

Partizipation und Kommunikation im sozialen Nahraum

Eine qualitative Studie zum Partizipationshandeln von
erwachsenen Personen mit Lern- und
Sprachschwierigkeiten

DISSERTATION

zur Erlangung des Grades des Doktors der Philosophie

Fakultät I für Bildungs- und Sozialwissenschaften

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

vorgelegt von:

Frau Susanne Mischo

geboren am 04.10.1977 in Bad Brückenau

Datum der Abgabe: 04. Juli 2018

Datum der Disputation: 15. August 2018

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Andrea Erdélyi
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
Fakultät I, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

Zweitgutachterin: Frau Apl. Prof. Dr. Ingeborg Thümmel
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
Fakultät I, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

DANKSAGUNG

Partizipation ist das Thema der vorliegenden Arbeit und ohne die Partizipation vieler Menschen wäre diese Arbeit nicht geschrieben worden – dafür möchte ich nun danken! Zuallererst ein herzliches Dankeschön an alle Studienteilnehmer*innen. Ohne sie wäre dieses Vorhaben nicht möglich gewesen! Ich danke ihnen für ihre Bereitschaft und Offenheit, mit mir ihre Gedanken und Erfahrungen zu teilen und für ihre Zeit, die im Alltag oft mehr als knapp ist.

In gleicher Weise möchte ich meinen Gutachterinnen Frau Prof. Dr. Erdélyi und Frau Apl. Prof. Dr. Thümmel danken – für ihr Interesse an dem Thema, für den gedanklichen Austausch und die gewinnbringenden Rückmeldungen, die mich stets zum Weiterdenken anregen, sowie für die Ermutigung und das in mich gesetzte Vertrauen.

Mein herzlichster Dank gilt auch meinen Kolleg*innen für die vielen Gespräche, in denen ich meine Gedanken weiterentwickeln konnte, für die tolle motivationale Unterstützung und die erholsamen gemeinsamen Pausen zum Luftholen.

Ich danke meinen studentischen Hilfskräften, Friederike Seidel und Annika Lorenz, die mich durch ihre fleißige Arbeit im Hintergrund und das unermüdliche Hin- und Herschleppen von Büchern so entlastet haben, dass ich mich ganz dem Inhalt meiner Arbeit widmen konnte.

Außerdem danke ich meiner Familie und meinen Freunden, an deren Leben ich in den letzten Monaten nur wenig partizipieren konnte, für ihr Verständnis, für ihren Zuspruch und für ihre Teilhabe an meinem Vorhaben.

In besonderem Maße danke ich meinen Eltern, die mich immer ermutigen meinen Weg zu gehen, offen zu sein, für das was kommt und stets das Gute daran zu erkennen. Ich danke ihnen dafür, dass ich mich immer auf sie verlassen kann, wenn es mal ‚brennt‘, für die Korrektur-Nächte und für die unzähligen Enkeltochter-Stunden, um mir den Freiraum zum Schreiben zu verschaffen. Dafür auch ein großes Dankeschön an meine Schwiegereltern.

Mein unermesslicher Dank gilt schließlich Nils und Frida, dafür, dass ich jeden Tag mein Leben mit ihnen teilen darf. Ich danke ihnen für ihr Verständnis und ihre Unterstützung, dafür, dass sie viele Wochenenden auf mich verzichtet haben und mir damit Freiraum zum Schreiben gegeben haben. Ihnen ist diese Arbeit gewidmet.

INHALT

Einführung	13
A VORVERSTÄNDNIS	17
1 Partizipation und Behinderung	18
1.1 Chancen und Grenzen medizinischer und psychologischer Sichtweisen	18
1.2 Der bio-psycho-soziale Blick	23
1.3 Der menschenrechtliche Blick.....	27
1.4 Terminologische Verortung.....	32
2 Partizipation als Forschungsgegenstand	36
2.1 Das Konstrukt der Partizipation in seiner Vielfalt.....	36
2.2 Partizipation als relationales, mehrdimensionales Konstrukt.....	51
2.2.1 Subjektorientierte Dimension	51
2.2.2 Gemeinschaftliche Dimension	63
2.2.3 Gesellschaftliche Dimension	72
2.3 Zwischenfazit 1	78
3 Partizipation im sozialen Raum	81
3.1 Der funktionale Raum	83
3.2 Der relationale Raum.....	90
3.3 Soziale Rollen im sozialen Raum	94
3.4 Kommunikation im sozialen Raum	99
3.5 Zwischenfazit 2	109
4 Unterstützte Kommunikation als Partizipationschance	113
4.1 Das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation.....	113
4.2 Formen, Mittel und Strategien der Unterstützten Kommunikation	118
4.3 Das Partizipationsmodell.....	130
4.4 Bezugswissenschaften des Fachgebiets Unterstützte Kommunikation	138
4.5 Zwischenfazit 3	141
5 Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten	143
5.1 Subjektorientierte Dimension	143
5.2 Gemeinschaftliche Dimension.....	147
5.3 Gesellschaftliche Dimension	149
6 Zwischenfazit 4	159
B EMPIRIE	165
7 Forschungsanliegen	166
7.1 Zielsetzung und Fragestellungen	167
7.2 Annahmen.....	169
7.3 Verortung in der qualitativen Sozialforschung.....	171
7.4 Anwendung leitender Prinzipien der qualitativen Sozialforschung	175
8 Forschungsdesign	178
8.1 Von der Fallstudie zur Vergleichsstudie	178
8.2 Fallkonstruktion und Sampling	180

8.3	Zugang zum Feld	182
8.4	Informierte Einwilligung	184
9	Datenerhebung	186
9.1	Datenerhebung im Kontext vergleichender Fallstudien	186
9.2	Erfassung der Perspektive im sozialräumlichen Zentrum	187
9.2.1	Expert*innen als Interviewpartner*innen	188
9.2.2	Das Leitfadeninterview mit Expert*innen	193
9.2.3	Vorab-Fragebögen	196
9.3	Erfassung der Perspektive des Individuums	197
9.3.1	Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten als Interviewpartner*innen	198
9.3.2	Talking Mats als Interviewmethode	201
9.3.3	Rahmenbedingungen von Talking Mats Gesprächen	210
9.3.4	Talking Mats und Forschung	215
9.4	Erfassung der Perspektive im sozialen Nahraum	218
10	Auswertung der Daten	224
10.1	Auswertung im Rahmen vergleichender Fallstudien	224
10.2	Auswertung von Experteninterviews	225
10.3	Eigene Anpassung der Auswertung	230
11	Deskriptive Darstellung und soziologische Konzeptualisierung der Ergebnisse	246
11.1	Darstellung der Kontextbedingungen der Fälle	247
11.2	Darstellung der Interviewpartner*innen	251
11.3	Ergebnisse zur Kommunikationsunterstützung im sozialräumlichen Zentrum	258
11.3.1	Personenkreis der Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten und deren Unterstützung	258
11.3.2	Konzeptionelle Verankerung von Unterstützter Kommunikation	272
11.3.3	Soziologische Konzeptualisierung zur Kommunikationsunterstützung	279
11.4	Ergebnisse zu Partizipationschancen	294
11.4.1	Auswahl und Umsetzung von Partizipationschancen	295
11.4.2	Einflussfaktoren auf Partizipationschancen	301
11.4.3	Soziologische Konzeptualisierung zu Partizipationschancen	305
11.5	Ergebnisse zum Partizipationshandeln im sozialen Nahraum	319
11.5.1	Zielgruppen im sozialen Nahraum	320
11.5.2	Strategien zum Partizipationshandeln	322
11.5.3	Einflussfaktoren auf Partizipationshandeln	328
11.5.4	Soziologische Konzeptualisierung zum Partizipationshandeln	341
11.6	Zusammenführende soziologische Konzeptualisierung	355
11.7	Verantwortung und Selbstbestimmung	358
11.7.1	Das Konzept der Verantwortung	359
11.7.2	Verantwortung in der vorliegenden Studie	366
11.7.3	Zusammenfassung	370
C	DISKUSSION	373
12	Vom Konstrukt der Partizipation zum Konzept der Partizipation	374
12.1	Diskussion der Ergebnisse	376
12.1.1	Subjektorientierte Dimension	376
12.1.2	Gemeinschaftliche Dimension	386

12.1.3	Gesellschaftliche Dimension	391
12.2	Das Konzept der Partizipation.....	398
12.3	Methodendiskussion	408
13	Schlussbetrachtung	414
	Literaturverzeichnis	419
	Anhangsverzeichnis.....	453

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AAC	Augmentative and Alternative Communication
AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
APA	American Psychiatric Association
BGG	Behindertengleichstellungsgesetz
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMVI	Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur
BRK	Behindertenrechtskonvention
BTHG	Bundesteilhabegesetz
CCN	Complex Communication Needs
CDAC	Communication Disabilities Access Canada
CRPD	Convention on the Rights of Persons with Disabilities
DIMDI	Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information
DGS	Deutsche Gebärdensprache
DSM	Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders
EFFC	Effectiveness Framework of Functional Communication
GG	Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland
GesUK	Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation
GSC	German Speaking Countries
GWA	Gemeinwesenarbeit
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
ICIDH	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps
ICD	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
ISAAC	International Society for Augmentative and Alternative Communication
NAP	Nationaler Aktionsplan
PCS	Picture Communication Symbols
SGB IX	Neuntes Sozialgesetzbuch
SGB XII	Zwölftes Sozialgesetzbuch
UK	Unterstützte Kommunikation
UKAPO	UK in der Apotheke
UN	United Nations
WHO	World Health Organisation

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1:	Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (DIMDI, 2005, S. 23).....	24
Abbildung 2:	Themenfelder, die aus Teilnehmer*innensicht Partizipation darstellen (Hammel et al., 2008, S. 1450).....	41
Abbildung 3:	Zusammenhang von Leistungsfähigkeit, Capabilities und Leistung (Morris, 2009, S. 93).....	48
Abbildung 4:	Wie Teilhabe „funktioniert“ – ein Modell frei nach Amartya Sen (Bartelheimer, 2007, S. 9).....	49
Abbildung 5:	Verhalten, Handeln, Interaktion, Kommunikation (Linke et al., 2004, S. 197 erweitert durch Lage, 2006, S. 27)	57
Abbildung 6:	Normalisierung als Leitvorstellung, Partizipation durch Lebenswelt- und Gemeinwesenorientierung (Thimm, 2002, S. 16).....	81
Abbildung 7:	Adaption des Modells vom Sozialraum nach Preis & Thiele (2002), erweitert durch Franz & Beck (2007)	88
Abbildung 8:	Integriertes Kommunikationsmodell (Erdélyi & Mischo, 2011, S. 147).....	103
Abbildung 9:	Kreis der Kommunikationspartner*innen (in enger Anlehnung an Wachsmuth, 2006, S. 17; Blackstone & Hunt-Berg, 2003).....	119
Abbildung 10:	Grad der Unabhängigkeit nach Gruppe und Zeichenform (in enger Anlehnung an Weid-Goldschmidt, 2015, S. 23 und Adam, 1991, S. 172).....	127
Abbildung 11:	Ausschnitt aus dem Partizipationsmodell (nach Lage, 2006, S. 211 und Beukelman & Mirenda, 2013, S. 109).....	131
Abbildung 12:	Communication Access Symbol (Scope, 2015).....	155
Abbildung 13:	Communication Access Symbol (CDAC, 2014)	156
Abbildung 14:	Konstrukt der Partizipation mit seinen Dimensionen und Einflussfaktoren	161
Abbildung 15:	Ablauf des Auswertungsprozesses.....	245
Abbildung 16:	Benannte Gründe für eine notwendige Begleitung.....	311
Abbildung 17:	Einflussfaktoren der gesellschaftlichen Dimension auf Partizipationschancen	319
Abbildung 18:	Deskriptive Einflussfaktoren auf Partizipationshandeln auf der Ebene der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten.....	331
Abbildung 19:	Barrieren für Partizipationshandeln, die sich aus den Zusammenhängen von Zuschreibungen und Handlungspraktiken von Personen aus dem sozialen Nahraum aus Sicht der Expert*innen des sozialräumlichen Zentrums ergeben	338

Abbildung 20:	Konstrukt der Partizipation auf der Basis der empirischen Daten.....	357
Abbildung 21:	Vom Konstrukt zum Konzept der Partizipation.....	397
Abbildung 22:	Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten	399

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1:	Beschreibung der Kommunikationsfähigkeit nach dem Schweregrad der intellektuellen Beeinträchtigung im DSM-5 (Falkai & Wittchen, 2015, S. 44f.).....	20
Tabelle 2:	Vergleich des Wortlautes im SGB IX und BTHG.....	74
Tabelle 3:	Vergleich der Leistungen zur sozialen Teilhabe bzw. zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft	75
Tabelle 4:	Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung (Wright et al., 2007, S. 2).....	79
Tabelle 5:	Kommunikationshandeln und seine Ausrichtung orientiert an den Funktionen nach Light (1988, S. 76)	104
Tabelle 6:	Einflussfaktoren auf Partizipation im Vergleich.....	133
Tabelle 7:	Einflussfaktoren des Partizipationsmodells und der ICF mit Bezug zum Konstrukt der Partizipation.....	136
Tabelle 8:	Verteilung der Bewohner*innen nach Beeinträchtigungsformen innerhalb der Wohnformen ambulant – stationär (BMAS, 2016, S. 251).....	150
Tabelle 9:	Beispiel der Umsetzung von Invivo Coding	234
Tabelle 10:	Beispiel für Values Coding zum Code ‚tatsächliche Einstellungen im sozialen Nahraum‘ im Fall Herr Müller	241
Tabelle 11:	Übergeordnete Organisationsform der Wohneinrichtungen.....	248
Tabelle 12:	Wohnform und Lage der Wohneinheit	249
Tabelle 13:	Bewohner*innenstruktur der Wohngruppe.....	250
Tabelle 14:	Datenmaterial der Studie.....	251
Tabelle 15:	Interviewpartner*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten	252
Tabelle 16:	Kommunikative Kompetenzen der Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten	253
Tabelle 17:	Aktivitätenprofil der Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten	254
Tabelle 18:	Demografische Daten der Interviewpartner*innen auf Bereichsleitererebene.....	255
Tabelle 19:	Vorerfahrung zum Thema Unterstützte Kommunikation auf Ebene der Bereichsleitungen.....	255
Tabelle 20:	Demografische Daten der Interviewpartner*innen auf Mitarbeitenden-Ebene.....	256
Tabelle 21:	Vorerfahrung zum Thema Unterstützte Kommunikation auf Ebene der Mitarbeitenden	256
Tabelle 22:	Demografische Daten der Interviewpartner*innen aus dem sozialen Nahraum.....	257

Tabelle 23:	Bewohner*innenstruktur im Wohnbereich	259
Tabelle 24:	Übersicht über realisierte Partizipationschancen	295
Tabelle 25:	Einflussfaktoren auf Partizipationschancen	302
Tabelle 26:	Kommunikationsformen von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum	324
Tabelle 27:	Kommunikationsformen und Strategien von Personen aus dem sozialen Nahraum.....	327
Tabelle 28:	Entgegengesetzte Auffassungen über Einstellungen im sozialen Nahraum.....	340
Tabelle 29:	Kommunikationsformen im sozialen Nahraum nach Partnerabhängigkeit	344
Tabelle 30:	Förderfaktoren und Barrieren der gemeinschaftlichen Dimension	386

EINFÜHRUNG

Also eh (.) Teilhabe ist, ist für mich einfach wirklich, dass sie alles mitmachen KÖNNEN, was sie MÖCHTEN, dass sie auch sagen können: "Das möchte ich jetzt nicht." Oder, dass irgendwo sich abgrenzen können. Ähm und nicht alles mitmachen MÜSSEN. Das ist ja der, der Gegenpunkt dazu. Eh entweder sie sind dabei und müssen alles machen. (.) Und können aber auch nicht sagen: "Na, das will ich jetzt nicht." Ähm, aber andererseits auch sagen, irgendwo zeigen zu können: "Ich will genau DAS jetzt. Und zwar genauso wie alle anderen das auch machen." Also die keine Kommunikationsschwierigkeiten haben. Und eh ich denke da beginnt für mich auch die Teilhabe wirklich. Dass, dass sie sagen/ es, (.) es hat was mit Selbstbestimmtheit auch zu tun. Dass eh (..)/ wird halt viel fremdbestimmt, wenn man sich nicht ausdrücken kann (M Herr Schmitt, Absatz 107¹).

Zu Partizipation existieren viele Assoziationen, wie es das Zitat aus dem Interview der Mitarbeiterin im Fall von Herrn Schmitt verdeutlicht. Partizipation hat etwas mit Mitmachen zu tun, mit Können, aber nicht Müssen. Partizipation ist mit Wahl, mit Willen, mit Freiheit und mit Selbstbestimmung verknüpft. Und Kommunikationsschwierigkeiten scheinen Partizipationshandeln zu beeinflussen.

Die gesellschaftliche Partizipation von Menschen mit Beeinträchtigungen stellt seit den 2000er Jahren das vorrangige Ziel pädagogischen Handelns und sozialpolitischer Maßnahmen dar (Lebenshilfe, 2018, o. S.). Mit der Einführung des Neunten Buches Sozialgesetzbuch (kurz: SGB IX) wurde das Ziel der Partizipation politisch verankert, seit dem Inkrafttreten der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (engl. Convention on the Rights of Persons with Disabilities; kurz: CRPD)² international gestärkt und mit dem Bundesteilhabegesetz (kurz: BTHG) sozialpolitisch weiter ausformuliert.

Auch gesamtgesellschaftlich ist eine Fokussierung auf Partizipation im Sinne eines autonomen und damit selbstverantwortlichen Handelns zu verzeichnen. Individuen werden zunehmend als eigenverantwortlich für die Gestaltung des eigenen Lebens

¹ Die Zitation der Interviewaussagen wird in folgender Weise vorgenommen: Der vorangestellte Buchstabe kennzeichnet die befragte Person des Falls, der dahinterstehende Name kennzeichnet den Fall, der Absatz mit der entsprechenden Nummer verweist auf die Position der Aussage im Transkript anhand der dort nummerierten Absätze. Legende für die befragten Personen eines Falls: O = Bereichsleitung, M = Mitarbeitende*r, TM = Talking Mats Gespräch mit der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeit, S = Person aus dem sozialen Nahraum.

² Im Deutschen wird das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zumeist als Behindertenrechtskonvention bezeichnet und mit ‚BRK‘ abgekürzt. In der vorliegenden Arbeit wird sich dieser Abkürzung nicht angeschlossen. Sie steht den formulierten Rechten von Menschen mit Behinderungen entgegen und missachtet das People-First-Prinzip, vielmehr reduziert sie mit dem Begriff ‚Behinderte‘ die Personengruppe auf ihre Behinderung. Es wird daher auf die englische Abkürzung CRPD zurückgegriffen oder schlicht von Konvention gesprochen, wie es auf der Homepage der Vereinten Nationen ebenfalls gängig ist.

angesehen. Dieser gesellschaftliche Wandel hin zu einer globalisierten, neoliberalen Gesellschaft mit zunehmend ökonomischer Ausrichtung des Sozialen bringt seit Jahren neue Freiheiten, aber auch Ansprüche an das Individuum mit sich. Es zeigen sich neue Exklusionsrisiken, da die eingeforderte Eigenverantwortung der Bürger*innen³ an ungleich verteilte Ressourcen und vielfältige Einflussfaktoren gebunden ist (Dederich, 2008, S. 31f.).

In besonderer Weise zeigt sich die Partizipation von erwachsenen Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten⁴, die im stationären Wohnen der Behindertenhilfe leben, abhängig von diesen Ressourcen und Einflussfaktoren. Nicht nur institutionalisierte Strukturen, die immer noch Kennzeichen ‚totaler Institutionen‘ (Goffman, 1972) aufweisen (Trescher, 2015a, S. 152), wirken sich auf Partizipationschancen aus, sondern auch die Verfügbarkeit einer adäquaten Kommunikationsunterstützung, da gelingende Kommunikation wesentlich für Partizipation ist (Renner, 2004, S. 196), wie auch die Mitarbeiterin in obigem Zitat ausdrückt.

Dabei zeigt sich Partizipation zwar als allseits präsent, jedoch unscharf gefasstes Konstrukt, das mit seinen Einflussfaktoren im vorliegenden Zusammenhang bisher nur unzureichend beschrieben werden kann. Auch das wird mit obigem Zitat transparent. Ins Zentrum dieser Arbeit wird daher die Partizipation von erwachsenen Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten gestellt. Von besonderem Interesse ist mit Blick auf die geforderte gesellschaftliche Partizipation die Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen Beitrag zur Konzeptualisierung der Einflussfaktoren auf Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum zu leisten.

Bereits mit dieser kurzen Einführung ins Thema wird deutlich, dass hier ein komplexes Bedingungsgefüge in dem Blick genommen wird, das entsprechend theoretisch und methodisch adressiert werden muss. Um dieses Vorhaben umzusetzen, ist die vorliegende Arbeit wie folgt aufgebaut:

³ Im Sinne der Gendergerechtigkeit wird in der vorliegenden Arbeit diese Schreibweise gewählt. Zur besseren Lesbarkeit wird innerhalb von zusammengesetzten Worten, wie etwa Experteninterview, auf eine gendersensible Schreibweise verzichtet, versteht sich jedoch als stets mitgedacht.

⁴ Eine Begründung dieser terminologischen Wahl wird in Kapitel 1.4 vorgenommen. In der vorliegenden Arbeit wird konsistent dieser Begriff verwendet. Liegt jedoch ein direkter Bezug zu Quellen vor, in welchen andere terminologische Konstrukte wie etwa ‚geistige Beeinträchtigung‘, ‚intellektuelle Beeinträchtigung‘ oder ‚geistige Behinderung‘ verwendet werden, so werden im Sinne der quellenadäquaten Wiedergabe die dort verwendeten Begriffe übernommen.

Im *Vorverständnis* wird der theoretische Rahmen der Arbeit abgesteckt. So wird in Kapitel 1 das Verhältnis von Partizipation und Behinderung anhand der medizinisch-psychiatrischen, bio-psycho-sozialen und menschenrechtlichen Perspektive betrachtet und Partizipation als Gegenentwurf von Behinderung gefasst. Das Kapitel schließt mit der eigenen terminologischen Verortung, die sich auch zur Definition der Zielgruppe in Anlehnung an deren Selbstverständnis positioniert.

Partizipation stellt im daran anknüpfenden Kapitel 2 den Fokus dar. Nachdem die in Kapitel 1 herangezogenen Perspektiven auf ihr jeweiliges Partizipationsverständnis hin untersucht wurden, wird Partizipation aus handlungstheoretischer Sicht als relationales, mehrdimensionales Konstrukt zweiter Ordnung entworfen, das durch Faktoren der subjektorientierten, gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension beeinflusst wird. Dabei ist dem Konstrukt immanent, dass Partizipation nicht nur durch Partizipationshandeln, sondern bereits durch die selbstbestimmte Auswahl aus Partizipationschancen bestimmt wird. Dieses Konstrukt der Partizipation dient im weiteren Verlauf der Arbeit als grundlegender Bezugspunkt.

In Kapitel 3 wird Partizipation sodann in den räumlichen Bezug gestellt. Ausgehend von einem funktionalen Raumbegriff, der sich als begrenzt erweist, wird der Raumbegriff handlungstheoretisch unter Bezugnahme auf den sozialen Raum nach Löw (2017) gefasst, hinsichtlich dort wirksamer Rollenerwartungen (Dahrendorf, 1959/2010) und kommunikativen Handelns (Luckmann, 2002; Schütz & Luckmann, 2017) konkretisiert und damit für das vorliegende Konstrukt der Partizipation zugänglich gemacht.

Der Übertrag in die Fachdisziplin der Unterstützten Kommunikation erfolgt in Kapitel 4 mit der Frage, inwiefern Mittel und Methoden der Unterstützten Kommunikation zu einer Raumkonstitution und damit zu Partizipationshandeln beitragen können.

Nachdem Forschungsdesiderate im Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation aufgezeigt wurden, wird mit Kapitel 5 das Konstrukt der Partizipation für Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten konkretisiert. Das Vorverständnis schließt mit einem Zwischenfazit in Kapitel 6.

Der *empirische Teil* der Arbeit wird eingeleitet durch das in Kapitel 7 dargelegte Forschungsanliegen mit der Ausformulierung von Ziel, erkenntnisleitenden Fragestellungen und zugehörigen Annahmen. Die Studie wird als Perspektiven-Triangulation (Flick, 2011, S. 20) angelegt und wissenschaftstheoretisch in der Sozialphänomenologie (Schütz & Luckmann, 2017) sowie der praxeologischen Hermeneutik (Groß-Kunkel, 2017) verortet.

In Kapitel 8 wird das Forschungsdesign der Arbeit expliziert. Dabei wurde sich für eine vergleichende Fallstudie entschieden, um der Komplexität des vorliegenden Forschungsgegenstandes gerecht zu werden. So wurden fünf Fälle in die Studie eingebunden, die entlang einer Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten unter der Prämisse der maximalen Kontrastierung angelegt wurden. Damit konnte das Konstrukt der Partizipation in seiner Ausdehnung erfasst werden.

Die für die vorliegende vergleichende Fallstudie und dem Gegenstand angepassten Erhebungsinstrumente werden in Kapitel 9 dargestellt. So wurde das Leitfadeninterview als zentrales Erhebungsinstrument für die unterschiedlichen Beteiligten als Experteninterview, thematisches Interview und Talking Mats Interview entworfen. Insbesondere die bisher noch wenig bearbeitete Erhebung der Perspektive von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten erhält dabei besondere Beachtung.

Kapitel 10 stellt die für die Studie erweiterte Auswertungsmethodik dar. Angelehnt an die Auswertungsmethode nach Meuser und Nagel (1991, 2009a) wurden die in der Literatur benannten Kritikpunkte aufgegriffen und unter Zuhilfenahme spezifischer Kodieretechniken (Saldaña, 2016) für die vergleichende Fallstudie unter dem Fokus der Perspektiven-Triangulation (Flick, 2011, S. 20) weiter ausgearbeitet.

Die Ergebnisse der Studie werden in Kapitel 11 zunächst deskriptiv dargestellt und im Weiteren anhand des Konstrukts der Partizipation soziologisch konzeptualisiert. Hierdurch erfährt das Konstrukt der Partizipation eine Konkretisierung durch die vorliegenden Ergebnisse der Studie. Der Perspektiven-Triangulation entsprechend wurden auch hintergründige Konzepte erfasst, die im Konzept der Verantwortung aufgingen. Verantwortung zeigte sich im Kontext der Auswertung als querliegendes Thema, das daher besondere Beachtung erfährt.

Im *Diskussionsteil* der Arbeit werden die gewonnenen Erkenntnisse in Kapitel 12 vor dem Hintergrund der aktuellen Fachdebatte eingeordnet. Das Konstrukt der Partizipation kann auf dieser Basis zum Konzept der Partizipation mit praktischen Implikationen einerseits und forschungsrelevanten Anknüpfungspunkten andererseits ausgearbeitet werden. Die sich anschließende Methodendiskussion ermöglicht eine Darstellung der Reichweite der Ergebnisse.

Die Arbeit schließt mit einer zusammenfassenden Schlussbetrachtung in Kapitel 13.

A VORVERSTÄNDNIS

1 PARTIZIPATION UND BEHINDERUNG

Im Mittelpunkt der vorliegenden Studie stehen erwachsene Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten, die in stationären Wohnangeboten der Behindertenhilfe leben. ‚Erwachsene Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten‘ – dieses terminologische Konstrukt vermag nicht im Ansatz die Vielfältigkeit und Individualität der Personen widerzuspiegeln, die damit gemeint sind. Die Begrifflichkeit suggeriert dort eine klar umrissene Zielgruppe, wo eine weite Spannbreite an Kompetenzen und Wechselwirkungen festzustellen ist.

1.1 Chancen und Grenzen medizinischer und psychologischer Sichtweisen

Nach *medizinisch-psychiatrischen* Definitionen von Lernschwierigkeiten besteht in der Regel einhergehend mit der Lernschwierigkeit eine Sprachschwierigkeit in unterschiedlichem Maße.

So wird von der *Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme* (engl. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, kurz ICD) (DIMDI, 2017) von ‚Intelligenzstörung‘ gesprochen. Intelligenzstörung ist in Kapitel V *Psychische und Verhaltensstörungen* unter den Codes F 70-F79 kodiert und folgendermaßen definiert:

Ein Zustand von verzögerter oder unvollständiger Entwicklung der geistigen Fähigkeiten; besonders beeinträchtigt sind Fertigkeiten, die sich in der Entwicklungsperiode manifestieren und die zum Intelligenzniveau beitragen, wie Kognition, Sprache, motorische und soziale Fähigkeiten. Eine Intelligenzstörung kann allein oder zusammen mit jeder anderen psychischen oder körperlichen Störung auftreten (DIMDI, 2017, S. 217).

In der ICD-10-GM werden vier Abstufungen von Intelligenzminderung anhand des Intelligenzquotienten (kurz IQ) vorgenommen: Leichte (IQ 50-69), mittelgradige (IQ 35-49), schwere (IQ 20-34) und schwerste (IQ unter 20) Intelligenzminderung (DIMDI, 2017, S. 217f.). Während Personen mit leichten und mittelgradigen Intelligenzminderungen eine „ausreichende Kommunikationsfähigkeit“ (DIMDI, 2017, S. 218) zugeschrieben wird, werden Menschen mit schwersten Intelligenzminderungen als hochgradig in ihrer Kommunikation beeinträchtigt klassifiziert (DIMDI, 2017, S. 218).

Auch die *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) definiert: „*Intellectual disability* is a disability characterized by significant

limitations in both **intellectual functioning** and in **adaptive behavior**, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates **before the age of 18**“ (2018, o. S.; Hervorhebungen im Original). Das adaptive Verhalten wird durch konzeptionelle (z. B. *Sprache*, Literacy), soziale (z.B. interpersonelle Fähigkeiten, soziale Verantwortung) und praktische Fähigkeiten (z.B. alltagspraktische Fähigkeiten) weiter konkretisiert (AAIDD, 2018, o. S.; Groß-Kunkel, 2017, S. 17).

Das *Diagnostische und Statistische Manual Psychischer Störungen* (engl. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, kurz DSM) der American Psychiatric Association (kurz APA), seit dem Jahr 2013 als DSM-5 vorliegend, folgt ebenfalls der Bezeichnung ‚intellektuelle Beeinträchtigung‘ und bindet sie an drei Kriterien, die von der AAIDD formuliert sind. Nach dem 18. Lebensjahr erworbene intellektuelle Beeinträchtigungen z.B. nach einer Hirnverletzung, werden als neurokognitive Störung bezeichnet (Falkai & Wittchen, 2015, S. 40). Im DSM-5 wird auf der Basis eines breit angelegten Assessment das adaptive Verhalten als Indikator für die Schwere der intellektuellen Beeinträchtigung in den Mittelpunkt gestellt, da „die Anpassungsfähigkeit den Grad der erforderlichen Unterstützung bestimmt“ (Falkai & Wittchen, 2015, S. 43) und die Erhebung des IQ-Wertes im Bereich der schweren intellektuellen Beeinträchtigung als unzulänglich angesehen wird. Das Ergebnis ist eine Abstufung von vier Schweregraden (leicht, mittel, schwer, extrem), die anhand der Kategorien kognitiver Bereich, sozialer Bereich und alltagspraktischer Bereich beschrieben werden (Falkai & Wittchen, 2015, S. 43). Lingg und Theunissen (2017, S. 17f.) kritisieren diesbezüglich den scheinbar homogenen Unterstützungsbedarf der Personen je nach Schwere der intellektuellen Beeinträchtigung.

Sehr deutlich wird im DSM-5 der Zusammenhang zwischen Schweregraden der intellektuellen Beeinträchtigung und kommunikativen Fähigkeiten herausgestellt (Tabelle 1). Während das Sprachverstehen vorrangig dem kognitiven Bereich zugeordnet wird, wird im sozialen Bereich die Fähigkeit zur interpersonellen Kommunikation unter Verwendung sprachlicher Symbole dargestellt:

Tabelle 1: Beschreibung der Kommunikationsfähigkeit nach dem Schweregrad der intellektuellen Beeinträchtigung im DSM-5 (Falkai & Wittchen, 2015, S. 44f.)

Schweregrad	Sozialer Bereich
leicht	„Kommunikation, Konversation und Sprache sind konkreter und unreifer als für das Alter zu erwarten“ (Falkai & Wittchen, 2015, S. 44)
mittel	„Die gesprochene Sprache ist üblicherweise das vorrangige Kommunikationsinstrument, ist aber weniger komplex ausgeprägt als bei Gleichaltrigen“ (Falkai & Wittchen, 2015, S. 44)
schwer	„Die gesprochene Sprache ist in Bezug auf das Vokabular und die Grammatik sehr begrenzt. Die Sprache kann aus einzelnen Wörtern und Sätze bestehen und durch andere Formen der Kommunikation ergänzt werden. Das Sprechen und die Kommunikation beziehen sich auf das Hier und Jetzt im Rahmen von alltäglichen Ereignissen. Die Sprache wird eher zur direkten sprachlichen Kommunikation verwendet als für Erläuterungen. Die Personen verstehen eine einfache Sprache und nonverbale Kommunikation“ (Falkai & Wittchen, 2015, S. 45)
extrem	„Die Person besitzt ein nur sehr eingeschränktes Verständnis für symbolische Kommunikation durch Sprache und Gesten. Sie kann aber einige einfache Instruktionen oder Gesten verstehen. Die Person drückt ihre Wünsche und Bedürfnisse größtenteils in nonverbaler, anschaulicher Kommunikation aus“ (Falkai & Wittchen, 2015, S. 45)

Die Kritik an den vorgestellten Klassifikationssystemen ICD-10-GM und DSM-5 bezieht sich auf die Fragwürdigkeit der Diagnostik mittels standardisierter Intelligenztests, die Intelligenz als statische Größe begreifen (Fornfeld, 2013, S. 67f.) und die für den Personenkreis häufig nicht adäquat sind (Eggert, 2003, S. 482; Schuppener, 2008, S. 96) sowie auf das Fehlen geeigneter Skalen zur Einschätzung der adaptiven Fähigkeiten (Meyer, 2003, S. 21).

Kommunikative Beeinträchtigungen können damit aus medizinisch-psychiatrischer Sicht zunächst als Teil einer intellektuellen Beeinträchtigung gesehen werden, wobei das Ausmaß der kommunikativen Beeinträchtigung von der Schwere der intellektuellen Beeinträchtigung abhängig ist. Die Möglichkeiten zur expressiven und rezeptiven Kommunikation schränken sich mit zunehmender Schwere der Beeinträchtigung sukzessive weiter ein, eine unzureichende Lautsprachproduktion, die zu Kommunikationsbeeinträchtigungen führt, ist in der extremen Form der intellektuellen Beeinträchtigung zu verorten. Mögliche begleitende Phänomene wie Autismus-Spektrum-Störungen, körperliche Beeinträchtigungen, neurologische Erkrankungen oder andere Entwicklungsstörungen (DIMDI, 2017, S. 217) sowie syndromspezifische

Phänomene können die Kommunikationsfähigkeit zusätzlich auf expressiver und/oder rezeptiver Ebene beeinträchtigen. Beispielsweise kann eine hypotone Muskulatur bei Trisomie 21 zu schwer verständlicher Lautsprache führen (Wilken, 2014b, S. 56).

Somit gehören nicht alle Personen mit Lernschwierigkeiten zugleich – quasi automatisch – der Zielgruppe Unterstützter Kommunikation *im engeren Sinne* an, wohl wissend, dass *alle* Menschen mit Lernschwierigkeiten von einzelnen Methoden aus dem weitgefassten Spektrum der Unterstützten Kommunikation profitieren, insbesondere von verständnisunterstützenden Methoden wie Visualisierung, Strukturierung und Leichter Sprache.

Mit dem Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation gelingt es, Sprachschwierigkeiten in ihrer Vielfalt und Ausprägung näher zu beleuchten und aufzuzeigen, welche Personen in der vorliegenden Studie gemeint sind. Obwohl die Zielgruppe der Unterstützten Kommunikation eine große Heterogenität hinsichtlich der Ätiologie und Ausprägung der kommunikativen Beeinträchtigung aufweist, kann mit Weid-Goldschmidt festgestellt werden: „Allen gemeinsam ist, dass sie die Lautsprache nur unzureichend oder gar nicht produzieren können und dass sie deshalb kaum oder gar nicht verstanden werden“ (Weid-Goldschmidt, 2015, S. 11). Doch nicht allein die sprachliche Expression ist in der Unterstützten Kommunikation von Bedeutung, sondern auch rezeptive und pragmatische Fähigkeiten. Die Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation werden von Weid-Goldschmidt (2015) aus *entwicklungspsychologischer Sicht* beschrieben. Die Autorin benennt, orientiert an der allgemeinen Sprachentwicklung, vier Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation:

Gruppe 1: Es handelt sich um Menschen, die über prä-intentionale Vorläuferfähigkeiten kommunikativ-sprachlicher Kompetenzen verfügen und bei denen der Dialog in erster Linie über die körpernahen Sinne möglich ist.

Gruppe 2: Es geht um Menschen, die zwar intentional kommunizieren, aber weitestgehend auf prä-symbolischem Niveau. [...]

Gruppe 3: Zu ihr werden Menschen gezählt, die gehörte Lautsprache oder andere Formen bedeutungstragender Symbole grundsätzlich mit Vorstellungen und Sprachstrukturen in Verbindung bringen können. Allerdings bedingen kognitive oder schwer linguistische Beeinträchtigungen das Niveau der sprachlichen Kompetenzen. [...]

Gruppe 4: Diese Menschen können altersgemäß kommunizieren und mit geeigneten Hilfen "sprechen".

(Weid-Goldschmidt, 2015, S. 29)

Innerhalb dieser Gruppen ist eine sukzessive Steigerung der kommunikativen Fähigkeiten auf expressiver und rezeptiver Ebene beschrieben. Menschen mit Lern- und

Sprachschwierigkeiten sind in dieser entwicklungspsychologischen Systematik in den Gruppen 1 bis 3 zu verorten, altersgemäße expressive und rezeptive Kommunikation kann, wie im DSM-5 deutlich wird, auch bei einer leichten intellektuellen Beeinträchtigung nicht geleistet werden.

Das Merkmal der eingeschränkten *lautsprachlichen* Fähigkeiten wird auch der vorliegenden Arbeit zu Grunde gelegt. Wenn also von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten die Rede ist, so sind Personen gemeint, die entsprechend der internationalen Klassifikationen eine intellektuelle Beeinträchtigung haben und dabei in ihren *lautsprachlichen* und damit expressiven Fähigkeiten so eingeschränkt sind, dass sie zur gelungenen Verständigung auf förderliche Kontextfaktoren angewiesen sind. Einschränkungen der rezeptiven Fähigkeiten auf unterschiedlichem Niveau sind dabei der intellektuellen Beeinträchtigung je nach Schweregrad immanent und bedürfen ebenfalls förderlicher Kontextfaktoren.

Wie aus der Definition deutlich wird, wird an dieser Stelle bereits ein Bezug zu einflussnehmenden Faktoren genommen, die eine rein individualtheoretische Sichtweise ergänzen. Die medizinisch-psychiatrische bzw. entwicklungspsychologische Sichtweise auf Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten ermöglicht einen Blick auf die aktuellen Kompetenzen des Individuums und kann lediglich als Ausgangspunkt für die Reflexion der derzeitigen Partizipationschancen auf individuellem Niveau und zur Planung individuell angemessener Unterstützungsmöglichkeiten gesehen werden (Schuntermann, 2013, S. 14). Sie bietet für die vorliegende Arbeit den Blick auf individuelle Einflussfaktoren. Beispielsweise können intellektuelle Kompetenzen analysiert werden, die Partizipationshandeln im Sinne von selbstbestimmtem Handeln auf der Basis von Handlungsalternativen im sozialen Raum unterstützen oder hemmen (Kapitel 2.2, Kapitel 3). Jedoch darf sich pädagogisches Handeln nicht einzig auf diesen individualtheoretischen Blick stützen. Vielmehr müssen Lern- und Sprachschwierigkeiten im Kontext der Umwelt und der dort einwirkenden Faktoren gesehen werden. Dies gilt umso mehr, als der vorliegende Forschungsgegenstand der Kommunikation und Partizipation sich nur im sozialen Handeln mit dem Gegenüber konstituiert (Kapitel 2.2, Kapitel 3). Es gilt daher, diese durch Medizin und Psychologie geprägte individualtheoretische Sichtweise auf Lern- und Sprachschwierigkeiten um kontextsensible Modelle zu erweitern.

1.2 Der bio-psycho-soziale Blick

Im Mai 2001 wurde die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (engl. International Classification of Functioning, Disability and Health; kurz ICF) durch die Weltgesundheitsorganisation (engl. World Health Organisation; kurz WHO) verabschiedet. Mit der ICF wurde weltweit Partizipation als wesentliche Beurteilungsgröße zum Vorhandensein von Behinderung eingeführt (Klauß, 2017, S. 29f.) und ein bio-psycho-soziales Modell von Behinderung vorgelegt (DIMDI, 2005, S. 25). „Die ICF verwendet den Begriff "Behinderung", um das mehrdimensionale Phänomen zu bezeichnen, das aus der Interaktion zwischen Menschen und ihrer materiellen und sozialen Umwelt resultiert“ (DIMDI, 2005, S. 171). Damit hat die WHO das einst ausschließlich medizinische Modell (ICD-10-GM) durch einen sozialen Blick ergänzt. Dieses Modell ist im Besonderen geeignet, um Partizipationschancen und -barrieren einzuschätzen und einflussnehmende Kontextfaktoren aufzudecken. Daher ist es für den vorliegenden Forschungsgegenstand von großem Interesse.

Der ICF ist das *Konzept der funktionalen Gesundheit* zugrunde gelegt. Es besagt, dass ein Mensch dann als funktional gesund gilt, wenn erstens seine Körperfunktionen und -strukturen den gültigen Normen entsprechen (Konzept der Körperfunktionen und -strukturen), wenn er zweitens alle Aktivitäten durchführen kann, die gesellschaftlich erwartet sind (Konzept der Aktivitäten) und wenn ihm drittens alle Lebensbereiche zugänglich sind und er sich in diesen ebenso entfalten kann, wie es Menschen ohne Schädigung der Körperfunktionen oder -strukturen und Beeinträchtigungen der Aktivitäten möglich ist (Konzept der Teilhabe an Lebensbereichen). Sind alle Aspekte der funktionalen Gesundheit erfüllt, wird dies als *Funktionsfähigkeit* bezeichnet (Schuntermann, 2013, S. 21). Als Basis wird das Normalitätskonzept einer jeweiligen Gesellschaft zu Grunde gelegt (DIMDI, 2005, S. 21), wobei in der ICF formuliert ist: „Die Bevölkerungsnorm oder der Bevölkerungsstandard, mit dem die Funktionsfähigkeit einer Person verglichen wird, muss der gegenwärtigen, tatsächlichen Umwelt entsprechen“ (DIMDI, 2005, S. 169).

Zur umfassenden Ausrichtung des Modells werden in der ICF *Kontextfaktoren* benannt, welche die funktionale Gesundheit positiv (Förderfaktoren) oder negativ (Barrieren) beeinflussen können (Schuntermann, 2013, S. 27). Die Kontextfaktoren beziehen sich entweder auf „die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt“ (DIMDI, 2005,

S. 21) eines Menschen, genannt *Umweltfaktoren* oder auf die Lebensführung und den individuellen Lebenshintergrund einer Person, genannt *personbezogene Faktoren*. Während die Umweltfaktoren in der ICF klassifiziert und auf der Ebene des Individuums sowie der Ebene der Gesellschaft verortet sind, werden für die personbezogenen Faktoren lediglich Beispiele wie Alter, Geschlecht, sozialer Hintergrund, Charakter oder Gewohnheiten benannt, die sich deutlich vom bestehenden Gesundheitsproblem einer Person unterscheiden (DIMDI, 2005, S. 22). Im Rahmen der Kontextfaktoren wird ein expliziter inhaltlicher Unterschied zwischen dem Vorhandensein von Förderfaktoren und dem Fehlen von Barrieren – und entsprechend umgekehrt – gemacht (Schuntermann, 2013, S.27ff.). Die folgende Abbildung 1 verdeutlicht das Zusammenspiel aller benannten Elemente des bio-psycho-sozialen Modells:

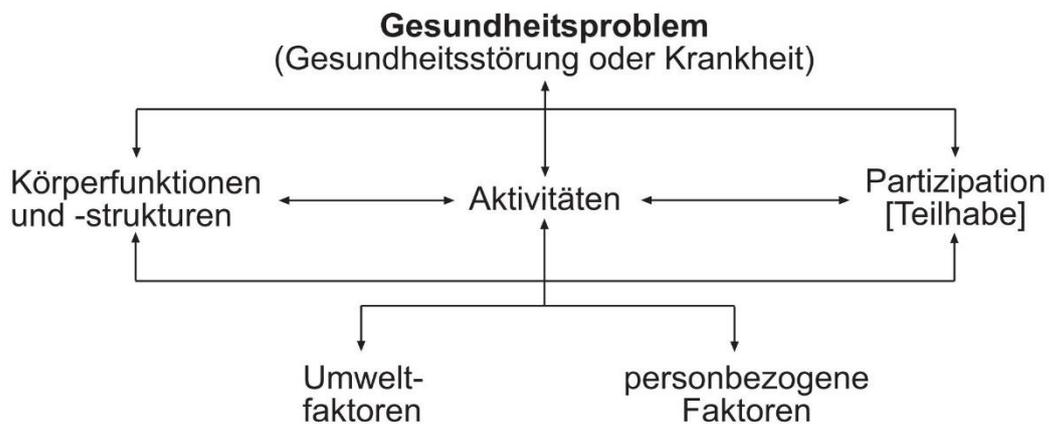


Abbildung 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (DIMDI, 2005, S. 23)

Funktionale Probleme werden nicht mehr der Person als Eigenschaft zugeschrieben, sondern ergeben sich aus den Wechselwirkungen zwischen dem Zustand der funktionalen Gesundheit und den Kontextfaktoren. Jedes Element des bio-psycho-sozialen Modells kann Ausgangspunkt für eine Einschränkung anderer Elemente sein (Schuntermann, 2013, S. 32f.). „Anhand dieses Modells wird – ohne körperbezogene Beeinträchtigungen zu negieren – Behinderung als relationales Konstrukt definiert, das sowohl durch die individuellen Voraussetzungen als auch durch die sozialen Gegebenheiten bedingt wird“ (Terfloth, 2016, S. 323). Durch dieses Behinderungsverständnis kommt der Umwelt einer Person eine große Verantwortung in der Behinderungskonstruktion und damit in der Ermöglichung oder Verhinderung von Partizipation zu.

Übertrag auf die vorliegende Zielgruppe

Abgeleitet aus dem bio-psycho-sozialen Modell der ICF wird nun der Übertrag auf die Personengruppe der Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten vorgenommen.

Im Duktus der ICF liegt bei einer Lernschwierigkeit in der Regel eine *Schädigung der Körperstrukturen* vor, meist der Struktur des Nervensystems (DIMDI, 2005, S. 86f.). Zusätzliche Schädigungen, die neben der Lernschwierigkeit für eine Sprachschwierigkeit verantwortlich sind, können die Strukturen betreffen, die an der Stimme und dem Sprechen beteiligt sind (DIMDI, 2005, S. 88). Damit einher geht eine *Schädigung der Körperfunktionen* auf der Ebene der mentalen Funktionen, insbesondere der kognitiv-sprachlichen Funktionen (DIMDI, 2005, S. 52–59) und eventuell zusätzlich der Stimm- und Sprechfunktionen (DIMDI, 2005, S. 65f.).

Medizinische Gründe für die Schädigung der Körperstrukturen und -funktionen werden nach der „Zeit des Einwirkens von Störungen“ (Neuhäuser, 2008, S. 166) systematisiert. Es sind pränatale (z.B. Down-Syndrom, Fragiles-X-Syndrom, Virusinfektionen), perinatale (z.B. Atemstörung) und postnatale (z.B. Meningitis) Ursachen zu unterscheiden (Neuhäuser, 2008, S. 166). Zusätzliche angeborene Gesundheitsprobleme, die Sprachschwierigkeiten verursachen können, sind körperliche Beeinträchtigungen (z.B. Zerebralparese, Muskeldystrophie) und Autismus-Spektrum-Störungen (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 5; Lage, 2006, S. 91f.; Wachsmuth, 2006a, S. 24). Des Weiteren können Sprachschwierigkeiten im Laufe des Lebens (zusätzlich) erworben werden durch neurodegenerative Erkrankungen (z.B. Amyotrophe Lateralsklerose, Chorea Huntington, Demenz), Aphasie (nach Schlaganfall, Schädel-Hirn-Trauma oder Hirntumor) oder Wachkoma. Auch vorübergehende Sprachschwierigkeiten sind bei Menschen mit Lernschwierigkeiten möglich, wie beispielsweise bei Tracheotomie oder Laryngektomie (Wachsmuth, 2006a, S. 24f.). Des Weiteren können Schädigungen der Körperfunktionen ohne eine Schädigung der Körperstrukturen ursächlich für Sprachschwierigkeiten sein, wie dies bei psychischen Phänomenen vorkommt.

Es bleibt hervorzuheben, dass Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten in der Regel Beeinträchtigungs-Komplexe aufweisen, wie aus den Ursachen ersichtlich wird. So liegen häufig weitere Schädigungen der Körperstrukturen und -funktionen vor. Solche Schädigungen sind beispielsweise auf der Ebene der Sinnesfunktionen (ICF: Kapitel 2) oder der neuromuskuloskeletalen und bewegungsbezogenen Funktionen (ICF: Kapitel 7) zu verorten. Diese Schädigungen wirken sich bei einer Sprachschwierigkeit nicht immer

explizit aus, sind aber ausschlaggebend für eine adäquate Unterstützung der Kommunikation.

Die Schädigung der Körperstrukturen und -funktionen kann als sogenannter Primärprozess (Schuntermann, 2013, S. 32) *Beeinträchtigungen in der Komponente der Aktivität und Partizipation* erzeugen, im Konkreten eine Beeinträchtigung des Lernens und der Wissensanwendung (ICF: Kapitel 1), eine Beeinträchtigung in der Bewältigung allgemeiner Aufgaben und Anwendungen (ICF: Kapitel 2) sowie eine Beeinträchtigung in der Kommunikation (ICF: Kapitel 3), wenn diese nicht durch Förderfaktoren ausgeglichen werden. Hinsichtlich der Beeinträchtigung in der Kommunikation kann eine Person in Bezug auf folgende Aktivitäten beeinträchtigt sein (DIMDI, 2005, S. 101ff.):

- Kommunizieren als Empfänger (d310-d329),
- Kommunizieren als Sender (d330-349) und
- Konversation und Gebrauch von Kommunikationsgeräten und -techniken (d350-d369)

Die genannten *Beeinträchtigungen*, insbesondere der Kommunikation, können wiederum vielfältige weitere Beeinträchtigungen innerhalb der Domäne Aktivitäten und Partizipation bewirken, wie eine Beeinträchtigung der interpersonellen Interaktionen und Beziehungen (ICF: Kapitel 7), eine Beeinträchtigung der Partizipation an bedeutenden Lebensbereichen wie Erziehung/Bildung, Arbeit und Beschäftigung oder wirtschaftliches Leben (ICF: Kapitel 8) oder eine Beeinträchtigung der Partizipation am gemeinschafts-, sozialen und staatsbürgerlichen Leben (ICF: Kapitel 9).

Durch das Vorhandensein von förderlichen Kontextfaktoren wie z. B. e1251 Hilfsprodukte und unterstützende Technologien für die Kommunikation (DIMDI, 2005, S. 126), worunter nicht-/elektronische Kommunikationshilfen fallen, können diese Beeinträchtigungen der Partizipation positiv beeinflusst werden. Durch das Fehlen des Förderfaktors z.B. ‚Kommunikationshilfe‘ kann eine deutliche Partizipationsbarriere entstehen, welche dann eine *Behinderung* bedeuten würde.

Das Modell der ICF ergänzt und erweitert damit die medizinisch-psychiatrische Sichtweise um die soziale Perspektive der Umwelt und Partizipation. Gewinnbringend für den vorliegenden Forschungsgegenstand und die Analyse ist vor allem die differenzierte Benennung der Kontextfaktoren, die sich nachteilig auf Partizipationschancen auswirken können. Dennoch kann die ICF ohne eine definierte Krankheit oder andere Gesundheitsstörung nach ICD-10-GM nicht angewendet werden

(Schuntermann, 2013, S. 13ff.). Damit ist dieser anteilig defizitäre Blick auf das Individuum derzeit noch sozialpolitisch relevant.

In der ICF wird abschließend ein Bogen zu der Sicherung allgemeiner Menschenrechte für Menschen mit Beeinträchtigungen geschlagen:

Das Eintreten für Behindertenrechte kann auch durch die Verwendung der ICF gestärkt werden. Das wichtigste Ziel dieses Engagements ist die Identifikation von Maßnahmen, welche das Maß an sozialer Partizipation [Teilhabe] von Menschen mit Behinderungen erhöhen können. Die ICF kann hier helfen, das Hauptproblem zu identifizieren, sei es nun die Umwelt durch ihre Barrieren oder fehlende Förderfaktoren, die eingeschränkte Leistungsfähigkeit des Individuums selber oder eine Kombination verschiedener Faktoren (DIMDI, 2005, S. 172).

Um diesen menschenrechtlichen Anspruch weiter auszudifferenzieren, wird im Weiteren das bio-psycho-soziale Modell durch eine menschenrechtliche Perspektive erweitert.

1.3 Der menschenrechtliche Blick

Die Bedeutung der CRPD ist nicht hoch genug einzuschätzen, insbesondere für das Thema Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten. National wie international hat sie ein neues Zeitalter in der Behindertenpolitik eingeleitet, es gibt ein ‚vor‘ und ein ‚nach‘ der CRPD. Mit über 80 Signaturen am Tag ihrer Auslegung zählt die CRPD zu den am schnellsten unterzeichneten Menschenrechtsabkommen in der Geschichte der Vereinten Nationen (Degener, 2015, S. 57). Die CRPD ist mit dem Fakultativprotokoll am 3. Mai 2008 auf internationaler Ebene und am 26. März 2009 auf nationaler Ebene in Deutschland in Kraft getreten (Heiden, 2015, S. 453).

Das bio-psycho-soziale Modell fand Eingang in die CRPD:

Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können (Artikel 1 CRPD).

Das für Behinderung⁵ verantwortliche Wechselspiel zwischen Beeinträchtigung und Barrieren wird auch hier aufgegriffen (Hollenweger, 2016, S. 162). Behinderung wird aus Sicht der CRPD auf der Basis von sogenannten natürlichen Beeinträchtigungen durch gesellschaftliches Handeln entweder evoziert oder überwunden (Bielefeldt, 2009, S. 9).

Nun kann die Frage gestellt werden, warum sich Behinderung durch das Verwehren der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Partizipation konstituiert und warum

⁵ Da in der CRPD von Menschen mit Behinderungen gesprochen wird, wird dieser Terminus auch im vorliegenden Abschnitt verwendet, wenn Bezug auf die CRPD genommen wird.

Partizipation für den Menschen so bedeutend ist. Klaufuß findet die Antwort darauf in der Feststellung:

Weil Menschen soziale Wesen sind, weil sie ihr Menschsein nur entwickeln und leben können in der Sozialität, in der Zugehörigkeit und Gemeinschaft mit anderen Menschen und der Gesellschaft, durch Teilhabe und Aneignung der menschlichen Kultur, meint Behinderung im eigentlichen Sinne die Begrenzung, den Ausschluss, das behindert-Werden an dieser Teilhabe (Klaufuß, 2017, S. 30).

Damit verdeutlicht der Autor einmal mehr, dass Behinderung durch fehlende Partizipationschancen entsteht, er verdeutlicht auch, dass Mensch-Sein an sich Partizipation fordert.

In der CRPD wurde die Sichtweise auf Behinderungen um eine menschenrechtliche Perspektive erweitert (Bielefeldt, 2009, S. 6ff.; Degener, 2015, S. 64ff.). Bielefeldt (2009, S. 6ff.) verdeutlicht, dass in der CRPD Behinderung entsprechend dem Diversity-Ansatz als Teil menschlicher Vielfalt angesehen wird, wie im Artikel 3, Absatz d deutlich wird. Dort wird die Lebensweise von Menschen mit Behinderungen gewürdigt und anerkannt, Behinderungen werden als eine Möglichkeit kultureller Bereicherung wertgeschätzt, jedoch ohne die Lebenslagen von Menschen mit Behinderungen zu beschönigen. So sieht Bielefeldt (2009, S. 7f.; S. 16) das Innovationspotential der CRPD unter anderem in dem Verhältnis von Anerkennung nach dem Diversity-Ansatz, der Benennung gesundheitlicher Beeinträchtigungen und der Problematisierung gesellschaftlicher Strukturen. Auch Degener (2015, S. 64ff.) betont die Weiterentwicklung des Modells von Behinderung hin zu einem menschenrechtlichen Modell von Behinderung und erläutert dies anhand von sechs Thesen. Exemplarisch seien hier vier relevante Thesen herausgegriffen:

- Das menschenrechtliche Modell erklärt die *Anerkennung* von *allen* Menschen als rechts- und handlungsfähige Personen gemäß Artikel 12 der CRPD.
- Das menschenrechtliche Modell beinhaltet über alleinige Antidiskriminierung (z. B. durch Barrierefreiheit) hinausweisende Rechte auf Maßnahmen der Sozialpolitik wie z. B. das Recht auf einen angemessenen Lebensstandard.
- Das menschenrechtliche Modell versteht Beeinträchtigung als Teil menschlicher Diversität.
- Das menschenrechtliche Modell berücksichtigt die Identitätspolitik mit Blick auf die *Anerkennung* beeinträchtigungsbezogener und intersektionaler Identität, z. B.

die Anerkennung individueller Kommunikationsformen wie in Artikel 2 definiert und in Artikel 24 zum Rechtsanspruch konkretisiert.

Gerade die Betonung der *Anerkennung* von Menschen mit Behinderungen auf unterschiedlichen Ebenen und die damit verbundenen individuellen Rechte hebt die menschenrechtliche Perspektive der CRPD hervor.

Rechtsverhältnisse sind Anerkennungsverhältnisse, und dieser Gesichtspunkt ist für das menschliche Zusammenleben von fundamentaler Bedeutung. Es macht einen grossen [sic!] Unterschied, ob eine Gesellschaft ihre bedürftigen Mitglieder als Empfänger von Unterstützungsleistungen behandelt, die die Pflicht gebietet, oder ob sie sie als Inhaber von Rechten behandelt und ihnen damit solche Anerkennung zukommen lässt (Fischer, 2010, S. 4; Hervorhebung im Original).

Anschließend an Fischer (2010, S. 6) lässt sich feststellen, dass die Anerkennung in der CRPD eine eindeutige Abwendung vom Fürsorgegedanken gegenüber Menschen mit Behinderungen und eine Hinwendung zur Sichtweise auf Menschen mit Behinderungen als Personen mit individuellen Rechten bedeutet. Menschen mit Behinderungen wird qua dieser Anerkennung die soziale Zugehörigkeit zur sozialen Welt mit den damit verbundenen Rechten und Pflichten zugesprochen. Soziale Zugehörigkeit und die damit verbundene soziale Rolle haben, so Fischer (2010, S. 8f.), immer auch eine normative Bedeutungskomponente, nämlich dass durch die Anerkennung der sozialen Zugehörigkeit Menschen mit Behinderungen Anerkennung und Achtung *geschuldet* ist. Hier wird die enge Verknüpfung mit Fragen der Gerechtigkeit offensichtlich.

Der *Capability Approach* (Befähigungsansatz, Sen, 2013) bzw. der Capabilities Approach⁶ (Fähigkeitenansatz, Nussbaum, 2010) folgt aus ökonomischer (Sen) bzw. philosophischer (Nussbaum) Perspektive einer Sichtweise auf Beeinträchtigung und Behinderung, die sich gut mit dem bio-psycho-sozialen Modell der ICF und der menschenrechtlichen Perspektive der CRPD verbinden lässt.

In capability terms, disability is seen as a specific aspect of human diversity emerging from the interlocking of individual with social, environmental and circumstantial factors. It is therefore seen as a disadvantage interrelated both to impairment and to the design of social arrangements. This disadvantage, which corresponds to an effective capability limitation, thus to a restriction in freedom, has to be addressed as a matter of justice (Terzi, 2011, S. 106).

Martha Nussbaum⁷ schließt sich dem Verständnis an, dass Behinderung durch die Wechselwirkung von Schädigungen, Beeinträchtigungen und Faktoren der Umgebung

⁶ Im Folgenden wird einheitlich vom Capability Approach gesprochen.

⁷ Hier wird sich auf den Entwurf des Capabilities-Approachs von Martha Nussbaum bezogen, den sie in „Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit“ weiterentwickelt hat.

verursacht wird, wobei sie eine Terminologie verwendet, die der ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) nahe ist (Nussbaum, 2010, S. 141)⁸. Im Weiteren wird die gerechtigkeitsethische und menschenrechtliche Ausrichtung deutlich, wenn Nussbaum Menschen mit Behinderungen als „Bürger mit Würde“ (Nussbaum, 2010, S. 236) ansieht und eine „Vielzahl von Konzeptionen des menschlichen Gedeihens“ (Nussbaum, 2010, S. 259) feststellt.

Der Capability Approach in der Definition nach Sen sieht in den Capabilities die Befähigungen und Chancen⁹, die eine Person hat, um das zu tun (engl. *doings*) und zu sein (engl. *beings*), was für sie wichtig ist und zu einem subjektiv guten Leben beiträgt. Dabei spielt der Aspekt der *tatsächlichen Freiheit*, die Dinge wählen zu können, die eine Person für wichtig und gut hält, eine wesentliche Rolle. Nicht nur das, was jemand tatsächlich macht oder ist (engl. *functionings*), sondern das, was eine Person möglicher Weise zu tun oder zu sein vermag (*capabilities*) ist im Capability Approach von Bedeutung (Sen, 2013, S. 258-266). So konstatiert Sen:

Die Idee der Befähigung kann diesen wichtigen Unterschied berücksichtigen, da sie sich an Freiheit und Chancen orientiert, das heißt an den tatsächlichen Fähigkeiten von Menschen, in dem ihnen zugänglichen Bereich unterschiedliche Lebensformen für sich auszuwählen (Sen, 2013, S. 264f.).

Capabilities, so Nussbaum, entstehen in der Wechselwirkung von individuellen Fähigkeiten (engl. *internal capabilities*) sowie politischen, sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen der Umwelt (engl. *combined capabilities*) (Nussbaum, 2013, S. 20-24). Robeyns (2005, S. 99) erkennt mit Sen (2013, S. 283), dass auch umgebungsbedingte Faktoren (z.B. Lage, Klima) auf Capabilities einwirken. Diese Beachtung von vielfältigen Kontextfaktoren erinnert an das Modell der ICF. Dort wird jedoch mit den Leistungen in den Aktivitäten das tatsächliche Tun und Sein, analog zu den *Functionings* betrachtet. Mitra (2006, S. 241) findet hier den Behinderungsbegriff wieder, wenn sie konstatiert, dass eine drohende Behinderung in einem eingeschränkten Set an Capabilities besteht und eine tatsächliche Behinderung dann vorliegt, wenn eine Person auf der Ebene der

⁸ Scharf zu kritisieren ist ihre Auffassung zu Personen z.B. im dauerhaften Wachkoma, die sie nicht als menschliches Leben, sondern einer anderen Lebensform zugehörig sieht, da den Personen aus ihrer Sicht die Möglichkeiten auf Bewusstsein und Kommunikation fehlen (Nussbaum, 2010, S. 260). Diese Auffassung gilt jedoch nicht für Menschen mit schweren geistigen Beeinträchtigungen (Nussbaum, 2010, S. 266). Eine differenzierte Kritik würde an dieser Stelle jedoch zu weit führen.

⁹ Im Deutschen existieren vielfältige Übersetzungsversuche für den Terminus Capabilities. Diese reichen von Fähigkeiten oder Kompetenzen über Verwirklichungschancen bis hin zu Befähigungen. Um die Idee des Capability Approachs nicht terminologisch zu verkürzen, wird der Terminus Capabilities beibehalten.

Functionings auf Grund ihrer Beeinträchtigung nicht das tun oder sein kann, was sie tun möchte oder sein möchte.

Bartelheimer (2007, S. 9) bringt den Capability Approach an diesem Punkt in die direkte Verbindung zu Partizipation, wenn er feststellt, dass Capabilities „die individuelle Befähigung zur Teilhabe und entsprechende Handlungsspielräume“ (Bartelheimer, 2007, S. 9) darstellen. Functionings wären in diesem Fall als gelungenes Partizipationsergebnis zu verstehen (Bartelheimer, 2007, S. 9), was wiederum die Parallelen zur ICF verdeutlicht.

Sen sieht davon ab, die Capabilities zu konkretisieren, sondern sie werden diskursiv ausgehandelt. Nussbaum hingegen formuliert eine für alle Personen geltende Liste der Capabilities, die *aus ihrer* Sicht zehn Capabilities enthält, „die den wesentlichen Anforderungen an ein menschenwürdiges Leben“ (Nussbaum, 2010, S. 111) gleichkommen. Die Liste ist nicht empirisch hergeleitet. Nach der Auffassung der Autorin ist es die Aufgabe der jeweiligen Gesellschaft, ihren Bürgern diese Capabilities zu ermöglichen. Ist dies nicht der Fall, so verstößt die jeweilige Gesellschaft gegen die Ansprüche der Gerechtigkeit. Nussbaum sieht ihre Liste als „minimale Konzeption der Gerechtigkeit“ (Nussbaum, 2010, S. 111) und definiert sie als offen und veränderbar. Sie betont, dass die Liste politischen Zwecken diene und explizit die Capabilities und nicht die Functionings intendiere (Nussbaum, 2010, S. 115f.), was vor Paternalismus schützt und, wie bei Sen (2013), Freiheit in den Mittelpunkt stellt. Somit muss die Gesellschaft diese Capabilities für alle Menschen zugänglich machen, ob die Chancen letztendlich genutzt werden, liegt in der Entscheidung eines jeden Menschen. Damit kann eine Person sich zunächst bewusst und selbstbestimmt für Partizipation oder Exklusion hinsichtlich der Verwirklichung einzelner Chancen entscheiden. Nicht freiwillig gewählte Exklusion hingegen ist auf die Verwehrung von Capabilities zurückzuführen.

Nussbaum führt für Menschen mit schweren geistigen Beeinträchtigungen aus, dass – auch wenn einige der Capabilities der Liste außerhalb der Reichweite einer Person liegen – die Person dennoch als menschliches Leben mit der verbundenen Menschenwürde anzusehen ist. Es sei Aufgabe der Gesellschaft, die Chancen für eine direkte Befähigung der Person anzustreben oder – als weniger gute Variante – eine angemessene Form der Vormundschaft einzusetzen (Nussbaum, 2010, S. 267). Auch weist sie darauf hin, dass die *übergeordneten* Bestandteile der Liste anzustreben seien. Wenn eine konkrete Capability außerhalb der Kompetenz der Person läge, so könnten Möglichkeiten gefunden werden, die der Capability nahe kämen (Nussbaum, 2010, S. 269).

Für den vorliegenden Forschungsgegenstand der Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten ist die Verbindung des bio-psycho-sozialen Modells mit der menschenrechtlichen Perspektive der CRPD und des Capability Approachs von großem Gewinn. Alle Modelle stellen die Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten in den Mittelpunkt und machen die Behinderungskonstruktion abhängig von individuellen und in der Umwelt liegenden Faktoren. Eine menschenrechtliche Sicht ergänzt diesen Gedanken um das Moment der Diversität, Identität sowie der Chancen und Freiheit. Partizipation kann damit als Gegenentwurf zu Behinderung begriffen werden.

Die Verbindung der Zugänge bietet die Möglichkeit, den Forschungsgegenstand dezidiert zu betrachten. So können nicht nur tatsächliche Aktivitäten (Functionings) von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten analysiert werden, sondern auch Partizipationschancen und das Einwirken von Kontextfaktoren auf die Umsetzungsmöglichkeiten der Partizipationschancen (Capabilities) in tatsächliche Aktivitäten (Functionings). Auf diese Weise findet eine Verschränkung von psychologischen, soziologischen, ethischen und rechtlichen Aspekten statt, die das komplexe Phänomen von Partizipation im Kontext von Lern- und Sprachschwierigkeiten zum Vorschein bringt.

Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten werden im Sinne der vorherigen Modelle verstanden als Personen, die auf der Ebene der Körperstrukturen und -funktionen spezifische Schäden (Kapitel 1.1) aufweisen und durch das Einwirken von individuellen Faktoren und Umweltfaktoren in ihren Capabilities und in ihrer tatsächlichen Partizipation behindert oder unterstützt sein können.

1.4 Terminologische Verortung

Abschließend wird aus den angeführten Perspektiven heraus eine terminologische Diskussion geführt.

In der ICF wird deutlich gemacht, was aus dem Modell bereits hervorgeht:

An dieser Stelle ist es wichtig noch einmal zu betonen, dass die ICF keine Klassifikation von Menschen ist. Sie ist eine Klassifikation der Gesundheitscharakteristiken von Menschen im Kontext ihrer individuellen Lebenssituation und den Einflüssen der Umwelt. Die Interaktion zwischen Gesundheitscharakteristiken und Kontextfaktoren resultiert in Behinderungen. Deshalb dürfen Personen nicht auf ihre Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität oder Beeinträchtigungen der Partizipation [Teilhabe]

reduziert oder nur mittels dieser beschrieben werden. Zum Beispiel verwendet die Klassifikation statt "geistig behinderte Person" die Umschreibung "Person mit einem Problem im Lernen" (DIMDI, 2005, S. 171).

Aus dieser Begründung heraus wird in der vorliegenden Arbeit auf den in der Fachliteratur weit verbreiteten Terminus ‚Menschen mit geistiger Behinderung‘ verzichtet, um deutlich zu machen, dass Beeinträchtigungen durch positive Kontextfaktoren nicht als Behinderung zum Tragen kommen müssen.

Auch eine Reduzierung auf Beeinträchtigungen, wie im Terminus ‚Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen und Kommunikationsbeeinträchtigungen‘, würde eine Reduktion auf ein Element des komplexen Wechselwirkungsgefüges bedeuten. Zudem erweist sich der Terminus ‚geistig‘ als schwierig und wird kritisch diskutiert. Fornefeld weist darauf hin, dass der Geist einer Person nicht gleichzusetzen ist mit deren Intellekt, sondern vielmehr ein „Wesensmerkmal des Menschen“ (Fornefeld, 2013, S. 60) ist und daher der Personenkreis mit dem Begriff ‚geistige Behinderung‘ in seinem ganzen Menschsein abgewertet wird. Speck (2016, S. 45-48) betrachtet den Terminus ‚geistig‘ mit Damasio (2011) aus neurowissenschaftlicher Sicht: „Was als „Geist“ entsteht, kann als „Inhalt der Aktivität“ des Gehirngewebes, d. h. als Ergebnis der unaufhörlichen, dynamischen Kartierungstätigkeit des Gehirns verstanden werden“ (Speck, 2016, S. 47). Über den Intellekt hinaus werden beispielsweise auch Wahrnehmungen, Gefühle und Gedanken in das Entstehen innerer Bilder eingebunden. Dieser Prozess läuft interaktiv zwischen Organismus und Objekt ab und ist stetiger Veränderung (Lernen) unterzogen (Speck, 2016, S. 47). Damit bringt Speck den Begriff des ‚Geistes‘ auf eine biologische Ebene und enthebt ihn seiner metaphysischen Bedeutung, die er jedoch grundsätzlich anerkennt (Speck, 2016, 48). In diesem Verständnis kann ‚geistig‘ als mit der ICF kompatibel angesehen werden, wenn nämlich der Autor konstatiert:

Über die neurowissenschaftliche Sicht von „Geist“ und „geistigen“ (mental) Prozessen lässt sich das Phänomen „geistige“ Behinderung wissenschaftlich besser verstehen. Ihm liegen depotenzierende neuronale Prozesse, also Schädigungen der Hirnfunktionen zu Grunde, die die Aktivität und die Weiterentwicklung des Gehirns und damit die „geistige“ Entwicklung beeinträchtigen und zwar in individuell ganz unterschiedlichem Maße (Speck, 2016, S. 47).

Dennoch würde bei dem Terminus ‚Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen und Kommunikationsbeeinträchtigungen‘ das komplexe Wechselwirkungsgefüge vernachlässigt.

Entsprechend dem Capability Approach wäre also die Bezeichnung ‚Menschen mit eingeschränkten Partizipationschancen‘ folgerichtig, gerade weil sich im Verlauf

Partizipation als konstituierendes Merkmal von Behinderung erwiesen hat. Jedoch zeigt sich der Begriff hinsichtlich der konkreten Bedarfe und notwendigen Umweltanpassungen als ebenso ungenau wie ‚Personen mit Assistenzbedarf‘ oder ‚Personen mit Unterstützungsbedarf‘. ‚Personen mit komplexen Kommunikationsbedürfnissen (engl. People with Complex Communication Needs; kurz CCN) (Beukelman & Mirenda, 2013), wie im englischen Sprachraum gängig, erscheint hingegen irreführend, vielmehr besteht ein ‚Bedarf an komplexer Kommunikationsunterstützung‘. Das daraus abgeleitete Begriffskonstrukt ‚Personen mit dem Bedarf an komplexer Kommunikationsunterstützung‘ hingegen wäre nicht mehr praktikabel.

In Anlehnung an die Begrifflichkeit ‚people with learning difficulties‘, die von der People-First-Bewegung in Großbritannien durchgesetzt wurde, tritt auch die deutsche Vereinigung dafür ein, den Begriff ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ zu etablieren.

Bei den Worten „geistig behindert“ denken viele Menschen: Wir sind dumm. Wir können nichts lernen. **Das stimmt nicht!** Wir lernen anders. Wir lernen manchmal langsamer oder brauchen besondere Unterstützung. Deshalb wollen wir Menschen mit Lernschwierigkeiten genannt werden (People First e.V. Deutschland, 2018; Hervorhebung im Original).

Doch auch dieser Begriff erweist sich als problematisch. Kritisiert wird in deutschen Fachkreisen die Nähe zum Begriff der Lernbeeinträchtigung, der eine andere Bedarfslage der Personen und entsprechend andere Methoden impliziert (Fornefeld, 2013, S. 61). Diese Abgrenzungsproblematik stellt sich im englischsprachigen Ausland nicht, da dort Lernbeeinträchtigungen gemäß der IDC-10 und DSM-5 den intellektuellen Beeinträchtigungen zugehörig angesehen werden. Dieser Aspekt ist insbesondere bei der Interpretation epidemiologischer Ergebnisse oder anderweitiger Forschungsergebnisse zu beachten (Neuhäuser, 2008, S. 164). Auch entgeht man mit der Verwendung des Begriffs nicht der Gefahr, die Lernschwierigkeit (wie die Beeinträchtigung auch) an die Person selbst zu knüpfen und die Beachtung der Wechselwirkung mit Kontextfaktoren zu verfehlen. So wird die eingeschränkte Partizipation als Schlüsselement von Behinderungskonstitution wiederum nicht deutlich.

Je mehr also versucht wird, das komplexe Wechselspiel zum Entstehen einer Behinderung terminologisch darzustellen, um eine Personengruppe und deren Bedarfe, Chancen und Risiken zu bezeichnen, desto ungenauer oder ‚unhandlicher‘ werden terminologische Konstrukte, am Ende erscheinen sie dennoch immer verkürzt. Auch ein Umgehen der mit den Begrifflichkeiten einhergehenden Stigmatisierung ist kaum

möglich, erkennt doch Speck: „Das Hauptproblem liegt offensichtlich nicht in der Bezeichnung, sondern in deren gesellschaftlich geläufigen Konnotation des gemeinten Inhalts“ (Speck, 2013, S. 148).

Um diesem Dilemma zu entgehen und um dem Forschungsgegenstand der Partizipation gerecht zu werden, wird sich daher – aller oben aufgeführten Kritik zum Trotz – in der vorliegenden Arbeit dem Wunsch der Zielgruppe selbst angeschlossen, die als ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ bezeichnet werden möchte. Zwar hat auch dieser Begriff eine verkürzte Reichweite, jedoch würde andererseits eine Ignoranz gegenüber der Selbstvertretungsbewegung und ihrer Argumente eine fehlende Anerkennung gegenüber dem Personenkreis verdeutlichen. Anerkennung ist jedoch ein wesentliches Element zur Realisierung von gesellschaftlicher Partizipation. So ist eine zunehmende Übernahme des Begriffs in Fachpublikationen festzustellen, gerade wenn die Partizipation und Selbstbestimmung des Personenkreises thematisiert wird, wie bei Markowetz (2009), Naue (2011), Seifert (2011), Behrisch und Grüber (2014), Buchner, Koenig und Schuppener (2016), Hähner, Niehoff, Sack und Walther (2016), Kreamsner (2017) oder Nieß (2016), um nur einige Beispiele zu nennen. Im Sinne also der Anerkennung wird die Begrifflichkeit ‚Personen mit Lernschwierigkeiten‘ ebenfalls übernommen. Um das Spezifikum der Kommunikationsbeeinträchtigung in die Terminologie mitaufzunehmen, wird diese Bezeichnung erweitert. So wird von ‚*Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten*‘ gesprochen. Rezeptive und pragmatische Fähigkeiten werden zwar im Sinne der vorgestellten Klassifikationen dem Lernen als kognitive Fähigkeit inhärent angesehen und einzig die Schwierigkeiten im Sprechen (Expression) müssen der Terminologie hinzugefügt werden. Um jedoch die Einheit dieser Elemente von Sprache zu verdeutlichen, wird auf den Terminus Sprachschwierigkeiten zurückgegriffen.

2 PARTIZIPATION ALS FORSCHUNGSGEGENSTAND

Der Gegenstand der Partizipation steht im Zentrum dieser Arbeit und wurde im vorherigen Kapitel als Gegenentwurf zum Konstrukt der Behinderung erörtert. Deutlich wurde dabei, dass Partizipation kein Zustand ist, sondern sich als soziobiografischer Prozess mit vielfältigen Einflussfaktoren erweist. Die herangezogenen Modelle implizieren ein umfassendes Verständnis von Partizipation, zeigen sich dabei jedoch wenig differenziert.

Im Weiteren wird das in der Arbeit geltende Verständnis von Partizipation sukzessive entfaltet und die zum Behinderungsbegriff herangezogenen Modelle mit Blick auf das induzierte Partizipationsverständnis diskutiert. Es wird deutlich werden, dass aktuelle Schriften zwar das Konstrukt der Partizipation in seiner Bedeutsamkeit betonen und skizzieren, jedoch nur eine unbefriedigende Möglichkeit der empirischen Betrachtung von Partizipation bieten.

2.1 Das Konstrukt der Partizipation in seiner Vielfalt

Partizipation¹⁰ ist ein ebenso schillernder und derzeit allseits präserter, wie unklarer und weitgefaster Begriff. Um dieses verschwommene Phänomen greifen zu können, wird Partizipation im Weiteren als mehrdimensionales Konstrukt entworfen. Mehrdimensionale Konstrukte verfügen über mehrere Dimensionen, innerhalb derer wiederum verschiedene Faktoren wirksam werden (Homburg & Giering, 1996, S. 6). Herrmann (1973) unterscheidet in seinen Ausführungen zwischen Konstrukten erster und zweiter Ordnung. Während Konstrukte erster Ordnung in ihrer Extension und Intension empirisch bekannt sind, erscheinen Konstrukte zweiter Ordnung in ihrer genauen Intension noch nicht abschließend bekannt und in ihrer Ausdehnung (Extension) über das bisher Beobachtete hinausreichend, was Herrmann (1973, S. 135) als ‚Bedeutungsüberschuss‘ betitelt. Partizipation wird daher als mehrdimensionales Konstrukt zweiter Ordnung entworfen. Dabei dient die vorliegende Arbeit der Grobkonzeptualisierung des mehrdimensionalen Konstrukts der Partizipation.

¹⁰ In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Partizipation verwendet. Damit wird die international gängige Begrifflichkeit der ICF sowie der englischsprachigen Version der CRPD übernommen, eine Übersetzung mit Teilhabe wird mit Hirschberg (2010) als zu wenig umfassend angesehen. Wie im Weiteren aufzuzeigen ist, wird insbesondere das politische Verständnis von Partizipation bei der Übersetzung mit Teilhabe meist vernachlässigt. Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit geht somit davon aus, dass Partizipation alle Lebensbereiche einschließlich der politischen Partizipation meint.

Grobkonzeptualisierungen werden anhand qualitativer Methoden vorgenommen, um ein Konstrukt aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven betrachten und umfassend beschreiben zu können, so dass auf dieser Basis möglicherweise zugrunde liegende Dimensionen und vermutete Faktorenstrukturen entworfen werden können (Homburg & Giering, 1996, S. 11). Auf diese Weise wird ein Annahmegerüst aus verfügbaren Vorstellungen, Konzepten und Modellen hinsichtlich des Konstrukts der Partizipation aufgebaut, das im empirischen Teil mit den tatsächlichen Erfahrungen der einbezogenen Personen verschränkt wird, so dass letztendlich der Bedeutungsüberschuss mit der erlebten Realität in Beziehung gesetzt wird (Herrmann, 1973, S. 135-138). Am Ende der Ausführungen wird eine erste Konzeptualisierung des Konstrukts stehen.

Die unklare Intension des Konstrukts Partizipation zeigt sich bereits in den vielfältigen Begrifflichkeiten, die damit verbunden werden. Partizipation wird häufig synonym mit den Begriffen Teilhabe, Teilnahme, Mitbestimmung oder Beteiligung verwendet (Prosetzky, 2009, S. 88; Rohrmann, Windisch & Düber, 2015, S. 15). Das Konstrukt ist verknüpft mit Schlagworten wie Zugehörigkeitsgefühl, Anerkennung, Ausgleich von Ungleichheiten, Menschenrechten, Barrierefreiheit, Autonomie oder dem freien Willen. Bigby, Anderson und Cameron (2018, S. 165) kritisieren die Austauschbarkeit von Begrifflichkeiten und das Fehlen eines empirisch abgesicherten theoretischen Rahmens. Sie identifizieren in ihrem Literaturreview drei verschiedene Konzeptualisierungen von Partizipation im sozialen Nahraum, die jeweils unterschiedliche Konzepte in den Mittelpunkt stellen: 1. Soziale Beziehungen, 2. Freundliche Begegnung und 3. Zugehörigkeit. Unterschiedliche Disziplinen nähern sich diesem Begriff auf jeweils spezifische Weise. Zu verorten ist der Begriff in den für die Arbeit relevanten Fachdisziplinen der Politikwissenschaften, der Soziologie, der Sonder- bzw. Heilpädagogik, der Pädagogik und der Sozialen Arbeit. Mit Schwanenflügel (2015) und Nieß (2016) können tiefe Einblicke in die Vielfältigkeit der Diskussion um Partizipation gewonnen werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird ein Einblick in ausgewählte Strukturierungsversuche gegeben. Sie sind für den Forschungskontext relevant, um im Weiteren die für den Behinderungsbegriff herangezogenen Zugänge in den Mittelpunkt der Diskussion zu stellen.

Um Partizipation näher zu bestimmen, ist es in der Literatur gängig, eine Unterscheidung zwischen politischer Partizipation als aktivem Mitbestimmen und sozialer Partizipation als Einbezogenheit vorzunehmen (Beck, 2013; Schnurr, 2005).

Für den vorliegenden Forschungsgegenstand ist die politikwissenschaftliche Diskussion um Partizipation interessant, da sie von einer aktiven Einflussnahme des Subjekts ausgeht, was im Weiteren von Bedeutung sein wird. Seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts hat der Begriff der Partizipation im politischen Diskurs zunehmend an Popularität gewonnen (Scheu & Autrata, 2013, S. 11). Partizipation wird in den Politikwissenschaften im Kontext von Demokratietheorien behandelt. Der Fokus liegt auf politischer Partizipation als wesentlichem Charakteristikum von Demokratie. Es finden sich vielfältige Definitionsversuche von politischer Partizipation mit unterschiedlicher Reichweite – abhängig von der jeweils zugrunde liegenden Demokratietheorie.

In liberalen Demokratietheorien wie der von Schumpeter (1883-1950) wird Partizipation im *instrumentellen Sinne* – auch formal genannt – verstanden. Partizipation wird hierbei vornehmlich zur Sicherung der Demokratie gesehen. Partizipation wird mittels verfasster Partizipationsformen eines Staatsbürgers durch Wahlen realisiert und dient der Systemstabilisierung. Kritisch gesehen werden dadurch jedoch auch Herrschaftsverhältnisse stabilisiert (Beck, 2013, S. 7; Schwanenflügel, 2015, S. 50). Seit den 70er Jahren haben sich mögliche politische Partizipationsformen pluralisiert und lassen sich in vielfältige Unterformen systematisieren. Das Ziel der Formen instrumenteller Partizipation liegt in der Einflussnahme auf politische Entscheidungen. Laut der vielzitierten Definition von Max Kaase meint politische Partizipation im instrumentellen Sinne „alle Handlungen, die Bürger einzeln oder in Gruppen freiwillig mit dem Ziel vornehmen, Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen des politischen Systems (Gemeinde, Land, Bund, evtl. supranationale Einheiten) zu beeinflussen und/oder selbst zu treffen“ (Kaase, 2000, S. 466).

