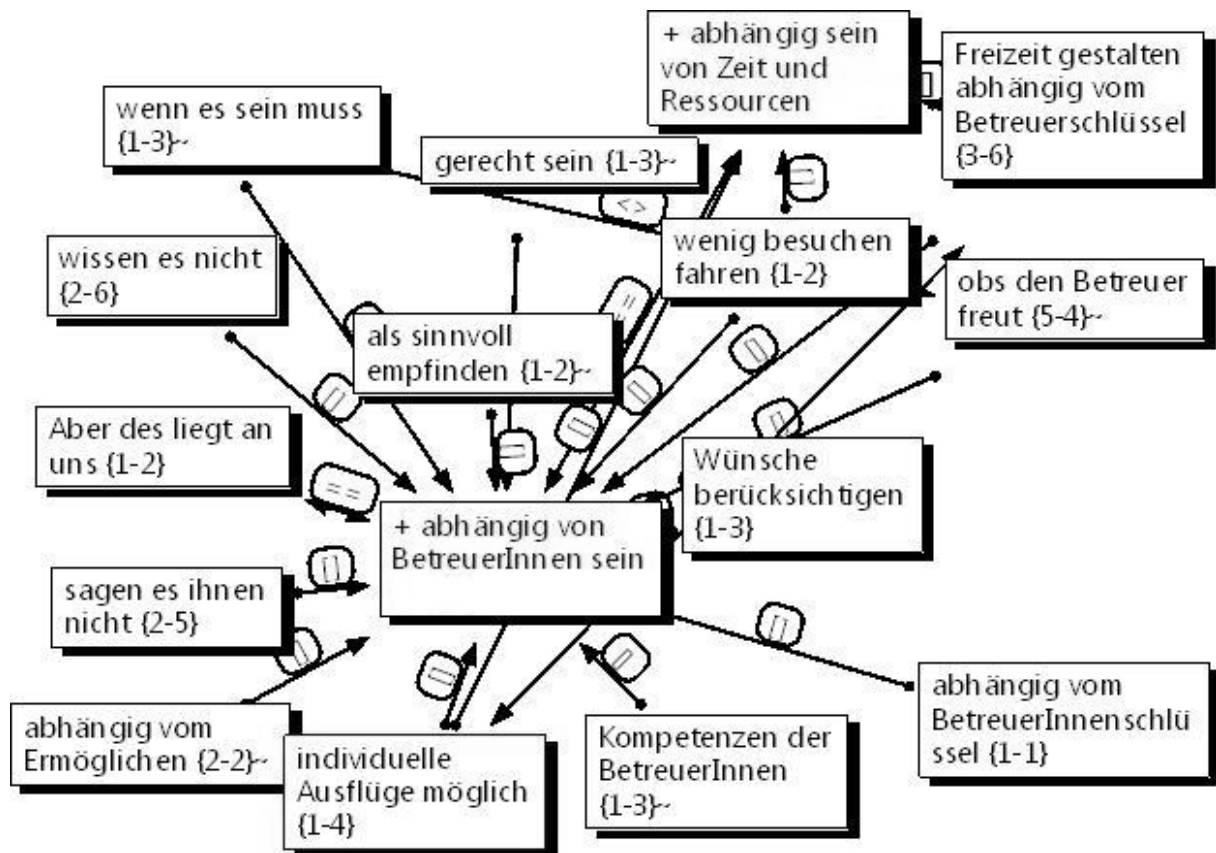
Codefamilie „+ Freiraum und Spielraum“:



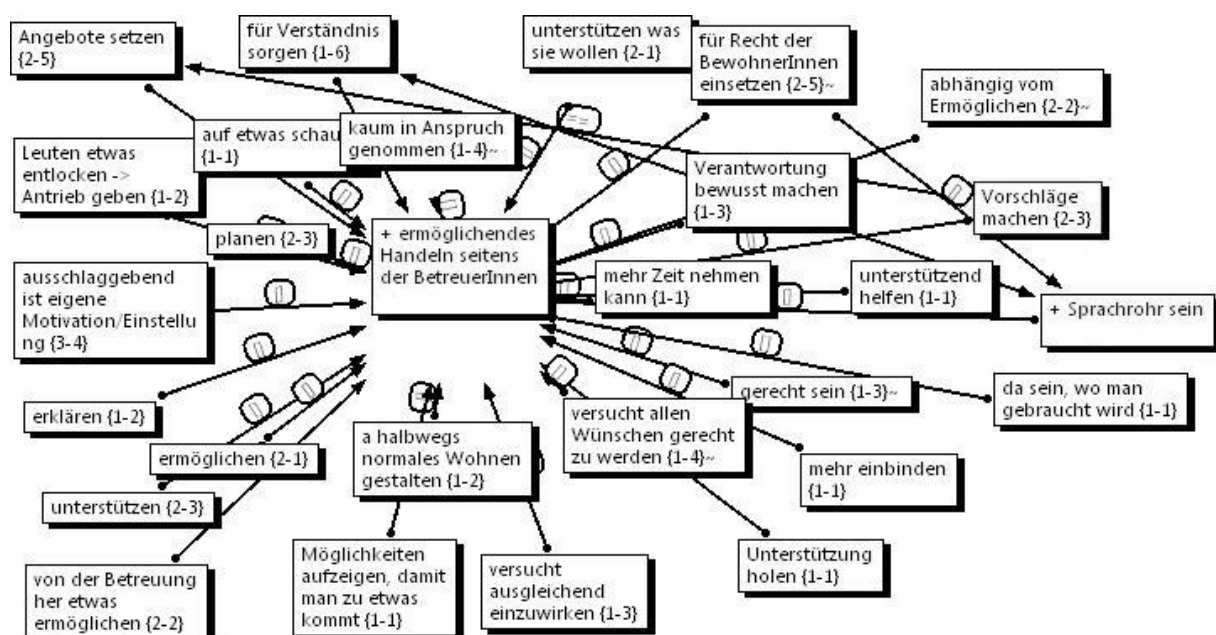
Codefamilie „+ abhängig sein von Zeit und Ressourcen“ / Codefamilie „abhängig von BetreuerInnen sein“



Codefamilie „abhängig von BetreuerInnen sein“ / Codefamilie „+ abhängig sein von Zeit und Ressourcen“:

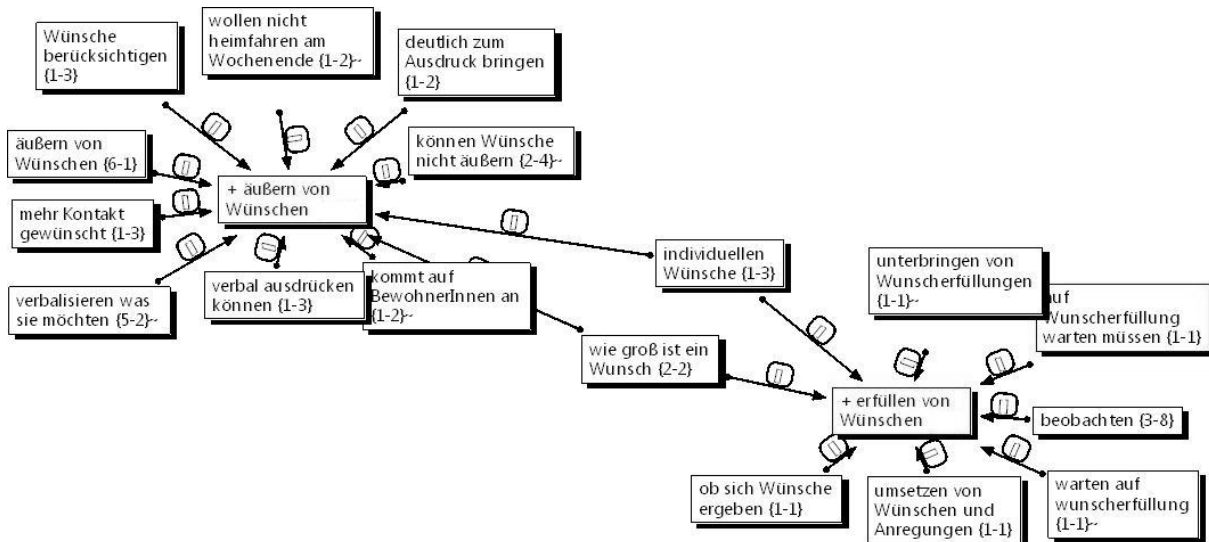


Codefamilie „+ ermöglichendes Handeln seitens der BetreuerInnen“ / Codefamilie „Sprachrohr sein“:

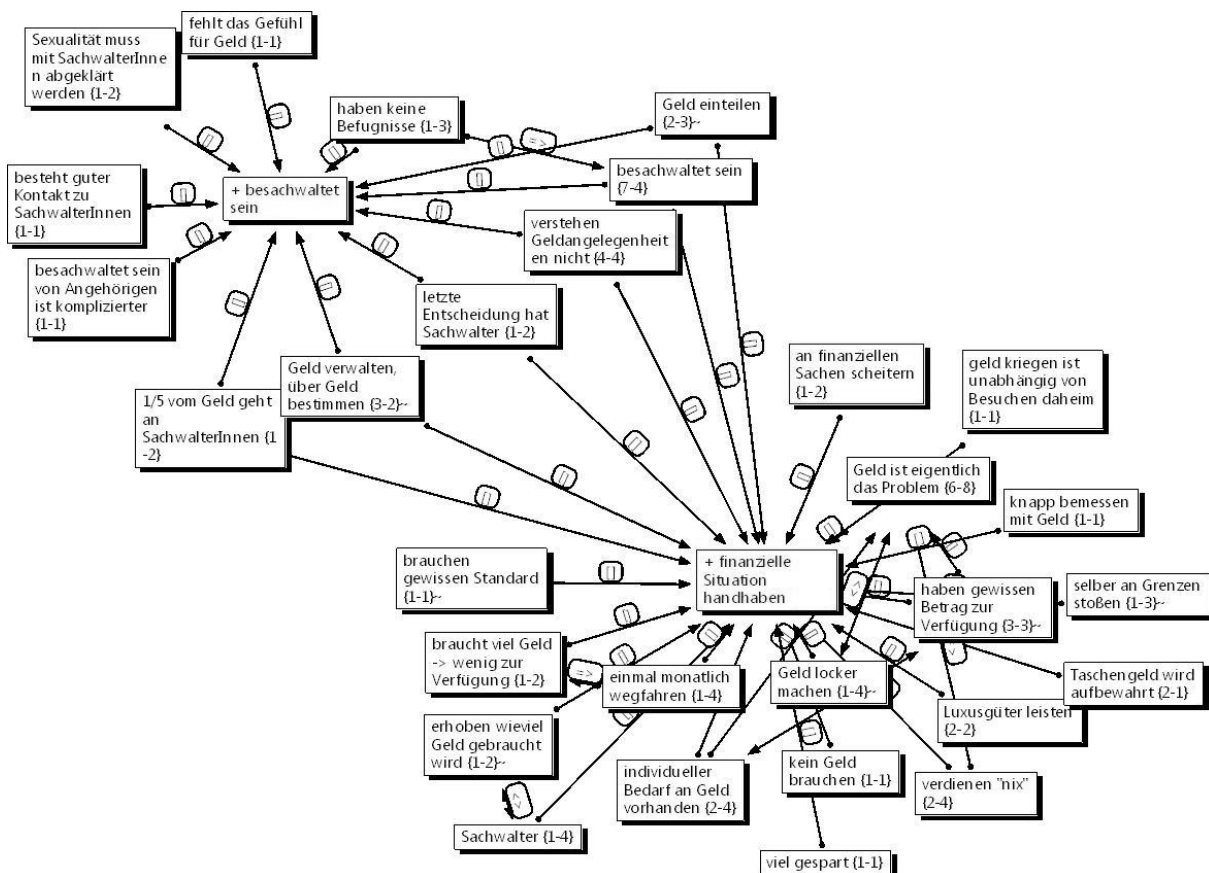


(D.3) Einzelne Codefamilien verbunden mit anderen Codefamilien

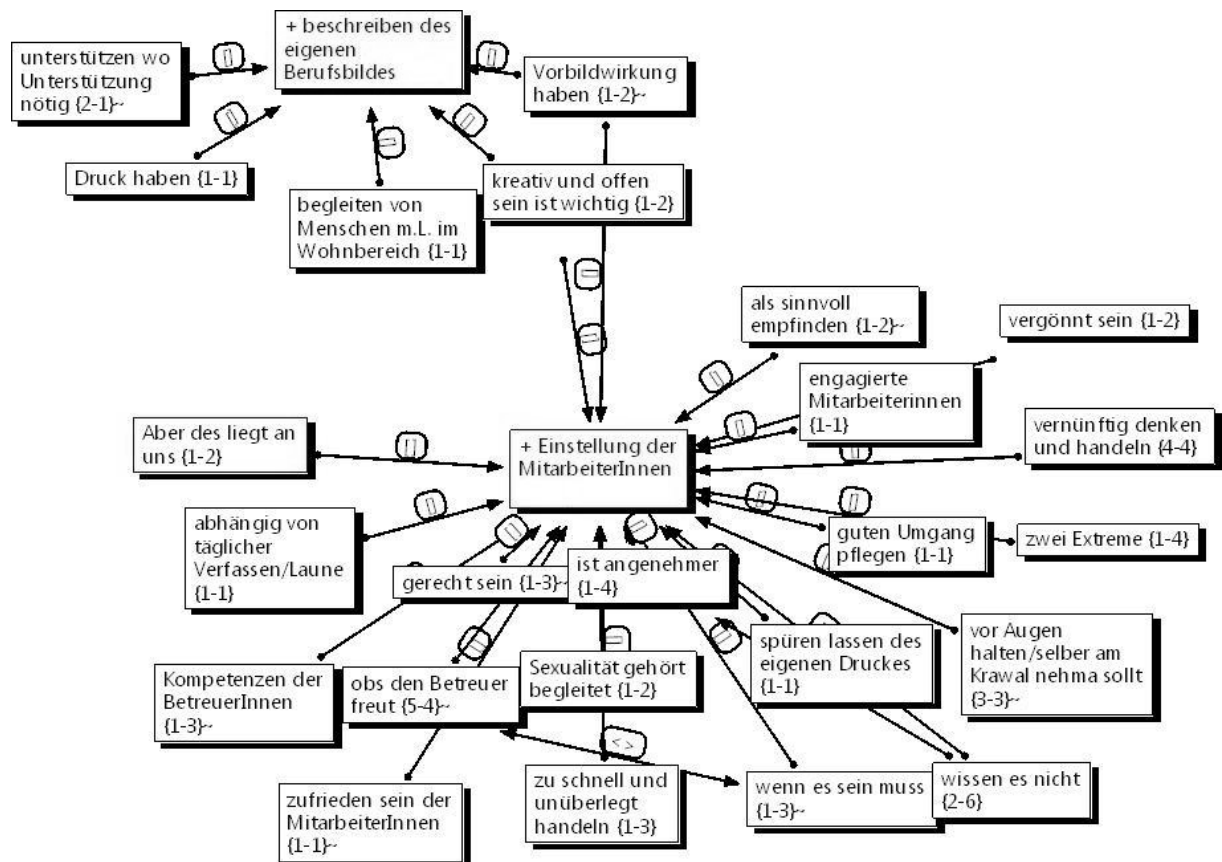
Codefamilie „+ äußern von