Hingegen wird in partizipatorischen Demokratietheorien wie beispielsweise von Benjamin Barber (1994) *Partizipation im normativen Sinne* vertreten. Partizipation wird hier verstanden als „Modus politischer *und* sozialer Integration“ (Schnurr, 2005, S. 1331; Hervorhebung im Original). Das Partizipationsverständnis ist geprägt durch aktive und direkte Beteiligung möglichst vieler Bürger an politischer Willensbildung und Entscheidungen auf formeller und informeller Ebene. Partizipation wird über politische Kontexte hinaus auf gesellschaftliche Sphären ausgeweitet. Diese werden verstanden als Möglichkeit, demokratisches Handeln zu erlernen und Selbsttransformationsprozesse

zum verantwortungsvollen Staatsbürger zu initiieren (Schnurr, 2005, S. 1331; Schwanenflügel, 2015, S. 51). „Partizipation wird hier also als ein Mittel einer dialogorientierten, gesellschaftlichen Verständigung und Integration gesehen“ (Schwanenflügel, 2015, S. 51). Die im politischen Verständnis von Partizipation interessanten Elemente liegen in der Einflussnahme als Form des Handelns und in dem Hinweis auf Verantwortung (Kapitel 2.2). Darüber hinaus kann politische Partizipation über das formale Verständnis ins Soziale ausgeweitet werden. *Soziale Partizipation* wird als Beteiligung an zivilgesellschaftlichen Vereinigungen und Organisationen gesehen, beispielsweise Engagement im Rahmen von bürgerschaftlichem Ehrenamt wie einem Sport- oder Musikverein, aber auch Partizipation an Freizeitaktivitäten, kulturellen Angeboten, Konsum und Medienkommunikation. Im spezifischen Fall wird unter sozialer Partizipation auch die Teilhabe an Bildung und Arbeit subsummiert (Weisser, 2012, S. 170). Durch das erweiterte Verständnis von politischer Partizipation wird die Verknüpfung von politischer und sozialer Partizipation deutlich. Hier wiederum findet sich die Begründung, warum der Begriff der Partizipation dem der Teilhabe vorgezogen wird, nämlich um die politische Dimension der Einflussnahme gezielt zu betonen.

Diesem Argumentationsstrang folgt auch Carpentier (2012). Dementsprechend kommt er über einen engen Partizipationsbegriff der formalen Demokratietheorie hin zum Partizipationsbegriff der partizipatorischen Demokratietheorie und weitet damit Partizipation auf das Soziale aus. Er entnimmt dem politischen Argumentationsstrang, dass Partizipation grundsätzlich mit Einflussnahme bzw. in seinem Verständnis mit Macht (engl. power) verknüpft ist und Partizipation an Entscheidungsprozessen – auch im Sozialen – meint. Er formuliert sechs Charakteristika von Partizipation (Carpentier, 2012, S. 170ff.):

- (i) The key defining element of participation is power. [...]
 - (ii) Participation is situated in always particular processes and localities, [sic!] and involves specific actors. [...]
 - (iii) The concept of participation is contingent and itself part of the power struggles in society. [...]
 - (iv) Participation is not to be seen as part of the democratic-populist fantasy, [...]
 - (v) Participation is invitational. [...]
 - (vi) Participation is not the same as access and interaction. [...]
- (Carpentier, 2012, S. 170ff.)

Der Autor spricht wesentliche Elemente von Partizipation an, die auch im weiteren Kontext relevant sind und entsprechend eingeordnet werden. Konstituierende Merkmale des Konstrukts Partizipation, die weiterverfolgt werden, sind die Einflussnahme bzw. mit Carpentier (2012, S. 170) stärker formuliert: Macht, die Gebundenheit an Prozesse,

Räume und Rollen, die freie Wählbarkeit und die Abgrenzung von anderen Formen des Handelns (Interaktion) sowie bloßer Präsenz durch Zugänglichkeit.

Auch Bartelheimer (2007) versucht, das Konstrukt Partizipation (Teilhabe) zu fassen und identifiziert fünf ‚Anforderungen‘ an einen Partizipationsbegriff:

1. Teilhabe ist nur historisch relativ zu verstehen [...].
2. Teilhabe ist mehrdimensional [und; die Verfasserin] ergibt sich erst durch Zusammenwirken verschiedener Teilhabeformen (etwa von Erwerbsarbeit, Familie und Sozialstaat) [...].
3. Teilhabe beschreibt kein einfaches „Drinnein“ oder „Draußen“, [...]. Es geht vielmehr darum, Abstufungen ungleicher Teilhabe zu unterscheiden [...].
4. Teilhabe ist ein dynamisches Konzept [...].
5. Teilhabe ist aktiv [...] (Bartelheimer, 2007, S. 8)

Er rekurriert ebenfalls, wie Carpentier (2012), auf eine aktive Vorstellung des Konstrukts Partizipation. Der Zugewinn seines Anspruchs an Partizipation liegt im graduellen und dynamischen Verständnis und im Ausformulieren von sogenannten ‚Partizipationsformen‘. Hinsichtlich der Partizipationsformen unterscheidet der Autor zwischen folgenden Formen:

- Teilhabe am System gesellschaftlicher Arbeitsteilung über Erwerbsarbeit,
- Teilhabe in informellen sozialen Nahbeziehungen, die auf persönlicher, gegenseitiger Verpflichtung beruhen, wobei die Teilnahme am System gesellschaftlicher Arbeitsteilung hier durch informelle Eigenarbeit im Haushaltszusammenhang geschieht,
- Teilhabe durch Rechte [...] sowie
- kulturelle Teilhabe durch den Erwerb von Kompetenzen und durch geteilte gesellschaftliche Wertorientierungen (Bartelheimer, 2007, S. 11).

Zur konkreten Analyse des Konstrukts Partizipation greift der Autor letztendlich auf den Capability Approach zurück (siehe unten) und setzt ihn in das Verhältnis der von ihm definierten Partizipationsformen. Erst im Zusammenspiel der einzelnen Partizipationsformen auf der Basis des Capability Approach ergibt sich für ihn die jeweilige Partizipationssituation einer Person. Partizipationsformen können dabei gegenseitig kompensierend wirken (Bartelheimer, 2007, S. 11).

Bevor die in Kapitel 1 hinzugezogenen Schriften auf ihr Verständnis von Partizipation hin überprüft werden, wird ein letzter Bezug hergestellt, der im Sinne des vorliegenden Forschungsgegenstandes nur sachlogisch ist. Es wird ein Verständnis von Partizipation dargestellt, dass von Hammel et al. (2008) auf der Basis einer qualitativen Studie mit 63 erwachsenen Personen unterschiedlicher Beeinträchtigungsformen in sechs Fokusgruppen entwickelt wurde. In die Erhebung waren keine Menschen mit

Lernschwierigkeiten einbezogen, dennoch erscheint das Ergebnis auf Grund seiner Komplexität interessant für die vorliegende Arbeit und wird mangels vergleichbarer Ergebnisse für die Zielgruppe der Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten herangezogen. Folgende, in Abbildung 2 dargestellten, wesentlichen Themenfelder für Partizipation haben sich innerhalb der Studie aus der Perspektive von Menschen mit Beeinträchtigungen herauskristallisiert:

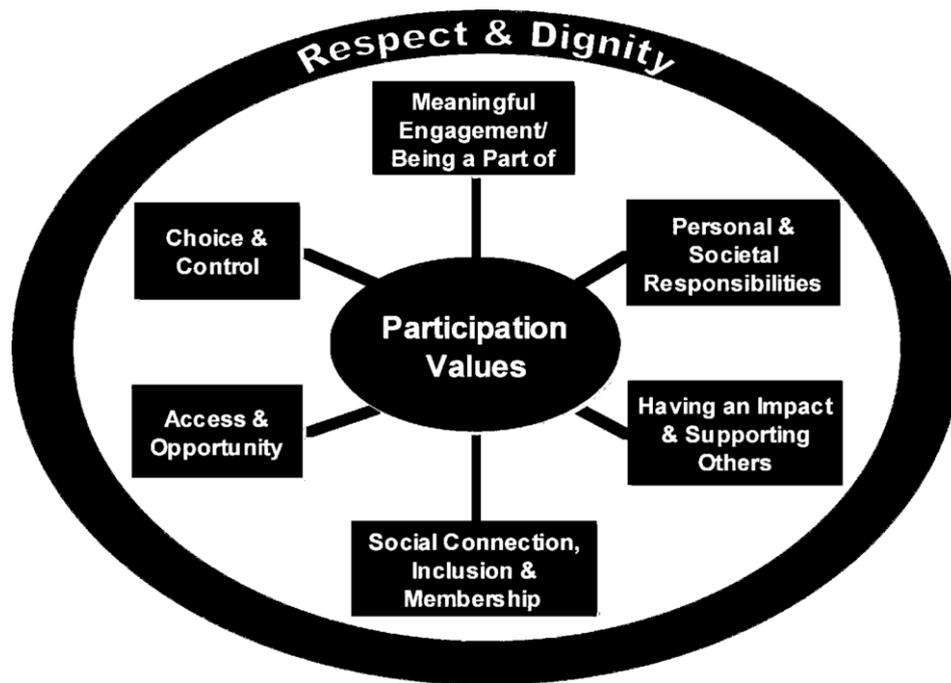


Abbildung 2: Themenfelder, die aus Teilnehmer*innensicht Partizipation darstellen (Hammel et al., 2008, S. 1450)

Erneut wird deutlich, dass das Konstrukt Partizipation mit Wahlfreiheit und Kontrolle ebenso verbunden wird wie mit Verantwortung, Aspekten der Zugänglichkeit und des Zugehörigkeitsgefühls. Interessant ist der Aspekt der Reziprozität in sozialen Beziehungen (supporting others), der auch in den Teilhabeformen von Bartelheimer (2007, S. 11) anklang. In der Studie wird besonders hervorgehoben, dass die subjektive Sichtweise von Personen auf Partizipation von herausragender Bedeutung ist und daran anknüpfend ein dynamisches Verständnis von Partizipation zu vertreten sei:

The overwhelming message coming from the focus groups of people with disabilities was that no defined set of societal roles or social activities would be appropriate for all or indicative of 'full' participation. Any effort to measure objective participation would have to be flexible enough to deal with the fact that different people will need, desire and endorse different aspects of participation and that very different patterns of participation can still reflect full participation (Hammel et al., 2008, S. 1455).

Durch das exemplarische Aufgreifen von unterschiedlichen Zugängen zu dem Konstrukt der Partizipation wurden bereits einige mit dem Konstrukt verbundene Dimensionen und Einflussfaktoren, die in den Dimensionen verortet sind, ins Zentrum gerückt, die es im Weiteren näher zu betrachten gilt. Die Einflussfaktoren liegen im Kontext der subjektiven Dimension in der Einflussnahme bzw. Kontrolle und Wählbarkeit, die sich mit der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension wechselseitig bedingen. Es wird die Notwendigkeit gesehen, ein dynamisches und relationales Verständnis von Partizipation zu entwickeln. Deutlich wird auch, dass zwar Versuche einer Annäherung an das Konstrukt der Partizipation bestehen, dieses jedoch für die qualitative Analyse dennoch zu verschwommen bleibt.

Im Weiteren wird auf der Basis dieser Ausgangslage betrachtet, welche Dimensionen und damit verbundenen Einflussfaktoren des Konstrukts der Partizipation durch die eingangs hinzugezogenen Behinderungsmodelle jeweils fokussiert werden:

Partizipation in der ICF

In der ICF gehören die Komponenten Aktivitäten und Partizipation einer Domäne an. Sie sind in die Lebensbereiche (life domains) ‚Lernen und Wissensanwendung‘, ‚allgemeine Aufgaben und Anforderungen‘, ‚Kommunikation‘, ‚Mobilität‘, ‚Selbstversorgung‘, ‚häusliches Leben‘, ‚interpersonelle Interaktion und Beziehungen‘, ‚bedeutende Lebensbereiche‘ sowie ‚gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben‘ unterteilt (DIMDI, 2005, S. 20). Partizipation ist hier eng an das Konzept der Aktivitäten gebunden. Das *Konzept der Aktivitäten* basiert auf einem handlungstheoretischen Ansatz und bezieht sich in Grundzügen auf die Handlungstheorie nach Nordenfelt (2003), wie Schuntermann (2013, S. 50f.) darstellt. Entsprechend wird in der ICF unter Aktivität die Durchführung einer Handlung (action) verstanden. Nach Nordenfelt (2003, S. 1079) kommt es erst zu einer Handlung, wenn drei Bedingungen erfüllt sind:

1. *Leistungsfähigkeit*: Die Person ist nach objektiven Gesichtspunkten körperlich (ICF: Konzept der Körperfunktionen und -strukturen) und persönlich (ICF: Konzept der personbezogenen Faktoren) in der Lage, die Handlung durchzuführen.
2. *Gegebenheiten*: Die äußeren Faktoren lassen es objektiv zu, dass die Person die Handlung durchführen kann (ICF: Umweltfaktoren).

3. *Wille*: Die Person weist ausreichend Handlungs- und Leistungsbereitschaft auf, um die Handlung durchzuführen. Grundsätzlich ist der Wille hierbei den personenbezogenen Faktoren zuzuordnen. Er kann jedoch durch Umweltfaktoren beeinflusst werden. Ist die Beeinflussung des Willens Teil einer Krankheit (z.B. Depression), ist er den Funktionsstörungen zuzuordnen.

In der ICF wird zwischen Leistungsfähigkeit (capacity) und Leistung (performance) unterschieden. Während die Leistungsfähigkeit das mögliche Leistungsniveau einer Person in Test- oder Standardsituationen beschreibt, ist mit Leistung die Durchführung einer Handlung unter realen Bedingungen und unter Einfluss der Umweltfaktoren in einem Lebensbereich gemeint (Schuntermann, 2013, S. 50-55).

Das *Konzept der Teilhabe* ist in der ICF noch nicht operationalisiert. Die ICF definiert ‚Partizipation‘ überblicksartig als „das Einbezogensein in eine Lebenssituation“ (DIMDI, 2005, S. 16), ohne weitere Präzisierungen.

Die Definition der Teilhabe führt das Konzept des Einbezogenseins ein. Es wurden Definitionen von „Einbezogensein“ vorgeschlagen, die Vorstellungen von „teilnehmen an“, „teilhaben an“ oder „beschäftigt sein in“ in einem Lebensbereich, „anerkannt werden“ oder „Zugang haben zu benötigten Ressourcen“ beinhalten. Die einzige Möglichkeit, in der Informationsmatrix der Tabelle 2 auf Teilhabe hinzuweisen, ist die Kodierung mittels Leistung. Das heißt nicht, dass Teilhabe automatisch gleichgesetzt wird mit Leistung. Das Konzept des Einbezogenseins sollte auch unterschieden werden von der subjektiven Erfahrung des Einbezogenseins („Zugehörigkeitsgefühl“) (DIMDI, 2005, S. 20).

An diesem Zitat wird deutlich, wie komplex der Begriff der Partizipation zu verstehen ist und welche unterschiedlichen Ebenen darin enthalten sind. Mit der Definition der ICF als Einbezogensein kann diese Komplexität nicht explizit wiedergespiegelt werden. Es wird deutlich, dass Partizipation eine Handlungsdimension zugeordnet wird, die durch die enge Kopplung an das Konzept der Aktivitäten zutage tritt. Außerdem wird durch den Einbezug der Wechselwirkung mit materialen, sozialen und einstellungsbezogenen Umweltfaktoren sowie personbezogener Faktoren im Kontext von Leistung berücksichtigt, dass diese nicht allein von der Handlungsfähigkeit des Individuums abhängig ist. So stellt Schuntermann (2013, S. 78) fest, dass Partizipationsbarrieren und Förderfaktoren in der ‚Umwelt‘ über das Leistungskonzept indirekt identifiziert werden. In diesem Sinne der Koppelung von Partizipation an das Aktivitätskonzept würde Partizipation dem Autor zufolge dann in vollem Umfang gegeben sein, wenn alle Aktivitäten eines Lebensbereiches geleistet werden können. Im Übertrag auf den vorliegenden Forschungsgegenstand müssten also alle kommunikativen Aktivitäten

innerhalb einer Aktivität, wie beispielsweise beim Einkauf, geleistet werden können, um aus kommunikativer Sicht an der Aktivität Einkauf zu partizipieren. Diese implizite Annahme ist jedoch nicht empirisch belegt. Schuntermann (2013, S. 105) sieht in der fehlenden Operationalisierung des Konzepts der Partizipation ein Versäumnis, das ausgeräumt werden muss.

Damit liefert die ICF mit dem Konzept der Teilhabe ein Verständnis von Partizipation, das seine Stärken darin zeigt, Barrieren und Förderfaktoren, die auf das Konstrukt Partizipation einwirken, im Rahmen der Kontextfaktoren dezidiert und systematisch reflektieren zu können und in Wechselwirkung mit den Elementen des bio-psycho-sozialen Modells zu setzen. Dabei wird auf den Ist-Stand der Leistung – im Duktus des Capability Approachs ‚functionings‘ – fokussiert, eine Betrachtung von Partizipationschancen, wie im Capability Approach forciert, ist gemäß der Ausrichtung der Klassifikation in Ansätzen mit dem Konstrukt der *Leistungsfähigkeit* vorgesehen. Durch die Nähe des Partizipationskonzepts zum Aktivitätenkonzept wird bereits deutlich, dass das Konstrukt der Partizipation eine handlungstheoretische Perspektive aufweist. Jedoch wird diese nicht konkretisiert und steht zudem im starken Kontrast zu dem gewählten Begriff ‚Einbezogensein‘, der Passivität impliziert. Explizit ausgeschlossen wird zudem das subjektive Empfinden zum Einbezogensein im Sinne eines Zugehörigkeitsgefühls, wie es in der CRPD hervorgehoben wird ebenso wie der Aspekt der Autonomie bzw. Selbstbestimmung, der durch die CRPD, aber auch durch den Capability Approach begründet wird. Beck (2013, S. 6) stellt fest, dass die ICF einem rein funktionalen Begriff von Partizipation folgt, während Partizipation durch die CRPD eine menschenrechtliche Dimension auf politischer und sozialer Ebene erhält.

Partizipation in der CRPD

Partizipation durchzieht die CRPD auf unterschiedlichen Ebenen und stellt einen zentralen Begriff in der Konvention dar. Hirschberg nennt Partizipation „ein Querschnittsanliegen“ (Hirschberg, 2010, S. 1) der CRPD. Im englischen Fließtext der Originalversion der United Nations (2006) werden 22mal die Begriffe ‚participation‘ und ‚to participate‘ verwendet.

In der deutschen Übersetzung wird der Begriff ‚Partizipation‘ oder ‚partizipieren‘ *nicht* verwendet. Vielmehr wird der Begriff in der Präambel, dem allgemeinen Teil und den einzelnen Menschenrechten (Artikel 19, 24, 26 sowie 29 CRPD) vorwiegend mit ‚Teilhabe‘ und ‚teilhaben‘ übersetzt, dem in der deutschen Sozialgesetzgebung gängigen

Begriff. Im Kontext politischen und öffentlichen Lebens (Artikel 29 CRPD) wird der Begriff mit ‚Mitwirkung‘ und ‚mitwirken‘ sowie ‚Mitarbeit‘ übersetzt. Im Kontext von Zugang zur Justiz (Artikel 13 CRPD) und Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport (Artikel 30 CRPD) erfolgt ausschließlich eine Übersetzung mit ‚Teilnahme‘ und ‚teilnehmen‘, ebenso in Artikel 33 zur innerstaatlichen Durchführung und Überwachung. In Artikel 34 zum ‚Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen‘ wird der Begriff schließlich mit ‚Beteiligung‘ übersetzt (Anhang 1). Diese Übersetzungen stoßen vielerorts auf Kritik und werden als zu verkürzt angesehen (Beck, 2013, S. 6; Hirschberg, 2010, S. 2).

Nach Hirschberg (2010) ist Partizipation in der CRPD auf unterschiedlichen Ebenen festgeschrieben: Partizipation wird als geltendes Menschenrecht formuliert, in der Wechselseitigkeit von Individuum und Gesellschaft verankert und durch die Festsetzung in den Grundsätzen (Artikel 3 CRPD) als die CRPD durchdringendes Prinzip verstanden (Hirschberg, 2010, S. 2f.).

Das Menschenrecht auf Partizipation wird in verschiedenen einzelnen Menschenrechten explizit betont, so in den Artikeln 13 ‚Zugang zur Justiz‘, Artikel 19 ‚Unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft‘, Artikel 24 ‚Bildung‘, Artikel 26 ‚Habilitation und Rehabilitation‘, Artikel 29 ‚Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben‘ sowie Artikel 30 ‚Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport‘ (Hirschberg, 2010, S. 2). In den genannten Artikeln wird die Verwirklichung der vollen und wirksamen Partizipation an die Gewährleistung einzelner Aspekte geknüpft. So wird immer wieder Barrierefreiheit als Bedingung für eine volle und wirksame Partizipation gesehen (Artikel 13, 19 29 sowie 30 CRPD). Ebenso wird betont, dass Nicht-Diskriminierung sowie die Verfügbarkeit spezifischer Dienste und Unterstützungen wirksame Wege zur Umsetzung der vollen Partizipation an der Gemeinschaft und den dortigen Lebensbereichen sind.

Eine besondere Bedeutung nimmt Artikel 24 ein (Hirschberg, 2010, S. 3), in welchem betont wird, dass „Vertragsstaaten [...] Menschen mit Behinderungen [ermöglichen], lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern“ (Artikel 24 Absatz 3 CRPD). Hier wird deutlich, dass auch das Individuum Fähigkeiten und Kompetenzen erwerben kann (und auch einen Anspruch darauf hat), um die eigene Partizipation zu unterstützen. Diese werden im Bereich der *alternativen*

Kommunikationsformen, Orientierung und Mobilität, sowie in der gegenseitigen Unterstützung von Menschen mit Beeinträchtigungen gesehen.

Die Sicherstellung zum Erlernen dieser Fähigkeiten und Kompetenzen obliegt wiederum den Vertragsstaaten. Eine Schlüsselrolle spielt hierbei das *Erlernen alternativer Kommunikationsformen in Wort und Schrift* (Artikel 24 Absatz 3 Abschnitt a-c CRPD). Durch die Einstellung entsprechend qualifizierter Mitarbeitender und durch die Schulung bereits tätiger Mitarbeitender soll das Erlernen dieser partizipationsfördernden Kompetenzen, insbesondere auch im Bereich der Kommunikation, abgesichert werden (Artikel 24 Absatz 4 CRPD). An dieser Stelle wird deutlich, wie eng Partizipation und Kommunikation miteinander verwoben sind.

Partizipation wird in der CRPD immer wieder mit Wahl- und Entscheidungsfreiheit und damit verbunden mit Autonomie bzw. Selbstbestimmung¹¹ in Verbindung gebracht (z.B. Artikel 3a CRPD). Bielefeldt (2009, S. 10-13) hebt besonders das Wechselspiel zwischen Autonomie (Absatz a) und Partizipation bzw. Inklusion (Absatz c) hervor, das bereits im Rahmen der allgemeinen Grundsätze (Artikel 3 CRPD) anklingt. Bielefeldt verweist auf ein Novum, das bisher in keinem Menschenrechtsabkommen Berücksichtigung fand. „Es geht um soziale Inklusion auf der Grundlage individueller Autonomie und damit zugleich um eine freiheitliche Gestaltung des Zusammenlebens in Gesellschaft und Gemeinschaften“ (Bielefeldt, 2009, S. 11). Auch Wansing (2015, S. 48) betont diese Untrennbarkeit von Autonomie und sozialer Partizipation bzw. Inklusion. Es sei ein universelles, menschenrechtliches Grundprinzip, selbstbestimmt und freiheitlich aus den verfügbaren gesellschaftlichen Aktivitäten auswählen zu können, an diesen zu partizipieren, sich so ein persönliches Profil des eigenen Lebens zu gestalten und soziale Bezüge frei zu wählen. Damit wird Partizipation als persistent biografischer Prozess ausgewiesen (Schwanenflügel, 2015, S. 267). Die Möglichkeit der freien Wählbarkeit gehe einher mit der Chance, die Partizipation an Aktivitäten auch bewusst abwählen zu können. Damit geht es um eine freiheitliche Inklusion, die zur Voraussetzung hat, dass alle verfügbaren Aktivitäten grundsätzlich zunächst zugänglich sind und Partizipation für Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten möglich ist. Lindmeier sieht die Verknüpfung von Autonomie und Zugehörigkeit ähnlich, wenn er betont,

dass es nicht ausreicht, die Teilhabe am Leben der Gesellschaft gesetzlich sicherzustellen. Eine vollständige und wirksame Teilhabe lässt sich vielmehr erst

¹¹ Die Begriffe der Autonomie und Selbstbestimmung werden in der Literatur nicht trennscharf, sondern meist synonym verwendet (Dederich, 2013, S. 192; Fornefeld, 2009b, S. 183). Eine trennscharfe Herleitung würde hier zu weit führen, daher wird sich dem synonymen Gebrauch angeschlossen.

erreichen, wenn Menschen mit Behinderung sich in allen Lebensbereichen in verstärktem Maße sozial zugehörig fühlen können. Ohne diese Zielsetzung eines verstärkten Zugehörigkeitsgefühls (enhanced sense of belonging, siehe Präambel, Absatz m, n) würde die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft unvollständig und unwirksam bleiben (Lindmeier, 2009, S. 4).

Partizipation stellt damit auf unterschiedlichen Ebenen der CRPD ein wesentliches Moment dar, wobei der (menschen-)rechtliche Aspekt in Verbindung mit sozialer Partizipation besonders hervorzuheben ist. Es wird erneut deutlich, dass die Intension des Konstrukts Partizipation verschwommen bleibt. Verschiedene Einflussfaktoren werden mit Partizipation in enge Verbindung gebracht, die im Weiteren in unterschiedlichen Dimensionen zu verorten sind. Diese Einflussfaktoren sind insbesondere die Umsetzung von Barrierefreiheit, Nicht-Diskriminierung und Autonomie bzw. Selbstbestimmung. Es wird ein Unterschied gemacht zwischen Verpflichtungen des Staates zur Gewährleistung des Menschenrechts auf Partizipation und dem Empowerment des Individuums, das durch Kompetenzerwerb zur Partizipation ermächtigt werden soll. Somit spiegelt das in der CRPD vertretene Verständnis von Partizipation die Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Anerkennungsprozessen und subjektiven Kompetenzen wider, ohne diese Dimensionen jedoch explizit herauszuarbeiten oder zu differenzieren. Durch verschiedene Übersetzungen des englischen Begriffs ‚participation‘ werden im Deutschen implizit jeweils unterschiedliche Dimensionen von Partizipation betont. Es erfolgt jedoch, wie in der ICF auch, keine systematische Erfassung und Umgrenzung des Konstrukts Partizipation.

Partizipation im Capability Approach

Im Capability Approach wird Partizipation als Bedingung für das gute Leben gesehen und ähnlich wie in der ICF an Tätigsein gebunden. Jedoch wird auch hier das Moment der Autonomie betont. Capabilities werden danach *frei gewählt*, was eine Person sein (engl. beings) und tun (engl. doings) möchte. Die Freiheit spielt eine wesentliche Rolle: „Der Schwerpunkt liegt hier auf der tatsächlichen Freiheit der Person, dies oder jenes zu tun – Dinge, die ihr wichtig sind. Selbstverständlich ist es für uns besonders wichtig, Dinge verwirklichen zu können, die wir am höchsten schätzen“ (Sen, 2013, S. 259). Sen betont mit den doings (Tätigkeiten) den Handlungsaspekt und setzt durch die Betonung der subjektiven Relevanz den Schwerpunkt eindeutig auf Lebensqualität. Nussbaum hebt in ihrem Ansatz des Capability Approachs den Aspekt des Handelns ebenfalls deutlich hervor, der auf ein gutes Leben abzielt, wenn sie unter Bezugnahme auf Marx

(1844/1968) betont, „daß es viele Fähigkeiten gibt (und nicht nur eine), auf die alle Bürgerinnen und Bürger einen Anspruch haben, und dass es sich dabei um *Möglichkeiten des Tätigseins* handelt, und nicht einfach um Mengen von Ressourcen“ (Nussbaum, 2010, S. 110, Hervorhebung im Original). Möglichkeiten (Capabilities) des Tätigseins könnte man in diesem Kontext als *Möglichkeiten für Partizipationshandeln* oder kurz *Partizipationschancen* betiteln. Über das subjektorientierte Handeln hinaus, heben Otto und Ziegler hervor, dass gerade im relationalen Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Gemeinschaft die Chance des Capability Approachs liegt:

Dabei stellt der Capabilities-Ansatz die Erziehungswissenschaft vor die Aufgabe, eine relationale Perspektive zu entwickeln, die es erlaubt, den materiell, kulturell und politisch-institutionell strukturierten Raum *gesellschaftlicher Möglichkeiten* in Beziehung zum *akteursbezogenen* Raum der *individuellen Handlungs- und Selbstaktualisierungsfähigkeiten* ihrer AdressatInnen zu setzen (Otto & Ziegler, 2010, S. 12, Hervorhebungen im Original).

Morris versucht, das Zusammenspiel der unterschiedlichen Faktoren grafisch darzustellen und die einzelnen Elemente mit der ICF zu verbinden (Abbildung 3):¹²

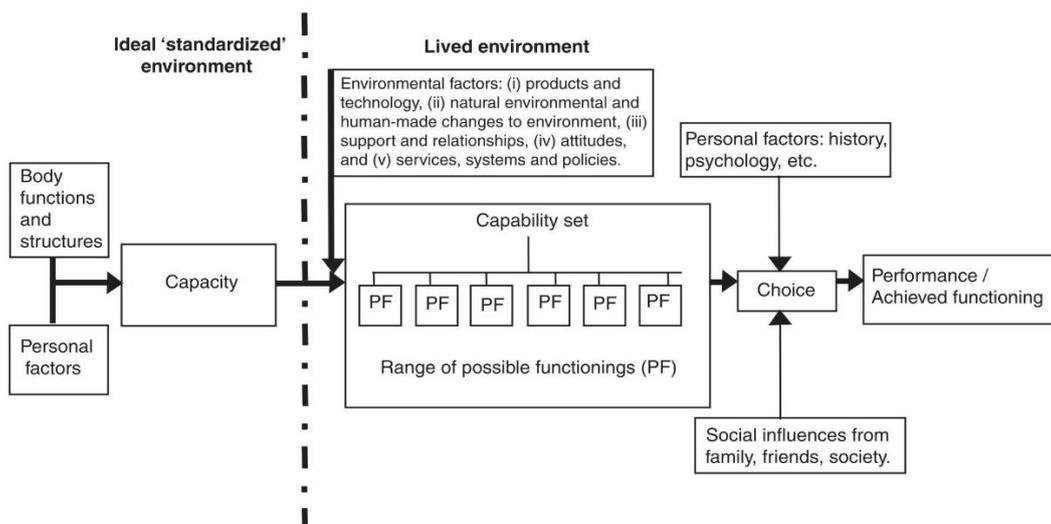


Abbildung 3: Zusammenhang von Leistungsfähigkeit, Capabilities und Leistung (Morris, 2009, S. 93)

Der Autor kommt in der Reflexion beider Modelle zu dem Schluss:

Measuring children’s capacity and performance without assessing capability misses the opportunity to include the fundamental rights of individuals, in our case children, to choose the life they lead. It may also lead to misleading conclusions about the effect of environmental factors (Morris, 2009, S. 94).

¹² Ähnliche Grafiken wurden von Bartelheimer (2007) und Robeyns (2005) ohne Bezug zur ICF erstellt.

Damit hebt er neben dem Handlungsaspekt nochmal die Bedeutung der selbstbestimmten, also freiheitlichen, und subjektiv relevanten Entscheidung als wichtiges Element des Capability Approachs hinsichtlich Partizipation hervor.

Bartelheimer (2007, S. 9) verdeutlicht den starken Bezug des Capability Approachs zu Partizipation, indem er nicht auf die schlussendliche Leistung abzielt, sondern in seiner Grafik Teilhabe bzw. Lebenslage als Ergebnis hervorhebt (Abbildung 4).

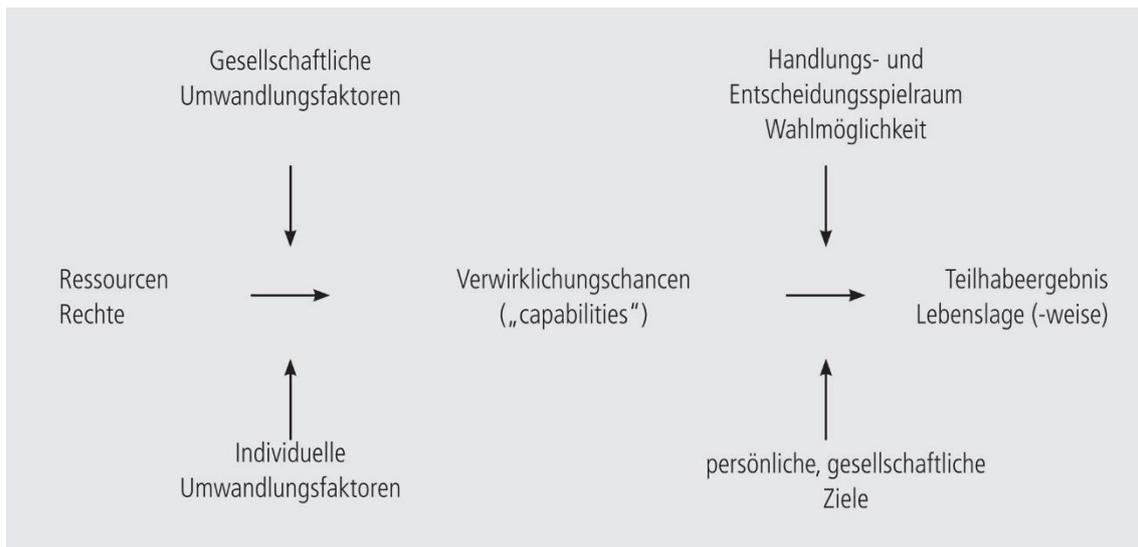


Abbildung 4: Wie Teilhabe „funktioniert“ – ein Modell frei nach Amartya Sen (Bartelheimer, 2007, S. 9)

Zusammenfassend steht also im Capability Approach die selbstbestimmte und damit freiheitliche Wahl aus Partizipationschancen (capabilities) im Mittelpunkt, die letztendlich Partizipation hervorbringt. Partizipationschancen werden dabei als durch vielfältige Faktoren beeinflusst gesehen.

Dimensionen des Konstrukts Partizipation

Deutlich wird mit Blick auf die Analyse des Konstrukts Partizipation auf der Basis herangezogener Zugänge sowie der ICF, CRPD und des Capability Approachs, dass Partizipation in einem ersten Verständnis

- auf Subjektebene eng an den Begriff der Leistungs- bzw. Handlungsfähigkeit und Autonomie gekoppelt und damit graduell ist,
- subjektiv bedeutsam sein muss,
- sich in der Wechselwirkung mit gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimensionen konstituiert und
- in allen Lebensbereichen von Menschen zu verorten ist.

So hebt auch Feuser das relationale Verhältnis von Partizipation hervor als „das Verhältnis dessen, was ein Mensch will, was ein Mensch kann und was ihm gewährt wird an Zugängen, Ressourcen und Unterstützung, um realisieren zu können, was er will“ (Feuser, 2012, S. 13). Zu sehr werden jedoch in den obigen Modellen die Wechselwirkungen der einzelnen Dimensionen von Partizipation vermischt, so dass keine klare analytische Zugangsweise für den Forschungsgegenstand abgeleitet werden kann. Vielmehr schwimmt das Konstrukt der Partizipation und droht zu einer Leerformel zu werden.

Ein erster Versuch der Strukturierung von Partizipation lässt sich auf der Basis eben dieser Struktur im deutschen Aktionsbündnis Teilhabeforschung erkennen, das sich im Jahr 2015 gegründet hat. „Ziel ist es, die deutschsprachige Forschungslandschaft über die Lebenslagen behinderter und chronisch erkrankter Menschen grundlegend und zukunftsorientiert weiterzuentwickeln und auszubauen“ (Aktionsbündnis Teilhabeforschung, 2015, S. 2) und teilhabeorientierte Forschung zu bündeln (Aktionsbündnis Teilhabeforschung, 2015, S. 7). Im Aktionsbündnis Teilhabeforschung wird Teilhabe wie folgt umgrenzt:

Teilhabe kann verstanden werden als **Wechselwirkungsverhältnis zwischen Gesellschaft, Umwelt und Individuum**. Strukturell, auf der Ebene von Gesellschaft und Umwelt beinhaltet Teilhabe die **Bedingungen, Ressourcen und Möglichkeiten für das barrierefreie und vielfältige Eingebunden-Sein** in gesellschaftliche und kulturelle Lebensbereiche und Funktionssysteme. Auf der Ebene von Prozessen meint Teilhabe die **Möglichkeiten zur (An-)Teilnahme, Beteiligung, Mitwirkung und Mitbestimmung** in den persönlichen, öffentlichen und politischen Angelegenheiten. Auf individueller Ebene lässt sich Teilhabe als **Verwirklichungschancen** im Sinne von Handlungs- und Gestaltungsspielräumen in persönlicher Lebensführung und Alltagsbewältigung verstehen. Deskriptiv-empirisch gesehen ist Teilhabe ein Konzept, um Bedingungen, Prozesse und Ergebnisse von **gesellschaftlichen Inklusions- und Exklusionsvorgängen** besser zu verstehen. Auf normativer Ebene ist Teilhabe positiver **Ausdruck gesellschaftlicher Zugehörigkeit** und damit ein Gegenbegriff zu sozialer Ausgrenzung (Aktionsbündnis Teilhabeforschung, 2015, S. 3; Hervorhebungen im Original).

In der Definition lassen sich die oben herausgearbeiteten Dimensionen wiederfinden und obwohl in den Ausführungen kein Bezug zum Capability Approach aufgezeigt wird, wird durch den Begriff ‚Verwirklichungschancen‘ deutlich, dass neben der CRPD und der ICF auch der Capability Approach mitgedacht ist. Die Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt, die sowohl strukturelle Umwelteinflüsse als auch prozessuale Einflüsse miteinbezieht, wird betont. Als unscharf wird jedoch die Darstellung der subjekttheoretischen Ebene erachtet, da Verwirklichungschancen im Sinne des Bündnisses für Teilhabeforschung als Handlungs- und Gestaltungsspielräume benannt

werden. Damit vermischt diese Dimension subjektive Handlungsfähigkeit mit dem Spielraum, der in Wechselwirkung mit den Einflussfaktoren auf gesellschaftlicher und gemeinschaftlicher Dimension entsteht, wie unten ausgearbeitet wird.

Im Weiteren wird das Konstrukt der Partizipation für den vorliegenden Forschungsgegenstand differenzierter herausgearbeitet und die dargestellten Modelle jeweils eingeordnet. Das Verständnis von Partizipation im Sinne des Aktionsbündnisses Teilhabeforschung fließt als strukturgebend in den eigenen Zugang zum Konstrukt Partizipation mit ein und wird geschärft.

2.2 Partizipation als relationales, mehrdimensionales Konstrukt

Partizipation wird als relationales Konstrukt verstanden, das in der subjektorientierten Dimension im selbstbestimmten Handeln seinen Ausgangspunkt nimmt und sich in Wechselwirkung mit den Einflussfaktoren der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension in den unterschiedlichen Lebensbereichen im sozialen Raum (Kapitel 3) konstituiert. Diese Sichtweise auf Partizipation wird im Weiteren sukzessive entfaltet und entspricht auch der von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten selbst:

[...] participants in this study spoke about participation as a dynamic transactional process between the personal, the social and the societal. Participants emphasized both individual meaning as well as social connection and enfranchisement. Although participation is not done alone, [...] people with disabilities view participation as having a significant personal or individual component (Hammel et al., 2008, S. 1455).

2.2.1 Subjektorientierte Dimension

Ausgangspunkt für die Überlegungen zu Partizipation bietet die subjektorientierte Dimension. Partizipation wird damit zunächst aus handlungstheoretischer Sicht betrachtet. Dies ist dem Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit angepasst, das darin besteht, Einflussfaktoren auf die Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Raum mehrdimensional zu erforschen und entspricht dem Forschungsdesign der vergleichenden Fallstudie, wobei die fünf Fälle jeweils um eine Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten herum konstruiert wurden (Kapitel 8.2). Im Mittelpunkt steht damit Partizipation unter erschwerten kommunikativen Bedingungen vor dem Hintergrund von Lernschwierigkeiten, auch Kommunikation

verweist auf eine handlungstheoretische Ebene (Kapitel 3.4). Um also Partizipation im kommunikativen Sinne zu erforschen, ist ein handlungstheoretischer Zugang zur Partizipation in der subjektorientierten Dimension zu leisten, bevor diese durch eine gemeinschaftliche und eine gesellschaftliche Dimension erweitert wird.

Partizipation als Form des selbstbestimmten Handelns – Begründungszusammenhang

Wie oben anhand der Diskussion der herangezogenen Modelle und Ansätze gezeigt wurde, weist Partizipation eine klar subjektorientierte Dimension auf. Diese ist sowohl in der ICF, als auch in der CRPD und im Capability Approach eng an den Handlungsbegriff gebunden. Auch aus der Perspektive von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten selbst wird die Handlungsdimension von Partizipation in verschiedenen Lebensbereichen deutlich:

Teilhabe bedeutet mitmachen, mitgestalten und mitbestimmen beim Zusammenleben aller Bürgerinnen und Bürger – auch, wenn ein Mensch sehr viel Hilfe braucht. Jede und jeder hat das Recht »mittendrin« in der Gesellschaft zu leben. Auch eine schwere Behinderung ist kein Grund dafür, ausgeschlossen zu werden (Dortmunder Erklärung vom 3. September 2003) (Wacker et al., 2005, S. 9).

Durch den Rekurs auf das Zusammenleben aller Bürger*innen wird die soziale Handlungsdimension hervorgehoben, die im Kontext von Partizipation und besonders für den vorliegenden Forschungsgegenstand relevant ist. So konstatiert auch Bartelheimer: „Teilhabe ist aktiv: Sie wird durch soziales Handeln und in sozialen Beziehungen angestrebt und verwirklicht. Bei der Beurteilung von Teilhabe kommt es auf die handelnden Subjekte an, auf ihre Erfahrungen und darauf, wie sie ihre soziale Lage bewältigen“ (Bartelheimer, 2007, S. 8). Partizipation als Handlung zu denken, kann ebenso aus den oben herangezogenen Politikwissenschaften abgeleitet werden und findet sich auch bei Carpentier (2012) wieder. Auch Nieß (2016) bezieht sich auf einen handlungstheoretischen Zugang hinsichtlich der politischen Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten ebenso wie Schwanenflügel (2015) für einen handlungs- oder biografiethoretischen Zugang zu Partizipation im Kontext der Jugendarbeit plädiert. Des weiteren geht Felder davon aus, „dass der Partizipationsbegriff gegenüber dem Inklusionsbegriff vor allem die Handlungsdimension betont, also beispielsweise eine konkrete Tätigkeit, ein Gedanke oder ein gezeigtes Gefühl“ (Felder, 2012, S. 158). Auch Scheu und Atrata (2013) verstehen Partizipation als Form des Handelns und leiten diese subjektorientierte Sichtweise umfänglich her. In ihrem Verständnis ist dieses Handeln

nicht zwingend sozial ausgerichtet. Beispielsweise ist die Partizipation an gesellschaftlichen Errungenschaften, wie die Verwendung von Schrift, zunächst nicht sozial ausgerichtet, ebenso wie die Wahl in einer Wahlkabine ohne sozialen Kontakt. Partizipation als Handeln wird erst dann als soziales Handeln gefasst, wenn es sich auf das Soziale ausrichtet und mit Sozialbeziehungen einhergeht (Scheu & Autrata, 2013, S. 246ff.), wie im vorliegenden Kontext von kommunikativem Handeln.

Diese Vorstellung von Partizipation ist mit allen herangezogenen Ansätzen und Modellen kompatibel, deren Handlungsdimension in Kapitel 2.1 bereits ausgearbeitet wurde. Die Begründung von Partizipation als Form des Handelns wird damit auch für die vorliegende Arbeit übernommen. Mit Blick auf den spezifizierten Forschungsgegenstand der Kommunikation wird sich auf Partizipation als soziales Handeln fokussiert, partizipative Handlungen ohne Rückbezug zum Sozialen bedürfen zwar häufig auch kommunikativer Kompetenzen (z.B. Schriftsprachverständnis beim Wählen), werden hier jedoch nicht spezifisch betrachtet. Der Fokus liegt damit auf Partizipationshandeln im sozialen Raum (Kapitel 3). Damit wird auch das in der CRPD betonte Zugehörigkeitsgefühl virulent. Zugehörigkeit zum Sozialen, in der vorliegenden Arbeit verortet in der gemeinschaftlichen Dimension (Kapitel 2.2.2), wird durch das soziale Handeln der Subjekte und deren gemeinsamer Zielsetzung evoziert (Felder, 2012, S. 152f.). Felder (2012, S. 155f.) bezieht sich auf Schmid (2005), wenn sie der gemeinsamen Intention eine praktische (gemeinsame Absichten, Vorhaben), affektuelle (Wertschätzung, Liebe) oder kognitive (geteilte Meinungen, Auffassungen) Ausrichtung zuschreibt.

Mit dem Zugang zu Partizipation als Handlung werden zunächst die Handlungsfähigkeit und die damit verbundenen Kompetenzen einer Person auf subjektorientierter Ebene als einflussnehmende Faktoren auf Partizipation fokussiert. Personale Kompetenzen wiederum lassen sich unter Bezug auf die ICF durch die Komponente der Aktivitäten und Partizipation erfassen (siehe unten).

Scheu und Autrata (2013, S. 248-257) konkretisieren weiter, dass sich Handeln im Sinne von Partizipation von Handlung im Allgemeinen abgrenzen ließe, indem Partizipationshandeln immer durch die *Einflussnahme* auf das Ganze – entweder auf das soziale Ganze oder auf das gesellschaftliche Ganze – motiviert sei, was sie unter Rückgriff auf die sogenannte Ungleichheitsaversion des Menschen begründen (Scheu & Autrata, 2013, S. 248-257). Partizipation ziele den Autoren zufolge auf die Erhaltung oder Erhöhung der eigenen Lebensqualität (restriktive Partizipation) oder aber auf die

Verbesserung bzw. den Erhalt der Lebensqualität aller (verallgemeinerte Partizipation) auf der Basis intersubjektiver Verständigung ab (Scheu & Aufrata, 2013, S. 268-273). Sie verweisen darauf, dass nur das als Partizipation verstanden werden kann, was für eine Person als *subjektiv sinnvoll und wichtig* erachtet wird und was nach subjektiver Einschätzung zu einer Beibehaltung oder Erhöhung der Lebensqualität führt (Scheu & Aufrata, 2013, S. 264f.). Hierbei kann das Subjekt nur aus den Handlungsalternativen wählen, die ihm in seinem jeweiligen Möglichkeitsraum subjektiv gegeben sind (Scheu & Aufrata, 2013, S. 259).

Dies ist anschlussfähig an das menschenrechtliche und gerechtigkeitsethische Verständnis von Partizipation, wie oben dargelegt wurde. Nicht nur muss eine Person fähig sein, etwas zu *tun*, sondern es muss auch dem *selbstbestimmten Willen* entsprechen. Die Kritik an dem Partizipationsverständnis der ICF, die letztendlich Partizipation einzig durch Leistung abbilden kann und die selbstbestimmte Wahl von Partizipationschancen nicht explizit (sondern nur indirekt durch Kontextfaktoren) beachtet, findet sich in vielfältiger Weise in der Literatur (Hammel et al., 2008, S. 1446f.; Morris, 2009, S. 94). Daher sei der Aspekt der Selbstbestimmung an dieser Stelle vertieft zu betrachten, gerade auch, weil er im Leben von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten von großer Bedeutung ist.

Der Aspekt der Autonomie bzw. Selbstbestimmung wird in der CRPD mehrfach hervorgehoben und in den Kontext der menschlichen Würde gesetzt (Artikel 3a CRPD; Bielefeldt, 2009, S. 10f.). Dies entspricht zunächst der Sicht des klassischen Liberalismus, der Selbstbestimmung an den Begriff der Vernunft im Sinne von Kant (1788) koppelt. Demnach haben nur Personen, die über praktische Vernunft verfügen, die Möglichkeit rational und damit selbstbestimmt zu handeln (Fornfeldt, 2009b, S. 184f.) und werden als Adressat*innen von Gerechtigkeit anerkannt. Diesen Gedankengang findet man entsprechend in der Gerechtigkeitstheorie von Rawls wieder (Nussbaum, 2010, S. 142; S. 223). Rawls (1975) begründet seine Konzeption der Gerechtigkeit dabei auf reziprok agierenden Personen und entwirft auf dieser Basis ein Gesellschaftsmodell als eine „Assoziation von Gleichen“ (Dederich, 2013, S. 247). Nicht reziprok agierende Personen sind von seiner Konzeption der Gerechtigkeit ausgeschlossen, worunter auch Menschen mit (schweren) Lern- und Sprechbeeinträchtigungen fallen würden (Dederich, 2013, S. 247).

Nussbaum (2010, S. 224) setzt dieser Auffassung bewusst den Alternativentwurf des Capability Approachs in ihrer späten Ausführung entgegen. Sie sieht die Lücke im

Konzept der Gerechtigkeit nach Rawls (1975) gerade im von ihm entworfenen Begriff der Menschenwürde, der an Vernunft gekoppelt ist. Indem sie konstatiert, dass alle Menschen „zeitgebundene Wesen mit Bedürfnissen sind“ (Nussbaum, 2010, S. 224) verdeutlicht sie, dass Bedürfnisse und Bedürftigkeit der menschlichen Würde nicht entgegenstehen, sondern Teil menschlicher Würde seien. Die Autorin sieht in der eingeschränkten individuellen Möglichkeit, Fähigkeiten zu erreichen, kein Infrage stellen der menschlichen Würde¹³. Sie spricht sich vielmehr dafür aus, dass es Aufgabe der Gesellschaft sei, alle Fähigkeiten schrittweise zugänglich zu machen oder aber auf angemessene Formen der Vormundschaft zurückzugreifen. Um also Gerechtigkeit zu erreichen, schlägt sie nur *eine* Liste von Capabilities vor, die für alle geltend ist (Nussbaum, 2010, S. 267ff.). Die Unterstützung zum Erreichen der Capabilities ist dabei immer am Individuum ausgerichtet und unterliegt der Verantwortung der Gesellschaft und Gemeinschaft bzw. deren Mitglieder*innen. Diese Argumentationslinie kann mit der Auffassung in Übereinstimmung gebracht werden, dass die „Herstellung von Gleichheit [...] nur durch angemessene Ungleichheitsbehandlung erreicht werden [kann]“ (Dederich, 2013, S. 243). In der Praxis verweist dieser Aspekt auf die Umsetzung eines Twin-Track Approachs (Lindmeier, 2018b) zum Erreichen der vollen und wirksamen Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten. Zudem deutet die Argumentationslinie auf die gemeinschaftliche Dimension der Debatte um Selbstbestimmung hin, die in der Übernahme von Verantwortung durch das Umfeld aufgeht. Zurück zur CRPD betont auch Bielefeldt, „dass Autonomie gerade nicht die Selbstmächtigkeit des ganz auf sich gestellten Einzelnen [...] meint, sondern auf *selbstbestimmtes Leben in sozialen Bezügen* zielt“ (Bielefeldt, 2009, S. 11; Hervorhebung im Original). Hier wird die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft angesprochen, die im Weiteren zunächst aus subjektiver Perspektive mitaufgegriffen wird.

Wird Partizipation als Form des selbstbestimmten Handelns, in der vorliegenden Arbeit eingegrenzt als selbstbestimmtes soziales Handeln, definiert, so ist zunächst ein Exkurs zur Handlungsfähigkeit zu leisten, die damit als Grundlage für umfassendes Partizipationshandeln zu verstehen ist.

¹³ Dass Nussbaum (2010, S. 260) dennoch bestimmten Personengruppen das menschliche Wesen in Abrede stellt, sieht Fornefeld (2008a, S. 178) in der philosophischen Ausrichtung begründet, formuliert aber weiteren Diskussionsbedarf an dieser Stelle.

Handlungsfähigkeit als Voraussetzung für Partizipationshandeln

Handeln zeichnet sich in Abgrenzung zu Verhalten durch den Aspekt der Intentionalität aus, wie in Abbildung 2 deutlich wird. Somit meint Handeln intentionales, also willentliches Verhalten, das durch einen subjektiven Sinn für den Handelnden gekennzeichnet und mit einem Ziel verbunden ist (Weber, 1921/1972, S. 1).

Eine Handlung wird somit von einem Bedürfnis ausgelöst, von einem Ziel gesteuert und mit dem Erreichen des Ziels abgeschlossen, hat also einen Anfang und ein Ende, bedarf der Festlegung eines Ziels und der Planung der Ausführung, wird bewusst gesteuert und hinsichtlich des Erfolgs kontrolliert (bewertet) (Pitsch & Thümmel, 2015, S. 21).

Das übergeordnete Bedürfnis (die Intention) beim Partizipationshandeln liegt nach Scheu und Atrata (2013, S. 264f.) in der Einflussnahme zum Ausgleich von Ungleichheiten mit dem übergeordneten Ziel der Erhöhung von Lebensqualität. Für soziale Handlungen kann hinzugefügt werden, dass das übergeordnete Ziel in der Zugehörigkeit zu gemeinschaftlichen Kontexten und den dort gängigen Rollen besteht. Sind Handlungen auf eine andere Person hin orientiert, handelt es sich um soziale Handlungen, auch Interaktion genannt, ist Interaktion wiederum symbolischer Art, so wird von Kommunikation im engeren Sinne gesprochen, wie Abbildung 5 entnommen werden kann (Linke, Nussbaumer & Portmann-Tselikas, 2004, S. 197):

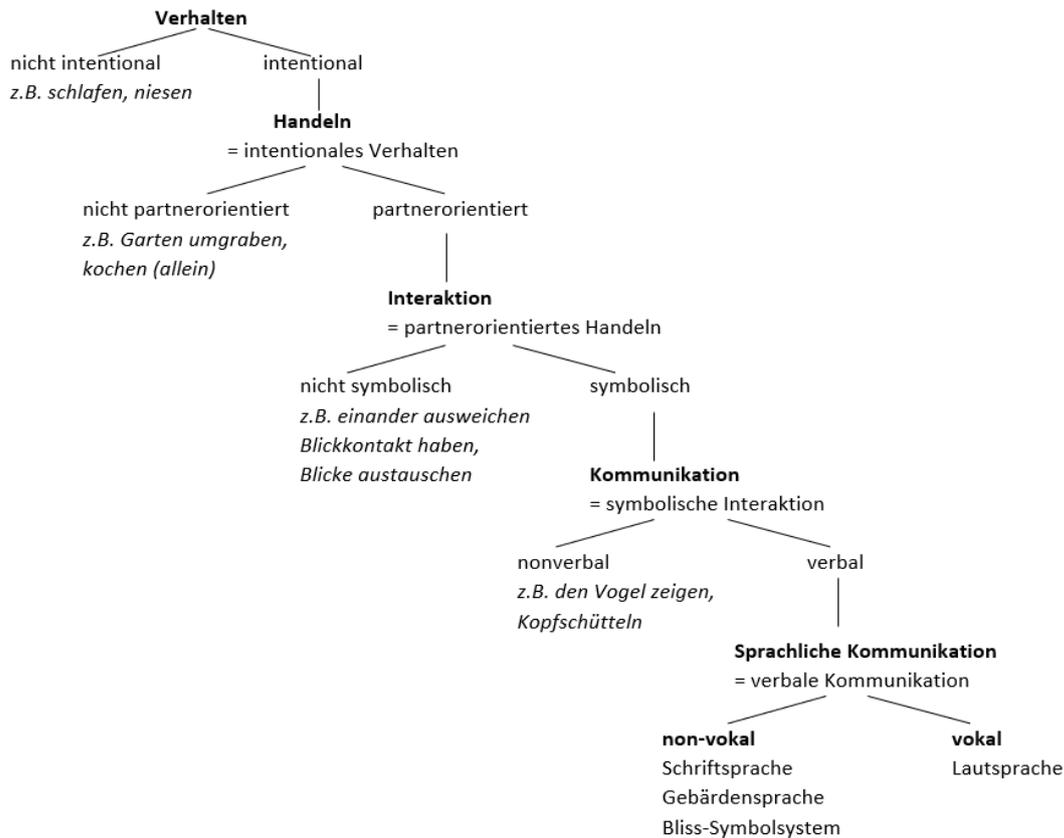


Abbildung 5: Verhalten, Handeln, Interaktion, Kommunikation (Linke et al., 2004, S. 197 erweitert durch Lage, 2006, S. 27)

Handlungen sind nach Weber (1921/1972, S. 12) in vier verschiedene Handlungstypen zu differenzieren: traditionale (Handeln auf der Basis von Gewohnheiten), affektuelle (Handeln auf der Basis von Emotionen), zweckrationale (Handeln auf der Basis von Mittel-Zweck- Zusammenhängen) und wertrationale Handlungstypen (Handeln auf der Basis von Werten, Normen und Grundsätzen).

Pitsch und Thümmel (2015, S. 22f.) arbeiten Handlungsphasen innerhalb einer Handlung heraus, die zeitlich aufeinanderfolgen und mit spezifischen Anforderungen an die Person verknüpft sind:

1. Handlungsorientierung: Zunächst muss als Ausgangspunkt einer Handlung ein Bedürfnis festgestellt werden, das befriedigt werden möchte und damit zur Zielfindung und -definition führt. Der Willensakt, das Ziel zu erreichen, führt in die zweite Phase.
2. Handlungsplanung: In der zweiten Phase werden die Mittel zum Erreichen des Ziels gefunden. Pitsch und Thümmel definieren hierzu folgende Fragen und damit verbundene Anforderungen:

- Was? – erfordert Faktenwissen;
 - Warum? – erfordert Begründungswissen;
 - Wie? – erfordert Verfahrenswissen;
 - Wann? – erfordert Einsatzwissen, Zeitplanung.
- (Pitsch & Thümmel, 2015, S. 22)

3. Handlungsausführung: In der dritten Phase wird der Handlungsplan in konkrete Tätigkeiten überführt und fortwährend überwacht und gesteuert (Handlungssteuerung).
4. Handlungskontrolle: Eine Handlung wird durch die Handlungskontrolle abgeschlossen, indem die Zielerreichung bewertet wird, wobei auch emotionale Aspekte relevant sind. Die abschließende Handlungskontrolle wird auch Ergebniskontrolle genannt, während die fortwährende Kontrolle während der Handlungsausführung als Prozesskontrolle betitelt wird.

Um in verschiedenen Kontexten handlungsfähig zu sein, sind nach Mühl folgende Kompetenzen zusammenfassend notwendig:

- Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und anderen mitteilen
 - Bedürfnisse und Interessen anderer wahrnehmen und berücksichtigen
 - Einschätzung der sozialen und sachlich-technischen Situation
 - Vorstellungsfähigkeit
 - Planungsfähigkeit, Probehandeln
 - Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit
 - Psychomotorische Fertigkeiten und Techniken
 - Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung und Kontrolle
- (Mühl, 1986, S. 69)

Wie bereits an dieser Stelle deutlich wird, ist volle und wirksame Partizipation im handlungstheoretischen Verständnis an vielfältige Kompetenzen eines Subjekts gebunden. Einflussfaktoren der subjektorientierten Dimension von Partizipation im oben genannten Verständnis sind nach der ICF zunächst auf der Ebene der Körperstrukturen und -funktionen und damit verbunden auf der Ebene der Aktivitäten zu verorten. Hier tritt die Leistungsfähigkeit einer Person in den Fokus, welche die Kompetenz zur Handlungsfähigkeit aus subjektorientierter Sicht unterstützt. In Bezug auf das vorliegende Thema sind hier Kompetenzen in den Domänen Lernen und der Wissensanwendung (ICF: Kapitel 1), Bewältigung allgemeiner Aufgaben und Anwendungen (ICF: Kapitel 2) sowie insbesondere Kommunikation (ICF: Kapitel 3) in den Blick zu nehmen (siehe Kapitel 1.2). Auf die Leistungsfähigkeit einflussnehmende Faktoren sind den Kontextfaktoren zuzuordnen (Kapitel 2.2.2; Kapitel 2.2.3). Darüber hinaus sind aber auch personbezogene Faktoren zu berücksichtigen, die neben den

klassischen Differenzkategorien wie Alter, Geschlecht oder Herkunft z.B. auch den Erfahrungshintergrund, Bildung oder Gewohnheiten einer Person miteinbeziehen (DIMDI, 2005, S. 22).

Im Sinne eines menschenrechtlichen Zugangs zu Partizipation ist im Weiteren ein spezifischer Fokus auf das Element der Selbstbestimmung zu werfen, das mit dem handlungstheoretischen Zugang eng verknüpft ist.

Selbstbestimmungsfähigkeit als Teil von Partizipationshandeln

Handelnde entscheiden sich bewusst zwischen Handlungsalternativen. Erst in dieser Selbstbestimmung konstituiert sich nach Pauen (2008, S. 47) Freiheit. Ihnen stehen je nach Situationsdefinition und eigenem Möglichkeitsraum unterschiedliche Handlungsoptionen zur Verfügung (Scheu & Autrata, 2013, S. 220). Partizipation als selbstbestimmte Handlung auf der Basis von Handlungsalternativen stellt unterschiedliche Anforderungen an eine Person, die der subjektorientierten Dimension als zugehörig angesehen werden. Mühl (2013, S. 167) sieht die Selbstbestimmungsfähigkeit der Handlungsfähigkeit als immanent an, nämlich dann, wenn Entscheidungen getroffen werden müssen. Aus menschenrechtlicher Perspektive der CRPD *muss* Handeln, um als partizipativ zu gelten, selbstbestimmt sein und in allen Lebensbereichen stattfinden können, je nach autonomer Wahl. Auch im Capability Approach spielt diese Freiheit eine wesentliche Rolle und ist konstitutiv für Partizipation. Mit Rückgriff auf die Literatur zu Selbstbestimmung und Autonomie lassen sich drei Komplexe abbilden, die mit selbstbestimmtem Handeln einhergehen (Cardol, Jong & Ward, 2009, S. 971ff.; Scheu & Autrata, 2013, S. 208; Walther, 2016, S. 76ff.):

1. Der erste Komplex und Ausgangspunkt von Selbstbestimmung wird im *Wollen* gesehen (Walther, 2016, S. 77). „Willen beim Mensch ist genauer auch als absichtsvolle Auswahl zwischen Möglichkeiten zu verstehen“ (Scheu & Autrata, 2013, S. 208). Verbunden mit dem Willen ist nach Scheu und Autrata (2013, S. 216) das Vorhandensein von Wahlmöglichkeiten und die tatsächliche Freiheit, daraus wählen zu können. „Ohne Freiheit und ohne Wahlmöglichkeiten wäre Wille für Menschen nicht zu konzipieren: Wenn nichts zu entscheiden wäre, könnte die Dimension des Willens nicht greifen“ (Scheu & Autrata, 2013, S. 216). Mit dem Willen einher geht die Verantwortung für die Folgen des realisierten Gewollten (Walther, 2016, S. 77) sowie ein »Sich-Wählen« (Walther, 2016,

S. 77), nämlich indem das Subjekt in ein Verhältnis zu sich selbst tritt. Walther (2016, S. 77f.) definiert den Komplex von Wollen, Verantworten und Sich-Wählen als *Selbstverantwortung*. Selbstverantwortung sieht der Autor als „ich-nahe Tätigkeiten, sie sind Teil des Kerns der Person“ (Walther, 2016, S. 78). Das Wollen findet sich auch in der Handlungsorientierung nach Pitsch und Thümmel (2015, S. 22) wieder.

2. Der zweite Komplex von Selbstbestimmung besteht darin, sich für Gewolltes zu *entscheiden*. Sich entscheiden stellt eine kognitive Aktivität dar und setzt das Wissen über die Handlungsalternativen voraus (Walther, 2016, S. 78), Walther bezeichnet diesen Schritt als „Selbstleitung“ (Walther, 2016, S. 78). Mit Cardol et al. kann diese Dimension der Selbstbestimmung als „decisional autonomy“ (Cardol et al., 2009, S. 972) bezeichnet werden. Die Autoren sehen Entscheidungsautonomie durch kognitive Fähigkeiten, Machtkonstellationen und institutionelle Strukturen beeinflusst (Cardol et al., 2009, S. 972). Auch das sich Entscheiden findet sich in der Handlungsphase der Handlungsorientierung nach Pitsch und Thümmel (2015, S. 22) wieder.
3. Den dritten Komplex von Selbstbestimmung sieht Walther (2016, S. 78f.) im *Können und Tun*. Der Autor bezeichnet ihn als „Selbstständigkeit“ (Walther, 2016, S. 78). Erfahrungen, Handlungsmuster und Wissen sind nach dem Autor Elemente von Können. Können wiederum stellt die Ressource für das tatsächliche Tun dar (Walther, 2016, S. 78). Mit Cardol et al. kann dieser Komplex von Selbstbestimmung als „executional autonomy“ (Cardol et al., 2009, S. 972) bezeichnet werden. Dieser dritte Komplex entspricht am ehesten der Handlungsphase der Handlungsdurchführung nach Pitsch und Thümmel (2015, S. 23).

Damit werden die Phasen der Handlungsplanung und -kontrolle (Pitsch & Thümmel, 2015, S. 22f.) von Walther (2016, S. 77ff.) zwar nicht explizit berücksichtigt, finden sich jedoch im Kontext selbstbestimmten Handelns wieder.

Wie anhand der Ausführungen zu selbstbestimmter Handlungsfähigkeit deutlich wird, ist Partizipationshandeln an vielfältige Kompetenzen gebunden, was für die spätere Analyse der subjektorientierten Dimension von Partizipationshandeln von großer Bedeutung ist. Deutlich wird in den Ausführungen, dass sich die Anforderungen an eine Person im

Kontext von Handlungsfähigkeit auf der Basis von Selbstbestimmung überschneiden und fließend ineinander übergehen. Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten sehen sich im Kontext von Partizipation als selbstbestimmter Handlung mit dem Ziel der positiven Einflussnahme (Kontrolle) auf das eigene, gemeinschaftliche oder gesellschaftliche Leben somit einer Reihe von Ansprüchen gegenüber, die auf kognitiver und kommunikativer Ebene geleistet werden müssen. Zwangsläufig stellt sich die Frage, in welchem Rahmen der Personenkreis die Fähigkeit zum Partizipationshandeln im Sinne eines selbstbestimmten Handelns erreichen kann, um Einfluss zu nehmen und Zugehörigkeit zu signalisieren.

Pitsch und Thümmel bezeichnen das Erreichen der vollen Handlungsfähigkeit als eine „umfassende Lern- und Entwicklungsaufgabe“ (Pitsch & Thümmel, 2015, S. 108) für Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten. Zum Erwerb von Handlungsfähigkeit konstatiert Mühl: „Handeln lernt man durch Handeln in der realen Situation oder durch Probandeln in realitätsnahen Lernsituationen ohne Realitätsdruck“ (Mühl, 2013, S. 167).

Abschließend herausgegriffen wird die Fähigkeit zur Intentionalität, die für Partizipation als selbstbestimmtes Handeln in vielfältiger Weise als grundlegend angesehen wird. Intentionalität ist hinsichtlich des eigenen, selbstbestimmten Handelns und im sozialen Kontext im Sinne der geteilten Intentionalität zu denken, denn Partizipation findet im sozialen Raum statt (Kapitel 3). Soziale Intentionalität ist grundlegend für die volle und wirksame Partizipation an gemeinschaftlichen Sphären und zum Ausüben gesellschaftlicher Rollen (Felder, 2012, S. 195). Auch Kommunikationsfähigkeit im Kontext von Partizipation wird als intentionale, symbolische Kommunikation vorausgesetzt. In der vorliegenden Arbeit wird sich auf Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten fokussiert, die über die Möglichkeit der Intentionalität verfügen, dennoch muss dieser Punkt kritisch für den gesamten Personenkreis beleuchtet werden.

Exkurs: Intentionalität

Nachdem seit den 90er Jahren Selbstbestimmung als Leitziel der Behindertenhilfe gilt, werden seit der Jahrtausendwende kritische Stimmen laut, welche das neoliberale Menschenbild eines selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Subjekts in Frage stellen und kritisch auf das damit verbundene Ausgrenzungspotential hinweisen (Dederich, 2013, S. 194). So formuliert Fornefeld gar: „Angesichts der Verpflichtung zur Selbstbestimmung, als Verantwortung für sich selbst, ist aus ‚*Selbstbestimmung durch Integration*‘ in den 1990er Jahren heute eine ‚*Selbstbestimmung statt Integration*‘ geworden“ (Fornefeld, 2008b, S. 124; Hervorhebung im Original).

Um Partizipationshandeln als Einflussnahme gezielt umsetzen zu können, ist nach Scheu & Atrata (2013, S. 267) die Einsicht notwendig, dass man als Person Einfluss auf gesellschaftliche und soziale Zusammenhänge nehmen kann und dass diese Einflussnahme zu einem Erhalt oder der Erhöhung der Lebensqualität beitragen kann. Man muss sein Handeln und die damit verbundene Einflussnahme antizipieren und selbstbestimmt aus Handlungsalternativen wählen können. Dieser Aspekt ist besonders zu diskutieren

Der Anspruch der Intentionalität bedarf daher der vertieften Betrachtung im Hinblick auf Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten, die noch nicht über die Fähigkeit zur Intentionalität verfügen. Es stellt sich nämlich die Frage, ob Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten, die über eine eingeschränkte Möglichkeit verfügen, Intentionalität für ihr Handeln und im sozialen Kontext herzustellen, von selbstbestimmtem Handeln und damit von Partizipation im oben genannten Sinne ausgeschlossen sind. Felder (2012, S. 158-163) schlägt hierfür die passive Partizipation vor, nämlich die Zuschreibung von (sozialer) Intentionalität durch Dritte. Dieses Vorgehen ist entwicklungspsychologisch sinnvoll, da es zum Erwerb von Intentionalität und damit zu aktiver Partizipation führen kann. Umgekehrt gedacht bedeutet es ein Hindernis für aktive Partizipation, wenn Entwicklungsprozesse hin zu (sozialer) Intention in sozialen Bezügen nicht angeregt werden.

Ein zweiter Zugang wird im Kontext der Heil- und Sonderpädagogik angeführt: Aus leibphänomenologischer Sicht ist nicht die Vernunft ausschlaggebend für selbstbestimmtes Handeln, sondern selbstbestimmtes Handeln ergibt sich vielmehr aus

dem zwischenmenschlichen Dialog, der auf einer reziproken Beziehung und damit einhergehend auf Responsivität beruht. Fremdbestimmung ist in diesem Kontext selbstverständlicher Teil von Selbstbestimmung. Durch das leibliche ‚Anrufen‘ entsteht beim Gegenüber eine Verantwortung, diesem Anruf zu antworten. Durch das responsive Verhalten des Antwortens wiederum wird Selbstbestimmung möglich. Dabei ist der Dialog nicht auf Sprache festgelegt, sondern kann mittels leiblicher Ausdrucksmöglichkeiten erfolgen (Fornefeld, 2008b, S. 125ff.). Der leibphänomenologische Blick erweitert die vernunftorientierte Perspektive auf Selbstbestimmung und macht damit selbstbestimmtes Handeln auch für einen weiteren Personenkreis möglich. Sowohl die passive Partizipation als auch der leibliche Zugang zu selbstbestimmtem Handeln verweisen auf die enge Verzahnung von individuellen und gemeinschaftlichen Einflussfaktoren und dem Übertrag von Verantwortung an das Gegenüber.

Zusammenfassend wurde Partizipation als selbstbestimmte Handlung mit dem Ziel der Einflussnahme (Kontrolle) auf die eigene Person, das gemeinschaftliche oder gesellschaftliche Ganze beschrieben. Es kann festgehalten werden, dass in der subjektorientierten Dimension des Konstrukts Partizipation selbstbestimmte Handlungsfähigkeit als zentrale Kompetenz zu verorten ist. Damit einhergehende Kompetenzen bestimmen Partizipation in der subjektorientierten Dimension. Außerdem werden in diesem Kontext Differenzkategorien wie Geschlecht, Alter oder Herkunft, sowie weitere personbezogene Faktoren der ICF wie Gewohnheiten oder Erfahrungen gefasst.

2.2.2 Gemeinschaftliche Dimension

Partizipation verstanden als selbstbestimmtes Partizipationshandeln im obigen Sinne findet immer in gesellschaftlichen und sozialen Bezügen statt. Außerdem wirken Einflussfaktoren der gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Dimension in relationaler Wechselwirkung auf die subjektorientierte Dimension von Partizipation ein. Um dieses Geflecht aus Wechselwirkungen für die Analyse weiter zugänglich zu machen, wird eine Differenzierung der gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Dimensionen vorgenommen, die an dieser Stelle im Exkurs dargestellt wird. Hierbei gab die Arbeit von Felder (2012) wesentliche Impulse. Ihre Unterscheidung von gesellschaftlicher und

gemeinschaftlicher Dimension im Kontext von Inklusion wird auf den hier im Mittelpunkt stehenden Forschungsgegenstand der Partizipation übertragen.

Exkurs: Gesellschaft und Gemeinschaft

Ferdinand Tönnies (1855–1936) hat mit seinem Werk „Gesellschaft und Gemeinschaft“ (1887) erstmals eine Abhandlung zu den Merkmalen von Gesellschaft und Gemeinschaft vorgelegt, die bis heute großen Einfluss hat (Scherr, 2016, S. 92). Motiviert durch das Verschwinden traditioneller Gesellschaftsformen wollte er soziale Formen der modernen Gesellschaft seiner Zeit fassen. „Alles vertraute, heimliche, ausschließliche Zusammenleben (so finden wir) wird als Leben in Gemeinschaft verstanden. Gesellschaft ist die Öffentlichkeit, ist die Welt“ (Tönnies, 1979, S. 3).

Gemeinschaft versteht Tönnies als natürlich und ursprünglich, als bejahende Beziehung zueinander. Sie zeichnet sich aus durch Eintracht und Verständnis (Tönnies, 1979, S. 18). Tönnies ordnet der Gemeinschaft den ‚*Wesenswillen*‘ zu, welchen er auf der Ebene der Emotionen und Empfindungen ansiedelt. Er versteht darunter eine gemeinsame Verbundenheit oder eine gemeinsame Bezogenheit (Tönnies, 1979, S. 154f.). Die Mitglieder der Gemeinschaft fühlen sich einem großen Ganzen zugehörig und richten ihr Handeln an den gemeinschaftlichen Zielen aus (Felder, 2012, S. 137), was eine gemeinsame Intention impliziert. Tönnies unterscheidet drei Gemeinschaftstypen: 1. Die Gemeinschaft des Blutes (Verwandtschaft), 2. Gemeinschaft des Ortes (Nachbarschaft) und 3. Gemeinschaft des Geistes (Freundschaft). Diese Gemeinschaftstypen sieht Tönnies jeweils an unterschiedlichen Orten vergegenständlicht, jedoch nicht an diese gebunden: 1. Der Ort der Verwandtschaft ist das Haus, wo sich alle Beteiligten ihren Bedürfnissen hingeben, Schutz erfahren und miteinander leben. 2. Der Ort der Nachbarschaft ist das Dorf, wo Berührung, gemeinsames Tun, Verwalten und Organisieren stattfindet und man vertraute Kenntnisse von einander hat. 3. Den Ort der Freundschaft sieht Tönnies in der Stadt als Bild für einen Gegenstand gemeinsamen Interesses (Beruf, Kunst, ...) (Tönnies, 1979, S. 12f.). Diese Stadt muss nicht real sein, sondern kann „eine Art von unsichtbarer Ortschaft, eine mystische Stadt und Versammlung [bilden], die gleichsam durch eine künstlerische Intuition, einen schöpferischen Willen lebendig ist“ (Tönnies, 1979, S. 13). Die Beziehungen innerhalb einer Gemeinschaft zeichnen sich durch Reziprozität aus, durch gegenseitige

Unterstützung, nicht durch Tauschverhältnisse. Daher ist ein Ungleichgewicht innerhalb einer Gemeinschaft zulässig, das durch die Sinnstiftung des Gebens ausgeglichen wird (Tönnies, 1979, S. 10f.). Das Medium der Gemeinschaft sieht Tönnies in der Sprache (Opielka, 2004, S. 27).

Gesellschaft versteht Tönnies als Gesamtheit von Tauschakten. Sie ist geprägt durch den sogenannten ‚Kürwillen‘, der zwar die Elemente des Wesenswillens enthält, sich aber darstellt „als System von Gedanken, nämlich Absichten, Zwecken und Mitteln, welche ein Mensch als seinen *Apparat* im Kopfe trägt, um damit die Wirklichkeit aufzufassen und anzufassen, woraus mithin wenigstens die Grundzüge seiner willkürlichen Handlungen, sofern sie nicht aus den Gesamtformen seines Wesenswillens hervorgehen, abgeleitet werden dürften“ (Tönnies, 1979, S. 93f.). Im Gegensatz zum gefühlten Wesenswillen ist der Kürwille als zweckrational und bewusst zu verstehen. Für Leistungen werden Gegenleistungen erwartet, die dem eigenen Zweck, im günstigsten Fall dem eigenen Vorteil dienen (Tönnies, 1979, S. 34). Gesellschaft wird über Gesetze, Vorgaben und Funktionssysteme konstituiert, die überindividuell gelten (Röh, 2016, S. 388).

Die Arbeit von Tönnies erhielt hohe Popularität, die bis heute anhält. Sie wurde aber auch vielfach kritisiert, unter anderem von Emile Durkheim, Max Weber und Talcott Parsons (Felder, 2012, S. 138; Opielka, 2004, S. 11). Die Hauptkritikpunkte beziehen sich einerseits auf eingesetzte Geschlechterstereotypen, so ordnete Tönnies die Gemeinschaft und den Wesenswillen zur Frau, während die gesellschaftliche Sphäre mit dem Kürwillen dem Mann beigeordnet wurde (Felder, 2012, S. 138; Tönnies, 1979, S. 124; S. 135). Andererseits wurde die Undurchlässigkeit, Nichtverwobenheit und damit die Dichotomie der Dimensionen Gemeinschaft und Gesellschaft kritisiert sowie die unreflektierte Annahme, Individuen gehören quasi-natürlich zu Gemeinschaften, ohne dabei kritische Dimensionen zu beleuchten (Felder, 2012, S. 138).

Max Weber (1864-1920) hat in seinem Werk „Wirtschaft und Gesellschaft“ (1922) die Überlegungen von Tönnies aufgegriffen und unter den Begriffen ‚Vergesellschaftung‘ und ‚Vergemeinschaftung‘ (Weber, 1921/1972, S. 21ff.) weiterentwickelt. Vergesellschaftung und Vergemeinschaftung versteht er dabei als soziale Prozesse (Felder, 2012, S. 138). Er sieht die Vergemeinschaftung in der Familie statuiert, versteht aber auch weitere Formen wie erotische Beziehungen oder nationale Gemeinschaften als

Vergemeinschaftung. In Webers Sinne soll Vergemeinschaftung „eine soziale Beziehung heißen, wenn und soweit die Einstellung des sozialen Handelns [...] auf subjektiv gefühlter (affektuellem oder traditionaler) Zusammengehörigkeit der Beteiligten beruht“ (Weber, 1921/1972, S. 21). Deutlich tritt hier die Zuordnung der Handlungstypen hervor, die in Kapitel 2.2.1 bereits eingeführt wurden. Er betont, dass sich Vergemeinschaftung nicht durch gemeinsame Merkmale (z.B. Hautfarbe) konstituiert, sondern indem sich das Verhalten in der Gemeinschaft aneinander orientiert und dadurch eine gefühlte Zusammengehörigkeit entsteht. Dabei führt er hinsichtlich der Sprache aus, dass zwar eine gemeinsame Sprache soziale Beziehungen ungemein erleichtere, jedoch nicht zwingend eine Vergemeinschaftung hervorrufe. Zunächst sei die gemeinsame Sprache durch das Einhalten gemeinsamer Regeln als Mittel der Verständigung eine Vergesellschaftung. Erst durch die Abgrenzung von Dritten und das damit entstehende Zusammengehörigkeitsgefühl entstehe Vergemeinschaftung (Weber, 1921/1972, S. 22f.).

Vergesellschaftung sieht auch er im zweckrationalen Sinne. So soll Vergesellschaftung „eine soziale Beziehung heißen, wenn und soweit die Einstellung des sozialen Handelns auf rational (wert- und zweckrational) motiviertem Interessenausgleich oder auf ebenso motivierter Interessenverbindung beruht“ (Weber, 1921/1972, S. 21). Auch hier erfolgt die Zuordnung oben eingeführter Handlungstypen.

Der Zugewinn von Webers Theorie für den vorliegenden Forschungsgegenstand liegt darin, dass er nicht die strikte Trennung zwischen Vergesellschaftung und Vergemeinschaftung vornimmt, sondern in sozialen Beziehungen meist eine Mischform sieht. Am Beispiel des Kunden führt er aus, dass vorwiegend eine Interaktion vorherrsche, die auf zweckrationalem Handeln basiere, diese jedoch auch affektuelle Elemente stiften kann (Weber, 1921/1972, S. 22).

Hitzler, Horner und Pfadenhauer (2009, S. 9f.) stellen hinsichtlich dieser bestehenden Auffassungen fest, dass sich in der heutigen, von Globalisierung, Pluralisierung und Individualisierung geprägten Postmoderne neue Vergesellschaftungs- und Vergemeinschaftungsformen bilden. So beschreiben sie ‚postmoderne Gemeinschaften‘, denen sich Individuen freiwillig und zeitweilig zugehörig zeigen können und die durch jedes Individuum aufrechterhalten werden (also nicht traditionell und naturwüchsig bestehen). Unabhängig davon zeichnet sich nach den Autoren jede Art von Gemeinschaft

(ob traditionell oder postmodern) durch folgende Charakteristika aus (Hitzler et al., 2009, S. 10):

- die Abgrenzung gegenüber Dritten
- ein Zusammengehörigkeits- oder Zugehörigkeitsgefühl
- ein von allen Mitgliedern geteiltes Anliegen oder Interesse
- eine von allen Mitgliedern anerkannte Wertsetzung
- ein allen Mitgliedern zugänglicher Interaktionsraum

Diese Charakterisierung schärft nochmals den Gemeinschaftsbegriff der aufgeführten Zugänge.

Die vorliegende Unterteilung in gesellschaftliche und gemeinschaftliche Dimensionen von sozialen Beziehungen und die zugeordneten Handlungstypen sind von hohem Mehrwert für die Strukturierung des Konstrukts der Partizipation. Partizipation als selbstbestimmtes Handeln in der Wechselwirkung zwischen Subjekt und Umwelt findet in gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Dimensionen statt und wird gleichzeitig durch beide Dimensionen bestimmt. Während die gesellschaftliche Dimension von zweck- bzw. wertrationalem Handeln und damit formellen Regeln (z.B. Gesetze, Verordnungen) gekennzeichnet ist, ist die gemeinschaftliche Dimension von affektuellem und traditionalem Handeln, informellen Regeln, Einstellungen und moralischen Vorstellungen geprägt (Röh, 2016, S. 388). Beides hat Einfluss auf Partizipationschancen und die Verwirklichung der vollen und wirksamen Partizipation.

Für die Analyse kann diese Erkenntnis gewinnbringend umgesetzt werden. Die Unterscheidung von Gesellschaft und Gemeinschaft ermöglicht es, die in der ICF als Umweltfaktoren und im Capability Approach als ‚combined capabilities‘ bezeichneten Faktoren, die auf Partizipation einwirken, differenzierter zu beleuchten. Partizipation und ihr Pendant, die Exklusion, kann damit in ihrer Wechselwirkung in der subjektorientierten, gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Dimension verortet sein und von umgebungsbedingten Faktoren abhängen (Robeyns, 2005, S. 99; Sen, 2013, S. 283). Diese Erkenntnis trägt zu großer Klarheit hinsichtlich des Konstrukts der Partizipation bei und ermöglicht in Kombination mit bisherigen Modellen eine differenziertere Analyse des Forschungsgegenstandes.

Nachdem die Unterscheidung in die gemeinschaftliche und gesellschaftliche Dimension des Handelns vorgenommen und deren Interdependenz dargestellt wurde, werden nun die Einflussfaktoren beider Dimensionen für das Konstrukt der Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten spezifiziert. Begonnen wird mit der gemeinschaftlichen Dimension.

Weder bewirkt allein das Verfügen über alle Kompetenzen im Bereich der subjektorientierten Dimension noch einzig Förderfaktoren der gesellschaftlichen Dimension wie der rechtliche Zugang zu allen Lebensbereichen, die materielle Ausstattung durch Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft sowie interne Leitlinien und Wissensbestände der Unterstützungspersonen – quasi automatisch – eine volle und wirksame Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten am jeweiligen Lebensbereich. Erst durch Anerkennung auf sozialer Ebene, die ein Zugehörigkeitsgefühl erwirkt und Raum für soziales Handeln gibt, werden Partizipationschancen vollständig eröffnet und können in Partizipationshandeln münden. Gemeinschaftliche Einflussfaktoren auf Partizipationshandeln werden auch in der CRPD durch die Betonung des sozialen Zugehörigkeitsgefühls sowie durch den Begriff des ‚Einbezogenenseins‘ in der ICF hervorgehoben. Somit kann konstatiert werden, dass Partizipation nicht nur eine aktive Form im Sinne des aktiven Handelns des Subjekts selbst beinhaltet, sondern auch eine passive Form im Sinne der Anerkennung des Subjekts durch die Praktiken der Interaktionspartner*innen im Kontext der gemeinschaftlichen Dimension. Im Duktus vom Aktionsbündnis Teilhabeforschung (2015, S. 3) ist hier die prozessuale Dimension von Partizipation gemeint, worunter Prozesse und Praktiken zur Partizipationsunterstützung oder -hemmung fallen (auch Waldschmidt, 2015, S. 684).

Die gemeinschaftliche Dimension zeichnet sich, wie oben dargelegt, unter anderem durch die Abgrenzung gegenüber Dritten, ein geteiltes Anliegen und ein Zusammengehörigkeits- oder Zugehörigkeitsgefühl aus (Hitzler et al., 2009, S. 10). Eine Gemeinschaft und das entsprechende Zugehörigkeitsgefühl wird durch das soziale Handeln der Subjekte und deren gemeinsamer Zielsetzung konstituiert (Felder, 2012, S. 152f.) und schlägt sich in affektuellem und traditionalem Handeln nieder (Weber, 1921/1972, S. 21). Mit Weber (1921/1972, S. 22) kann davon ausgegangen werden, dass sich die gemeinschaftliche und gesellschaftliche Dimension überschneiden und Handeln damit meist beide Dimensionen beinhaltet. So wird beispielsweise einer Person der rechtliche Zugang zu gesellschaftlichen Funktionssystemen gewährt, die Anerkennung nicht nur aus rechtlicher Sicht, sondern die Anerkennung der dort umgesetzten Rolle, z.B.

als Kunde, Patient oder Vereinsmitglied geschieht in der sozialen Interaktion und ist damit im Verständnis der hier vertretenen Strukturierung den Einflussfaktoren der gemeinschaftlichen Dimension zuzuordnen.

Nun ist die Frage zu stellen, durch was die Ausübung und Anerkennung der sozialen Rolle auf gemeinschaftlicher Ebene beeinflusst wird.

Wie in Kapitel 2.2.1 erarbeitet, ist das Partizipationshandeln des Subjekts mit der Verfügbarkeit bestimmter ‚Fähigkeiten‘ oder ‚abilities‘ verbunden. Das Zutrauen in das Partizipationshandeln eines Subjekts ist daran geknüpft, wie fähig (engl. ‚able‘) eine Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten für bestimmte Handlungen gehalten wird. Die Anerkennung einer sozialen Rolle erfolgt durch das Gegenüber in der jeweiligen Interaktion. Die Verweigerung der Anerkennung kann durch eine erlebte ‚Fremdheit‘, eine zugeschriebene ‚Andersartigkeit‘ oder vermutete ‚Unfähigkeit‘ ausgelöst werden, die wiederum Einstellungsbarrieren und Vorurteile hervorrufen und damit Partizipationsbarrieren verursachen. Somit können in das Feld der gemeinschaftlichen Einflussfaktoren in erster Linie die klassischen soziologischen Diskussionen um Stigmatisierung (Goffman, 1975) und Labeling Approach (Becker, 1973; Cloerkes, 2007, S. 167), sowie die neueren Ansätze des Ableism (Buchner, Pfahl & Traue, 2015; Campbell, 2008; Goodley, 2014; Maskos, 2011; Wolbring, 2012) und Othering (Lindmeier, 2018a; Riegel, 2016; Said, 1978; Spivak, 1985) eingeordnet werden, aber auch die ethische Diskussion um Anerkennung (Honneth, 1992). Auf der Ebene der gemeinschaftlichen Einflussfaktoren geht es um die Identifizierung von Prozessen, im Sinne von Handlungen, Einstellungen und Praktiken, durch die Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten entweder als ‚anders‘, ‚behindert‘ oder ‚unfähig‘ stigmatisiert werden und damit ihr Partizipationshandeln eingeschränkt werden oder durch die Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten als ‚zugehörig‘ und ‚fähig‘ im weitesten Sinne anerkannt werden und Partizipationschancen eröffnet werden.

Das Ausführen von Partizipationshandlungen entsprechend der subjektorientierten Ebene ist mit Felder (2012, S. 213) in zweierlei Hinsicht abhängig von gemeinschaftlichen Einflussfaktoren: Erstens hinsichtlich der sozialen Unterstützung zum Erlernen und Ausüben der individuellen Fähigkeiten des Subjekts und zweitens hinsichtlich der sozialen Bewertung von vorhandenen Fähigkeiten des Subjekts. Partizipationshandeln von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten ist, konkretisiert gesprochen, davon

abhängig, inwiefern ihnen eine adäquate Form des Partizipationshandelns entsprechend ihrer Fähigkeiten zugetraut und diese unterstützt wird.

In das Zentrum der gemeinschaftlichen Einflussfaktoren wird an dieser Stelle der *Ableism* in seinen Auswirkungen auf Partizipationschancen und Partizipationshandeln von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten gestellt. Dieser Zugang bietet die Möglichkeit, die zur selbstbestimmten Handlungsfähigkeit erarbeiteten Aspekte in einen kritischen Diskurs einzubetten und in Relation zum vorliegenden Forschungsgegenstand zu setzen.

Ableism, zu Deutsch Ableismus, reiht sich in die Diskussion weiterer -ismen ein, wie Sexismus oder Rassismus, und ist seit gut 10 Jahren in der amerikanischen und australischen Behindertenbewegung und den dortigen Disability Studies verankert (Campbell, 2008; Goodley, 2014; Wolbring, 2012). In Deutschland wird der Begriff erst in den letzten Jahren zunehmend im Bereich der Heil- und Sonderpädagogik und im Rahmen der hiesigen Disability Studies rezipiert (Buchner et al., 2015; Maskos, 2015; Waldschmidt, 2011).

„Ableism ist die Beurteilung von Körper und Geist anhand von Fähigkeiten – die Bewertung eines Menschen entscheidet sich dabei danach, was sie oder er ‚kann‘ oder ‚nicht kann‘“ (Maskos, 2011, S. 4). Waldschmidt kommt zu dem Schluss, dass Ableism am ehesten „mit ‚Funktionismus‘, den herrschenden Glauben an und die Macht der Funktions- und Leistungsfähigkeit“ (Waldschmidt, 2011, S. 98) übersetzt werden könne. Ableism als auf den Körper als Leistungsträger rekurrierend, ist in der aktuellen Leistungsgesellschaft tief verankert und kann als „eine der stärksten gesellschaftlich wirkenden Ismen“ (Hirschberg, 2015, S. 68) gesehen werden. Der Grund dafür wird darin gesehen, dass Ableism nicht nur die Differenzkategorie Behinderung, sondern alle körperbezogenen Differenzkategorien (z.B. Geschlecht, Herkunft) betrifft. So werden Zugänge zu gesellschaftlichen Funktionssystemen mittels ableistischer Zugangsvoraussetzungen (z.B. Eignungstests) reguliert (Hirschberg, 2015, S. 68), was auf den Niederschlag ableistischer Praktiken in der gesellschaftlichen Dimension verweist.

Mit Ableism wird der Anspruch kritisiert, der in neoliberalen Gesellschaften an Subjekte gestellt wird, möglichst autonom, leistungsfähig und damit selbstverantwortlich zu agieren (Meißner, 2015, o.S.). Maskos (2011, S. 4) weist darauf hin, dass Fähigkeiten höchst kontextabhängig sind, wie auch aus der ICF und dem Capability Approach

hervorgeht (Kapitel 1). Fähigkeiten sind relationale Phänomene (Buchner et al., 2015, o.S.) und sowohl – wie oben bereits angeführt – von der sozialen Bewertung auf gemeinschaftlicher Ebene (Felder, 2012, S. 213) als auch von gesellschaftlichen Strukturen (z.B. Eignungstests) abhängig (Buchner et al., 2015, o.S.). Deshalb ist Ableism nicht subjektorientiert, sondern gemeinschaftlich und gesellschaftlich zu verorten. Buchner et al. kommen zu dem Schluss, dass mit Ableism ein Perspektivwechsel vollzogen werden kann:

Behinderung wird nicht mehr nur als abweichende Differenz zur Normalität verstanden, sondern als zwischenmenschliches und gesellschaftliches Verhältnis, das in der Bestimmung von *Fähigkeiten* seinen Ausdruck findet. Behinderung wird dabei auf ihr Verhältnis zur Fähigkeit als grundlegender gesellschaftlicher Anforderung bezogen. Dabei sollen auch sozialwissenschaftliche und philosophische Grundannahmen über Autonomie, Fähigkeit und Leistung auf den Prüfstand gestellt werden: Wer gilt unter welchen Bedingungen als fähig? Was ist die Einheit der Fähigkeit, Individuen oder Kollektive? Auf welchen Zusammenhängen mit gesellschaftlichen Verhältnissen und lokalen Relationen beruht die Wahrnehmung von Behinderungen und Fähigkeiten? (Buchner et al., 2015, o.S.; Hervorhebung durch die Verfasserin S.M.).

Ableism „nimmt die normative Einteilung in Behinderung und Nichtbehinderung in den Blick“ (Maskos, 2015, o.S.), indem Praktiken, Prozesse und Einstellungen fokussiert werden, die orientiert an *Fähigkeiten* ein bestimmtes Bild eines Subjekts, seines Körpers und seines Verhältnisses zu anderen hervorrufen (Goodley, 2014, S. 22). Studien zu Ableism haben nicht allein das Ziel, Partizipation mittels verbesserter Förderung und mittels des Einsatzes von äußeren Ressourcen zu erreichen, um dem durch den Neoliberalismus geforderten Bild eines autonomen Subjekts näher zu kommen (Meißner, 2015, o.S.). Sie gehen vielmehr darüber hinaus und fragen nach Möglichkeiten, dem Anspruch an ein autonomes Subjekt einen Alternativentwurf gegenüberzustellen.

Es ginge darum, ein Verständnis von Selbstbestimmung zu ver-lernen, das auf der Autonomie des Subjekts beruht. Es ginge darum, die Angst vor Abhängigkeit und Verletzbarkeit zu verlernen, um konstitutive Angewiesenheit als positive Grundlage individueller Entfaltung begreifen zu können (Meißner, 2015, o.S.).

Hierfür bietet der Ableism Denkanstöße, indem selbstverständliche Praktiken auf gesellschaftlicher und gemeinschaftlicher Ebene hinsichtlich ableistischer Tendenzen kritisch reflektiert werden. Ziel ist es dennoch nicht, von jeglichen Fähigkeitszuschreibungen abzusehen und diese abzuschaffen, „können sie doch als basaler Modus der Anerkennung von Anderen und der Organisation gesellschaftlicher Arbeitsteilung gelten“ (Buchner et al., 2015, o.S.). Vielmehr geht es um eine Umkehrung der Denkrichtung, „es geht nicht mehr darum, zu belegen, dass Personen mit Beeinträchtigungen auch teilhaben können, sondern es geht um die Frage, wie alle

Menschen, auch vorgeblich schon Befähigte, in die Lage versetzt werden können, mit unterschiedlichen Körpern, Existenzweisen, Kommunikationsformen umzugehen“ (Buchner et al., 2015, o.S.). Dazu muss unterschieden werden zwischen notwendigen und förderlichen Formen von Fähigkeitszuschreibungen einerseits sowie destruktiven und damit ungerechten Formen von Fähigkeitszuschreibungen andererseits (Buchner et al., 2015, o.S.).

Genau diese Überlegung bildet den Ansatzpunkt für die vorliegende Arbeit. So ist der Ansatz des Ableism in der gemeinschaftlichen Dimension interessant, um differenziert darstellen zu können, an welchen Stellen fähigkeitsorientiertes Denken und Handeln Partizipationshandeln adäquat unterstützen und damit Partizipationschancen eröffnen kann und an welchen Stellen andererseits fähigkeitsorientiertes Denken und Handeln durch inadäquate Grenzziehungen Partizipationschancen verschließt. Der handlungstheoretische Ansatz erweitert sich damit auf die Handlungspraktiken der Interaktionspartner*innen von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten.

2.2.3 Gesellschaftliche Dimension

Die gesellschaftlichen Einflussfaktoren gehen in der strukturellen Dimension der Definition von Partizipation auf (Aktionsbündnis Teilhabeforschung, 2015, S. 3). Gesellschaft wird unter anderem durch ökonomische, politische oder rechtliche Strukturen geordnet, ebenso durch den Raum (Löw, 2017, S. 171). Im Sinne der hier verfolgten menschenrechtlichen Perspektive werden im Kontext von gesellschaftlichen Einflussfaktoren zunächst die *rechtlichen Strukturen* fokussiert, die Partizipationschancen eröffnen oder verschließen. Innerhalb demokratischer Gesellschaften hat der Staat nach Schramme (2006, S. 198) zwei Aufgaben: Sicherheit (z.B. Leistungen zum Lebensunterhalt) und Befähigung (z.B. Leistungen zur Teilhabe an Bildung). Beides wird durch die Anerkennung der Bürgerrechte sichergestellt. Dementsprechend werden Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten durch rechtliche Strukturen in ihrem Status als Bürger und Mensch anerkannt, ihnen wird rechtlich der Zugang zu und die Partizipation an allen relevanten Lebensbereichen erteilt und sie werden mit materiellen Ressourcen unterstützt. Die Strategien im gesellschaftlichen Bereich zur Ermöglichung von voller und wirksamer Partizipation sind aus menschenrechtlicher Perspektive Antidiskriminierung, Barrierefreiheit, die Schaffung von Gleichberechtigung und selbstbestimmten Wahlmöglichkeiten der

Partizipation an gesellschaftlich relevanten Funktionssystemen, welche damit die Einflussfaktoren der gesellschaftlichen Dimension darstellen.

Die rechtlichen Forderungen zur vollen und wirksamen Partizipation an allen Bereichen des gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Lebens sind in der CRPD und in der deutschen Gesetzgebung vor allem im Bundesteilhabegesetz (BTHG) sowie im Behindertengleichstellungsgesetz (kurz: BGG) festgeschrieben. Auf Grund dessen erhalten Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten zunächst die formelle Chance, an den verschiedenen Teilsystemen¹⁴ des Lebens zu partizipieren wie beispielsweise am Bildungssystem, am Gesundheitssystem oder am Wirtschaftssystem (Felder, 2012, S. 165f.). Zudem werden Ressourcen bereitgestellt, damit der Personenkreis diese Chance gleichberechtigt wahrnehmen kann, wie beispielsweise das Gewähren von Hilfsmitteln zur Kommunikationsunterstützung (z.B. § 84 BTHG ‚Leistungen zur Förderung der Verständigung‘) oder die Sicherstellung von Barrierefreiheit (§ 4 BGG).

Mit der Verabschiedung des SGB IX am 1. Juli 2001 hat der Teilhabebegriff in die deutsche Gesetzgebung Einzug gehalten. Im SGB IX werden alle Leistungen zur Teilhabe bei bestehender oder drohender Behinderung geregelt, die bis dahin in unterschiedlichen Texten und Verordnungen formuliert waren. Neben Neuerungen wie der verbesserten Koordination der Rehabilitationsabläufe (§ 14, § 22 SGB IX), dem Einführen von Geldleistungen, insbesondere dem Persönlichen Budget (§ 9 Absatz 1, § 17 SGB IX), und dem Wunsch und Wahlrecht der Leistungsberechtigten (§ 9 Absatz 1 SGB IX) trat mit dessen Verabschiedung besonders das veränderte Ziel der Rehabilitation in den Mittelpunkt. Ziel der Rehabilitation ist es seitdem, die Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern. Damit wurde das ehemalige Ziel der Eingliederung durch das der Teilhabe ersetzt (Wansing, 2006, S. 116). Der Teilhabebegriff in der deutschen Gesetzgebung ist seit der Einführung des SGB IX eng an den der ICF angelehnt, was sich auch im BTHG fortsetzt.

Seit dem 01.01.2017 ist das BTHG in Deutschland in Kraft getreten, das sukzessive bis 2023 in allen Teilen umgesetzt werden soll. Ziel des BTHG ist es, die CRPD in Deutschland wirksam werden zu lassen. Das BTHG basiert hauptsächlich auf einer

¹⁴ Dieser Begriff ist der Systemtheorie von Niklas Luhmann entnommen, der die funktionale Differenzierung der Gesellschaft eingehend aufgearbeitet hat (Luhmann, 1994, 1997).

Neufassung des SGB IX. Das SGB IX wurde durch die Integration des zweiten Teils des Zwölften Sozialgesetzbuchs (SGB XII) zum Leistungsgesetz angehoben und das Schwerbehindertenrecht, bisher zweiter Teil des SGB IX, wurde weiterentwickelt und als Teil 3 des BTHG verfasst (BMAS, 2018b, o. S.). Damit verfügt das BTHG über folgende Struktur:

In Teil 1 ist das für alle Rehabilitationsträger geltende Rehabilitations- und Teilhaberecht zusammengefasst. [...].

In Teil 2 wird die aus dem SGB XII herausgelöste und reformierte Eingliederungshilfe als „Besondere Leistungen zur selbstbestimmten Lebensführung für Menschen mit Behinderungen“ geregelt. [...]

In Teil 3 steht künftig das weiterentwickelte Schwerbehindertenrecht, das derzeit im SGB IX, Teil 2 geregelt ist (BMAS, 2018b, o. S.).

In den Terminologien nähert sich das BTHG an die CRPD an, dies ist beispielsweise an der konsequenten Verwendung des People-First-Grundsatzes und der Betonung der ‚vollen und wirksamen‘ Teilhabe ersichtlich (Tabelle 2):

Tabelle 2: Vergleich des Wortlautes im SGB IX und BTHG (Hervorhebungen durch die Verfasserin S.M.)

SGB IX	BTHG
§ 1 Selbstbestimmung und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft	§ 1 Selbstbestimmung und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft
„ Behinderte oder von Behinderung bedrohte Menschen erhalten Leistungen nach diesem Buch und den für die Rehabilitationsträger geltenden Leistungsgesetzen, um ihre Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken. [...]“	„ Menschen mit Behinderungen oder von Behinderung bedrohte Menschen erhalten Leistungen nach diesem Buch und den für die Rehabilitationsträger geltenden Leistungsgesetzen, um ihre Selbstbestimmung und ihre volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken. [...]“

Hinsichtlich der Unterstützung von kommunikativen Fähigkeiten haben sich im Vergleich vom SGB IX zum BTHG einige Änderungen ergeben. Während die Leistung zur Versorgung mit Hilfsmitteln im Kontext der medizinischen Rehabilitation und der Teilhabe am Arbeitsleben im Wortlaut gleichgeblieben ist, ergeben sich Änderungen im neu formulierten Kapitel 13 zur Sozialen Teilhabe des BTHG im Vergleich zum SGB IX, Kapitel 7: Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft. Bereits im Wortlaut wird dies deutlich:

Tabelle 3: Vergleich der Leistungen zur sozialen Teilhabe bzw. zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft (Hervorhebungen durch die Verfasserin S.M.)

SGB IX	BTHG
§ 55 Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft	§ 76 Leistungen zur Sozialen Teilhabe
„Als Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft werden die Leistungen erbracht, die den behinderten Menschen die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft ermöglichen oder sichern oder sie so weit wie möglich unabhängig von Pflege machen und nach den Kapiteln 4 bis 6 nicht erbracht werden.“	„Leistungen zur Sozialen Teilhabe werden erbracht, um eine gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern, soweit sie nicht nach den Kapiteln 9 bis 12 erbracht werden. Hierzu gehört, Leistungsberechtigte zu einer möglichst selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Lebensführung im eigenen Wohnraum sowie in ihrem Sozialraum zu befähigen oder sie hierbei zu unterstützen.“

Wie aus Tabelle 3 hervorgeht, wird im BTHG die selbstbestimmte und eigenverantwortliche Lebensführung sowie der Einbezug des Sozialraums hervorgehoben. Im Weiteren werden im BTHG in diesem Kapitel die Leistungen zum Erwerb und Erhalt praktischer Kenntnisse und Fähigkeiten als eigener Paragraph mit einem direkten Hinweis auf die Verbesserung der Sprache und Kommunikation ausgeführt (§ 81 BTHG). Auch die Leistungen zur Förderung der Verständigung sind mit einem direkten Hinweis auf Kommunikationshilfen ausformuliert (§ 82 BTHG). Es fehlen hingegen im Vergleich zum SGB XI die Hilfen zur Teilhabe am gemeinschaftlichen und kulturellen Leben, welche unter andere „Hilfen zur Förderung der Begegnung und des Umgangs mit nichtbehinderten Menschen“ (§ 59 SGB IX) regeln, sie scheinen unter die Assistenzleistungen subsummiert, die auch die Verständigung mit der Umwelt betreffen (§ 78 BTHG). Besonders die Betonung der Fähigkeit der Fachkräfte „zur Kommunikation mit den Leistungsberechtigten in einer für die Leistungsberechtigten wahrnehmbaren Form“ (§ 124 BTHG) ist ein Zugewinn für die geforderte Fachlichkeit hinsichtlich Kommunikation. Zudem ist Kommunikation als ein Feld zur Bedarfsermittlung gemäß den Domänen der ICF festgelegt (§ 118 BTHG). Damit zeigt sich das BTHG hinsichtlich der Kommunikationsunterstützung und der Forderung an die Kompetenzen der Fachkräfte konkreter als das SGB IX.

Abgesehen davon steht das BTHG jedoch stark in der Kritik, nicht den Forderungen der CRPD zu entsprechen. Harry Fuchs kritisiert, dass die Macht der Leistungserbringer gegenüber der Selbstbestimmung der Leistungsnehmer zunehmen würde. Er sieht den Fürsorgegedanken weiterhin bestehen und kritisiert die leistungs- und

verfahrensrechtlichen Unterschiede der Teilhaberechte aus Teil 1 und Teil 2 des Gesetzes. Dies würde zu Ungleichbehandlungen bei gleichem Leistungsbedarf führen, um nur einige Kritikpunkte aufzuführen (Interview mit Harry Fuchs, 06.12.2016, S. 1f.).

Neben der Anerkennung von Menschen- und Bürgerrechten werden in der vorliegenden Arbeit im Rahmen der gesellschaftlichen Einflussfaktoren auf Partizipationschancen auch weitere sogenannte „*überindividuelle Regeln*“ (Röh, 2016, S. 388) gefasst, wie durch den Begriff der Gesellschaft intendiert und durch ‚Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze‘ in der ICF konkret widergespiegelt (DIMDI, 2005, S. 135-141). So haben nicht nur gesetzliche Vorgaben, sondern auch Regeln, Vorschriften, Konventionen und Standards als gesellschaftliche Faktoren Einfluss auf Partizipationschancen. Miteingeschlossen werden damit Vorgaben, Leitlinien und Handlungsanweisungen, die innerhalb von Organisationen, Vereinigungen oder Einrichtungen bestehen. Sie beeinflussen das Handeln der dort agierenden Personen und erweisen sich damit als partizipationsfördernd oder -hemmend. Es ist an dieser Stelle notwendig, Institutionen und Organisationen abzugrenzen, um diesen Punkt klarer herauszuarbeiten:

Organisationen „sind tendenziell auf Dauer angelegte soziale Einheiten mit institutionellen Regelungen, die das Verhalten der Beteiligten steuern, und mit spezifischen Zielen bzw. Aufgaben, die durch die Mitglieder realisiert werden sollen“ (Reinhold, Recker & Lamnek, 2017, S. 426). An diesem Zitat wird bereits deutlich, dass Organisationen und Institutionen eng verwoben gedacht werden müssen. Klarer wird dies mit der Definition von Institution. Institution „ist eine soziale Einrichtung, die soziales Handeln in Bereichen mit gesellschaftlicher Relevanz dauerhaft strukturiert, normativ regelt und über Sinn- und Wertbezüge legitimiert“ (Reinhold et al., 2017, S. 295), sie „implizieren nicht notwendig [...] soziale Strukturen vom Typ der Gruppe, Organisation oder Assoziation und auch nicht den Gebrauch materieller Kulturgüter“ (Reinhold et al., 2017, S. 296). So ist unter einer Institution beispielsweise auch die Ehe oder die Familie zu fassen, die jedoch keine Organisationen darstellen. Organisationen sind von der Umwelt abgrenzbar und konstituieren sich durch die Interaktionsbeziehung ihrer Mitglieder oder Beteiligten. In Arbeitsorganisationen sind diese Beziehungen durch Verträge mit bestimmten Verpflichtungen geregelt. Organisationen sind außerdem strukturiert durch bestimmte Verfahrensabläufe und formelle Regeln, welche die Aufgaben und Hierarchien aller Beteiligten festlegen, jedoch wirken auch informelle

Strukturen zwischen den Interagierenden (Reinhold et al., 2017, S. 477). Dieser kurze Exkurs soll an dieser Stelle ausreichen, um beide Begriffe voneinander zu unterscheiden, wohlwissend, dass beide Fachtermini auch umfänglicher und mit Bezug zu unterschiedlichen soziologischen Theorien diskutiert werden können.

Auf dieser Basis werden Wohneinrichtungen, aber auch beispielsweise Supermärkte als Organisationen betrachtet, in welchen institutionelles Handeln realisiert wird. Im Kontext des relationalen Raums wird hierauf zurückgekommen (Kapitel 3.2). Dort wirkende formelle Strukturen (z.B. Regeln) und Bedingungen (z.B. Ressourcen) sind den gesellschaftlichen Einflussfaktoren zuzuordnen.

Ebenso wird das *Fachwissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten* der Mitarbeitenden zu Kommunikation sowie zu spezifischen Kommunikations- und Lernanforderungen von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten den gesellschaftlichen Einflussfaktoren zugeordnet. Fachwissen wird im Kontext von Leistungserbringern vom BTHG gefordert (§ 94; § 124 BTHG) und in der Regel über gesellschaftliche Systeme der Aus-, Fort- und Weiterbildung vermittelt. Schütz und Luckmann (2017, S. 419-422) sprechen in diesem Fall von Sonderwissen, das rollenspezifisch und damit ungleich verteilt sowie an institutionelle Vermittlung gebunden ist. Fehlt das erforderliche Sonderwissen, um Partizipationschancen für den Personenkreis adäquat zu eröffnen und Partizipationshandeln zu unterstützen, so sind inhaltliche Lücken im gesellschaftlichen Aus-, Fort- und Weiterbildungssystem zu verorten.

Ist beispielsweise Unterstützte Kommunikation als Leitziel einer Organisation verfasst und mit Handlungsanweisungen für Mitarbeitende hinterlegt, so ist dies zunächst als gesellschaftlicher Förderfaktor für Partizipationschancen von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten zu werten. Die tatsächliche Umsetzung dieser Leitlinien und Handlungsanweisungen hängen wiederum ab von der ökonomischen Lage und den damit verbundenen Rahmenbedingungen der Organisation sowie vom vorhandenen Sonderwissen über den adäquaten Einsatz von Unterstützter Kommunikation. Auch diese Faktoren sind den gesellschaftlichen Einflussfaktoren zuzuordnen.

Das Fruchtbarmachen interner Leitlinien als Förderfaktor für Partizipationschancen hängt jedoch auch von der Einstellung der Mitarbeitenden (gemeinschaftliche Dimension) ab, dem Thema Unterstützte Kommunikation den notwendigen Stellenwert einzuräumen. An diesem Punkt zeigt sich die enge Verwobenheit von gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Einflussfaktoren.

2.3 ZWISCHENFAZIT 1

Die Diskussion des Konstrukts der Partizipation hat dessen Unschärfe und Mehrdimensionalität, auch in den herangezogenen Modellen, aufgezeigt. Um das Konstrukt klarer zu fassen, wurde folgende Definition erarbeitet:

Partizipation wird als relationales, mehrdimensionales Konstrukt verstanden, das in der subjektorientierten Dimension im selbstbestimmten Handeln seinen Ausgangspunkt nimmt und sich in Relation mit der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension und den dort zu verortenden Einflussfaktoren konstituiert.

Multidimensional, da die Dimensionen von Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft zur Konstitution von Partizipationschancen und letztendlich Partizipationshandeln ineinandergreifen. Relational, da diese Dimensionen immer in Relation zueinander zu verstehen sind und sich wechselseitig aufeinander beziehen.

Mit einem handlungstheoretischen Zugang, der sowohl durch die ICF, CRPD und den Capability Approach, als auch durch ein politisches Verständnis von Partizipation impliziert wird, konnte zunächst die subjektorientierte Dimension von Partizipation dargestellt werden. Hier hat sich herausgestellt, dass gerade die Fähigkeit zum selbstbestimmten Handeln als Notwendigkeit für Partizipationshandeln angesehen wird. Um jedoch Partizipation für alle Personen, unabhängig von ihren Kompetenzen in den Mittelpunkt zu stellen, wurde ein graduelles Verständnis von Partizipation dargelegt. So muss das Partizipationshandeln immer an den Kompetenzen der Person ausgerichtet werden und kann sowohl in konkreten Situationen als auch in umfänglichen Kontexten verortet werden.

Der Grad möglicher Partizipation hängt also nicht nur von den Kompetenzen der Person selbst ab (subjektorientierte Dimension), sondern steht in Relation zu weiteren Einflussfaktoren, die in der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension verortet wurden.

So ist in der gemeinschaftlichen Dimension einerseits die Handlungspraktiken der Interaktionspartner*innen relevant, Partizipationshandeln entsprechend den Kompetenzen einer Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten adäquat zu unterstützen.

Andererseits sind die Einstellungen gegenüber den Fähigkeiten einer Person relevant für Partizipationshandeln. Hinderliche Einstellungen können mit Rückbezug zum Ableism aufgedeckt werden.

In der gesellschaftlichen Dimension wurden rechtliche und strukturelle Rahmenbedingungen in den Mittelpunkt gestellt, die umfängliche Auswirkungen auf die Partizipationschancen und das Partizipationshandeln von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten haben. Hier wurden auch Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verortet, die notwendig sind, um Partizipationshandeln und Partizipationschancen adäquat zu unterstützen.

Das graduelle Verständnis von Partizipation, das durch alle drei Dimensionen konstituiert wird und damit gleichzeitig relational ist, kann mit Wright, Block und Unger (2007) stufenförmig dargestellt werden (Tabelle 4). Das Stufenmodell wurde von den Autoren für den Gesundheitskontext entwickelt, spiegelt jedoch vielfältige Aspekte der im Verlauf des Kapitels thematisierten Dimensionen von Partizipationshandeln wieder, so dass eine Übertragbarkeit und Anpassung auf den vorliegenden Forschungskontext denkbar ist.

Tabelle 4: Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung (Wright et al., 2007, S. 2)

Stufe 9	Selbstständige Organisation	Weit über Partizipation hinaus
Stufe 8	Entscheidungsmacht	Partizipation
Stufe 7	Teilweise Entscheidungskompetenz	
Stufe 6	Mitbestimmung	
Stufe 5	Einbeziehung	Vorstufen der Partizipation
Stufe 4	Anhörung	
Stufe 3	Information	
Stufe 2	Erziehen und Behandeln	Nicht-Partizipation
Stufe 1	Instrumentalisierung	

Ausgangspunkt vieler Stufenmodelle zu Partizipation, wie dem obigem, ist die ‚Ladder of Citizen Participation‘ von Sherry Arnstein (1969), welche die Autorin im Kontext der

Beteiligung von Bürger*innen an Stadtplanungsprozessen entwickelt hat (Nieß, 2016, S. 80).

Stufenmodelle werden bewusst als Bestandteil des Zwischenfazit mit aufgenommen. Denn erst in der Zusammenschau aller aufgeführten Dimensionen und damit einhergehenden Einflussfaktoren ist es sinnvoll, auf ein Stufenmodell Bezug zu nehmen. Berechtigt kritisieren Tritter und McCallum (2006, S. 162), dass mit Stufenmodellen die Mehrdimensionalität von Partizipation nicht dargestellt werden kann. Werden jedoch die Einflussfaktoren, die in den unterschiedlichen Dimensionen liegen, als Grundlage zur Einordnung in einem Stufenmodell herangezogen, können diese als bereicherndes Element zur Reflexion des Konstrukts Partizipation verstanden werden.

3 PARTIZIPATION IM SOZIALEN RAUM

Der Begriff der ‚Teilhabe‘ oder auch ‚Partizipation‘ bezieht sich auf die Art und Weise, in der Menschen in unserer Gesellschaft in soziale Beziehungen eingebunden sind: Sie nehmen als Personen an verschiedenen sozialen Aktivitäten teil und haben als Bürgerinnen und Bürger daran Anteil (Rohrman, 2009, S. 19).

In der Literatur zur Heil- und Sonderpädagogik wird das Konstrukt der Partizipation stets in soziale Bezüge gesetzt (Rohrman et al., 2015, S. 16). Partizipation am Gesellschaftlichen ohne soziale Beziehungen (z.B. an gesellschaftlichen Errungenschaften wie Schrift), wie von Scheu & Atrata (2013, S. 246ff.) als weitere Möglichkeit neben Partizipation am Sozialen aufgeführt, wird eher der politischen Partizipation zugeordnet, die jedoch auch in sozialen Bezügen stattfindet (z.B. Selbstvertretung). Damit hat das Konstrukt der Partizipation immer eine soziale Dimension und muss dementsprechend mit dem sozialen Raum als Ort von Partizipationshandeln in Beziehung gesetzt werden.

In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus verengt auf Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten bei Aktivitäten in ihrem sie umgebenden Sozialraum, also z.B. beim Einkauf oder im Café. Bereits 1994 hat Thimm im Zuge seiner Perspektive auf Normalisierung darauf verwiesen, dass diese nur im Zusammenspiel von Lebenswelt- und Alltagsorientierung, Dezentralisierung und Kommunalisierung sowie Selbstbestimmung und Selbsthilfe umzusetzen ist (Thimm, 1994, S. 68). In späteren Veröffentlichungen hat er Selbstbestimmung und Selbsthilfe durch Partizipation und Dezentralisierung sowie Kommunalisierung durch Gemeinwesenorientierung ersetzt. Er ist zu dem Schluss gekommen, dass Partizipation durch Lebenswelt- und Gemeinwesenorientierung konstituiert wird, wie in Abbildung 6 verdeutlicht (Thimm, 2002, S. 16):

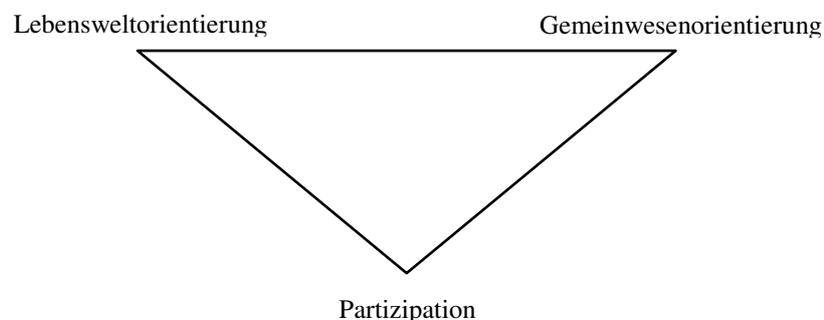


Abbildung 6: Normalisierung als Leitvorstellung, Partizipation durch Lebenswelt- und Gemeinwesenorientierung (Thimm, 2002, S. 16)

Damit hat Thimm schon frühzeitig die Bedeutung des Sozialraums als ‚Ort‘ für Partizipation hervorgehoben. Um Partizipationschancen von erwachsenen Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im Sozialraum weiter zu explorieren, ist es zunächst notwendig, den Begriff des Sozialraums zu umgrenzen.

Die Definitionen von Sozialraum unterscheiden sich in den Fachdisziplinen erheblich. So kann Sozialraum als Raum sozialer Beziehungen und Netzwerke, als räumliches Territorium im Sinne eines Wohnquartiers (auch Nachbarschaft), als rechtlich-politischer Verwaltungsbezirk (auch Kommune) oder als Aneignungsraum aus pädagogischer Sicht verstanden werden (Franz, 2008, S. 25; Franz & Beck, 2007, S. 33f.).

Bisweilen findet auch eine Vermischung mit dem Begriff ‚Gemeinwesen‘ statt. Die Begrifflichkeiten ‚Sozialraum‘ und ‚Gemeinwesen‘ werden synonym verwendet oder als jeweiliger Bestandteil des anderen gesehen. Aselmeier (2008, S. 65) zum Beispiel verweist darauf, dass der Sozialraum die soziale Dimension des Gemeinwesens darstelle, das darüber hinaus noch eine rechtlich-politische und eine geografische Dimension habe. Beck sieht das Gemeinwesen grundsätzlich als rechtlich-politische Einheit, wenn sie konstatiert: „Setzt man »Gemeinwesen« formal mit einer rechtlichen Organisationsform des Zusammenlebens über die Familie hinaus gleich, dann ist Gemeinwesen der Staat als Ganzes sowie die Kommune und Gemeindeverbände“ (Beck, 2016, S. 31). Allgemeiner meint Gemeinwesen in der Soziologie zunächst „eine kleine räumlich begrenzte soziale Einheit“ (Reinhold et al., 2017, S. 204) und ist damit sozialgeographisch zu verstehen. Auch Schablon (2010, S. 263) definiert Gemeinwesen sozialgeographisch, fügt der Definition jedoch die gemeinsame Interessensverbundenheit der dort lebenden Menschen hinzu. Tönnies (1979, S. 14) wiederum hebt den gemeinschaftlichen Aspekt hervor und versteht unter Gemeinwesen eine Form von Gemeinschaft, die er im Nachbarschaftsraum verortet und durch gemeinschaftliches Handeln geprägt sieht. Der Begriff ‚Gemeinwesen‘ verweist im Kontext der Sozialen Arbeit auf den Ansatz der Gemeinwesenarbeit (kurz: GWA), der in Deutschland ab den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts zunehmend rezipiert wurde (Becker, 2014, S. 15) und zur Entwicklung sozialraumorientierter Konzepte beigetragen hat. Franz und Beck (2007, S. 33ff.) stellen dar, dass der Sozialraum eine subjektive (Aneignungsraum, soziale Beziehungen), geografische (Wohnquartier, Nachbarschaft) und eine rechtlich-politische Bedeutung (Verwaltungsbezirk, Kommune) habe. Damit benennen sie deckungsgleiche Dimensionen des Sozialraums, wie Aselmeier (2008, S. 65) sie für das Gemeinwesen

aufführt. Dies macht die verschwommene Abgrenzung erneut deutlich. In der vorliegenden Arbeit wird sich des Begriffs ‚Sozialraum‘ oder ‚sozialer Raum‘ bedient, um im Weiteren eine Anschlussfähigkeit an den soziologischen Zugang zum Raum zu gewährleisten (Kapitel 3.2).

3.1 Der funktionale Raum

Während in der Soziologie der Sozialraum als relationaler Raum diskutiert wird (Löw, 2017; siehe Kapitel xxx), wird in der Behindertenhilfe der Sozialraum in der Regel als geografischer Ort des *sozialen Nahraums* im Sinne eines Wohnumfeldes, der Nachbarschaft, der Kommune oder des Gemeinwesens eingegrenzt. Dem sozialen Nahraum werden nicht nur geografische Bedeutung, sondern vielfältige Funktionen zugesprochen (Franz & Beck, 2007, S. 34). Dementsprechend werden auch Inhalte wie die Gestaltung sozialer Beziehungen oder die Aneignung von Lebensraum durch die Personen selbst betrachtet (Theunissen, 2012, S. 113). Sozialraum meint also in diesem Fall die Vernetzung vom sozialen und räumlichen Umfeld (Franz & Beck, 2007, S. 14f.). Seifert sieht den Grund für die Betonung des geografisch verorteten sozialen Nahraums darin, dass „der soziale Nahraum – trotz der Entwicklung neuer Formen von Nachbarschaft – für manche Menschen auch heute noch eine wichtige Funktion hat, konkret: für Menschen mit geringen Kommunikations- und Mobilitätsmöglichkeiten“ (Seifert, 2010a, S. 44). Entsprechend dieser hohen Relevanz des sozialen Nahraums für Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten wird sich in der vorliegenden Arbeit zur Eingrenzung des Forschungsgegenstandes auf den sozialen Nahraum und die dortigen Partizipationschancen fokussiert. Dabei ist zunächst dessen Funktion zu erörtern.

Einen funktionalen Zugang zum sozialen Raum bietet das Modell von Preis und Thiele (2002), das sozialräumliche Kontexte aus dem Blickwinkel der sozialen Arbeit darstellt. Franz und Beck (2007, S. 34) sehen das Modell als Möglichkeit, den Sozialraum näher zu charakterisieren. Das Modell ermöglicht eine erste analytische Trennung von sozialen Räumen nach ihrer Funktion, der Intensität (Häufigkeit) der Nutzung und ihrer Entfernung zum eigenen Wohnraum. Das Modell wird zur Systematisierung des Sozialraums von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten angelegt (Misch, 2008, S. 10.076.001), um eine Eingrenzung des Forschungsgegenstandes zu erreichen und Partizipationshandeln im sozialen Raum zunächst geografisch zu verorten. Zu diesem Zweck wird es im Folgenden skizziert und in den Kontext aktueller Fachdebatten und für

die Arbeit bedeutsamer Zugänge gestellt. Außerdem werden die drei Bereiche des Modells um das dort vorzufindende soziale Umfeld im Sinne der interpersonellen Beziehungen und Interaktionspartner*innen erweitert, um einen Anknüpfungspunkt für kommunikatives Handeln zu erreichen. Eine differenzierte und vertiefende Betrachtung der Relationalität sozialer Räume erfolgt in Kapitel 3.2. Preis und Thiele (2002) unterteilen den Sozialraum in drei Bereiche:

Das *sozialräumliche Zentrum* stellt in dem Modell die kleinste Raumeinheit dar und ist mit dem eigenen Wohnraum vergleichbar. In der Regel ist es die Wohnung, aber auch Wohnheime, Justizvollzugsanstalten oder Wohnwägen werden von Preis und Thiele (2002, S. 57) dieser Raumeinheit zugeordnet. Das sozialräumliche Zentrum hat die Funktion des Schutzes, des Rückzugs, der Privatsphäre, der Intimität, der individuellen Gestaltung und der Erholung (Preis & Thiele, 2002, S. 57-68). Es stellt den eigenen „Herrschafts- und Verfügungsraum“ (Preis & Thiele, 2002, S. 60) dar, was auch rechtlich verankert ist.

Klauß und Stöppler verweisen auf Wohnen als zentrales Grundbedürfnis und Menschenrecht (Klauß, 2008, S. 115f.; Stöppler, 2014, S. 145f.). Die Unverletzlichkeit der Wohnung ist im Grundgesetz (kurz: GG) der Bundesrepublik Deutschland (Artikel 13 GG) verankert, ebenso wird die Privatsphäre der Wohnung in der CRPD in Artikel 22 betont. Auch Nussbaum (2010, S. 114) akzentuiert die Verwirklichungschance zur Kontrolle der eigenen Umwelt. Die eigene Wohnung bietet Sicherheit, stellt einen Raum der Geborgenheit und Vertrautheit dar, der die Individualität einer Person widerspiegelt, der Rückzug ermöglicht, aber auch Kommunikations- und Kontaktraum ist (Stöppler, 2014, S. 144ff.). Entsprechend der ICF ist die Wohnung der Ort, an dem die meisten Aktivitäten der Selbstversorgung (DIMDI, 2005, S. 109ff.) und des Häuslichen Lebens stattfinden (DIMDI, 2005, S. 112-115). Gesetzlich sind Wohnform und Aufenthaltsort in Deutschland frei wählbar (Artikel 11 GG), wie auch in Artikel 19 der CRPD formuliert. Die interpersonellen Beziehungen im sozialräumlichen Zentrum zeichnen sich durch ein hohes Maß an Vertrautheit und Regelmäßigkeit aus, in der Regel sind Beziehungen zu Familienmitgliedern oder intime Beziehungen vorherrschend (primäres Netzwerk), aber auch informelle soziale Beziehungen zu Mitbewohner*innen (DIMDI, 2005, S. 117; Franz & Beck, 2007, S. 14). Das sozialräumliche Zentrum erinnert damit an den vergegenständlichten Ort der Verwandtschaft nach Tönnies (1979, S. 12f.; Kapitel xxx), soziale Handlungen sind dort häufig affektiv und traditional ausgerichtet (Weber,

1921/1972, S. 12; S. 22). In der vorliegenden Arbeit ist das sozialräumliche Zentrum von Bedeutung, da dies der Ort ist, an dem selbstbestimmt aus Partizipationschancen im sozialen Nahraum ausgewählt werden kann, bevor diese im sozialen Nahraum realisiert werden. Außerdem ist der das sozialräumliche Zentrum der Ort, an dem kommunikative Kompetenzen erlernt werden.

Der *soziale Nahraum* ist nach Preis und Thiele der Raum, „der das sozialräumliche Zentrum unmittelbar umschließt (Dorf, Stadtteil, Wohngegend) und in dem sich unsere alltäglichen Außenbeziehungen vollziehen“ (Preis & Thiele, 2002, S. 69). Kennzeichen des sozialen Nahraums ist, dass er mit hoher Regelmäßigkeit besucht wird. Der soziale Nahraum hat vielfältige Funktionen. So ist er der Raum, in dem die Versorgung mit Waren (z.B. Bäcker, Supermarkt) und Dienstleistungen (z.B. Frisör, Bank, Ärzte, Verwaltung) stattfindet, der einen Begegnungsraum (z.B. Plätze, Kindergarten, Schule, Tagesstätte) darstellt, der Aktionsräume (z.B. Kneipe, Spielplätze) bietet und Versammlungs- und Demonstrationsräume (z.B. Gaststätten, Straßen) bereitstellt. Soziale Nahräume können dabei nach den Autoren auch Mehrfachfunktionen einnehmen. Im Supermarkt werden nicht nur Waren gekauft, sondern er kann auch Begegnungsraum sein. Begegnungsräume können also offen (z.B. Straßen und Plätze) oder institutionalisiert (z.B. Tageseinrichtungen) sein. Die Nutzung des sozialen Nahraums sei unterschiedlich ausgeprägt und abhängig von der Wohnortgebundenheit einer Person (Preis & Thiele, 2002, S. 69-79).

Auch von anderen Autoren wird die Wohnung als Ausgangspunkt für die Partizipation am Leben in der Gemeinschaft gesehen. So konstatiert Klauß:

Eine Wohnung ermöglicht kommunikative Beziehungen zu Nachbarn, sie ist sozusagen der Ausgangspunkt, die Basis für das Leben in der Gemeinschaft, und ihre Lage, Verkehrsanbindung, etc. entscheiden darüber, wie leicht oder schwer der Kontakt zu anderen Menschen, aber auch zu Einkaufsmöglichkeiten, Behörden, Institutionen etc. hergestellt werden kann (Klauß, 2008, S. 120).

Ebenso wird in der CRPD Wohnen nicht auf den eigenen Wohnraum beschränkt, sondern im Wohnumfeld gedacht. In Artikel 19 wird die *Unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft* als Menschenrecht formuliert. Dieser Artikel beschreibt neben dem oben aufgeführten Recht auf freie Wohnortwahl und frei wählbare Lebensführung auch das Recht auf personenzentrierte, gemeindenaher Unterstützung zur Ermöglichung der vollen und wirksamen Partizipation am Leben in der Gemeinschaft (Artikel 19 CRPD). Artikel 29 und 30 spezifizieren das Recht auf Partizipation am

politischen, öffentlichen, kulturellen und freizeitleichen Leben. Mit Artikel 9 werden die Bedingungen der Zugänglichkeit als wesentlicher Faktor zur Partizipation an allen Lebensbereichen umfassend dargestellt. Im BTHG wird im Kontext der sozialen Teilhabe ebenfalls über den Wohnraum hinaus in den Sozialraum gedacht (§ 76 BTHG).

In der ICF lassen sich die Aktivitäten im sozialen Nahraum in erster Linie der Domäne des gemeinschafts-, sozialen und staatsbürgerlichen Lebens zuordnen (DIMDI, 2005, S. 120ff.). Aber auch Aktivitäten aus anderen Domänen sind relevant. So werden Arztbesuche vorgenommen (DIMDI, 2005, S. 111; Domäne Selbstversorgung), öffentliche Transportmitteln genutzt (DIMDI, 2005, S. 108f.; Domäne Mobilität), Lebensnotwendigkeiten beschafft (DIMDI, 2005, S. 112; Domäne häusliches Leben) oder unbezahlte Tätigkeiten durchgeführt (DIMDI, 2005, S. 119; Domäne Arbeit und Beschäftigung).

Nach Preis und Thiele (2002, S. 69) werden Orte dann dem sozialen Nahraum als zugehörig angesehen, wenn sie Teil alltäglicher Nutzung sind und in direkter Nähe zum sozialräumlichen Zentrum liegen. Sie sind damit hoch frequentiert, so auch beispielsweise schulische Orte und Orte der Beschäftigung.

Das Recht auf Partizipation an Arbeit und Bildung ist in der CRPD in Artikel 24 (Bildung) und Artikel 27 (Arbeit und Beschäftigung) formuliert (CRPD) und in der IFC unter den bedeutenden Lebensbereichen gefasst (DIMDI, 2005, S. 118f.). In der vorliegenden Studie werden Partizipationschancen hinsichtlich des Bildungswesens im Sinne der schulischen Bildung, beruflichen Bildung und höheren Bildung sowie Partizipationschancen hinsichtlich Erwerbstätigkeit jenseits ehrenamtlicher Arbeit explizit *nicht* beachtet. Es ist Franz und Beck (2007, S. 35) zu folgen, wenn sie konstatieren, dass diese Lebensbereiche, obwohl sie nahezu täglich genutzt werden, ihren eigenen Strukturen und Regeln folgen. Zudem liegen Orte der Bildung und Beschäftigung nicht zwingend in direkter Nähe zum sozialräumlichen Zentrum. Franz und Beck (2007, S. 35) haben diese Bereiche daher aus dem sozialen Nahraum ausgegliedert und sie im sogenannten *Verflechtungsbereich* verortet. Diesen haben sie dem Modell von Peda & Schulz (1990, S. 20) entnommen. Da der Verflechtungsbereich in der vorliegenden Arbeit nicht in den Fokus genommen wird, findet an dieser Stelle keine vertiefende Ausführung statt.

Die interpersonellen Beziehungen spielen sich im sozialen Nahraum nicht nur auf informeller Ebene wie beispielsweise mit Freunden, Bekannten, Peers oder Nachbarn ab, sondern bewegen sich auch im formellen Rahmen oder mit fremden Personen

(sekundäres Netzwerk) (DIMDI, 2005, S. 116f.; Franz & Beck, 2007, S. 14). Der soziale Nahraum kann mit dem vergegenständlichten Ort der Nachbarschaft nach (Tönnies, 1979, S. 12f.; Kapitel xxx) verglichen werden. Durch den Verweis auf informelle und formelle Rahmungen wird jedoch auch deutlich, dass sich im Sinne von Weber (1921/1972, S. 12; S. 22) zweck- und wertrationale sowie affektuelle und traditionale Handlungen überschneiden. Der soziale Nahraum ist für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, da hier das Partizipationshandeln in den Aktivitäten fokussiert wird, die aus den verfügbaren Partizipationschancen ausgewählt wurden.

Die *sozialräumliche Peripherie* „liegt außerhalb unseres alltäglichen Lebens-, Bewegungs- und Erfahrungsraumes (daher peripher, in einer Randlage). Sie wird nicht regelmäßig, sondern nur zu bestimmten Anlässen oder Ereignissen aufgesucht“ (Preis & Thiele, 2002, S. 80), es sind sozusagen „Inseln“ (Preis & Thiele, 2002, S. 81). Die Funktionen der sozialräumlichen Peripherie liegen nach den Autoren in der Erholung, Entspannung, Bildung, Besinnung, dem Erlebnis oder in der kulturellen Bereicherung. So unterscheiden die Autoren Freizeit- und Erholungsräume (z.B. Kurzurlaube, Fernreisen, Naherholung), Bildungs- und Kulturräume (z.B. Theater, Volkshochschule), Spaß- und Erlebnisräume (z.B. Freizeitparks, Feste) und Natur- und Besinnungsräume (z.B. Yogakurse, Naturschutzgebiete), weisen aber darauf hin, dass diese Auswahl nicht abgeschlossen ist.

Das Recht auf Partizipation zu den in der sozialräumlichen Peripherie verorteten Aktivitäten werden in der CRPD im Artikel 30 ‚Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport‘ formuliert. Auch in diesem Artikel wird die Barrierefreiheit als notwendige Voraussetzung zur Partizipation an Aktivitäten der sozialräumlichen Peripherie hervorgehoben (Artikel 30 CRPD). In der ICF sind diese Aktivitätsräume ebenfalls in Kapitel 9 zu gemeinschafts- sozialem und staatsbürgerlichem Leben aufgeführt (DIMDI, 2005, S. 120ff.).

In der Literatur ergibt sich nach Franz und Beck (2007, S: 35f.) eine ungenaue Verwendung der Begrifflichkeiten ‚Sozialraum‘ und ‚sozialer Nahraum‘. Sie umgrenzen beides daher folgender Maßen:

Ein **Sozialraum** ist eine subjektive Kategorie, die sich aus der konkreten Lebenspraxis der Menschen ergibt. Sozialräume sind dort, wo soziale Netzwerke präsent sind – zuerst einmal unabhängig von bestimmten Orten.

Das Wohnumfeld eines Menschen lässt sich als **sozialer Nahraum** beschreiben. Dieses besteht insgesamt aus den Bereichen sozialräumliches Zentrum, sozialer Nahraum und sozialräumliche Peripherie. Die sozialen Nahräume sind in der Regel kleiner als Stadtteile (Franz & Beck, 2007, S. 35f.; Hervorhebungen durch die Verfasserin S.M.).

Es wird hier eine begriffliche Überschneidung deutlich: Der Begriff ‚sozialer Nahraum‘ fungiert einerseits als *Oberbegriff* für die Bereiche sozialräumliches Zentrum, sozialer Nahraum und sozialräumliche Peripherie und ist gleichzeitig *ein Teil* dessen. Zugleich wird aus obigen Ausführungen zum Modell von Preis und Thiele (2002) deutlich, dass die Bereiche ‚sozialer Nahraum‘ und ‚sozialräumliche Peripherie‘ wenig trennscharf sind und einzig die Frequenz der Nutzung die Zuordnung regelt. Daher wird für die vorliegende Forschungsarbeit beides zusammengefasst und als ‚sozialer Nahraum‘ betitelt. Der so verstandene soziale Nahraum steht im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Hingegen wird der Begriff ‚sozialräumliches Zentrum‘ als Betitelung der eigenen Wohnung beibehalten. Da im Weiteren deutlich werden wird, dass die Bedingungen im sozialräumlichen Zentrum deutliche Auswirkungen auf die Partizipationschancen und das Partizipationshandeln von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum haben, wird auch dieser Bereich in der vorliegenden Studie thematisiert. Ausgeblendet bleibt auf Grund der ihm eigenen Struktur der Verflechtungsbereich. Damit ergibt sich für die vorliegende Arbeit folgendes, in Abbildung 7 dargestelltes, Schema eines funktional und geografisch umgrenzten sozialen Nahraums mit dem sozialräumlichen Zentrum:

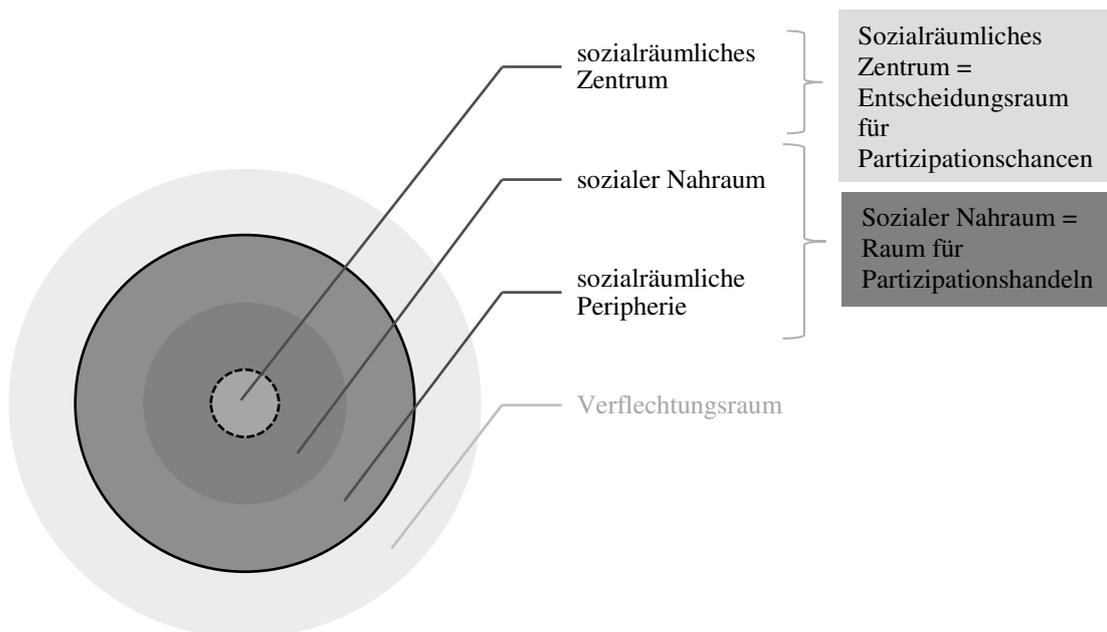


Abbildung 7: Adaption des Modells vom Sozialraum nach Preis & Thiele (2002), erweitert durch Franz & Beck (2007)

So verstanden unterstützt das Modell von Preis und Thiele (2002), den beforschten Raum funktional und geografisch einzugrenzen sowie hinsichtlich Partizipationschancen und Partizipationshandeln für den vorliegenden Forschungsgegenstand zu unterscheiden. Jedoch wird die Unschärfe des Modells an mehreren Stellen deutlich. Nach der soziologischen Sichtweise auf Raum sind Sozialräume grundsätzlich sozial konstituiert und damit immer Begegnungsräume. Eine explizite Hervorhebung von Begegnungsräumen im Kontext des sozialen Nahraums widerspricht dieser Definition. Auch verschwimmt die Beschreibung der Bedeutung und Funktion von Räumen zwischen geografischer Verortung (z.B. Naturschutzgebiet), gemeinschaftlichen Ereignissen (z.B. Volksfest) und Handlungen (z.B. Körperpflege). Wichtige Aktivitäten wie politische Partizipation werden neben den Versammlungs- und Demonstrationsräumen nicht angesprochen ebenso wenig wie Vereinstätigkeit oder bürgerschaftliches Ehrenamt.

Das von den Autoren verwendete Modell des Sozialraums bietet einen zunächst geografischen und funktionalen Begriff des Sozialraums, was für einen ersten Schritt der Verortung von Partizipationschancen und Partizipationshandeln notwendig war. Jedoch wird das Modell der Vielschichtigkeit des sozialen Raums nicht gerecht.

Eine *Sozialraumperspektive* bezieht sich nicht primär auf physisch-materielle Objekte, auf das, was wir alltagsprachlich „Orte“ oder „Plätze“ oder eben auch „Räume“ nennen: Gebäude, Straßen oder Stadtteile. Vielmehr gilt das Interesse einer Sozialraumperspektive den von den Menschen konstituierten Räumen der Beziehungen, der Interaktionen und der sozialen Verhältnisse. Auf eben diese sozialen Zusammenhänge weist das Präfix „sozial“ hin. Mit Sozialraum werden somit der gesellschaftliche Raum und der menschliche Handlungsraum bezeichnet, das heißt der von den handelnden Akteuren (*Subjekten*) konstituierte Raum und nicht nur der verdinglichte Ort (*Objekte*). Ein solches Raumverständnis schließt an jüngere sozialgeografische, soziologische und erziehungswissenschaftliche wie sozialpädagogische Diskussionen an (Kessl & Reutlinger, 2010, S. 25; Hervorhebungen im Original).

Die in der Pädagogik und der sozialen Arbeit vorherrschenden Ansätze zur Sozialraumorientierung, die sich meist auf Wohnareale beziehen, werden von (Kessl, 2016, 268ff.) und Reutlinger (2009, S. 18) als verkürzt kritisiert, da sie neben dem physisch-materiellen Raum die Handlungsdimension der Subjekte aus dem Blick verlieren, durch welche sich Räume konstituieren. Schließlich sei es die Aufgabe einer kritisch-reflexiven Pädagogik, nicht desintegrative Räume selbst auf der Basis von Herrschaftsverhältnissen zu reproduzieren, sondern symbolische Ein- und Ausschlussmechanismen zu adressieren (Kessl, 2016, S. 270). Die Autoren verweisen

darauf, dass mit den verbreiteten Konzepten zur Sozialraumorientierung die Kontextualisierung hinsichtlich konkreter Vorgehensweisen nur verschwommen dargestellt wird. Ursächlich hierfür sehen sie den ungenauen Bezug auf Raumbilder, die jedoch notwendig seien, um anhand der jeweiligen Raumordnung Handlungsintentionen abzuleiten (Kessl & Reutlinger, 2010, S. 51). Dieser Kritik wird unter Rückgriff auf die Raumsoziologie nach Löw (2017) Rechnung getragen.

3.2 Der relationale Raum

Wie in Kapitel 2.2 hergeleitet, ist das relationale, mehrdimensionale Konstrukt der Partizipation subjektorientiert aus handlungstheoretischer Perspektive zu betrachten und in Relation zu der gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Dimension zu sehen. Daher muss auf ein Raumkonzept zurückgegriffen werden, das es erlaubt, dieses Konstrukt der Partizipation im Raum zu betrachten. Die relationale Raumtheorie wird hierbei herangezogen, um zu eruieren, wie Partizipation im *sozialen Nahraum* gelingen kann – immer in dem Bewusstsein, dass Räume im sozialräumlichen Zentrum nach dem gleichen Verständnis konstituiert werden.

Ausgangspunkt bildet die Raumsoziologie nach Martina Löw (2017). Ihre Ausführungen finden zunehmend in der der Literatur der Sozialen Arbeit und überraschender Weise erst vereinzelt in der sonder- und heilpädagogischen Fachliteratur Beachtung (Buchner, 2017; Früchtel, Cyprian & Budde, 2013; Maykus, 2016; Reutlinger, 2009; Spatscheck, 2009). Löw verfolgt einen relationalen Raumbegriff, der den materialen und den sozialen Raum miteinander verbindet und sich gegen die Vorstellung eines absoluten Raums (Container, Behälter) wendet (Kessl & Reutlinger, 2010, S. 22; Löw, 2017, S. 24ff.). So beschreibt die Autorin:

Ich gehe (...) von einem Raum, der verschiedene Komponenten aufweist, aus. Das heißt, ich wende mich gegen die in der Soziologie übliche Trennung in einen sozialen und einen materiellen Raum, welche unterstellt, es könne ein Raum jenseits der materiellen Welt entstehen (sozialer Raum), oder aber es könne ein Raum von Menschen betrachtet werden, ohne dass diese Betrachtung gesellschaftlich vorkonstruiert wäre (materieller Raum). Analytisch gehe ich daher von einem sozialen Raum aus, der gekennzeichnet ist durch materielle und symbolische Komponenten (Löw, 2017, S. 15).

Raum und Handeln werden von Löw nicht getrennt betrachtet, sondern als „relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ (Löw, 2017, S. 271) beschrieben. Um die Relation von sozialen Gütern und Menschen zu betonen, beschreibt sie den Raum als relationalen Raum (Löw, 2017, S. 156). Die spezifische Schreibweise

der (An)Ordnung verweist darauf, dass Räume sowohl eine Ordnungsdimension gesellschaftlicher Strukturen, als auch eine Handlungsdimension im Sinne eines Anordnens von Körpern aufweisen. Zudem müssen Räume nach der Autorin als beweglich und durch die Zeit konstituiert aufgefasst werden (Löw, 2017, S. 131). Während also die Ordnungsdimension eines Raums durch gesellschaftliche Einflussfaktoren im obigen Sinne (z.B. rechtliche Strukturen, organisationale Strukturen) hergestellt wird, wird im gemeinschaftlichen Kontext der Fokus auf das Anordnen von Körpern durch soziales Handeln gelegt.

Zur Konstituierung des Raumes benennt Löw (2017, S. 158ff.) zwei Prozesse: Das *Spacing* und die *Synthese*. Unter Spacing versteht Löw „das Errichten, Bauen und Positionieren“ (Löw, 2017, S. 158) von sozialen Gütern und Menschen über vorzugsweise symbolische Markierungen. So ist der Raum eines Supermarktes einerseits durch die Anordnung und Platzierung von Regalen, Waren und der Kasse konstituiert, andererseits über das Sich-Positionieren und Positioniert-Werden der Kund*innen und Angestellten durch soziale Praktiken. Diese werden unter Rückbezug auf Kapitel 2.2.2 durch die in der gemeinschaftlichen Dimension wirkenden Konzepte beeinflusst. Erst die *Syntheseleistung* ermöglicht es jedoch auf der Grundlage von „Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse[n] [...] Güter und Menschen zu Räumen“ (Löw, 2017, S. 159) zusammenzufassen. So werden die wahrgenommenen, erinnerten oder abstrahierten (An)Ordnungen verknüpft und als Raum konstituiert. Spacing ist ohne Syntheseleistung nicht möglich (Löw, 2017, S. 159).

Nach Löw existieren sogenannte institutionalisierte Räume, wenn „die (An)Ordnung über das eigene Handeln hinaus wirksam bleibt und genormte Syntheseleistungen und Spacing nach sich zieht“ (Löw, 2017, S. 164); mit Berger und Luckmann (1999, S. 22) bezeichnet sie diesen institutionalisierten Raum als ‚Objektivation‘, der gegenständlich wahrgenommen wird. Ein institutionalisierter Raum kann z.B. im Supermarkt identifiziert werden: Waren, Regale und Kasse sind in einer bestimmten Weise angeordnet, der Kunde beschreitet seinen Weg durch den angeordneten Raum, wählt Waren aus und führt an der Kasse den Bezahlvorgang mittels eines kurzen, routinierten Gesprächs durch, das inhaltlich auf den Kaufvorgang abzielt und soziale Höflichkeiten beinhaltet. Die eingebundenen Personen synthetisieren den Raum des Supermarktes „in Routinen und nehmen die jeweils akzeptierte Position ein“ (Löw, 2017, S. 164). Diese (An)Ordnung findet sich in jedem Supermarkt in vergleichbarer Weise wieder. Ähnlich

institutionalisierte Räume können beim Bäcker, in der Post, Bank oder im Café vorgefunden werden.

Die Kooperation von Menschen ist in institutionalisierten Räumen gesichert und gewährt somit Handlungssicherheit, jedoch wird die Handlungsmöglichkeit auch eingeschränkt (Buchner, 2017, S. 172). Löw spricht von ‚räumlichen Strukturen‘, die neben anderen gesellschaftlichen Strukturen bestehen:

Von räumlichen Strukturen kann man sprechen, wenn die Konstitution von Räumen, das heißt entweder die Anordnung von Gütern bzw. Menschen oder die Synthese von Gütern bzw. Menschen zu Räumen [...] in Regeln eingeschrieben und durch Ressourcen abgesichert ist, welche unabhängig von Ort und Zeitpunkt rekursiv in Institutionen eingelagert sind (Löw, 2017, S. 171).

Auf diese Weise entstehen räumliche Strukturen, die in Verbindung mit z.B. ökonomischen oder rechtlichen Strukturen die Gesellschaftsstruktur hervorbringen. Löw (2017, S. 172) sieht in der Konstitution von Räumen auch andere gesellschaftliche Strukturen realisiert. So wird der Besuch eines Supermarktes nicht nur von der räumlichen Struktur bestimmt, sondern auch z.B. von ökonomischen Strukturen.

Wesentlich bei den Ausführungen von Löw (2017, S. 164) und für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist, dass zur Positionierung und Platzierung Machtverhältnisse ausgehandelt werden. Je nach verfügbaren Machtmitteln und Ressourcen können Handlungschancen in einer Situation wahrgenommen werden. Dies erkennt auch Waldschmidt, wenn sie konstatiert, dass sich Machtverhältnisse zeigen

[...] in den objektiven Strukturen des sozialen Raumes, beispielsweise in der am Durchschnittsmenschen ausgerichteten Architektur, Infrastruktur und Produktgestaltung, in der Sprache, deren Vokabular in vielfältigster Weise *ableism* ausdrückt, und in Emotionen wie Widerwillen, Ekel, Verachtung oder Mitleid, mit denen behinderte Menschen üblicherweise konfrontiert sind. Nicht-Normal-Sein im Sinne von Behindertsein hat markante Auswirkungen auf die soziale Positionierung des einzelnen, auf die jeweils zur Verfügung stehenden Ressourcen und die Möglichkeiten, ökonomisches, kulturelles, soziales und damit auch symbolisches Kapital zu akkumulieren (Waldschmidt, 2011, S. 102; Hervorhebungen im Original).

Damit ist die Konstitution von Raum, so Löw (2017, S. 192f.), abhängig von den Bedingungen der Handlungssituation und den verfügbaren Ressourcen. Unter Bezug auf Kreckel (2004, S. 76) verweist sie darauf, dass materielle und symbolische Komponenten die Handlungsbedingungen beeinflussen. Die materielle Komponente umfasst „die Wechselwirkung zwischen Handelnden und materieller Umwelt“ (Löw, 2017, S. 192), also die sozialen Güter und Naturgegebenheiten in Wechselwirkung zur körperlichen Ebene der Person und ihrer Wahrnehmung (Löw, 2017, S. 192; S. 195-198). Die symbolische Komponente, verweist darauf, *wie* die materielle Komponente symbolisch

wirkt. Getragen wird die symbolische Komponente durch „Verhalten, welches an Werten, Normen, Institutionen, Rollenerwartungen etc. orientiert ist und durch Sprache strukturiert wird“ (Löw, 2017, S. 192). Löw kommt in ihren Reflexionen zu dem Schluss:

Die Chancen, Raum zu konstituieren, können aufgrund geringerer oder größerer Verfügungsmöglichkeiten über soziale Güter, aufgrund von geringerem oder breiterem Wissen, aufgrund geringerer oder höherer Verfügungsmöglichkeiten über soziale Positionen oder/ und aufgrund von Zugehörigkeiten bzw. Nicht-Zugehörigkeiten dauerhaft begünstigt oder benachteiligt sein (Löw, 2017, S. 228).

„Bedingungen der Fremdheit“ (Löw, 2017, S. 184) können die Routinen zur Raumkonstitution irritieren. So können sich soziale Güter beispielsweise nicht wie gewohnt anordnen lassen oder die symbolische Komponente erscheint unverständlich bzw. widersprüchlich. Löw (2017, S. 185) zufolge ist hier ein Abweichen von den Routinen notwendig. Möglichkeiten sieht sie einerseits in einer „*Veränderung* von Gewohnheiten“ (Löw, 2017, S. 185; Hervorhebung im Original), indem neue Routinen aufgebaut werden oder andererseits in „*Abweichungen* bzw. *kreativ-gestalterischem Handeln*“ (Löw, 2017, S. 185; Hervorhebungen im Original), indem neue Handlungsweise kreiert werden. Bilden sich neue Handlungsweisen zur Routine aus, können sie räumliche Strukturen verändern und selbst zu institutionalisierten Räumen beitragen. Löw benennt Räume, die durch einmalige oder regelmäßige Abweichungen erschaffen werden „*gegenkulturelle Räume*“ (Löw, 2017, S. 185; Hervorhebungen im Original). Diese sind von besonderer Wichtigkeit, wenn im Weiteren die ‚Fremdheit‘ durch Lern- und Sprachschwierigkeiten adressiert wird.

Aus den Ausführungen wird ersichtlich, dass der Raumbegriff von Löw (2017) kompatibel ist mit dem hier vertretenen Konstrukt von Partizipation. Partizipationshandeln konstituiert sich im Raum und bringt diesen gleichzeitig hervor: Der hier betrachtete Raum von Partizipationshandeln wurde mit dem funktionalen Blick auf Raum im sozialen Nahraum verortet. Der soziale Nahraum ist nicht als Container zu denken, sondern er kann mit Löw (2017, S. 157) entweder selbst als Raum betrachtet werden oder aber sich aus einer Vielzahl von sozialen Räumen, die sich – institutionalisiert oder auch nicht – erst durch Handlung im Zusammenspiel von materiellen und symbolischen Komponenten konstituieren, verstanden werden. Die Verfügungsmöglichkeit über soziale Güter, Wissen, soziale Positionen und Zugehörigkeit ermöglicht erst Raumkonstitution, womit die drei Dimensionen des Konstrukts Partizipation in der relationalen Raumkonstitution ebenfalls wirksam sind.

Raumkonstitution im hier verstandenen handlungstheoretischen Sinn ist notwendiger Bestandteil von dem Konstrukt der Partizipation, denn Partizipation findet in sozialen Bezügen und damit im sozialen Raum statt.

Um tiefer in die Handlungsdimensionen im Raum und damit auch in das Partizipationshandeln von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten einzudringen, wird sich im Weiteren mit sozialen Positionen und Rollen im Raum auseinandergesetzt, um zu ergründen welche Rollenerwartungen an eine*n Kommunikationspartner*in im sozialen Raum gestellt werden.

3.3 Soziale Rollen im sozialen Raum

Unter Rückbezug auf Dahrendorf (1959/2010) werden soziale Positionen im Raum und damit verbundene Rollenerwartungen spezifiziert. Dahrendorf beschäftigte sich neben seinen Überlegungen zu gesellschaftlichen Strukturen mit dem Individuum im Verhältnis zur Gemeinschaft und Gesellschaft (Kühne, 2017, S. 53). „Am Schnittpunkt des Einzelnen und der Gesellschaft steht der *homo sociologicus*, der Mensch als Träger sozial vorgeformter Rollen“ (Dahrendorf, 1959/2010, S. 23; Hervorhebung im Original). Mit seiner viel zitierten Arbeit zum ‚*homo sociologicus*‘ hat er die Diskussion um soziale Rollen im Jahr 1958¹⁵ in den deutschen Diskurs eingebracht.

Dahrendorf geht davon aus, dass in einem Feld sozialer Beziehungen *soziale Positionen* als ‚Orte‘ existieren, die zunächst unabhängig von dem bzw. der Einzelnen sind, übertragen auf das vorliegende Thema beispielsweise eine Kundin. Jede Position ist in einem Positionsfeld mit weiteren Positionen verknüpft wie zum Beispiel die Kundin mit dem Verkäufer. Je komplexer das Feld, desto mehr Positionen sind miteinander verknüpft, so dass sich soziale Positionen in der Regel aus mehreren Positionensegmenten zusammensetzen. Der Autor verdeutlicht dies am Beispiel des Studienrates, der sich im Positionsfeld ‚Studienrat‘ den Positionensegmenten ‚Studienrat – Kolleg*innen‘, ‚Studienrat – Schüler*innen‘, ‚Studienrat – Eltern‘ und ‚Studienrat – Vorgesetzte‘ gegenübersteht. Die soziale Position gibt Auskunft darüber, mit wem eine Person in eine soziale Beziehung tritt (Dahrendorf, 1959/2010, S. 32ff.). Sie sagt jedoch noch nichts darüber aus, wie diese Beziehung gestaltet ist (Dahrendorf, 1959/2010, S. 35).

¹⁵ Die erste Veröffentlichung zum *Homo Sociologicus* erfolgte in der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie im Jahr 1958. Im Jahr 1959 erfolgte die Veröffentlichung als Buch im Westdeutschen Verlag.

Jede soziale Position sieht Dahrendorf daher wiederum an soziale Rollen gebunden:

Zu jeder Stellung, die ein Mensch einnimmt, gehören gewisse Verhaltensweisen, die man von dem Träger dieser Position erwartet; zu allem, was er ist, gehören Dinge, die er tut und hat; zu jeder sozialen Position gehört eine *soziale Rolle*. Indem der Einzelne soziale Positionen einnimmt, wird er zur Person des Dramas, das die Gesellschaft, in der er lebt, geschrieben hat. Mit jeder Position gibt die Gesellschaft ihm eine Rolle in die Hand, die er zu spielen hat. Durch die Positionen und Rollen werden die beiden Tatsachen des Einzelnen und der Gesellschaft vermittelt; dieses Begriffspaar bezeichnet *homo sociologicus*, den Menschen der Soziologie [...] (Dahrendorf, 1959/2010, S. 34f.; Hervorhebungen im Original).

Bereits hier wird deutlich, dass das Subjekt durch die Gesellschaft und die ihm vorgegebenen Rollen determiniert ist, was Dahrendorf als „die ärgerliche Tatsache der Gesellschaft“ (Dahrendorf, 1959/2010, S. 23) bezeichnet, wie weiter unten auszuführen ist.

Soziale Rollen geben nach Dahrendorf Auskunft darüber, welche Ansprüche an den Träger bzw. die Trägerin einer Position durch die Gesellschaft gestellt werden hinsichtlich des *Rollenverhaltens* und der *Rollenattribute* (Aussehen, Charakter). „Soziale Rollen sind Bündel von Erwartungen, die sich in einer gegebenen Gesellschaft an das Verhalten der Träger von Positionen knüpfen“ (Dahrendorf, 1959/2010, S. 35). Wie im Kontext der Positionen sind auch die Rollen in *Rollensegmente* zu unterteilen, so ist die Verhaltenserwartung eines Studienrates gegenüber den Eltern eine andere als gegenüber den Schüler*innen (Dahrendorf, 1959/2010, S. 35). Bis zu diesem Punkt lehnt sich Dahrendorf nach eigener Aussage an seine amerikanischen Kollegen Talcott Parsons und Robert K. Merton an (Dahrendorf, 1959/2010, S. 35f.).

Um jedoch der Rolle als „ärgerliche Tatsache der Gesellschaft“ (Dahrendorf, 1959/2010, S. 23) zu entgehen, will Dahrendorf die Autonomie des Menschen „vor *dem bedingten Menschen*, also seiner Unterwerfung unter die Heteronomie des Rollenträgers, retten“ (Rommerskirchen, 2017, S. 269; Hervorhebung im Original). Hierzu entwirft er drei verschiedene Erwartungen, die einer handelnden Person zur Verfügung stehen: Muss-Erwartungen, Soll-Erwartungen und Kann-Erwartungen. Eine wesentliche Rolle zum Einschätzen einer Erwartung als Muss-, Soll- oder Kann-Erwartung spielt der Rückbezug auf Sanktionen, die Dahrendorf als positiv oder negativ konnotiert betrachtet (Dahrendorf, 1959/2010, S. 37-43).

Muss-Erwartungen sind an eine soziale Rolle gebunden und bilden den „harten[n] Kern jeder sozialen Rolle; sie sind nicht nur formulierbar, sondern ausdrücklich formuliert; ihre Verbindlichkeit ist nahezu absolut; die ihnen zugeordneten Sanktionen sind

ausschließlich negativer Natur“ (Dahrendorf, 1959/2010, S. 39). Gemeint sind hier rechtliche Bedingungen, die eine Rolle rahmen. Als Kundin muss man bezahlen, andernfalls begeht man eine Straftat und wird gesetzlich festgelegt negativ sanktioniert. Als Verkäufer darf man der Kasse kein Geld entwenden. Muss-Erwartungen sind damit der gesellschaftlichen Dimension zuzuordnen.

Soll-Erwartungen hingegen sind nicht gesetzlich fixiert, jedoch in ihrer Verbindlichkeit nicht weniger bedeutsam. Auch sie werden bei Nicht-Einhaltung negativ sanktioniert, wenn auch nicht rechtlich, so doch sozial oder organisational. Entspricht man hingegen den Soll-Erwartungen, so erlangt man Sympathie als positive Sanktion (Dahrendorf, 1959/2010, S. 40). Mit Soll-Erwartungen sind formelle und informelle Regeln von institutionalisierten Räumen (um es mit Löw (2017) auszudrücken) gemeint. Der Verkäufer soll die Kundin entsprechend den organisationalen Vorgaben des Geschäfts behandeln, andernfalls kann ihm der Ausschluss, in diesem Fall die Kündigung, drohen. Soll-Erwartungen bewegen sich damit zwischen der gesellschaftlichen (organisational, formelle Regeln) und gemeinschaftlichen (sozial, informelle Regeln) Dimension.

Kann-Erwartungen sind vor allem mit positiven Sanktionen verbunden (Dahrendorf, 1959/2010, S. 40f.). Ein Verkäufer wird von der Kundin und der Geschäftsleitung besonders geschätzt, wenn er freundlich und zugewandt ist, gleiches gilt für die Kundin. Umgekehrt wird ihr mit Antipathie begegnet, wenn sie dieser Kann-Erwartung nicht entspricht. Kann-Erwartungen sind damit der gemeinschaftlichen Dimension zugehörig.

Je verbindlicher eine Rolle ist, desto enger ist sie an Muss-Erwartungen und an möglich negative Sanktionen gekoppelt. Gleichzeitig gibt das Maß der Institutionalisierung auch Auskunft über die Bedeutsamkeit der Rolle für die Gesellschaft und für die Person. Beispielsweise ist die Rolle eines Mitglieds in einem Sportverein an weniger Muss-Erwartungen gekoppelt als die Rolle einer hohen Politikerin (Dahrendorf, 1959/2010, S. 42), womit gleichzeitig deutlich wird, dass gesellschaftliche und gemeinschaftliche Dimensionen des Konstrukts Partizipation je nach Kontext unterschiedlich wirksam sind. Rollen und damit verbundene Erwartungen sind veränderbar, aus Muss-Erwartungen können im Verlauf Kann-Erwartungen (z.B. durch Gesetzesänderungen) werden oder Erwartungen können gänzlich wegfallen und durch andere ersetzt werden. Erwartungen werden durch *Bezugsgruppen* und den dort bestehenden Konsens geprägt. Die jeweilige

Bezugsgruppe ergibt sich aus der Position und den damit verbundenen sozialen Beziehungen. „Eine Norm, die nicht von einer Mehrheit der Gruppenmitglieder gestützt oder zumindest toleriert wird, steht auf schwachen Füßen“ (Dahrendorf, 1959/2010, S. 50).

Jede Rolle läuft nach Dahrendorf (1959/2010, S. 74ff.) Gefahr, Konflikten ausgesetzt zu sein. Erwartungskonflikte innerhalb von Rollen (*Intra-Rollenkonflikt*) ergeben sich auf der Basis der Rollensegmente. Ein Verkäufer kann seitens der Geschäftsführung der Soll-Erwartung ausgesetzt sein, möglichst viele Kund*innen in möglichst kurzer Zeit zu bedienen, gleichzeitig der Kann-Erwartung seitens der Kund*innen, möglichst freundlich und interessiert zu sein. Diesen Konflikt muss der Verkäufer für sich lösen, naheliegender wäre nach Dahrendorf (1959/2010, S. 75) die Lösung, die weniger einschneidende Sanktionen nach sich zieht. *Inter-Rollenkonflikte* entstehen, wenn eine Person unterschiedliche Rollen mit gegensätzlichen Erwartungen gleichzeitig erfüllen muss (Dahrendorf, 1959/2010, S. 76).

Zur Aneignung von Positionen und Rollen schreibt Dahrendorf (1959/2010, S. 54ff.), dass zwischen *zugeschriebenen* und *erworbenen* Positionen unterschieden werden müsse. Zugeschriebene Positionen sind quasi automatisch erlangt, wie beispielsweise die Staatsbürgerschaft. Erworbene Positionen sind durch eigenes Bemühen entstanden wie beispielsweise eine bestimmte berufliche Position. Nicht immer sind diese zwei Arten von Positionen trennscharf, wie zum Beispiel die Position des Vaters oder des Katholiken. Erworbene Positionen sind zwar wählbar, jedoch nur zu einem gewissen Grad, da sie an Zuordnungskriterien gebunden sind, die wiederum institutionell kontrolliert sind. Ein Beispiel hierzu ist die Position der Studierenden, die durch das Zuordnungskriterium der Allgemeinen Hochschulreife kontrolliert ist (Dahrendorf, 1959/2010, S. 56). An dieser Stelle wird die enge Verknüpfung zu Einflussfaktoren aus unterschiedlichen Dimensionen deutlich, welche die Einnahme von sozialen Rollen und damit die Möglichkeit zum Partizipationshandeln innerhalb dieser Rollen im sozialen Raum beeinflussen.

Dahrendorf führt aus, dass Rollen – gleich ob zugeschrieben oder erworben – im Prozess der Sozialisation erlernt werden müssen, woran er die enge Verknüpfung zwischen Psychologie und Soziologie aufzeigt (Dahrendorf, 1959/2010, S. 56ff.). Er ist der Meinung,

[...] um Teil der Gesellschaft [...] zu werden, muß der »reine« Mensch vergesellschaftet, an die Tatsache der Gesellschaft gekettet und dadurch zu ihrem Glied gemacht werden.

Durch Beobachtung, Nachahmung, Indoktrination und bewußtes Lernen muß er in die Formen hineinwachsen, die die Gesellschaft für ihn als Träger seiner Position bereithält (Dahrendorf, 1959/2010, S. 57f.).

Der zunächst anmutende Zwang der Gesellschaft und das Verschwinden der Individualität hinter der sozialen Rolle wird von Dahrendorf im Weiteren diskutiert. In diesem Zuge erkennt er Rollenerwartungen nicht nur als Zwang, sondern aus psychologischer Sicht auch als Möglichkeit, die eigene Persönlichkeit an der Linie der sozialen Rollen zu formen (Dahrendorf, 1959/2010, S. 58). Jenseits aller Rollen bliebe laut dem Autor ein bedeutsamer „Rest, der sich der Berechnung und Kontrolle entzieht“ (Dahrendorf, 1959/2010, S. 59), so dass Verhalten frei gestaltet werden könne (Kühne, 2017, S. 58).

Hier sei der Anschluss an die *Lebenschancen* nach Dahrendorf (1979) geleistet. Den sozialen Begriff der Lebenschancen entwirft der Autor auf der Grundlage von *Optionen und Ligaturen*. „Optionen sind in sozialen Strukturen gegebene Wahlmöglichkeiten, Alternativen des Handelns“ (Dahrendorf, 1979, S. 50) und beinhalten damit die Freiheit eines Subjekts, aus faktischen Handlungsalternativen auszuwählen. Jedoch sind die Handlungsalternativen nicht unendlich, sondern an den jeweiligen Kontext und die soziale Rolle gebunden. Die Gebundenheit ergibt sich aus den Ligaturen, die er als „strukturell vorgezeichnete Felder menschlichen Handelns [versteht; die Verfasserin S.M.]. Der Einzelne wird kraft seiner sozialen Positionen und Rollen in Bindungen oder Ligaturen hineingestellt“ (Dahrendorf, 1979, S. 51). Ligaturen geben damit der gewählten Handlungsalternative den Sinn entsprechend dem vorgefundenen Kontext der Situation, sie stellen „Fundamente des Handelns“ (Dahrendorf, 1979, S. 51) dar. Damit verweisen Ligaturen auf Verpflichtungen, aber auch auf den Aspekt der Zugehörigkeit – insbesondere durch ihre affektuelle Aufladung (Kühne, 2017, S. 85). So ergeben sich Lebenschancen aus dem Zusammenwirken von Ligaturen und Optionen:

Lebenschancen sind Gelegenheiten für individuelles Handeln, die sich aus der Wechselbeziehung von Optionen und Ligaturen ergeben. Sowohl Optionen als auch Ligaturen sind Dimensionen der Sozialstruktur, das heißt, sie sind als Bestandteil sozialer Rollen gegeben und nicht als zufällige Gegenstände des Willens oder der Phantasie von Menschen (Dahrendorf, 1979, S. 55).