Wünschen“, Codefamilie „+ erfüllen von Wünschen“:



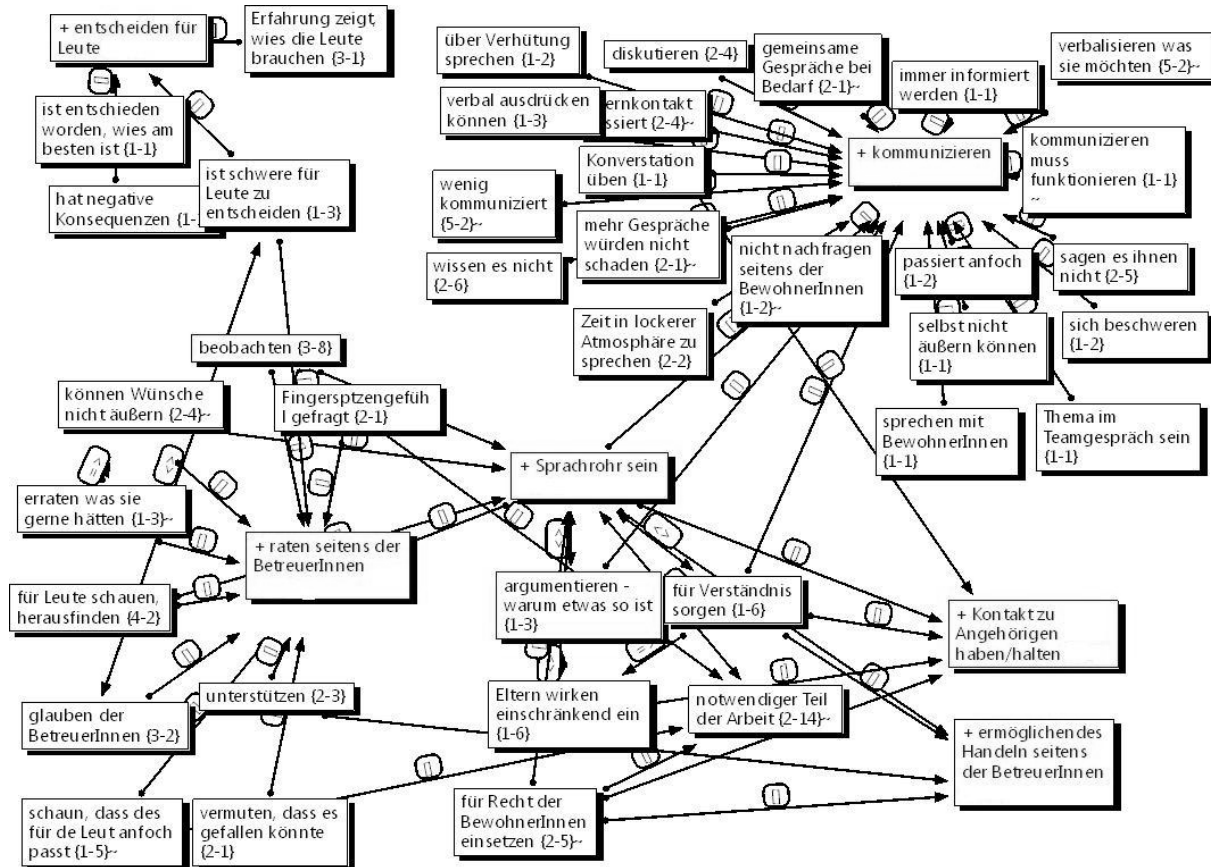
Codefamilie „+ besachwaltet sein“, Codefamilie „+ finanzielle Situation handhaben“:



Codefamilie „+ beschreiben des eigenen Berufsbildes“, Codefamilie „+ Einstellung der MitarbeiterInnen“:



Codefamilie „+ entscheiden für Leute“ / Codefamilie „+ raten seitens der BetreuerInnen“ / Codefamilie „+ kommunizieren“ (auf diese Codefamilien bezogen: Codefamilie „+ Sprachrohr sein“, Codefamilie „+ Kontakte zu Angehörigen haben/halten“, Codefamilie „+ ermöglichendes Handeln seitens der BetreuerInnen“):



The diagram is a conceptual map titled "Wohngemeinschaft mit Menschen mit Behinderung" (Shared Living with People with Disabilities). It is divided into two main sections: the top section, "Wohngemeinschaft mit Menschen mit Behinderung", and the bottom section, "Wohngemeinschaft mit Menschen mit Behinderung".

Top Section: Wohngemeinschaft mit Menschen mit Behinderung

- Central Node:** "+ fragen was normal/nicht normal ist?" (ask what is normal/not normal?)
- Related Concepts:**
 - Normalisierung (2-2) (Normalization)
 - Wunsch weils zum Leben gehört (2-5) (Wish it belongs to life)
 - im Nicht-Behinderten-Alltag net so kennt (1-3) (Not so familiar in the non-disabled everyday)
 - nicht behindert sein (1-2) (Not disabled)
 - sexuelle Komponente für erfüllende Beziehung nicht so wichtig (2-3) (Sexual component for fulfilling relationship not so important)
 - trifft auf die meisten Leute im Bereich Wohnen nicht zu (1-4) (Does not apply to most people in the area of housing)
 - Vergleich mit "was man kennt" (2-1) (Comparison with "what one knows")
 - Vergleich mit alten, dementen Leuten (1-1) (Comparison with old, demented people)
 - Vergleich mit sich selbst (15-2) (Comparison with oneself)