Die Lebenschancen zeigen sich damit anschlussfähig an den Capability Approach, der auf die Freiheit des Einzelnen abzielt, gesicherte Partizipationschancen wahrnehmen zu können und in Partizipationshandeln umzuwandeln. Auch Dahrendorf beruft sich auf den kantianischen Freiheitsbegriffs (Rommerskirchen, 2017, S. 273f.). Mit Dahrendorf

(1979) tritt besonders die soziale Gebundenheit, die im Capability Approach unter die Einflussfaktoren auf Capabilities zu fassen wären, deutlicher in den Vordergrund. Mit seiner Abhandlung zu sozialen Rollen (Dahrendorf, 1959/2010) gelingt es, die Partizipationschancen als vielfältige Möglichkeiten im sozialen Raum von der Makro-Perspektive auf die konkrete soziale Handlung (Mikro-Perspektive) innerhalb eines sozialen Raums herunterzubrechen. Es wird deutlich, dass mit der Positionierung im Raum Rollenerwartungen verbunden sind, die Muss-, Soll- und Kann-Erwartungen an die jeweils handelnde Person stellen. Diese Muss-, Soll- und Kann-Erwartungen entsprechen wiederum den Dimensionen des Konstrukts Partizipation. Die Erwartungen lenken das Handeln des Subjekts, das durch Ligaturen einerseits gebunden, durch Optionen jedoch andererseits auch freiheitlich ausgerichtet ist, so dass Handlungsalternativen wahrgenommen werden können.

Zu fragen ist nun, wie Rollenerwartungen hinsichtlich der Erwartungen an kommunikatives Handeln innerhalb einer Rolle weiter spezifiziert werden können und inwiefern Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten ein Handlungsspielraum in der kommunikativen Ausgestaltung einer Rolle im sozialen Raum bleibt.

3.4 Kommunikation im sozialen Raum

Wie in Kapitel 3.1 hergeleitet wurde, begrenzt sich das Forschungsinteresse hier auf den sozialen Nahraum und das dort mögliche Partizipationshandeln von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten. Wie in Kapitel 1 dargestellt wurde, führen Lern- und Sprachschwierigkeiten nach der ICF zu Beeinträchtigungen in der Komponente der Aktivität und Partizipation, insbesondere der Beeinträchtigung in der Kommunikation als Empfänger oder Sender (DIMDI, 2005, S. 101ff.). Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten haben begrenzte Möglichkeiten, „sich zu unterhalten, an Gesprächen zu beteiligen, Wünsche, Bedürfnisse oder Interessen mitzuteilen sowie Gefühlen oder ihrer Befindlichkeit angemessen (verständlich) Ausdruck zu verleihen“ (Theunissen & Ziemer, 2000, S. 361). Der oben dargestellte Zusammenhang setzt mit Blick auf das Konstrukt der Partizipation als selbstbestimmte Handlung jedoch die Fähigkeiten zur Kommunikation mehr denn je voraus. Als vollwertige Bürger*innen der Gesellschaft sind Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten dazu aufgefordert, aus Partizipationschancen selbstbestimmt auszuwählen und aktiv an gesellschaftlichen und

sozialen Prozessen in allen Lebensbereichen zu partizipieren, indem sie Raum durch entsprechendes Rollenverhalten in der Interaktion mit dem Gegenüber konstituieren.

Bei nahezu allen sozialen und gesellschaftlichen Prozessen mit direkten persönlichen Kontakten spielt das Sprechen eine zentrale Rolle. Daher kann das Fehlen der Lautsprache als gravierende Partizipationseinschränkung gelten, besonders wenn auch die Schriftsprache nicht verfügbar ist (Renner, 2004, S. 196).

Mit dem Partizipationshandeln im sozialen Raum sind Rollenerwartungen verbunden, welche die Konstitution des Raumes erst möglich machen. Teile dieser Rollenerwartungen liegen im rollenentsprechenden kommunikativen Handeln. So wird von einer Kundin erwartet, das Verkaufsgespräch in einer bestimmten Weise mit vereinbarten Symbolen zu führen. Weder die Raumtheorie nach Löw (2017) noch die Rollentheorie nach Dahrendorf (1959/2010) geben jedoch Aufschluss darüber, wie Rollen kommunikativ ausgefüllt werden, damit Partizipationshandeln entsprechend möglich ist. Hierzu ist ein Blick auf Kommunikation im Allgemeinen notwendig, um Kommunikation als sozialen Prozess zunächst zu erschließen. Hinsichtlich kommunikativen Handelns in Rollen geben speziell sozialphänomenologische Ansätze der Kommunikationstheorien hilfreiche Hinweise mit dem Ansatz der Typiken (Schütz, 2003) und kommunikativen Gattungen (Luckmann, 1986).

„Kommunikation ist als soziale Handlung mindestens so alt wie die Menschheit“ (Rommerskirchen, 2017, S. 111). Nach der Autorin liegen die Wurzeln des Begriffs ‚Kommunikation‘ im Altgriechischen. Mit dem Wort *koinōnía* (Gemeinschaft) wurde „die Anteilnahme oder Teilnahme an einer öffentlichen Sache bezeichnet“ (Rommerskirchen, 2017, S. 116). Auch Platon folgte dieser Interpretation und verstand unter *koinōnía* die Teilhabe an einer Gemeinschaft oder an einer gemeinsamen Idee. Die Übersetzung des Begriffs *koinōnía* ins Lateinische wurde einerseits als *communio* (Gemeinschaft), aber auch als *communicatio* (teilen) oder *participatio* vorgenommen (Rommerskirchen, 2017, S. 113). Allein auf der Grundlage des Wortursprungs wird bereits die enge Verbindung von Partizipation und Kommunikation deutlich. So stellt auch Etta Wilken fest: „Kommunikation ist ein menschliches Grundbedürfnis und subjektiv für Lebensqualität von entscheidender Bedeutung. Sie ist eine wesentliche Bedingung für soziale Partizipation und Selbstbestimmung und zudem eine wichtige Grundlage jeder Entwicklung“ (Wilken, 2014a, S. 7).

Obwohl der Begriff der Kommunikation in Deutschland erst nach dem zweiten Weltkrieg zunehmend wissenschaftliche Beachtung fand (Rommerskirchen, 2017, S. 114), sind

mittlerweile die Definitionsmöglichkeiten von Kommunikation äußerst vielfältig und je nach Wissenschaftstheorie unterschiedlich.

Wilken formulierte eine in dem Fachbereich der Unterstützten Kommunikation weit verbreitete Definition von Kommunikation:

Mit Kommunikation bezeichnen wir alle Verhaltensweisen und Ausdrucksformen, mit denen wir mit anderen Menschen bewusst oder unbewusst in Beziehung treten. Kommunikation umfasst daher vielmehr als nur die verbale Sprache (Wilken, 2014a, S. 10).

Sprache definiert sie als „spezifisches Kommunikationssystem, das auf festgelegten Symbolen beruht“ (Wilken, 2014c, S. 13). Sie schließt sich damit dem weiten Verständnis von Kommunikation an, wie es auch von Watzlawick, Bavelas und Jackson (2017, S. 53) vertreten wird, nämlich dass alles Verhalten auch Kommunikation ist. Kommunikation wird dabei aus der Position des Gegenübers bestimmt, der nämlich alles Verhalten als Kommunikation *interpretiert*. Wie wichtig diese Perspektive gerade für Menschen mit schweren Lern- und Sprachschwierigkeiten ist, die (noch) nicht symbolisch-intentional kommunizieren, wurde bereits im Kapitel 2.2.1 im Kontext der Entwicklung von Intentionalität deutlich. Ein weites Verständnis von Kommunikation, dass den leiblichen Dialog einbindet, ist hierbei essentiell und grundlegend für das vertretene Menschenbild. Es sei daher stets mitgedacht. Für das vorliegende Forschungsanliegen bietet diese Definition jedoch wenige Möglichkeiten einer analytischen Zugangsweise zu dem sozialen Prozess der Kommunikation im hier betrachteten sozialen Nahraum (Erdélyi & Mischo, 2011, S. 145).

Die CRPD bezieht sich auf einen engeren Kommunikationsbegriff, der symbolische Interaktion in dem Mittelpunkt stellt:

schließt „Kommunikation“ Sprachen, Textdarstellung, Brailleschrift, taktile Kommunikation, Großdruck, leicht zugängliches Multimedia sowie schriftliche, auditive, in einfache Sprache übersetzte, durch Vorleser zugänglich gemachte sowie ergänzende und alternative Formen, Mittel und Formate der Kommunikation, einschließlich leicht zugänglicher Informations- und Kommunikationstechnologie, ein;

schließt „Sprache“ gesprochene Sprachen sowie Gebärdensprachen und andere nicht gesprochene Sprachen ein (Artikel 2 CRPD)

In der CRPD wird der Kommunikationsbegriff um die Gestaltung von Kommunikationsmedien und damit um die mittelbare Kommunikation – verstanden als massenmediale Strukturierung von Kommunikation durch technische Hilfsmittel (Luckmann, 2002, S. 162) – erweitert. Sprache wird mit Wilken (2014a, S. 11) vergleichbar als festgelegtes Symbolsystem definiert.

Zur klareren Umgrenzung von Kommunikation für das vorliegende Forschungsvorhaben wird ebenfalls ein enger Kommunikationsbegriff für gewinnbringend erachtet. Dabei wird sich auf unmittelbare Kommunikation beschränkt: „Die Begegnung (face-to-face situation) ist die einzige soziale Situation, die durch zeitliche und räumliche Unmittelbarkeit gekennzeichnet ist“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 101). Bereits in Kapitel 2.2.1 unter Rückbezug auf Linke et al. (2004, S. 196) wurde einem engen Verständnis von Kommunikation gefolgt und aus linguistischer Sicht als symbolische Interaktion eingeordnet, die verbal oder non-verbal stattfinden kann. Dieses Verständnis entspricht dem der Pragmatik. Die symbolische Interaktion besteht aus kommunikativen Handlungen und kommunikativen Akten. Ein kommunikativer Akt verbindet kommunikative Handlungen zu einer kommunikativen Einheit. Soziologisch gesehen geht die kommunikative Einheit damit über den reinen Sprechakt hinaus und bildet einen sozialen Prozess ab. Aus unterschiedlichen soziologischen Perspektiven wird dieser soziale Prozess jeweils mit verschiedener Ausrichtung betrachtet (Schützeichel, 2004, S. 347-354).

Erdélyi und Mischo (2011) haben unterschiedliche Sichtweisen und Zugänge in einem integrierten Kommunikationsmodell vereint¹⁶ (Abbildung 8).

¹⁶ Dabei diente die Arbeit von Dorothea Lage (2006) als Ausgangspunkt, die sich intensiv mit der Theorie des kommunikativen Handelns nach Habermas (2006) beschäftigt hat und diese mit der Arbeit von Linke, Nussbaumer und Portmann-Tselikas (2004) verbunden hat.

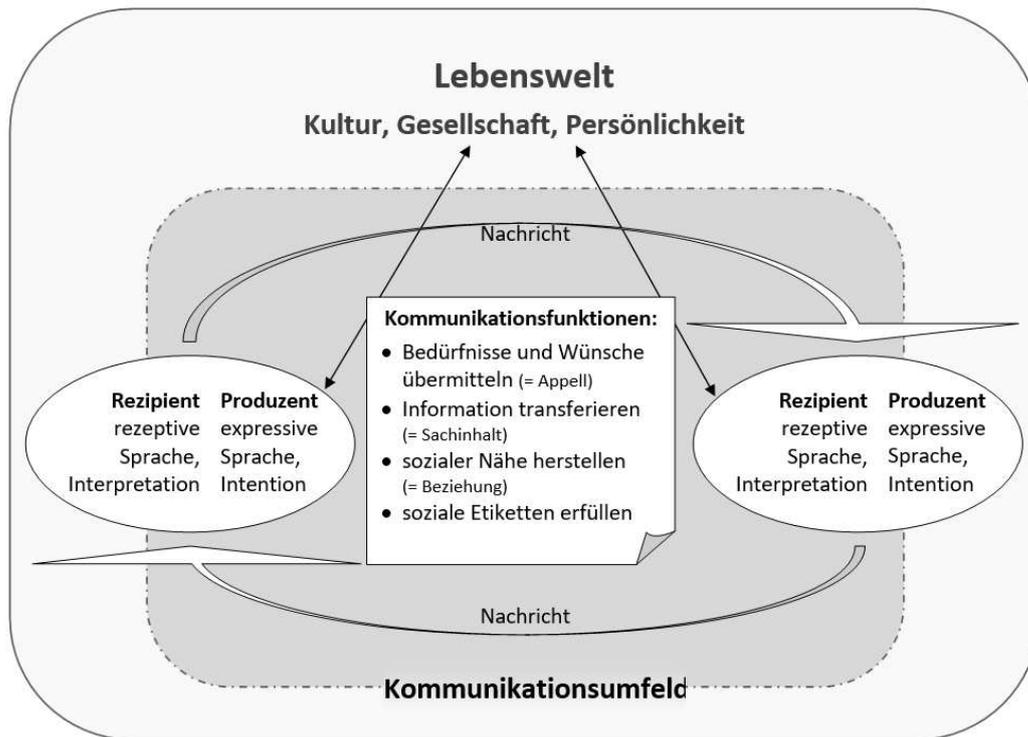


Abbildung 8: Integriertes Kommunikationsmodell (Erdélyi & Mischo, 2011, S. 147)

Neben der Darstellung des rein technischen Sender-Empfänger-Modells nach Shannon und Weaver (1949) wird der dialogische Prozess dargestellt, in dem jede am sozialen Prozess der Kommunikation beteiligte Person zugleich Produzent und Rezipient eines reziproken kommunikativen Kreislaufs ist. Der Produzent verfolgt eine Intention und zu diesem Zweck setzt er Zeichen und Symbole mit den damit verbundenen Regeln ein, die an ein Gegenüber gerichtet sind. Das Gegenüber, der Rezipient, nimmt diese vermittelten Zeichen und Symbole wahr, interpretiert sie vor dem Hintergrund seiner Lebenswelt und dem ihm zur Verfügung stehenden Wissen und nimmt wiederum die Position des Produzenten ein, um den Dialog aufrecht zu erhalten. „Ein Symbol ist ein Zeichen, dessen Eignung, das zu repräsentieren, was es repräsentiert, allein aus der Tatsache resultiert, dass es eine Regel, eine Gewohnheit oder gar eine Disposition gibt, dass das Zeichen so interpretiert wird“ (Schützeichel, 2004, S. 37). Beide Kommunikationspartner*innen müssen also über entsprechendes Sprach- und Weltwissen (Linke et al., 2004, S. 199) verfügen, das für die Vorgänge der Produktion und Rezeption notwendig ist. Hier sind neben pragmatischen, syntaktischen und semantischen Fähigkeiten auch bisherige Erfahrungen, Interessen und Emotionen von Bedeutung, wie schon Badura (1971, S. 20) erkannte. All diese Kompetenzen des Subjekts sind der subjektorientierten Ebene von Partizipationshandeln zuzuordnen.

Die Funktion des kommunikativen Handelns kann dabei unterschiedlich sein. Wachsmuth (2006a, S. 121-137) bezieht sich auf die Kommunikationsfunktionen nach Schulz von Thun (2017) und nach Light (1988) und stellt vier Kommunikationsfunktionen in den Mittelpunkt. An dieser Stelle könnte man eine Querverbindung zu Weber (1921/1972, S. 12) herstellen: Da Kommunikation als soziales Handeln zu verstehen ist, sind die Handlungstypen nach Weber auch für den Bereich der kommunikativen Handlungen zutreffend:

Tabelle 5: Kommunikationshandeln und seine Ausrichtung orientiert an den Funktionen nach Light (1988, S. 76)

Light (1988, S. 76)	Schulz von Thun (2017, S. 28-33)	Weber (1921/1972, S. 12)
expression of needs/wants	Appell	zweck-rational
information transfer	Sachinhalt	zweck-rational
social closeness	Selbstoffenbarung, Beziehung	affektiv, wertrational
social etiquette	Beziehung	traditional, wertrational

Mit Bradshaw (1998, S. 62) wird Kommunikation als im Kommunikationsumfeld eingebettet verstanden. Das Kommunikationsumfeld versteht die Autorin dabei sehr weit als „physische Beschaffenheit des Umfeldes, das Kommunikationsverhalten des Kommunikationspartners, die Beziehung zwischen den Sprechern, die Kommunikationsanlässe, welche das Umfeld bietet, sowie die impliziten Erwartungen, die an den Produzenten oder Rezipienten gestellt werden“ (Erdélyi & Mischo, 2011, S. 148). Den Rahmen und zugleich die Ressource der kommunikativen Einheit bildet nach Habermas (2006) die Lebenswelt mit den drei Elementen der Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit. „In der Kultur sieht er die kulturellen Wissensbestände einer Person verankert, in der Gesellschaft die jeweiligen Normen und Werte einer sozialen Gruppe, in der Individualität die Kompetenzen und Erfahrungen einer Person“ (Erdélyi & Mischo, 2011, S. 147). Der ‚äußere Kreis‘ einer kommunikativen Einheit kann damit der gesellschaftlichen (z.B. Wissen des Gegenübers) und gemeinschaftlichen Dimension (z.B. Werte, Einstellungen, Erfahrungen des Gegenübers), aber durch Rückbezug auf individuelle Erfahrungen und die Persönlichkeit auch der subjektiven Dimension zugeordnet werden.

Ausgehend von dieser komplexen kommunikativen Einheit, die mit einem ‚Querschnitt der Theorien‘ dargestellt wurde, wird nun eine Spezifizierung mit dem Rekurs auf sozialphänomenologische Ansätze vorgenommen, welche die bereits herangezogenen

Theorien ergänzt. Hat Dahrendorf (1959/2010) dem Subjekt bereits die Freiheit verliehen, auf der Basis von Optionen und Ligaturen Muss-, Soll- und Kann-Erwartungen entsprechend der sozialen Rolle zu erfüllen, die jedoch noch stark an „die ärgerliche Tatsache der Gesellschaft“ (Dahrendorf, 1959/2010, S. 23) gebunden sind, so wird mit den nun herangezogenen Ansätzen deutlich, dass in der kommunikativen Handlung selbst schlussendlich die Sinnsetzung durch das soziale Subjekt erfolgt, wobei bestimmte kommunikative Gattungen wirksam sind. Die sozialphänomenologischen Ansätze grenzen sich von der transzendentalen Phänomenologie ab, indem sie die Genese von Sinn auf die soziale Ebene heben, ohne jedoch das Subjekt außer Acht zu lassen (Kruse, 2015, S. 30). Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit sind die Ausarbeitungen zur Typisierung von Schütz und Luckmann (2017) und zu den kommunikativen Gattungen nach Luckmann (2002).

Entgegen der pragmatischen Auffassung, dass Bedeutungsstrukturen objektiver Natur sind, werden Bedeutungsstrukturen aus sozialphänomenologischer Sicht in der Intersubjektivität und den Objektivationen der sozialen Welt gesehen (Schützeichel, 2015, S. 78). Mit der Herleitung des Konstrukts von Partizipation ist deutlich geworden, dass Partizipationshandeln als selbstbestimmtes Handeln intentional entsprechend eines subjektiven Sinns vollzogen wird (Kapitel 2.2.1). Die Sozialphänomenologie setzt hier an und fragt danach, *wie* der Handlung subjektiv Sinn gegeben wird. Schütz und Luckmann sehen „Handeln als vorentworfene Erfahrung“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 451), womit deutlich wird, dass ein Plan, der aus Erfahrung resultiert, zunächst Handeln initiiert. Der subjektive Sinn von Handeln ist dabei abhängig von drei Aspekten: von der Sache, der Zeit und dem Sozialen. Die Sache verweist auf das Handlungsmotiv und die vorentworfene Erfahrung. Die Zeit verweist darauf, dass Handeln zwar einen vorentworfenen Sinn hat, erst in der Reflexion der stattgefundenen Handlung jedoch der Handlungssinn erkannt werden kann, der sich durchaus während des Handelns modifizieren kann. Das Soziale verweist darauf, dass der subjektive Sinn nicht mit dem durch das Gegenüber zugeschriebenen Sinn übereinstimmt. Dies liegt in der Grundannahme, dass der Sinn immer nur dem eigenen Subjekt zugänglich ist und auf subjektiven Erfahrungen beruht, das Gegenüber sich dem Sinn also immer nur annähern kann, da es grundsätzlich keinen Zugang zu den Erfahrungen des Subjekts hat (Schützeichel, 2015, S. 80f.). Eine Handlung ist damit zunächst nicht determiniert, sondern geht aus der interaktiven Wir-Beziehung hervor (Schütz & Luckmann, 2017, S. 102).

Um Fremdverstehen (das in der Gänze nie möglich ist) gerade im kommunikativen Handeln zu realisieren, muss Intersubjektivität hergestellt werden. Schütz und Luckmann (2017, S. 98ff.) gehen davon aus, dass dies zwar möglich ist, jedoch immer nur auf der Basis des eigenen Wissens- und Deutungsschemas. Die von Schütz bezeichnete „Idealisierungen der *Vertauschbarkeit der Standpunkte*“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 99; Hervorhebung im Original) ermöglicht nicht ein Einfühlen, sondern eine „Rekonstruktion der Handlungen anderer in meinem eigenen Erleben und auf der Basis meiner eigenen Erfahrungen und meines eigenen Wissens“ (Schützeichel, 2015, S. 82). Das eigentliche Verstehen ist dabei komplex. Essentiell für kommunikatives Handeln ist, dass das Gegenüber die Motive des Handelnden nachvollziehen und damit interpretieren kann. Schütz und Luckmann (2017, S. 471-475) differenzieren zwischen dem Um-Zu-Motiv (präflexiv) und dem Weil-Motiv (reflexiv).

Zum Erleichtern von Verstehen greifen Schütz und Luckmann (2017, S. 313-317) auf Typisierung zurück. „Typisierungen können als Interpretationsschema aufgefasst werden“ (Schützeichel, 2015, S. 85f.). Mithilfe einer Typisierung kann einer kommunikativen Handlungen Sinn gemäß der wirksamen Typisierung zugewiesen werden. Die Einordnung einer kommunikativen Handlung in eine bestimmte Typik hängt wiederum vom eigenen Relevanzsystem ab. Da Typisierungen als institutionalisiert betrachtet werden, ist die Synchronisation der Kommunikationspartner*innen hinsichtlich der Typisierungen möglich (Schützeichel, 2015, S. 87). Hier findet man einen Anschluss an die institutionalisierten Räume nach Löw (2017). Voraussetzung ist die Übereinstimmung der Situationsinterpretation. Dafür gehen Schütz und Luckmann von der „Generalthese der reziproken Perspektiven“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 100) aus. Diese beinhaltet eine „Idealisierung der Kongruenz der Relevanzsysteme“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 100), mit der eine überlappende Situationsdefinition vorausgesetzt wird, die auf bisherigen Erfahrungen beruht. Trotz Unterschiedlichkeit wird von einer ausreichend gleichen Weise der Weltdeutung ausgegangen. Außerdem wird mit der „Idealisierungen der *Vertauschbarkeit der Standpunkte*“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 99; Hervorhebung im Original) unterstellt, dass das Gegenüber bei einem Standorttausch zu einer ähnlichen Situationsdefinition kommen würde wie das Subjekt. Die hier angenommene Generalthese setzt gemeinsames Wissen voraus, das durch Aspekte der ‚Fremdheit‘ gestört werden kann (z.B. andere Kultur, Differenzkategorien) (Schützeichel, 2015, S. 87f.).

Sprache wird von Schütz und Luckmann (2017, S. 319) ebenfalls als Typisierungsschema verstanden, da sie auf allgemein bekannten Kommunikationsmitteln aufbaut. Kommunikation erfolgt auch nach Schütz durch den Einsatz von Zeichen und Symbolen. Zeichen haben, wie für Kommunikationstheorien gängig, eine Bedeutungsfunktion (d.h. sie stehen für einen Sachverhalt oder Gegenstand) und eine Ausdrucksfunktion (d.h. sie sind Ausdruck fremder Bewusstseinszustände) (Schützeichel, 2015, S. 91ff.). Um eine wechselseitige Orientierung zu ermöglichen, müssen also sprachliche Bedeutungen allgemein verständlich sein, wobei sich die allgemeine Verständlichkeit in der Reichweite unterscheiden kann. Die Bedeutungsfunktion hat gleichzeitig einen objektiven Sinn, der ihre Bedeutungsfunktion unabhängig von der kommunizierenden Person darstellt, einen subjektiven Sinn, der an die Person gebunden ist und einen situationsspezifischen Sinn, der an die jeweilige Situation gebunden ist (Schütz & Luckmann, 2017, S. 661-664).

Kommunikation setzt zwar die Kongruenz der Relevanz- und Deutungsschemata in einem notwendigen und hinreichenden Maße voraus. Dennoch ist diese Kongruenz niemals vollkommen. Es handelt sich um Idealisierungen, da der »subjektiv gemeinte Sinn« im egologischen Bewusstsein der Akteure konstituiert wird und von außen nicht adäquat rekonstruiert und verstanden werden kann. Von daher sind auch die Mittel der Kommunikation, die Sprache und ihre Zeichen, niemals für die Kommunikationsteilnehmer in ihrer Bedeutung identisch (Schützeichel, 2015, S. 98).

Von großer Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist die Feststellung, „je »anonymer« mein Partner ist, um so »objektiver« [muss; die Verfasserin S.M.] der Gebrauch der Zeichensysteme sein“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 132). Diese Feststellung verweist darauf, dass gerade im Kommunikationskontext des sozialen Nahraums, in welchem auch formelle Beziehungen zu fremden Personen eingegangen werden (Kapitel 3.1), objektive Zeichensysteme eine hohe Relevanz besitzen, um Partizipationshandeln selbstständig realisieren zu können. Umgekehrt wäre zu fragen, ob nicht auch Zeichen der Unterstützten Kommunikation potentiell zu objektiven Zeichen werden können, die in den Wissens- und Erfahrungsbestand der Interaktionspartner*innen übergehen und damit objektiv verfügbar sind. Dafür müssten diese Zeichen gemeinschaftlich und gesellschaftlich verankert werden.

Nachdem Sprache als Form der institutionalisierten Typisierung unter der Bedingung von möglichst gleichen Relevanzsystemen dargestellt wurde, wird nun mit den kommunikativen Gattungen nach Luckmann (2002) der Anschluss an die Rollentheorie vollzogen. Kommunikative Gattungen werden hier in der unmittelbaren Kommunikation als Form der direkten sprachlichen Kommunikation betrachtet, in welcher beide

Kommunikationspartner*innen anwesend sind. Sie werden von spontanem kommunikativem Handeln unterschieden. Mit kommunikativen Gattungen werden Ordnungsprinzipien mit festen Handlungs- und Interaktionsmustern vorgeben, die als kommunikative Institutionen bezeichnet werden können.

Die in diesem Sinn als ›institutionalisiert‹ zu bezeichnenden, gesellschaftlich vorgeprägten und mit mehr oder minder verbindlichen Gebrauchsanweisungen versehenen Muster kommunikativen Handelns fassen wir unter den Begriff *kommunikative Gattungen* (Luckmann, 2002, S. 165; Hervorhebung im Original).

Auch hier zeichnet sich wieder der Bezug zu den institutionalisierten Räumen nach Löw (2017) ab. Mit Luckmann kann weiter spezifiziert werden:

[...] es wohl in allen Gesellschaften kommunikative Handlungen [gibt; die Verfasserin S.M.], in denen sich der Handelnde schon im Entwurf an einem Gesamtmuster orientiert, als dem Mittel, das seinen Zwecken dient. Dieses Gesamtmuster bestimmt weitgehend die Auswahl der verschiedenen Elemente aus dem kommunikativen ›Code‹, und der Verlauf der Handlung ist hinsichtlich jener Elemente, die vom Gesamtmuster bestimmt sind, verhältnismäßig gut voraussagbar. Wenn solche Gesamtmuster vorliegen, zu Bestandteilen des gesellschaftlichen Wissensvorrats geworden und im konkreten kommunikativen Handeln erkennbar sind, wollen wir von kommunikativen Gattungen sprechen (Luckmann, 1986, 201f.).

Das Wissen über verschiedene kommunikative Gattungen „gehört zur normalen kommunikativen Kompetenz und zählt zum Allgemeinwissen. Einige Sprachregister [...] sind jedoch an Sonderwissen gebunden und deswegen ungleich verteilt“ (Luckmann, 2002, S. 184). Kommunikative Gattungen sind unter anderem an Rollen gebunden und folgen unterschiedlichen Verbindlichkeiten, die durch die *Außenstruktur* festgelegt sind. Die Außenstruktur ist bestimmt durch das soziale Milieu und die soziale Situation für bestimmte kommunikative Handlungen (Luckmann, 2002, S. 167f.).

So kann die soziale Situation, in der das Muster zur Anwendung kommt, festgelegt sein. Die Festlegungen können die Formen von Muß-, Kann- oder Sollbestimmungen annehmen, und es kann sich entweder um Gebote oder Verbote der Gattungsanwendung handeln. Es kann der gesellschaftlich bestimmte Status (z. B. Geschlecht, Alter, etc.) oder Rang (z. B. Vorgesetzter, Untergebener) oder Position in der gesellschaftlichen Schichtung (z. B. Kaste, Stand, Klasse) mit [sic!] dem die Partner in die kommunikative Situation eintreten, bestimmend für die Anwendbarkeit eines Musters kommunikativer Formen sein (Luckmann, 2002, S. 164).

Mit Luckmann kann an dieser Stelle also eine Verbindung zu den Muss-, Soll- und Kann-Erwartungen von Dahrendorf (1959/2010) hergestellt und für den kommunikativen Kontext fruchtbar gemacht werden. Neben der Außenstruktur wird der Ordnungsrahmen einer kommunikativen Situation verfestigt durch die Binnenstruktur und die Zwischenstruktur.

Die *Binnenstruktur* stellt die gemeinsame materiale Grundlage oder wie Löw (2017) sagt, materiale Komponente, dar. Hier wird das gemeinsame Zeichensystem, konventionalisierte Ausdrucksformen, Phonologie und Prosodie, Semantik und Syntax sowie mimische, gestische und paralinguistische Formen der Kommunikation für eine kommunikative Gattung verfestigt (Luckmann, 2002, S. 166f.).

Die *Zwischenstruktur* stellt die Eigengesetzlichkeit einer kommunikativen Situation dar, die durch die soziale Ordnung in der Interaktion entsteht. So werden Sprecherwechsel, erforderliche Abstimmungen und Themenfestlegungen hier verortet (Luckmann, 2002, S. 167f.).

Kommunikative Gattungen können innerhalb von Situationen miteinander verbunden werden und strukturieren einerseits Kommunikation, produzieren andererseits jedoch auch erst eine soziale Situation (Schützeichel, 2015, S. 101ff.), womit ein erneuter Anschluss an Löw (2017) getätigt ist, denn in institutionalisierten Räumen synthetisieren die eingebundenen Personen den Raum „in Routinen und nehmen die jeweils akzeptierte Position ein“ (Löw, 2017, S. 164). Damit ist der theoretische Kreis für die vorliegende Arbeit hinsichtlich der Konstitution von Raum durch dort vorgesehene Rollen und kommunikative Gattungen geschlossen.

3.5 Zwischenfazit 2

Bis hierhin wurde im Kontext des theoretischen Vorverständnisses aufgezeigt, dass das Konstrukt der Partizipation als Gegenentwurf zu Behinderung verstanden werden kann (Kapitel 1). Partizipation wurde konkretisiert als relationales, mehrdimensionales Konstrukt, das in der subjektorientierten Dimension im selbstbestimmten Handeln seinen Ausgangspunkt nimmt und sich in Relation mit der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension und den dort zu verortenden Einflussfaktoren konstituiert.

Mit dem vorliegenden Kapitel wurde dieses Verständnis von Partizipation im sozialen Raum verortet. Der soziale Raum wurde zunächst funktional eingegrenzt. Damit wurde deutlich, dass Partizipationschancen im sozialräumlichen Zentrum zugänglich gemacht und kommunikative Kompetenzen dort ausgebaut werden. Im weiteren wurde der soziale Raum durch das handlungstheoretische Konzept des Raums nach Löw (2017) in seiner Konstitution betrachtet. Evident wurde, dass Raum durch das Handeln der dort

agierenden Personen durch Spacing und Syntheseleistung erst entsteht. Hier wird erneut auf die notwendige Handlungskompetenz der agierenden Individuen und vorfindbare Ressourcen verwiesen (Löw, 2017, S. 272). Löw folgend konnte dargestellt werden, dass viele Orte des sozialen Nahraums als institutionalisierte Räume verstanden werden können, wo genormte Spacing und Syntheseleistungen vollzogen werden.

Mit Dahrendorf (1959/2010) wurde sodann danach gefragt, welche Rollenerwartungen in institutionalisierten Räumen wirken und nach welchen Freiheitsgraden, sprich wie selbstbestimmt, ein Subjekt handeln muss, soll oder kann. Deutlich wurde dabei, dass die in einer Rolle handelnde Person determiniert ist durch „die ärgerliche Tatsache der Gesellschaft“ (Dahrendorf, 1959/2010, S. 23), ihr jedoch dennoch Handlungsfreiheiten (Optionen) zur Verfügung stehen, die durch Ligaturen und Rollenerwartungen beeinflusst werden. Hier wurde eine Anschlussfähigkeit an den Capability Approach festgestellt. Der Erkenntnisgewinn der Lebenschancen nach Dahrendorf liegt in der Einbeziehung der Ligaturen, die auf Handlungsalternativen und damit auf Partizipationschancen einwirken. Um im letzten Schritt kommunikative Erwartungen an ein Subjekt herauszustellen, das in institutionalisierten Räumen entsprechende Rollen einnimmt, wurde zunächst der allgemeine Kommunikationsbegriff hergeleitet und sodann unter Rückbezug Schütz und Luckmann (2017) sowie die kommunikativen Gattungen nach Luckmann (1986) weiter spezifiziert. Rollenerwartungen in institutionalisierten Räumen des sozialen Nahraums orientieren sich an kommunikativen Gattungen, welche den Handlungsrahmen eines Individuums in derartigen Räumen festlegen.

In der Quintessenz kann festgestellt werden, dass sich das Konstrukt der Partizipation auf das Partizipationshandeln im sozialen Nahraum, im Besonderen in institutionalisierten Räumen, spiegeln lässt. Sowohl die Konstitution von institutionalisierten Räumen, als auch die dort zu vollziehenden Rollen in ihrer kommunikativen Gattung sind von den Dimensionen Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft abhängig und konstituieren sich durch Handlung. Handlung in diesem Kontext ist zu gewissen Teilen selbstbestimmt, wie auch im Konstrukt Partizipation hergeleitet, jedoch folgt sie nicht den umfassenden Freiheitsgraden, die in der Wahl der subjektiv sinnvollen Partizipationschance liegen. Partizipationshandeln im sozialen Nahraum kann damit als spezifische Form des Partizipationshandelns innerhalb einer ausgewählten Aktivität im sozialen Nahraum dargestellt werden, das zur vollen und wirksamen Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten notwendiger Weise beiträgt.

Es ist weiterhin deutlich geworden, dass durch sogenannte ‚Fremdheit‘ sowohl die Konstitution von Raum irritiert werden kann, als auch die ‚Generalthese der Reziprozität der Perspektiven‘. Handlungsanpassungen sind in solchen Situationen notwendig. Lern- und Sprachschwierigkeiten können als eine solche ‚Fremdheit‘ angesehen werden, da die Sprache als wichtige Typik nicht der routinierten Typik unter Verwendung der objektiven Zeichen entspricht (Schütz & Luckmann, 2017, S. 132)(Kapitel 1.1). Gewohnte Routinen (Löw, 2017, S. 184) im kommunikativen Handeln und die „Generalthese der reziproken Perspektiven“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 100) können irritiert werden. Wird der Rollenerwartungen und der damit einhergehenden kommunikativen Gattung zunächst nicht entsprochen, kann es zu Rollenkonflikten (Dahrendorf, 1959/2010, S. 76) kommen. Es werden Veränderungen von Routinen in der Konstitution von Raum und damit im kommunikativen Handeln notwendig, so dass mittels der vorliegenden Ressourcen auf der Basis der materiellen und symbolischen Komponenten „*gegenkulturelle Räume*“ (Löw, 2017, S. 185; Hervorhebung im Original) entworfen werden können, im Idealfall sogar in institutionalisierter Form.

Die Definition des Konstrukts der Partizipation kann für den vorliegenden Forschungskontext konkretisiert werden:

Partizipation wird als relationales, mehrdimensionales Konstrukt verstanden, das in der subjektorientierten Dimension im selbstbestimmten Handeln seinen Ausgangspunkt nimmt und sich in Relation mit der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension und den dort zu verortenden Einflussfaktoren konstituiert.

Im sozialräumlichen Zentrum werden Partizipationschancen durch selbstbestimmtes Handeln ausgewählt. Die Dimensionen Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft wirken auf diesen Entscheidungsraum ein.

Im sozialen Nahraum zeigt sich das Konstrukt der Partizipation in der Wahrnehmung selbstbestimmt gewählter Partizipationschancen. Partizipation realisiert sich durch das Konstituieren von (institutionalisierten) Räumen, indem Rollenerwartungen aufgegriffen und in kommunikativer Hinsicht mittels kommunikativer Gattungen gefüllt werden. Zur Überwindung von

Fremdheit werden gegenkulturelle Räume konstituiert. Auch hierbei wirken die Dimensionen Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft mit den dort zu verortenden Einflussfaktoren als partizipationshemmend oder -fördernd.

4 UNTERSTÜTZTE KOMMUNIKATION ALS PARTIZIPATIONSCHANCE

„[G]egenkulturelle Räume“ (Löw, 2017, S. 185) werden auf der Basis der vorhandenen Ressourcen mittels der materiellen und symbolischen Komponente unter Einfluss von Faktoren der Dimensionen Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft entworfen, wie oben aufgezeigt wurde. Mit dem vorliegenden Kapitel wird erarbeitet, welche Ressourcen und Handlungsstrategien, aber auch Anforderungen an die Gestaltung einer symbolischen Interaktion durch das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation gestellt werden und wie Mittel und Methoden der Unterstützten Kommunikation Ressourcen für ‚gegenkulturelle Räume‘ sein können, um Partizipationshandeln im sozialen Nahraum zu ermöglichen.

4.1 Das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation

Personen mit (Lern- und) Sprachschwierigkeiten sind erst seit Ende des letzten Jahrhunderts als Zielgruppe im Bewusstsein sonder- und heilpädagogischer Tätigkeit. „Allen gemeinsam ist, dass sie die Lautsprache nur unzureichend oder gar nicht produzieren können und dass sie deshalb kaum oder gar nicht verstanden werden“ (Weid-Goldschmidt, 2015, S. 11), wie in Kapitel 1.1 hergeleitet wurde. Das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation (UK) – englisch Augmentative and Alternative Communication (AAC) – ist seit 1983 durch die International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC) sichtbar. In dem Jahr gründeten Vertreter aus sieben Ländern die Internationale Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation in Toronto/ Kanada. Seit den 90er Jahren findet das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation auch im deutschsprachigen Raum Beachtung (Braun, 2008b, S. 01.004.001; Lage, 2008, S. 15.002.003).¹⁷

Die Versuche, Menschen mit Sprachschwierigkeiten unterschiedlichster Ätiologie zu unterstützen, lassen sich jedoch, unabhängig von der Etablierung des Fachgebiets der Unterstützten Kommunikation, über 200 Jahre zurückverfolgen. Unter anderem waren in den 1970er Jahren die Rezeption des BLISS-Systems für Menschen mit

¹⁷ Die im Jahre 1990 gegründete deutschsprachige Sektion ISAAC-GSC (German Speaking Countries) galt bis ins Jahr 2014 mit über 1800 Mitgliedern als stärkste der damals 15 Sektionen von ISAAC international und hat weltweit etwa die Hälfte der Mitglieder von ISAAC international gestellt. Im Jahr 2014 hat sich die deutschsprachige Sektion aus vereinsrechtlichen und finanziellen Gründen vom internationalen Verein gelöst und ist seitdem als Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (GesUK) eigenständig.

Sprachschwierigkeiten, die Anerkennung der Gebärdensprache sowie die Entwicklung erster Schreib- und Umfeldsteuerungssysteme wichtige Schritte für die systematische Hinwendung zum Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation, wie Lage (2006, S. 62ff.) literaturbasiert aufarbeitet. Aus der hiesigen Perspektive werden wichtige Impulse zudem in der Rezeption der Prinzipien Normalisierung, Selbstbestimmung und Empowerment gesehen, die Kommunikationsfähigkeit als für Selbstbestimmung grundlegend herausstellten und damit die pädagogische Hinwendung zur Frage der Kommunikationsunterstützung seit den 1990er Jahren zunehmend notwendig machten. Die in Deutschland parallel verlaufende Entwicklung von Selbstbestimmung und die Etablierung des Fachgebiets der Unterstützten Kommunikation im sonder- und heilpädagogischen Bereich spricht für diese Annahme.

Antener (2001, S. 257f.) stellt fest, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten lange Zeit noch nicht primäre Zielgruppe des Fachbereichs der Unterstützten Kommunikation waren. Eine Adressierung des Personenkreises in der einschlägigen internationalen Literatur ist jedoch durchaus seit Beginn des Fachgebiets zu beobachten (z.B. Miranda & Dattilo, 1987; Miranda & Santogrossi, 1985; Sevcik & Rowski, 1986), sogar als explizit benannter Teil der Zielgruppe (Matas, Mathy-Laikko, Beukelman & Legresley, 1985, S. 17). In der Studie von Matas et al. (1985, S. 17-24), die sich auf den Staat Washington bezog, wurde bereits damals deutlich, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten, insbesondere Personen mit schweren Lernschwierigkeiten den höchsten Anteil der Zielgruppe von Personen mit Sprachschwierigkeiten ausmachen und damals vorwiegend über Gesten, Emotionen und Gebärden kommunizierten. Auch in der deutschen Fachliteratur ist bereits seit den späten 1990ern eine Adressierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten als Zielgruppe der Unterstützten Kommunikation zu beobachten (beispielsweise Mall, 1998; van Tatenhove, 2002; Wetzel, 2002).

Exkurs: Anteil an Sprachschwierigkeiten bei Menschen mit Lernschwierigkeiten

Für Deutschland liegen differente Angaben hinsichtlich des Anteils an Personen mit Lernschwierigkeiten und damit einhergehenden Sprachschwierigkeiten vor. Laut der Zusammenschau von sechs regionalen Studien an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung liegt der Anteil von nicht oder unzureichend lautsprachlich kommunizierenden Schüler*innen zwischen 24 und 60 Prozent (Thümmel, 2011, S. 161f.; Wachsmuth, 2006a, S. 25). Die erheblich differierenden Angaben könnten durch

unterschiedliche Untersuchungsdesigns, Stichprobenziehungen, schulische Gegebenheiten, unterschiedliche Systeme der Förderung und unterschiedliche Definitionen der Zielgruppe entstehen (Thümmel, 2011, S. 162; Wachsmuth, 2006a, S. 25). Thümmel (2011, S. 165) konnte in einer Fragebogenerhebung an niedersächsischen Bildungseinrichtungen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung feststellen, dass 26,8 Prozent der Schüler*innen von den Lehrer*innen als kaum- oder nichtsprechend diagnostiziert wurden. Für den Erwachsenenbereich liegen nur sehr dürftige Daten hinsichtlich des Anteils an Personen mit Lernschwierigkeiten vor, die nicht oder nicht ausreichend lautsprachlich kommunizieren können. Eine Online-Studie von Metzner (2012) und Weitze (2012), in welcher 198 Teamleiter*innen von 37 Anbietern stationärer und ambulanter Wohnangebote in Niedersachsen befragt wurden (Metzner, 2012, S. 12), ergab Informationen zu 3393 erwachsenen Personen mit Lernschwierigkeiten in Niedersachsen. 42,9 Prozent der erfassten Personen sind nach Auskünften der Teamleiter*innen so in ihren lautsprachlichen Fähigkeiten eingeschränkt, dass sie sich nicht oder nur unzureichend lautsprachlich ausdrücken können und daher einen Bedarf an Unterstützter Kommunikation haben. Nur knapp die Hälfte (725 Personen) der Personen nutzte zum Zeitpunkt der Befragung Mittel der Unterstützten Kommunikation, 407 Personen davon auf symbolisch-intentionale Weise (Metzner, 2012, S. 58f.). Am häufigsten wurden Gebärden und nicht-elektronische Kommunikationshilfen (z.B. Mappen) zur Kommunikationsunterstützung genutzt (Metzner, 2012, S. 61f.). Im Vergleich zu einer US-amerikanischen Studie sind diese Ergebnisse zu relativieren. Dort wurden Daten von Menschen mit Lernschwierigkeiten ab 18 Jahren erhoben, die stationäre, ambulante oder häusliche Unterstützungsdienste in Anspruch nahmen. Die Mehrheit der Personen (91,4%) verfügte über ausreichende lautsprachliche Fähigkeiten. Unter den verbleibenden „3,003 adults who used a specific non-speech means of expression, 2,744 (91.4%) used gestures or body language, 156 (5.2%) used sign language or finger spelling, and 103 (3.4%) used aided AAC“ (Stancliffe et al., 2010, S. 90).

Übergeordnetes Ziel des Fachbereichs der Unterstützten Kommunikation ist es, Personen, die in ihrer Lautsprache beeinträchtigt sind, durch Kommunikationsunterstützung Partizipation zu ermöglichen (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 8; Boenisch & Sachse, 2007, S. 41). Diese Zielsetzung ist jedoch zu global, um Ableitungen hinsichtlich des

Fachgebiets treffen zu können. Renner hat eine Umgrenzung vorgenommen, die für den hier bearbeiteten Kontext interessant ist:

Unterstützte Kommunikation ist die Unterstützung der Kommunikation von Menschen, die zur Kommunikation mit den gesellschaftlich üblichen Mitteln nicht oder nicht hinreichend in der Lage sind, insbesondere durch den Einsatz von speziellen Kommunikationsmitteln als Ersatz für die gesellschaftlich üblichen (Renner, 2004, S. 101).

Diese Definition kann in den Kontext des oben gezogenen Zwischenfazits gesetzt werden. Durch das Bereitstellen von speziellen Kommunikationsmitteln können gegenkulturelle Räume eröffnet werden, wie Renner weiter feststellt:

Über Kommunikationsmittel können Individuen in Gemeinschaften soziale Wirkung und Funktionen erreichen und selbst Teil der Umsetzung solcher sozialen Funktionen werden. Über alternative Kommunikationsmittel können Individuen, die die gesellschaftlich üblichen Kommunikationsmittel nicht nutzen können, in Gemeinschaften prinzipiell die gleichen sozialen Wirkungen und Funktionen erreichen und selbst Teil der Umsetzung solcher sozialer Funktionen werden (Renner, 2004, S. 182).

Wie dargelegt wurde, ist die Binnenstruktur kommunikativer Gattungen, die innerhalb einer Rollenerwartung zur Konstituierung institutioneller Räume festgelegt ist, auch hinsichtlich der dort herrschenden Zeichensysteme festgelegt. Der veränderte Einsatz von Zeichensystemen kann zu Fremdheit führen. Renner (2004, S. 182) stellt das Potential von Kommunikationsmitteln der Unterstützten Kommunikation heraus, als Ressource für gegenkulturelle Räume fungieren zu können. Doch nicht nur spezifische Kommunikationsmittel im Sinne materieller Güter sind für die Entsprechung kommunikativer Gattungen und damit für Konstitution von gegenkulturellen Räumen notwendig, ebenso müssen beide Interaktionspartner*innen diese Mittel entsprechend anwenden können (Zwischenstruktur), um der ‚Generalthese der Reziprozität‘ entsprechen zu können. Die Kommunikationsmittel müssen also symbolisch wirksam werden, so dass Personen entsprechend positioniert werden können, um ihre Rolle einzunehmen. Renner (2004, S. 102) verortet dies in den Teilbereichen der individuellen und sozialen Aspekte¹⁸. Auch Lage berücksichtigt das interaktive Geschehen in ihrer Definition:

UK will die kommunikative Situation *sowohl* dieser Menschen, die nicht oder kaum sprechen (lernen), deren Sprachentwicklung stark verzögert ist oder die gesprochene Sprache nicht oder nur schlecht verstehen *als auch* ihrer Interaktionspartnerinnen verbessern. Dabei kommen Gebärden und Handzeichen, grafische Zeichen (Bilder,

¹⁸ Da die von Renner (2004, S. 102) benannten Teilbereiche der individuellen Aspekte und sozialen Aspekte einer anderen Logik folgen als die der hier eingeführten Dimensionen Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft, werden sie an dieser Stelle nicht weiter vertieft.

Fotos, Piktogramme, etc.) und Symbolsysteme (BLISS, PCS, etc.) sowie technische Kommunikationshilfen, wie z.B. Sprechcomputer, zum Einsatz (Lage, 2006, S. 59).

Die Autorin erfasst nicht nur die Sichtweise der Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten, sondern auch die der Interaktionspartner*innen und verdeutlicht dadurch – wie Renner (2004) auch –, dass Unterstützte Kommunikation zumindest in den Dimensionen Subjekt und Gemeinschaft zu denken ist. Außerdem gibt sie bereits Hinweise auf die Definition der Zielgruppe, erfasst durch die Betonung des Sprachverstehens explizit auch Menschen mit Lernschwierigkeiten und benennt die einzusetzenden Kommunikationsmittel. Wie in der obigen Herleitung deutlich wurde, nehmen die Dimensionen Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft Einfluss auf Partizipationshandeln und damit auch auf Kommunikationshandeln im sozialen Raum. Daher wird die Definition von Unterstützter Kommunikation für die vorliegende Arbeit entsprechend der einbezogenen Theorien spezifiziert:

Das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation stellt Formen, Mittel und Methoden bereit, mit welchen aus Partizipationschancen selbstbestimmt ausgewählt werden kann und durch welche Rollenerwartungen mit Blick auf kommunikative Gattungen entsprochen werden kann. Dies ermöglicht im interaktiven Geschehen die Konstitution gegenkultureller Räume und damit Partizipationshandeln. Formen, Mittel und Methoden der Unterstützten Kommunikation können nur in dieser Hinsicht wirksam sein, wenn die subjektive, gemeinschaftliche und gesellschaftliche Dimension von Partizipationshandeln berücksichtigt wird.

Mit dieser Definition wird nochmals betont, dass Partizipationshandeln erstens die selbstbestimmte Wahl aus Partizipationschancen voraussetzt und zweitens Partizipationshandeln innerhalb der gewählten Aktivität durch kommunikatives Handeln entsprechend der Rollenerwartung im institutionalisierten Raum realisiert werden kann. Für beide Schritte ist die Handlungsfähigkeit in kommunikativer Hinsicht ein notwendiger Bestandteil. Durch Formen, Mittel und Strategien der Unterstützten Kommunikation kann kommunikatives Handeln von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten unterstützt werden. Auch wird nochmals das relationale Verhältnis der Dimensionen Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft betont, welche in

Wechselwirkung zueinander erst kommunikatives Handeln und damit Partizipationshandeln ermöglichen.

4.2 Formen, Mittel und Strategien der Unterstützten Kommunikation

Im Weiteren wird Bezug zu ausgesuchten Inhalten des Fachgebiets genommen. Ein Schwerpunkt wird auf Formen und Mittel der Unterstützten Kommunikation sowie unterstützende Gesprächsstrategien und damit verbundene Kompetenzen seitens der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten sowie der Gesprächspartner*innen gelegt, dieser Blick wird sodann durch das Partizipationsmodell erweitert. Damit werden einerseits mögliche alternative Zeichensysteme und damit verbundene Handlungsanforderungen zur Konstitution gegenkultureller Räume dargestellt, andererseits sind diese Formen, Mittel und Methoden notwendig, um überhaupt Partizipationschancen für Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten zu eröffnen und ihnen eine selbstbestimmte Wahl aus Partizipationschancen zu ermöglichen.

Aspekte der Diagnostik und Förderung (z.B. diagnostische Inventare, Förderprinzipien, Auswahl und Nutzung von Kern- und Randvokabular) werden in dem Bewusstsein ausgespart, dass diese notwendige Voraussetzungen für eine zielgerichtete Versorgung mit und kompetente Nutzung von Formen und Mitteln Unterstützter Kommunikation darstellen, jedoch sind sie kein Teil des Forschungsgegenstandes. Interessant ist im vorliegenden Zusammenhang beispielsweise eher, ob Wissen über diese Inhalte seitens der Mitarbeitenden einer Einrichtung oder auch seitens fremder Personen des sozialen Nahraums besteht. Dies ist grundlegend für die Anpassung kommunikativer Gattungen und damit zur Konstitution von gegenkulturellen Räumen und stellt daher einen wichtigen Einflussfaktor der gesellschaftlichen Dimension des Konstrukts der Partizipation dar.

Vorausgestellt werden Kommunikationspartner*innen von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten. Mit Wachsmuth (2006b, S. 17) werden auf der Basis von Blackstone und Hunt-Berg (2003) folgende Kommunikationspartner*innen unterschieden (Abbildung 9):

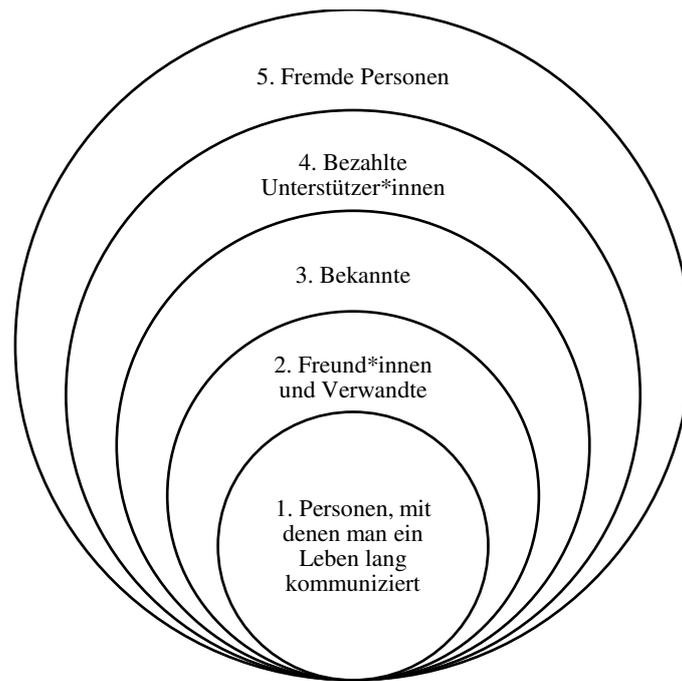


Abbildung 9: Kreis der Kommunikationspartner*innen (in enger Anlehnung an Wachsmuth, 2006, S. 17; Blackstone & Hunt-Berg, 2003)

- Personen des 1. Kreises werden in der Regel im sozialräumlichen Zentrum einer Person verortet, gemeint sind Familie, Lebenspartner*innen, Geschwister oder Mitbewohner*innen (Wachsmuth, 2006b, S. 17).
- Personen des 2. Kreises sind ebenfalls Menschen, zu denen ein enges und vertrautes Verhältnis besteht und mit denen man viel gemeinsame Zeit verbringt, beispielsweise auch in der Freizeit.
- Personen des 3. Kreises sind solche, zu denen ein sporadischer, unregelmäßiger Kontakt besteht, wie zu Kolleg*innen, Nachbar*innen oder Geschäftsinhaber*innen.
- Personen des 4. Kreises sind bezahlte Unterstützer*innen¹⁹, die für den Kontakt mit der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten entlohnt werden, wie Therapeut*innen oder Mitarbeitende.
- Personen des 5. Kreises können in der Regel nicht namentlich benannt werden und sind eher durch ihre Rollen beschrieben, wie Geschäftsleute, Kellner*innen oder Busfahrer*innen.

¹⁹ Der Begriff ‚Helfer‘ wird durch den Begriff ‚Unterstützer‘ ersetzt, um sich terminologisch gegen den Fürsorge-Gedanken zu wenden, den der Begriff ‚Helfer‘ impliziert.

Während die Kommunikation in den Kreisen 1, 2 und 4 in der Regel vertraut ist und daher auch idiosynkratische²⁰ Formen der Kommunikation wirksam sind, ist die Kommunikation in Kreis 3 und 5 an möglichst allgemeingültige, objektive Zeichensysteme und das Einhalten von kommunikativen Gattungen gebunden, um Partizipation in kommunikativer Hinsicht zu ermöglichen.

Mittel und Formen der Unterstützten Kommunikation ergänzen oder ersetzen die lautsprachliche Kommunikation und unterstützen das Sprachverständnis. Sie werden dem Grundsatz der Multimodalität entsprechend miteinander kombiniert (Pivitt, 2008, S. 01.006.001). Sie können unterteilt werden in körpereigene Kommunikationsformen, nicht-elektronische (körperfremde) und elektronische Kommunikationsmittel (Pivitt, 2008, S. 01.016.001).

In jeder dieser drei Gruppen existieren objektive Zeichen entsprechend der in Kapitel 3.4 dargelegten Form und idiosynkratische Zeichen, die individuellen, aber keinen allgemeingültigen Charakter aufweisen. Damit besitzen idiosynkratische Zeichen als materielle Komponente kommunikativer Gattungen eine geringere Reichweite hinsichtlich der Kommunikationspartner*innen (sie beschränken sich auf vertraute Personen der Kreise 1, 2 und 4), aber auch hinsichtlich der Gesprächsfunktionen und -themen. So können Inhalte über den gegenwärtigen Moment hinaus, sprich umfassende Inhalte und Erzählungen, in der Regel nicht durch idiosynkratische Zeichen getätigt werden oder erfordern eine hohe Leistung des Gegenübers hinsichtlich einzusetzender Gesprächsstrategien und gemeinsamen Wissens.

Körpereigene Kommunikationsformen sind vielfältig und begleiten bisweilen auch den konventionellen Lautsprachgebrauch, in diesem Fall werden sie als non-verbale Kommunikation bezeichnet. Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten sind jedoch darauf angewiesen, dass körpereigene Kommunikationsformen so objektiv und konventionell wie möglich genutzt werden, um ein gemeinsames Zeichensystem mit dem Gegenüber etablieren zu können, wie es die Konstitution des Raums, entsprechende Rollenerwartungen und die Einhaltung kommunikativer Gattungen im sozialen Nahraum notwendig machen (Kapitel 3). Es wird daher unter Bezug auf Kapitel 3.4 zwischen

²⁰ Idiosynkratische Zeichen sind solche, die in ihrer Bedeutung nur der Person selbst und dem vertrauten Umfeld bekannt sind. So sind beispielsweise individuelle Gesten und Laute darunter zu verstehen (Bober & Wachsmuth, 2013, L.007.001).

idiosynkratischen und objektiven Formen unterschieden, nicht wie gängig zwischen vor-symbolischen und symbolischen Zeichen (Braun & Kristen, 2008, S. 02.006.001; Weid-Goldschmidt, 2015, S. 32f.; S. 54):

- basale körpereigene Formen: Atmung, Laute und Töne, vegetative Zeichen, neurologische Veränderungen, Körperbewegung, Mund-, Gesichts- oder Augenbewegung, Muskeltonus
- idiosynkratisch Formen mit intentionalem Gehalt: Lautäußerungen, individuelle Gestiken, bewusste Mimik, Berühren, Hinführen, Blickbewegung, individuelle Systeme (z.B. Buchstaben kodiert klopfen)
- objektive Formen: Gebärden²¹, Lormen, konventionelle Gesten (z.B. Nicken, Kopfschütteln, zeigen)

Auch idiosynkratische Kommunikationsformen können objektiven Gehalt aufweisen, nämlich dann, wenn ein bestimmter Laut, eine Bewegung oder Geste eindeutig einer spezifischen Aussage zugeordnet werden kann (z.B. individuelle Zeichen für ja und nein). Je unkonventioneller diese Form ist, desto idiosynkratischer ist sie und damit schwieriger für unbekannte Gesprächspartner*innen zu verstehen. Je konventioneller, desto objektiver und damit allgemein verständlicher (z.B. Nicken für ‚ja‘). Auch die Zeigebewegung über den Finger, die Augen oder den Kopf kann als konventionelle und damit objektive Geste interpretiert werden, wenn die Zeigerichtung klar interpretierbar ist. Dagegen können körpereigene Formen wie Lormen oder Gebärden nur dann als objektive Zeichen wirken, wenn das Gegenüber über entsprechende Kenntnisse der Zeichen verfügt.

Die Vorteile körpereigener Kommunikationsformen liegen in der immerwährenden Verfügbarkeit, dem schnellen Einsatz sowie in den geringen Kosten. Meist haben körpereigene Kommunikationsformen, selbst in objektiver Form (konventionelle Gesten ausgeschlossen), jedoch eine begrenzte Reichweite und sind lediglich für Personen des sozialräumlichen Zentrums oder des Verflechtungsbereichs (Familienangehörige, Freunde, bezahlte Unterstützer*innen) verständlich, welche die Bedeutung der Zeichen kennen und diese selbst anwenden können. Fremden Personen oder Bekannten sind körpereigene Kommunikationsformen nur dann zugänglich, wenn sie über Kenntnisse des gemeinsam verwendeten Zeichensystems, beispielsweise der Deutschen

²¹Auf eine vertiefende Ausführung unterschiedlicher Gebärdensysteme und -sammlungen wird hier verzichtet, einen Überblick geben Appelbaum, Schäfer und Braun (2017), Adam (2008) und Michel (2015).

Gebärdensprache (DGS), verfügen. Andernfalls sind hier deutliche Barrieren zu erwarten, das Zeichensystem zur gegenseitigen Verständigung bedarf in diesem Fall eines Dolmetschers (Braun & Kristen, 2008, S. 02.006.001).

Eine Sonderform der körpereigenen Kommunikation stellt der Einsatz von Ja-Nein-Zeichen und entsprechenden Fragestrategien dar: Der Einsatz von Ja-Nein-Fragen setzt bestimmte Kompetenzen der Person voraus:

Eine Person verfügt erst dann über ein vollständiges Ja-Nein-Konzept, wenn sie intentionale und assertive rein lautsprachlich gestellte Fragetypen (ohne gleichzeitige Sichtbarkeit des Objekts oder anderer Informationen aus dem Kontext) ebenfalls lautsprachlich und/ oder anders symbolisch eindeutig beantworten kann (Weid-Goldschmidt, 2015, S. 47).

Unterstützt die Gesamtsituation im Hier und Jetzt eine Ja-Nein-Frage durch den Einsatz von Gestik, Mimik unter Bezugnahme auf Objekte (z.B. „Möchtest Du Kaffee?“), kann auch schon vor einem bestehenden abstrakten Ja-Nein-Konzept auf derartige Fragen geantwortet werden (Weid-Goldschmidt, 2015, S. 46). Ein abstraktes Ja-Nein-Konzept ist in der Regel ab Gruppe 3 nach Weid-Goldschmidt (2015, S. 47-50) zu beobachten, ein an Objekte gebundenes Ja-Nein-Konzept sowie das Beantworten von ‚Oder-Fragen‘ kann dagegen auch schon in Gruppe 2 beobachtet werden. Das Ja-Nein-Konzept steht in engem Bezug zur Entscheidungsfähigkeit, die für die selbstbestimmte Auswahl aus Partizipationschancen grundlegend ist.

Bei Fragestrategien werden in immer der gleichen Weise und Abfolge Fragen durch das Gegenüber gestellt, welche die Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten durch ein symbolisch-intentionales Ja-Nein-Zeichen bestätigt oder verneint.

Der Einsatz von Ja-Nein-Fragen und Fragestrategien stellt für Personen, die über ein abstraktes Ja-Nein-Konzept verfügen, eine – wenn auch zeitaufwändige – so doch effektive Methode der Kommunikation dar, die überall zum Einsatz kommen kann. Ein Nachteil besteht in der hohen Abhängigkeit zum Gegenüber (Weid-Goldschmidt, 2015, S. 71).

Nicht-elektronische (körperfremde) Kommunikationsmittel sind externe Hilfsmittel, die in unterschiedlichem Abstraktions- und Symbolisierungsgrad zur Verfügung stehen.

Auf konkret-gegenständlicher Ebene werden *Gegenstände*, Miniaturen oder Teile von Gegenständen als erste Zeichen zum Aufbau des Symbolverständnisses oder als Tastzeichen für Menschen mit Sehbeeinträchtigung eingesetzt, Weid-Goldschmidt (2015,

S. 54) fasst diese auch unter vorsymbolische Formen zusammen. Gegenstände können in der vorliegenden Systematik jedoch durchaus objektiven Charakter besitzen.

Auf zweidimensionaler Ebene werden *Fotos und realitätsnahe Zeichnungen* sowie grafische Symbole zur Kommunikation verwendet. Fotos und realitätsnahe Zeichnungen werden von Weid-Goldschmidt (2015, S. 54) auch den vorsymbolischen Formen zugeordnet. Sie sind meist an das Abgebildete gebunden und lassen wenig Möglichkeiten der Abstraktion zu. Sogenannte bildproduzierende Worte (meist Substantive und Verben) können damit gut abgebildet werden (Hüning-Meier & Bollmeyer, 2012, S. 03.004.001) und stellen damit in der hier verfolgten Systematik objektive Zeichen dar.

Hingegen eignen sich *grafische Symbole* auch zur Kommunikation kontextunabhängiger und abstrakter Inhalte. Mittels opaker Symbole werden abstrakte Inhalte dargestellt und erhalten ihre Bedeutung über die Anwendung (z.B. Kernvokabular wie ‚auch‘, ‚nochmal‘).

Im Kontext von grafischen Symbolen kann man zwischen Symbolsammlungen (z.B. die in Deutschland weit verbreitete Metacom-Sammlung) und Symbolsystemen (BLISS, Schrift) unterscheiden. Symbolsysteme verfügen über eine begrenzte Anzahl an Zeichen, die durch festgelegte Regeln so miteinander kombiniert werden, dass eine unendliche Anzahl an Aussagen getätigt werden kann. Symbolsysteme wie die Schrift (auch Schriftsystem genannt) bieten damit die höchste kommunikative Unabhängigkeit (Hüning-Meier & Bollmeyer, 2012, S. 03.003.001-03.006.001; Niediek, 2016, S. 8-15). Symbolsammlungen bestehen aus Bildsymbolen, die keine Regeln der Anwendung vorgeben, jedoch auch zu Zwei- und Mehrwortsätzen kombiniert werden können (Müller & Gülden, 2016, S. 23). Zum Einsatz von Symbolsammlungen müssen Kompetenzen des Umschreibens oder des kreativen Gebrauchs von Symbolen seitens der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten erworben werden, da nicht alle notwendigen Vokabeln als Bildsymbol zur Verfügung stehen können. Auch Gesprächspartner*innen sind hier in der Verantwortung, unterstützende Gesprächsstrategien wie beispielsweise Ko-Konstruktion²² anzuwenden (Bober & Wachsmuth, 2013, S. L.010.001).

Im Kontext nicht-elektronischer Hilfsmittel werden grafische Symbole in der Regel als Einzelsymbole, Tafeln oder Mappen verwendet oder zur Verständnisunterstützung beispielsweise im Sinne von Orientierungszeichen, Tages- und Wochenplänen eingesetzt

²² Ko-Konstruktion meint, dass Gesagtes, das mehrdeutig sein kann, gemeinsam durch Nachfragen, Zusammenfassen und Erweitern entschlüsselt wird. Hierzu kann wiedergebend und interpretierend ko-konstruiert werden. Eine Vertiefung des Themas Ko-Konstruktion findet sich bei Blechschmidt (2017) und Thiele (2007).

(Hüning-Meier & Bollmeyer, 2012, S. 03.006.001). Auch im Kontext von Leichter Sprache finden grafische Symbole (Bildsymbole) Anwendung zur Unterstützung des Textverständnisses (BMAS, 2014, S. 67).

Der Vorteil von nicht-elektronischen Hilfsmitteln liegt darin, dass sie einerseits preisgünstig zu erstellen sind und andererseits auch in Situationen bereitgestellt werden können, in welchen elektronische Hilfsmittel nicht verfügbar sind, z.B. bei der Körperpflege (duschen, baden) oder bei technischen Ausfällen.

Der Nachteil liegt darin, dass sie über keine Sprachausgabe verfügen und Gesprächspartner*innen daher sowohl Kenntnisse über die Symbole als auch über deren Anwendung haben müssen. Zur erfolgreichen Kommunikation sind darüber hinaus Kenntnisse über kommunikationsunterstützende Strategien seitens der Gesprächspartner*innen notwendig. Das Gegenüber dient nicht nur als Gesprächspartner*in, sondern auch als ‚Sprachausgabe‘, da das Gezeigte verbalisiert werden muss. Diese Rollenvertauschung bringt ein Ungleichgewicht in die kommunikative Handlung und erhöht die Abhängigkeit vom Gegenüber deutlich. Zudem müssen nicht-elektronische Hilfsmittel stetig überarbeitet und an die Lebenssituation der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten angepasst werden (Hüning-Meier & Bollmeyer, 2012, S. 03.014.001f.).

Die Ansteuerung von nicht-elektronischen Hilfsmitteln erfolgt, wenn möglich, über direkte Selektion (z.B. Nehmen der Gegenstände bzw. Symbole oder Zeigen auf Gegenstände bzw. Symbole). Ist dies motorisch nicht möglich, sind die Gesprächspartner*innen in der Verantwortung mittels Partnerscanning zu unterstützen. Die Person selbst und das Gegenüber wählen im gemeinsamen Selektionsverfahren das entsprechende Objekt oder Symbol aus, indem durch das Gegenüber nacheinander auf jedes Objekt oder Symbol gezeigt wird, und die Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten die Auswahl durch Ja-Nein-Zeichen bestätigt. Bei Kommunikationstafeln oder Mappen werden zunächst ganze Seiten bzw. Zeilen ausgewählt, bevor Symbol für Symbol abgefragt wird. Dieses Verfahren ist sehr zeitaufwändig und stellt eine hohe Abhängigkeit vom Gegenüber dar (Bober & Wachsmuth, 2013, S. L.014.001).

Elektronische Hilfsmittel, auch Sprachausgabegeräte genannt, verfügen in der Regel über eine elektronische (Schrift- oder) Sprachausgabe und existieren in einer großen Vielfalt. Es wird zwischen sprechenden Tasten, statischen und dynamischen Hilfsmitteln sowie

Geräten mit Schriftspracheingabe unterschieden (Breul, 2011). Während bis vor wenigen Jahren für diese vier Typen jeweils unterschiedliche Geräte genutzt wurden, vereinen sich die Funktionen mittlerweile meist in einem Gerät mit unterschiedlicher Anwendungssoftware, bisweilen existieren auch alle Funktionen innerhalb einer Software. Hier wird zur Systematisierung zwischen einfachen, kontextgebundenen und komplexen, kontextunabhängigen elektronischen Hilfsmitteln unterschieden:

- **Kontextgebundene Sprachausgabegeräte:** Hierunter werden Sprachausgabegeräte gefasst, die kontextgebundene Kommunikation ermöglichen und nicht über einen Kontext hinaus universal einsetzbar sind. Beispiele hierfür sind Einfach- oder Mehrfach-taster mit vorprogrammierten Einfach- oder Mehrfachaussagen sowie situationsspezifische Seiten mit entsprechendem Vokabular. Meist werden diese Hilfsmittel statisch eingesetzt, so dass innerhalb einer Situation nur eine Oberfläche mit begrenztem Vokabular genutzt wird. In der Regel wird das Vokabular durch grafische Symbole einer Symbolsammlung, bisweilen auch durch Fotos dargestellt. Kontextgebundene Sprachausgabegeräte sind für Personen der Gruppe 2 bis 3 nach Weid-Goldschmidt (2015, S. 55; S. 73f.) geeignet.
- **Kontextunabhängige Sprachausgabegeräte:** Hierunter werden Sprachausgabegeräte gefasst, die eine kontextunabhängige Kommunikation ermöglichen. Diese Geräte bieten in der Regel spezifische Vokabelstrategien, die entweder grammatikalisch oder semantisch angeordnet sind. Die Oberflächen sind dynamisch und bieten durch Ober- und Unterkategorien einen Zugriff auf umfassendes Vokabular, das grammatikalisch korrekt verbunden werden kann. Das Vokabular wird entweder durch grafische Symbole einer Symbolsammlung dargestellt oder mittels Schriftsprache präsentiert. Kontextunabhängige Sprachausgabegeräte können von Personen der Gruppe 3 und 4 (Weid-Goldschmidt, 2015, S. 73f.; S. 88ff.) genutzt werden.

Kontextunabhängige Sprachausgabegeräte bieten ein Höchstmaß an kommunikativer Unabhängigkeit, insbesondere schriftsprachbasierte Geräte. Ein zusätzlicher Vorteil ist die Sprachausgabe, die der Lautsprache und damit den üblichen objektiven Zeichen sehr nahekommt. Für fremde Gesprächspartner*innen ist weder die Kenntnis der Vokabelstrategie noch deren Anwendung notwendig, gerade bei Personen der Gruppe 4 (Weid-Goldschmidt, 2015, S. 85).

Jedoch ist auch hier das Wissen über die besondere Gesprächssituation und über gesprächsunterstützenden Strategien zielführend. Zusätzliche Barrieren liegen in der Abhängigkeit von technischen Gegebenheiten, beispielsweise muss das Gerät immer aufgeladen sein, regelmäßig mit Updates versorgt werden und an die kommunikativen Fähigkeiten und Bedarfe der Person angepasst werden. Diese operationale Kompetenz ist in der Regel im Umfeld zu verorten, gerade bei Personen mit Lernschwierigkeiten (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 12). Die Nutzung von elektronischen Hilfsmitteln erfolgt über die direkte Selektion mittels Zeigebewegung oder über alternative Formen der Ansteuerung, beispielsweise über Augenansteuerung oder Scanning-Verfahren (Breul, 2011, S. 04.009.001f.).

Deutlich wird bei der Ausführung der Formen und Mittel Unterstützter Kommunikation, dass sich der Grad der Abhängigkeit von Gesprächspartner*innen bei unterschiedlichen Formen und Mitteln deutlich unterscheidet. Basale und idiosynkratische Formen und Mittel der Kommunikation weisen einen hohen Abhängigkeitsgrad vom Gegenüber auf und sind in ihrer Anwendung innerhalb der Gruppen 1 und 2 nach Weid-Goldschmidt (2015) zu verorten, können jedoch im Sinne der Multimodalität auch bei Personen der Gruppe 3 und 4 angewendet werden. Auch vermeintlich objektive körpereigene Kommunikationsformen weisen einen hohen Abhängigkeitsgrad vom Gegenüber auf, da selbst Symbolsysteme wie die DGS keine allgemein bekannten und damit objektiven Zeichen darstellen. Zur Konstitution von Räumen und dem Entsprechen von kommunikativen Gattungen sind sie daher nur relevant, wenn das Gegenüber die Zeichen kennt. Die größte Unabhängigkeit weisen kontextunabhängige Sprachausgabegeräte auf, insbesondere wenn Schriftsprache verwendet wird. Damit steigt der Grad der Unabhängigkeit nicht nur innerhalb der Gruppen 1 bis 4, wie Weid-Goldschmidt (2015, S. 23) beschreibt, sondern auch in Abhängigkeit der genutzten Kommunikationsmittel und Formen (Abbildung 10).

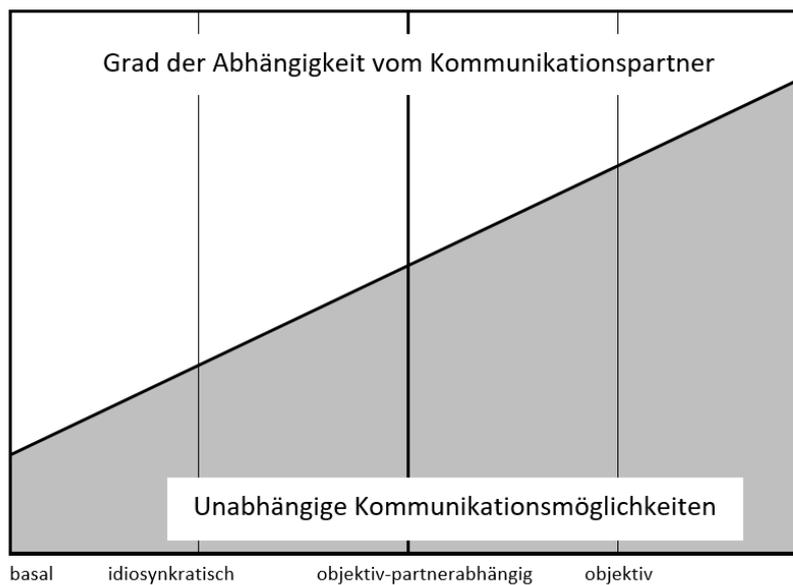


Abbildung 10: Grad der Unabhängigkeit nach Gruppe und Zeichenform (in enger Anlehnung an Weid-Goldschmidt, 2015, S. 23 und Adam, 1991, S. 172)

Auch bei höchstmöglicher Unabhängigkeit unterscheiden sich Gesprächssituationen mit Personen, die unterstützt kommunizieren, deutlich von Gesprächssituationen zwischen Personen, welche die gleichen Zeichensysteme lautsprachlich benutzen. Wie Braun (2008a) aufgearbeitet hat, prägen spezifische Aspekte die Gesprächssituation mit unterstützten kommunizierenden Personen. Diese werden in Bezug zu den Strukturebenen einer kommunikativen Gattung nach Luckmann (2002) gesetzt:

- Veränderte Binnenstruktur (Luckmann, 2002, S. 166f.; S. 195ff.):
 - reduzierte Kommunikationsgeschwindigkeit: Im Deutschen ist eine Sprechgeschwindigkeit von mehr als 90 Wörtern pro Minute gängig (Franke, 2008, S. 211), hingegen liegt die Sprechgeschwindigkeit bei Personen, die Methoden der Unterstützten Kommunikation nutzen, 15 bis 25 mal niedriger (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 60). Die reduzierte Geschwindigkeit ermöglicht Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten weniger Mitteilungen, kann zu Irritationen seitens der Gesprächspartner*innen und zum Abbruch der Kommunikation führen (Braun, 2008a, S. 01.026.003).
 - Eingeschränktes Vokabular: Nicht verfügbares Vokabular kann zu Frustration führen, wenn trotz Umschreibungsversuchen und Ko-

Konstruktion der Inhalt einer Nachricht nicht übermittelt werden kann (Braun, 2008a, S. 01.026.003).

- Veränderte und fehlende nonverbale Signale: Gerade durch fehlende Signale hinsichtlich eines Sprecherwechsels, aber auch bezüglich anderer veränderter nonverbaler Signale (z.B. Reflexe) kann es zu Irritationen und Unsicherheiten im kommunikativen Akt kommen (Braun, 2008a, S. 01.026.004).
- Veränderte Zwischenstruktur (Luckmann, 2002, S. 167f.; S. 197f.):
 - Atypisches Rollenverhalten: Durch notwendige Strategien der Ko-Konstruktion, oder dem Einsatz von Ja-Nein-Strategien werden Zuhörer zu aktiven Unterstützer*innen des Kommunikationsprozesses. Dies stellt eine deutliche Barriere im Kontakt mit unvertrauten Personen dar und kann zu Kommunikationsabbrüchen führen (Braun, 2008a, S. 01.026.002).
 - Veränderte soziale Reaktionen seitens der Gesprächspartner*innen: Durch Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten kommunizierte Inhalte werden bisweilen entweder übersehen, ignoriert, unterbewertet, (insbesondere bei körpereigenen Formen) oder überbewertet (z.B. beim Gebrauch von Schimpfworten).
- Veränderte Außenstruktur (Luckmann, 2002, S. 167; S. 198f.): Da kommunikative Gattungen in der Außenstruktur an soziale Situationen gebunden sind, ist hier zunächst keine Veränderung darzustellen. Jedoch ergibt sich durch das institutionalisierte Leben, gerade von erwachsenen Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten ein ungleich verteiltes Wissen über kommunikative Gattungen. Luckmann (2002, S. 184) sieht das Wissen über kommunikative Gattungen im Allgemeinwissen verankert. Jedoch weisen Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten mangelnde Erfahrungen hinsichtlich dieses kommunikativen Allgemeinwissens auf. Personen, die Sprachschwierigkeiten haben, sammeln nach Braun (2008a, S. 01.026.004f.) im Laufe der Sprachentwicklung andere Formen der Spracherfahrung, z.B. werden ihnen häufig rhetorische Fragen gestellt oder es wird für sie gesprochen. Kommunikativ übliche Regeln können nicht in gleichem Maße erworben werden, was sich wiederum hinderlich auf das Einhalten kommunikativer Gattungen auswirken

kann. Aus der Perspektive der Gesprächspartner*innen betrachtet besteht ihrerseits kein Sonderwissen über spezifische Formen der Kommunikationsgestaltung mittels Formen und Mitteln der Unterstützten Kommunikation.

Nach Kristen (2005, S. 50; S. 127) sind folgende Einstellungen und Gesprächsstrategien notwendig, die auf den Ebenen der Binnen- und Zwischenstruktur verortet werden können:

- Empathie
- Achtung und Wertschätzung
- Beachtung des Zeitfaktors
- Akzeptanz und Wahrnehmung aller Kommunikationsformen
- Ko-Konstruktion: Thema suchen, nachfragen, assoziieren und zusammenfassen
- Entwicklung von Fragetechniken
- Benennung von Unklarheiten und gemeinsame Suche nach Alternativen
- Bestätigungen des Verstandenen einholen

Mittel und Formen der Unterstützten Kommunikation werden entsprechend der operationalen, sozialen, strategischen und linguistischen, aber auch motorischen und sensorischen Kompetenzen einer Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten ausgewählt (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 11-14). Die Kompetenzen einer Person können damit als Einflussfaktor auf Partizipationshandeln in der subjektorientierten Dimension gesehen werden. In Abhängigkeit dieser Kompetenzen werden Formen und Mittel eingesetzt, die sich in ihrem Symbolgehalt und der Unabhängigkeit vom Gegenüber deutlich unterscheiden. Je nach Abhängigkeitsgrad sind Gesprächspartner*innen mehr oder weniger verantwortlich für ein erfolgreiches kommunikatives Handeln der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten. Zur Unterstützung des kommunikativen Handelns als Form des Partizipationshandelns müssen Gesprächspartner*innen also über entsprechende Einstellungen und Erfahrungen (gemeinschaftliche Dimension), aber auch über Wissen (gesellschaftliche Dimension) zur Aufrechterhaltung kommunikativer Gattungen verfügen. Schlussendlich ist die Nutzung von Formen und Mitteln der Unterstützten Kommunikation auch an Rahmenbedingungen wie z.B. die Finanzierung von elektronischen Hilfsmitteln geknüpft, die ebenfalls in der

gesellschaftlichen Dimension zu verorten sind. Mit dem Partizipationsmodell, das im Weiteren herangezogen wird, gelingt es, die Einflussfaktoren der unterschiedlichen Dimensionen weiter zu beleuchten.

4.3 Das Partizipationsmodell

Das Partizipationsmodell von Beukelman und Mirenda wurde im Jahr 1988 auf der Basis des Modells von Rosenberg und Beukelman (1987) entwickelt und unterlag seitdem stetig forschungsbasierten Anpassungen. Die aktuellste Fassung ist aus dem Jahr 2013, eine deutsche Fassung liegt seit dem Jahr 1998 dank der Arbeit von Gabriela Antener vor (Antener, 2001, S. 263).

Mittels des Partizipationsmodells sollen Diagnostik und Interventionsplanung im Kontext Unterstützter Kommunikation systematisch an Partizipation ausgerichtet werden. Oberstes Ziel ist es, die funktionale Partizipation der Person mit Sprachschwierigkeiten in den Aktivitäten aller Lebensbereiche so zu gestalten, dass sie der Partizipation gleichaltriger Personen ohne Sprachschwierigkeiten entspricht. Daher werden in der Anwendung des Modells Partizipationsbarrieren im Assessment identifiziert und in der Intervention adressiert. In der Evaluation wird die Lebenssituation der Person erneut betrachtet und auf Partizipation hin überprüft. Dieser Ablauf ist als dynamischer Prozess zu begreifen (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 108).

Das Partizipationsmodell kann nicht nur genutzt werden, um *Barrieren* zu identifizieren, sondern wird im vorliegenden Kontext herangezogen, um im Umkehrschluss auch *Förderfaktoren* abzuleiten, welche die Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten unterstützen und somit Behinderung im Sinne der ICF abwenden. Obwohl das Modell zeitlich vorher entwickelt wurde²³, bildet es eine gelungene Ergänzung zur ICF. Nicht nur die Idee, Partizipation und zugehörige Einflussfaktoren in den Fokus der Interventionsplanung zu nehmen, ist mit dem Verständnis der ICF kompatibel, sondern auch das Ansinnen, die jeweiligen Bevölkerungsnormen der gegenwärtigen Umwelt als Maßstab heranzuziehen (DIMDI, 2005, S. 169). Einflussfaktoren auf Partizipation können mit dem Partizipationsmodell von Beukelman und Mirenda für den Bereich der Unterstützten Kommunikation spezifiziert werden.

²³ Rosenberg und Beukelman (1987) entwickelten das ursprüngliche Partizipationsmodell im Kontext der Diskussion um das Normalisierungsprinzip und die nordamerikanischen Antidiskriminierungsgesetze, um ein Denk- und Handlungsmodell zur Reflexion von Barrieren innerhalb der Sozialisationsstrukturen zu bieten (Lage, 2006, S. 208).

Das Partizipationsmodell (Abbildung 11) bietet zum Reflektieren möglicher Einflussfaktoren auf die Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten eine Unterteilung in Gelegenheitsbarrieren (engl. opportunity barriers) und Zugangsbarrieren (engl. access barriers) (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 109). Um im Duktus der ICF die negative, aber auch *positive* Polung dieser Einflussfaktoren zu verdeutlichen, wird im Folgenden statt von Barrieren von Faktoren gesprochen.

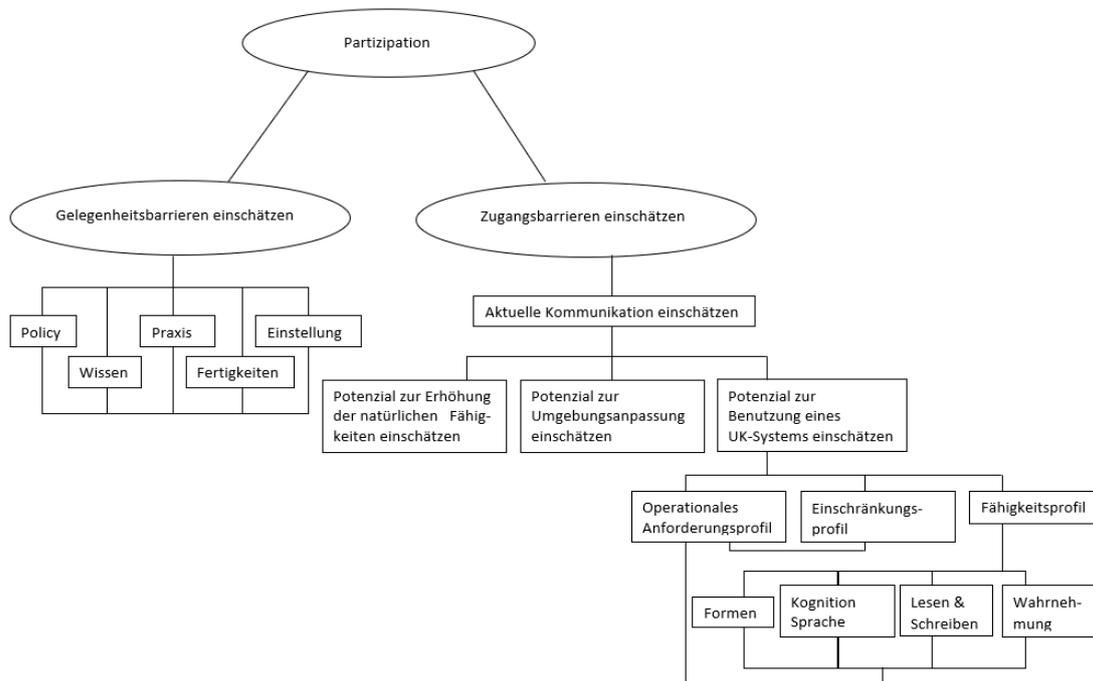


Abbildung 11: Ausschnitt aus dem Partizipationsmodell (nach Lage, 2006, S. 211 und Beukelman & Mirenda, 2013, S. 109)

Gelegenheitsfaktoren des Partizipationsmodells beziehen sich auf Einflussfaktoren im soziokulturellen Umfeld einer Person (Lage, 2006, S. 208ff.) und können im Duktus der ICF als Umweltfaktoren betrachtet und nach der hier verfolgten Systematik in der gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Dimension des Konstrukts Partizipation verortet werden. Im Partizipationsmodell werden Gelegenheitsfaktoren in folgenden Feldern benannt (Antener, 2001, S. 262ff.; Beukelman & Mirenda, 2013, S. 114ff.):

- Policy²⁴ (engl. policy): Gesetzgebung und formelle Regeln
- Praxis (engl. practice): informelle Regeln und Handlungspraktiken
- Wissen (engl. knowledge): Wissen und Information zu Unterstützter Kommunikation
- Fertigkeiten (engl. skill): durch Übung und Motivation angewandtes Wissen und Fähigkeiten zu Unterstützter Kommunikation
- Einstellungen (engl. attitude): individuelle Einstellungen der Interaktionspartner*innen auf informeller und formeller Beziehungsebene

An dieser Stelle bietet das Partizipationsmodell einen differenzierteren Blick auf Umweltfaktoren als die ICF. Während ‚Policy‘ dem Kapitel 5 der Umweltfaktoren ‚Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze‘ (DIMDI, 2005, S. 125-141) innerhalb der ICF zugeordnet und ‚Einstellungen‘ dem Kapitel 4 ‚Einstellungen‘ (DIMDI, 2005, S. 134f.) der ICF zugeordnet werden können, wird dem ‚Wissen‘ und den ‚Fertigkeiten‘ von Kommunikationspartner*innen keine *explizite* Beachtung in der ICF geschenkt. Am ehesten könnte man diese Aspekte im Kapitel 3 ‚Unterstützung und Beziehungen‘ (DIMDI, 2005, S. 132f.) verorten, jedoch wird hier das „Ausmaß an physischer und emotionaler Unterstützung, die die Person“ (DIMDI, 2005, S. 132) gibt, thematisiert, weniger die fachlich kompetente Unterstützung. Hier zeigt sich das Partizipationsmodell als Zugewinn für das Konstrukt der Partizipation. Wie deutlich geworden ist, ist es in sozialräumlichen Kontexten notwendig, gegenkulturelle Räume zu entwerfen. Da in der Unterstützten Kommunikation Zeichen eingesetzt werden, die nicht den objektiven Zeichen im gewohnten Format entsprechen, ist es von besonderer Bedeutung, über Wissen im Sinne von Sonderwissen (Schütz & Luckmann, 2017, S. 419) und Fertigkeiten hinsichtlich des Einsatzes dieser Zeichen zu verfügen, damit sie ihre objektive Funktion entfalten und so zu einer Entsprechung der Rollenerwartung beitragen können. Sonderwissen und die Fertigkeiten der Gesprächspartner*innen hinsichtlich möglicher Unterstützungsstrategien im Kontext von Sprachschwierigkeiten sind damit ein wesentlicher Faktor für erfolgreiche Kommunikation und Partizipation in unterschiedlichen Kontexten. Somit kann das Verständnis der Umweltfaktoren in Kapitel

²⁴ Entgegen der gängigen deutschen Übersetzung von ‚policy‘ mit ‚Politik‘ (Antener, 2001, S. 262) wird hier die Beibehaltung des englischen Begriffs ‚policy‘ favorisiert, wie auch von Erdélyi und Thümmel (2014, S. 6) umgesetzt. Der deutsche Begriff ‚Politik‘ impliziert bei Personen ohne politikwissenschaftlichen Hintergrund eine Assoziation zu politische Angelegenheiten im engeren Sinne (Gesetzgebung), gemeint sind hier jedoch neben der Gesetzgebung jegliche Arten von Richtlinien und Regeln, z.B. auch organisationsinterne Leitlinien (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 114). Antener (2001, S. 262) ausgeführt dies zwar aus, nutzt jedoch den Begriff ‚Politik‘.

3 ‚Unterstützung und Beziehungen‘ (DIMDI, 2005, S. 132f.) der ICF an dieser Stelle sinnvoll durch die Faktoren ‚Wissen‘ und ‚Fertigkeiten‘ des Partizipationsmodells erweitert werden. Auch ‚Praxis‘ im Sinne von tatsächlichen Praktiken (informelle Regeln jenseits von Policies) finden in der ICF keine explizite Beachtung, sind jedoch maßgeblich gerade für die Konstitution institutionalisierter Räume und routinierter Handlungsprozesse. Da Routinen meist nicht mit formellen Regeln hinterlegt sind, sind sie eher den Einstellungen im Sinne von Konventionen oder Gewohnheiten zuzuordnen und damit der gemeinschaftlichen Dimension von Partizipation.

Damit ist herausgestellt, dass sich im Bereich der Gelegenheitsfaktoren nach dem hier vertretenen Verständnis die gemeinschaftliche mit der gesellschaftlichen Dimension von Partizipation überschneidet, wie in Tabelle 6 verdeutlicht:

Tabelle 6: Einflussfaktoren auf Partizipation im Vergleich

Partizipationsmodell (Gelegenheitsfaktoren)	ICF - Umweltfaktoren	Konstrukt der Partizipation
Policies	‚Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze‘	Gesellschaftliche Dimension
Wissen	keine explizite Entsprechung, am ehesten bei Unterstützung und Beziehungen zu verorten	Gesellschaftliche Dimension
Fertigkeiten	keine explizite Entsprechung, am ehesten bei Unterstützung und Beziehungen zu verorten	Gesellschaftliche Dimension
Praxis	keine explizite Entsprechung	Gemeinschaftliche Dimension
Einstellungen	Einstellungen	Gemeinschaftliche Dimension

Mit den *Zugangsfaktoren* wird im Rahmen des Partizipationsmodells in einem ersten Schritt die aktuelle Kommunikationsfähigkeit der Person eingeschätzt (Antener, 2001, S. 264; Beukelman & Mirenda, 2013, S. 117), im Sinne der ICF geht es hier also um die tatsächliche Leistung (performance). Im Anschluss werden die Kompetenzen und Einstellungen der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten selbst und der nächsten Kommunikationspartner*innen ebenso adressiert wie mögliche Einflussfaktoren und Anforderungen des unterstützenden Kommunikationssystems oder der Umgebung, um das Potential zur Nutzung von Mitteln und Methoden der Unterstützten Kommunikation zu erheben (Antener, 2001, S. 264ff.; Beukelman & Mirenda, 2013, S. 116–128). Hinsichtlich der Kompetenzen der Person geht es damit im Sinne der ICF um die

mögliche Leistungsfähigkeit (capacity). Es werden folgende Zugangsfaktoren im Kontext der ‚Potentialanalyse‘ zur Nutzung von Mitteln und Methoden der Unterstützten Kommunikation betrachtet (Antener, 2001, S. 264ff.; Beukelman & Mirenda, 2013, S. 116–128):

- *Fähigkeiten der Person (engl. capabilities)* in den Bereichen Motorik, Kognition/ Sprache, Literacy, Wahrnehmung
- *Einschränkungen (engl. constraints)*, die durch Präferenzen und Einstellungen der Person selbst und ihrer nächsten sowie anderen Kommunikationspartner*innen in Bezug auf mögliche Mittel und Methoden der Unterstützten Kommunikation benannt werden und die hinsichtlich der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Unterstützungspersonen zur Nutzung dieser Mittel und Methoden sowie hinsichtlich deren Finanzierung bestehen
- *operationale Anforderungen (engl. operational requirements)*, die durch mögliche Mittel der Unterstützten Kommunikation an die Kompetenzen einer Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten und ihre Unterstützungspersonen gestellt werden
- *Umgebungsfaktoren* (z.B. Lichtverhältnisse, räumliche Gegebenheiten, Barrierefreiheit), welche die Kommunikationsmöglichkeiten beeinflussen
- *Nutzung und Förderung von lautsprachlichen Fähigkeiten* der Person selbst

Wie deutlich wird, vermischen sich hier nicht nur die Komponenten der ICF, sondern auch die Dimensionen des Konstrukts der Partizipation. Ein Grund hierfür kann darin gesehen werden, dass mit den Zugangsfaktoren nach Beukelman und Mirenda (2013, S. 116) die Situation der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten in ihrem direkten Umfeld erfasst werden soll, um adäquat mit einer passgenau auf die Person und ihr Umfeld abgestimmten Kommunikationsunterstützung zu versorgen und zu fördern. Begrenzungen des gesellschaftlichen Systems und des Fördersystems stehen dabei nicht im Mittelpunkt, sondern werden mit den Gelegenheitsbarrieren erfasst. Damit folgt das Partizipationsmodell einer anderen Logik, die für den intendierten Zweck der Interventionsplanung jedoch angemessen ist.

Für den hier vorliegenden Forschungsgegenstand können dennoch wichtige Impulse für die Dimensionen Subjekt, Gesellschaft und Gemeinschaft abgeleitet werden, welche die

Dimensionen spezifizieren. Die Übersicht in Tabelle 7 gibt Aufschluss darüber, welche der Zugangsfaktoren in welcher Dimension wirksam werden:

Tabelle 7: Einflussfaktoren des Partizipationsmodells und der ICF mit Bezug zum Konstrukt der Partizipation

Partizipationsmodell (Zugangsfaktoren)	ICF	Konstrukt der Partizipation
<i>Fähigkeiten der Person</i>	<i>Komponente Aktivitäten und Teilhabe</i>	<i>Dimension</i>
Motorik	Mobilität	Subjektorientierte Dimension
Kognition Literacy Wahrnehmung	Lernen und Wissensanwendung	Subjektorientierte Dimension
Sprache Potential zur Nutzung und Förderung lautsprachliche Fähigkeiten	Kommunikation	Subjektorientierte Dimension
<i>Einschränkungen</i>	<i>Komponente der Kontextfaktoren</i>	<i>Dimension</i>
Präferenzen und Einstellungen der Person selbst	Personbezogene Faktoren	Subjektorientierte Dimension
Präferenzen und Einstellungen der nächsten/ anderer Kommunikationspartner*innen	Umweltfaktoren – Einstellungen	Gemeinschaftliche Dimension
Fähigkeiten und Fertigkeiten der Unterstützungspersonen	keine explizite Entsprechung, am ehesten bei Unterstützung und Beziehungen zu verorten	Gesellschaftliche Dimension
Finanzierungsaspekte	Umweltfaktoren – Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze	Gesellschaftliche Dimension
<i>Operationale Anforderungen</i>		
Operationale Kompetenzen der Person selbst	Aktivitäten und Teilhabe – Kommunikation speziell d360 Kommunikationsgeräte und -techniken benutzen	Subjektorientierte Dimension
Wissen und Fertigkeiten zur operationalen Nutzung der Unterstützungspersonen	keine explizite Entsprechung, am ehesten bei Unterstützung und Beziehungen zu verorten	Gesellschaftliche Dimension
Gegebenheiten des Kommunikationsmittels	Umweltfaktoren – Produkte und Technologien, speziell e125 Produkte und Technologien zur Kommunikation	Gesellschaftliche Dimension
<i>Umgebungsfaktoren</i>	Umweltfaktoren – natürliche und vom Menschen veränderte Umwelt Umweltfaktoren – Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze	Gesellschaftliche Dimension

Ein weiteres Mal wird dem Wissen, den Fertigkeiten und Einstellungen der nächsten Kommunikationspartner*innen im Rahmen der Zugangsfaktoren besondere Aufmerksamkeit geschenkt (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 122-128), was erneut die Bedeutung dieser Kontextfaktoren betont, die in der ICF keine explizite Beachtung finden. Die doppelte Thematisierung der Aspekte Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen bezieht sich im Partizipationsmodell darauf, dass mit dem Partizipationsmodell der Versuch unternommen wird, zwischen dem weiteren Umfeld (Gelegenheitsbarrieren) im Sinne des Meso- und Makrosystems nach Bronfenbrenner (1981) sowie dem direkten Umfeld im Sinne des Mikrosystems als Ort direkter Interaktion und Kommunikation (Zugangsbarrieren) zu unterscheiden (Lage, 2006, S. 208). Sowohl gesellschaftliche Einstellungen und verbreitete Fertigkeiten im Meso- und Makrosystem als auch Einstellungen und Fertigkeiten im Mikrosystem haben Auswirkungen auf gelungene Partizipation durch Kommunikation, wie bereits durch den Hinweis auf notwendige Gesprächsstrategien deutlich wurde.

Das Partizipationsmodell spiegelt, wie aufgezeigt, Einflussfaktoren auf Partizipationshandeln in kommunikativer Hinsicht auf der subjektorientierten, gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension wider. Mit der hier verfolgten Dreidimensionalität können die Zugangsbarrieren und Gelegenheitsbarrieren klarer differenziert werden. So wird unter Zugangsbarrieren ausschließlich die subjektorientierte Dimension verstanden, unter Gelegenheitsbarrieren werden die Einflussfaktoren der gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen getrennt voneinander reflektiert. Diese weitere Differenzierung der Gelegenheitsfaktoren hat den Vorteil, dass durch die Verortung in der gesellschaftlichen oder gemeinschaftlichen Dimension Handlungszugänge für die Praxis und damit verbundene Verantwortlichkeiten klarer abgeleitet werden können. Während Änderungen von Einflussfaktoren der gesellschaftlichen Dimension über relevante Entscheidungsträger zu realisieren sind, verschließen sich die Einflussfaktoren der gemeinschaftlichen Dimension des rechtlichen und pädagogischen ‚Zugriffs‘ weitestgehend, da sie nicht verpflichtend sind. Allenfalls können sie durch Kontakt- und Erfahrungsräume gefördert werden (Felder, 2012, S. 288).

4.4 Bezugswissenschaften des Fachgebiets Unterstützte Kommunikation

Das Partizipationsmodell lässt vermuten, dass der mehrdimensionale Blick auf Kommunikationshandeln als Partizipationshandeln bereits seit den 1990er Jahren im Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation verankert ist. Umso überraschender ist, dass dem nicht so ist. Die Bezugswissenschaften des Fachgebiets der Unterstützten Kommunikation sind vielfältig, wie die Komplexität desselben vermuten lässt. Lage (2006, S. 169-172) sieht die Entwicklungspsychologie, die Linguistik und die Soziologie als wesentlich an. Dies wird durch die Darstellung der Dimensionen hinsichtlich Partizipationshandeln (Kapitel 2.2) bestätigt, auch hier ist die Entwicklung zur Handlungsfähigkeit auf entwicklungspsychologischer Ebene angesiedelt, mit der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension werden hingegen soziologische Ebenen betreten. Die linguistische Ebene schließlich ergibt sich durch den Bezug zur Pragmatik im Kommunikationshandeln und den in diesem Kapitel erarbeiteten Inhalten. So verschränken sich auch in dieser Arbeit die drei Bezugstheorien, wobei sowohl im theoretischen Teil durch den Einbezug soziologischer Raum-, Rollen- und Kommunikationstheorien als auch im empirischen Teil ein Schwerpunkt auf die gemeinschaftliche und gesellschaftliche Dimension und damit auf die Soziologie gelegt wird.

Dies entspricht derzeitigen Forschungsdesiderata, wie sie Lage (2006, S. 160) und Renner (2004, S. 117) bereits vor gut 10 Jahren aufzeigten. Beide Autor*innen stellen soziologische Fragestellungen in den Mittelpunkt ihrer theoretischen Ausarbeitungen und fordern deren vermehrten Einbezug in das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation, Lage und Kolleginnen machten bereits im Jahr 1997 darauf aufmerksam (Lage, Antener & Knobel, 1997). Lage (2014) verweist mit einem Artikel aus dem Jahr 2014 erneut auf die Anschlussfähigkeit soziologischer Theorien für Unterstützte Kommunikation und stellt die Notwendigkeit heraus, von der Mikroperspektive (kommunikatives Handeln, Rollenerwartung) über die Mesoebene (Gemeinschaft, Organisationen) zur Makroperspektive (Gesellschaft) zu gelangen. Dabei nimmt sie Bezug zu einigen der hier eingebundenen Autoren wie Weber (1921/1972), Dahrendorf (1959/2010) und Tönnies (1979). Obwohl also die Notwendigkeit einer soziologischen Perspektive im Fachbereich der Unterstützten Kommunikation seit 20 Jahren bereits proklamiert wird, sind nur wenige empirische Arbeiten dazu verfasst worden. So kommen McNaughton und Light

nach einer Durchsicht vorhandener Forschungsliteratur im Bereich der Unterstützten Kommunikation zu dem Schluss:

Future research is urgently required to effect positive social change to improve the quality of life of individuals with complex communication needs, not just at the dyadic level with family members or educational/vocational personnel but also within much broader societal contexts (Light & McNaughton, 2015, S. 93).

Empirische Arbeiten, welche soziologische Theorien hinzuziehen, folgen meist mikrosoziologischen Fragestellungen, die durch Konversationsanalyse adressiert werden (z.B. Higginbotham & Engelke, 2013). Im Mittelpunkt steht die Gesprächsanalyse von Gesprächen zwischen Personen, die unterstützt kommunizieren (in der Regel mittels technischer Hilfsmittel) und Personen, die lautsprachlich kommunizieren. Mit diesem Forschungsfokus kann aufgeklärt werden, wie durch das Fehlen oben genannter objektiver, routinierter Zeichensysteme wie der Lautsprache dennoch ein kommunikativer Akt vollzogen wird. Die Erkenntnisse werden mit einer gezielteren Umsetzung von subjektorientierter Förderung und Hilfsmittelgestaltung verknüpft (Higginbotham & Engelke, 2013, S. 16). So konstatieren auch Blackstone, Williams und Wilkins:

[...] the key desired outcomes of AAC technologies and instructional methods must include evidence that individuals with complex communication needs have the appropriate supports for social interaction, can participate within their families and communities, and can fulfill preferred societal roles. It reminds us that people with complex communication needs must be able to access and use AAC technologies and available mainstream technologies in order to express their authentic selves and take on meaningful societal roles (Blackstone, Williams & Wilkins, 2007, S. 200).

Aus handlungspraktischer Sicht ist dies zunächst ein naheliegender Ansatz, da Kommunikationshandeln als Teil des Partizipationshandelns nur subjektlogisch betrachtet und damit auch adressiert werden kann. Kritisch angemerkt werden muss an dieser Stelle dennoch, dass – wie auch aus dem Zitat deutlich wird – die Bemühungen nach wie vor auf das Individuum fokussiert sind, das befähigt werden muss, Technologien entsprechend zu erhalten (gesellschaftliche Dimension) und zu benutzen (subjektive Dimension), um soziale Rollen ausfüllen zu können. Zwar werden nächste Interaktionspartner mittlerweile zu einem geringen Prozentsatz in den Forschungsfokus gestellt (McNaughton & Light, 2015, S. 265)(gesellschaftliche/gesellschaftliche Dimension), jedoch verbleibt die Forschung zu Unterstützter Kommunikation am Individuum (subjektive Dimension) verhaftet, wie auch Light und McNaughton feststellen:

Too often AAC intervention seems to focus primarily on the individual with complex communication needs with only minimal attention to partner instruction and even less attention to societal change. The research in the AAC field reflects this imbalance (Light & McNaughton, 2015, S. 92).

In sozialräumlicher Hinsicht werden vorrangig sozialräumliche Zentren (Wohneinrichtungen) und Verflechtungsbereiche (Schule, Werkstätten) in den Fokus genommen, um Unterstützte Kommunikation zu implementieren. Dies mag folgerichtig erscheinen, ist doch die Versorgung aller Personen, die eine individuelle Kommunikationsunterstützung benötigen, noch längst nicht gewährleistet. Tatsächlich stehen empirische Erkenntnisse zur Implementierung von Unterstützter Kommunikation in Wohneinrichtungen noch aus, sind jedoch dringend angezeigt (McNaughton & Light, 2015, S. 266). Light und McNaughton (2012, S. 201) sehen daher die Aufgabe nun darin, die gut erforschten Interventionsstrategien in das alltägliche Leben von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten zu integrieren.

Eine sozialräumliche Perspektive wurde bisher noch wenig eingenommen. Einzelne Projekte und Länder bilden hier die Ausnahme, wie Kanada (CDAC, 2018b; Collier, Blackstone & Taylor, 2012) oder Australien (Johnson, Solarsh, Bloomberg & West, 2016; Scope, 2015; Solarsh, 2014). Erste sozialraumorientierte Ansätze sind auch in Deutschland zu verorten, jedoch stecken hier die Initiativen hinsichtlich des sozialen Nahraums noch in den Kinderschuhen (Mischo, Hennig & Erdélyi, 2016). Wie oben bereits hergeleitet, ist jedoch die sozialräumliche Perspektive hochrelevant für die Verwirklichung von Partizipation, wie auch Thimm postuliert:

Die individuenbezogene Perspektive bedarf jedoch dringend [...] der Ergänzung durch eine sozial-räumliche Perspektive, die die Gestaltung des Gemeinwesens in den Blick nimmt. Die Feststellung und Reklamierung von individuellen Hilfen zur Integration und Partizipation [...] und deren Legitimation laufen ins Leere, wenn nicht gleichzeitig die Gestaltung der Infrastruktur der nahen sozialen Räume, in denen Partizipation und Integration verwirklicht werden müssen, in Angriff genommen wird (Thimm, 2005, S. 327).

Ein sozialräumlicher Ansatz, der es ermöglicht, Raumkonstitutionsprozesse unter ‚fremden‘ Kommunikationsbedingungen auch in die Verantwortung der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension zu stellen, ohne dabei ‚nur‘ direkte (vertraute) Interaktionspartner*innen zu adressieren, wird bisher in nur wenigen Studien verfolgt.

Meist zielen Studien, welche die Partizipation an Aktivitäten im sozialen Nahraum adressieren, darauf ab, Barrieren und Förderfaktoren der Partizipation für spezifische Lebensbereiche aus Sicht von Personen mit (Lern-) und Sprachschwierigkeiten oder aus

Sicht der Personen aus dem Sozialraum zu erheben (Datillo, Estrella, Estrella & Light, 2008; Trembath, Balandin, Stancliffe & Togher, 2010), bzw. Bedingungen der Kommunikation für spezifische Bereiche wie Kliniken zu erforschen (Hemsley & Balandin, 2014). Zudem gibt es eine wachsende Aktivität hinsichtlich kommunikativer Barrierefreiheit, was der gesellschaftlichen Dimension zuzurechnen ist (Collier et al., 2012; Johnson et al., 2016; Mischo et al., 2016; Solarsh, 2014). All diese Bereiche stellen ein Puzzleteil des hier eingeführten Konstrukts der Partizipation dar. Bisher fehlt jedoch eine verbindende Perspektive, welche die subjektive, gemeinschaftliche und gesellschaftliche Dimension in ihrer Relation betrachtet.

Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im Kontext von Diversität zu sehen und genutzte Kommunikationsmittel als objektive Zeichen anzuerkennen, um gegenkulturelle Räume auf lange Sicht zu institutionalisierten Räumen zu etablieren, in welchen selbstverständlich eine weite Variation an objektiven Zeichen zur Kommunikation genutzt werden kann, schließt den Kreis zum hier verfolgten menschenrechtlichen Ansatz als Reflexionsfolie. Dafür ist über die subjektorientierte Dimension hinaus das Adressieren gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Faktoren, auch jenseits des sozialräumlichen Zentrums von hoher Bedeutung.

4.5 Zwischenfazit 3

In den vorangehenden Kapiteln wurde sukzessive das hier vertretene Verständnis von Partizipation als mehrdimensionales, relationales Konstrukt entfaltet und in den räumlichen und kommunikationstheoretischen Kontext gesetzt. Folgende Definition wurde für den vorliegenden Forschungskontext entwickelt:

Partizipation wird als relationales, mehrdimensionales Konstrukt verstanden, das in der subjektorientierten Dimension im selbstbestimmten Handeln seinen Ausgangspunkt nimmt und sich in Relation mit der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension und den dort zu verortenden Einflussfaktoren konstituiert.

Im sozialräumlichen Zentrum werden Partizipationschancen durch selbstbestimmtes Handeln ausgewählt. Die Dimensionen Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft wirken auf diesen Entscheidungsraum ein.

Im sozialen Nahraum zeigt sich das Konstrukt der Partizipation in der Wahrnehmung selbstbestimmt gewählter Partizipationschancen. Partizipation realisiert sich durch das Konstituieren (institutionalisierte) Räume, indem Rollenerwartungen aufgegriffen und in kommunikativer Hinsicht mittels kommunikativer Gattungen gefüllt werden. Zur Überwindung von Fremdheit werden gegenkulturelle Räume konstituiert. Auch hierbei wirken die Dimensionen Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft mit den dort zu verortenden Einflussfaktoren als partizipationshemmend oder -fördernd.

Es kann nun ergänzt werden: Formen, Mittel und Strategien der Unterstützten Kommunikation können zur Überwindung von Fremdheit und damit zur Konstitution gegenkultureller Räume im sozialen Nahraum beitragen. Sie haben damit direkte Auswirkungen auf Kommunikationshandeln verstanden als Teil von Partizipationshandeln.

Zudem stellen Formen, Mittel und Strategien der Unterstützten Kommunikation notwendige Bedingungen dar, um selbstbestimmt aus Partizipationschancen auswählen zu können.

Formen, Mittel und Strategien der Unterstützten Kommunikation unterliegen wiederum den Einflussfaktoren der Dimensionen Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft, die im Partizipationsmodell widerspiegelt werden. Unterstützte Kommunikation wird damit ebenfalls durch die Dimensionen des Konstrukts Partizipation beeinflusst, wirkt sich ihrerseits wiederum auf die Dimensionen des Konstrukts Partizipation aus. Auch hier wird die Relationalität des Konstrukts Partizipation in seiner Vielschichtigkeit und Komplexität betont.

5 PARTIZIPATION VON MENSCHEN MIT LERN- UND SPRACHSCHWIERIGKEITEN

Die Erkenntnisse von Kapitel 3 und 4 werden nun auf das Konstrukt der Partizipation übertragen. Durch die Einbettung des Konstrukts der Partizipation in den relationalen Raum und die Verbindung mit Rollenerwartungen sowie kommunikativen Gattungen kann das Konstrukt der Partizipation für kommunikatives Handeln im sozialen Nahraum spezifiziert und die Einflussfaktoren der verschiedenen Dimensionen weiter herausgearbeitet werden. Eine Trennung der Dimensionen hat dabei rein analytischen Charakter, denn die Einflussfaktoren der Dimensionen wirken wechselseitig aufeinander ein und heben damit die Relationalität des Konstrukts hervor.

5.1 Subjektorientierte Dimension

Entsprechend dem Kapitel 2.2.1 werden in der subjektorientierten Dimension alle Kompetenzen und personbezogenen Faktoren verortet, die für Partizipationshandeln aus subjektorientierter Sicht grundlegend sind. An zentraler Stelle ist dies die Handlungsfähigkeit mit ihren Phasen der Handlungsorientierung, Handlungsplanung, Handlungsausführung und Handlungskontrolle (Pitsch & Thümmel, 2015, S. 22f.). Handlungsfähigkeit ist nicht nur die Grundbedingung für die selbstbestimmte Auswahl aus Partizipationschancen, wie sich herausgestellt hat. Mit der Ausarbeitung zum Raum hat sich gezeigt, dass sie sowohl die Grundbedingung für die Konstitution von Raum (Kapitel 3.2), als auch die Grundbedingung für die Entsprechung dort herrschender Rollenerwartungen (Kapitel 3.3) und kommunikativer Gattungen (Kapitel 3.4.) ist, um Partizipationshandeln in kommunikativer Hinsicht im sozialen Nahraum zu realisieren. Handlungsfähigkeit ist somit als wichtigster Einflussfaktor in der subjektorientierten Dimension des Konstrukts Partizipation zu benennen.

Mit Handlungsfähigkeit einhergehende Kompetenzen liegen vor allem in der Bedürfniswahrnehmung, Vorstellungsfähigkeit, Planungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Selbsteinschätzung und Kontrolle (Mühl, 1986, S. 69) sowie im umfassenden Wissen zur Handlungsplanung (Pitsch & Thümmel, 2015, S. 22). Kennzeichnend für Partizipation ist dabei ein für das Individuum realisierbares Höchstmaß an Selbstbestimmung mit dem Ziel der positiven Einflussnahme auf das

eigene Leben oder das soziale Ganze. Nur die selbstbestimmte Auswahl aus subjektiv sinnvollen Partizipationschancen entspricht dem Gedanken der freiheitlichen Partizipation (Pauen, 2008, S. 47; Scheu & Atrata, 2013, S. 264f.). Mit Walther (2016) konnte gezeigt werden, dass sich die Kompetenzen zur Handlungsfähigkeit allgemein und zum selbstbestimmten Handeln deutlich überschneiden.

Mit Rückbezug auf die Konstitution institutionalisierter Räume, den dortigen Rollenerwartungen und kommunikativen Gattungen kann spezifiziert werden, dass nicht nur Wissen über Handlungsalternativen zur Auswahl aus Partizipationschancen vorhanden sein muss, sondern auch das Wissen über entsprechende Anforderungen innerhalb der ausgewählten Situation im sozialen Nahraum vorliegen muss.

Bevor der Einzelne aber seine Rollen spielen kann, muß er sie kennen; wie der Schauspieler muß auch das gesellschaftliche Wesen Mensch seine Rollen lernen, sich mit ihrem Inhalt und ihren Sanktionen vertraut machen. Hier begegnen wir einem zweiten Grundmechanismus der Gesellschaft, dem Prozeß der Sozialisierung durch Verinnerlichung von Verhaltensmustern (Dahrendorf, 1959/2010, S. 56f.).

Jedoch stehen Lern- und Sprachschwierigkeiten dem Einnehmen altersentsprechender Rollen entgegen (McNaughton & Bryen, 2007, S. 217). Der notwendige Erfahrungsschatz ist meist deutlich verändert durch sogenannte „Isolationskarrieren“ (Hähner, 2016b, S. 34), die Erwachsene gerade in der Nachkriegszeit bis in die 1990er Jahre in Sonderkindergärten, Sonderschulen, Wohnheimen und Werkstätten erlebten und die auch heute noch wirksam sind (gesellschaftliche Dimension, Kapitel 5.3). Amado, Stancliffe, McCarron und McCallion (2013) fassen zusammen, dass Partizipation im sozialen Nahraum abhängig sei von persönlichen Faktoren, Bedingungen der Wohneinrichtungen, Möglichkeiten der Mobilität, Unterstützung und Achtsamkeit der Mitarbeitenden und dem Einbezug der Familie – hier wird die wechselseitige Verbindung der Dimensionen deutlich. Die Erfahrungen, die eine Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten hinsichtlich gesellschaftlicher Rollen sammeln konnte, stellen damit einen Einflussfaktor der subjektorientierten Dimension dar. Diese sind den personbezogenen Faktoren der ICF zuzuordnen (DIMDI, 2005, S. 22). Die Ermöglichung dieser Erfahrungen wiederum liegt in der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension.

Um soziale Rollen letztendlich in kommunikativer Hinsicht ausfüllen zu können, sind operationale, soziale, linguistische und strategische Kompetenzen des Individuums notwendig (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 12), die in den Zugangsfaktoren des Partizipationsmodells verortet sind (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 116-128). So

benötigen Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten die notwendigen kommunikativen Kompetenzen in materialer und symbolischer Hinsicht (Löw, 2017, S. 192), um die Strukturebenen einer kommunikativen Gattung hinsichtlich der Binnen- und Zwischenstruktur zu erfüllen (Luckmann, 2002, S. 166ff.). Schütz und Luckmann (2017, S. 132) verweisen auf die Notwendigkeit eines möglichst objektiven, allgemeingültigen Zeichensystems, wenn Kontakt zu fremden Personen besteht.

McNaughton und Bryen (2007) fassen in einem Literaturreview zusammen, welche Ansprüche an elektronische Hilfsmittel, Subjekt und Kommunikationspartner*innen gestellt werden, damit soziale Rollen entsprechend ausgefüllt werden können. Hinsichtlich der unmittelbaren Kommunikation (Schütz & Luckmann, 2017, S. 101) legen sie einen Schwerpunkt auf die materialen Komponenten (Löw, 2017, S. 192): McNaughton und Bryen merken an, dass neben üblichem Kernvokabular ein breiteres, situationsspezifisches Vokabular verfügbar sein muss, das die Person selbstständig einsetzen können muss. Zudem sollte die Person über Strategien verfügen, das Hilfsmittel fremden Gesprächspartner*innen nahzubringen. Das Hilfsmittel an sich muss über eine verständliche Sprachausgabe verfügen, in vielen verschiedenen Situationen einsetzbar sein und durch diverse Methoden in jeder Umgebung ansteuerbar sein. Hier sind die operativen Kompetenzen einer Person, aber auch die Gestaltung des Hilfsmittels durch Hilfsmittelanbieter gefragt (McNaughton & Bryen, 2007, S. 222f.).

Diese Forderungen adressieren Barrieren, die durch Studien zu Förderfaktoren und Barrieren für Partizipation im sozialen Nahraum bereits erhoben wurden. Trembath et al. (2010) erforschte Erfahrungen von Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen, die in Australien bürgerschaftliches Ehrenamt leisten, Datillo et al. (2008) erhoben Erfahrungen von Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen zu Freizeitaktivitäten im sozialen Nahraum. Mischo (2012) fasste die Erkenntnisse der Studien zusammen. Deutlich wird, dass Barrieren hinsichtlich der Kompetenzen des Individuums insbesondere in der langsamen Kommunikation und dem eingeschränkten Vokabular lagen. Zudem wurden Barrieren des Hilfsmittels benannt. Diese lagen in der schweren Verständlichkeit der Sprachausgabe, der Abwesenheit bzw. dem Defekt des Hilfsmittels und darin, dass das Hilfsmittel nicht in allen Umgebungen nutzbar war. Hingegen wurden Förderfaktoren in guten Gesprächsstrategien seitens des Individuums und vorprogrammierten Inhalten, in der multimodalen Kommunikation und in angepasstem Vokabular gesehen (Mischo, 2012, S. 10.079.001).

Um einen realistischen Blick auf die Möglichkeiten zum Partizipationshandeln einer Person aus der Perspektive der subjektorientierten Dimension zu erhalten, ist es im Sinne der ICF notwendig, ausgehend von den vorliegenden Störungen der Körperstrukturen und -funktionen die aktuelle Leistung im Bereich der Aktivitäten und Partizipation einzuschätzen (Schuntermann, 2013, S. 32). Wichtige Hinweise gibt hier die Entwicklungspsychologie, wie in Kapitel 1 erarbeitet wurde. Hinsichtlich der kommunikativen Kompetenzen einer Person existiert eine Fülle diagnostischer Materialien, welche die aktuelle Kommunikationsfähigkeit auf der Basis von kognitiven und kommunikativen, motorischen, sensorischen und emotionalen Informationen einschätzen helfen (Bloomberg, West, Johnson & Iacono, 2009; Boenisch & Sachse, 2007; Kane, 2008; Kristen, 2008; Leber, 2012) sowie spezifische diagnostische Inventare beispielsweise zur differenzierten Betrachtung von kommunikativen Kompetenzen im Kontext unterschiedlicher Gesprächspartner*innen (Blackstone & Hunt-Berg, 2003; ins Deutsche übersetzt durch Wachsmuth, 2006b). Eine entwicklungspsychologische Einschätzung ist dann über die Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation nach Weid-Goldschmidt (2015) möglich, wie in Kapitel 1.1 bereits dargestellt. Eine Schlüsselrolle nimmt die Fähigkeit zur Intentionalität ein, die als Grundbedingung für selbstbestimmte Handlungsfähigkeit formuliert wird. Mit Felder (2012, S. 158-163) und Fornefeld (2009b, S. 125ff.) konnte gezeigt werden, dass von einem *graduellen* Verständnis von Intentionalität und damit Partizipationshandeln auszugehen ist, so dass auch Menschen mit schweren Lern- und Sprachschwierigkeiten nicht von Partizipationshandeln ausgeschlossen sind.

Die Fähigkeiten einer Person in diesen Entwicklungsbereichen sind grundlegend für intentionales Handeln und damit für selbstbestimmtes Partizipationshandeln und Kommunikationsfähigkeit entsprechend der Rollenerwartungen im sozialen Raum. Erneut ist in diesem Kontext darauf hinzuweisen, dass es keinen ‚Ausschluss‘ aus Partizipationshandeln gibt, sondern dass vielmehr eine gute Übersicht über die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen einer Person es ermöglichen, *adäquate* Partizipationschancen und Partizipationshandeln zu eröffnen. Diese Passgenauigkeit muss in der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension hergestellt werden.

5.2 Gemeinschaftliche Dimension

Es wurde in Kapitel 2.2.2 mit Tönnies (1979) und Weber (1921/1972) hergeleitet, dass Gemeinschaften durch den ‚Wesenswillen‘ und affektuelles bzw. traditionales Handeln geprägt sind, jedoch auch vergesellschaftete Handlungsformen in gemeinschaftliche Kontexte hineinwirken. Gemeinschaftliche Kontexte zeichnen sich aus durch eine gemeinsame Zielsetzung, die das Zugehörigkeitsgefühl evoziert (Felder, 2012, S. 152f.). Es wurde weiter erarbeitet, dass das Zutrauen, das ein Gegenüber in die Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten legt, abhängig davon ist, inwiefern ableistische Zuschreibungen und damit Einstellungen wirksam werden.

Mit dem Partizipationsmodell konnte nochmals untermauert werden, dass gerade Einstellungen und ‚Praxis‘ (informelle Regeln) als Einflussfaktoren der gemeinschaftlichen Dimension zuzurechnen sind. Einstellungen von direkten Bezugspersonen werden als ein so bedeutsamer Faktor des Gelingens von Kommunikationsunterstützung angesehen, dass ihm im Rahmen der Erhebung von Zugangsbarrieren im Partizipationsmodell erneut Beachtung geschenkt wird (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 122-128). Bestätigt wird diese hohe Relevanz von Einstellungen bezahlter Unterstützer*innen auch durch die Studie von Erdélyi und Thümmel (2014), die sich auf den schulischen Bereich bezog. Dort wurde dem Einflussfaktor Einstellungen mit 14 Prozent deutlich mehr Gewicht seitens der befragten Professionellen zugesprochen als dem Wissen (4 Prozent). Der höchste Einflusswert wurde jedoch dem Praxisfeld und damit den informell wirkenden Regeln und sozialen Routinen mit 28 Prozent zugeschrieben. Auch wurde deutlich, dass Einstellung und Praxis in einem engen Verhältnis zueinander stehen, so wirken sich positive Erfahrungen im Praxisfeld auf die Einstellung der Pädagog*innen aus (Erdélyi & Thümmel, 2014, S. 7f.). Hinsichtlich des Partizipationshandelns kann damit die Einstellung der Mitarbeitenden im sozialräumlichen Zentrum zu Unterstützter Kommunikation als wesentlicher Einflussfaktor auf Partizipationshandeln gesehen werden. Denn nur, wenn dem Thema die notwendige Relevanz seitens der Mitarbeitenden zugesprochen wird, wird eine adäquate Kommunikationsunterstützung erfolgen, die wiederum notwendig für die Auswahl aus Partizipationschancen und kompetent kommunikatives Handeln im sozialen Nahraum ist.

Mit den herangezogenen Theorien zur Raumkonstitution (Löw, 2017), zu den sozialen Rollen (Dahrendorf, 1959/2010) und zur Kommunikation (Luckmann, 2002; Schütz & Luckmann, 2017) wurde deutlich, dass ein wesentlicher Einflussfaktor für das Gelingen von Kommunikation im sozialen Raum im gemeinsam geteilten Welt- und Sprachwissen der Gesprächsteilnehmer*innen liegt (Linke et al., 2004, S. 199). Mit Schütz & Luckmann (2017, S. 99f.) wurde sodann darauf verwiesen, dass Menschen zwar nie die Erfahrung des anderen in der Gänze nachvollziehen können, jedoch die ‚Generalthese der wechselseitigen Perspektiven‘ eingesetzt wird, um Intersubjektivität zu ermöglichen. Erfahrungen oder die Möglichkeit der ‚Idealisierung der Vertauschbarkeit der Standpunkte‘ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 99) stellen einen gemeinsamen Möglichkeitsraum her.

Jedoch bestehen bei Personen aus dem sozialen Nahraum nicht immer Vor-Erfahrungen mit Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten. In der Einstellungsforschung im Fachbereich Unterstützte Kommunikation zeigt sich folgendes Bild hinsichtlich Einstellungen gegenüber Personen, die Unterstützte Kommunikation nutzen:

The results suggest individuals who use AAC may be more at risk for encountering negative attitudes from males than from females and from individuals without previous experience with people with disabilities than from individuals with previous experience with people with disabilities. In most studies reviewed, the use of a high-tech system rather than a light-tech system did not seem to have an effect on listener attitudes (McCarthy & Light, 2005, S. 47).

Negative Einstellungen gegenüber Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten ebenso wie daraus resultierende Gespräche über den Kopf der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten hinweg stellen eine Barriere für Partizipationshandeln im sozialen Nahraum dar, wie aus bisherigen Studien hinsichtlich Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen und Sprachschwierigkeiten hervorgeht (Mischo, 2012, S. 10.079.001). Weitere Erfahrungen von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten liegen im Ignoriert-Werden, Nicht-Anerkannt-Werden, in der Ignoranz gegenüber mitgeführten Hilfsmitteln sowie in ableistischen Zuschreibungen, die von sprachlichen Beeinträchtigungen auf einen beeinträchtigten Intellekt schließen (Solarsh, 2014, S. 14). Mit Erdélyi und Thümmel (2014, S. 8) wirken sich diese Einstellungen wiederum auf die Handlungspraxis aus und umgekehrt.

International hat sich gezeigt, dass Einstellungen des Gegenübers wichtige Förderfaktoren für eine barrierefreie Kommunikation im sozialen Nahraum sind. So

formuliert Scope (2015) in den Communication Access Standards folgende Anforderungen an Personal im sozialen Nahraum:

- Staff treat the person with dignity and respect
- Staff take time, do not rush the conversation
- Staff talk directly to the person.
- Staff are willing to use different methods of communication (Scope, 2015, S. 20)

Diese Anforderungen wurden in Zusammenarbeit mit Personen, die unterstützt kommunizieren, und Sprachtherapeut*innen in einem zweijährigen Evaluationsprozess entwickelt und sind teil umfassender Standards, die kommunikative Barrierefreiheit zusichern sollen (Johnson et al., 2016, S. 133; Solarsh, 2014, S. 14f.).

Im Rahmen einer kanadischen Studie (Collier et al., 2012), in der 61 Personen, die unterstützt kommunizieren, und 135 bezahlte Unterstützer*innen hinsichtlich der Ansprüche an kommunikative Barrierefreiheit befragt wurden, wurde gemeinschaftlichen Faktoren hohe Stellenwerte eingeräumt. Über 90 Prozent der Befragten, die unterstützt kommunizieren, fanden folgende Einflussfaktoren wichtig für kommunikative Barrierefreiheit:

- Speak to you like an adult
- Speak in a normal tone and volume
- Talk directly to you and not the person with you (Collier et al., 2012, S. 209)

Ebenso schätzten 95 Prozent der bezahlten Unterstützer*innen den Aspekt „Knowing how to show respect to a person with a CCN“ (Collier et al., 2012, S. 210) als sehr wichtig für kommunikative Barrierefreiheit ein.

Um abschließend mit Dahrendorf (2009, S. 39ff.) zu sprechen, sind in der gemeinschaftlichen Dimension die (ableistischen) Einstellungen und sozialen Praktiken in den Blick zu nehmen, die sich in den Soll- und Kann-Erwartungen niederschlagen, denen sowohl Mitarbeitende als auch Personen des sozialen Nahraums innerhalb ihrer Rollen entsprechen.

5.3 Gesellschaftliche Dimension

In Kapitel 2.2.3 wurde dargestellt, dass die Einflussfaktoren der gesellschaftlichen Dimensionen umfassend in den rechtlichen Grundlagen zu verorten sind. Die CRPD auf internationaler Ebene und das neue BTHG auf nationaler Ebene geben den gesetzlichen Rahmen vor. Es wurde zudem dargestellt, dass überindividuelle Regeln, die sich in den Handlungsgrundsätzen von Organisationen, Einrichtungen und Vereinigungen

niederschlagen, ebenfalls der gesellschaftlichen Dimension zugeordnet werden. Ebenso sind das Fachwissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Interaktionspartner*innen (Mitarbeitende oder Personen des sozialen Nahraums) als bedeutsame Einflussfaktoren in der gesellschaftlichen Dimension verortet. Mit den nun erweiterten Erkenntnissen aus den Kapiteln 4 und 5 können auch diese Einflussfaktoren konkretisiert werden.

Obwohl die unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft durch Artikel 19 der CRPD sowie durch Artikel 76 des BTHG formuliert sind, sieht die Lebensrealität von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten bis heute in Deutschland noch deutlich anders aus:

Institutionalisierte Wohnbedingungen verhindern nach wie vor das Realisieren von sozialen Rollen im sozialen Nahraum. Obwohl es mittlerweile auch in Deutschland seit den 90er Jahren ein zunehmend differenziertes stationäres und ambulantes Wohnangebot für Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten gibt (einen guten Überblick dazu gibt Stöppler, 2014, S. 148ff.), fokussiert sich das Wohnen von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im Vergleich zu anderen Personengruppen nach wie vor auf stationäre Wohneinrichtungen (Tabelle 8):

*Tabelle 8: Verteilung der Bewohner*innen nach Beeinträchtigungsformen innerhalb der Wohnformen ambulant – stationär (BMAS, 2016, S. 251)*

	stationäres Wohnen	ambulant betreutes Wohnen
Menschen mit geistiger Beeinträchtigung	64%	25%
Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung	9%	4%
Menschen mit psychischer Beeinträchtigung	27%	70%

Zudem bleiben Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten nach der Schulzeit häufig im Elternhaus wohnhaft (BMAS, 2016b, S. 260; Klauß, Terfloth, Niehoff & Buckenmaier, 2016, S. 30; Kulig & Theunissen, 2016, S. 12).

Der UN-Fachausschuss äußerte sich besorgt über die institutionalisierte Wohnlage in Deutschland. Er bemängelt die fehlenden Wohnalternativen aufgrund einer hinderlichen Infrastruktur und mangelnder ambulanter Dienste. Es wird die Notwendigkeit aufgezeigt, finanzielle Mittel zur Deinstitutionalisierung, zur Unterstützung der Selbstbestimmung und zum Aufbau ambulanter gemeindenaher Dienste bereitzustellen sowie die

Gesetzeslage anzupassen (CRPD-Ausschuss, 2015, S. 7f.). Die Monitoringstelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte betonte diese Notwendigkeit bereits in ihrem Parallelbericht (Monitoring-Stelle zur UN-BRK, 2015, S. 25f.).

Die derzeit noch vorherrschende Form stationärer Wohneinrichtungen für Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten ist nach wie vor geprägt von Praktiken der Fremdbestimmung und weist nur wenige Qualitäten der in Kapitel 3.1 genannten Funktionen des sozialräumlichen Zentrums auf. Das von Fornefeld (2013, S. 180) bezeichnete „organisierte Wohnen“ in Wohnheimen ist charakterisiert durch festgelegte Tagesabläufe und den Vorrang von Gruppeninteressen vor den Bedürfnissen Einzelner. Erst kürzlich zeigte Trescher (2016b, S. 198f.), dass institutionelle Strukturen zur Verobjektivierung des Subjekts, nämlich des Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten, führen und ihn bürokratisch ‚zerlegen‘, was letztendlich die Person in ihrer Privatheit und Würde beschneidet. So sieht der Autor die untersuchten Institutionen „weit entfernt [...] von einem lebenspraktisch normalen Zuhause“ (Trescher, 2016b, S. 197). Auch Kremsner (2017, S. 284) resümiert, dass selbst heutige institutionelle Wohnangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten noch Merkmale ‚totaler Institutionen‘ (Goffman, 1972) aufweisen, indem Selbstbestimmung und Partizipation von Personen den strukturellen Rahmenbedingungen untergeordnet werden und strukturelle sowie psychische Gewalt erlebt wird.

Exkurs zu sozialraumorientierten Aktivitäten

Der sich in Deutschland langsam vollziehende Schritt zur Deinstitutionalisierung, Dezentralisierung und Regionalisierung der Einrichtungen für Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten (Seifert, 2016, S. 455; Theunissen, 2012, S. 46-54) allein erzeugt noch keine erhöhte Partizipation an Aktivitäten im sozialen Nahraum. Bigby und Wiesel (2011, S. 263) stellen fest, dass Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten zwar präsenter im sozialen Nahraum seien, jedoch noch kein Teil desselben seien. Um Ausgrenzung trotz wohnlicher Nähe zum Gemeinwesen zu verhindern und eine bessere Einbindung von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten in ihr Umfeld zu erreichen, werden seit der Jahrtausendwende sozialräumliche Konzepte und gemeinwesenorientierte Ansätze in der Behindertenhilfe propagiert, die auf eine inklusive Gesellschaft hinarbeiten (Seifert, 2016, S. 456). So werden anglo-amerikanische Konzeptionen wie ‚Community Care‘ (Aselmeier, 2008; Schablon, 2010) und ‚Supported

Living‘ (Aselmeier, 2007; Krüger, 2000; Lindmeier & Lindmeier, 2001) rezipiert und eigene Ansätze wie ‚Enabling Community‘ (Penta, Schraml & Winterberg, 2010) geprägt. „Im Sozialraum passiert Teilhabe. Deshalb ist Sozialraum-Orientierung nicht etwas Zusätzliches, sondern wichtig, wenn man Menschen mit Behinderungen unterstützt“ (Niediek, 2014b, S. 87).

Sozialraumorientierung ist kein neuer Gedanke dieses Jahrtausends. In der Jugendhilfe ist das Fachkonzept der Sozialraumorientierung, das sich durch eine spezifische Sichtweise und eine fallorientierte wie fallübergreifende Handlungsweise auszeichnet (Franz & Beck, 2007, S. 12; Hinte, 2008), seit den 70er und 80er Jahren ein Begriff. In der Behindertenhilfe hat der Perspektivwechsel von der institutionellen zur personenzentrierten Perspektive verzögert eingesetzt. Zwar war eine starke Diskussion um Selbstbestimmung im Gange, die auch das professionelle Selbstverständnis veränderte, jedoch geriet nach Seifert (2010b, S. 70) dabei zunächst der soziale Aspekt in den Hintergrund.

Obwohl sich sozialräumliche Ansätze also seit knapp 20 Jahren in Deutschland zunehmend verbreiten (im englischsprachigen Raum weitaus länger), ist nach wie vor wenig empirisches Wissen über tatsächliche Aktivitäten und damit verbundene Partizipation von erwachsenen Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum in Deutschland vorhanden. Auch international liegen noch 2009 nur wenige Daten vor (Verdonschot, Witte, Reichrath, Buntinx & Curfs, 2009, S. 303). Die Autoren stellten nach einem Literatureview zur Thematik fest: „People with ID are less likely to be involved in community groups, and leisure activities are mostly solitary and passive in nature. Most of the people with ID had been accompanied in an activity by training/therapeutic staff“ (Verdonschot et al., 2009, S. 303).

Einen kleinen Einblick in Aktivitäten von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten gibt die Online-Studie von Metzner (2012) und Weitze (2012), die in stationären und ambulanten Wohneinrichtungen in Niedersachsen durchgeführt wurde (Kapitel 4.1). Von 407 erwachsenen Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten, die symbolisch-intentional kommunizieren, führten nach Angaben der Teamleiter*innen 350 Personen Aktivitäten im sozialen Nahraum durch. In der Mehrzahl wurden Aktivitäten zur medizinischen Versorgung (Ärzte) und zur Selbstversorgung (Einkauf) durchgeführt. In über der Hälfte der Aktivitäten fand eine Begleitung, vornehmlich durch Mitarbeitende

der Einrichtung oder durch Familienangehörige statt. Am häufigsten wurden auch im sozialen Nahraum Gebärden und nicht-elektronische Kommunikationshilfen (z.B. Mappen) zur Kommunikationsunterstützung genutzt (Weitze, 2012, S. 60-64).

Wie diese Darstellung deutlich macht, werden Partizipationschancen von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten nachhaltig durch die strukturellen Bedingungen ihrer Lebenssituation beeinflusst. Diese Faktoren sind in der gesellschaftlichen Dimension zu verorten. Zu unterscheiden ist hierbei zwischen strukturellen Einflüssen, die innerhalb des sozialräumlichen Zentrums wirken und denen, die im sozialen Nahraum wirksam werden.

Innerhalb des sozialräumlichen Zentrums kommen den überindividuellen Regeln eine wichtige Bedeutung zu. Einflussfaktoren liegen neben den oben aufgezeigten fremdbestimmenden Strukturen vor allem in der Implementierung von Unterstützter Kommunikation in der Einrichtung. Von dieser ist abhängig, inwiefern Personen, die einen Bedarf an Kommunikationsunterstützung haben, adäquat versorgt und gefördert werden. Als einflussnehmend stellen sich (neben den in der gemeinschaftlichen Dimension bearbeiteten Einstellungen und Praktiken der Mitarbeitenden) das Wissen über Unterstützte Kommunikation sowie das Etablieren einer „UK-Kultur“ (Lage & Steiner, 2018, S. 7) heraus. Aufgrund fehlender empirischer Kenntnisse identifizieren Kent-Walsh und Binger den Ansatzpunkt für zukünftige Forschung:

[...] the AAC field is ripe to engage in conversation and raise awareness about how implementation science methodologies can fit seamlessly into the goals of AAC research. Bringing the methodologies of implementation science explicitly and systematically into the field of AAC will provide researchers with ways to place their valuable work within a larger context (Kent-Walsh & Binger, 2018, S. 100).

Fragen der Implementierung werden in Deutschland vermehrt seit 2015 diskutiert. Es gibt bereits vielfältige praktische Erfahrungen und umfangreiche Konzepte, die auf Methoden der Organisationsentwicklung rekurrieren (Lage & Steiner, 2018). Die Konzepte und Berichte fokussieren sich auf die Implementierung von Unterstützter Kommunikation in Organisationen wie Wohneinrichtungen oder Werkstätten bzw. Großeinrichtungen, die alle Organisationsformen vereinen (Almon, 2015; Bober & Müller, 2015; Giel & Liehs, 2015; Lage & Steiner, 2018; Panzer, 2018; Sailer, 2014; Schäffer & Rosenmeier, 2015; van Eickels, Sauermost & Dorn, 2018). Bisweilen wird eine Implementierung von einheitlichen Formen und Mitteln der Unterstützten Kommunikation innerhalb aller

Organisationen einer Region angestrebt und umgesetzt (Bohm & Runnebaum, 2017; Pühremair & Claudia, 2018). Es gibt Ansätze, Unterstützte Kommunikation im Qualitätsmanagement einer Einrichtung zu verankern und im Kontext der Teilhabeplanung zu adressieren (Bober & Müller, 2015, 2017). Die Überprüfung der Wirksamkeit dargestellter Konzepte und ihrer Einzelelemente steht jedoch noch aus. Gerade eine verlässliche Implementierung von Unterstützter Kommunikation in Wohneinrichtungen könnte die Partizipationschancen und die Chancen auf Erfahrung adäquaten Rollenverhaltens im sozialen Nahraum erhöhen. Die Implementierung von Unterstützter Kommunikation und das damit verbundene Wissen zu Unterstützter Kommunikation in der Wohneinrichtung kann damit als wesentlicher Einflussfaktor der gesellschaftlichen Dimension gesehen werden.

Über das sozialräumliche Zentrum hinaus, sind Einflussfaktoren der gesellschaftlichen Dimension zu betrachten, die im sozialen Nahraum zu verorten sind. Wesentliche Barrieren für Partizipation werden auf der Basis von inter-/nationalen Studien (Datillo et al., 2008; Trembath et al., 2010) vor allem im fehlenden Wissen der Gesprächspartner*innen, im Zeitmangel und in dem hohen Geräuschpegel des Umfeldes gesehen (Mischo, 2012, S. 10.079.001; Schlütken, 2012, S. 46). Diese sind eng mit dem Begriff der Barrierefreiheit verbunden, der national einer inhaltlichen Erweiterung bedarf (BRK-Allianz, 2013, S. 23f.; S. 38).

Hall (2017, S. 868) stellt die Notwendigkeit verfügbarer Transportmöglichkeiten zur Inanspruchnahme von Aktivitäten im sozialen Nahraum heraus. Dass Mobilitätseinschränkungen von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten ein Hindernis zur Partizipation an Aktivitäten im sozialen Nahraum darstellt, verdeutlicht auch Stöppler (2014, S. 136ff.). Sie stellt heraus, dass Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten eine andere „Mobilitätsbiografie“ (Stöppler, 2014, S. 136) haben als gleichaltrige Personen ohne Beeinträchtigungen. Sie seien hinsichtlich der Mobilität deutlich abhängiger von Fahrdiensten, Familienmitgliedern oder Mitarbeitenden. In Deutschland wird seitens der BRK-Allianz (2013, S. 23f.; S. 38) die unzureichende Barrierefreiheit öffentlicher Verkehrsmittel sowie das eng gefasste Verständnis von Barrierefreiheit als bauliche Barrierefreiheit kritisiert. Wie im Zweiten Teilhabebericht der Bundesregierung deutlich wird, wird zwar Leichte Sprache als Teil von Barrierefreiheit verstanden, Methoden zur Unterstützung der gegenseitigen Verständigung in der unmittelbaren Begegnung, so dass alternative Zeichensysteme

sowie Gesprächsstrategien aufgebaut werden können, um gegenkulturelle Räume zu konstituieren, sind jedoch nicht mitgedacht (BMAS, 2016b, S. 272ff.).

Hier geht Australien einen deutlichen Schritt weiter. Seit November 2011 gibt es in Australien ein Symbol für barrierefreie Kommunikation (Abbildung 12), das als Informations- und Sicherheitssymbol anerkannt wurde (Solarsh, 2014, S. 12ff.):

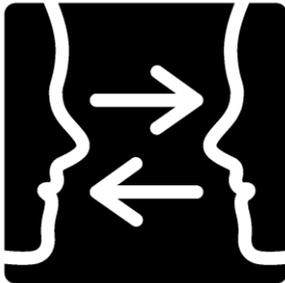


Abbildung 12: Communication Access Symbol (Scope, 2015)

Die Vergabe des Symbols ist an Standards gebunden, die von fest angestellten Personen, die unterstützt kommunizieren, geprüft werden, bevor das Symbol von einer Organisation, Vereinigung oder Einrichtung verwendet werden darf (Solarsh, 2014, S. 15f.). Mit Blick auf die gesellschaftliche Dimension sind folgende Anforderungen an kommunikative Barrierefreiheit gestellt²⁵:

Skilled staff

[...]

- Staff are willing to use different methods of communication.
For example:
point to objects and pictures use gestures
ask yes and no questions.

An environment that supports communication

- Service desks and items are positioned so customers who use wheelchairs are able to move around easily and point to items.
- Quiet spaces are available where you can have a conversation.
- There is a well lit place to have a conversation.

Signs that are clear

- Signs are easy to see. For example, at eye level.
- Signs are easy to read and also have pictures or symbols on them

Written information that is accessible

- Information is available in different formats. For example, plain language or Easy English, Braille, large font or audio versions.
- Staff read and explain written material to people who ask for assistance; for example menus, documents, health information (Scope, 2015, S. 20).

Vergleichbare Einflussfaktoren auf kommunikative Barrierefreiheit wurden von Personen, die unterstützt kommunizieren, und bezahlten Unterstützer*innen in der Studie von Collier et al. (2012, S. 210f.) als bedeutsam betitelt. Aufbauend auf diesen

²⁵ Die Einflussfaktoren der gemeinschaftlichen Dimension wurden dort bereits zitiert. Ebenso wurde das Vorgehen zum Formulieren dieser Standards kurz erläutert.

Erkenntnissen hat auch Communication Disabilities Access Canada (CDAC) ein Symbol für barrierefreie Kommunikation entwickelt (Abbildung 13):

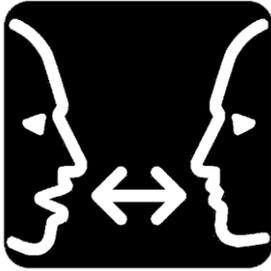


Abbildung 13: *Communication Access Symbol (CDAC, 2014)*

Dieses ist auf der Website verfügbar und im Selbsttest der jeweiligen Organisation an Kriterien gebunden, die in Form einer Checklist zur Verfügung stehen. Die Items der Checklist sind vergleichbar mit denen des australischen Symbols und beziehen sich ebenfalls sowohl auf Einflussfaktoren der gemeinschaftlichen Dimension (z.B. Achtung, Wertschätzung) als auch überwiegend auf Einflussfaktoren der gesellschaftlichen Dimension (z.B. Wissen, Informationen in Leichter Sprache, angepasste Umgebung) (CDAC, 2014, 2015). Damit dient das Symbol in erster Linie der Bewusstseinsbildung und der Verbreitung der Idee von kommunikativer Barrierefreiheit, beinhaltet aber keine gesetzten Qualitätsstandards, wie dies in Australien der Fall ist. Die Organisation CDAC hält auf der Website zudem umfangreiche Informationen und Toolkits (z.B. Checklisten, eLearning-Module) für unterschiedliche Organisationen, Vereinigungen und Einrichtungen des sozialen Nahraums (z.B. Justiz, Notfallambulanzen, Finanzsektor, Freizeitanbieter, Einzelhandel, Politik), aber auch im Sinne des Empowerment für Menschen mit Sprachschwierigkeiten selbst sowie für professionelle Unterstützer*innen bereit. Das Ziel ist es, kommunikative Barrierefreiheit zu verbreiten (CDAC, 2018b). Damit folgt CDAC einem sozialraumorientierten Ansatz, indem fallübergreifend Rahmenbedingungen im sozialen Nahraum geschaffen werden.

Ansätze, die weniger übergreifen, aber ebenfalls auf den Abbau kommunikativer Barrieren im sozialen Nahraum abzielen und einem sozialraumorientierten Ansatz folgen, sind Einzelprojekte für spezifische ‚Branchen‘. Zu nennen ist hier die UKAPO, die eine spezifische Kommunikationshilfe für Apotheken und Gesundheitsdienste darstellt (Mischo et al., 2016), Talking Taxis, eine Kommunikationshilfe für Taxiunternehmen, (Scope, 2009b), Communicating at Centro Box Hill, ein Projekt, das kommunikative Barrierefreiheit in einem Einkaufszentrum etablierte (Scope, 2009a) oder

Communication Access in the Library, das kommunikative Barrierefreiheit in einem Büchereiverbund herstellte (Shepherd & McDougall, 2008). Allen Projekten ist gemein, dass sie neben der Bereitstellung von spezifischen Kommunikationshilfen Sonderwissen und Strategien zur Nutzung vermitteln sowie Aufklärung hinsichtlich Kommunikationsschwierigkeiten betreiben. Mischo et al. (2016, S. 539f.) fassen zusammen, dass ein sozialraumorientierter Ansatz der Unterstützten Kommunikation sich durch spezifische Merkmale auszeichnet:

- Die Kommunikationshilfen stellen spezifische und damit immer ergänzende Hilfsmittel zu den individuellen Hilfsmitteln der Personen dar. Sie sind mit spezifischem Randvokabular ausgestattet und beinhalten nur wenig Kernvokabular. Die Kommunikationsfunktion liegt in der spezifischen Informationsübermittlung.
- Die Kommunikationshilfen müssen begleitet werden von der Vermittlung von Wissen und Strategien zur Nutzung der Hilfen und zum Umgang mit Personen mit Sprachschwierigkeiten. Grundlegende Strategien der Unterstützten Kommunikation (z.B. Ko-Konstruktion) sind dabei wesentlich.
- Sozialraumorientierte Unterstützte Kommunikation adressiert fallübergreifend alle Menschen mit Sprachschwierigkeiten (z.B. auch Menschen mit Migrationshintergrund) und folgt damit einem Diversity-Ansatz. Es ist von einer erweiterten Zielgruppe zu sprechen.

Außerdem zeigte sich das Einbinden von Personen aus dem sozialen Nahraum in den Entwicklungsprozess von Unterstützungsmaterialien als förderlich für die Bewusstseinsbildung hinsichtlich der Bedarfe der Zielgruppe und der Akzeptanz der Hilfsmittel (Mischo et al., 2016, S. 540).

Deutlich wird, dass Leichte Sprache nur einen Einflussfaktor von kommunikativer Barrierefreiheit darstellt, weitere Einflussfaktoren werden z.B. in dem Sonderwissen der Mitarbeitenden sowie in der Gestaltung des Umfeldes gesehen. Ein Umfeld, das entsprechend der Kriterien von kommunikativer Barrierefreiheit gestaltet ist, ist damit ein großer Einflussfaktor auf Partizipationshandeln der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten. Hier hat Deutschland deutlichen Nachholbedarf.

Bisher zeigt sich, dass weder die Versorgung und Förderung mit Unterstützter Kommunikation, noch das Mitdenken von Unterstützter Kommunikation im Kontext von

Barrierefreiheit als Muss- oder Soll-Erwartung (Dahrendorf, 1959/2010, S. 40) in die Rollen von Mitarbeitenden des sozialräumlichen Zentrums und von Personen bzw. Organisationen des sozialen Nahraums eingeschrieben sind. Auch rechtlich ist dieser Anspruch noch nicht verankert. Wird Unterstützte Kommunikation innerhalb von Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe und im Rahmen von Barrierefreiheit strukturell so eingeschrieben, dass Muss- oder zumindest Soll-Erwartungen formuliert werden können, so wäre ein wichtiger Schritt hin zur vollen und wirksamen Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten getan. Sowohl Personen aus dem sozialräumlichen Zentrum als auch Personen aus dem sozialen Nahraum hätten in Interaktion mit Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten die Möglichkeit, gegenkulturelle Räume durch alternative Zeichensysteme und Strategien der Gesprächsführung zu konstituieren, so dass Partizipationshandeln ermöglicht würde.

6 ZWISCHENFAZIT 4

Der Gegenstand der vorliegenden Studie liegt in der Partizipation von erwachsenen Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum. Im theoretischen Vorverständnis wurde zunächst Partizipation als Gegenentwurf zu Behinderung dargestellt. Nur durch die Einschränkung von Partizipationschancen und Partizipationshandeln wird Behinderung konstituiert (Kapitel 1). Um Behinderung zu vermeiden, ist daher eine volle und wirksame Partizipation notwendig, wie in der CRPD gefordert. Im Weiteren konnte unter Rückbezug auf die eingeführten Modelle und Schriften der ICF, der CRPD und des Capability Approachs (Nussbaum, 2010; Sen, 2013) gezeigt werden, dass Partizipation zwar als hochrelevantes Konstrukt anerkannt wird, das mit vielfältigen Einflussfaktoren verknüpft wird, die inhaltliche Bestimmung jedoch verschwommen bleibt und das Konstrukt zu einer Leerformel zu werden droht (Kapitel 2.1).

Um Partizipation für die Analyse zugänglich zu machen, wurde ein Konstrukt zweiter Ordnung entwickelt, das in seiner Intension und Extension noch unbestimmt ist und im Annahmengenüge mit einem Bedeutungsüberschuss arbeitet (Herrmann, 1973, S. 135-138). Es wird die Aufgabe des empirischen Teils sein, die Intension und Extension des Konstrukts Partizipation für den vorliegenden Kontext zu spezifizieren und den Bedeutungsüberschuss abzubauen.

Das Konstrukt der Partizipation (Abbildung 14) wurde in den drei Dimensionen Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft verortet, wie es auch die das Aktionsbündnis Teilhabeforschung (Aktionsbündnis Teilhabeforschung, 2015, S. 3) vorsieht, und im Weiteren schrittweise geschärft sowie mit Inhalt gefüllt (Kapitel 2.2).

In der *subjektorientierten Dimension* wurde ein handlungstheoretischer Zugang zu Partizipation geschaffen. Dieser wird in der Literatur weit gestützt (Felder, 2012; Nieß, 2016; Scheu & Atrata, 2013; Schwanenflügel, 2015) und findet sich auch in der ICF, dem Capability Approach und der CRPD wieder. Partizipation zeichnet sich in der subjektorientierten Dimension durch eine selbstbestimmte Einflussnahme auf das eigene Leben oder gesellschaftliche Ganze aus mit dem Ziel der Erhöhung der Lebensqualität. Wesentliche Einflussfaktoren in der subjektorientierten Dimension leiten sich daraus ab und sind mit der individuellen Handlungskompetenz und damit einhergehend mit der Kompetenz zum selbstbestimmten Handeln verbunden. Einen bedeutenden

Einflussfaktor hierbei stellt die Fähigkeit zur Intentionalität dar. Weitere Einflussfaktoren sind in den personbezogenen Faktoren zu verorten, insbesondere in der Erfahrung und dem soziobiografischen Hintergrund. Es wurde außerdem gezeigt, dass von einem graduellen Partizipationshandeln ausgegangen werden muss, um alle Personen entsprechend ihrer Kompetenzen mitdenken zu können.

In der *gemeinschaftlichen Dimension* wurden Handlungspraktiken und Einstellungen verortet, die das Handeln von Interaktionspartner*innen beeinflussen. Mit Bezug zum Ableism (Campbell, 2009; Maskos, 2015; Wolbring, 2012) konnte herausgestellt werden, dass Fähigkeitsdenken von Interaktionspartner*innen Partizipationshandeln entweder unterstützen oder behindern kann.

In der *gesellschaftlichen Dimension* wurden rechtliche Einflussfaktoren und formelle Regeln von Organisationen verortet. Diese geben den strukturellen Rahmen für Partizipationschancen und Partizipationshandeln vor. Richtungsweisend in diesem Kontext sind für Deutschland das BTHG und das BGG, sowie international die CRPD als Menschenrechtskonvention. Hinsichtlich formeller Regeln sind Konzepte, Leitbilder, Handlungsanweisungen und Ähnliches relevant für das Handeln der in den Organisationen tätigen Personen. Außerdem wurden Sonderwissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten von Interaktionspartner*innen in der gesellschaftlichen Dimension verortet. Diese sind als Einflussfaktoren auf das Handeln der Interaktionspartner*innen und Entscheidungsträger*innen zu verstehen und werden durch gesellschaftliche Institutionen vermittelt.

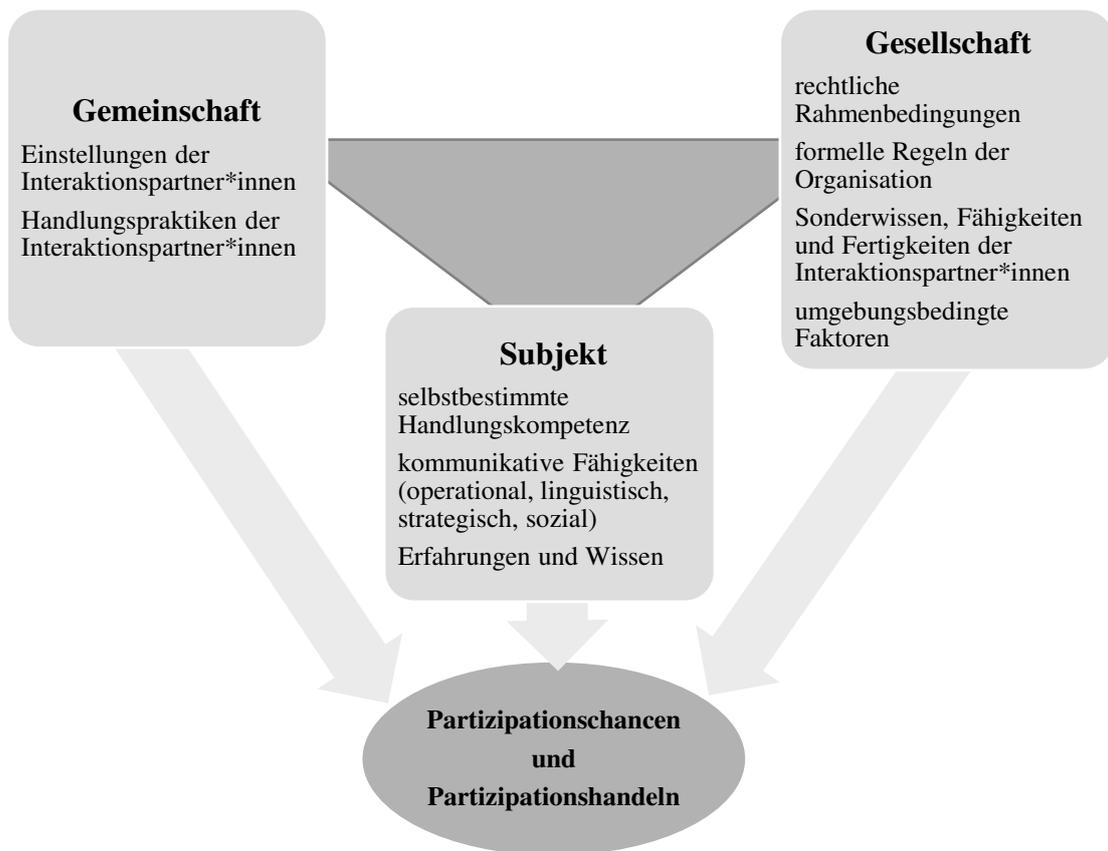


Abbildung 14: Konstrukt der Partizipation mit seinen Dimensionen und Einflussfaktoren

Es wurde im Weiteren dargestellt, dass dieses mehrdimensionale Konstrukt der Partizipation als relational insofern zu verstehen ist, als die Einflussfaktoren innerhalb einer Dimension als auch über die Dimensionen hinweg in einer Wechselwirkung zueinanderstehen und sich gegenseitig bedingen. Außerdem kann mit Stufenmodellen der ‚Grad der Partizipation‘ eingeschätzt werden (Wright et al., 2007).

Dieses Konstrukt der Partizipation wurde sodann in den vorliegenden Forschungskontext übertragen und im sozialen Raum verortet. Während der funktionale Zugang zum Raum (Preis & Thiele, 2002) eine Verortung des Forschungsgegenstandes möglich machte, wurde mit dem relationalen Raum (Löw, 2017) gezeigt, dass sich das handlungstheoretisch fundierte Konstrukt der Partizipation dort wiederfinden lässt. Auch die handlungstheoretisch sich vollziehende Konstitution des Raums findet unter dem Einfluss besagter Dimensionen statt. Es wurde weiter auf den Forschungsgegenstand der Kommunikation verengt, dass Partizipationshandeln im sozialen Nahraum an

Rollenerwartungen (Dahrendorf, 1959/2010) und kommunikative Gattungen (Luckmann, 2002) gebunden ist. Beides wird ebenso handlungstheoretisch begründet und kann dadurch mit dem Konstrukt der Partizipation erschlossen werden. So ist die Konstitution von Raum mittels kommunikativer Gattungen entsprechend der Rollenerwartung in subjektorientierter Hinsicht ebenso an selbstbestimmte Handlungskompetenz und damit subjektive Erfahrungen gebunden wie in der gemeinschaftlichen Dimension von den Einstellungen und Handlungspraktiken der Interaktionspartner*inne abhängig und in gesellschaftlicher Dimension von Gesetzen, formellen Regeln und dem Wissen der Interaktionspartner*innen. Das Konstrukt der Partizipation geht damit im sozialen Raum auf.

Hinsichtlich der Voraussetzungen von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten wurde sodann erörtert, dass ‚Fremdheit‘ die Konstitution institutionalisierter Räume irritieren kann und Handlungsalternativen gesucht werden müssen, um sogenannte ‚gegenkulturelle Räume‘ zu etablieren (Löw, 2017, S. 185). Mit dem Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation wurden Mittel, Formen und Strategien aufgezeigt, diese gegenkulturellen Räume zu konstituieren (Kapitel 4). Erneut wurde deutlich, dass Partizipationshandeln unter der Bedingung Unterstützter Kommunikation von den Dimensionen Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft abhängig ist. Damit wurde das Konstrukt der Partizipation für den vorliegenden Forschungsgegenstand spezifiziert (Kapitel 5). In diesem Kontext konnte hervorgehoben werden, dass – wenn Partizipation von erwachsenen Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten betrachtet werden soll, die in stationären Wohnangeboten leben – Partizipationshandeln nicht ausschließlich im sozialen Nahraum betrachtet werden kann. Mit dem Capability Approach konnte vielmehr dargelegt werden, dass bereits Partizipationschancen Teil von Partizipation sind. Für Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten beginnt der Zugang zu Partizipationschancen im sozialräumlichen Zentrum. Konstrukte, welche beispielsweise soziale Netzwerke oder Zugehörigkeit in den Mittelpunkt von Interventionen hinsichtlich der Unterstützung von Partizipation im sozialen Nahraum stellen (Bigby et al., 2018, S. 168-175), greifen zu kurz, da auch das sozialräumliche Zentrum bereits hinsichtlich des Konstrukts der Partizipation analysiert werden muss. Das Konstrukt der Partizipation, wie hier entworfen, muss daher in einem Zwischenschritt analysiert werden:

- Partizipation verstanden als selbstbestimmtes Handeln in einer Aktivität im sozialen Nahraum vollzieht sich in einem ersten Schritt in der ***selbstbestimmten Auswahl aus Partizipationschancen***, die ihrerseits bereits durch die Dimensionen Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft beeinflusst ist. Die Auswahl aus Partizipationschancen erfolgt im sozialräumlichen Zentrum und bedingt eine kommunikative Verständigung, die ebenfalls durch die Dimensionen Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft beeinflusst ist. Formen, Mittel und Strategien der Unterstützten Kommunikation wirken hier unterstützend. Es ist zu fragen, welche Einflussfaktoren auf die kommunikative Verständigung und die Auswahl aus Partizipationschancen im sozialräumlichen Zentrum einwirken.
- Partizipation verstanden als selbstbestimmtes Handeln im sozialen Nahraum setzt in einem zweiten Schritt die Möglichkeit voraus, ***Rollenerwartungen in kommunikativer Hinsicht durch das Einhalten kommunikativer Gattungen zu erfüllen, um Räume im sozialen Nahraum zu konstituieren***, so dass Partizipationschancen in Partizipationshandeln münden. Die Dimensionen Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft wirken auf dieses Partizipationshandeln im sozialen Nahraum ein. Auch hier wirken Formen, Mittel und Strategien der Unterstützten Kommunikation unterstützend. Es ist zu fragen, welche Einflussfaktoren auf Partizipationshandeln im sozialen Nahraum einwirken.

Eine so umfassende Perspektive des Konstrukts Partizipation, die sowohl die freiheitliche Auswahl aus Partizipationschancen als auch das letztendliche Partizipationshandeln von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten betrachtet, wurde bisher noch nicht eingenommen.

B EMPIRIE

7 FORSCHUNGSANLIEGEN

Der Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Partizipation von erwachsenen Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum. Unterstützte Kommunikation ist nach wie vor ein Fachgebiet, das stark am Individuum orientiert ist. Wie insbesondere in Kapitel 4.4 dargestellt wurde, wird in Fachkreisen des Fachbereichs der Unterstützten Kommunikation ein „social change“ (Light & McNaughton, 2015, S. 92) als notwendig erachtet, indem der Fokus über das Individuum und engste Kommunikationspartner*innen hinaus auf „broader societal contexts“ (Light & McNaughton, 2015, S. 93) gerichtet wird. Erst wenige Studien adressieren Themenfelder, die im sozialen Nahraum zu verorten sind. Vorhandene Erkenntnisse richten sich auf kommunikative Barrierefreiheit (Collier et al., 2012; Johnson et al., 2016; Mischo et al., 2016; Solarsh, 2014) oder Förderfaktoren und Barrieren in spezifischen Aktivitätsbereichen wie Freizeit (Datillo et al., 2008), bürgerschaftliches Ehrenamt (Trembath et al., 2010) oder Kliniken (Hemsley & Balandin, 2014). Abgesehen von der Forschung zu kommunikativer Barrierefreiheit (Mischo et al., 2016) sind alle bisherigen Erkenntnisse zum Forschungsgegenstand zudem auf internationale Studien zurückzuführen. Erkenntnisse aus Deutschland fehlen noch weitestgehend.

Durchgängig ist im Rahmen der (inter-)nationalen Studien eine eindimensionale Sichtweise erhoben worden. Doch ist gerade mit Blick auf das geforderte sozialraumorientierte Handeln im pädagogischen Bereich eine mehrdimensionale Sichtweise notwendig. Partizipationschancen von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten sind stark durch organisationale Prozesse und daraus resultierenden Handlungspraktiken im sozialräumlichen Zentrum bestimmt, die zunehmend an einem sozialräumlichen Paradigma orientiert sein sollten. Das sozialräumliche Zentrum und der soziale Nahraum sind somit gemeinsam zu betrachten. Vielfältige Einflussfaktoren in den drei Dimensionen Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft bestimmen bereits aus dem Vorverständnis heraus die Partizipation der Zielgruppe im sozialen Nahraum. Diese Einflussfaktoren liegen zwar auch im Subjekt und seiner Handlungsfähigkeit selbst, im Besonderen aber im Umfeld in der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension. Dort zu verortende Einstellungen, Wissensbestände und formelle Regeln prägen die Handlungspraktiken von Personen des sozialen Nahraums und des sozialräumlichen Zentrums. So werden Partizipationschancen und Partizipationshandeln unterstützt oder behindert. Das Wechselspiel zwischen

Individuum, sozialräumlichem Zentrum (Wohneinrichtung) und sozialem Nahraum im Kontext von Partizipation von Erwachsenen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten erfordert die Betrachtung des mehrdimensionalen Konstrukts aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Eine verbindende Perspektive, die sowohl die Sichtweisen, das Wissen und die Erfahrungen von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten, von Personen aus organisationalen Kontexten (und damit dem sozialräumlichen Zentrum) unterschiedlicher Ebenen sowie Personen aus dem sozialen Nahraum fallbezogen mit einbindet, existiert bislang nicht. Jedoch kann nur durch die Verschränkung dieser Sichtweisen aus dem sozialräumlichen Zentrum und dem sozialen Nahraum das Konstrukt der Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten mehrdimensional betrachtet werden.

7.1 Zielsetzung und Fragestellungen

Für die vorliegende Arbeit wurden folgende erkenntnisleitenden **Fragestellungen** formuliert:

Welche Einflussfaktoren sind innerhalb der drei Dimensionen Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft aus der Perspektive der herangezogenen Einzelfälle für *Partizipationschancen* und deren freiheitliche Wahl von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im *sozialräumlichen Zentrum* von Bedeutung und wie stellt sich Partizipationshandeln von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im *sozialen Nahraum* unter der Perspektive des Konstrukts der Partizipation dar?

Zur Erhellung der erkenntnisleitenden Fragestellungen wurde im Vorverständnis das mehrdimensionale Konstrukt zweiter Ordnung der Partizipation hergeleitet (Kapitel 2) und für die Partizipation im sozialen Raum hinsichtlich kommunikativen Handelns (Kapitel 3) unter der Voraussetzung von Lern- und Sprachschwierigkeiten betrachtet (Kapitel 4) und konkretisiert (Kapitel 5).

Aus diesem Vorverständnis heraus wird im empirischen Teil anhand einer vergleichenden Fallstudie eine Verbindung zur aktuellen Praxis mit dem dortigen Wissen, den Erfahrungen und den impliziten Konzepten zum Forschungsgegenstand geschaffen. Ziel ist es, empirisch zu überprüfen, ob sich anhand der erhobenen Daten eine soziologische

Konzeptualisierung mit Rekurs auf das entwickelte Konstrukt der Partizipation erarbeiten und eine Spezifizierung der Einflussfaktoren hinsichtlich der formulierten Fragen vornehmen lässt, so dass am Ende des Diskussionsprozesses ein Konzept zum Partizipationshandeln abgeleitet werden kann. Die Einflussfaktoren, welche die einbezogenen Personen hinsichtlich des Forschungsgegenstandes mitteilen, werden analysiert und in Beziehung zum bereits entwickelten Vorverständnis des Konstrukts der Partizipation gesetzt. Aus diesem Vorgehen ergibt sich folgendes **Ziel** für den empirischen Teil der Arbeit:

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Einflussfaktoren innerhalb der drei Dimensionen des Konstrukts der Partizipation zu erfassen, die auf die selbstbestimmte Auswahl aus Partizipationschancen und auf das Partizipationshandeln von erwachsenen Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum aus Sicht der beteiligten Personen einwirken und damit das Konstrukt der Partizipation für den vorliegenden Forschungsgegenstand weiter zu konzeptualisieren.

Um das Ziel zu realisieren, werden zur dem erkenntnisleitenden Fragekomplex für den empirischen Teil **drei Teilfragen** expliziert:

1. Welche Einflussfaktoren der subjektorientierten, gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension wirken auf kommunikatives Handeln von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialräumlichen Zentrum ein?
2. Welche Einflussfaktoren der subjektorientierten, gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension wirken auf die selbstbestimmte Auswahl aus Partizipationschancen von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialräumlichen Zentrum ein?
3. Welche Einflussfaktoren der subjektorientierten, gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension wirken auf Partizipationshandeln von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum ein?