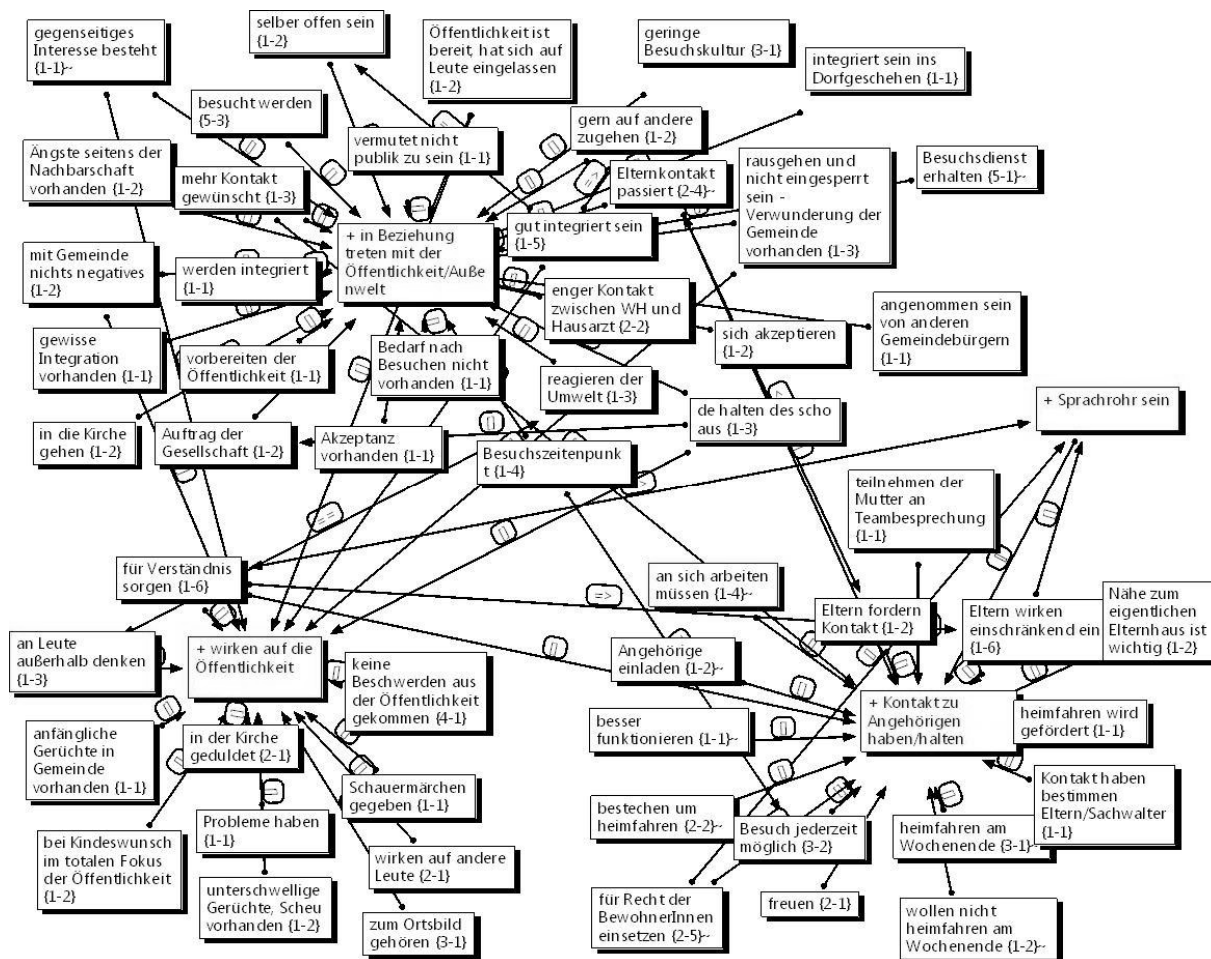
Bottom Section: Wohngemeinschaft mit Menschen mit Behinderung

- Central Node:** "+ stellt Behinderung dar" (represents disability)
- Related Concepts:**
 - auffälliges Verhalten (2-2) (Outstanding behavior)
 - angewiesen sein (1-1) (Dependent)
 - Angst haben vor etwas, das man nicht kennt (2-3) (Fear of something one does not know)
 - haben keine Befugnisse (1-3) (Have no rights)
 - nicht als Erwachsene gesehen (2-2) (Not seen as adults)
 - schlecht gehen ohne Medikamente (1-1) (Do not do well without medication)
 - rausgehen und nicht eingesperrt sein (2-2) (Go out and not be locked up)
 - Wunderung der Gemeindehanden (1-3) (Wonder of the community)
 - Regeln fürs Zusammenleben & für Menschen m.B. (1-2) (Rules for coexistence and for people with disabilities)
 - geistig behinderte Mensch (2-1) (Mentally disabled person)
 - unterschwellige Gerüchte, Scheu vorhanden (1-2) (Unspoken rumors, fear present)
 - kognitiv behinderten Menschen (1-1) (Cognitively disabled people)
 - den anderen als solchen anerkennen (1-4) (Recognize others as such)
 - sich für etwas eigenen (2-6) (Own something)

The map uses arrows to show relationships between concepts, with some arrows labeled with numbers in parentheses, indicating specific aspects or levels of the relationship.

The diagram illustrates a complex network of relationships between various life events and experiences. The nodes, represented by boxes, are interconnected by numerous arrows, indicating causal or influential links. The nodes are organized in a roughly circular pattern with a central cluster. The text in the boxes includes phrases like "nachholen ist schwer (1-1)", "nicht erleben dürfen (1-1)~", "nicht wertschätzend umgegangen (1-1)", "als Kinder gesehen (2-4)", "keine Schulbildung erhalten (1-3)", "wenig Erfahrung sammeln können (1-2)", "keine Verantwortung gehabt/gelernt (1-3)", "+ bringt Leben im WH mit sich", "eingetrichert bekommen (1-2)", "machen was vorgegeben ist (2-3)", "damit aufgewachsen sein (1-2)", "geprägt durch Biografie (4-6)~", "abgefunden haben (1-3)", "als gegeben annehmen (1-3)", "geht ihnen gut (1-4)", "sind insituationalisiert (4-3)~", "als vorteilhaft erwiesen -> Veränderung (1-1)", "geprägt sein von Unterbringungen (1-1)", "sind sehr anpassungsfähig (2-7)", "persönliche Sorge um das Kind (1-1)", "Weil jeden Tag des selbe Leben leben (1-2)", "gewöhnt - wollen immer dasselbe (1-1)", "gewöhnt daran (6-10)~", "Gewöhnungseffekt (1-3)~", "Veränderungen begründen (1-3)", "vorgegeben, bestimmt und entschieden worden (1-4)~", "nicht nachfragen seitens der BewohnerInnen (1-2)~", "nicht viel Freiheit gewöhnt (2-1)", and "will im WH sein (1-2)".