Erst wenn ein tieferes Verständnis für das mehrdimensionale Konstrukt der Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum durch die Analyse ausgewählter Fälle vorliegt, können Aspekte für ein optimiertes sozialraumorientiertes Handeln auf der Basis des Vorverständnisses abgeleitet und ein Konzept zum Partizipationshandeln entworfen werden.

7.2 Annahmen

Auf der Basis bisheriger Erkenntnisse kann für die vorliegende Studie folgender Annahmenkomplex expliziert werden:

1. Das Konstrukt der Partizipation trägt dazu bei,
 - a. kommunikatives Handeln und Kommunikationsunterstützung im sozialräumlichen Zentrum,
 - b. die Auswahl aus Partizipationschancen im sozialräumlichen Zentrum
 - c. Partizipationshandeln im sozialen Nahraumzu analysieren, indem Einflussfaktoren in der subjektorientierten, gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension festgestellt werden können.
2. Hinsichtlich der subjektorientierten Dimension wird für das sozialräumliche Zentrum und für den sozialen Nahraum angenommen, dass
 - a. der von Mitarbeitenden und Bereichsleiter*innen beschriebene Anteil an Personen mit Lernschwierigkeiten und zusätzlichen Sprachschwierigkeiten dem bisheriger Studienergebnisse gleicht und zwischen 24 und 60 Prozent liegt (Metzner, 2012, 58; Thümmel, 2011, S. 161f.; Wachsmuth, 2006a, S. 25) ,
 - b. angewandte Kommunikationsformen und -mittel sowohl im sozialräumlichen Zentrum als auch im sozialen Nahraum vornehmlich im körpereigenen Bereich liegen (Metzner, 2012, 62; Thümmel, 2011, S. 166f.),
 - c. bei der Anwendung elektronischer Sprachausgabegeräte aus der Literatur berichtete Einflussfaktoren zum Tragen kommen (Mischo, 2012, S. 10.079.001),
 - d. eingeschränkte Rollenerfahrungen von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten (McNaughton & Bryen, 2007, S. 217) die Auswahl

aus Partizipationschancen und das Einhalten kommunikativer Gattungen zur Konstitution institutioneller Räume erschweren.

3. Hinsichtlich der gemeinschaftlichen Dimension wird für das sozialräumliche Zentrum und für den sozialen Nahraum angenommen, dass
 - a. ableistische Einstellungen den Zugang zu Formen, Mitteln und Methoden der Unterstützten Kommunikation sowie zu Partizipationschancen und damit Partizipationshandeln beeinflussen (Buchner, 2017, o.S.; Mischo, 2012, S. 10.079.001),
 - b. der Zusammenhang von Einstellungen und Handlungspraktiken (Erdélyi & Thümmel, 2014, S. 7f.) auch im sozialräumlichen Zentrum und im sozialen Nahraum ersichtlich wird,
 - c. Aspekte von kommunikativer Barrierefreiheit (Collier et al., 2012, S. 209; Scope, 2015, S. 20) als Einflussfaktoren benannt werden.

4. Hinsichtlich der gesellschaftlichen Dimension wird für das sozialräumliche Zentrum und für den sozialen Nahraum angenommen, dass
 - a. sich Strukturen der Implementierung von Unterstützter Kommunikation im sozialräumlichen Zentrum abzeichnen (Kapitel 5.3),
 - b. sich die Versorgung und Förderung von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten mit multimodalen Mitteln und Formen der Unterstützten Kommunikation im sozialräumlichen Zentrum als lückenhaft darstellt (Metzner, 2012, 59; Thümmel, 2011, S. 166f.),
 - c. sich das Sonderwissen über Formen, Mittel und Methoden der Unterstützten Kommunikation bei Mitarbeitenden, Führungskräften und Personen aus dem sozialen Nahraum als selektiv erweist (Mischo, 2012, S. 10.079.001),
 - d. sich strukturelle Einflussfaktoren auf Partizipationschancen von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten auswirken (Kremsner, 2017, S. 284; Trescher, 2016b, S. 198f.).
 - e. Soll-Erwartungen zur Absicherung von angemessenen Handlungspraktiken zur Unterstützung von Partizipationshandeln von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten wenig verankert sind (Kapitel 5.3).

Dieser Annahmenkomplex verdeutlicht nochmals das bereits vorhandene Vorwissen, das den entsprechenden Dimensionen des Konstrukts Partizipation zugeordnet wurde. Es wird erwartet, dieses Vorwissen auch in der vorliegenden Studie erkennen zu können. Zudem werden jedoch durch die im Theorieteil eingeführten theoretischen Versatzstücke weitere Erkenntnisse erwartet, die im Zuge der soziologischen Konzeptualisierung herausgearbeitet werden können. Der Annahmenkomplex verdeutlicht auch das notwendige multiperspektivische Forschungsdesign, das die unterschiedlichen Dimensionen des Konstrukts der Partizipation im sozialräumlichen Zentrum ebenso beleuchtet wie im sozialen Nahraum.

7.3 Verortung in der qualitativen Sozialforschung

Der Forschungsgegenstand weist bereits theoretische Konturen auf, die im Vorverständnis herausgearbeitet und analysiert wurden. Erste theoretische Erkenntnisse können durch das erstellte Konstrukt der Partizipation damit an den Forschungsgegenstand herangetragen werden. Ziel ist es, empirisch zu überprüfen, ob sich anhand der erhobenen Daten eine soziologische Konzeptualisierung mit Rekurs auf das entwickelte Konstrukt der Partizipation erarbeiten und eine Spezifizierung der Einflussfaktoren vornehmen lässt. Notwendig dafür ist ein In-Beziehung-Setzen und Vergleichen unterschiedlicher Perspektiven mehrere Fälle im zirkulären Hin und Her mit der Theorie. Angemessen ist es daher, das aufgezeigte komplexe Bedingungsgefüge durch eine mechanismenorientierten Strategie (Gläser & Laudel, 2010, S. 26f.) zugänglich zu machen und sich damit einem qualitativen Design anzuschließen.

Im Kontext der *mechanismenorientierten Erklärungsstrategie* werden geringe Fallzahlen Mittels qualitativer Methoden umfassend schriftlich analysiert. Dafür wird keine Datenreduktion im Rahmen der Erhebung, sondern erst innerhalb der Auswertung schrittweise vorgenommen. Ziel ist es, durch die möglichst vollständige Analyse eines oder mehrerer Fälle komplexe Bedingungen abzuleiten, die bestimmte Zusammenhänge hervorbringen. Dies ist auf Grund der beibehaltenen Komplexität möglich. Es wird häufig induktiv und theoriegenerierend vorgegangen. Der Geltungsbereich der herausgearbeiteten Bedingungen kann wiederum nur mit der relationsorientierten Strategie mittels quantitativer Verfahren ermittelt werden (Gläser & Laudel, 2010, S. 26f.).

Die qualitative Forschung der Heil- und Sonderpädagogik zeichnet sich durch eine Heterogenität an theoretischen Grundannahmen und methodischen Ansätzen aus (Flick, Kardorff & Steinke, 2015, S. 18). Unterschiedliche Forschungsperspektiven widmen sich dabei jeweils spezifischen Aspekten sozialer Wirklichkeit. Allen gemein ist jedoch das Anliegen, nachzuzeichnen, wie soziale Wirklichkeit durch Subjekte auf verschiedenen Ebenen hergestellt und strukturiert wird (Lamnek & Krell, 2016, S. 44).

In der vorliegenden Arbeit wurde im theoretischen Vorverständnis ein handlungspraktischer Zugang zu Partizipationshandeln im Kontext des sozialen Raums entwickelt. Die Realisation von Partizipationshandeln wiederum ist durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst, die an Handlungspraktiken und Einstellungen anderer einerseits, an strukturelle Gegebenheiten andererseits geknüpft sind. Dabei wirken, so wird angenommen, hintergründige Konzepte. Das eingesetzte Forschungsdesign muss diese komplexen Zusammenhänge sichtbar machen können.

Auf Grund der Komplexität des Forschungsgegenstandes, der auf mehreren Ebenen liegt, wird eine Perspektiven-Triangulation vorgenommen (Flick, 2011, S. 20). Flick zeigt auf, dass eine Triangulation der Forschungsperspektiven mit zunehmend komplexen Forschungsgegenständen eine steigende Konjunktur erhält und zur Erweiterung der möglichen Erkenntnisse eingesetzt wird. So geht es weniger um Validierung der Ergebnisse als vielmehr um die Betrachtung des Forschungsgegenstandes aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Ziel, zusätzliche Erkenntnisse zu gewinnen (Flick, 2011, S. 26). Dieser Möglichkeit wird sich hier bedient. Grundsätzlich ist es gängig, zwischen drei Sinnkonzepten in der qualitativen Sozialforschung zu unterscheiden: dem subjektiven, dem sozialen und dem objektiven Sinn (Lamnek & Krell, 2016, S. 28). Die Forschungsperspektive des subjektiven und sozialen Sinns zielen auf eine deskriptive Nachzeichnung vorgefundener Sinnkonstrukte ab, während der objektive Sinn auf die Tiefenstruktur eines Forschungsgegenstandes verweist (Lamnek & Krell, 2016, S. 27). Je nach Forschungsperspektive werden unterschiedliche Forschungsparadigmen in den Vordergrund gerückt. Für die vorliegende Arbeit ist es entsprechend der herangezogenen theoretischen Versatzstücke nur folgerichtig, hinsichtlich der Rekonstruktion des sozialen und subjektiven Sinns auf die Sozialphänomenologie nach Schütz & Luckmann (2017) zu rekurrieren. Da in der Annahme der Sozialphänomenologie, wie in Kapitel 3.4 dargestellt, die Genese von Sinn

im Sozialen stattfindet (Kruse, 2015, S. 30), eignet sich diese Grundlage besonders zur Betrachtung von Partizipationshandeln, das als soziales Handeln hergeleitet wurde und durch kommunikatives Handeln in der vorliegenden Arbeit konkretisiert wird. So müssen subjektlogisch wirksame Einstellungen und Bewertungen in ihrem Bezug zu Handlungspraktiken untersucht werden, die im sozialen Miteinander angewendet werden und soziale Räume konstituieren. Jedoch wird in der vorliegenden Arbeit nicht, wie durch Kruse (2015, S. 31) impliziert, der Kommunikationsprozess des Interviews als Analysegegenstand in das Forschungsdesign aufgenommen, sondern vielmehr das Wissen über die soziale Konstruktion von Wirklichkeit in die Analyse der unterschiedlich erhobenen Einstellungen und Handlungspraktiken integriert und zur Sinnkonstruktion in der Analyse genutzt.

Damit wird die vorliegende Forschung im Bereich der Perspektiven-Triangulation (Flick, 2011, S. 20) verortet:

- Der subjektive Sinn wird hinsichtlich der Einstellungen zu Unterstützter Kommunikation, zu individuellen Kommunikationswegen und zu Partizipationschancen sowie hinsichtlich der Bewertungen der Fähigkeiten von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten betrachtet.
- Der soziale Sinn wird hinsichtlich der Handlungspraktiken zum Partizipationshandeln von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten selbst und hinsichtlich der Unterstützung von kommunikativen Kompetenzen und Partizipationshandeln seitens der Expert*innen des sozialräumlichen Zentrums und der Personen des sozialen Nahraums analysiert.
- Der objektive Sinn wird im Erkennen latent mitschwingender Konzepte adressiert, die auf Handlungspraktiken einwirken.

Der objektive Sinn im Hinblick auf mitschwingende Konzepte kann mit Rekurs auf die praxeologische Hermeneutik nach Groß-Kunkel (2017, S. 40-43) adressiert werden. Ausgehend von dem Verständnis, dass Theorie und Praxis in einem zirkulären Verhältnis zueinander stehen, besteht das Ziel in dem Versuch „einer theoretischen Konzeptualisierung der Praxis“ (Groß-Kunkel, 2017, S. 40). Jedoch geht die praxeologische Hermeneutik noch darüber hinaus, indem *Sinn-Handlungen* in den Mittelpunkt der Analyse gestellt werden. Nicht das Text-Verstehen steht damit im Vordergrund, sondern das Verstehen und Konzeptualisieren berichteter Handlungen in ihrer Bedeutung für die soziale Interaktion.

Bezugspunkt bildet dabei die Hermeneutik als eine der einflussreichsten Metatheorien, welche die qualitative Sozialforschung prägen. Die Hermeneutik hat eine Geschichte, die bis zu Aristoteles zurückreicht. Im geschichtlichen Verlauf konnten sich nach Danner (2006, S. 36) drei Strömungen benennen lassen: die philologisch-historische Hermeneutik, die theologische Hermeneutik und die juristische Hermeneutik. Friedrich Schleiermacher (1768-1834) bestimmte daraufhin die allgemeine Hermeneutik als übergreifende „Kunstlehre des Verstehens“ (Danner, 2006, S. 36). Wilhelm Dilthey (1833-1911) begründete im Anschluss an Schleiermacher die Hermeneutik als „Gegenkonzept“ (Lehner, 2011, S. 29) zum empirisch-analytischen Wissenschaftsverständnis der Naturwissenschaften und prägte damit den Charakter der modernen Geisteswissenschaften (Krüger, 2012, S. 23). Die Notwendigkeit eines Gegenkonzeptes sah Dilthey in dem Gegenstand der Geisteswissenschaft begründet, nämlich der Welt als durch den Menschen geschaffen und durch Werte geprägt. Eine abstrakt-objektive Beobachtung im Sinne der Naturwissenschaften käme diesem Charakter nicht nach (Lehner, 2011, S. 29f.).

Die Hermeneutik als „Lehre des Verstehens“ (Lehner, 2011, S. 29) ermögliche das Verstehen vom Sinn (Horster, 2010, S. 157). Damit ist es vom naturwissenschaftlichen Erklären im Sinne eines Kausalzusammenhangs ebenso abzugrenzen wie vom Erklären im humanen Bereich im Sinne von Begründungen (warum tut jemand etwas). Dergleichen ist es abzugrenzen vom psychologischen Verstehen im Sinne der Empathie und des Nacherlebens (Lamnek & Krell, 2016, S. 76). Verstehen im hermeneutischen Sinn bedeutet Sinn-Verstehen, es wird gefragt „*was* jemand tut oder *als was* etwas erscheint“ (Danner, 2006, S. 40; Hervorhebung im Original). Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang der hermeneutische Zirkel, der Theorie und Erfahrung als untrennbare Einheit darstellt (Bohnsack, 2010, S. 28f.).

Die auf diese Weise entwickelte Perspektiven-Triangulation ermöglicht es, das komplexe Konstrukt der Partizipation in seinen Ausdehnungen und Dimensionen zu erfassen. Notwendig dafür ist eine gegenstandsangemessene methodische Umsetzung. Diese folgt den leitenden Prinzipien qualitativer Sozialforschung.

7.4 Anwendung leitender Prinzipien der qualitativen Sozialforschung

In der qualitativen Sozialforschung existieren aufbauend auf den Grundannahmen spezifische Prinzipien. Jedoch herrscht Uneinigkeit über deren Allgemeingültigkeit. Mit Kruse (2015, S. 24) lässt sich festhalten, dass eine spezifische Forschungslogik der qualitativen Sozialforschung existiert, die sich in obigen Grundannahmen und grundlegenden Prinzipien widerspiegelt.

In der Literatur werden diesbezüglich vielfältige Prinzipien benannt (Flick et al., 2015; Flick, 2016; Gläser & Laudel, 2010; Helfferich, 2011; Hoffmann-Riem, 1980; Kruse, 2015; Lamnek & Krell, 2016; Mayring, 2016; Strübing, 2013). Die für die vorliegende Arbeit handlungsleitenden Prinzipien waren:

- Prinzip der Gegenstandsangemessenheit
- Prinzip der Kommunikation
- Prinzip der Offenheit

Gegenstandsangemessenheit

Gegenstandsangemessenheit meint, dass der Forschungsgegenstand und die zugehörige Forschungsfrage das methodische Vorgehen bestimmen. Methoden werden danach ausgesucht verschiedene Aspekte des Forschungsgegenstandes zu erfassen und zu analysieren. Dabei wird der Komplexität des Gegenstandes Rechnung getragen, indem auf eine Zerlegung in einzelne Variablen verzichtet wird und der Gegenstand möglichst im alltäglichen Umfeld erforscht wird (Flick, 2016, S. 26f.; Strübing, 2013, S. 19). Lamnek und Krell (2016, S. 23f.) sprechen in diesem Kontext von Flexibilität. Sie beziehen ihre Ausführungen sowohl auf die flexible, nicht standardisierte Anwendung von Forschungsmethoden entsprechend des Forschungsgegenstandes als auch auf den Forschungsprozess, der sich flexibel mit den jeweiligen Erkenntnissen zum Forschungsgegenstand verändert. Damit ist der Gegenstandsangemessenheit das Prinzip der Prozesshaftigkeit immanent. Kruse (2015, S. 42f.) verweist in diesem Kontext jedoch kritisch darauf, das Prinzip der Gegenstandsangemessenheit nicht zur Legitimation von selbst konstruierten Methoden zu missbrauchen, die in ihrer Anwendung nicht kritisch reflektiert werden.

Prinzip der Kommunikation

Ausgangspunkt qualitativen Denkens ist die Feststellung, dass nahezu alle Datengewinnung und -interpretation in den Sozialwissenschaften auf Kommunikationsprozessen beruhen. Für die vorliegende Studie ist dies von besonderer Bedeutung, da unterschiedlichste Personengruppen in die Datenerhebung miteinbezogen wurden, die sich hinsichtlich ihrer Relevanzsysteme, Erfahrungshintergründe und Kommunikationsroutinen deutlich unterschieden. In der Datenerhebung war daher die Beachtung folgender Feststellung von größter Bedeutung, wie in Kapitel 9 deutlich werden wird:

Das Prinzip der Kommunikation besagt, daß der Forscher den Zugang zu bedeutungsstrukturierenden Daten im allgemeinen nur gewinnt, wenn er eine Kommunikationsbeziehung mit dem Forschungsobjekt eingeht und dabei das kommunikative Regelsystem des Forschungsobjekts in Geltung läßt (Hoffmann-Riem, 1980, S. 346f.).

Prinzip der Offenheit

Das Prinzip der Offenheit gilt im gesamten Forschungsprozess. Dies wurde bereits von Hoffmann-Riem (1980, S. 343-346) deutlich hervorgehoben. Sie fordert aus dem Blickwinkel interpretativer Sozialforschung, dem Forschungsgegenstand solange ohne theoretische Vorüberlegungen zu begegnen, bis dieser durch die Forschungsobjekte selbst strukturiert werde (Hoffmann-Riem, 1980, S. 343). Damit plädiert sie für einen Verzicht auf Hypothesenbildung ex ante, sieht jedoch die theoretisch begründete Erarbeitung einer Fragestellung als angemessen an (Hoffmann-Riem, 1980, S. 345). Begründet sieht sie dieses Vorgehen darin, dass Datengewinnung im sozialwissenschaftlichen Bereich nahezu ausschließlich aus einer kommunikativen Beziehung zwischen Forscher*in und Beforschter/m gewonnen werde, Kommunikation jedoch ausschließlich in ihrem Bedeutungszusammenhang angemessen interpretiert werden könne (Hoffmann-Riem, 1980, S. 344; S. 347). Sie verbindet die wichtigsten Prinzipien der Offenheit und der Kommunikation damit aufs Engste.

Gläser und Laudel (2010, S. 30f.) relativieren diese zugespitzte Einstellung und gehen von einem theoretischen oder alltagsweltlichen Vorverständnis des Forschungsgegenstandes aus. Helfferich (2011, S. 114-117) macht diesbezüglich deutlich, dass eine Ausblendung des Vorwissens nicht möglich ist, jedoch ein reflexiver Umgang damit notwendig ist, um dem Prinzip der Offenheit zu entsprechen. Kruse (2015,

S. 41; S. 71) thematisiert in diesem Kontext den Aspekt des Fremdverstehens und stellt fest:

Offenheit bedeutet also, in *reflexiver theoretischer Sensibilisierung für das eigene Relevanzsystem* dieses zu versuchen zu kontrollieren, um so im Forschungsprozess nicht gleich zu stark das eigene Relevanzsystem und damit eigene Relevanzstrukturen in die fremden Sinnstrukturen hineinzulegen. Denn ansonsten verstehen wir vom fremden Sinnsystem nichts, sondern nur uns selbst bzw. nur das, was uns passt, und somit nur das, was wir ohnehin bereits wissen (Kruse, 2015, S. 71; Hervorhebungen im Original).

Kruse (2015, S. 40ff.) und Helfferich (2011, S. 114–117) verdeutlichen, dass Offenheit sowohl gegenüber dem Forschungsgegenstand als auch gegenüber der Forschungsmethode gegeben sein muss. Das Prinzip der Offenheit bietet die Möglichkeit, dichte und genaue Beschreibungen von unbekanntem Phänomenen zu liefern (Flick et al., 2015, S. 17). Entgegen der Vorgehensweise der quantitativen Forschung werden im Vorfeld keine Hypothesen an den Forschungsgegenstand herangetragen, welche die möglichen Informationen gezielt selektieren. Vielmehr sind vielfältige, auch neue und unerwartete Informationen gewünscht und werden bewusst initiiert. Eine Hypothesengenerierung kann beispielsweise den Abschluss eines qualitativen Forschungsprozesses bilden (Lamnek & Krell, 2016, S. 34). Die Offenheit, mit der ein Gegenstand untersucht wird, kann variieren. So existieren in der qualitativen Sozialforschung Methoden, welchen ein hoher Grad an Offenheit nachgesagt wird wie beispielsweise ethnografische Verfahren und narrative Methoden der Erhebung. Andererseits sind qualitative Verfahren auch dann ergiebig, wenn ein höheres Maß an Strukturiertheit vorliegt, wie beispielsweise bei Leitfadeninterviews, denn auch hier wechseln sich offene und strukturierende Momente ab (Helfferich, 2011, S. 37-46; Kruse, 2015, S. 224). Grundsätzlich gilt, dass der Grad der Offenheit dem Gegenstand angemessen sein muss.

In der vorliegenden Studie wurden diese Prinzipien qualitativen Forschens ins Zentrum des methodischen Designs gestellt. Es wurde bei größtmöglicher Offenheit eine gegenstandsangemessene Erhebungs- und Auswertungsmethode entwickelt, die mit einem Spektrum von unterschiedlichen Methoden das Wissen und die Konzepte der beteiligten Personengruppen möglichst alltagsnah und abgestimmt auf die spezifische Kommunikation der einbezogenen Personengruppen erfasst, um der Perspektiven-Triangulation gerecht zu werden.

8 FORSCHUNGSDESIGN

Um empirisch zu überprüfen, ob sich anhand der erhobenen Daten eine soziologische Konzeptualisierung mit Rekurs auf das entwickelte Konstrukt der Partizipation erarbeiten lässt und um eine Spezifizierung der Einflussfaktoren innerhalb der drei Dimensionen Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft für den vorliegenden Forschungsgegenstand vorzunehmen, wurde ein multidimensionales Forschungsdesign entwickelt, mit welchem eben diese Dimensionen erfasst werden können. Das Forschungsdesign wurde so erarbeitet, dass das Konstrukt der Partizipation sowohl im sozialräumlichen Zentrum als auch im sozialen Nahraum angelegt werden konnte.

Hinsichtlich der Partizipation von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten am Forschungsprozess wurde eine Einbeziehung der Sichtweise des Personenkreises über Talking Mats Interviews realisiert (Kapitel 9.3). Im Kontext der informierten Einwilligung (Kapitel 8.4) und Datenerhebung wurde auf Freiwilligkeit und die strikte Barrierefreiheit für den Personenkreis geachtet. Dies stellt eine Vorstufe der Partizipation nach dem Stufenmodell von Wright et al. (2007, S. 2) bzw. eine übliche Form der Teilnahme nach Chung & Lounsbury (2006, S. 2131ff.) dar. Vom Vorhaben der partizipativen Forschung wurde abgesehen. Mit Goeke und Kubanski (2012, Absatz 54-60) wird deutlich, dass gerade im Rahmen von Qualifikationsarbeiten das Dilemma besteht, dass partizipative Forschung aus forschungsökonomischer Sicht kosten- und zeitintensiver ist, da andere Ansprüche an Barrierefreiheit und Methodik gestellt werden. Im Rahmen der Datenerhebung und Analyse ist in der Zusammenarbeit mit Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten auf erweiterte Methoden zurückzugreifen, die wiederum bisher noch wenig Anerkennung in der Scientific Community finden. Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten beteiligten sich daher ebenso wie alle anderen eingezogenen Personengruppen jeweils mit ihrer Perspektive im Rahmen der Datenerhebung.

8.1 Von der Fallstudie zur Vergleichsstudie

Es wurde sich für ein Design entschieden, dass vom Fall zum Vergleich führt. So wurden fünf Fallstudien durchgeführt und vergleichend gegenübergestellt. Die Fallstudie bietet die Möglichkeit, schwer zu fassende Phänomene in Untersuchungseinheiten zu definieren und dadurch einen Zugang zu diesen Phänomenen zu erhalten (Harrison, Birks, Franklin

& Mills, 2017, Abs. 28; Lamnek & Krell, 2016, S. 311). Ziel der qualitativen Fallstudie ist ein verstehender und erklärender Zugang zu einem komplexen Phänomen (Bude, 2011, S. 60). Hierzu wird ein Phänomen möglichst in seiner Ganzheitlichkeit mit allen relevanten Dimensionen und deren Zusammenwirken in der Tiefe erfasst (Lamnek & Krell, 2016, S. 286; Schlömerkemper, 2010, S. 74). Nach Mayring (2016, S. 42) stellt die Fallstudie einen geeigneten Ansatz dar, um Merkmale, Zusammenhänge und Einflussfaktoren eines Phänomens zu erschließen. Damit stellt die Fallstudie für das vorliegende Konstrukt der Partizipation einen geeigneten Forschungsansatz dar. Unter Einbezug mehrerer Fälle gelingt es, unterschiedliche und vielfältige Aspekte eines Phänomens zu erfassen (Mabry, 2009, S. 217), so auch in der vorliegenden Studie.

Flick (2015, S. 253) ordnet die Fallstudie den Basisdesigns qualitativer Forschung zu und sieht sie auf einer Achse mit Vergleichsstudien, die beiden Designs bilden dabei gegenüberliegende Pole. Für Fallstudien werden seinem Verständnis nach möglichst offene Formen der Erhebung (z.B. narratives Interview) und fallrekonstruktive Formen der Analyse (z.B. Objektive Hermeneutik) gewählt. Für Vergleichsstudien hingegen sieht er strukturiertere Erhebungsmethoden (z.B. Leitfadeninterview) sowie kodierende und kategorisierende Verfahren der Auswertung als geeignet an und betont die notwendige Festlegung der Vergleichsdimensionen (Flick, 2016, S. 177-180). Kruse (2015, S. 616) macht diesen Unterschied nicht, sondern schlägt für Fallvergleiche vor, ausgehend von der fallbezogenen Ebene der Auswertung (Längsauswertung) im weiteren Verlauf eine über einen Fall hinaus fallvergleichende Auswertung (Querauswertung) vorzunehmen. Flick (2016, S. 180) sieht die abgestufte Möglichkeit der Auswertung als Zwischenstufe auf der Achse der Basisdesigns von der Fallstudie zur Vergleichsstudie. Damit sind die Grenzen zwischen Fallstudien und Vergleichsstudien verschwommen. George und Bennett (2005, S. 18) kommen zu dem Schluss, dass es Unklarheiten zwischen den Begriffen der Fallstudie und der vergleichenden Methoden gibt. So machen sie folgende Feststellung, die auch für die vorliegende Arbeit gilt:

In one view, the comparative method (the use of comparison among a small number of cases) is distinct from the case study method, which in this view involves the internal examination of single cases. However, we define case study methods to include both within-case analysis of single cases and comparisons of a small number of cases [...] (George & Bennett, 2005, S. 18).

8.2 Fallkonstruktion und Sampling

Ein Fall kann sowohl eine Person sein, als auch eine soziale Einheit (z.B. Familie, Sub-/Kultur, Wohnheimgruppe), eine Institution, Organisation oder abstraktere Einheiten wie eine pädagogische Maßnahme (z.B. Intervention) bzw. eine Theorie (Fatke, 2013, S. 165; Flick, 2016, S. 176; Lamnek & Krell, 2016, S. 286; Mayring, 2016, S. 41). Entscheidend ist die Falldefinition. Ist ein Vergleich von Fällen das Ziel, so ist die Falldefinition von sehr großer Bedeutung für das Gelingen des Vergleichs. Der Fall muss bei einem Fallvergleich an dem Phänomen konstruiert werden, das erklärt werden soll. Die Einflussfaktoren bilden die Aspekte, durch welche das Phänomen erklärt werden kann (Gläser & Laudel, 2010, S. 98; Lauth, Pickel & Pickel, 2015, S. 20; S. 28).

Die Einflussfaktoren auf das Konstrukt der Partizipation liegen in unterschiedlichen Dimensionen (Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft) sowie in unterschiedlichen Bereichen des funktional verstandenen sozialen Raums (sozialräumliches Zentrum und sozialer Nahraum) wie im Theorieteil dargelegt wurde (Kapitel 2.2; Kapitel 3.1). Um die Einflussfaktoren innerhalb der Dimensionen aus der Perspektive der involvierten Interaktionspartner*innen (Subjekt, Person aus dem sozialräumlichen Zentrum, Person aus dem sozialen Nahraum) und Entscheidungsträger*innen (Organisation) erfassen zu können, ist ein multiperspektivisches Vorgehen notwendig. Jeder Fall wurde daher an der Linie dieser Ebenen bestimmt und bestand aus folgenden Beteiligten:

- Einer *erwachsenen Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten*, die in einer Wohngruppe im stationären Wohnen lebt.
- Einer *Führungskraft*, welche die Bereichsleitung der betreffenden Wohngruppe innehat.
- Eine *Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter* der betreffenden Wohngruppe, der/die im regelmäßigen Kontakt mit der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten steht.
- *Personen aus dem sozialen Nahraum*, die in Aktivitäten mit der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten involviert sind.

Für die Erhebung des jeweils spezifischen Wissens, der Erfahrungen und Einstellungen der Personengruppen wurden unterschiedliche befragende Methoden eingesetzt (Kapitel 9).

Berücksichtigt wurden zudem die *Kontextbedingungen*, die jeden Fall kennzeichnen. Durch sie wird die Rahmung geklärt, in deren Kontext ein Vergleich vorgenommen wird (Flick, 2016, S. 179; Lauth et al., 2015, S. 28). Die mögliche Beachtung vielfältiger Kontexteinflüsse stellt eine Chance von qualitativen Fallstudien dar (Mabry, 2009, S. 217). Damit müssen alle Fälle zwar das sie verbindende Phänomen aufweisen, durch die gezielte Auswahl der Fälle soll jedoch das Phänomen mit seinen Ausprägungen in unterschiedlichen Kontexten betrachtet werden (Stake, 2006, S. 23). Die Rahmenbedingungen der jeweiligen Organisation, das Wissen zu Unterstützter Kommunikation und der berufliche Hintergrund der Expert*innen wurden als Kontextbedingungen durch einen jeweils angepassten Vorab-Fragebogen erfasst, die individuellen Fähigkeiten der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten wurden im Vorfeld durch einen Telefonfragebogen für Bezugspersonen erhoben (Kapitel 9.2.3; Kapitel 9.3.3; Anhang 7).

Um einerseits Vergleiche der Perspektiven innerhalb eines Falls anstellen, andererseits jedoch auch verschiedene Fälle vergleichend gegenüber stellen zu können, wurden insgesamt fünf Fallstudien nach der oben genannten Fallzusammenstellung durchgeführt. Damit wurde dem Design einer vergleichenden Fallstudie entsprochen.

Da das Ziel der Studie darin bestand, die Variationsbreite möglicher einflussnehmende Faktoren auf das Konstrukt der Partizipation zu erkunden und das Konstrukt soziologisch zu konzeptualisieren, war es von Interesse, eine kontrastreiche und damit gezielte Vorab-Auswahl der Fälle zu realisieren. Durch die thematische Vorstrukturierung im Rahmen des Vorverständnisses war eine Vorabfestlegung der Fallauswahl auf der Grundlage theoretischer Überlegungen im Sinne eines qualitativen Stichprobenplans sinnvoll (Kelle & Kluge, 1999, S. 46f.; Kruse, 2015, S. 248). Ziel eines qualitativen Stichprobenplans ist die Darstellung der Variationsbreite des Phänomens (Merkens, 2015, S. 291). Nach dem „Prinzip einer *bewußt heterogenen Auswahl*“ (Kelle & Kluge, 1999, S. 48; Hervorhebung im Original) wurden Fälle mit unterschiedlichen Merkmalskombinationen einbezogen. Gängige Merkmale sind soziodemographische Variablen wie Alter, Geschlecht oder Beruf oder aber Auswahlmerkmale auf der Basis theoretischer Überlegungen. Es musste sich also vor der Untersuchung hinsichtlich der Merkmale, der Merkmalsausprägung sowie der Fallzahl festgelegt werden (Kelle & Kluge, 1999, S. 46-53). In der vorliegenden Studie wurden die Fälle gezielt nach folgenden Kontextfaktoren möglichst heterogen zusammengestellt:

- Kommunikationsmethode der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten
- Lage der Wohneinheit (Kleinstadt – Großstadt)
- Organisation der Wohneinheit (Außenwohngruppe – Gruppe auf dem Einrichtungsgelände)
- Geschlecht/Alter

Die Studie wurde als Momentaufnahme durchgeführt, so dass alle Fälle innerhalb eines Zeitraums nahezu synchron erfasst wurden (Flick, 2016, S. 182ff.; Lauth et al., 2015, S. 23).

8.3 Zugang zum Feld

Die Rekrutierung der Interviewpartner*innen wurde über sogenannte ‚Gatekeeper‘ bzw. *Multiplikator*innen* realisiert. Dieser Zugang zum Feld ist eine gängige Methode neben dem ‚Schneeballsystem‘ oder neben direkter Rekrutierung über Anzeigen in Zeitschriften, Zeitungen, Foren, Mailinglisten und sozialen Netzwerken (Helfferrich, 2011, S. 175f.; Kruse, 2015, S. 250-254). Nutzt man Gatekeeper bzw. Multiplikator*innen zur Rekrutierung, so werden diese kontaktiert, informiert und im Weiteren gebeten, geeignete Interviewpartner*innen anzusprechen oder zu benennen (Helfferrich, 2011, S. 175; Kruse, 2015, S. 251f.). Von Vorteil für die Bereitschaft zur Mitwirkung kann der Vertrauensstatus der Gatekeeper bzw. Multiplikator*innen gegenüber potentiellen Interviewpartner*innen sein (Helfferrich, 2011, S. 175). Es wurden im Kontext der Studie gezielt Geschäftsleiter*innen von Einrichtungen sowie der Verfasserin bekannte Multiplikator*innen in Einrichtungen angesprochen, die stationäre Wohnangebote für erwachsene Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten vorhalten. Dabei wurden entsprechend der in Kapitel 8.2 erläuterten Fallkonstruktion gezielt Wohneinrichtungen in unterschiedlicher Lage (Stadt/ Land) und Organisationsform (Einrichtungsgelände/ gemeindeintegriert) angesprochen, um möglichst heterogene Kontextfaktoren einzubeziehen und so das Konstrukt der Partizipation in seiner Komplexität erfassen zu können. Die Geschäftsleiter*innen oder Multiplikator*innen wurden per Email angeschrieben und mittels eines angehängten Informationsschreibens in komplexer und Leichter Sprache über die Studie informiert (Anhang 2, Anhang 3). Die angeschriebenen Personen wurden gebeten, die Informationsschreiben in relevante Bereiche der jeweiligen Einrichtung weiterzuleiten

und dort bekannt zu geben (z.B. über Aushänge, Besprechung in Bewohnerrunden, Besprechung in Teamsitzungen).

Als problematisch im Zusammenhang mit der Gatekeeper-Strategie wird die subjektive Auswahl durch Gatekeeper bzw. Multiplikator*innen gesehen, die sich einstellen kann. Hier ist es sinnvoll, Auswahlkriterien vorzugeben (Helfferrich, 2011, S. 175). In der vorliegenden Studie wurden folgende Auswahlkriterien aus der Fragestellung abgeleitet und der Auswahl zu Grunde gelegt:

- Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten:
 - Die Person lebt im stationären Wohnen.
 - Die Person ist zwischen 27 und 59 Jahren alt und damit im erwerbsfähigen Alter.
 - Es liegt eine Lernschwierigkeit vor.
 - Es liegt eine Sprachschwierigkeit vor.
 - Die Person kommuniziert symbolisch-intentional.
 - Es werden Aktivitäten im sozialen Nahraum durchgeführt.
 - Aus der eingesetzten Methode Talking Mats heraus wurden weitere Auswahlkriterien definiert (Kapitel 9.3):
 - Es besteht ein Sprachverständnis hinsichtlich Leichter Sprache.
 - Es besteht die Möglichkeit, eine klare Selektion vorzunehmen.
 - Bildsymbole können visuell erfasst werden.

- Mitarbeiter*in:
 - Die Person arbeitet im Wohnbereich in direktem Kontakt zur Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten.

- Führungskraft
 - Die Person leitet den Bereich, in welchem die Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten wohnt.

Buchner (2008, S. 518f.) beleuchtet die Machtposition der Gatekeeper im Kontext der Rekrutierung von Interviewpartner*innen mit Lernschwierigkeiten. Seiner These und Erfahrung nach wirke sich die Machtposition hier auf mehreren Ebenen aus: Einerseits würde bei der Auswahl darauf geachtet, die Einrichtung in einem positiven Licht darzustellen, andererseits würden von vornherein Menschen ausgeschlossen, die vermeintlich mangelnde Kompetenzen in den kommunikativen Fähigkeiten und im

Reflexionsniveau hätten. Zudem bestünde die Gefahr, dass von Gatekeepern angesprochene Personen im Sinne der sozialen Erwünschtheit einer Teilnahme an der Studie zustimmen, dies jedoch gegen ihren eigentlichen Willen tun würden. Wie oben ausgeführt, wurden in der Studie gezielt Menschen mit Sprachschwierigkeiten gesucht. Dabei wurde sich jedoch auf Personen konzentriert, die symbolisch-intentional kommunizieren (mindestens Gruppe 3 nach Weid-Goldschmidt, 2015), die Sichtweise von Menschen mit schweren Lern- und Sprachschwierigkeiten konnte auf diese Weise nicht in die Studie miteinbezogen werden.

8.4 Informierte Einwilligung

Eine Teilnahme an sozialwissenschaftlichen Studien unterliegt grundsätzlich den forschungsethischen Prinzipien der informierten Einwilligung sowie dem Prinzip der Nicht-Schädigung. Zur Absicherung der freiwilligen Teilnahme wurde diesen Prinzipien Rechnung getragen (Hopf, 2015a, S. 589-600). So wurde eine Information zur Studie und zur anonymisierten Datenverarbeitung in zwei Schritten unternommen. Zunächst wurde mit dem im Rekrutierungsprozess eingesetzten Informationsschreiben (Anhang 2, Anhang 3) grundsätzlich über die Studie, deren Ziele und Ertrag sowie den Erhebungszeitraum informiert. Waren die Studienteilnehmer*innen gefunden, so erhielten diese ein weiteres Mal das Informationsschreiben sowie ein Aufklärungsschreiben mit Einwilligungserklärung zur Teilnahme an der Studie, in welchem sie über die Datenerhebung und -verarbeitung aufgeklärt wurden (Anhang 5 und Anhang 6). Damit wurde den gängigen Hinweisen in der Literatur entsprochen (Hauser, 2016, S. 89; Helfferich, 2011, S. 198f.; IASSID, 2004, S. 62; Kruse, 2015, S. 254).

Bei der Vermittlung der Informationen ist auf eine angemessene und leicht verständliche Sprache zu achten (Helfferich, 2011, S. 176). Dies gilt insbesondere dann, wenn Personen in ihrem Sprachverstehen beeinträchtigt sind, wie es in der vorliegenden Studie der Fall war. Cook und Inglis (2012, S. 98f.) haben das Thema informierte Einwilligung für den Personenkreis der Menschen mit Lernschwierigkeiten aufgearbeitet und geben konkrete Hinweise für die Umsetzung. Beispielsweise empfehlen sie, die Informationen in Leichter Sprache zu formulieren, mit Bildsymbolen zu versehen und vertraute Personen in die Informationsübermittlung mit einzubeziehen. Sie plädieren dafür, genug Zeit für die Entscheidung zur Teilnahme zu geben und explizit die Möglichkeit einzuräumen, nicht an der Studie teilzunehmen. Diesen Ansprüchen wurde Rechnung getragen. Das

Informationsschreiben wurde in Leichter Sprache verfasst, mit Bildsymbolen versehen und durch einen Kreis an Menschen mit Lernschwierigkeiten geprüft. Dieses Informationsschreiben in Leichter Sprache wurde zusammen mit der Einwilligung zur Teilnahme an der Studie an die Personen weitergeleitet, die sich für eine Teilnahme interessierten. Mitarbeitende der Wohngruppen, im Idealfall eine vertraute Person (z.B. Bezugsmitarbeiter*in, gesetzliche Betreuungsperson), wurden gebeten, die Informationen als Entscheidungsgrundlage zur Teilnahme mit den potentiellen Teilnehmer*innen durchzusprechen. Zur Entscheidung über die Teilnahme wurde ein Zeitraum von mehreren Wochen gewährt.

Die letztendliche Einwilligung zur Studie wurde aus Gründen der rechtlichen Absicherung von den gesetzlichen Betreuer*innen eingeholt (Anhang 5). Diese Proxy-Einwilligung (die Einwilligung zur Teilnahme an der Studie über Dritte, z.B. gesetzliche Betreuer*innen), wird kontrovers diskutiert (Hauser, 2016, S. 89). Durch IASSID (2004, S. 63) wird die Möglichkeit einer Proxy-Einwilligung eingeräumt, jedoch nicht ohne die Einbeziehung der Person mit Lernschwierigkeiten selbst und nicht ohne das Abwägen der forschenden Person, ob durch die Vertretung auch tatsächlich den Interessen der Person selbst entsprochen wird. Daher wurde zu Beginn des Gesprächs mit Talking Mats wiederholt in Leichter Sprache über die Studie und Datenerhebung aufgeklärt und die Einwilligung der Person selbst auf Video aufgezeichnet. Buchner (2008, S. 517) betont, dass bei Menschen mit Lernschwierigkeiten ein wiederholtes Einholen der Einwilligung während des Forschungsprozesses notwendig sei. In der vorliegenden Studie sicherte eine sichtbare und erreichbare Stopp-Karte während des Talking Mats Gesprächs die Möglichkeit, die Einwilligung zur Teilnahme jederzeit zurückzuziehen (Hauser, 2016, S. 89; Hopf, 2015a, S. 592).

9 DATENERHEBUNG

Mit der Datenerhebung musste dem qualitativ vergleichenden Falldesign bei gleichzeitiger Beachtung der Multiperspektivität entsprochen werden. Nicht nur die unterschiedlich einbezogenen Personenkreise mit ihren jeweils verschiedenen Kontextfaktoren und Kommunikationsstrukturen, sondern auch die Komplexität des Forschungsgegenstandes, der in seiner Dimensionierung bei gleichzeitiger Vergleichbarkeit erfasst werden sollte, machten eine spezifische Anpassung der Erhebungsmethoden entsprechend dem Prinzip der Gegenstandsangemessenheit und dem Prinzip der Kommunikation (Kapitel 7) essentiell.

9.1 Datenerhebung im Kontext vergleichender Fallstudien

Zur Erhebung der Daten im Kontext vergleichender Fallanalysen bieten sich nach Flick (2016, S. 180) Interviews mit gezielten Fragen im Sinne von Leitfadeninterviews an, nach Lauth et al. (2015, S. 178) sind Experteninterviews²⁶ mit Leitfäden besonders geeignet. Yin (2010, S. 106) schätzt Interviews als wichtigste Datenquelle im Kontext von Fallstudien ein. Horner bezeichnet das Interview grundsätzlich „als effektivstes und effizientestes Erhebungsinstrument unter den in der Sozialforschung (bislang) verfügbaren Verfahren“ (Horner, 2011, S. 97), wenn es um die Erhebung „thematisch aussonderbarer, sprachlich explizierbarer Wissensbestände“ (Horner, 2011, S. 97) im beruflichen, biografischen oder anderweitig eingrenzbaeren Kontext gehe. In der vorliegenden Studie wurden in erster Linie Wissensbeständen ausgewählter Personen erhoben, mit Helfferich (2011, S. 39-43) konkretisiert, ging es um die Erhebung von Informationen und subjektiven Konzepten, Theorien und Deutungsmustern zum Forschungsgegenstand, wofür Helfferich vornehmlich strukturiertere Methoden wie Leitfadeninterviews empfiehlt.

Das Leitfadeninterview stellt *eine* Form der großen Pluralität an qualitativen Interviewformen dar (Gläser & Laudel, 2010, S. 40; Helfferich, 2011, S. 35ff.; Hopf, 2015b, S. 351; Kruse, 2015, S. 147; Lamnek & Krell, 2016, S. 338) und ist als Oberbegriff zu verstehen. Flick (2016, S. 194-226) subsummiert unter anderem das fokussierte Interview, das halbstandardisierte Interview, das problemzentrierte Interview,

²⁶ Auf Grund der besseren Lesbarkeit wird auf Gendern innerhalb eines Wortes verzichtet.

das Experteninterview sowie das ethnographische Interview und grenzt das Leitfadeninterview von erzählgenerierenden Interviewformen ab. Kruse (2015, S. 149f.) plädiert dafür, im Sinne der Gegenstandsangemessenheit der Methode, vorhandene Interviewformen miteinander zu kombinieren. So ist es seiner Ansicht nach möglich und sinnvoll, in den einzelnen Phasen eines Interviews unterschiedliche Kommunikationsmuster einzusetzen (z.B. narrativer Einstieg, problemzentrierte Elemente), um dem Forschungsgegenstand zu entsprechen. Die Phasendynamik kann laut Kruse (2015, S. 149) in jedem Interview derselben Studie unterschiedlich ausfallen. Aufgrund dieser Aspekte wurden Leitfadeninterviews für die vorliegende Studie als adäquat eingeschätzt, in unterschiedlichen Varianten gegenstandsangemessen und entsprechend der jeweiligen Kommunikationspartner*innen entwickelt und in den Mittelpunkt der Erhebung gestellt.

Die Leitfäden wurden mit Blick auf die jeweils zu interviewenden Personen unterschiedlich stark strukturiert und bewegten sich damit auf einem jeweils angepassten Grad zwischen Strukturierung und Offenheit. Dies stellt eine Schwachstelle von Leitfadeninterviews im Kontext qualitativer Prinzipien (Kapitel 7.4) dar. Jedoch konnte diesem Dilemma mit einer geeigneten und sensiblen Leitfadenkonstruktion begegnet werden (Kruse, 2015, S. 209-212). Zur Vermeidung einer „Leitfadenbürokratie“ (Hopf, 1978, S. 101) waren die fundierte Konstruktion von Leitfäden und der gezielte Einsatz von angepassten Fragestrategien unerlässlich. Der gezielte Aufbau der Leitfäden sowie der bewusste Einsatz von Erzählstimuli und offenen Fragen sicherten die notwendige Offenheit bei gleichzeitiger Strukturierung (Kruse, 2015, S. 212f.). Hierzu gaben vor allem Helfferich (2011, S. 178-189), Kruse (2015, S. 209-236) und Bogner, Littig und Menz (2014, S. 27-34; S. 58-69) wichtige Hinweise. Die jeweilige Leitfadenentwicklung wird unten dargestellt. Zudem wurde die Reihenfolge der Fragen flexibel gehandhabt. Die Forscherin hat selbst entschieden, an welchen Stellen einer Vertiefung durch die interviewte Person gefolgt wurde bzw. wann diese zu weit führte. So konnte das Prinzip der Offenheit eingehalten werden (Flick, 2016, S. 223; Marotzki, 2011a, S. 114).

9.2 Erfassung der Perspektive im sozialräumlichen Zentrum

Die Erfassung der Perspektive im sozialräumlichen Zentrum folgte der strukturellen Logik der Wohneinrichtungen. Wie dargestellt, wirken sich Einstellungen und Wissensbestände, sowie formelle und informelle Regeln auf Handlungspraktiken aus, die

Partizipationschancen und Partizipationshandeln von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten eröffnen oder begrenzen (Kapitel 5). Diese galt es aus der Perspektive der jeweils involvierten Personenkreise abzubilden. Daher beinhaltete die Erhebung der Perspektiven im sozialräumlichen Zentrum einerseits die fallspezifische Perspektive vertrauter Personen aus dem organisationalen Setting, in diesem Fall Mitarbeitende der Wohngruppen, sowie andererseits die fallübergreifende Perspektive der Führungskräfte. Gemäß den Empfehlungen von Lauth et al. (2015, S. 178) wurden zur Erfassung dieser Perspektiven Experteninterviews als eine Form von Leitfadeninterviews eingesetzt.

9.2.1 Expert*innen als Interviewpartner*innen

Es ist strittig, ob das Experteninterview als eigenständige Interviewform einzustufen ist (Bogner et al., 2014, S. 2; Kruse, 2015, S. 166). Kruse (2015, S. 166) sieht das Experteninterview vielmehr als Variante des Leitfadeninterviews und hebt Expert*innen als besondere Zielgruppe heraus. Meuser und Nagel (2009b, S. 51f.) betrachten „ein offenes Leitfadeninterview als das angemessene Erhebungsinstrument“ (Meuser & Nagel, 2009b, S. 51) im Kontext von Experteninterviews. Eine spezifische methodische Form des Interviews stelle das Experteninterview nicht dar, es spezifiziere sich vielmehr an der Gruppe der Expert*innen (Kruse, 2015, S. 166). Auch in der vorliegenden Arbeit wird das Experteninterview als Leitfadeninterview mit der spezifischen Zielgruppe der Expert*innen verstanden (Bogner et al., 2014, S. 27; Kruse, 2015, S. 166). Im Weiteren werden damit verbundene Charakteristika herausgearbeitet.

Grundlegend für die Durchführung eines Experteninterviews ist das Verständnis des Expertenbegriffs. Bogner und Menz (2009, S. 67-70) systematisieren bestehende Definitionen nach drei Dimensionen. Während der voluntaristische und der konstruktivistische Expertenbegriff von den Autoren als verkürzt eingeschätzt werden, erweist sich der wissenssoziologische Expertenbegriff als gewinnbringend, auch für die vorliegende Arbeit.

Mit dem wissenssoziologischen Expertenbegriff wird davon ausgegangen, dass Expert*innen über eine spezifische *Wissensstruktur* verfügen (Bogner & Menz, 2009, S. 69), die auch implizites Wissen beinhaltet (Meuser & Nagel, 1994, S. 184). Bedeutsam ist die Entkoppelung der Expert*innen vom Beruf. So wird ein Expertenverständnis

ermöglicht, das an die aktive Partizipation in spezifischen Funktionen gebunden ist (Meuser & Nagel, 2009a, S. 469). Bogner und Menz (2009, S. 70f.) konzeptualisieren das Expertenwissen nicht als besondere Wissensbestände der sogenannten Besitzer*innen, sondern heben die soziale Relevanz des Wissens als bedeutsames Charakteristikum hervor. Die Autoren nehmen eine analytische Differenzierung des Expertenwissens vor, unterteilen es in drei Dimensionen und verbinden damit jeweils unterschiedliche Ansprüche an Theorie und Methodik des Experteninterviews (Bogner & Menz, 2009, S. 70ff.). Diese Differenzierung ist auch für die vorliegende Arbeit erhellend und wird daher aufgegriffen:

Unter *technischem Wissen* verstehen die Autoren die „Herstellbarkeit und Verfügung über Operationen und Regelabläufe, fachspezifische Anwendungsroutinen, bürokratische Kompetenzen usw.“ (Bogner & Menz, 2009, S. 71). Kruse (2015) nennt dieses Wissen auch „objektives Sachwissen“ (Kruse, 2015, S. 176). In der vorliegenden Studie wurde technisches Wissen zu Rahmenbedingungen der Einrichtungen sowie zu beruflichen und demografischen Informationen der Interviewpartner*innen in Form von Vorab-Fragebögen abgefragt und in der Auswertung mittels Attribute Coding (Kapitel 10.3) erfasst. Dieses technische Wissen konkretisierte den Kontext der Fälle. Zudem können Beschreibungen zu formellen Regeln der Einrichtungen als technisches Wissen eingeordnet werden, die im Analyseprozess über Descriptive Coding der gesellschaftlichen Dimension zugeordnet wurden (Kapitel 10.3) und Handlungspraktiken strukturieren.

Unter *Prozesswissen* fassen die Autoren die „Einsichtnahme und Informationen über Handlungsabläufe, Interaktionsroutinen, organisationale Konstellationen sowie vergangene oder aktuelle Ereignisse“ (Bogner & Menz, 2009, S. 71) zusammen. Dieses Wissen stelle das praxisorientierte Erfahrungswissen der Expert*innen dar. Kruse (2015, S. 176) sieht hier auch informelles und implizites Wissen verankert. In der vorliegenden Arbeit war die Erfassung des Prozesswissens wichtig, um einen beschreibenden Einblick in die aktuellen Handlungspraktiken hinsichtlich der Wahl von Partizipationschancen und dem Partizipationshandeln im sozialen Nahraum zu erhalten und somit einflussnehmende Faktoren im Gefüge des Sozialraums zu erfahren. Prozesswissen wurde daher mit entsprechenden Leitfragen im Experteninterview adressiert. Sichtbar gemacht wurde dieses Wissen im Analyseprozess über Descriptive Coding (Kapitel 10.3). Mit informellen Handlungspraktiken wurden in der Regel Einflussfaktoren der

subjektorientierten und gemeinschaftlichen Dimension adressiert, wie bspw. angewandte Gesprächsstrategien und Handlungspraktiken.

Deutungswissen beinhaltet nach Auffassung der Autoren jene „subjektiven Relevanzen, Regeln, Sichtweisen und Interpretationen des Experten, die das Bild vom Expertenwissen als heterogenes Konglomerat nahe legen“ (Bogner & Menz, 2009, S. 71). Sie sehen dieses Deutungswissen als grundlegend für theoriegenerierende Interviews. Die Autoren weisen darauf hin, dass das Deutungswissen erst in der Erhebung der Daten und deren Analyse zum Vorschein tritt, also nicht bereits explizit existiert (Bogner & Menz, 2009, S. 71). Für den vorliegenden Forschungsgegenstand wurden spezifische Fragen zu Sichtweisen und Einstellungen in den Leitfaden aufgenommen und die Analyse von Deutungswissen über Values Coding und Concept Coding (Kapitel 10.3) in den Auswertungsprozess integriert, da implizite Konzepte einflussnehmende Größen sein können, die sich auf Handlungspraktiken auswirken. Auch Deutungswissen ist in der Regel der gemeinschaftlichen Dimension zuzuweisen.

In der Zusammenschau des oben Aufgeführten wird folgende Definition von Expert*innen als gewinnbringend angesehen:

Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht. Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- und Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen [!sic] und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen. Das Wissen des Experten, seine Handlungsorientierung, Relevanzen usw. weisen zudem - und das ist entscheidend - die Chance auf, in der Praxis in einem bestimmten organisationalen Funktionskontext hegemonial zu werden, d.h. der Experte besitzt die Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner Orientierungen. Indem das Wissen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit (Bogner & Menz, 2009, S. 74).

Damit sind Expert*innen in zweierlei Hinsicht interessant: Einerseits verfügen sie über unterschiedliche Dimensionen des Wissens, andererseits über die Möglichkeit, dieses Wissen praxisrelevant in ihrem jeweiligen Aktionskreis und darüber hinaus wirken zu lassen (Bogner et al., 2014, S. 17).

Die hier herangezogene Dimensionierung von Expertenwissen gibt methodische Hinweise zur weiteren Begründung der obigen Fallauswahl (Kapitel 8.2) und zur methodischen Erhebung des jeweiligen Wissens. Bezogen auf das sozialräumliche Zentrum wurden zweierlei Expert*innen pro Fall einbezogen:

- *Personen auf Führungskraftenebene*, die keinen direkten, täglichen Kontakt zu Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten haben, können technisches Wissen und Prozesswissen zur strukturellen und organisationalen Verankerung von Unterstützter Kommunikation im sozialräumlichen Zentrum sowie den strukturellen Zugang zu Partizipationschancen mitteilen. Sie haben eine fallübergreifende Sichtweise.
- *Personen auf Gruppenmitarbeiterenebene*, die nahezu täglichen Kontakt zu Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten haben, können Prozesswissens über Alltagsabläufe, organisationale Prozesse und die Auswahl aus Partizipationschancen ebenso wiedergeben wie Prozesswissen zu konkretem Partizipationshandeln im sozialen Nahraum. Sie haben damit eine fallspezifische und eine fallübergreifende Sichtweise.

Die multiperspektivische Erfassung spezifischer Aspekte des technischen und prozessualen Wissens auf unterschiedlichen organisationalen Ebenen ermöglichte eine umfassende Beschreibung des Forschungsgegenstandes, wie bei vergleichenden Fallanalysen gängig. Dieses Wissen war in der Regel explizit verfügbar, die Expert*innen gaben in den Interviews ihr jeweiliges „Sonderwissen“ (Bogner & Menz, 2009, S. 71) weiter. Es war darüber hinaus jedoch auch bei beiden Personengruppen von Interesse, welche Konzepte über den Forschungsgegenstand im Deutungswissen sichtbar werden und in welcher Weise sich diese unterscheiden oder ergänzen. Dieses Wissen war nicht explizit verfügbar, sondern wurde durch die Analyse der Daten (Kapitel 10.3) von der Forscherin abstrahiert und systematisiert (Bogner & Menz, 2009, S. 71). Wie bereits hier ersichtlich wird, stellt die Verwobenheit der Wissensdimensionen auf Grund der Komplexität des Forschungsgegenstandes besondere Anforderungen an die Datenerhebung und -analyse. Es spiegelt sich an dieser Stelle der wissenschaftstheoretische Zugang einer Perspektiven-Triangulation (Flick, 2011, S. 20). Mit Meuser und Nagel (2009a, S. 470ff.) können diese Wissensarten dem *Betriebswissen* zugeordnet werden. Dabei handelt es sich um das Wissen, das sich auf das eigene Handeln der Expert*innen und die damit verbundenen Maximen und Regeln bezieht. Zielt eine Studie auf die Erhebung von Betriebswissen ab, werden Experteninterviews häufig als Primärinstrument eingesetzt. Kruse bezeichnet Personen, die Auskunft über ihr „praxeologisches Betriebswissen (Prozesswissen)“ (Kruse, 2015, S. 174) geben als Expert*innen erster Ordnung.

In der vorliegenden Studie waren die Interviewpartner*innen des sozialräumlichen Zentrums jedoch auch als Expert*innen zweiter Ordnung aktiv, indem sie Auskunft über „abstrakt-reflexives Kontextwissen (Überblickswissen)“ (Kruse, 2015, S. 174) gaben. *Kontextwissen* ist nach Meuser und Nagel (2009a, S. 470ff.) das Wissen von Expert*innen, das sich auf das Handeln von Anderen bezieht. Experteninterviews in diesem Zusammenhang werden entweder eingesetzt, um Informationen über schwer zugängliche Felder zu erhalten bzw. um forschungspragmatisch begründet sogenannte Abkürzungsstrategien einzusetzen oder um andererseits im Kontext eines triangulativen Ansatzes zusätzliche Informationen über den Forschungsgegenstand zu erheben (hierzu auch Flick, 2016, S. 217f.). Durch Lern- und Sprachschwierigkeiten ist die Zielgruppe der Studie in ihrer differenzierten Wissensweitergabe über den Forschungsgegenstand beeinträchtigt, daher ist es von Vorteil, die in den Talking Mats Gesprächen mit der Zielgruppe erhobenen Daten mit zusätzlichen Informationen durch Expert*innen zweiter Ordnung zu ergänzen. Auch Kontextwissen ist im Gegenteil zu bestimmten Dimensionen des Betriebswissens direkt abrufbar.

Hinsichtlich der Interaktion mit Expert*innen arbeitet Trinczek (2009, S. 228ff.) heraus, dass gerade Personen in Führungsebenen, die innerhalb der Organisation befragt werden, die dortige Kommunikationskultur auch im Interview erwarten. Er relativiert in seinen Ausführungen die in der qualitativen Sozialforschung vorherrschende Meinung, dass eine möglichst alltagsweltliche, nicht-intervenierende Gesprächsführung am gewinnbringendsten sei. Vielmehr legt er dar, dass innerhalb der alltäglichen Arbeitserfahrung von Expert*innen kommunikative Regeln gelten, die an zeitlichen Ressourcen orientiert sind, also wenig abschweifende, sondern gezielte Aussagen fordern. Diese Regeln würden auch in der Interviewsituation erwartet. Damit ruft der Autor lange bestehende Grundregeln der qualitativen Sozialforschung (Kapitel 7.4) ins Gedächtnis, die bereits Hoffmann-Riem formuliert hat: „Das Prinzip der Kommunikation besagt, daß der Forscher den Zugang zu bedeutungsstrukturierenden Daten im allgemeinen nur gewinnt, wenn er eine Kommunikationsbeziehung mit dem Forschungssubjekt eingeht und dabei das kommunikative Regelsystem des Forschungssubjekts in Geltung läßt“ (Hoffmann-Riem, 1980, S. 346f.).

Die Forscherin nahm in der Interaktion mit den Interviewpartner*innen in erster Linie die Rolle der Co-Expertin und der Komplizin an, wie von Bogner & Menz (2009, S. 77-89) zur Erhebung von Prozess- und Deutungswissen empfohlen. Meuser und Nagel (2009a,

S. 473) betonen, dass es sich im Kontext von Experteninterviews als wichtig erwiesen hat, sich als kompetente*r Gesprächspartner*in darzustellen.

9.2.2 Das Leitfadeninterview mit Expert*innen

In der vorliegenden Studie wurden Leitfadeninterviews zur Erhebung des Expertenwissens eingesetzt. Dies entspricht den Empfehlungen der Literatur und passt zum vergleichenden Falldesign, wie oben ausgeführt (Kapitel 9.1). Einhellig ist man in der Literatur der Meinung, dass das Leitfadeninterview die geeignete Form für qualitative Expertenbefragung darstellt (Bogner et al., 2014, S. 27; Gläser & Laudel, 2010, S. 111; Kruse, 2015, S. 179; Meuser & Nagel, 2011, S. 58). Dabei ließ sich das vorliegende Forschungsvorhaben mit der Form von Leitfadeninterviews realisieren, wie sie bereits 1991 von Meuser und Nagel vorgeschlagen wurde und seitdem von den Autoren forciert wird (Meuser & Nagel, 2009a, S. 472).

Wie aus diesen Vorbedingungen zu schließen, ist es für das vorliegende Forschungsinteresse sachlogisch, Experteninterviews mit einem thematisch vorstrukturierten Leitfaden anzuwenden. Das oben erläuterte Bedingungsgefüge weist darauf hin, den Leitfaden möglichst strukturiert zu halten, um der Erhebung der Wissensarten, der Rolle der Co-Expertin und der Erwartung der Expert*innen zu entsprechen. Dies ist zudem notwendig, um dem Ansatz der vergleichenden Fallstudie gerecht zu werden (Kapitel 8.1). Der Grad der Strukturierung kann jedoch innerhalb des Interviewverlaufs variieren. Kruse (2015, S. 169) und Meuser und Nagel (2009a, S. 473) weisen auf die gewinnbringende Möglichkeit des Einsatzes von narrativen Momenten hin. Da im vorliegenden Forschungsinteresse anteilig Deutungswissen miterhoben wird, wurden auch diese Empfehlungen umgesetzt.

Zur **Leitfadenkonstruktion** existieren konkrete Hinweise in der Literatur. Im Leitfaden können Fragen konkret ausformuliert oder als Stichpunkte thematisch sortiert sein (Bogner et al., 2014, S. 28f.). Zugunsten der Übersichtlichkeit und Handhabbarkeit sowie mit Blick auf das Kommunikationsprinzip (Kapitel 7.4), nämlich die Kommunikation des Gegenübers aufzugreifen, wurde in der vorliegenden Studie überwiegend mit thematischen Stichpunkten gearbeitet. In der Entwicklung und im Aufbau des Leitfadens wurde sich frei an den Anregungen von Helfferich (2011, S. 182-189) orientiert, die das sogenannte SPSS-Prinzip (**S**ammeln, **P**rüfen, **S**ortieren, **S**ubsummieren) vorschlägt:

1. **Sammeln von Aspekten für Stichpunkte:** Zunächst wurden alle Aspekte gesammelt, die im Kontext des Forschungsinteresses stehen und für den Leitfaden relevant erschienen. Hierbei wurden persönliche, aus dem Vorwissen abgeleitete Gedanken ebenso berücksichtigt, wie aus der Literatur entstammte Aspekte (Helfferrich, 2011, S. 182).
2. **Prüfen:** Die Stichpunkte wurden hinsichtlich des Vorwissens und der Offenheit geprüft. Das Abfragen von technischem Wissen (Faktenwissen) wurde auf wichtige Aspekte beschränkt, was im Kontext des Experteninterviews als legitim erachtet wird (Helfferrich, 2011, S. 179; Kruse, 2015, S. 228). Die umfassende Abfrage von technischem Wissen wurde in den Vorab-Fragebogen integriert (Kapitel 9.2.3).
3. **Sortieren:** Hier wurden die Sichtpunkte geclustert, so dass sich die thematischen Dimensionen des Leitfadens herausbildeten (Helfferrich, 2011, S. 185; Kruse, 2015, S. 234). Die sich ergebenden Themenblöcke richteten sich entsprechend der theoretischen Vorarbeiten nach dem sozialräumlichen Zentrum mit den Ebenen des Individuums und der Organisation sowie dem sozialen Nahraum, der hinsichtlich sozialer Netzwerke erweitert wurde (Franz & Beck, 2007, S. 14).
4. **Subsumieren:** In einem letzten Schritt wurden die Leitbegriffe der thematischen Blöcke festgelegt und die zugehörigen Aspekte jeweils als mögliche nachzufragende Stichpunkte subsumiert. In jedem thematischen Block entstand eine ähnliche thematische Systematik. Entgegen dem Vorgehen von Helfferrich (2011, S. 185) wurden jedoch die Erzählstimuli nicht ausformuliert. Stichpunkte für Nachfragen wurden als „Checkliste“ den Hauptstichpunkten untergeordnet.

Auf diese Weise ergab sich ein übersichtlicher, einseitiger Leitfaden, der im Aufbau dem Forschungsgegenstand entsprach und durch seine grafische Struktur eine schnelle Orientierung und flexible Anwendung ermöglichte (Anhang 7). Es wurden vier thematische Blöcke erstellt, wie von Helfferrich (2011, S. 181) und Bogner et al. (2014, S. 28) empfohlen. Dazu wurde thematische Vorarbeit geleistet, wie Meuser und Nagel (2009a, S. 473) es als notwendige Bedingung zur Erlangung der thematischen Kompetenz ansehen. Die Themenblöcke waren in der Reihenfolge nicht festgelegt, so dass der Gesprächsfluss nicht gestört wurde (Bogner et al., 2014, S. 29f.; Helfferrich, 2011, S. 183;

Meuser & Nagel, 1991, S. 449). Daher war es notwendig, den Leitfaden übersichtlich und handhabbar zu gestalten (Helfferich, 2011, S. 180).

Bogner et al. (2014, S. 30) weisen darauf hin, dass bei Experteninterviews personen- und funktionsbedingte Anpassungen im Leitfaden erforderlich sind. In der vorliegenden Studie wurden Expert*innen auf zwei unterschiedlichen Ebenen befragt. Der Leitfaden blieb in seiner Struktur erhalten. Jedoch wurde in dem Leitfaden für Bereichsleiter*innen (Anhang 7) die Erhebung des technischen Wissens und Prozesswissens mit Fokus auf organisationale Prozesse mehr in den Vordergrund gebracht. So wurde die gesellschaftliche Dimension betont und ein Augenmerk auf fallunspezifische Aspekte gelegt. In dem Leitfaden für Mitarbeitende im Gruppendienst (Anhang 7) wurde die Erhebung des Prozesswissens mit Fokus auf alltagspraktisches Handlungs- und Erfahrungswissen orientiert am Einzelfall sowie fallübergreifend für die Zielgruppe in den Mittelpunkt gestellt. Die Differenzierung von fallunspezifischen und fallspezifischen Aspekten entspricht einem sozialräumlichen Denken (Kapitel 5.3). Aspekte zum Deutungswissen wurden in beiden Leitfäden gleich gehandhabt. Beide Leitfäden wurden in einem Pre-Test erprobt und angepasst.

Die **Anwendung** der so gewonnenen Leitfäden orientierte sich an den methodologischen Vorgaben qualitativer Interviewforschung. Dabei wurde mit offenen Fragen gearbeitet (Bogner et al., 2014, S. 61-64; Kruse, 2015, S. 215-218), das Interview jedoch gleichzeitig entsprechend der Empfehlungen für Experteninterviews thematisch gesteuert (Bogner et al., 2014, S. 68f.). Die Autor*innen sehen hier keinen Widerspruch zu den Prinzipien der qualitativen Sozialforschung. Sie heben heraus, dass eine aktive Steuerung und ein häufiges Nachfragen im Interview Interesse am Gegenüber und dessen Aussagen signalisiere und zur Reziprozität anregen würde. Die Wortwahl wurde entsprechend dem Prinzip der Kommunikation (Kapitel 7.4) dem jeweiligen Kommunikationsmuster des Gegenübers angepasst (Hoffmann-Riem, 1984, S. 346f.).

Im Konkreten wurde nach einer Vorstellung und Einführung als Eisbrecherfrage ein inhaltliches Warming-Up eingesetzt, indem die Interviewten gebeten wurden, ihren Tätigkeitsbereich und ihre Funktion zu beschreiben (Bogner et al., 2014, S. 61; Kruse, 2015, S. 219). Im Anschluss wurden die thematischen Blöcke jeweils angekündigt und erzählgenerierend eingeleitet (Helfferich, 2011, S. 181), wobei auch direkte Fragen eingesetzt wurden, wie im Kontext von Experteninterviews möglich und sogar empfohlen

(Helfferich, 2011, S. 179). Mit Bogner et al. (2014, S. 28f.) wurden pro Block ein bis drei Stichpunkte für Erzählanreize, die den jeweiligen Hauptfragen entsprechen, formuliert und durch Stichpunkte für konkrete Nachfragen vertieft (Bogner et al., 2014, S. 28f.; Helfferich, 2011, S. 183; Kruse, 2015, S. 213). Alle Interviews wurden mittels Audioaufzeichnung erfasst.

Im Nachgang der Interviews wurde jeweils ein Interviewprotokoll verfasst (Anhang 7). Festgehalten wurden einerseits formale Aspekte wie Code-Nr., Datum und Zeit des Interviews sowie die Anwesenden in ihrer Funktion (ohne Namen). Andererseits wurden die Interviewsituation betreffende Aspekte dokumentiert, z.B. mögliche Störungen, Rahmenbedingungen und Atmosphäre. Derartige Protokolle können wichtige Informationen zur adäquaten Interpretation der Ergebnisse liefern (Flick, 2006, S. 378; Gläser & Laudel, 2010, S. 192; Helfferich, 2011, S. 192).

9.2.3 Vorab-Fragebögen

Entsprechend der vorliegenden vergleichenden Fallstudie wurden zur Erfassung der Kontextbedingungen der Fälle zusätzlich Vorab-Fragebögen eingesetzt (Kapitel 8.2). Die Erfassung der Kontextbedingungen wird insbesondere im Rahmen vergleichender Fallstudien empfohlen, um die Rahmung des jeweiligen Falls transparent zu machen (Flick, 2016, S. 179; Lauth et al., 2015, S. 28). Für Bereichsleitungen und Mitarbeitende wurden entsprechend ihres Handlungsfeldes unterschiedliche Vorab-Fragebögen eingesetzt, mit welchen folgende Informationen abgefragt wurden:

- Vorab-Fragebogen Bereichsleitung (Anhang 7):
 - Daten zur Gesamteinrichtung (Größe, zentrale Dienste)
 - Daten zum geleiteten Wohnbereich (Größe, Größe der Zielgruppe, eingesetzte Kommunikationsformen und -mittel)
- Vorab-Fragebogen Mitarbeitende (Anhang 7):
 - Daten zur Wohngruppe (Organisationsform, Größe, Größe der Zielgruppe, eingesetzte Kommunikationsformen und -mittel)
 - Daten zur sozialräumlichen Lage (Ortschaft, Transportmöglichkeiten, verfügbare örtliche Dienste und Einrichtungen)

Zudem wurden innerhalb beider Vorab-Fragebögen demografische Daten der Interviewpartner*innen ebenso erfasst wie ihre Qualifikation und Erfahrungen im Bereich der Unterstützten Kommunikation.

Bogner et al. (2014, S. 68) ebenso wie Helfferich (2011, S. 35; S. 187) empfehlen den Einsatz von Fragebögen zur Abfrage von Fakten, die zwar auf andere Weise (z.B. Recherche) nicht zu erhalten sind, jedoch lediglich einsilbige Antworten erzeugen würden. Der Einsatz von Fragebögen im Zusammenhang von Interviews wird auch bei Witzel (2000, o. S.) im Kontext des problemzentrierten Interviews empfohlen, um ein faktenorientiertes Frage-Antwort-Schema im Interview zu vermeiden. Der Autor empfiehlt den Einsatz des Fragebogens vor dem Interview, um beispielsweise Aspekte daraus als Einstiegsstimulus zu verwenden (Witzel, 2000, o. S.). Diesem Vorgehen wurde in der vorliegenden Studie gefolgt, wenngleich andere Autor*innen die Gefahr sehen, dass sich das Frage-Antwort-Schema auf die Interviewsituation übertragen könnte (Flick, 2016, S. 212).

Die Fragebögen der vorliegenden Studie enthielten Faktenfragen, die aus dem Leitfaden herausgefiltert wurden, wie von Helfferich (2011, S. 35) empfohlen. Die Formulierung der Fragen wurde zu großen Teilen dem Fragebogen der Online-Studie (Metzner, 2012; Weitze, 2012) und der deutsch-ungarischen Studie von Erdélyi und Thümmel (2014) entnommen, um Rückbezüge zu aktuellen Erkenntnissen herstellen zu können.

9.3 Erfassung der Perspektive des Individuums

Der Forschungsgegenstand Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten impliziert es, den Personenkreis selbst in die Studie miteinzubeziehen. Die subjektive Sichtweise auf Partizipationshandeln spielt eine entscheidende Rolle, wie Pfister, Studer, Berger & Georgi-Tscherry (2018, S. 69) herausstellen. Auch Blackstone et al. (2007, S. 192) betonen die Notwendigkeit, Personen, die unterstützt kommunizieren, in Forschung über sie selbst miteinzubeziehen. Das Erfassen der Perspektive von Menschen mit Lernschwierigkeiten ist mittlerweile fester Bestandteil qualitativer Forschung im Bereich der Heil- und Sonderpädagogik (Niediek, 2014a, S. 100), so auch in der vorliegenden Studie.

Wie im Rahmen des Forschungsdesigns dargestellt, wurde eine Beteiligung im Sinne einer Vorstufe partizipativer Forschung umgesetzt. Das Ziel war, Informationen zum Forschungsgegenstand aus Sicht der Zielgruppe selbst zu erhalten (Helfferich, 2011, S. 39), sprich technisches Wissen und Prozesswissen zu erheben (Bogner & Menz, 2009, S. 71). So wurde erwartet, dass Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten selbst

Aussagen zu ihren Aktivitäten im sozialen Nahraum und den subjektiv erlebten Einflussfaktoren machen können, welche auf die Auswahl aus Partizipationschancen und das Partizipationshandeln vor Ort einwirken. Dabei ging es einerseits um die Fragen, welche Aktivitäten konkret im sozialen Nahraum durchgeführt und präferiert werden und andererseits welche Faktoren die Auswahl aus Partizipationschancen und das kommunikative Partizipationshandeln innerhalb der Aktivitäten beeinflussen. So wurde auch die Kommunikation mit unterschiedlichen Kommunikationspartner*innen thematisiert. Zudem wurde mit Bezug zum Capability Approach die Frage gestellt, welche Aktivitäten (im Sinne von Partizipationschancen) gerne durchgeführt würden und welche Faktoren eine tatsächliche Durchführung verhindern. „The core characteristic of the capability approach is its focus on what people are effectively able to do and to be; that is, on their capabilities“ (Robeyns, 2005, S. 94). Für diesen Aspekt ist die Sichtweise des Individuum von besonderer Bedeutung, wie auch Hammel et al. (2008, S. 1447) herausstellen. Wenig beachtet, jedoch von wesentlicher Bedeutung für das subjektive Empfinden von Partizipation ist der freie Wille und die Autonomie, über das zu entscheiden, was man tun möchte (decisional autonomy), nicht nur darüber, wie etwas ausgeführt wird (executorial autonomy)(Cardol et al., 2009, S. 972). Diesem Forschungsdesiderat wurde in der vorliegenden Studie entsprochen.

9.3.1 Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten als Interviewpartner*innen

Die Aufarbeitung methodischer Implikationen für die Interviewführung mit und Befragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten erfolgte im deutschen Sprachraum bisher nur unsystematisch und unzureichend (Buchner & König, 2008, S. 31; Keeley, 2015, S. 108; Niediek, 2014a, S. 100), Menschen mit *zusätzlichen* Sprachschwierigkeiten werden kaum adressiert. Buchner und König (2008, S. 31) kritisieren insbesondere die unzureichende Beschreibung und Einordnung angewandter Methoden, die fehlende Methodenkritik und das Fehlen narrativer Elemente in ‚vermeintlich‘ qualitativen Interviewstudien (Buchner & König, 2008, S. 31). Impulse zur Interviewführung gab es in der deutschsprachigen Literatur insbesondere von Buchner (2008), Hagen (2001, 2002), Keeley (2015), Niediek (2014a, 2015) und Schäfers (2008, 2009). Noch dürftiger erscheint die Aufarbeitung von Forschungsmethoden bezüglich Menschen mit sogenannten *schweren* Lernschwierigkeiten. Die Personengruppe ist weitestgehend aus

Interviewstudien im deutschsprachigen Raum ausgeschlossen. So belegten Buchner und König (2008, 29; 31) lediglich eine Studie im Zeitraum zwischen 1996 bis 2006, in welcher die Perspektive von Menschen mit schweren Lernschwierigkeiten qualitativ erfragt wurde.

Kritisch zu bewerten ist, dass unter diesen Personenkreis der Menschen mit sogenannten schweren Lernschwierigkeiten insgesamt Personen mit sehr heterogenen Fähigkeitsprofilen subsummiert werden. Personen mit Lernschwierigkeiten, die sich vorwiegend nicht verbalsprachlich mitteilen, werden bisweilen ohne weitere Differenzierung kommunikativer Kompetenzen zu dieser Gruppe gezählt. Auch wird die Personengruppe mit Verweis auf die notwendigen sprachlichen Voraussetzungen für die Teilnahme an einem Interview von vornherein ausgeschlossen (z.B. Schäfers, 2008, S. 187). Es werden alternative Methoden der Erhebung subjektiver Sichtweisen vorgeschlagen wie die stellvertretende Befragung oder strukturierte bzw. teilnehmende Beobachtung, nicht jedoch ohne diese Methoden kritisch zu beleuchten (Keeley, 2015, 114ff.; Schäfers, 2008, S. 174-178).

Eine notwendige Differenzierung hinsichtlich des Symbolverständnisses und der damit verbundenen rezeptiven und expressiven Fähigkeiten findet nur bei wenigen Autorinnen statt (z.B. Niediek, 2015; Seifert, 2009, S. 76).

Für die vorliegende Arbeit wird zwischen zwei Personengruppen differenziert:

1. Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten, die sich in der kommunikativen Entwicklung auf dem vorsymbolischen Entwicklungsniveau bewegen. Die Personengruppe entspricht der von Weid-Goldschmidt (2015, S. 29) beschriebenen 1. und 2. Zielgruppe Unterstützter Kommunikation.
2. Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten, die sich zwar verbalsprachlich nicht oder nur eingeschränkt mitteilen können, jedoch über ein Symbolverständnis im konkreten bis abstrakten Bezug verfügen. Die Personengruppe entspricht der von Weid-Goldschmidt (2015, S. 29) beschriebenen 3. und 4. Zielgruppe Unterstützter Kommunikation.

Für den ersten Personenkreis eignen sich Verfahren der teilnehmenden Beobachtung, wie beispielsweise von Seifert (2009) im Nachgang zur Kölner Lebensqualität Studie (Seifert, Fornefeld & Koenig, 2001) anschaulich aufgearbeitet. Die stellvertretende Befragung von Dritten wird kritisch diskutiert. Schäfers (2008, S. 176) stellt nach der Zusammenschau

der Forschungsliteratur fest, dass es unsicher bleibt, ob durch stellvertretende Befragung nützliche Ergebnisse erzeugt werden können. Eine Aussage über subjektive Sichtweisen auf die eigene Lebenswirklichkeit ist nach Niediek (2015, o. S.) auf der Grundlage bisheriger Forschungsergebnisse mittels stellvertretender Befragung nicht möglich.

Für den zweiten Personenkreis, der symbolisch-intentional kommunizieren kann, sind international Möglichkeiten belegt, sie aktiv in den Befragungsprozess miteinzubinden (Brewster, 2004; Murphy & Cameron, 2008), wenn Interviewer*innen die Methodik entsprechend den Möglichkeiten der interviewten Personen anpassen. So stellt Niediek (2015, o. S.) fest, dass es „weniger auf die kognitiven [und verbalsprachlichen; d. Verf.] Fähigkeiten der interviewten Person, als vielmehr auf die kommunikative Kompetenz der interviewenden Person ankommt“ (Niediek, 2015, o. S.). Die vorliegende Studie fokussierte diesen Personenkreis.

Deutlich wird also, dass zur Teilnahme an Befragungsmethoden zwar Fähigkeiten zur symbolischen Kommunikation auf konkretem oder abstraktem Niveau mit dem Rückgriff auf einen elementaren expressiven und rezeptiven Wortschatz vorhanden sein müssen, nicht notwendig ist hingegen die Fähigkeit, sich verbalsprachlich äußern zu können. Vielmehr kann diese Fähigkeit mit Mitteln der Unterstützten Kommunikation sowie unterstützenden Interviewtechniken ergänzt und ersetzt werden. Hierbei sind die kommunikativen Anforderungen an Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten und an die interviewende Person sowie an die Interviewrahmung in den Blick zu nehmen.

Bereits Booth und Booth (1996, S. 56f.) haben festgestellt, dass es folgende wesentliche Besonderheiten im Interview mit Menschen mit Lern- (und Sprach)schwierigkeiten methodisch zu berücksichtigen gilt: Probleme in der Beantwortung bestimmter Frageformate, kommunikative Einschränkungen, Schwierigkeiten im Generalisieren, Einordnen und Abstrahieren vergangener Erfahrungen sowie Einschränkungen in der zeitlichen Orientierung. Entsprechend muss die Erhebungsmethode diesen Herausforderungen angepasst werden. Im Weiteren wird anhand der eingesetzten Methode Talking Mats der Anspruch an die Interviewführung mit Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten dargelegt. Dabei wird die Methode mit Erkenntnissen aus dem Bereich der Interviewführung mit Personen mit Lernschwierigkeiten sowie mit Personen mit Sprachschwierigkeiten sowie mit Erkenntnissen aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation und der qualitativen Sozialforschung verknüpft. Eine Verbindung dieser Bereiche wurde bisher in der Literatur nicht geleistet.

9.3.2 Talking Mats als Interviewmethode

Die Methode Talking Mats wurde zwischen 1996 und 1999 von Joan Murphy im Kontext eines Forschungsprojektes mit Personen mit Zerebralparese begründet (Murphy, 2009, S. 27). Ziel der Methode ist es, Personen mit Sprachschwierigkeiten unter zu Hilfenahme von Bildsymbolen einen Kommunikations- und Denkraum zu bieten, durch den es möglich wird, Themen zu verstehen, darüber nachzudenken und die eigene Sicht dazu effektiv zu kommunizieren. Hierzu werden Informationen zu einem Thema in kleine Informationseinheiten zergliedert, symbolisch präsentiert und auf einer Matte mit visualisierter Einschätzungsskala platziert. Talking Mats stellt damit eine Methode dar, sich gezielt und differenziert über spezifische Themen auszutauschen. Sie dient nicht zur Alltagskommunikation, sondern wird ergänzend zu individuellen Kommunikationsformen eingesetzt (Murphy, 2009, S. 25f.).

Talking Mats kann mit Personen jeder Altersstufe angewendet werden. Zielgruppe sind Menschen mit angeborenen oder erworbenen Sprachschwierigkeiten unterschiedlichster Art (Murphy, Cameron & Boa, 2013, S. 10f.). Derzeit erweitert sich der Einsatz von Talking Mats beispielsweise auf Unternehmen, die Talking Mats bei Einstellungsverfahren mit Personen ohne Beeinträchtigungen verwenden (Murphy et al., 2013, S. 34).

Talking Mats ist eine interaktive Methode. Die interviewende Person wird im Duktus der Methode als ‚Zuhörer²⁷‘ (*engl. listener*) bezeichnet, die interviewte Person als ‚Denker‘ (*engl. thinker*) (Talking Mats Ltd., 2016). Diese Terminologie spiegelt das Anliegen der Autorinnen wieder, die Kontrolle über das Gespräch der interviewten Person zu überlassen (Murphy et al., 2013, S. 42), was mit dem Anspruch qualitativer Forschung kompatibel ist.

Für das Gespräch werden drei Elemente genutzt, die jeweils durch Bildsymbole dargestellt werden: Das Thema (*engl. topic*), die Optionen (*engl. options*) und die Einschätzungsskala (*engl. topscale*) (Murphy et al., 2013, S. 6). Ergänzende Elemente zur Vertiefung eines Themas sind Leerkarten (*engl. blanks*) und Submatten (*eng. submats*) (Murphy et al., 2013, S. 23; S. 29).

²⁷ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit, wird an dieser Stelle vom vorgenommenen Gendern abgewichen und ‚Denker‘ und ‚Zuhörer‘ in der maskulinen Form belassen. Die feminine Form ist dabei stets mitgemeint.

Die einzelnen Elemente der Methode Talking Mats sind mit einem stark strukturierten Leitfadeninterview vergleichbar. Es wird sich sowohl qualitativer als auch quantitativer Elemente der Interviewforschung bedient, wie im Weiteren ausgeführt wird.

Das Thema

Das Thema wird durch das Interesse des Denkers oder aber – im Falle von Forschung, wie hier vorliegend – durch das Forschungsanliegen bestimmt (Murphy et al., 2013, S. 6). Das Thema wird durch eine Themenkarte repräsentiert. Sie wird am unteren Ende der Matte mittig platziert und dient als Erinnerungshilfe. Verglichen mit einem Leitfaden kann die jeweilige Themenkarte als Hinweis für einen thematischen Block (Helfferich, 2011, S. 185) verstanden werden.

Die in der Studie angesprochenen Themen wurden für die Studie auf der Basis der Forschungsfrage entwickelt. Abgeleitet von dem Anliegen, konkret durchgeführte Aktivitäten im sozialen Nahraum und Einflussfaktoren auf kommunikatives Handeln dort zu erheben sowie gewünschte Aktivitäten mit bestehenden Partizipationsbarrieren zu erfragen, wurden folgende Themen unter Rückbezug auf die ICF (DIMDI, 2005) und das Partizipationsmodell (Beukelman & Mirenda, 2013) konzipiert. Die Namen der Themenpakete sind bereits in Einfache Sprache überführt, in Klammern steht der zugehörige Fachbegriff:

- Fahrzeuge (Mobilität)
- Besorgungen machen (Einkaufen und Dienstleistungen)
- Freizeit (Freizeit und Erholung)
- Mitmachen (Gemeinschaftsleben)
- Schwierigkeiten und Gutes (Einflussfaktoren kommunikatives Partizipationshandeln)
- Sprechen und Verstehen (Kommunikationspartner*innen entsprechend dem Kapitel ‚Beziehungen‘ der ICF)
- Schwierigkeiten (Einflussfaktoren Partizipationschancen)

Im Talking Mats Gespräch sollen konkrete Themen zu Beginn besprochen werden und abstrakte Themen an das Ende des Gesprächs gelegt werden. Auch in der vorliegenden Studie wurde diesem Vorgehen entsprochen, wie dem Interviewleitfaden (Anhang 8) entnommen werden kann.

Die Optionen

Die Optionen sind Aspekte, die mit dem Thema verknüpft sind und angesprochen werden sollen (Murphy et al., 2013, S. 6), hier z.B. einzelne Orte zum Einkauf, wie Bäcker, Supermarkt oder für die Inanspruchnahme von Dienstleistungen, wie Friseur. Jedem Thema zugehörig ist damit ein Set an Optionen. Die Optionen sind somit als inhaltliche Aspekte und konkrete Nachfragen zu einer Leitfrage zu betrachten (Kruse, 2015, S. 215). Die Reihenfolge der Optionen ist nicht festgelegt, so wie auch ein Leitfaden flexibel im Interview angewendet werden sollte (Kruse, 2015, S. 214).

Die Autorinnen begründen den Einsatz von Optionen damit, dass das Zerlegen von Informationen in kleine, gut zu handhabende Teile das Konkretisieren und Erfassen des Themas erleichtere und das Sprachverständnis unterstütze (Murphy, 2009, S. 110; Murphy et al., 2013, S. 42). Dies entspricht der Erkenntnis, dass Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten der Gruppe 3 nach Weid-Goldschmidt (2015) darauf angewiesen sind, durch den Zuhörer strukturierte Gespräche zu führen. Auch Nonn (2015, S. 312) verweist auf die Notwendigkeit von sogenannten „Zug-um-Zug-Gesprächen“ (Quasthoff et al., 2013) bei Menschen mit Lernschwierigkeiten. Durch die kleingliedrige Unterteilung eines Themas in Optionen hat der Zuhörer jedoch einen deutlich höheren und strukturierteren Redeanteil als dies klassischer Weise im Rahmen qualitativer Interviewführung der Fall ist.

Die Optionen werden in der Regel vom Zuhörer vorbereitet und vorgegeben. Als hilfreich zur Erstellung von thematischen Optionen-Sets werden Mindmaps erachtet. Ebenso können Optionen theoriegeleitet erschlossen werden, wie von Murphy et al. (2013, S. 27f.) mittels der ICF umgesetzt. So werden durch Talking Mats Limited Symbolpakete vertrieben, die inhaltlich an der ICF ausgerichtet sind (Murphy et al., 2013, S. 27), was beispielsweise auch eine Anwendung im Kontext von Rehabilitationsprozessen unterstützt (Bornman & Murphy, 2006; Murphy & Boa, 2012; Stevens, Beurskens, Koke & van der Weijden, 2013). Auch in der vorliegenden Studie wurden theoretische Bezugsdimensionen zur Erstellung der Themen und der zugehörigen Optionen genutzt, wie oben ausgeführt.

Murphy et al. (2013, S. 21) geben pro Thema einen Richtwert von 15 Optionen an. Bei der Vorbereitung der Optionen ist auf die Relevanz der Optionen für den Denker ebenso zu achten wie auf eine möglichst hohe Spezifität. In der vorliegenden Studie wurde dieser Richtwert eingehalten, das umfassendste Thema beinhaltete 16 Optionen (Anhang 8).

Die offene Frage

Jede Option wird dem Denker mittels einer offenen Frage präsentiert, z.B. in der vorliegenden Studie im Kontext von Matte 2: „Was denken Sie über das Sprechen im Supermarkt?“, und (so motorisch möglich) übergeben (Murphy et al., 2013). Die Autorinnen betonen die Notwendigkeit einer offenen Frage, um den Denkraum weit zu halten und jede Antwort des Denkers zuzulassen (Murphy et al., 2013, S. 38). Damit liegt eine offene Fragestellung entsprechend des qualitativen Paradigmas vor, so dass eigene Relevanzsysteme zu jeder Option entfaltet werden können. Eine Anwendung weiterer Frageformate zur Aufrechterhaltung eines Erzählflusses (Helfferich, 2011, S. 104) ist nicht vorgesehen. Insgesamt ist damit das Gespräch durch die Präsentation aller Optionen ohne Vertiefungsfragen thematisch stark strukturiert und gelenkt. Hinsichtlich der Interaktions- und Kommunikationsbeziehung kann mit Helfferich (2011, S. 43) ein teilmonologisches, leitfadengestütztes Muster festgestellt werden. Der Denker wird zu eigenen Äußerungen angeregt, der Zuhörer bewertet und kommentiert nicht, leitet und unterstützt jedoch verbal deutlich.

In der Literatur wird festgestellt, dass Personen mit Lernschwierigkeiten bei offenen Frageformaten geringere Antwortquoten zeigen (Schäfers, 2009, S. 218). Finlay und Lyons (2001, S. 325) konstatieren, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten im Kontext offener Fragen häufig die Antwort verweigern oder mit „weiß nicht“ antworten würden. Zurückgeführt wird dies auf die vergleichsweise hohen kommunikativen und kognitiven Anforderungen des offenen Frageformates (Schäfers, 2009, S. 223). Das Eingehen auf offene Fragen erfordert eine ausgeprägte Fähigkeit im Bereich der Narration und Gesprächsführung, die von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten meist in reduziertem Maße gezeigt wird. So stellt beispielsweise Nonn (2015, S. 312) die eingeschränkte Möglichkeit zur Narration und zum Aufbau von Erzählstrukturen bei Personen mit Lernschwierigkeiten fest. Sie empfiehlt eine strukturierte Gesprächsführung mit konkreten Nachfragen und vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Eine Möglichkeit hierfür seien die oben erwähnten „Zug-um-Zug-Gespräche“ (Quasthoff et al., 2013).

Es werden auch positive Erfahrungen hinsichtlich des Einsatzes offener Fragen in qualitativen Interviews berichtet. So plädiert Hagen (2002) dafür, „zunächst offene und durchaus komplexe Fragen“ (Hagen, 2002, S. 300) zu stellen und von einer „hohen Verstehenskompetenz des Gegenübers“ (Hagen, 2002, S. 303) auszugehen. Einschränkend muss jedoch festgestellt werden, dass Hagen (2001) Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten zwar mittels offener Fragen befragt hat, die Antworten jedoch

dann durch Ja-Nein-Äußerungen gegeben und durch die anwesenden Assistenzen verbal ausgeführt wurden. Es kam nicht zu umfassenden narrativen Äußerungen seitens der Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten selbst, wie die Durchsicht der veröffentlichten Interviews von Hagen (2001, S. 118-214) zeigt. Dies verwundert nicht, sind doch die expressiven Fähigkeiten bei Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten je nach kommunikativer und kognitiver Entwicklung eingeschränkt. Bezogen auf die Zielgruppen nach Weid-Goldschmidt (2015) kann festgestellt werden, dass Personen der Zielgruppe 3 über expressive Fähigkeiten im Ein- bis Mehrwortsatz verfügen, abhängig von Lebensalter, Fähigkeiten und Erfahrungen. Grammatikalische Fähigkeiten, der Einsatz von differenziertem Vokabular und die Möglichkeit der Gesprächssteuerung liegen erst in Ansätzen vor. Die Kommunikation erfolgt meist auf konkretem und erfahrungsbasiertem Niveau, Ja-Nein-Abfragen sind möglich. Die Verantwortung für die Aufrechterhaltung und Strukturierung des Gesprächs liegt in dieser Zielgruppe meist noch bei der interviewenden Person, die durch Ko-Konstruktion, systematisches Fragen und eine empathisch zutrauende Haltung das Gespräch aktiv unterstützen muss (Weid-Goldschmidt, 2015, S. 63-66). Auch diese Erkenntnisse weisen auf strukturiertere Formate der Gesprächsführung wie Talking Mats hin.

Anteile narrativer Elemente und umfassendere Antworten auf offene Fragen können in Studien ausgemacht werden, die Personen mit Sprachschwierigkeiten, jedoch ohne Lernschwierigkeiten einbezogen (Caron & Light, 2017; Collier, McGhie-Richmond & Self, 2010; Cooper, Balandin & Trembath, 2009; Datillo et al., 2008; Lund & Light, 2007; Thiele, 2007). In allen benannten Studien wurden Teilnehmer*innen mit Sprachschwierigkeiten befragt, die bereits bestehende Kommunikationssysteme hatten, wie komplexe Sprachausgabegeräte oder Kommunikationstafeln; teilweise verfügten die Teilnehmer*innen über Schriftsprachkenntnisse (Caron & Light, 2017; Datillo et al., 2008; Thiele, 2007).

Übertragen auf die Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation entsprechen diese Teilnehmer*innen der Zielgruppe 4 nach Weid-Goldschmidt (2015). Dementsprechend sind die Kompetenzen expressiver und rezeptiver Kommunikation potentiell altersentsprechend. Es kann daher von einer grundlegenden Fähigkeit zur Narration und zu differenzierten Aussagen ausgegangen werden, je nach Verfügbarkeit und Erlernen komplexer Kommunikationshilfen und Kulturtechniken. Dennoch liegt auf Grund der unterstützten und ersetzten Kommunikation eine besondere Gesprächssituation vor, die

Wissen der interviewenden Person zu Methoden der Unterstützten Kommunikation voraussetzt. So ist die verlangsamte Kommunikation ebenso zu berücksichtigen wie das Angewiesensein auf Ko-Konstruktion und die Notwendigkeit einer empathischen Grundhaltung (Weid-Goldschmidt, 2015, S. 81-92).

Während die Methodik der Gesprächsführung in den Studien meist nur rudimentär erläutert wird, findet man bei Thiele (2007) eine ausführliche Darstellung. Sie setzte problemzentrierte Interviews ein. Die Autorin entwickelte auf der Basis der eigenen Studienerfahrungen eine spezifische Interviewtechnik, welche die Besonderheiten der Gesprächsführung bei Kommunikationsbeeinträchtigungen berücksichtigt (Thiele, 2007, S. 146-152). So empfiehlt die Autorin nach einem narrativen Gesprächseinstieg die Unterstützung getätigter Mitteilungen durch geschlossene Interpretationsangebote durch Ko-Konstruktion in unterschiedlichem Maße. Nach dem Einholen von Interpretationssicherheit durch eine klare Ja-Nein-Mitteilung kann erneut in die offene Fragestellung eingestiegen werden. Als Übergang zwischen diesen Schritten empfiehlt sie das wiederholende Feedback zum Herstellen einer gemeinsamen Ausgangslage für den weiteren Interviewverlauf. Als Möglichkeit der Öffnung des Frageformates versteht Thiele (2007, S. 148f.) das Anbieten geschlossener mehrgliedriger Alternativfragen oder Bewertungsfragen, was anschlussfähig an das Talking Mats Gespräch ist. Thiele (2007, S. 148) verweist darauf, dass in ihrer Studie mit abnehmender Performanz der erhöhte Einsatz geschlossener Interviewführung notwendig war. Die Erkenntnisse zu offenen Frageformaten verweisen auf die gelungene Verknüpfung von offenen Fragen und geschlossenen Antwortmöglichkeiten, wie es im Kontext der Methode Talking Mats realisiert ist.

Die Einschätzungsskala

Zu jedem Thema wird eine *Einschätzungsskala* festgelegt, mittels derer der Denker die ihm übergebene Option einordnen kann. Damit werden offene Frage und strukturierte Antwortmöglichkeit aufs engste miteinander verbunden. Die Einschätzungsskala wird durch Bildsymbole dargestellt, die es dem Denker ermöglichen, die Optionen entsprechend der eigenen Gedanken auf der Matte zu platzieren (Murphy et al., 2013, S. 6). In der vorliegenden Studie lautete beispielsweise die Einschätzungsskala für Matte 2: unterhalten ist ok – geht so – unterhalten ist nicht ok. Wesentlich ist es nach Murphy et al. (2013, S. 21f.), eine dem Thema und den Optionen passende Einschätzungsskala auszuwählen. In der vorliegenden Studie wurden den einzelnen Themen entsprechend

unterschiedliche Einschätzungsskalen verwendet (Anhang 8), wie von Murphy et al. (2013, S. 23) empfohlen. In der Regel wird eine 3er-Skala genutzt, die sich nach Erfahrung der Autorinnen gut für Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten eignet. Dies wurde auch in der vorliegenden Studie umgesetzt. Es sei individuell möglich, die Skala auf fünf Punkte auszuweiten oder auf zwei Pole zu reduzieren (Murphy et al., 2013, S. 22). Die Einschätzungsskalen wurden in ihrer Bedeutung aus der Forschungsfrage abgeleitet und auf das jeweilige Thema abgestimmt (Anhang 8).

Der Einsatz dieses Formats entspricht bisherigen Erkenntnissen in der Befragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Gestufte Einschätzungsfragen stellen ein adäquates Frageformat für Menschen mit Lernschwierigkeiten dar. Die im Kontext standardisierter Befragungen angewendeten geschlossenen Frageformate wie Ja-Nein-Fragen und Auswahlfragen erzielen bei Personen mit Lernschwierigkeiten in der Regel höhere Antwortquoten als offene Frageformate (Schäfers, 2008, S. 161, 2009, S. 223). Hartley und MacLean (2006) stellen in ihrem Review zum Einsatz von Likert-Skalen bei Menschen mit Lernschwierigkeiten fest, dass Likert-Skalen im Durchschnitt vergleichbare Antwortraten erzeugen wie Ja-Nein-Fragen, Entweder-Oder-Fragen oder offene Fragen. Der Einsatz bis zu einer 5er-Likertskala sei möglich und erzeuge keine geringeren Antwortraten. Von Vorteil sei die Möglichkeit, Fragen zu paraphrasieren, um bessere Antwortraten zu erhalten, jedoch müsse dennoch eine gewisse Fragekonsistenz und Einheitlichkeit der Skala eingehalten werden. Von Vorteil für gute Antwortraten sei die Unterstützung der Einschätzungsskala durch Bildsymbole (Hartley & MacLean, 2006, S. 823f.). Auch andere Autor*innen weisen auf den Vorteil visualisierter Darstellung der Antwortmöglichkeiten hin. So würde die Zustimmungstendenz bei geschlossenen Formaten reduziert (Niediek, 2015, o. S. nach ; Sigelman, Budd, Spanhel & Schoenrock, 1981, S. 355).

Die Gründe für Zustimmungstendenzen werden breit erörtert und können mittlerweile auf multifaktorielle Bedingungsgefüge zurückgeführt werden (Finlay & Lyons, 2002, S. 14). Schäfers (2008, S. 165-168) legt literaturbasiert dar, dass das Antwortverhalten häufig mit sozialer Erwünschtheit begründet wird, jedoch ebenso äußere Faktoren wie Entscheidungsrouninen im Alltag und Bildungserfahrungen (auch Niediek, 2015, o. S.), die Beschaffenheit des Erhebungsinstrumentes, die Interviewrahmung und -situation sowie sprachlich-inhaltliche Überforderungen Grund dafür sein können. Obwohl von einer erhöhten Zustimmungstendenz bei Menschen mit Lernschwierigkeit ausgegangen werden kann, ist diese nicht notwendigerweise gegeben (Perry & Felce, 2002, S. 447). So

empfiehlt Schäfers (2008, S. 167f.) bereits bei der Interviewplanung, bei der Interviewdurchführung sowie bei der Auswertung ein besonderes Augenmerk auf das Thema zu legen, um Zustimmungstendenzen möglichst kontrolliert zu halten und aufzudecken.

Leerkarten und Submatten

Eine Vertiefungen des eigenen Relevanzsystems (Kruse, 2015, S. 293) ist durch Leerkarten und Submatten gegeben. Optionen können im Gespräch durch den Denker stets individuell erweitert werden. Hierfür stehen sogenannten Leerkarten zur Verfügung, die im Gespräch zeichnerisch oder schriftlich ergänzt werden (Murphy et al., 2013, S. 21ff.). Sind alle Optionen eines Themas besprochen, wird nach fehlenden Aspekten gefragt. Dieses Vorgehen wurde auch in der vorliegenden Studie umgesetzt.

Wird im Laufe eines Gesprächs eine Option als Anlass für die Thematisierung eines neuen Themas genommen, kann eine weitere Matte, eine sogenannte Submatte, zu dem neu eingebrachten Thema erstellt werden (Murphy et al., 2013, S. 29). In der vorliegenden Studie wurden gewünschte Aktivitäten der Person als Submatte konzipiert. So wurden alle vom Denker nicht durchgeführten Aktivitäten der Matte 0 (Anhang 8) auf einer Submatte besprochen hinsichtlich der Frage, ob der Denker sich wünschen würde, diese Aktivitäten durchzuführen (Matte 5, Anhang 8).

Talking Mats bietet durch die obige Struktur sowohl für den Denker als auch für den Zuhörer unterstützende Strategien an (Cameron & Matthews, 2017, S. 58f.):

Der Denker wird durch folgende Aspekte im Denken und im Ausdruck unterstützt:

- Informationen werden in kleinen Teilen präsentiert.
- Dem Denker wird Zeit und Raum zum Nachdenken gegeben.
- Die visuelle Darstellung von der eigenen Sichtweise erlaubt ein einfaches Festhalten dieser.
- Das Selbstvertrauen des Denkers wird dadurch gesteigert, dass sich die Themen sukzessive von einfach hin zu abstrakt aufbauen.

Der Zuhörer wird dazu angeleitet,

- nicht-urteilend, nicht-beeinflussend zu sein und die Denkweise des Denkers zu akzeptieren,

- auf ergänzende nonverbale und verbale Kommentare des Denkers zu achten,
- die Optionen an das individuelle Verständnis des Denkers anzupassen und mit Beispielen zu unterstützen sowie
- kreativ zu sein und weitere Optionen individuell zu ergänzen.

Der Einsatz von Bildsymbolen

Hinsichtlich des Einsatzes von Bildsymbolen konstatieren Murphy und Kolleginnen, dass dadurch Informationen auf unterschiedlichen Kanälen (visuell, auditiv, taktil) angeboten werden, was ein Verstehen unterstütze. Eine verständnisunterstützende Wirkung von Bildsymbolen wird auch von Weid-Goldschmidt (2015, S. 64) angenommen. Der Einsatz von grafisch dargestellten Optionen diene zudem der Fokussierung auf das Thema (wie auch Niediek, 2015, o. S. feststellt), mindere die Ablenkbarkeit und reduziere die notwendige Erinnerungsleistung (Murphy, 2009, S. 110; Murphy et al., 2013, S. 42). Aus ähnlichen Gründen werden Bildsymbole mittlerweile in vielfältiger Weise in Studien mit Lern- und Sprachschwierigkeiten als Verstehenshilfen eingesetzt (Batorowicz, King, Vane, Pinto & Raghavendra, 2017; Brewster & Coleyshaw, 2011; Crook, Kenny, Johnson & Davidson, 2017; Murphy, 2009) und für die Durchführung von Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten empfohlen (Keeley, 2015, S. 112). Im Kontext von Likert-Skalen erzeugt der Einsatz von Bildsymbolen eine bessere Antwortrate (Hartley & MacLean, 2006, S. 824). Niediek (2015, o. S.) verweist jedoch auf den notwendigen Bildungsbedarf der Personengruppe hinsichtlich der Anwendung von Bildsymbolen. Schäfers (2008, S. 153-157) arbeitet bezüglich des Einsatzes von Veranschaulichungshilfen kritische Aspekte heraus. So konstatiert er, dass Vorerfahrungen zum Einsatz von Bildsymbolen notwendig seien und dass durch den Einsatz nicht zwingend eine bessere Verständlichkeit erreicht würde. Vielmehr hänge diese von der Gestaltung der Bildsymbole in Bezug auf ihre Transparenz und Ikonizität ab. Dies wird durch die aktuelle Literatur im Bereich Unterstützte Kommunikation bestätigt. Je höher die Transparenz und Ikonizität, desto leichter werden grafische Symbole ab der symbolischen Entwicklungsstufe erkannt (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 39; Worah, 2008, S. 13). Beukelman und Mirenda (2013, S. 44) tragen unter Bezugnahme auf Worah (2008) außerdem zusammen, dass das Verständnis von Bildsymbolen (im Kindesalter) von folgenden Faktoren beeinflusst werden kann: Gegenständlichkeit, Vertrautheit, Kontextbezogenheit, Ganzheitlichkeit, Farbgebung und Fokussierung.

Während das Team von Talking Mats in den Anfängen auf Picture Communication Symbols (PCS) zurückgegriffen hat, wurden im Laufe der Jahre eigene Symbole entworfen. Grundsätzlich kann die Methode Talking Mats mit jeglicher Art von Bildsymbolen, Zeichnungen und Fotos angewendet werden (Murphy et al., 2013, S. 18), wie dies zum Beispiel in der Studie von Germain (2004) umgesetzt wurde. In der vorliegenden Studie wurden PCS-Symbole eingesetzt. Picture Communication Symbols (PCS) werden als transparenter eingeschätzt als abstrakte Symbolsysteme wie beispielsweise Bliss (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 53).

9.3.3 Rahmenbedingungen von Talking Mats Gesprächen

Das beschriebene Talking Mats Gespräch bedarf einiger Vorbereitung und einer Rahmung. Die einzelnen Schritte werden nachfolgend am Beispiel der eigenen Studie erläutert und mit aktuellen fachspezifischen Erkenntnissen verknüpft:

Informierte Einwilligung und Aufklärung

Zunächst muss die informierte Einwilligung eingeholt werden. Dies wurde wie in Kapitel 8.4 beschrieben umgesetzt. Zur Einordnung der Funktion des Interviews ist herauszustellen, dass es sich nicht um einen Test handelt (Hagen, 2002, S. 296) und die interviewende Person keine Möglichkeit zur Lösung möglicher thematisierter Probleme hat (Keeley, 2015, S. 112). So wurde in der vorliegenden Studie neben der informierten Einwilligung eine weitere Information in Leichter Sprache direkt im Vorfeld des Talking Mats Gesprächs durchgeführt (Anhang 9). Explizit wurde das Ziel herausgestellt, allein die Meinung der Person selbst zu erheben. Die Aufklärung wurde in Leichter Sprache vorgenommen und visuell mit Bildsymbolen unterstützt (Anhang 10).

Individuelle Kompetenzen

In Vorbereitung zum Gespräch ist es notwendig, die motorischen, visuellen, kognitiven und kommunikativen Kompetenzen sowie die individuellen Kommunikationsformen einer Person zu eruieren (Murphy et al., 2013, S. 12-16).

Motorisch gesehen kann die Platzierung der Optionen direkt vom Denker übernommen werden, sie kann jedoch auch mittels jeglicher anderer Zeigeoption in Partnerarbeit umgesetzt werden, z.B. mittels Blickbewegung (Platzierung durch den Zuhörer). Nicht nur motorische Beeinträchtigungen können diese Partnerarbeit notwendig machen,

sondern auch die Überforderung, zwei Aufgaben in einem Schritt zu erledigen (Nachdenken und Platzieren) (Murphy et al., 2013, S. 12). In der vorliegenden Studie wurde entsprechend nach Bedarf eine der beiden Optionen angewandt.

Zur *visuellen Unterstützung* können die Bildsymbole in Kontrast, Größe und Farbgebung individualisiert werden, eine mögliche Einschränkung des Blickfeldes ist zu berücksichtigen (Murphy et al., 2013, S. 12f.). In der vorliegenden Studie war keine Anpassung notwendig, alle Teilnehmer*innen verfügten nach Auskunft der Mitarbeitenden über entsprechende visuelle Fähigkeiten.

Keine Beachtung finden bei Talking Mats die lebensweltlichen Rahmenbedingungen. Jedoch ist es nach Hagen (2002, S. 299) empfehlenswert, sich mit den *lebensweltlichen Rahmenbedingungen* der interviewten Person im Vorfeld eines Interviews mit Lernschwierigkeiten vertraut zu machen, um ein Vorverständnis der Lebenssituation zu gewinnen. Dieser Aspekt gewinnt insbesondere im Kontext von Sprachschwierigkeiten an Bedeutung. Hintergrundwissen ist notwendig, um angemessene Vorschläge zur Konstruktion zu bieten (Braun, 2008a, S. 01.026.003).

Hinsichtlich der *kognitiv-kommunikativen Kompetenzen* muss der Denker auf einem symbolischen Kommunikationsniveau sein (Murphy et al., 2013, S. 12f.), dies entspricht übertragen der 3. oder 4. Gruppe nach Weid-Goldschmidt (2015). Hierbei ist sowohl die Expression als auch die Rezeption bedeutsam. Entgegen eines Interviews mit lautsprachlich kommunizierenden Personen verwenden die Kommunikationspartner*innen unterschiedliche expressive Kommunikationsmodi (Wachsmuth, 2006a, S. 152). Die interviewende Person muss darauf abgestimmte Gesprächsstrategien anwenden, um die expressive Kommunikation der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten angemessen zu unterstützen. „Der Erfolg [...] hängt wesentlich vom Verhalten der Kommunikationspartner ab“ (Weid-Goldschmidt, 2015, S. 23). Nach Murphy (2009, S. 132) ist es wesentlich, das eigene Sprach- und Komplexitätsniveau sowie die Bildsymbole an die Kompetenzen des Denkers anzupassen. Die Methode sei bei einem rezeptiven Verständnis von drei und mehr bedeutungstragenden Wörtern pro Satz effektiv anzuwenden, bei einem Verständnis von zwei bedeutungstragenden Wörtern gäbe es ebenfalls positive Erkenntnisse, die jedoch weiterer Vertiefung bedürfen (Murphy, 2009, S. 133f.). Weid-Goldschmidt (2015) bietet weitere Einsichten zu den Kompetenzen im Sprachverstehen. Während Personen der Zielgruppe 4 nach Weid-Goldschmidt (2015) über ein altersadäquates Sprachverständnis verfügen und auch komplexe Aussagen situationsunabhängig verstehen können, verfügen

Personen der Zielgruppe 3 in der Regel über ein Sprachverständnis im konkret-erfahrungsbasierten Kontext. Aussagen können auch situationsunabhängig verstanden werden, solange sie leicht verständlich formuliert sind. Dies entspricht der Systematik des entwicklungspsychologisch aufgebauten „Lifespan-Model“, das zur Einschätzung der kognitiv-kommunikativen Kompetenzen von Murphy et al. (2013, S. 14ff.) angeboten wird. Murphy et al. (2013, S. 16f.) weisen darauf hin, dass verschiedene personelle (z.B. Motivation), umweltbedingte (z.B. Lautstärke) und physische (z.B. Schmerzen) Einflussfaktoren Kompetenzen auch situativ beeinflussen können.

Prossers und Bromley (2012, S. 114f.) benennen für die Durchführung von befragenden Verfahren bei Menschen mit Lernschwierigkeiten Richtlinien, die den Vorgaben für Leichte Sprache (BMAS, 2014) entsprechen, wie beispielsweise der Einsatz von kurzen Sätzen, aktiven Verben oder das Vermeiden von doppelten Verneinungen. In der vorliegenden Studie wurde diesen Empfehlungen entsprochen. So wurde beispielsweise auch die Aufklärung zur Studie in Leichter Sprache verfasst und von einem Kreis an Personen mit Lernschwierigkeiten geprüft.

Im Telefonfragebogen für Bezugspersonen (Anhang 7) wurden dementsprechend die oben genannten notwendigen Kompetenzen und Hintergrundinformationen abgefragt, um sich adäquat auf das Gespräch vorzubereiten. So konnte dem individuellen Regelsystem der Personen und damit dem Prinzip der Kommunikation im Kontext qualitativer Forschung entsprochen werden (Hoffmann-Riem, 1980, S. 346f.). Um sicherzustellen, dass die teilnehmenden Personen über ein Sprachverständnis im symbolischen Bereich entsprechend der 3. oder 4. Zielgruppe nach Weid-Goldschmidt (2015) verfügen, wurde als Auswahlkriterium das Verständnis von Aussagen in mindestens einfacher Sprache festgelegt. Die Fähigkeiten wurden durch die Mitarbeitenden eingeschätzt²⁸. Entsprechend wurde in der Durchführung auf den Einsatz Leichter Sprache, geeigneter Bildsymbolen und motorischer Unterstützung, wo notwendig, geachtet.

²⁸ Die individuellen Telefonfragebögen beinhalten daher sehr spezifische personenbezogene Daten. Sie wurden selektiv ausgewertet, auf Grund der Einhaltung von Anonymität dem Anhang jedoch nicht beigelegt. Eine Vorlage ist im Anhang 7 einsehbar.

Zeitliche Rahmung

Zur zeitlichen Rahmung wird im Kontext der Talking Mats Methode keine Aussage gemacht. Jedoch sind hier wesentliche Aspekte zu berücksichtigen. Die zeitliche Rahmung des Gesprächs muss bei Menschen mit Lernschwierigkeiten flexibel gehandhabt werden. Keeley (2015, S. 113) stellt fest, dass die Zielgruppe die Fähigkeit aufweist, das Gespräch entsprechend ihrer Fähigkeiten in der Länge selbst zu bestimmen, insbesondere wenn bedeutsame Inhalte thematisiert werden. Langner (2009, S. 87) betont explizit die notwendige zeitliche Flexibilität im Interview mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und weist auf die Möglichkeit der verzögerten Antwort hin. Insbesondere für den Personenkreis der Menschen mit Sprachschwierigkeiten spielt der deutlich erhöhte zeitliche Aufwand im Gespräch eine erhebliche Rolle (Kapitel 4.2). Buchner (2008, S. 522) weist darauf hin, dass jederzeit die Möglichkeit zu einer Pause oder das Vereinbaren eines weiteren Termins angeboten werden sollte. In der vorliegenden Studie wurde dem nachgekommen, indem eine Stopp-Karte mit Bildsymbol zu Beginn des Interviews eingeführt und sichtbar platziert wurde. So konnte der zeitliche Rahmen selbstbestimmt und gleichzeitig das Einverständnis zur Teilnahme an der Studie (Kapitel 8.4) jederzeit widerrufen werden.

Interviewumgebung

Hagen (2002, S. 296; S. 299) arbeitet heraus, dass es für das Gelingen des Interviews mit Personen mit Lernschwierigkeiten von Vorteil ist, wenn es in der alltäglichen, natürlichen Umgebung der Interviewteilnehmer*innen stattfindet, bestenfalls in einem separaten, ruhigen Raum. Buchner (2008, S. 520) empfiehlt, die Wahl über den Interviewort der interviewten Person selbst zu überlassen. Beide Hinweise entsprechen dem allgemeinen Vorgehen im Kontext der qualitativen Forschung (Kruse, 2015, S. 257). In der vorliegenden Studie wurde die Wahl des Ortes den interviewten Personen überlassen.

Anwesenheit einer vertrauten Person

Kontrovers diskutiert, jedoch im Kontext von Talking Mats nicht berücksichtigt, wird die mögliche Anwesenheit einer vertrauten Person. Einerseits kann die Anwesenheit einer Bezugsperson das Sicherheitsgefühl der interviewten Person erhöhen, andererseits kann jedoch der Effekt der sozialen Erwünschtheit im Gespräch erzeugt oder verstärkt werden (Hagen, 2002, S. 297). Bei Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten kann die Unterstützung einer vertrauten Person von Vorteil sein, um den Kommunikationserfolg

zu sichern. Hagen (2001, S. 221) bezeichnet bei vorliegenden Verständigungsschwierigkeiten die Anwesenheit einer Assistenz sogar als unverzichtbar. Insbesondere Personen der Zielgruppe 3 nach Weid-Goldschmidt (2015, S. 62-81) verfügen in der Regel über ein begrenztes objektives Vokabular (Braun, 2008a, S. 01.026.003). Notwendig bleibt daher das Ergänzen durch körpereigene Kommunikationswege (z.B. individuelle Handzeichen, Laute) (Weid-Goldschmidt, 2015, S. 64), der kreativer Gebrauch vorhandener Symbole und damit die Fähigkeit zur Ko-Konstruktion durch Interviewpartner*innen (Braun, 2008a, S. 01.026.003). Selbst in den Studien, in denen Personen der Zielgruppe 4 befragt wurden, wurden vertraute Personen nach Bedarf mit einbezogen, um Ko-Konstruktionsprozesse und Äußerungen der Teilnehmer*innen zu unterstützen (Collier et al., 2010; Cooper et al., 2009). Cambridge und Forrester-Jones (2003, S. 19) betonen explizit den notwendigen Einbezug aller verfügbaren Kommunikationsmethoden im Kontext von Forschung mit Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten. Meist werden körpereigene Kommunikationswege jedoch nur von engen Bezugspersonen verstanden (Wachsmuth, 2006a, S. 165; Weid-Goldschmidt, 2015, S. 65). Eine Übersetzung individueller Äußerungen durch anwesende vertraute Personen kann daher im Interviewverlauf hilfreich sein (Prossers & Bromley, 2012, S. 109). Zudem haben enge Vertraute einen umfassenden Einblick in die Lebenslage der Person, können Fragen übersetzen (wie bei Hamm & Miranda, 2006, S. 138 umgesetzt) und bei stockenden Ko-Konstruktionsprozessen weitere hilfreiche Informationen einbringen (Mitchell, 2010, S. 191-192; Prossers & Bromley, 2012, S. 109). Hinsichtlich der Anwesenheit Dritter ist es unerlässlich, den anwesenden vertrauten Personen im Vorfeld ihre Rolle deutlich zu machen. So muss betont werden, dass keine Übernahme der Kommunikation gewünscht, sondern nur evtl. notwendige Übersetzungsleistungen und ergänzende Informationen zur gelingenden Ko-Konstruktion angebracht sind (Prossers & Bromley, 2012, S. 109).

In der vorliegenden Studie wurde dieser Empfehlung entsprochen. So waren bei allen Interviews vertraute Personen aus dem organisationalen Kontext anwesend, jedoch keine Eltern oder Familienmitglieder. Die Personen wurden im Vorfeld über ihre Rolle informiert.

9.3.4 Talking Mats und Forschung

Im Kontext von Forschung wurde Talking Mats vielfältig in Studien mit Menschen mit Lernschwierigkeiten (Bunning, Alder, Proudman & Wyborn, 2017; Bunning, Heath & Minnion, 2009; Bunning & Steel, 2007; Germain, 2004; Müller, Buchholz & Ferm, 2010; Small, Raghavan & Pawson, 2013; Stansfield, Collier & King, 2012; Whitehurst, 2007) angewandt, aber auch mit anderen Zielgruppen (Bell, Turnbull & Bruce Kidd, 2009; Gridley, Brooks & Glendinning, 2014). Talking Mats wird im Rahmen dieser Studien in der Regel als Interviewmethode eingesetzt, zum Einsatz kommen dabei Piktogramme oder Fotos. Taylor (2007) übertrug das Konzept auf den Einsatz von Objekten. Vereinzelt wurde Talking Mats auch im Kontext von Fokusgruppen angewandt (Cameron, Watson & Murphy, 2004; Roeper, 2013). Die inhaltlichen Zusammenhänge sind mannigfach. So erfolgte der Einsatz beispielsweise im Kontext von Studien zum Selbstkonzept (Bunning & Steel, 2007), zu Übergängen von schulischen in nachschulische Lebensbereiche (Small et al., 2013), zu Persönlicher Zukunftsplanung (Taylor, 2007), zum Freizeitbereich (Germain, 2004; Whitehurst, 2007), zu erwünschten Kommunikationsstrategien (Midtlin, Naess, Taxt & Karlsen, 2015) oder zu weiteren Arbeitsbereichen der Sozialen Arbeit (Gridley et al., 2014), beispielsweise auch zum Strafvollzug (Boardman, Crichton & Butterworth, 2016).

In den Studien wird Talking Mats in der Regel als gewinnbringende Methode beschrieben (Bunning et al., 2009, S. 377; Bunning & Steel, 2007; Germain, 2004, S. 173; Mitchell, 2010, S. 196; Stansfield et al., 2012, S. 29), deren Effektivität jedoch von den kommunikativen Kompetenzen des Denkers abhängt (Bunning et al., 2009, S. 377) und bei der ein besonderes Augenmerk auf die Validität der Daten gelegt werden muss (Germain, 2004, S. 173; Wright, 2008, S. 38). Small et al. (2013, S. 293) geben zudem zu bedenken, dass die Methode zwar großes Potential biete, jedoch auch hohe Anforderungen an den Denker berge. Brewster (2004) spricht an, dass die Vorab-Auswahl des Vokabulars (Optionen) mit Blick auf den Personenkreis der Menschen Lernschwierigkeiten kritisch gesehen werden kann. „There is always a danger of 'putting words into their mouths' when it comes to interviewing people with learning disabilities“ (Brewster, 2004, S. 169). Auch Lewis und Porter (2004, S. 195) und Mitchell (2010, S. 192) äußern diese Bedenken. Brewster (2004, S. 169) bestärkt den Einsatz von Videoaufnahmen (auch Mitchell, 2010, S. 192) und die Dokumentation von

Kontextfaktoren. In der vorliegenden Studie wurden alle Talking Mats Gespräche mittels Videokamera aufgenommen.

In Deutschland erfuhr die Methode bisher noch wenig Beachtung. Erwähnt wird Talking Mats im Kontext von Unterstützter Kommunikation (Erdélyi, 2014; Murphy, Mischo, Thümmel & Erdélyi, 2018), Demenzforschung (Brandenburg, 2013; Fischer-Terworth & Probst, 2012), Rehabilitation (Rauch & Meyer, 2013), Entscheidungsassistenz in der Medizin (Zentrale Ethikkommission bei der Bundesärztekammer, 2016), Beratung zu Sexualität und Behinderung (Pro Familia Gießen / Friedberg, 2016) sowie im Zusammenhang mit Interviewforschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten (Niediek, 2014a, 2015). Schuppener (2014) erwähnt im Rahmen der Vorstellung eines laufenden Forschungsprojektes zum Selbstkonzept von Kindern mit Lernschwierigkeiten die Erprobung von Talking Mats als innovative Methode. Veröffentlichte deutschsprachige Studien unter Einbezug der Methode konnten zum Zeitpunkt der Verfassung der Promotionsschrift nicht gefunden werden. Jedoch wurden an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg bereits eine Reihe unveröffentlichter Abschlussarbeiten unter Verwendung von Talking Mats verfasst. Roeper (2013) setzte Elemente von Talking Mats im Kontext einer Fokusgruppe mit Menschen mit Lernschwierigkeiten ein, um das Thema „Teilhabe an der Gesellschaft“ näher zu beleuchten. Die Arbeit von Rarisch (2013) ist im vorliegenden Kontext besonders relevant, da sie den Pretest mit den für die Studie entwickelten Materialien zu Talking Mats durchführte. Ihr Fokus lag auf den Rahmenbedingungen der Durchführung. So trug sie wesentliche Überlegungen zur räumlichen Gestaltung der Interviewsituation unter Einbezug von vertrauten Personen bei (Rarisch, 2013, S. 68f.).

Die Methode Talking Mats wurde von den Entwicklerinnen auf ihre Durchführbarkeit und Effektivität hin mit Personen mit Aphasie (Murphy, 2000), mit Personen mit Lernschwierigkeiten (Cameron & Murphy, 2002; Murphy & Cameron, 2008) und mit Personen mit Demenz (Murphy, Gray & Cox, 2007a, 2007b; Murphy, Gray, van Achterberg, Wyke & Cox, 2010) überprüft. Einen Überblick über die Studien zur Durchführbarkeit und Effektivität gibt Murphy (2009).

Kernelement aller Studien war ein von den Entwicklerinnen entworfener Beobachtungsbogen, mit welchem die Videoaufnahmen der Gespräche mit und ohne Talking Mats im Nachhinein analysiert wurden. Der Beobachtungsbogen wurde im Laufe der Studien sukzessive weiterentwickelt und im Falle von Demenz an die Spezifika der

Zielgruppe angepasst (Murphy et al., 2007a, S. 31). Mit dem Beobachtungsbogen – in der Studie ‚Effektivität von Talking Mats für Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen‘ erstmals als Effectiveness Framework of Functional Communication (EFFC) (Murphy, 2009, S. 118) bezeichnet – werden vier bzw. ab 2008 fünf grundsätzliche Aspekte eines gelungenen Gesprächs erfasst und auf einer Ratingskala mit fünf Abstufungen eingeschätzt.

Kritisch zu betrachten ist, dass die beobachteten Items wenig operationalisiert und damit wenig objektiv bewertbar sind. Zwar findet eine Ausführung der einzelnen Items im Text statt (z. B. Murphy & Cameron, 2008, S. 234f.), jedoch verbleiben die Beobachtungspunkte subjektiv. Murphy (2009, S. 133) begründet, dass subjektive Einschätzungen notwendiger Bestandteil der Beobachtung seien, um das stetige Verändern von Affekten innerhalb einer Kommunikationssituation zu erfassen. Die Einschätzung erfolgte in den Studien stets durch zwei bis drei Forscher*innen unabhängig voneinander. Um die Beobachterübereinstimmung zu erhöhen, wurde ein Verfahren zum Erreichen von Konsens in der Einschätzung angewandt: Nach einer unabhängigen Einschätzung erfolgte eine Offenlegung und Diskussion der Einschätzungen aller Forscher*innen mit der Möglichkeit, die eigene Einschätzung zu verändern oder aber zu belassen. Die Ergebnisse zur Durchführbarkeit und Effektivität beziehen sich jeweils auf die Ergebnisse nach der Konsens-Diskussion (z. B. Murphy et al., 2007a, S. 32f.).

Die Studien zur Durchführbarkeit zeigten, dass Talking Mats für die Zielgruppe der Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten als geeignete Methode angesehen werden kann, um Themen zu erfassen und die eigene Sichtweise mitzuteilen (Cameron & Murphy, 2002; Murphy, 2000). Hinsichtlich der Effektivität zeigte sich, dass Talking Mats Gespräche statistisch signifikante, höhere Ergebnisse im EFFC sowie in der strukturierten Beobachtung der On-Task-Verhalten aufwiesen. Diese Ergebnisse waren besonders bei Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten mit einem Schlüsselwortverständnis von drei und mehr Worten in einem Satz zu beobachten (Murphy & Cameron, 2008, S. 239). Übereinstimmend ergaben sich in den Studien einige Einschränkungen hinsichtlich der Gültigkeit der Ergebnisse. Gründe hierfür sind in erster Linie die geringen Fallzahlen (zwischen 12 und 48 Personen) und die mögliche Voreingenommenheit der Forscher*innen, welche die Daten erhoben, bewertet und (neben der Einbeziehung auch unabhängiger Forscher*innen) analysiert haben (Murphy, 2009, S. 98; Murphy et al., 2010, S. 468; Murphy & Cameron, 2008, S. 240). Zudem sehen die Autorinnen die Notwendigkeit, das EFFC und den Konsens-Ansatz weiter zu

begründen und sind sich der Subjektivität der Beobachtungssitems bewusst (Murphy & Cameron, 2008, S. 240).

9.4 Erfassung der Perspektive im sozialen Nahraum

Entsprechend dem Forschungsgegenstand und der theoretischen Grundlegung, welche die Notwendigkeit der Erfassung von Perspektiven im sozialräumlichen Zentrum und im sozialen Nahraum darstellt, um das Konstrukt der Partizipation soziologisch zu konzeptualisieren und in seinen Einflussfaktoren zu spezifizieren, wurde die Perspektive von Personen aus dem sozialen Nahraum in die Datenerhebung miteinbezogen. Es wurde angenommen, dass Personen aus dem sozialen Nahraum Prozesswissen und Deutungswissen hinsichtlich des Kontaktes innerhalb von Aktivitäten im sozialen Nahraum mit Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten teilen können, welches Einflussfaktoren auf das kommunikative Partizipationshandeln des Personenkreises im sozialen Nahraum erkennbar werden lässt.

Um das methodische Vorgehen dem Forschungsfeld anzupassen, wurden einige Vorüberlegungen zu dessen Beschaffenheit getätigt. Deutlich wurde hierbei, dass das Prinzip der Gegenstandsangemessenheit und das Prinzip der Kommunikation (Kapitel 7.4) bei der Erhebung der Sichtweise im sozialen Nahraum besonders zum Tragen kam. Forschungseinblicke in Handlungspraktiken, Erfahrungen und Sichtweisen von Personen aus dem sozialen Nahraum hinsichtlich kommunikativem Partizipationshandeln von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten bestehen bisher nur in sehr ausgewählter Form (Mischo et al., 2016; Scope, 2008). Ebenso liegen keine forschungspraktischen Hinweise zur Feldzugänglichkeit vor.

Zugang zum Feld

Der Zugang zum Feld erfordert an diesem Punkt eine besondere Erklärung: Erste Erfahrungen zur Erkundung des Forschungsfeldes ‚Sozialer Nahraum‘ und seines Zugangs konnten bereits durch studentische Projekte an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg zum Forschenden Lernen mit dem Thema Unterstützte Kommunikation im sozialen Nahraum gesammelt werden, welche durch die Verfasserin begleitet wurden. In diesen studentischen Semester-Projekten im Rahmen der forschungsbasierten Lehre wurde im Projektverlauf erkennbar, dass die Resonanz auf das Thema im sozialen Nahraum sehr unterschiedlich ist. Barrieren im Zugang zu möglichen

Interviewpartner*innen ergaben sich daraus, dass dem Thema wenig Bedeutung zumessen wird (Kaselow, Schulz, Horstmann, Seiboth & Lütje, 2013, S. 9; S. 31), es für den eigenen Kontext als nicht relevant angesehen wird (Cohrs et al., 2013, S. 41) und der Zeitaufwand für Studienzwecke als zu hoch eingeschätzt wird (Kaselow et al., 2013, S. 9). Im Kontext der Datenerhebung wurde zudem vermutet, dass das wenig vorhandene Wissen zu Kommunikationsbeeinträchtigungen und zu Unterstützter Kommunikation bei offenen Fragen ein zu weites Verständnis von Kommunikation in Interviews und damit wenig verwertbare Daten erzeuge. Diese Vermutung wurde im Rahmen studentischer Projekte bestätigt, nämlich als sich Interviewpartner*innen bezüglich der Frage nach Kommunikationsschwierigkeiten auf kommunikative Problemen im eigenen Team bezogen (Strege et al., 2016, S. 80).

Hinsichtlich der Erfassung der Perspektive von Personen aus dem sozialen Nahraum war es demnach notwendig, Interviewpartner*innen zu finden, die bereits ein Bild von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten haben, erste Kontakte zu dem Personenkreis hatten und dementsprechend eigene Erfahrungen zum Partizipationshandeln des Personenkreises mitteilen können. Eine thematische Fokussierung zum zielgerichteten Erhalt von technischem Wissen und Prozesswissen, das dem Forschungsgegenstand entspricht, war ebenso erforderlich wie eine zeiteffektive Umsetzung der Datenerhebung und deren Einbindung in den Arbeitsalltag der potentiellen Interviewpartner*innen.

Entsprechend des vergleichenden Fallstudiendesigns wurde daher der Zugang zum Feld und das Sampling fallorientiert realisiert. Es wurde mit den Interviewpartnern*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im direkten Anschluss an das Talking Mats Interview oder zu einem vereinbarten späteren Termin ein Spaziergang im sozialen Nahraum unternommen, der zu beliebten Kontaktpunkten im sozialen Nahraum führte. Angelehnt ist diese Methode an die Sozialraumerkundung im Sinne einer Sightseeing-Tour (Früchtel, Budde & Cyprian, 2010, S. 136). Die Kontaktpunkte wurden individuell von der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten nach ihren Präferenzen bestimmt. An diesen Kontaktpunkten wurde nach der dort stattfindenden Interaktion die Perspektive von Personen aus dem sozialen Nahraum mittels einer gegenstandsangemessen entwickelten Form des thematischen Interviews (Marotzki, 2011b, S. 153f.) erhoben.

Damit wurde das Sampling für Personen im sozialen Nahraum *nicht* im Vorfeld vollzogen, sondern ähnlich dem Vorgehen in der Ethnografie (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2015, S. 80-85), wurden die Interviewpartner*innen während des

Spaziergangs im sozialen Nahraum ausgewählt. Sie wurden im unmittelbaren Anschluss an die dort stattfindende Partizipationshandlung zur Studie informiert und auf ihre Teilnahmebereitschaft und Einwilligung hin befragt. Um die Bereitschaft an der Teilnahme zu erhöhen, wurden die Interviews anonym durchgeführt. Dies bedeutete für die Einwilligungserklärung, dass die Personen über die Studie und entsprechende Datenverarbeitung mittels eines Aufklärungsschreibens mündlich und schriftlich informiert wurden. Sollten Sie ihre Einwilligung widerrufen wollen, so wurde ein Informationsschreiben mit Kontaktdaten und im Sinne eines persönlichen Codeworts der Code des jeweiligen Gesprächs ausgehändigt (Anhang 4).

Das thematische Interview im sozialen Nahraum

Das Interview wurde nicht im Sinne des ethnografischen Interviews als „friendly conversation“ (Spradley, 1979, S. 55ff.) gestaltet, sondern explizit als Interview durchgeführt. Während in der Ethnografie Interviews häufig vom Interaktionsgeschehen ausgelagert stattfinden (Breidenstein et al., 2015, S. 81), wurde das Interview hier im Interaktionskontext der interviewten Person nach deren Einwilligung umgehend durchgeführt.

Die notwendigen Aspekte der Fokussierung, thematischen Strukturierung, Zeiteffektivität und der Samplingauswahl über den Fall führten zu einer Interviewform, welche für die vorliegende Studie entsprechend dem Prinzip der Gegenstandsangemessenheit aus gängigen Interviewformen gebildet wurde. Sie ist dem Oberbegriff des thematischen Interviews (Marotzki, 2011b, S. 153f.) zuzuordnen. Der Autor fasst darunter Interviews, die thematisch strukturiert werden und subsummiert darunter das Experteninterview (Meuser & Nagel, 1991), das problemzentrierte Interview (Witzel, 1985) sowie das fokussierte Interview (Merton, Fiske & Kendall, 1956). Die vorliegende Interviewform bildet eine Mischform aus fokussiertem Interview und Experteninterview:

Das spontane Vorgehen im Feld zur Gewinnung von Interviewpartner*innen aus dem sozialen Nahraum ermöglichte einerseits den unmittelbaren Zugang zu möglichen Interviewpartner*innen sowie andererseits den unmittelbaren Rückbezug auf eine für den Forschungsgegenstand relevante Interaktionssituation, die als Interviewstimulus verwendet wurde. Durch die Koppelung von vorangegangener Aktivität und Interview nämlich wurde sichergestellt, dass das Prozesswissen von *den* Personen aus dem sozialen Nahraum erhoben wurde, die bereits ein Bild von Menschen mit Lern- und

Sprachschwierigkeiten haben und mit dem Personenkreis in Interaktion gewesen sind. Somit kann die vorherige Aktivität mit dem Personenkreis als Stimulus gesehen werden, durch welchen das Interview thematisch fokussiert wurde. Zurückzuführen ist der Einsatz von Stimuli im Rahmen von Interviewdurchführungen auf Merton et al. (1956). Die Idee, nicht nur verbale Stimuli im Kontext der Interviewführung einzusetzen, hat sich laut Kruse (2015, S. 156) in der qualitativen Interviewforschung verbreitet. Nach Hopf (2015b, S. 354) gelten Interviews, die unter Rückbezug auf spezifische erlebte Situationen geführt werden, als neuere Variante des fokussierten Interviews. Eben dieser Ansatz wurde in der vorliegenden Studie verfolgt. So wurde die gemeinsame Aktivität als vorangegangene soziale Situation betrachtet und als Gesprächsanreiz verstanden. Dabei wurde die durchlebte soziale Situation jeweils fallspezifisch individuell gewählt.

Das Interview selbst orientierte sich weniger an dem Vorgehen des fokussierten Interviews, das explizit auf die Erhebung von subjektiven Sichtweisen ausgerichtet ist (Flick, 2016, S. 201). Vielmehr war das Anliegen ebenso wie im Interview mit Personen aus organisationalen Kontexten, vornehmlich Prozesswissen und Deutungswissen (Bogner & Menz, 2009, S. 71) hinsichtlich dem Partizipationshandeln von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten zu erheben, so dass Einflussfaktoren in den drei Dimensionen des Konstrukts der Partizipation aus der Perspektive der Personen des sozialen Nahraums erkennbar wurden. Um anhand des vorliegenden Prozesswissens ein möglichst konkretes Bild der derzeitigen Situation zum Forschungsgegenstand im sozialen Nahraum zu erhalten, wurde im Kontext der Erhebung von Prozesswissen ein besonderer Fokus auf Informationen gelegt. Helfferich (2011, S. 35) ist der Meinung, „wenn das Interview insgesamt stark auf die Erhebung von Fakteninformationen abzielen soll, ist zu überlegen, es als Experteninterview einzuordnen, auch wenn die Befragten in engem Sinn keine Experten sind“ (Helfferich, 2011, S. 35). Vor dem Hintergrund des in Kapitel 9.2.1 entfaltenen Expertenbegriffs wurden auch Personen aus dem sozialen Nahraum als Expert*innen betrachtet, die über Wissen unterschiedlicher Dimensionen verfügen und dieses praxisrelevant einsetzen können (Bogner et al., 2014, S. 17).

So wurden wiederum die Grundsätze des Experteninterviews angewendet. Diese Übertragung der Interviewform auf den vorliegenden Kontext entspricht dem Prinzip der Kommunikation, indem die Interviewsituation an das Regelsystem der interviewten Person angepasst wird (Hoffmann-Riem, 1980, S. 346f.).

Leitfadenkonstruktion

Wie bereits im Rahmen des Experteninterviews ausgeführt, wird in einem beruflichen Umfeld meist ein schnelles Frage-Antwort-Gespräch erwartet, das den beruflichen Gesprächsregeln nahe kommt (Kruse, 2015, S. 180f.; Trinczek, 2009, S. 228ff.). Obwohl sich diese Erkenntnis auf Experteninterviews mit Managern bezieht, ist sie auf den beruflichen Alltag von Personen im sozialen Nahraum zu übertragen. Kontaktpunkte bildeten meist Einrichtungen des Einzelhandels oder des Dienstleistungssektors. Umfassende Gespräche mit Kund*innen beispielsweise an der Bäckereitheke oder an der Supermarktkasse sind im beruflichen Alltag nicht vorgesehen, vielmehr ist eine, zwar zugewandte, jedoch zielgerichtete und thematisch zentrierte Kommunikation gefordert. Des Weiteren wurde im vorliegenden Design davon ausgegangen, dass durch die entstandene spontane Interviewsituation, für die nur ein sehr kurzes Zeitfenster von ca. fünf Minuten zur Verfügung stand, einerseits offene Erzählaufforderungen befremdlich auf die interviewte Person wirken würden, wie auch Helfferich (2011, S. 162) konstatiert. Andererseits wurde von narrativen Elementen zugunsten der Erfassung eines breiten thematischen Spektrums an Informationen und Erfahrungen verzichtet. Die Interviewerin trat als Expertin eines anderen Wissensgebietes auf und führte das Interview vornehmlich dialogisch (Bogner et al., 2014, S. 24f.).

Unter diesen Aspekten wurde der Interviewleitfaden erneut nach dem SPSS-Prinzip (Helfferich, 2011, S. 182-189) entwickelt (Kapitel 9.2.2). Von der Bildung von Themenblöcken (Bogner et al., 2014, S. 28; Helfferich, 2011, S. 181) wurde hinsichtlich der Kürze des Interviews abgesehen. Vielmehr wurden fünf Leitfragen zur Erfassung des praktischen Erfahrungswissens der Personen hinsichtlich des Forschungsgegenstandes entwickelt, von denen zwei als geschlossene Faktenfragen formuliert wurden. Die konkreten Nachfragen zu den jeweiligen Leitfragen wurden sodann offen formuliert. Helfferich (2011, S. 165) konstatiert, gerade im Kontext von Experteninterviews Fragen so präzise wie möglich zu stellen, um innerhalb eines kurzen Zeitintervalls möglichst konkrete Informationen zu erhalten. Die Eingangsfrage bezog sich auf die subjektive Bedeutung von gelingender Kommunikation im eigenen beruflichen Feld und ist daher dem Deutungswissen zuzuordnen. Um innerhalb der kurzen Interviewsituation schnell handeln zu können, waren die Leitfragen sowie die Nachfragen auf dem Leitfaden bereits ausformuliert, wie Bogner et al. (2014, S. 24f.) dies als Möglichkeit formulieren. So wurde ein übersichtlicher und handhabbarer einseitiger Leitfaden (Anhang 7) entwickelt, der in der Reihenfolge seiner Leitfragen flexibel angewendet wurde (Bogner et al., 2014,

S. 29f.; Helfferich, 2011, S. 183). Alle Interviews wurden mittels Audioaufzeichnung erfasst.

Der Unmittelbarkeit der Interviewsituation geschuldet waren lediglich Interviews mit kurzer Dauer möglich, um den Interviewpartner*innen eine schnelle Rückkehr in den beruflichen Handlungskontext zu ermöglichen. Durch dieses spontane und zeitökonomische Vorgehen konnte eine hohe Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie erreicht werden.

Das jeweilige Interview wurde am Ende durch einen Kurzfragebogen (Witzel, 2000, o. S.) ergänzt, in welchem die demografischen Daten und die berufliche Qualifikation der interviewten Person erfasst wurden. Dies war deshalb von Interesse, da es sich bei den Personen an den jeweiligen Kontaktpunkten um Personen unterschiedlicher beruflicher Felder handelte. Die Daten flossen ergänzend in die Datenauswertung mit ein.

10 AUSWERTUNG DER DATEN

Die Sozialforschung bietet eine Vielfalt von Methoden zur Auswertung von Daten. Kromrey, Roose und Strübing (2016, S. 488f.) konstatieren, dass die Anwendung der Verfahren in der Regel auf den methodologischen Grundlagen der jeweiligen Studie beruhe. So sind Verfahrensweisen verknüpft mit dem Bezug zu entsprechenden Metatheorien und Methoden der Datenerhebung. Dennoch sieht Kruse (2015, S. 367; S. 369) Gemeinsamkeiten in allen qualitativen Analyseverfahren, denn sie alle seien hermeneutische Verfahren, in welchen es um die Analyse sprachlich-kommunikativer Phänomene gehe. Der Autor hebt hervor, dass Offenheit auch im Analyseprozess oberste Priorität habe. Er empfiehlt daher im ersten Schritte eine umfassende Deskription und im zweiten Schritt eine Kombination verschiedener methodischer und analytischer Praktiken, die fortlaufend flexibel eingesetzt und angepasst werden können (Kruse, 2015, S. 370f.).

Entsprechend der vorliegenden vergleichenden Fallstudie ist daher zu fragen, welche Datenanalyse dem hier vertretenen methodologischen Ansatz sowie dem Forschungsanliegen entspricht und wie die Spezifität der Fälle einerseits sowie die vergleichenden Dimensionen andererseits in der Auswertung der Daten abzubilden sind. Zudem ist zu fragen, wie die Daten der unterschiedlichen Erhebungsmethoden (Experteninterviews, Talking Mats, thematische Interviews, Vorab-Fragebögen) und Zielgruppen (Führungskräfte, Mitarbeiter, Personen aus dem sozialen Nahraum, Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten,) in der Auswertung sinnvoll miteinander verknüpft werden können. Bogner et al. (2014, S. 71) weisen darauf hin, dass Auswertungsverfahren methodologisch begründet sind, jedoch in der Regel für das jeweilige Forschungsvorhaben adaptiert werden müssen. Daher wird im Folgenden eine schrittweise Herleitung der verwendeten Auswertungsmethodik vorgenommen.

10.1 Auswertung im Rahmen vergleichender Fallstudien

Hinsichtlich der Auswertung von Fallstudien hin zum Vergleich weist die Fachliteratur nachgehende Methoden aus. Ein gängiges deskriptives Verfahren der Datenanalyse ist die Qualitative Inhaltsanalyse, in Deutschland geprägt durch Mayring (2015). Qualitative Inhaltsanalyse empfiehlt sich nach Schreier (2012, S. 42f.) dann in der Anwendung, wenn die Forschungsfrage deskriptiv formuliert ist. Hierbei können auch vergleichende

Aspekte eine Rolle spielen. So lassen sich Themenmatrixen anlegen, die einen Fallvergleich zu inhaltlichen Aspekten ermöglichen (Kuckartz, 2016, S. 111f.). Margrit Schreier (2012, S. 42f.) macht deutlich, dass Qualitative Inhaltsanalyse nur dann sinnvoll erscheint, wenn übergreifende thematische Aspekte im Material entsprechend der Methodik zusammengefasst werden können und sollen. Ist jedoch das Material mit vielen unterschiedlichen Aspekten angereichert, die es zu konzeptualisieren gilt und deren Zusammenhang herauszuarbeiten ist, so ist ihrer Meinung nach Kodieren das bessere Verfahren. Die Autorin sieht jedoch kein Problem darin, beide Verfahren miteinander zu verbinden, z.B. zunächst entsprechend den Vorgaben der Grounded Theory offen zu kodieren, um dann im Weiteren der Systematik der Qualitativen Inhaltsanalyse zu folgen (Schreier, 2012, S. 44). Flick (2016, S. 180) hingegen empfiehlt grundsätzlich kodierende Verfahren für Vergleichsstudien, weist jedoch darauf hin, dass bei einer aus mehreren Fällen bestehenden Vergleichsstudie zunächst eine Fallanalyse und erst im Weiteren kontrastierende und komparative Schritte vorgenommen werden sollten. Auch Kromrey et al. (2016, S. 488) plädieren dafür, zunächst eine differenzierte Fallanalyse vorzunehmen und in einem zweiten Schritt Fälle zu vergleichen. Denn erst in der Abstraktion, die durch die Analyse eines Falls entstehe, würden sich Fälle vergleichen und Ableitungen treffen lassen.

10.2 Auswertung von Experteninterviews

Die vornehmlich angewandte Methode der Datenerhebung der vorliegenden Studie stellen Leitfadeninterviews mit unterschiedlichen Personengruppen in jeweils abgewandelten Varianten dar. Dabei lag der Fokus auf Experteninterviews. Diese zeichneten sich durch die Erhebung von Betriebs- und Kontextwissen aus. In diesem Zuge war es das Ziel, insbesondere das Prozesswissen, aber auch Deutungswissen und damit verbundene Konzepte der Expert*innen zu erheben. Technisches Wissen wurde durch die Vorab-Fragebögen erhoben, war jedoch auch Teil des Interviewmaterials. Die grundsätzliche Orientierung an Auswertungsmethoden von Experteninterviews erschien daher gewinnbringend und wird im Folgenden diskutiert.

Die Auswertung von Experteninterviews folgt keiner festgelegten Auswertungsmethode, daher können grundsätzlich alle Auswertungsverfahren wie kodierende, inhaltsanalytische oder sequenzanalytische Verfahren zur Anwendung kommen (Bogner et al., 2014, S. 71f.). Bogner et al. (2014) empfehlen entsprechend des Forschungsziels

bei einer Ausrichtung auf Informationen inhaltsanalytische Verfahren, wie von Gläser und Laudel (2010) für Experteninterviews aufgearbeitet, und bei einer Ausrichtung auf Theoriegenerierung Verfahren, die an der Grounded Theory orientiert sind, wie von Meuser und Nagel (1991) vorgeschlagen. In der vorliegenden Arbeit fließen in der Erhebung unterschiedliche Wissensarten ineinander, welche auch in der Auswertung auf unterschiedliche Analyseebenen verweisen. Daher ist die Trennung von Deskription und Theoriegenerierung nicht haltbar, vielmehr werden beide Aspekte in unterschiedlicher Tiefe in die Auswertung miteinfließen. Das Verfahren von Meuser und Nagel (1991) scheint dieser Verbindung gerecht zu werden und bietet zudem die Möglichkeit des Vergleichs, wie im Weiteren aufzuzeigen bleibt.

Meuser und Nagel erarbeiten ein Vorgehen in sechs Schritten, das sie auch in neueren Veröffentlichungen beibehalten (Meuser & Nagel, 1991, S. 451-466, 2009b, S. 56f.). Das Vorgehen stellt ein kodierendes Verfahren dar. Die Daten werden sortiert, kategorisiert, in eine neue Ordnung gebracht und miteinander in Beziehung gesetzt. Die so entwickelte Struktur wird auf ihre theoretische Wirkung hin analysiert und kann damit zur theoriegenerierenden Auswertung verwendet werden (Bogner et al., 2014, S. 77). Die Begründer ordnen ihre Auswertungsstrategie in den Kontext der interpretativen Sozialforschung ein, machen jedoch gleichzeitig deutlich, dass sie „die kontextabhängige Bedeutungsinterpretation von Äußerungen [...] und die sequentielle Textrekonstruktion [...]“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 453) als Prüfkriterien zur Validität der Daten lockern. Damit grenzen sie das Vorgehen von sequenzanalytischen Verfahren (wie z.B. der Objektiven Hermeneutik) ab und formulieren: „Das Ziel ist vielmehr, im Vergleich mit den anderen ExpertInnen-texten das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten, Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster zu treffen“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 452). Meuser und Nagel (2009b, S. 56) begründen, dass es sich bei ihrem Vorschlag der Auswertung von Experteninterviews um ein vergleichendes Vorgehen handelt. Bezugspunkt der Interpretation sei die institutionell-organisatorische Verortung der Expert*innen, nicht der Gesprächsverlauf im Interview. Daher sei kein durchgängig sequenzanalytisches, einzelfallorientiertes Vorgehen notwendig, sondern vielmehr die Analyse thematisch zusammengehöriger Textpassagen, die über die Texte verteilt seien. So ergibt sich für die Autoren folgendes Vorgehen:

1. Transkription:

Die Autoren schlagen eine selektive Transkription thematisch relevanter Passagen nach einfachen Regeln vor. Sie weisen jedoch auch darauf hin, dass die Transkription umfangreicher bis vollständig sein kann, wenn es sich um die Erhebung von Betriebswissen handelt (Meuser & Nagel, 1991, S. 455f., 2009b, S. 56).

2. Paraphrase

Den zweiten Schritt sehen die Autoren in der Paraphrasierung. Bezugspunkt ist das einzelne Interview. Das Paraphrasieren erfolgt in der Logik des Gesprächsverlaufes, um eine vorzeitige thematische Verengung auf die Vergleichsebenen zu vermeiden. Ziel der Paraphrasierung ist die thematische Sequenzierung des Textes, ohne die Themen und Inhalte des Interviews bereits zu selektieren oder zu ordnen. Die Autoren empfehlen je nach Relevanz des Themas für die Fragestellung eine zusammenfassende oder detaillierte Paraphrasierung. Wichtig ist ihnen, nahe am Text zu bleiben, um die „Meinungen, Beobachtungen, Beurteilungen, Deutungen“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 457) der Expert*innen wiederzugeben und vorschnelle Klassifizierungen zu vermeiden. Laut Meuser und Nagel gehe es nämlich nicht um eine Reduktion, sondern um die Verdichtung des Materials (Meuser & Nagel, 1991, S. 456f., 2009b, S. 56).

3. Überschriften / Kodieren

Dieser Schritt erwirkt eine weitere Verdichtung des Materials hin zu thematischen Einheiten innerhalb *eines* Interviews, das nach wie vor den Horizont der Analyse bildet. Die bisherigen Paraphrasen werden mit Überschriften oder – wie in neueren Publikationen (Meuser & Nagel, 2009b, S. 56) bezeichnet – mit Codes versehen und entsprechend zugeordnet. Meuser und Nagel (2011, S. 58) sprechen auch von dem Entwickeln einer *thematischen Übersicht*. Die Autoren betonen die Notwendigkeit, die Codes weiterhin textnah zu wählen und sich an der Terminologie der interviewten Person zu orientieren. In diesem Schritt löst sich die Textstruktur auf. Die Autoren weisen darauf hin, dass ein Herauslösen von thematischen Aspekten aus Sequenzen legitim und sinnvoll ist. Entgegen eines klassisch rekonstruktiven Vorgehens im Kontext einer Einzelfallanalyse gehe es um die Analyse von spezifischem Wissen und nicht um die Analyse der Expert*innen in ihren Lebenszusammenhängen (Meuser & Nagel, 1991, S. 458f., 2009b, S. 56). In neueren Veröffentlichungen relativieren Meuser und Nagel

(2009b, S. 51) ihre Annahme und stellen die Relevanz des persönlichen Lebenshintergrundes der Expert*innen heraus (auch Bogner, Littig & Menz, 2009, S. 21).

4. Thematischer Vergleich

Mit diesem Schritt vollzieht sich der Übergang vom Arbeiten an einem Interview zum Vergleich zwischen verschiedenen Interviews. Weiterhin wird mit den textnahen Kodierungen gearbeitet, ohne eine Abstraktion vorzunehmen. Jedoch werden nun thematisch gleiche Überschriften subsummiert und angepasst sowie Redundanzen getilgt. Bisweilen bietet es sich an, im Text verwendete Metaphern als Codebezeichnung zu verwenden, kommunizierte Fachtermini sollten in ihrem Gehalt reflektiert werden. Auf Grund der wachsenden Dichte der Daten und des zunehmenden Umfangs der Kodings empfehlen die Autoren eine stetige Überprüfung der Zuweisungen. Auch ist es in diesem Schritt von Bedeutung, sich bereits einen ersten Überblick über die Daten zu verschaffen. So ist es sinnvoll, Gemeinsamkeiten, Unterschiede und widersprüchliche Auffassungen zu erkennen und hinsichtlich möglicher Gründe zu reflektieren (Meuser & Nagel, 1991, S. 460f.).

5. Soziologische Konzeptualisierung

In diesem Schritt findet die Ablösung vom Interviewtext, den textnahen Überschriften und Vergleichen statt. Diese werden in sozialwissenschaftliche Terminologien übertragen, die bereits einen definierten Geltungsbereich vorweisen. So findet sich das Besondere des erhobenen und analysierten Expertenwissens im Allgemeinen wieder, andererseits wird der allgemeine Begriff durch das Besondere (neu) rekonstruiert. Die Struktur des Wissens kann dadurch expliziert und in aktuelle theoretische Fachdiskussionen eingeordnet werden, was einer empirischen Generalisierung gleichkommt. Eine Verallgemeinerung kann jedoch nicht vorgenommen werden. Die Erkenntnisse bleiben auf das jeweilige Datenmaterial begrenzt (Meuser & Nagel, 1991, S. 461f., 2009b, S. 57).

6. Theoretische Generalisierung

Der letzte Schritt führt weg von den Interviews hin zur sozialwissenschaftlichen Theorie. Die erarbeitete empirische Generalisierung wird theoretisch systematisiert und aus der Perspektive bestehender Fachkonzepte diskutiert. Damit ist es möglich bestehende theoretische Erklärungen und Konzepte in ihrer Gültigkeit hinsichtlich des

Forschungsgegenstandes zu falsifizieren, zu bestätigen oder neu zu formulieren (Meuser & Nagel, 1991, S. 463ff., 2009b, S. 57).

Grundlage der Auswertungstechnik und ihrer Reichweite ist die Unterscheidung in Betriebs- und Kontextwissen (Kapitel 9.2.1). Diese Unterscheidung determiniert nach Meuser und Nagel (1991, S. 454f.) das Vorgehen in der Auswertung. Geht es um die Expert*innen als Zielgruppe, also um Expert*innen erster Ordnung, so steht deren Betriebswissen im Vordergrund. Entsprechend müssen alle Auswertungsschritte zur theoretischen Generalisierung hin durchlaufen werden, das Interview wird entsprechend theoriegenerierend geführt. Stellen „die ExpertInnen eine zur Zielgruppe *komplementäre* Handlungseinheit“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 445; Hervorhebung im Original) dar, also Expert*innen zweiter Ordnung, so steht die Erhebung von Kontextwissen im Vordergrund. Es findet eine deutlich selektivere Transkription und Auswertung statt, die in der Regel im Stadium der empirischen Generalisierung endet und deutlich deskriptiver vorgenommen wird (Meuser & Nagel, 1991, S. 445-448). Die Autoren weisen darauf hin, dass die Abfolge der Auswertung keinesfalls linear, sondern zirkulär ist. Hierdurch sehen sie die Rekursivität des Verfahrens gewährleistet. Auch machen sie darauf aufmerksam, dass der vorgeschlagene Ablauf eine idealisierte Darstellung sei. Meist schwingen sozialwissenschaftliche Kategorien bereits von Beginn an mit. Umso mehr betonen sie die notwendige Orientierung am Text in den ersten vier Schritten (Meuser & Nagel, 1991, S. 464f., 2009b, S. 57).

Kritik erfährt das dargelegte Vorgehen von Kruse (2015, S. 172). So kritisiert Kruse nicht nur die selektive Transkription, sondern auch die Anwendung von Paraphrasen. Er identifiziert hierbei eine geringe Analysetiefe, da die Textnähe nicht vollständig gegeben sei. Auch Bogner et al. (2014, S. 80) kritisieren den Schritt der Paraphrasierung mit dem Hinweis auf die Gefahr der vorzeitigen Selektion und Reduktion (Bogner et al., 2014, S. 80). Ebenso sehen Flick (2016, S. 417) und Kuckartz (2016, S. 76) den Einsatz von Paraphrasen mit der grundsätzlichen Gefahr verbunden, vorschnell zu reduzieren und zu verallgemeinern, so dass Zusammenhänge im Text verloren gehen können.

Auch kritisiert Kruse die weitere und seiner Meinung nach zu schnelle Reduktion der Informationen in Schritt drei und kommt zu dem Schluss, dass das Vorgehen mehr an der qualitativen Inhaltsanalyse orientiert sei als an rekonstruktiven Verfahren. Zu einem anderen Schluss kommen Bogner et al. (2014, S. 78-81), die das oben beschriebene Vorgehen von Meuser und Nagel in den Kontext der Auswertungsstrategie der Grounded

Theory stellen (wie auch von den Begründern selbst vertreten) und es als Möglichkeit sehen, theoriegenerierenden Fragestellungen zu folgen. Genau dieses Spannungsfeld wird in der vorliegenden Arbeit als Vorteil genutzt. So erscheint das Verfahren von Meuser und Nagel (1991) als ausreichend reduziert, um deskriptiven Fragen nachzugehen und als ausreichend offen, um konzeptionell-analytische Fragen zu bearbeiten, die auf eine Theoriegenerierung verweisen, welche sich jedoch hier auf die Reichweite der bearbeiteten Fälle begrenzt und eher als Konzeptualisierung zu verstehen ist denn als Theoriegenerierung.

10.3 Eigene Anpassung der Auswertung

Mit Bezug auf die am Verfahren von Meuser und Nagel (1991) vorgenommene Kritik wurde die Auswertung entsprechend angepasst und konkretisiert (Abbildung 15). So wurde sich für eine detailliertere und nachvollziehbarere Anwendung ausgewählter Kodieretechniken entschieden. Durch die Aufschlüsselung der angewandten Kodieretechniken wird ein reflektierter Umgang mit dem Material und dem Analysevorgang gewährleistet, der es der Forscherin ermöglicht, immer auch die Metaebene der Analyse mitzudenken, im Sinne der Fragen „Auf welcher Ebene befindet sich der entwickelte Code?“ „Welche Art von Code liegt hier vor?“. Der Auswertungsprozess beschränkt sich nicht nur auf die transkribierten Interviews. An entsprechender Stelle werden alle vorliegenden Datenformate (Zusammenfassung der Talking Mats Gespräche, Vorab-Fragebögen) in die Auswertung und Analyse miteinbezogen, wie im Weiteren sichtbar wird. So ergab sich für die Auswertung der vorliegenden Daten folgendes Vorgehen:

1. Transkription

Die vorliegenden Interviewdaten wurden *vollständig* nach erweiterten Transkriptionsregeln (Anhang 11) transkribiert. Die vollständige Transkription wurde umgesetzt, da in der vorliegenden Studie sowohl Betriebs- als auch Kontextwissen erhoben wurde. Mit Meuser und Nagel (1991, S. 455) ist bei der Erhebung von Betriebswissen eine umfassende Transkription sinnvoll. Die Alternativen, lediglich wichtige und für die Forschungsfragen relevante Passagen zu transkribieren oder das Aufgenommene anzuhören und schriftlich zusammenzufassen, bieten unzureichende Lösungen und die Gefahr, unkontrolliert und subjektiv geleitet statt methodisch

transparent zu handeln (Gläser & Laudel, 2010, S. 193). Mit Kowal und O'Connell (2015, S. 438) ist jedoch zu betonen, dass Transkripte als Ergänzung zu Audiodateien zu verstehen sind. Ein Transkript als Tertiärdatensatz (neben Interview und Audioaufnahme) bedeutet immer einen Informationsverlust. Auf wie viel Information verzichtet werden kann, muss im Forschungsverlauf entschieden werden (Kowal & O'Connell, 2015, S. 439; Kuckartz, 2010, S. 41) und wird durch die Transkriptionsregeln transparent gemacht. Die notwendige Detailtreue hängt im Wesentlichen von der Forschungsfrage und dem Erkenntnisinteresse ab (Dresing & Pehl, 2013, S. 20). In vielfältigen Veröffentlichungen wird für eine Forschungsfrage, die den inhaltlich-thematischen Aspekt in den Vordergrund stellt, wie hier mit dem Fokus auf Expertenwissen und Konzepte vorliegend, ein einfaches Transkriptionssystem mit geglättetem Stil empfohlen (Dresing & Pehl, 2013, S. 18; Kuckartz, 2010, S. 42; S. 45).

Entsprechend wurde sich im vorliegenden Forschungsprojekt für einfache Transkriptionsregeln (Anhang 11) mit einem geglätteten Stil nach Dresing und Pehl (2013) entschieden. Die angewandten Transkriptionsregeln sind auf der Basis bekannter Regelwerke nach Kallmeyer und Schütze (1976) und Hoffmann-Riem (1984) entwickelt, von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008) zusammengeführt und schließlich durch Dresing und Pehl (2013) überarbeitet worden. Zudem wurden in der vorliegenden Arbeit einige Erweiterungen ebenfalls nach Dresing und Pehl (2013) festgelegt. Die Erweiterungen entsprechen den Forderungen von Autoren wie Kruse (2015), die Qualität der Daten durch die Transkription von ausgewählten prosodischen (z.B. Betonung, Pausenlängen) und para-/ nonverbalen Merkmalen (z.B. lachen, klatschen), durch die Transkription der Gesprächsorganisation (überlappende Aussagen) sowie durch die Transkription von Lautäußerungen (z.B. ähm) zu erhöhen (Kruse, 2015, S. 350-353). Von der Veränderung der Wortgestalt durch das Einfügen von zusätzlichen Zeichen im Wort wird mit Kowal und O'Connell (2015, S. 444) zugunsten einer besseren Lesbarkeit abgesehen. Die vorliegenden Transkriptionsregeln wurden zudem durch ausgewählte Aspekte von Kuckartz (2016) sowie durch formale Hinweise nach Dresing und Pehl (2013) ergänzt. Im Rahmen einer Transkription existieren mögliche Fehlerquellen, die der Validität der Daten entgegenstehen. Zum Beispiel wird als mögliches Problem angeführt, dass Transkribierende unbewusst Worte bei subjektiv wahrgenommenen Unstimmigkeiten ergänzen und ersetzen (Chiari, 2007, S. 10; Dresing & Pehl, 2013, S. 31; Kowal & O'Connell, 2015, S. 444). Gegensteuern kann man dadurch, dass ein fertiggestelltes Transkript in Kombination mit der Audiodatei von einer weiteren Person

gegengelesen und korrigiert wird (Dresing & Pehl, 2013, S. 31). Auch ist es wesentlich, im Rahmen der Datenauswertung und -analyse bei fragwürdigen Passagen auf die Audiodatei zurückzugreifen (Kruse, 2015, S. 347). Beides wurde in der vorliegenden Studie realisiert.

Außersprachliches, ausschließlich sichtbares Verhalten (z.B. Blickverhalten, Gestik) kann lediglich mittels Videoaufnahmen erfasst und transkribiert werden (Dresing & Pehl, 2013, S. 17; Flick, 2016, S. 318). Da beides im Kontext der Gespräche mit Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten wesentlich ist, um alle Gesprächsinhalte zu erfassen und entsprechend zu interpretieren, wurden die Talking Mats Gespräche als Videodateien zunächst erhalten und zur Auswertung ergänzend hinzugezogen. Um jedoch die Nachvollziehbarkeit einerseits und die Anonymität der Studienteilnehmer*innen andererseits zu gewährleisten, wurden sodann relevante Ausschnitte der Videos selektiv transkribiert, wenn sie erweiterte Informationen über die Optionen hinaus boten und zur Beantwortung der Forschungsfragen relevant waren. Andererseits wurden die tabellarischen Zusammenfassungen der Talking Mats Matten durch in den Videos mitgeteilten Inhalten angereichert. Die Fotos der fertigen Matten dienten nicht als Analysegegenstand von Lebenswelten (Flick, 2016, S. 305), sondern lediglich als Dokumentation kommunizierter Wissensaspekte. Sie wurden daher zur Analyse in dem vorliegenden Format belassen. Vorab-Fragebögen wurden ebenfalls in der bereits vorliegenden schriftlichen Form belassen.

2. Vorbereitung von MAXQDA und weiterer Datensätze

In der vorliegenden Arbeit wurden die Transkripte in MAXQDA 12/18 importiert. *Pro Fall* wurde ein *Dokumentenordner* in MAXQDA eingerichtet. Dort wurden die transkribierten Interviewtexte der Führungskraft, des Mitarbeiters bzw. der Mitarbeiterin und der Personen aus dem sozialen Nahraum importiert.

Das Video zum Talking Mats Gespräch sowie alle zugehörigen Fotos ebenso wie die tabellarische Auswertung des Talking Mats Gesprächs standen jeweils in digitaler Form bereit, um jederzeit einen Rückgriff auf die Daten zu ermöglichen. Die Vorab-Fragebögen und Interviewprotokolle lagen als Papierdokumente zur Auswertung vor.

3. Invivo Coding

Meuser und Nagel (1991) paraphrasieren in einem ersten Schritt das Material. Dieser Schritt wird von Kruse (2015) und weiteren Autoren als zu schnell kritisiert. Zwar weisen

Meuser und Nagel (1991, S. 456f.) darauf hin, keinesfalls zu reduzieren und nahe am Text zu bleiben, jedoch konkretisieren sie die anwendbaren Techniken hierzu wenig, was die Nachvollziehbarkeit dieses Schrittes einschränkt. Es scheint, dass der Schritt der Paraphrasierung zunächst als inhaltliche Deskription des Materials gemeint ist (Meuser & Nagel, 1991, S. 452; S. 456), Bogner et al. (2014, S. 80) sehen darin das Ziel der Reduktion von Daten nach thematischer Relevanz. Obwohl die Autoren sich also auf die Grounded Theory beziehen, ist dieser erste Schritt nicht im Sinne des offenen Kodierens mit dem Ziel, Phänomene zu benennen und die Daten zu konzeptualisieren (Strauss & Corbin, 2010, S. 44f.), sondern vielmehr inhaltlich zu inventarisieren und zu reduzieren. Auch ist zu kritisieren, dass die Autoren den Inhalt und das Thema einer Aussage in diesem ersten Schritt gleichsetzen. Saldaña (2016, S. 15f.) weist darauf hin, dass ein Thema sich erst durch den Vorgang des Kodierens und Kategorisierens herausbilde und damit am Ende des Analyseprozesses stehe.

Als erster Zugang zum Text wurde daher anstelle des Paraphrasierens das Invivo Coding gewählt (Tabelle 9). Um in der Logik von Meuser und Nagel (1991) zu verbleiben, wurde hier nicht der konzeptionell-analytische Schritt vorgenommen, wie in der Grounded Theory bereits an dieser Stelle gefordert (Strauss & Corbin, 2010, S. 50). Vielmehr wurde das Invivo Coding verwendet, um einen ersten Zugang zum Inhalt des Gesagten zu finden, ohne durch Paraphrasierung die Nähe zum Text zu verlieren (siehe Tabelle 9). Das Invivo Coding kann sowohl zur Deskription beitragen als auch stellvertretend für Konzepte eingesetzt werden, dies bildet in der vorliegenden Arbeit einen geeigneten Ausgangspunkt zur Analyse mit unterschiedlicher Analysetiefe. Auch Saldaña (2016, S. 109) weist darauf hin, dass Invivo Coding ein geeigneter erster Schritt zum initialen Kodieren bilde. Die Kodiermethode müsse jedoch im Verlauf mit weiteren Kodiertechniken verschränkt werden, um den Blick des Forschers auf eine theoretische Ebene zu lenken. Dieser Empfehlung wurde im Weiteren angelehnt an das Vorgehen von Meuser und Nagel (1991) nachgekommen.