Codefamilie „+ in Beziehung treten mit der Öffentlichkeit/Außenwelt“ / Codefamilie „+ Wirken auf die Öffentlichkeit“ / Codefamilie „+ Kontakt zu Angehörigen haben/halten“ (auf diese Codefamilien bezogen: Codefamilie „+ Sprachrohr sein“):



[illegible]

Das Diagramm stellt die Theorie der Selbstbestimmung nach Erik Erikson dar. Es zeigt die verschiedenen Aspekte der Selbstbestimmung, die in einem zentralen Punkt 'Selbstbestimmung' münden. Die Aspekte sind:

- + Gefahr der Verwahrlosung (1-2)
- Gefahr der Verwahrlosung (1-2)
- + Grenzen des selbstbestimmt seins (1-2)
- Selbstbestimmung findet ihre Grenze in (0-3)
- selbst machen der "heiklen" Sachen (1-2)
- sind in einem Rahmen (1-3)
- vernünftig denken und handeln (4-4)
- zwei Extreme (1-4)
- totale Selbstbestimmung bei einer Person (andere außen vor) (1-3)
- Selbstbestimmung ist das allerwichtigste (sark.) (1-2)
- Erfahrung gemacht - weniger Betreuer auf Zeit mehr selber machen der Bewohner (1-4)
- selber entscheiden (6-2)
- selbst bestimmen beginnt bei kleinen Sachen (1-1)
- selbstbestimmt sein (1-1)
- selber bestimmen was er machen will (2-2)
- relativ hohe Selbstbestimmung (1-2)
- Kleidungsauswahl (2-4)
- Planung kann Selbstbestimmung ermöglichen (2-3)
- wenig Selbstbestimmungsecht (1-3)
- Selbstbestimmung ist eine Personalfrage (2-4)
- ist selbstbestimmt (2-1)
- sein Leben leben (2-3)
- Es bleibt ihm überlassen, was er tut. (1-1)
- planen (2-3)
- Bezug zum Eigenen herstellen (2-5)
- + selbstbestimmt sein (1-2)
- selbst bestimmen gewisser Sachen nicht möglich (1-2)
- Selbstbestimmung findet ihre Grenze in (0-3)
- + Gefahr der Verwahrlosung (1-2)
- + Gefahr der Verwahrlosung

[illegible]

(F) In-Beziehung-Setzen der gesamten Codefamilien und Erstellen der Theoriekonzepte

GEWOHNTE ABHÄNGIGKEIT	VERSTÄNDNIS VON BEHINDERUNG	VERSTÄNDNIS VON NORMALITÄT	BEHINDERUNG	OFFENTLICHKEIT - TEILHABE	HANDLUNGSWEISEN DER BETREUUNGSPERSONEN
BEGINN DER MITBESTIMMUNG Begründen der Institutionalisierung	NORMALITÄT	Fragen was normal/nicht normal	BEHINDERUNG	Stellt Behinderung dar	Stellt Nicht- Behinderung dar
Was haben eigentlich die Leute, die da wohnen?	Bringt Leben im WH mit sich	Verpflichtend zum Wohnen im WH	Geprägt durch Biografie	Gewöhnt sein	GEWOHNTE ABHÄNGIGKEIT
Zusammenleben mit anderen Mimmenschen	WH-LEBEN	Leben von Freundschaften	Leben von Beziehungen	abhängig von BetreuerInnen sein aus- und erleben der Sexualität	abhängig sein von Zeit und Ressourcen Ruhe, Privatsphäre haben
WÜNSCHE	äußern von Wünschen	Erfüllen von Wünschen	WAHLMÖGLICHKEITEN	aussuchen können	Nicht aussuchen können
HANDLUNGEN DER BETR.	beeinflussendes Handeln seitens der BetreuerInnen	Ermöglichendes Handeln seitens der BetreuerInnen	Norwendiges Handeln in der Betreuung	raten seitens der BetreuerInnen	Entscheiden für Leute
	Beschreiben des eigenen Berufsbildes	Einstellung der MitarbeiterInnen	INSTITUTIONELLE SICHT der BetreuerInnen	Überfordert sein aus Sicht der BetreuerInnen	Sprachrohr sein
Einfordern	Eigenes Handeln, selbstständig sein	Eigenen Willen haben, Rechte haben	Selbstbestimmt sein	Grenzen des Selbstbestimmt- Seins	Gefahr der Verwahrlosung
LEISTUNG	Eignen/ nicht eignen	Können (das Können)	FREIRAUM & SPIELRAUM	Eingeschränkt sein	Fremdbestimmt sein
	Finanzielle Situation handhaben planen	besachwalter sein			Unzufrieden sein
EMPOWERN	Wirken auf die Öffentlichkeit planen	kommunizieren	Sich weiterbilden	Individuelles Handeln	Gestalten der Freizeit
OFFENTL.K.	Wirken auf die Öffentlichkeit	In Beziehung treten mit der Öffentlichkeit	Kontakt zu Angehörigen haben/halten	Ziele	Gibt Zukunft Sinn

Aus dieser Zusammenstellung entwickelten sich die 6 beschriebenen Theoriekonzepte.

II. Lebenslauf

KATHARINA RÖSTER

14. Februar 1986

Geburt in Melk, Niederösterreich, Österreich

SCHUL- UND AUSBILDUNG

1992 – 1996	Volksschule Schönbühel - Aggsbach-Dorf
1996 – 2000	Musisch-kreative Hauptschule Melk
2000 – 2005	BBA für Sozialpädagogik St. Pölten <i>Abschluss mit Reife- und Diplomprüfung mit gutem Erfolg</i>
seit Oktober 2005	Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien <i>1. Diplomprüfung am 06. März 2008</i>
voraussichtlich Oktober 2011	Abschluss des Diplomstudiums Pädagogik mit den Schwerpunkten Heil- und Inklusive Pädagogik und psychoanalytische Pädagogik

PRAKTIKA

2000 – 2005	Praktika im Zuge der Ausbildung (BBA für Sozialpädagogik St. Pölten) Bereiche: Jugendwohlfahrt, Horterziehung, Heil- und sonderpädagogische Institutionen in Österreich
09/2007 – 01/2008	Universitäres Praktikum im pädagogischen Arbeitsfeld Escuela Juan Flores Umaña, San José, Costa Rica (Mit-)Betreuung von Kindern in einer integrative Klasse (Grundschule)
2008 – 2010	Universitäres Forschungspraktikum „Wiener Kinderkrippen Studie“ – Forschungsprojekt der Universität Wien Fieldwork: Durchführung und Auswertung mehrerer standardisierter Testverfahren

BERUFLICHE TÄTIGKEITEN

Seit 08/2009	Behindertenbetreuerin in einem Caritas Wohnhaus, Niederösterreich
--------------	---

III. Kurzübersicht

In dieser Diplomarbeit wurde das Hauptaugenmerk darauf gelegt zu erforschen, inwieweit Formen und Strukturen von Mitbestimmung in Institutionen gegenwärtig möglich und wodurch diese bedingt sind. Im Zuge einer qualitativen Untersuchung der Sichtweisen von Menschen mit Lernschwierigkeiten und des subjektiven Erlebens ihrer BetreuerInnen werden die Möglichkeiten und Bedingungen der Mitbestimmung vor allem in den drei Bereichen Wohnen, Alltag und Freizeit in einem Wohnhaus für Menschen mit Lernschwierigkeiten erforscht. Neben den theoretischen Erörterungen der gegenwärtigen Leitkonzepte Empowerment, Selbstbestimmung, Partizipation und Inklusion werden sowohl die partizipative Forschung als auch die Insiderforschung, die in Kombination als partizipative Insiderforschung in der Diplomarbeit theoretisch Umsetzung fanden, thematisiert und mitsamt ihren Auswirkungen auf den Forschungsverlauf diskutiert. Auch die Grounded Theory nach Strauss und Corbin in theoretischer Erweiterung nach Charmaz, die als theoretischer Rahmen für die Ergebnisauswertung dient, wird im Zuge der methodischen Herangehensweise behandelt.

IV. Abstract

This diploma thesis aims to answer the question, how co-determination can be part of practical life in institutions and which factors are required for its forms and structures, focusing especially on free time, daily routine and habitation of people with learning disabilities. After examination of theoretical aspects of empowerment, self-determination, participation and inclusion, insider research is discussed in combination with participatory research and implications of the research process are followed by grounded theory analysis. Elucidating the personal perception of people with learning disabilities in contrast to the subjective experience from their advisors is object of the qualitative interviews in this thesis.