Tabelle 9: Beispiel der Umsetzung von Invivo Coding (O Herr Müller, Absatz 29)

Textsegment	Invivo Coding	Memos
Aber das ist immer schon für unsere Kollegen auch eine besondere Herausforderung.	UK „für unsere Kollegen besondere Herausforderung“	noch kein selbstverständlicher Handlungsprozess
Das muss man (.) sehen.	Besondere Herausforderung UK „muss man sehen“	verdient Anerkennung?
Also zum/ also vor allen Dingen auch dann, wenn eh (.) da die Motivation (.) des Betroffenen nicht so hoch ist.	Bes. Herausford. „wenn Motivation des Betroffenen nicht hoch“	Frage der Verantwortungszuweisung weiterverfolgen
Da ist immer wieder ganz viel Energie notwendig, um dann doch bei der Stange zu bleiben.	„viel Energie notwendig, um dann doch bei der Stange zu bleiben“	
Und auch eh (.) die Dinge/ das ist ja im Grunde genommen eine Alltagssache, ne?	UK ist „im Grunde genommen eine Alltagssache“	
Das immer wieder dran zu denken und eh (.) immer wieder hervorzuholen und ähm (.) zu üben.	im Alltag immer wieder „daran denken, hervorholen, üben“	noch keine selbstverständliche Alltagshandlung

Bereits in diesem ersten Schritt des Invivo Codings wurde die Arbeit mit Memos begonnen, die über den gesamten Verlauf der Datenanalyse aufrechterhalten wurde. „Unter einem Memo versteht man die von den Forschenden während des Analyseprozesses festgehaltenen Gedanken, Ideen, Vermutungen und Hypothesen“ (Kuckartz, 2016, S. 58), Memos „stellen die schriftlichen Formen unseres abstrakten Denkens dar“ (Strauss & Corbin, 2010, S. 170). In diesem Sinne wurden zu jeder Zeit Gedanken und aufkommende Ideen in Memos festgehalten. Die Memos wurden dabei den spezifischen Textstellen oder Codes zugeordnet, auf die sie sich beziehen oder als freie Memos verfasst (Strauss & Corbin, 2010, S. 173). Kein Unterschied wurde zwischen den verschiedenen Funktionen eines Memos gemacht, wie Memos, Code-Notizen, theoretische Notizen und Planungsnotizen (Strauss & Corbin, 2010, S. 169), obgleich diese vier Formen angewandt wurden.

Hinweis für das Vorgehen im ersten Fall:

Auf diese Weise wurde der erste Fall (Herr Müller) mit allen zugehörigen Interviewdateien aufgebrochen. Dazu wurde jedes Interview zunächst für sich mit Invivo

Coding kodiert und mit Schritt 4 (siehe unten) bearbeitet. Beispielsweise wurden obige Invivo-Codes mit einem ersten deskriptiven Code „Chancen und Grenzen von UK in der Einrichtung“ zunächst als Subcodes zugeordnet. Als nach einem Vergleich der Codes innerhalb des ersten Falls (Schritt 5a) sichtbar wurde, dass sich die Codes, die mit Schritt 4 für jedes Interview des Falls gebildet wurden, in jedem Interview in vergleichbarer Weise wiederfanden, wurde für die folgenden vier Fälle das Invivo Coding übersprungen. Dennoch wurde dieser erste Schritt als gewinnbringend eingeschätzt, da auf diese Weise im ersten Fall Konzepte und Einstellungen identifiziert werden konnten, die im Weiteren weiterverfolgt wurden (z.B. aktiv-passiv – siehe unten). Alle weiteren Fälle wurden mit Schritt 4 begonnen, wie es auch Bogner et al. (2014, S. 78) empfehlen. Dies war auch der Frage der Forschungsökonomie geschuldet, alleine für den ersten Fall entstanden durch Invivo Coding 1235 Codes, die im Weiteren wiederum bearbeitet und zusammengefasst werden mussten.

4. Kodieren

Meuser und Nagel (1991, S. 457ff.) versehen in diesem Schritt thematisch zusammengehörige Segmente mit entsprechenden Codes und wenden sich damit von der Sequenzialität des Textes ab, verbleiben jedoch im Interview. Dabei sollte möglichst am Relevanzsystem der Interviewten verblieben werden und auf soziologische Begrifflichkeiten noch verzichtet werden, um offen für mögliche Interpretationswege zu bleiben. Ein Segment kann mehreren Codes zugeordnet werden, wenn sich diese überlagern (auch Bogner et al., 2014, S. 78).

In der vorliegenden Studie wurde dieser Schritt übernommen und im Vorgehen geschärft. So wurden auf der Basis der entwickelten Invivo-Codes im Fall Herr Müller übergeordnete Codes gebildet sobald sich der Schwerpunkt des Gesagten herauskristallisierte. Diesen wurden die entsprechend zugehörigen Invivo-Codes zugeordnet. Alle weiteren Fälle wurden mit diesem Schritt 4 begonnen, was dem Vorgehen von Bogner et al. (2014, S. 78) entspricht, die mit diesem Schritt in die Auswertung einsteigen.

Um die Entwicklung der Codes reflektiert vorzunehmen, wurde auf unterschiedliche Kodieretechniken zurückgegriffen. Die angewandten Methoden des Kodierens lagen einerseits auf deskriptiver Ebene (Attribute Coding, Descriptive Coding), andererseits auf analytisch-konzeptioneller Ebene (Concept Coding, Values Coding). Diese beiden Ebenen wurden verfolgt, um der Mischung von Betriebs- und Kontextwissen gerecht zu

werden. Während nämlich Kontextwissen in der Regel deskriptiv ausgewertet wird, kann Betriebswissen theoriegenerierend ausgewertet werden (Meuser & Nagel, 1991, S. 455). Die Kodieretechniken sind im Wesentlichen bei Saldaña (2016) nachzulesen. Ab diesem Schritt wurden alle Datenformen in die Auswertung miteinbezogen.

a. Kodieretechniken zur explorativen Deskription

Die explorative Deskription erfolgt zur Beschreibung der Fälle sowie zur Erfassung des technischen und prozessualen Wissens der Expert*innen über den Forschungsgegenstand (siehe Kapitel 9.2.1). Codes mit diesem Anliegen dienen dazu, die Fälle zu charakterisieren und den Ist-Stand zu den Partizipationschancen von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten und zum Partizipationshandeln bei Aktivitäten im Sozialraum fallspezifisch darzustellen. Zu verorten sind hier also in erster Linie Beschreibungen zu Einflussfaktoren der subjektorientierten und gesellschaftlichen Ebene, aber auch Handlungsprozesse auf gemeinschaftlicher Ebene. Zur Entwicklung von Codes mit diesem Ziel wurden die Kodieretechniken des Descriptive Coding und des Attribute Coding angewandt (Saldaña, 2016, S. 83; S. 98-105). Als Analyseheuristik (Kelle & Kluge, 2010, S. 63ff.) wurde die funktionale Trennung des Raums in das sozialräumliche Zentrum und den sozialen Nahraum angelegt. Von einer weiteren Formulierung deduktiver Codes wurde an dieser Stelle zugunsten der Offenheit noch abgesehen. So wurde hier noch keine Differenzierung in die subjektorientierte, gemeinschaftliche und gesellschaftliche Dimension mit zugehörigen Einflussfaktoren vorgenommen.

Attribute Coding

Mit „Attribute Coding“ (Saldaña, 2016, S. 83) werden grundlegende deskriptive Informationen eines Datensatzes erfasst, wie beispielsweise Merkmale der Interviewpartner*innen und des Arbeitsbereichs oder auch Informationen zum Datenformat (Interview, Beobachtung) und zum Zeitrahmen der Datenerhebung (Datum, Uhrzeit). Mit Kuckartz (2016, S. 34f.) kann Attribute Coding auch als Kodieren von Fakten (Beruf, Ort, Ereignis, etc.) und formalen Kategorien (Interviewlänge, Datum, etc.) betitelt werden. Diese Attribute liefern wichtige Merkmale zur Beschreibung eines Falls mit seinen Personen und Ereignissen und gelten damit nicht nur für das Segment, in welchem sie benannt werden, sondern für den gesamten Text bzw. sogar Fall. Sie stellen bedeutsame Faktoren zur Interpretation des Textes bzw. Falls dar und müssen daher jederzeit übersichtlich verfügbar sein. Dies wurde auch im Kontext von vergleichenden

Fallstudien deutlich, wo von Kontextbedingungen gesprochen wird (Flick, 2016, S. 179; Lauth et al., 2015, S. 28). In der vorliegenden Studie wurden mit dem Attribute Coding Erläuterungen zu den beruflichen Tätigkeiten, dem damit verbundenen Tagesablauf und Aussagen zur Organisation erfasst. Weitere Attribute wurden den Vorab-Fragebögen entnommen. Diese wurden rein tabellarisch ausgewertet und sind in Kapitel 11 dargestellt. Beide Informationsquellen dienen der Kontextualisierung der Fälle und spielen eine wesentliche Rolle beim Fallvergleich.

Beispiel Attribute Coding: Code: Bereichsleitung Wohnen:

Das heißt ich bin zuständig für (.) die Belange, Betreuung, Versorgung, Planung von (.) 136 Menschen mit geistiger Behinderung. (.) Mit (.) dementsprechenden Mitarbeiterpool, der dahintersteht (O Herr Schmitt, Absatz 13).

Descriptive Coding

Descriptive Coding dient der Analyse der in den Daten benannten Themenfelder. Eingesetzt werden dazu in der Regel Nomen oder kurze Phrasen. Es ist zu beachten, dass dabei nicht der Inhalt verkürzt wiedergegeben werden soll, sondern das Themenfeld, über das gesprochen wird, ähnlich einem Hashtag. Daher sind im Analyseprozess Fragen wichtig, wie „Was geht hier vor?“ oder „Über was wird gesprochen?“, welche auch für ethnografische Studien analyseleitende Fragen darstellen. Erreicht wird eine Inventarisierung des Inhalts, über den gesprochen wird (Saldaña, 2016, S. 102-105). Über das Descriptive Coding wurde vornehmlich das Prozesswissen der Expert*innen als Expert*innen erster und zweiter Ordnung (Kapitel 9.2.1) identifiziert. Auf diese Weise wurden Aspekte zu Unterstützter Kommunikation und Partizipationsprozessen erfasst, wie beispielsweise Zielgruppenbeschreibungen, Aspekte zur Auswahl von Aktivitäten im sozialen Nahraum oder Aktivitäten im sozialen Nahraum und Beschreibungen unterstützender Aspekte. An dieser Stelle wurden die Daten zu den Talking Mats Interviews gleichermaßen in der Auswertung berücksichtigt.

Ein beispielhafter Auszug für Descriptive Coding im Fall Herr Schmitt (Interview mit der Bereichsleitung):

Code:

O Herr Schmitt\ Deskription UK in der Einrichtung\ Strukturierte konzeptuelle Verankerung\ Barrieren

Zugehörige Segmente aus O Schmitt, Absatz 41:

Ähm, ja. (..) Behäbig- oder Schwierigkeiten (..) ähm entstehen natürlich dadurch, dass (..), ja, Mitarbeiter sich (..) etwas schwertun.

So, von der/ Die Vorerfahrungen sind ja auch, auch möglich, (lächelt) ne? "Es ging doch bisher auch." Also sind diese klassischen Antworten. "Mimik, Gestik reicht." "Versteht mich doch."

Ähm wenn man dann hinterfragt. "Okay, aber ein Missverständnis gibt es schon, ne?" "Ja. Hm, ne?" Und wie könnte man dem Ganzen begegnen oder wie kann er nochmal (..) selbständiger für sich eintreten. Dass man da auch eh, ja, (..) sich dem Thema nähern kann. Aber (räuspert sich) manche Mitarbeiter muss man auch (..) gezielt (..) drauf ansetzen. Okay. Ne?

Bis dahin gehen und sagen: "Okay, dann (..) ist es an der Stelle nochmal neu zu überdenken, (..) ob Du noch (..) oder weiterhin der richtige Bezugsmitarbeiter bist. Vielleicht sollte man da mal einen Wechsel voranbringen." Dann gehen Inhalte vielleicht auch in die andere Richtung, die man sich vielleicht dann eher wünscht.

Ja. (..) Oder das/ (..) ja, eigentlich feststehende (..) Routinen oder auch implementierte UK- (..)Hilfsmittel-Einsatz ähm personenbezogen ist. Also dann diese BREITE noch nicht erreicht hat. Oder (..) je nachdem welcher Mitarbeiter im Dienst ist. Und das ist halt eh schwierig. Und das bleibt auch unser (..) Alltagsbrot.

Wir sehen das immer ein bisschen im Vergleich zu den (..) eh Mitarbeitern im zweiten Milieu. Tagesförderstätte, WFBM. Die haben noch eher diesen Anspruch, gerade was die Förderstätte angeht, ähm, ja, die Entwicklung, die Förderung. Und die sind viel näher dran an den Themen.

Ähm fast schon ein bisschen Mut machen müssen: "Liebe Wohngruppenmitarbeiter. Ihr KÖNNT noch gar nicht so weit sein. Ne? Ihr habt neben (..) ähm UK-Entwicklung natürlich über die Versorgung, ärztliche, fachärztliche Begleitung eh noch ganz andere Themen im, im Alltag zu ähm vollbringen. Bis hin Begleitungseinkauf und so weiter." "Ihr könnt Euch da hm (..) schon regelmäßig damit beschäftigen, aber mit einer anderen Tiefe."

b. Kodiertechniken zur explorativen Konzeptualisierung und Kategorisierung

Neben der Deskription der aktuellen Situation zu Partizipationschancen und Partizipationshandeln ist es für die Studie von besonderem Interesse, das Deutungswissen der Expert*innen zu analysieren. Dies ist wesentlich, da Expert*innen im vorliegenden Verständnis (siehe Kapitel 9.2.1) neben ihrem prozessualen und technischen Wissen vor

allem subjektive Regeln, Sichtweisen und Interpretationen praxiswirksam einsetzen und Partizipationsprozesse somit bewusst oder unbewusst steuern (Bogner & Menz, 2009, S. 71-74), wie durch die theoretischen Ausführungen zur gemeinschaftlichen Ebene deutlich wurde (Kapitel 2.2.2, Kapitel 5.2). Das Datenmaterial wurde daher nach Konzepten und Einstellungen untersucht, die mit dem Forschungsgegenstand der Partizipation von erwachsenen Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten verbunden sind. Dieses Vorgehen auf zwei Ebenen (deskriptiv und analytisch) führte dazu, dass bestimmte Textstellen mit unterschiedlichen Kodieretechniken bearbeitet und damit mit unterschiedlichen Codes versehen wurden. Saldaña (2016, S. 73) sieht hier die Möglichkeit eines vertieften Verständnisses der Daten.

Zur Aufdeckung von Deutungswissen und damit verbundenen Konzepten wurden folgende Kodieretechniken eingesetzt:

Concept Coding

Konzepte stellen keine sichtbaren Objekte oder beobachtbaren Handlungen dar, sondern analytische Konstrukte im Sinne von Ideen, Phänomenen oder Prozessen. Sie können mit Nomen (z.B. Zeit, Religion) oder Verben im Infinitiv (z.B. konsumieren, glauben) beschrieben werden (Saldaña, 2016, S. 119), kreative Phrasen ermöglichen bisweilen die treffendere Beschreibung eines Konzepts (Saldaña, 2016, S. 122). Concept Coding ist geeignet, um zur analytischen Konzeptualisierung und im Weiteren zur Theoriegenerierung vorzudringen, indem abstraktere und zu generalisierende Inhalte identifiziert werden (Saldaña, 2016, S. 119f.). Es ist daher eine geeignete Methode zum Erschließen von Deutungswissen, welches das „Feld der Ideen“ (Bogner & Menz, 2009, S. 71) darstellt. Concept Coding verweist auf Kodieretechniken der Grounded Theory und ist damit kompatibel. Auch hier geht es mit dem offenen Kodieren um das Konzeptualisieren und Kategorisieren der Daten (Strauss & Corbin, 2010, S. 45-50). So wurden alle vorhandenen Daten nach Konzepten überprüft und entsprechend unter einem Concept Code kodiert, wenn eine Idee oder ein hintergründiger Prozess sichtbar wurde. Zur Unterstützung dieses Prozesses wurde auf die im Kontext der Grounded Theory gängigen Fragen an den Text zurückgegriffen: Was? Wer? Wie? Wann? Wie lange? Wo? Wie viel? Wie stark? Warum? Wozu? Womit? (Kuckartz, 2010, S. 80).

Bereits im ersten Fall wurde durch das Invivo Coding deutlich, dass innerhalb der Interviews immer wieder einzelnen Personen intentional aktive oder passive Rollen zugewiesen wurden. Der Concept Code wurde vorerst mit „aktiv-passiv“ benannt und in

den nächsten Fällen weiterverfolgt. Darunter gefasst wurden Aussagen, die einer Person eine aktive oder passive Rolle im Partizipationshandeln zuwiesen. Beispiele hierfür sind folgende Segmente aus dem Fall Herr Müller:

Ja, er kann reden, ist aber nur feige (M Herr Müller, Absatz 51).

Also so die eh zum Teil auch/ also die Angebote ablehnen. Weil, sie das doof finden. (lacht) Ne? Also gar nicht einsehen, warum/ (unv.) haben wir bisher das immer irgendwie geschafft zu kommunizieren. Und da jetzt Gesten zu verwenden, finden die ganz komisch. Also so und lehnen das strikt ab (O Herr Müller, Absatz 17).

In Schritt 4 ging es darum, diese Aussagen zunächst als Konzept zu bündeln, eine soziologische Konzeptualisierung und damit eine theoretische Verknüpfung erfolgte mit Schritt 6.

Values Coding

Deutungswissen beinhaltet Sichtweisen, die sich wiederum in Handlungspraktiken von Expert*innen niederschlagen (Bogner & Menz, 2009, S. 71). „Values Coding“ (Saldaña, 2016, S. 131-136) dient dazu, Werte, Einstellungen und Meinungen der Interviewpartner*innen zu kodieren. Für die vorliegende Studie ist dies von besonderem Interesse, da explizit Meinungen (z.B. zur Rolle der Sozialpolitik, zum Verständnis von Partizipation) erfragt wurden, was auch den Empfehlungen der Literatur entspricht (Saldaña, 2016, S. 134). Werte, Einstellungen und Meinungen sind in der gemeinschaftlichen Dimension des Konstrukts Partizipation zu verorten, haben Auswirkungen Handlungspraktiken der Expert*innen und damit auf die Partizipationschancen und das Partizipationshandeln von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten (Kapitel 2.2.2; Kapitel 5.2). Werte, Einstellungen und Meinungen sind jedoch nicht immer explizit benannt, vielmehr weisen Phrasen wie „Es ist wichtig“, „Ich denke“, „Ich wünsche“ oder „Ich finde“ darauf hin (Saldaña, 2016, S. 134). Werte, Einstellungen und Meinungen sind meist nicht gelöst vom Kontext zu betrachten. Daher kann es für die Interpretation von Values Codes wertvoll sein, die Fallvariablen als Bezugspunkt zu berücksichtigen (Saldaña, 2016, S. 135).

Tabelle 10: Beispiel für Values Coding zum Code ‚tatsächliche Einstellungen im sozialen Nahraum‘ im Fall Herr Müller

Dokumentenname	Segment	Anfang	Ende
S Herr Müller Supermarkt	Also wir wollen ja natürlich auch eh eben im Einzelhandel den Menschen helfen, die eben halt teilweise hilflos sind, ne?	47	47
S Herr Müller Kiosk	Leute, die normal (.) sprechen.	7	7
S Herr Müller Kiosk	Ähm (..) es heißt ja nicht, dass er nicht/, wenn er nicht reden kann so, dass er schwerbehindert ist in dem Sinne, dass er sich ähm/ (.) manche sind dann natürlich eh im Rollstuhl gefesselt und können dann nicht reden. (..) Aber die meisten können sich dann gestikulierend eh (...) ausdrücken. Oder die nehmen sich was sie wollen und müssen dann nur bezahlen und haben dann Verständnisschwierigkeiten beim Bezahlen. (.) Kann man da auf einen Zettel schreiben oder auf dem Taschenrechner zeigen, was sie bezahlen müssen. Das geht auch. (.) Das geht alles.	11	11
S Herr Müller Fastfood	Nur sie können halt sich nicht richtig verständigen.	7	7
S Herr Müller Fastfood	Und, na ja. Man nimmt es dann so hin. Also für mich ist es nicht schlimm.	11	11
S Herr Müller Fastfood	Ja. Aber sonst/ eh ich mag zum Glück die Menschen. Die sind so auf die Welt gekommen. Man kann/ die können eigentlich überhaupt gar nichts dafür. Und ich nehme das einfach so. Ich habe auch meine Macken, die vielleicht nicht jeder mag. Und so haben die dann auch ihre Macken. Ich finde das total normal. Ich kann damit auch gut umgehen. Und ich bin jetzt nicht so jemand, der die verachtet. Sie sind so und (.) so muss man auch mit ihnen normal umgehen. Sie kriegen ja dann trotzdem den gleichen Respekt wie wir.	53	53

5. Thematischer Vergleich

Dieser Schritt wurde entsprechend dem Vorgehen von Meuser & Nagel (1991, S. 460f.) übernommen. Die Arbeit am einzelnen Datensatz wurde verlassen zugunsten einer vergleichenden Arbeit zwischen den Datensätzen. Thematisch gleiche Codes wurden zusammengeführt, prägnante Invivo-Codes wurden beibehalten. Doppelungen wurden entfernt, Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Gegensätze erkannt (Meuser & Nagel, 1991, S. 460f.) und in Memos festgehalten. Dieses Vorgehen wurde auf Grund des vergleichenden Fallstudiendesigns in zwei Phasen vorgenommen:

a. Fallinterner thematischer Vergleich

In diesem Schritt wurden zunächst alle *einem Fall* zugehörigen Datensätze thematisch nach obigem Vorgehen miteinander verglichen.

b. Fallübergreifender Vergleich

In diesem Schritt wurden sodann alle vorliegenden Fälle übergreifend thematisch miteinander verglichen.

Die in den Schritten 3 und 4 gezeigten Beispiele verdeutlichen den Prozess des Kodierens. Anders als beim deduktiven Vorgehen wurden die Codes zunächst im Sinne eines offenen Vorgehens am Material gebildet, stetig weiterentwickelt, verändert, angepasst und überarbeitet. Entgegen hier linearen Darstellung im Text ist dieser Prozess zirkulär zu verstehen. Tatsächlich hat sich nämlich herausgestellt, dass bereits gebildete Codes aus vorherigen Fällen in nachfolgenden Fällen erneut durch Schritt 4 identifiziert wurden. Um offenzulegen, dass die im Wissen der Forscherin vorhandenen Codes für weitere Fälle bereits im Gedächtnis zur Verfügung standen und die Forscherin daher nicht offen an folgende Fälle herantreten konnte, ist hier eine deduktiv/induktive Mischform im Vorgehen erkennbar, das der Kategorienbildung am Material nach Kuckartz (2016, S. 83-86) entspricht. Es zeigt sich die enge Verknüpfung der Schritte 3, 4 und 5. So wurden bereits benannte Codes explizit an weitere Fälle herangetragen, angepasst oder verändert. Dieses Vorgehen wurde entsprechend der Methodik zunächst fallintern und in einem zweiten Schritt fallübergreifend realisiert.

Am Ende von Schritt 5b war sodann ein Codesystem verfügbar, das im stetigen Vergleich an den Daten entwickelt wurde. Im Kontext des thematischen Vergleichs wurde auch der Rückbezug zu den Interviewleitfäden vorgenommen. Die entwickelten und thematisch verglichenen Codes mit den zugehörigen Subcodes wurden mit den Leitfäden abgeglichen. Dabei wurde gefragt, ob die Codes den Leitfragen zuzuordnen waren oder ob sich neue Codes gebildet hatten. Dieses Vorgehen lehnt sich an Thiele (2007, S. 138f.) an. Die Autorin hat – wie in der vorliegenden Arbeit – das Prinzip der Offenheit über ein deduktives Vorgehen gestellt hat. Der Interviewleitfaden diente damit in der Analyse nicht als deduktive „Projektionsfolie“, sondern als Reflexionsfolie nach einem induktiven Prozess der Codebildung.

Erst am Ende von Schritt 5b erfolgte die abschließenden Definitionen der Codes, die in diesem Zuge nochmals geschärft wurden (Kuckartz, 2016, S. 39f.). Hier wurde vom Vorgehen nach Kuckartz abgewichen, der eine Code-Definition bereits nach 10 bis 50 Prozent des Materialdurchlaufes andenkt (Kuckartz, 2016, S. 85f.). Zur Absicherung des Codesystems wurde abschließend das gesamte Material erneut durchlaufen.

Nach Schritt 5b erfolgte eine deskriptive Darstellung der Ergebnisse, die nach wie vor eine hohe Textnähe besaßen, bevor der Schritt 6 zur soziologischen Konzeptualisierung getätigt wurde.

6. Soziologische Konzeptualisierung

Dieser Schritt wurde ebenfalls mit Meuser & Nagel (1991, S. 462f.) vorgenommen und entsprechend angepasst. So wurde an dieser Stelle die direkte Textnähe aufgelöst, es wurden sozialwissenschaftliche Terminologien zur weiteren Bearbeitung hinzugezogen. Um die Systematik der Unterteilung in deskriptive Exploration und explorative Konzeptualisierung aufrecht zu erhalten, wurde dieser Schritt erneut in zwei Teile gegliedert:

a. Explorative Deskription

Wesentliche Erkenntnisse wurden durch das im Theorieteil eingeführte Konstrukt der Partizipation mit seinen spezifischen Einflussfaktoren in subjektorientierter, gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Dimension erwartet. In diesem Schritt wurden daher die bisher herausgearbeiteten textnahen Codes in bestehende fachwissenschaftliche Terminologien überführt, die sich aus den im Theorieteil eingeführten Hintergrundtheorien und Modellen ableiten ließen. So wurden sowohl im sozialräumlichen Zentrum als auch im sozialen Nahraum die Dimensionen des Konstrukts Partizipation angelegt, so dass damit verbundene Einflussfaktoren anhand der empirischen Daten konkretisiert, revidiert oder erweitert werden konnten. Dies führte zu einer Umstrukturierung und Neudefinition des Codesystems. Das Besondere der Erhebung konnte so in das Allgemeine integriert und das Allgemeine adäquat überarbeitet werden (Meuser & Nagel, 1991, S. 462f., 2009b, S. 57). Hier wurde also ein weiteres deduktives Moment in die Auswertung mit eingebunden (Kelle & Kluge, 2010, S. 66ff.).

b. Explorative Konzeptualisierung

Die explorative Konzeptualisierung wurde für das Kernthema „Verantwortung“ vorgenommen, das sich durch das Concept Coding bereits mit dem ersten Code „aktiv-passiv“ angedeutet und im Verlauf der Auswertung detailliert dargestellt hat. Durch das Hinzuziehen der theoretischen Begründung zu Verantwortung (Sombetzki, 2014) konnte diese Kernkategorie näher beleuchtet, ausgearbeitet und damit das Konstrukt der Partizipation erweitert werden.

7. Theoretische Generalisierung

Die vorliegende Studie endet auf der Ebene der soziologischen Konzeptualisierung, indem die Ergebnisse in das bestehende Konstrukt der Partizipation integriert wurden, das um den Aspekt der Verantwortung erweitert wurde. Für eine theoretische Generalisierung ist die vorliegende Stichprobe zu klein.

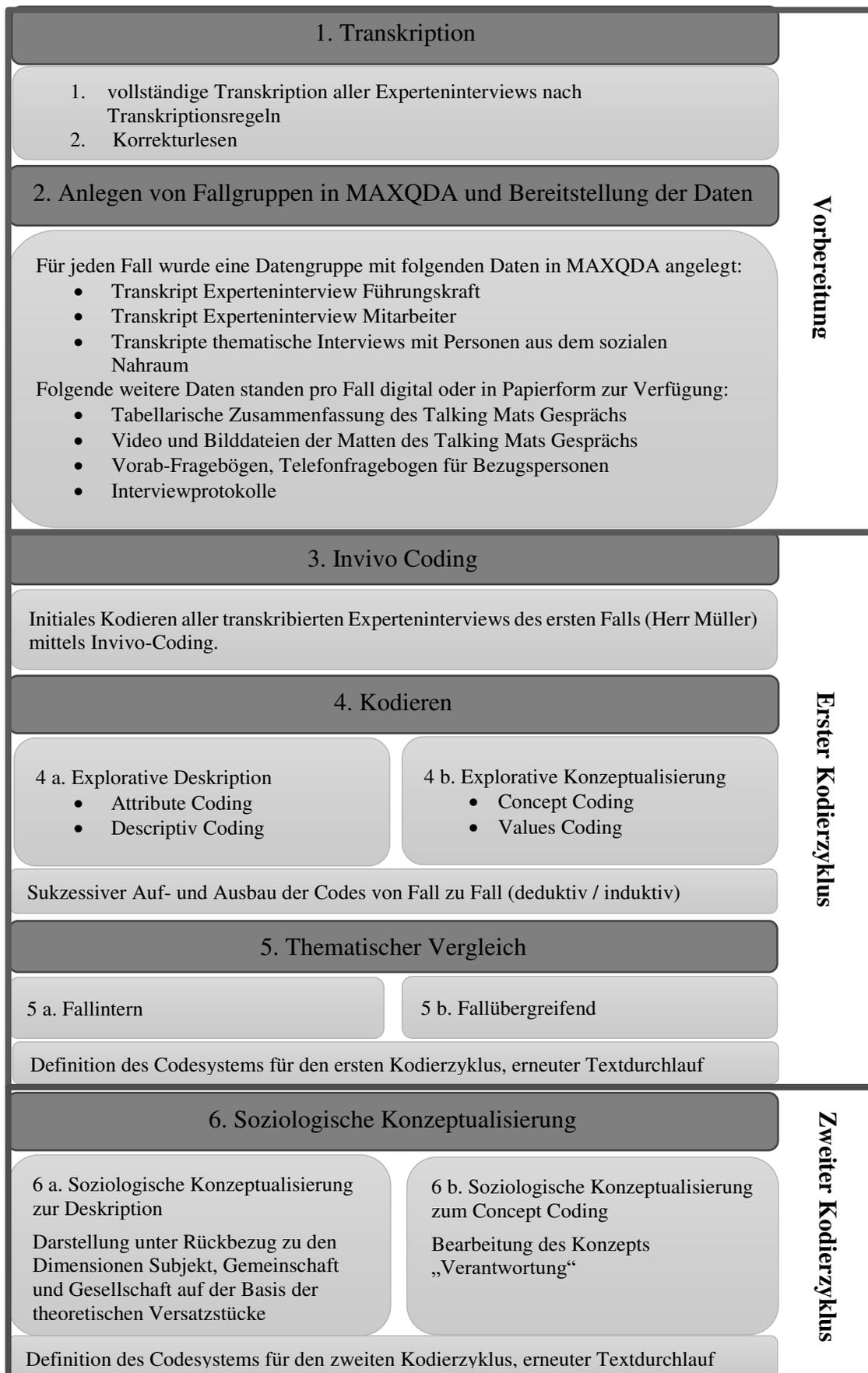


Abbildung 15: Ablauf des Auswertungsprozesses

11 DESKRIPTIVE DARSTELLUNG UND SOZIOLOGISCHE KONZEPTUALISIERUNG DER ERGEBNISSE

Für die vorliegende Arbeit wurden aus der erkenntnisleitenden Fragestellung drei Teilfragen abgeleitet, welche die deskriptive Darstellung und die soziologische Konzeptualisierung der Ergebnisse strukturieren:

1. Welche Einflussfaktoren der subjektorientierten, gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension wirken auf kommunikatives Handeln von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialräumlichen Zentrum ein?
2. Welche Einflussfaktoren der subjektorientierten, gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension wirken auf die selbstbestimmte Auswahl aus Partizipationschancen von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialräumlichen Zentrum ein?
3. Welche Einflussfaktoren der subjektorientierten, gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension wirken auf Partizipationshandeln von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum ein?

Nachdem im Weiteren zunächst eine Darstellung der Kontextfaktoren und Interviewpartner*innen geleistet wird, um den Rahmen der jeweiligen Fälle abzustecken, wird sodann jeweils die deskriptive Darstellung der Ergebnisse und die soziologische Konzeptualisierung zu obigen Fragestellungen vorgenommen. Basis der deskriptiven Darstellungen bildete das aus den Auswertungsschritten 3 bis 5 textnah und induktiv entwickelte Codesystem (Anhang 61), die soziologischen Konzeptualisierungen wurden sodann auf der Basis des im Auswertungsschritt 6 überarbeiteten Codesystems (Anhang 62, 63) vorgenommen. Das Kapitel schließt mit einer zusammenfassenden soziologischen Konzeptualisierung und der Ausarbeitung des Konzepts zur Verantwortung.

11.1 Darstellung der Kontextbedingungen der Fälle

Die Kontextbedingungen geben die Rahmung der Fälle vor und stellen notwendige Informationen zur vergleichenden Interpretation der Daten dar (Flick, 2016, S. 179; Lauth et al., 2015, S. 28). Die Informationen zu den Kontextbedingungen sind den Vorab-Fragebögen der Bereichsleiter*innen und Mitarbeitenden entnommen (Anhänge 20, 23, 34, 37, 46, 53, 56, 65, 68).

Zunächst ist ein Überblick über die Organisationsformen der einbezogenen Wohneinrichtungen zu geben (Tabelle 11). Alle Fälle wurden aus Komplexeinrichtungen rekrutiert, die nach Angaben der Bereichsleiter*innen jeweils über eine umfassende Anzahl an internen Diensten verfügen und sich damit in ihrer übergeordneten Organisationsstruktur glichen. Bewusst wurden jeweils zweimal zwei Fälle (Herr Schmitt und Frau Sonne; Frau Weiß und Frau Meier) aus jeweils einer Organisation und innerhalb dieser aus dem gleichen Wohnbereich gewählt. Der Kontrast dieser Fälle ergab sich hinsichtlich der Wohnlage sowie der Kompetenzen und Merkmale der jeweiligen Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten. Diese besondere Fallkonstruktion ermöglichte es, Variationen der Einflussfaktoren innerhalb der Dimensionen zu erheben, obwohl übergeordnete formale Strukturen einer Organisation identisch sind. Das Konstrukt der Partizipation konnte damit in seinen unterschiedlichen Ausprägungen betrachtet werden (Stake, 2006, S. 23).

Tabelle 11: Übergeordnete Organisationsform der Wohneinrichtungen

Fall	Gesamtzahl Bewohner*innen	Organisationsform	Zentrale interne Dienste
Herr Müller	300	Komplexeinrichtung	<ul style="list-style-type: none"> • Essensversorgung • Warenlieferervice • Einkaufsmöglichkeit • Freizeitangebote • religiöse Angebote • Poststelle • therapeutische Angebote • Fahrdienst
Herr Schmitt Frau Sonne	1130	Komplexeinrichtung	<ul style="list-style-type: none"> • Essensversorgung • Warenlieferervice • Einkaufsmöglichkeit • Freizeitangebote • religiöse Angebote • Erwachsenenbildungsangebote • Poststelle • Medizinischer Dienstag • Therapeutische Angebote • Fahrdienst
Frau Weiß Frau Meier	702	Komplexeinrichtung	<ul style="list-style-type: none"> • Essenversorgung • Warenlieferervice • Einkaufsmöglichkeit • Freizeitangebote • religiöse Angebote • Poststelle • Bankschalter/-filiale • therapeutische Angebote • Fahrdienst

Alle einbezogenen Wohneinheiten waren stationäre Wohnangebote für erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten der Behindertenhilfe. Hinsichtlich der **Wohnformen und Lage der Wohneinheit** (Tabelle 12) unterschieden sich die einbezogenen Fälle voneinander, woran bereits eine erste Kontrastierung deutlich wird. So wurde die Erhebung in einer Großstadt, einer Mittelstadt (zwei Fälle), einer Kleinstadt und einer Ortschaft mit ca. 5.000 Einwohner*innen durchgeführt. Die Ortschaften liegen in drei verschiedenen Bundesländern. Eine Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel war in allen Fällen gegeben.

Tabelle 12: Wohnform und Lage der Wohneinheit

Fall	Wohnform	Einwohner Ortschaft	Verkehrsanbindung
Herr Müller	gemeindeintegrierte Außenwohngruppe	> 500.000	> dreimal täglich in eine Richtung
Herr Schmitt	Einrichtungsgelände	~ 25.000	< dreimal täglich in eine Richtung
Frau Sonne	dezentrales Einrichtungsgelände	~ 25.000	< dreimal täglich in eine Richtung
Frau Weiß	gemeindeintegrierte Außenwohngruppe	~ 5.000	> dreimal täglich in eine Richtung
Frau Meier	Einrichtungsgelände	~ 10.000	> dreimal täglich in eine Richtung

Alle Ortschaften verfügten nach Angaben der Bereichsleitungen über folgende Dienste (angelehnt an ICF, Komponente Umweltfaktoren, Kapitel 5: Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze):

- Kommunikationswesen (z.B. Post)
- Transportwesen (öffentlicher Nahverkehr)
- Vereinigungen oder Organisationen (Dienste für Freizeit und Hobby, Sport, Kultur, Religion)
- Dienste der Wirtschaft – privater Sektor (z.B. Geschäfte, Friseur)
- Geld- und Kreditinstitute
- Dienste des Bildungswesens (z.B. VHS)
- Dienste der Politik (z.B. Ortsbehörden)

Hinsichtlich der **Bewohner*innenstruktur** (Tabelle 13) schwankte die Bewohner*innenanzahl innerhalb einer Wohngruppe zwischen 6 und 12 Personen. Der Bedarf an, die Versorgung mit und die genutzten Formen und Mittel der Unterstützten Kommunikation variierten nach Angaben der Mitarbeitenden innerhalb der Wohngruppen. Kommunikationsmappen oder -tafeln mit Bildsymbolen wurden in allen Wohngruppen genutzt.

Tabelle 13: Bewohner*innenstruktur der Wohngruppe

Fall	Personenanzahl Wohngruppe	Personen mit Sprachschwierigkeiten	Personen, die Formen und Mittel der UK nutzen	Personen, die intentional-symbolisch kommunizieren	Formen und Mittel der UK
Herr Müller	6	1	1	1	Computer (Schrift)
Herr Schmitt	12	6	6	1	Gebärden, Kommunikationsmappe/-tafel
Frau Sonne	11	7	2	1	Gebärden, Kommunikationsmappe/-tafel, Buchstabentafel
Frau Weiß	12 (6 stationär, 6 ambulant)	4	2	2	Kommunikationsmappe/-tafel, dynamisches Sprachausgabegerät
Frau Meier	8	4	3	3	Kommunikationsmappe/-tafel, statisches Sprachausgabegerät, dynamisches Sprachausgabegerät

Deutlich wird in Tabelle 13, dass die stationären Wohngruppen, die auf dem (dezentralen) Einrichtungsgelände lagen, den Ergebnissen der niedersächsischen Online-Studie (Metzner, 2012, S. 58) entsprechend einen Anteil an Personen mit Sprachschwierigkeiten von ca. 50 Prozent aufwiesen. Dieser Prozentsatz lag in beiden gemeindeintegrierten Außenwohngruppen der hier einbezogenen Fälle (Herr Müller, Frau Weiß) deutlich niedriger.

11.2 Darstellung der Interviewpartner*innen

Insgesamt wurde in der Studie folgendes Datenmaterial innerhalb der fünf Fälle erhoben (Tabelle 14):

Tabelle 14: Datenmaterial der Studie

	Vorab-Fragebögen	Telefonfragebogen Bezugs- personen	Talking Mats Interview	Experten- interview Bereichs- leiter*in	Experten- interview Mitar- beiter*in	Thematisches Interview sozialer Nahraum
Herr Müller	5	1	1	1	1	3
Herr Schmitt	4	1	1	1	1	2
Frau Sonne	3	1	1	-	1	1
Frau Weiß	4	1	1	1	1	2
Frau Meier	4	1	1	-	1	2
Gesamt	20	5	5	3	5	10

Die Bereichsleitungen der Fälle Herr Schmitt und Frau Sonne sowie Frau Weiß und Frau Meier waren jeweils identisch, da die Fälle aus den gleichen Einrichtungen und Wohnbereichen kamen (Tabelle 11). Das Interview mit der jeweiligen Bereichsleitung wurde daher nur einmal durchgeführt. Dieses Vorgehen war deshalb angemessen, da das Ziel der Interviews auf Bereichsleitererebene darin lag, Prozesswissen mit dem Fokus auf organisationale Strukturen und fallunspezifische Aspekte zu erheben (Kapitel 9.2.2).

Die Anzahl der Interviewpartner*innen aus dem sozialen Nahraum variierte zwischen den Fällen. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass die Bereitschaft zum Interview erst im Anschluss an die jeweilige Aktivität im sozialen Nahraum erfragt wurde (Kapitel 9.3). Von insgesamt 13 durchgeführten Aktivitäten im sozialen Nahraum konnten zehn Interviews geführt werden, ein Interview musste aufgrund von vermehrter Kundschaft vorzeitig beendet werden (Fall Frau Meier, Apotheke). Es wurde dennoch bis zum Zeitpunkt des Abbruchs in die Auswertung miteinbezogen. Die drei potentiellen Interviewpartner*innen, die für ein Interview nicht zur Verfügung standen, waren Kassierer*innen (Supermarkt, Drogeriemarkt); sie konnten aufgrund der situativen

Rahmenbedingungen ihre Tätigkeiten nicht unterbrechen (wartende Kunden an der Kasse).

*Die Interviewpartner*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten* variierten hinsichtlich ihres Alters (zwischen 20 und 59 Jahren²⁹), der Merkmale auf der Ebene der Körperfunktionen und Strukturen, sowie hinsichtlich ihrer aktuellen Beschäftigung (Tabelle 15). Alle Personen der eingezogenen Fälle gelten nach Angaben der Mitarbeitenden als ‚geistig beeinträchtigt‘, wobei Frau Sonne eine nach dem 18. Lebensjahr erworbene Lern- und Sprachschwierigkeit nach einem Schlaganfall hat und damit über eine neurokognitive Störung nach DSM-5 verfügt (Falkai & Wittchen, 2015, S. 40). Frau Sonne wurde in die Erhebung miteinbezogen, um das Konstrukt der Partizipation exemplarisch für den Personenkreis auszuweiten, der zwar auf Grund der erworbenen Lern- und Sprachschwierigkeit über einen anderen Wissens- und Erfahrungsbereich hinsichtlich gesellschaftlich relevanter Rollen verfügt, jedoch durch die aktuelle Lern- und Sprachschwierigkeit sowie die institutionell bestimmte Lebensform die wesentlichen Gemeinsamkeiten mit dem hier im Fokus stehenden Personenkreis aufweist. Es wurde erwartet, durch diesen Kontrast das Konstrukt in seiner Variationsbreite darstellen zu können (Lamnek & Krell, 2016, S. 300).

*Tabelle 15: Interviewpartner*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten*

	Alter in Jahren	Geschlecht	zusätzliche Beeinträchtigungen (und Hilfsmittel)	aktuelle Beschäftigung
Herr Müller	40-49	m	Tetraplegie (Elektrorollstuhl)	Tagesförderstätte
Herr Schmitt	30-39	m	Sehschwäche (Brille), Autismus-Spektrum-Störung	Tagesförderstätte
Frau Sonne	50-59	w	Hemiparese (Rollstuhl), Epilepsie, Aphasie	Tagesförderstätte
Frau Weiß	20-29	w	Paraspastik (Rollator)	Werkstatt für Menschen mit Behinderung
Frau Meier	20-29	w	Tetraspastik (Rollstuhl)	Werkstatt für Menschen mit Behinderung

²⁹ Zur Erhöhung der Anonymität werden Altersspannen angegeben.

Die Interviewpartner*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten unterschieden sich auch hinsichtlich ihrer kommunikativen Kompetenzen und der eingesetzten Formen und Mittel der Unterstützten Kommunikation (Tabelle 16). Alle verfügten über eine kontextabhängige kommunikative Unabhängigkeit, was bedeutet, dass der Kommunikationserfolg von den Kommunikationspartner*innen, der Situation und dem Kontext abhängig ist. Dabei ist zu beachten, dass diese Kontextabhängigkeit nicht nur auf die Kompetenzen des Individuums zurückzuführen ist, sondern ebenso auf begrenzte Versorgung mit Hilfsmitteln, unzureichendes Vokabular oder nicht vorhandenem Wissen im kommunikativen Umfeld (Wachsmuth, 2006b, S. 19), wie auch in Kapitel 3.4 und Kapitel 4 deutlich wurde. Vorabinformationen über die kommunikativen Kompetenzen waren einerseits wichtig zur Kontextualisierung der erhobenen Daten, andererseits eine Notwendigkeit zur adäquaten Gestaltung der Interviewsituation mit Talking Mats (Kapitel 9.3). Die Angaben beruhen auf den Aussagen der Mitarbeitenden in den Telefonfragebögen für Bezugspersonen (Anhänge 17, 31, 43, 50, 62), die hinsichtlich dieser Daten selektiv ausgewertet wurden.

Tabelle 16: Kommunikative Kompetenzen der Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten

	Kommunikationsmittel und -formen zur Unterstützung der Expression	Kommunikationsmittel und -formen zur Unterstützung der Rezeption	Sprachverständnis	Schriftsprachkompetenz	Kommunikative Unabhängigkeit
Herr Müller	Gebärden, Gesten, Laute, Schreiben am Computer	-	komplexe Aussagen	ja	kontextabhängig
Herr Schmitt	Gebärden, Gesten, Laute, Zeigen auf Objekte	Ablaufplan (PCS-Symbole)	Leichte Sprache	nein	kontextabhängig
Frau Sonne	Worte, Zeigen auf Objekte und Symbole, Schrift	Wochenplan	komplexe Aussagen	ja	kontextabhängig
Frau Weiß	Mimik, dynamisches Sprachausgabegerät	Pictogenda, Dienstplan, Ämterplan, Küchendienstplan (Fotos)	komplexe Aussagen	nein	kontextabhängig
Frau Meier	dynamisches Sprachausgabegerät mit Augensteuerung	-	komplexe Aussagen	nein	kontextabhängig

In den Vorab-Fragebögen der Mitarbeitenden wurden zudem Daten zum Aktivitätsverhalten der Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum erhoben, um vorab sicherzustellen, dass die einbezogenen Personen über Erfahrungen bei Aktivitäten und damit verbundenem Partizipationshandeln im sozialen Nahraum verfügen. Es zeigte sich erneut ein heterogenes Bild (Tabelle 17). Während Herr Müller und Frau Meier zum Zeitpunkt der Erhebung täglich bis mehrmals pro Woche Aktivitäten im sozialen Nahraum unternahmen, fanden Aktivitäten bei Herrn Schmitt weniger als einmal pro Woche und vorwiegend in Gruppenaktivitäten statt. Zwei Personen waren sehr selbstständig und nie in Begleitung unterwegs (außer bei Gruppenaktivitäten, die im Rahmen der Wohngruppe bewusst geplant werden), während die übrigen drei Personen immer begleitet wurden, entweder durch Mitarbeitende oder durch Familienmitglieder.

Tabelle 17: Aktivitätenprofil der Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten

	Häufigkeit	Gruppen-/ Einzelaktivität	Begleitung	Begleitpersonen	Mobilität
Herr Müller	überwiegend täglich	Einzelaktivität	nie	-	Elektorollstuhl, Bus, Zug
Herr Schmitt	weniger als einmal pro Woche	vorwiegend Gruppenaktivität, selten Einzelaktivität	immer	Mitarbeitende, Familienmitglieder	zu Fuß
Frau Sonne	einmal pro Woche oder weniger	Einzelaktivität	nie	-	Rollstuhl, Taxi
Frau Weiß	einmal pro Woche oder weniger	Einzel- und Gruppenaktivität	immer	Mitarbeitende, Familienmitglieder	Rollator
Frau Meier	mehrmals pro Woche	Einzelaktivität	immer	Mitarbeitende, Freund*innen	Rollstuhl

In Tabelle 18 sind die im Rahmen der Vorab-Fragebögen erhobenen demografischen Daten zu den *Interviewpartner*innen auf Bereichsleiter*innen-Ebene* dargestellt, die ein recht einheitliches Bild zeigten:

Tabelle 18: Demografische Daten der Interviewpartner*innen auf Bereichsleitererebene

Fall	Geschlecht	Alter in Jahren	Berufserfahrung	beruflicher Abschluss
Herr Müller	w	50-59	> 10 Jahre	pädagogisch, akademisch
Herr Schmitt Frau Sonne	m	40-49	> 10 Jahre	pädagogisch, akademisch
Frau Weiß Frau Meier	W	50-59	> 10 Jahre	pädagogisch nicht-akademisch

Im Weiteren wurden das Wissen und die Vorerfahrung zum Thema Unterstützte Kommunikation abgefragt (Tabelle 19). Hier zeigte sich ein etwas heterogeneres Bild hinsichtlich des Zeitraums, seit welchem sich die Interviewpartner*innen mit dem Thema Unterstützte Kommunikation auseinandersetzen.

Tabelle 19: Vorerfahrung zum Thema Unterstützte Kommunikation auf Ebene der Bereichsleitungen (Skala: 0 = kein Wissen/ keine Erfahrung; 5 = viel Wissen/ viel Erfahrung)

Fall	inhaltliche oder praktische Beschäftigung mit dem Thema UK	Selbsteinschätzung: Theoretisches Wissen zu UK	Selbsteinschätzung: Praktische Erfahrung zu UK	Fort-/ Weiterbildung zu UK
Herr Müller	k.A.	3	1	nein
Herr Schmitt Frau Sonne	> 10 Jahre	3	3	nein
Frau Weiß Frau Meier	3-5 Jahre	4	3	nein

In Tabelle 20 sind die im Rahmen der Vorab-Fragebögen erhobenen demografischen Daten zu den **Interviewpartner*innen auf Mitarbeitenden-Ebene** dargestellt. Es zeigte sich ein großes Spektrum an Berufserfahrung und ein deutlicher Überhang an weiblichen Interviewpartner*innen. Dies spiegelt das Geschlechterverhältnis im Gesundheitspersonal hinsichtlich Erzieher*innen, Sozialarbeiter*innen und Heilerziehungspfleger*innen wider. Im Jahr 2016 waren 80,4 Prozent Frauen in diesen Berufen beschäftigt (Statistisches Bundesamt, 2018).

Tabelle 20: Demografische Daten der Interviewpartner*innen auf Ebene Mitarbeitenden-Ebene

Fall	Geschlecht	Alter in Jahren	Berufserfahrung	beruflicher Abschluss
Herr Müller	m	40-49	> 10 Jahre	pflegerisch, nicht-akademisch
Herr Schmitt	w	30-39	> 5 Jahre	pädagogisch, nicht-akademisch
Frau Sonne	w	30-39	5-10 Jahre	pädagogisch, nicht-akademisch
Frau Weiß	w	50-59	> 10 Jahre	pädagogisch, nicht-akademisch
Frau Meier	w	20-29	5-10 Jahre	pädagogisch, nicht-akademisch

Von den Mitarbeitenden wurde ebenfalls das Wissen und die Vorerfahrung zum Thema Unterstützte Kommunikation erhoben (Tabelle 21). Auch hier zeigte sich ein heterogenes Bild hinsichtlich des Zeitraums, seit dem sich die Interviewpartner*innen mit dem Thema Unterstützte Kommunikation auseinandersetzen.

Tabelle 21: Vorerfahrung zum Thema Unterstützte Kommunikation auf Ebene der Mitarbeitenden (Skala: 0 = kein Wissen/ keine Erfahrung; 5 = viel Wissen/ viel Erfahrung)

Fall	inhaltliche oder praktische Beschäftigung mit dem Thema UK	Selbsteinschätzung: Theoretisches Wissen zu UK	Selbsteinschätzung: Praktische Erfahrung zu UK	Fort-/ Weiterbildung zu UK
Herr Müller	> 10 Jahre	3	4	nein
Herr Schmitt	1-3 Jahre	4	3	ja (interne Fortbildung)
Frau Sonne	5-10 Jahre	3	3	nein
Frau Weiß	1-3 Jahre	3	2	nein
Frau Meier	3-5 Jahre	3	4	nein

Auffallend ist, dass nur eine Interviewpartnerin auf Ebene der Mitarbeitenden und Bereichsleiter*innen eine Fort- oder Weiterbildung zu Unterstützter Kommunikation besucht hat. Dennoch wurde das theoretische Wissen von allen Interviewpartner*innen in der Selbsteinschätzung auf einer Skala von 0 (kein theoretisches Wissen) bis 5 (viel theoretisches Wissen) mit mindestens 3 eingeschätzt. Unklar blieb, woher das angegebene theoretische Wissen stammt.

Abschließend werden die demografischen Daten der *Interviewpartner*innen aus dem sozialen Nahraum* dargestellt. Sie wurden im Anschluss an die jeweiligen Kurzinterviews erhoben (Anhänge 26, 28, 30, 40, 42, 49, 59, 61, 71, 73). Die Zusammensetzung der Interviewpartner*innen im sozialen Nahraum ergab sich aus den Aktivitäten, welche sich die Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten für ihren Spaziergang im sozialen Nahraum ausgesucht hatten. Die überwiegende Anzahl der Interviewpartner*innen war weiblich, die überwiegende Zahl an Interviews wurde im Einzelhandel geführt (Tabelle 22).

Tabelle 22: Demografische Daten der Interviewpartner*innen aus dem sozialen Nahraum

Fall	Branche / Organisation	Geschlecht	Alter	Berufserfahrung	beruflicher Abschluss
Herr Müller	Einzelhandel / Supermarkt	m	30-39	> 10 Jahre	Kaufmann im Einzelhandel
	Einzelhandel / Kiosk	m	30-39	> 10 Jahre	Diplom-Ökonom
	Dienstleistung, kulinarisches Angebot / Fastfood-Kette	w	< 20	< 5 Jahre	ohne Qualifikation
Herr Schmitt	Handwerk / Optiker	w	20-29	< 5 Jahre	Augenoptikerin
	Einzelhandel / Bäckerei mit Café	w	30-39	5-10 Jahre	ohne Qualifikation
Frau Sonne	Einzelhandel / Bäckerei mit Café	w	60-67	> 10 Jahre	Fachverkäuferin
Frau Weiß	Einzelhandel / Apotheke	w	20-29	< 5 Jahre	Pharmazeutisch-technische Assistentin, Auszubildende
	Einzelhandel / Bäckerei mit Café	w	20-29	< 5 Jahre	Bäckereifachverkäuferin
Frau Meier	Einzelhandel / Apotheke	w	k.A.	k.A.	k.A.
	Einzelhandel / Bäckerei mit Café	w	< 20	< 5 Jahre	Bäckereifachverkäuferin, Auszubildende

11.3 Ergebnisse zur Kommunikationsunterstützung im sozialräumlichen Zentrum

Wie im Theorieteil der Arbeit hergeleitet, trägt das sozialräumliche Zentrum dazu bei, Partizipationschancen und die selbstbestimmte Auswahl aus diesen zu ermöglichen. Grundlegend dafür ist es, Kommunikationsmöglichkeiten zu eröffnen und Kommunikationsunterstützung zu leisten, um Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten eine selbstbestimmte Auswahl aus Partizipationschancen zu ermöglichen und um Partizipationshandeln in kommunikativer Hinsicht im sozialen Nahraum zu realisieren. Eng verbunden damit ist die Implementierung von Unterstützter Kommunikation in der Wohneinrichtung (Kapitel 5). Mit dem vorliegenden Kapitel wird folgende Teilfrage thematisiert:

1. Welche Einflussfaktoren der subjektorientierten, gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension wirken auf kommunikatives Handeln von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialräumlichen Zentrum ein?

Zur Adressierung der Teilfrage werden die Ergebnisse in zwei Teilen deskriptiv dargestellt. Der erste Teil dient dazu, ein Bild über den Personenkreis der Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten und deren Unterstützung hinsichtlich kommunikativen Handelns innerhalb der Einrichtungen der einbezogenen Fälle zu erhalten. Im zweiten Teil wird die Implementierung von Unterstützter Kommunikation als wesentlicher Faktor für die beschriebene Unterstützung innerhalb der Wohneinrichtungen dargestellt. Der theoretische Rückbezug erfolgt sodann in der soziologischen Konzeptualisierung.

11.3.1 Personenkreis der Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten und deren Unterstützung

Die mitgeteilte Größe der Zielgruppe innerhalb der Wohngruppen variierte stark zwischen den Wohnangeboten auf dem Einrichtungsgelände und den gemeindeintegrierten Außenwohngruppen (Tabelle 13). Die Bereichsleiter*innen teilten im Vorab-Fragebogen auch die anteilige Größe der Zielgruppe und deren Kommunikationsunterstützung innerhalb der Wohnbereiche mit, die in ihre Zuständigkeit

fallen (Tabelle 23). Die Zahlen geben mehr einen Eindruck über den Bedarf und die Versorgung mit Unterstützter Kommunikation an. Als eine verlässliche Größe lassen sich die Zahlen nicht ausweisen, da sie von einigen Bereichsleiter*innen lediglich geschätzt wurden:

Tabelle 23: Bewohner*innenstruktur im Wohnbereich

Fall	Personenanzahl der Zielgruppe ³⁰	Personen mit Sprachschwierigkeiten	Personen, die Formen und Mittel der UK nutzen	Personen, die intentional-symbolisch kommunizieren	Formen und Mittel der UK
Herr Müller	60	40	10	5	Gebärden, Kommunikationsmappe/-tafel, Buchstabentafel, statisches Sprachausgabegerät, dynamisches Sprachausgabegerät
Herr Schmitt Frau Sonne	89	78	ca. 55	ca. 8	Gebärden, Kommunikationsmappe/-tafel, statisches Sprachausgabegerät
Frau Weiß Frau Meier	ca. 160	ca. 100	ca. 100	ca. 50	Kommunikationsmappe/-tafel, statisches Sprachausgabegerät, dynamisches Sprachausgabegerät

In den drei Wohnbereichen lag damit die *geschätzte* Zielgruppe der erwachsenen Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten zwischen 63 Prozent und 88 Prozent. Formen und Methoden der Unterstützten Kommunikation wurden geschätzt von 25 Prozent bis 100 Prozent der Personen genutzt, von ca. 14 Prozent bis 50 Prozent in einer symbolisch-intentionalen Weise. Die geringe Anzahl an Personen, die in dem Wohnbereich der Fälle Herr Schmitt und Frau Sonne symbolisch-intentional kommunizieren, ist auf die Klientel des Wohnbereichs zurückzuführen, wie an der Aussage des Bereichsleiters deutlich wird:

Ähm (.), ja, das sind (.), ja, wir sagen so mit unserem (lächelt) Sprachgebrauch, bin ich immer ganz vorsichtig. Das sind Schwerst-Mehrfach-Behinderten. Ähm (.) Menschen

³⁰ Diese Anzahl bezieht sich auf erwachsene Personen mit Lernschwierigkeiten im erwerbsfähigen Alter zwischen 27 und 59 Jahren.

mit Behinderung. Ähm Wohngruppen, die auch eine geschlossene Unterbringung notwendig machen. Ist auch eh hauptvertreten in meinem Wohnbereich. Das sind ebenerdige Wohngruppen, genauso wie ähm (.) Wohngruppen in (.) mehrgeschossigen Häusern. Aber macht so bis zu (.) zwei Drittel der Menschen mit Behinderung aus, die ich (.), ja, mit betreue und für die ich zuständig bin. Ähm (.) das heißt ähm, in der Alltagsplanung natürlich die Mitarbeiter vor Ort, dass sie sich ähm was die Kommunikationsmöglichkeiten und -fähigkeiten angeht, da sehr drauf (.) einstellen und auch mal eingestellt haben. Mit der Alltagsversorgung und -betreuung (.) über Gestik, Mimik arbeiten, über (.) klare Alltags(..) ähm -routinen. Und natürlich durch viel Beziehungsarbeit (O Herr Schmitt, Absatz 19).

Mit diesem Zitat wurde bereits ein Hinweis auf das *Spektrum der Zielgruppe* gegeben. Um die direkte Kommunikationsgestaltung innerhalb der Einrichtungen als Mittel für Partizipationshandeln reflektieren zu können, ist es relevant, dieses Spektrum der Zielgruppe innerhalb der Wohneinrichtungen herauszuarbeiten. Hierfür wurde zunächst in Schritt 4a der deskriptive Code ‚Spektrum der Zielgruppe in der Einrichtung‘ fallintern gebildet, der sich beim thematischen Vergleich in allen Fällen zeigte und dem Fragenkomplex der Leitfäden für Führungskräfte und Mitarbeitende entsprach. Führungskräfte und Mitarbeitende sprachen gleichermaßen sowohl im Allgemeinen über die Zielgruppe innerhalb ihrer Arbeitsbereiche als auch im Spezifischen über die fünf in die Fälle einbezogenen Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten.

Im Allgemeinen zeigte sich ein Spektrum, das gemäß der Zielgruppe Unterstützter Kommunikation über die Fälle hinweg stark variierte. Während die Bereichsleitungen der Fälle Herr Müller und Herr Schmitt/ Frau Sonne auch Personen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen benannten (O Herr Schmitt, Absatz 19; O Herr Müller, Absatz 17), wurde ebenso von Personen berichtet, die „bedingt auch nur die klaren Anweisungen“ (M Herr Schmitt, Absatz 13) verstehen oder noch nicht zwischen ‚ja‘ und ‚nein‘ unterscheiden (M Frau Weiß, Absatz 19).

Der Großteil der Aussagen bezog sich auf Personen, die bereits symbolische Kompetenzen besitzen, jedoch in unterschiedlichem Maß:

Ähm wir haben einige, die (...) eh immer wieder das Gleiche sagen (lächelt). Also relativ eingeschränkter Wortschatz von (..) 200 Wörtern oder so. Und das wiederholt sich immer wieder. Und eh (.) das Verständnis ist auch nicht ganz so groß. Also sie verstehen kleine, knappe, kurze Anweisungen. (.) Ähm alles andere/, wenn man da jetzt (.) richtig versucht mit denen (..) irgendwelche Geschichten zu erzählen oder so, dass sie uns mal was erzählen, das ist halt eher weniger. Also es sind immer/ auch immer die gleichen Ereignisse, die sie erzählen (M Herr Schmitt, Absatz 13).

Es war Rede von Personen, die bei einem eingeschränkten Sprachverständnis gleiche Inhalte repetieren (M Herr Schmitt, Absatz 13ff.; M Frau Sonne, Absatz 26), sich über „einzelne Worte oder Zwei-Wort-Sätze“ (M Frau Weiß, Absatz 37) mitteilen oder sich mit „Gesten und einigen WENIGEN Worten“ (O Herr Müller, Absatz 17) ausdrücken.

Zudem wurden Personen wie Frau Meier beschrieben, die mittels dynamischem Sprachausgabegerät, Ja-Nein-Strategie und schwer verständlicher Lautsprache kommuniziert und mit dem dynamischen Hilfsmittel „weniger jetzt so ganze Sätze“ (M Frau Meier, Absatz 69) formuliert „Sondern (.) ähm dann schon eher wortmäßig“ kommuniziert (M Frau Meier, Absatz 69).

Vereinzelt wurde von Personen berichtet, die über komplexe Inhalte wie z.B. Wahlergebnisse mittels dynamischer Hilfsmittel kommunizieren und weitere multimodale Wege einsetzen, wie Laute, Gebärden, Ja-Nein-Strategien (O Frau Meier, Absatz 29ff.). Vielen Personen ist gemein, dass sie über eine sehr schwer verständliche Lautsprache verfügen, die nur für die vertrautesten Personen bisweilen zu verstehen ist (O Frau Meier, Absatz 20; O Frau Meier, Absatz 31; M Frau Sonne, Absatz 32; O Herr Müller, Absatz 51).

Darüber hinaus wurde von zwei Personen berichtet, die bei verfügbaren Lautsprachkompetenzen eine geringe eigeninitiierte Kommunikation zeigen. Einer der beiden kommuniziert ergänzend über Schriftsprache in Form von Zetteln (M Herr Müller, Absatz 47).

Beeinträchtigungen im Sprachverstehen wurden bei der Mehrzahl der Personen berichtet (M Herr Schmitt, Absatz 13), wobei bis auf Herrn Schmitt alle Studienteilnehmer*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten nach Angabe der Mitarbeitenden über ein komplexes Sprachverstehen verfügten (Tabelle 13). Es wurde darüber hinaus von Personen mit Lernschwierigkeiten berichtet, die über expressive Möglichkeiten verfügen, jedoch auf Grund der kognitiven Beeinträchtigung Schwierigkeiten im Sprachverstehen sowie in der Entscheidungs- oder Reflexionsfähigkeit zeigen (M Herr Müller, Absatz 47). Eine besondere Gruppe bildeten Personen mit erworbenen Lern- und Sprachschwierigkeiten. Auf Grund der erworbenen Beeinträchtigung nach Hirnschädigung wurden nicht nur Lern- und Sprachschwierigkeiten in oben beschriebener Weise berichtet, sondern darüber hinaus Schwierigkeiten in der Merkfähigkeit (M Frau Sonne, Absatz 32), der selbstinitiierten Kommunikation (M Frau Sonne, Absatz 26) und Orientierung (M Frau Sonne, Absatz 78). Auch ältere Personen wurden dieser Gruppe zugeordnet (O Herr Schmitt, Absatz 101).

Dieses breite Spektrum der Zielgruppe erfordert den Einsatz umfänglicher Formen, Mittel und Strategien der Unterstützten Kommunikation. Die in den Interviews benannten Formen, Mittel und Strategien zur Unterstützung der Expression wurden unterteilt in

körpereigene Formen, nicht-elektronische und elektronische Hilfsmittel. Zudem wurde ein Code gebildet für Formen und Mittel zur Unterstützung der Rezeption sowie ein Code zur Reichweite der Kommunikation. Diese Codes werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt:

Hinsichtlich *körpereigener Kommunikation zur Expression* wurden von der Führungskraft des Falls Herr Müller *basale Methoden* der Unterstützten Kommunikation wie sensorische Angebote und basale Kommunikation als Mittel zur Kommunikation angesprochen, die bei Menschen mit schweren Lern- und Sprachschwierigkeiten Berücksichtigung fänden (O Herr Müller, Absatz 17). Die Führungskraft des Falles Herr Schmitt benannte Beziehungsarbeit als Medium, um in Kommunikation zu treten (O Herr Schmitt, Absatz 17). Hingegen wurden diese basalen Methoden in keinem weiteren Interview angesprochen, was jedoch der Tatsache entspricht, dass in keinem der anderen Interviews Personen mit schweren Lern- und Sprachschwierigkeiten als Zielgruppe anführt wurden.

Die Führungskraft des Falls Herr Müller sprach die begrenzte Reichweite basaler Kommunikationsmethoden an. Zur gelingenden Kommunikation seien Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten auf „bekannte Menschen, die sie gut kennen“ (O Herr Müller, Absatz 17) angewiesen. Bereits bei neuen Mitarbeitenden und Mitbewohner*innen stießen die Methoden an ihre Grenzen ebenso wie „in irgendeinem Außenbereich“ (O Herr Müller, Absatz 17). Die Führungskraft betonte die Notwendigkeit einer dauerhaft anwesenden Person, die „vermitteln“ (O Herr Müller, Absatz 17) müsse. Mit der Methode verbundene Strategien zur Kommunikationsunterstützung wurden in den Interviews nicht angesprochen.

Der Subcode zu *körpereigenen Kommunikationsformen* (ausgeschlossen der basalen Methoden) stellt den umfangreichsten Subcode dar. Zusammenfassend wurden in allen Experteninterviews innerhalb der Wohneinrichtungen Laute, einzelne Worte, schwer verständliche Lautsprache, Mimik, individuelle Gesten und Gebärden angesprochen. Außerdem wurde Bewegung im Raum als Kommunikationsmittel benannt. So wurde davon berichtet, dass Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten die Mitarbeitenden dort hinführen würden, wo sie etwas haben möchten und dann auf ein Objekt zeigen würden (M Frau Meier, Absatz 32; M Frau Sonne, Absatz 32; M Frau Weiß; Absatz 55). Die Mitarbeitenden berichteten zudem von Ja-Nein-Zeichen, die verlässlich eingesetzt

werden können (M Frau Meier, Absatz 22; M Frau Weiß, Absatz 19).

Bei näherer Betrachtung des Subcodes fiel auf, dass innerhalb der an der Studie beteiligten Wohneinrichtungen nur wenige objektive Kommunikationsmittel im Bereich der körpereigenen Kommunikation eingesetzt wurden.

Bevorzugt wurden individuelle idiosynkratische Zeichensysteme genutzt (Gestik, Mimik, Laute, schwer verständliche Lautsprache, ziehen, zeigen). Die Reichweite dieser Kommunikationsmethoden wurde von den Interviewteilnehmer*innen selbst als begrenzt dargestellt. Voraussetzung für eine gelingende Kommunikation über diese Kommunikationsmittel sei die Vertrautheit mit der Person (M Frau Weiß, Absatz 19). Erst dann würden diese Kommunikationsmittel eine kontextspezifische, erfolgreiche Kommunikation ermöglichen (M Frau Weiß, Absatz 41ff.). Jedoch wurde auch mehrfach von Grenzen dieser Mittel selbst im sozialräumlichen Zentrum berichtet (O Frau Meier, Absatz 31 & 34; O Herr Müller, Absatz 51; M Herr Müller, Absatz 103).

Nur durch den Einsatz von Strategien zur Gesprächsunterstützung konnten die idiosynkratischen körpereigenen Kommunikationsformen meist erfolgreich eingesetzt werden (siehe unten). Im weiteren Umfeld oder hinsichtlich kontextunabhängiger Themen stellten idiosynkratische Kommunikationsformen keine verlässliche Kommunikation sicher (M Frau Sonne, Absatz 32). Lediglich in zwei Fällen spielten objektive körpereigene Kommunikationswege, in beiden Fällen Gebärden eines konventionellen Systems, eine Rolle. Im Fall von Herrn Müller wurden die Gebärden jedoch mangels Zeit und Interesse nach dem Wechsel in die Wohneinrichtung nicht weitergeführt (M Herr Müller, Absatz 70f.).

Eine besondere Bedeutung kommt den Ja-Nein-Zeichen mit zugehörigen Partnerstrategien (zusammengefasst Ja-Nein-Strategien) zu. Auch sie können den objektiven Kommunikationswegen zugeordnet werden. In den Interviews wurde deutlich, dass unterschiedliches Wissen über den Einsatz von Ja-Nein-Zeichen und zugehörigen Strategien herrschte. Während sich im Fall Meier die Mitarbeiterin dessen bewusst war, dass nicht alle Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten über die Fähigkeit verfügen, mittels Ja-Nein-Strategien zu kommunizieren (M Frau Meier, Absatz 117), die Strategie sehr wohl jedoch einem breiten Kreis der Zielgruppe zugänglich wäre, wurde die Ja-Nein-Strategie von der Führungskraft im Fall Müller fälschlicher Weise als besonders einfach erachtet: „bis hin eh (.) eh, eh ganz einfache Sachen, wo also nur das Ja und Nein eh, eh letztendlich geübt wird“ (O Herr Müller, Absatz 21). Fehlte die Fähigkeit, über Ja-Nein-Strategien zu kommunizieren, bestanden bei der Mitarbeiterin im

Fall Frau Müller (Absatz 19) wenige Ideen alternativer Kommunikationsunterstützung. Jedoch wurde auch deutlich, dass die Ja-Nein-Strategie hohes Potential in sich trägt, um eine schnelle und gelingende Kommunikation zu fördern (M Meier, Absatz 26). Bei Grenzen in der Nutzung des Sprachausgabegerätes konnte die Ja-Nein-Strategie erfolgreich als Ergänzung bei Nichtverstehen eingesetzt werden (M Frau Meier, Absatz 26).

In den einbezogenen Wohneinrichtungen wurden *nicht-elektronische Hilfsmittel* zur Unterstützung der Expression mittels Objekten, Bildsymbolen oder Kommunikationstafeln und -ordnern in den Interviews mit Expert*innen der Wohneinrichtungen kaum benannt, obwohl sie in den Vorab-Fragebögen durchgängig als Kommunikationsform angegeben wurden. Hier besteht die Vermutung, dass mit diesen Angaben Mittel zur Unterstützung des Sprachverständnisses und der Orientierung gemeint waren, die vielfältig benannt wurden.

In einem Fall wurde berichtet, dass eine Person sich schriftlich über Zettel mitteile (M Herr Müller, Absatz 47). In einem anderen Fall wurde berichtet, dass Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten die Fotos der Dienstpläne in Ansätzen zur expressiven Kommunikation nutzen würden, indem Fotos von Mitarbeitenden beispielsweise umgedreht werden, womit zum Ausdruck käme, dass diese Person nicht kommen solle (M Herr Schmitt, Absatz 15). Im gleichen Fall wurde berichtet, dass ein ‚Kochbuch‘ mit Fotos potentieller Gerichte zur Mitentscheidung bei der Menüplanung erstellt werden solle, jedoch noch nicht vorhanden sei (M Herr Schmitt, Absatz 25), ansonsten seien „die Piktogramme [...] bei uns halt einfach noch nicht so (lächelt) weit (.) drin ähm, dass wir das wirklich umsetzen können“ (M Schmitt, Absatz 21). Die Bereichsleiterin im Fall Herr Müller erwähnte, dass Bildkarten genutzt würden, ohne den Einsatz weiter auszuführen (O Herr Müller, Absatz 19). Die Mitarbeiterin im Fall Frau Sonne erläuterte, dass die mit der Hirnschädigung einhergehende Beeinträchtigung der Merkfähigkeit den Einsatz von nicht-/ elektronischen Hilfsmitteln erschweren würde, da die Personen deren Existenz vergäßen, jedoch bisweilen auf Objekte zeigen würde (M Frau Sonne, Absatz 32).

Hingegen werden Symbole, Fotos, Objekte und Gebärden vielfältig zur *Verstehensunterstützung und Unterstützung der Orientierung* eingesetzt, wie berichtet wurde. Dies erfolgt in unterschiedlicher Weise. Die Mitarbeiterin im Fall Frau Sonne hob beispielsweise die Bedeutsamkeit sprachbegleitender Formen der Kommunikation

(Gebärden, Fotos, Objekte) zur Unterstützung des Sprachverständnisses hervor (M Frau Sonne, Absatz 26 & 48) und stellte gerade bei Menschen mit erworbenen Lern- und Sprachschwierigkeiten die Bedeutsamkeit von angemessener Sprache in den Mittelpunkt. So könnten einfache Satzumstellungen, Umformulierungen und andere Worte oder Phrasen das Sprachverständnis erhöhen (M Frau Sonne, Absatz 22), das Sprachniveau müsse den Fähigkeiten des Gegenübers angepasst werden (M Herr Schmitt, 15). Von anderen Expert*innen wurde die zeitliche und örtliche Orientierung mittels Symbolen und Fotos durch Tages-, Wochen- oder Ablaufpläne sowie die Beschilderung von Schränken bzw. dem einrichtung-internen Laden hervorgehoben (M Herr Schmitt, Absatz 25 & 27; O Herr Schmitt, Absatz 19; M Frau Meier, Absatz 42; O Frau Meier, Absatz 19). Der Bereichsleiter im Fall Herr Schmitt benannte zudem den Einsatz von Routinen (O Herr Schmitt, Absatz 19 & 79). Ein weiteres Thema war die barrierefreie Gestaltung von Medien durch den Einsatz von Leichter Sprache (O Frau Meier, Absatz 27) und durch den Einsatz von Capito (O Herr Schmitt, 23). Lediglich im Fall Herr Müller und von der Mitarbeiterin im Fall Frau Weiß wurden keine verstehensunterstützenden Methoden benannt. Während in den anderen Fällen also davon ausgegangen werden kann, dass mit der Benennung von Kommunikationstafeln/-ordnern im Vorab-Fragebogen in der Regel auf verstehensunterstützende Maßnahmen Bezug genommen wurde und hier keine klare Differenzierung zwischen Expression und Rezeption bestand, ist im Fall der beiden Mitarbeitenden von Frau Weiß und Herrn Müller unklar, auf welche Methode sich die Angaben im Vorab-Fragebogen bezogen.

Elektronische Kommunikationshilfen wurden besonders differenziert in den Fällen von Frau Weiß und Frau Meier als Kommunikationsmittel unterschiedlicher Personen im Wohnbereich benannt. In allen Fällen handelte es sich um elektronische Hilfen mit Vokabelstrategie und dynamischen Displays für kontextunabhängige Kommunikation. So verfügt sowohl Frau Weiß als auch Frau Meier über ein dynamisches Sprachausgabegerät, das in beiden Fällen zunächst scheinbar fester Bestandteil des Alltags und im Kontakt zu Mitarbeitenden ist (M Frau Meier, Absatz 20 & 69), auch wenn Frau Weiß „es so gerne [...] auch nicht [macht]“ (M Frau Weiß, Absatz 51). Auch das dynamische Sprachausgabegerät einer weiteren Person im Fall von Frau Meier werde umfassend genutzt (O Frau Meier, Absatz 31; M Frau Meier, Absatz 20). Trotz der Verfügbarkeit der kontextunabhängigen Sprachausgabegeräte und der Alltagsimmanenz wurde von der Mitarbeiterin im Fall Frau Meier davon berichtet, dass im

sozialräumlichen Zentrum der primäre Weg über die körpereigenen Kommunikationsformen laufen würde (M Frau Meier, Absatz 20). In beiden Fällen wurde von weiteren Personen in den Wohngruppen berichtet, die dynamisches Sprachausgabegeräte hätten, diese jedoch noch *nicht* umfassend nutzen würden. Die Mitarbeiterin vom Fall Frau Weiß berichtete, dass eine Person im betreuten Wohnen ein dynamisches Sprachausgabegerät erst seit Kurzem habe, bisher jedoch nur schwer damit umgehen könne und es daher kaum nutzen würde (M Frau Weiß, Absatz 25). Auch die Mitarbeiterin im Fall Frau Meier erwähnte eine Person, die das dynamische Sprachausgabegerät mit wenig Motivation nutzen würde (M Frau Meier, Absatz 22). Gewohnheiten der Mitarbeitenden, wie der Einsatz von Fragestrategien stünden der Nutzung der Sprachausgabegeräte entgegen (M Meier, Absatz 22 & 26).

Herr Müller verfügt über festinstallierte Computer sowohl in seinem Zimmer als auch am Arbeitsplatz, auf denen er differenziert schriftsprachlich kommuniziert (M Müller, Absatz 73ff.). Damit wird jedoch lediglich die Kommunikation in der Wohngruppe bzw. am Arbeitsplatz ortsgebunden unterstützt.

Auch die Bereichsleiterin im Fall Herr Müller benannte Sprachausgabegeräte, „wir haben auch unterschiedlichste Geräte“ (O Herr Müller, Absatz 19), jedoch ohne diese weiter zu spezifizieren. Ihre Aussage „also wo richtig was drauf gesprochen wird. Und dann eh die Personen auf einen Knopf drücken“ (O Herr Müller, Absatz 21) lässt vermuten, dass es sich um statische Kommunikationshilfen im Sinne von sprechenden Tasten handelt. Der Bereichsleiter im Fall von Herrn Schmitt und Frau Sonne benannte ebenfalls in verschiedenen Kontexten elektronische Hilfsmittel, was auf eine Verwendung derselben im Wohnbereich schließen lässt, ohne diese jedoch weiter auszuführen (O Herr Schmitt, Absatz 29). Im Vorab-Fragebogen gab er einzig statische Hilfsmittel im Wohnbereich an, was zu dem von ihm beschriebenen Klientel der Personen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen passt. Für Frau Sonne sei laut Telefonfragebogen ein Sprachausgabegerät angedacht.

Hervorgehoben wurde die hohe Reichweite von elektronischen Hilfsmitteln, aber auch die damit verbundenen notwendigen Kompetenzen und die entsprechende Förderung (O Frau Meier, Absatz 33). Zurückgegriffen werde auf das Sprachausgabegerät dann, wenn die körpersprachliche Kommunikation nicht ausreichend verständlich sei (O Frau Meier, Absatz 31; M Frau Weiß, Absatz 51), auch in der Kommunikation mit fremden Personen (M Meier, Absatz 20). Es wurde aber auch das bisweilen eingeschränkte Vokabular benannt, das alternative Strategien notwendig mache (M Meier, Absatz 26).

Gerade der Einsatz von dynamischen Sprachausgabegeräten wurde auch kritisch gesehen, so die Handhabbarkeit. Die Geräte seien bisweilen schwer und müssten im Alltag extra geholt und angeschaltet werden (M Frau Weiß, Absatz 59ff.). Außerdem sei es aufwändig, die Geräte in den Alltag zu implementieren (M Frau Sonne, Absatz 48 & 50), und die Technik würde viele Mitarbeitende abschrecken (M Frau Sonne, Absatz 48). Die Mitarbeiterin im Fall von Frau Meier sah die Notwendigkeit einer guten Einführung in das Gerät, nicht nur das Bereitstellen von Informationsmaterial. Im Falle von Frau Meier selbst wurde eine informationsreiche Einführung für zwei Mitarbeitende geleistet, während im Fall der Person, die das Sprachausgabegerät in der Wohngruppe kaum nutze, keine Einführung geleistet wurde (M Frau Meier, Absatz 38). Es wäre hier zukünftig zu überprüfen, ob ein Zusammenhang diesbezüglich besteht. Auch die Anbindung des operationalen Wissens an nur ein oder zwei Mitarbeitende wurde als kritisch bewertet (M Frau Meier, Absatz 60). Die Mitarbeitende im Fall Frau Meier kritisierte das damit verbundene eingeschränkte Interesse und die eingeschränkte Verantwortlichkeit aller Mitarbeitenden einer Wohngruppe (M Frau Meier, Absatz 50ff.). Positiv bewertet wurde hingegen das Engagement der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten selbst. So würde Frau Meier selbst zu Talker-Runden gehen und „fleißig“ üben (M Frau Meier, Absatz 69). Auch die Bereichsleiter*innen im Fall Herr Schmitt und Frau Meier sahen die Notwendigkeit der Begleitung, Förderung und Unterstützung sowie der notwendigen Alltagsimplementierung (O Herr Schmitt, Absatz 65, 77 & 92; O Frau Meier, Absatz 33).

Die interviewten Personen beschrieben *Gesprächsstrategien*, mittels welcher der kommunikative Dialog unterstützt werden könne, wenn die Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten nicht verstanden würde. Es wurde auf Strategien verwiesen wie Nachfragen (M Frau Weiß, Absatz 19; M Herr Schmitt, Absatz 111), die Aufforderung zur deutlicheren Wiederholung (M Herr Schmitt, Absatz 15) oder die Aufforderung zur Umschreibung (M Frau Weiß, Absatz 19; M Frau Meier, Absatz 26), den Einsatz von Ausschlussverfahren mittels Ja-Nein-Strategie (M Frau Meier, Absatz 22 & 26) oder das Hinzuziehen weiterer Teamkolleg*innen (M Frau Weiß, Absatz 39ff.; M Frau Meier, Absatz 28), aber auch der Verweis auf die Nutzung des dynamischen Sprachausgabegeräts (M Frau Weiß, Absatz 51; M Frau Meier, Absatz 22; O Frau Meier, Absatz 31). Umschrieben wurde auch die Strategie der Ko-Konstruktion, ohne diese als solche zu benennen (M Frau Meier, Absatz 26; M Frau Weiß, Absatz 19 & 179; M Herr Müller, 75). Das Wissen darüber, „[...]wie die Leute funktionieren“ (M Herr Müller,

Absatz 63) wurde als Vorteil gesehen (M Frau Weiß, Absatz 19). Der Mitarbeitende im Fall Herr Müller führte aus, wie er einen angemessenen Gesprächsrahmen schaffe und Zeit gäbe (M Herr Müller, Absatz 75). Außerdem würden Gesprächsanlässe gezielt erzeugt (M Frau Sonne, Absatz 26; M Herr Müller, Absatz 59ff.). Die Mitarbeitende im Fall Frau Weiß beschrieb zudem notwendige Grundhaltungen wie Respekt, Wertschätzung und Vertrauen in die gemeinsamen Fähigkeiten (M Frau Weiß, Absatz 41ff.). So sagte sie weiter:

„wichtig ist mir, dass man nicht einfach jetzt nur (.) um Ruhe zu haben oder um jetzt das (.) "ja, ja" sagt oder "ja". Eh oder auch "nein". (.) Und tut als hätte man es verstanden. Und hat es gar nicht verstanden. Also das ist eigentlich das Schlimmste, was man machen kann“ (M Frau Weiß, Absatz 183).

Auch Strategien von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten wurden beschrieben, wie die Variation zwischen den eingesetzten Mitteln und Formen der Unterstützten Kommunikation (M Frau Weiß, Absatz 55) oder das Abwägen von dringenden Inhalten und Inhalten, die warten können, bis ein zeitlicher Rahmen geschaffen werden kann (M Herr Müller, Absatz 75ff.). Insgesamt wurde deutlich, dass entsprechend den Erwartungen an die unterschiedlichen Wissenskompetenzen der Expert*innen, Wissen zu Gesprächsstrategien nahezu ausschließlich von Mitarbeitenden mitgeteilt wurde. Dabei wurde kein Bezug zur Theorie der Unterstützten Kommunikation genommen und es wurden keine Fachbegriffe verwendet.

Hinsichtlich der Förderung wurden von Führungskräften Aspekte wie Personenzentrierung und Alltagsimmanenz umschrieben (O Frau Meier, Absatz 33; O Herr Schmitt, Absatz 19 & 27; O Herr Müller, Absatz 17) und die Notwendigkeit der Unterstützung und Förderung im Erlernen alternativer Kommunikationswege durch die Mitarbeitenden (O Frau Meier, Absatz 45) benannt. Jedoch wurde in den Interviews nicht deutlich, wie genau diese personenzentrierte und alltagsimmanente Förderung stattfindet. Zentral erscheint im Fall Frau Meier die UK-Beauftragte der Wohneinrichtung, die bei Fragen angerufen und einbezogen werden könne (O Frau Meier, Absatz 49), was als hilfreich erachtet wurde (M Frau Meier, Absatz 38). Auch das Eigenengagement von Frau Meier selbst, das Angebot der Talker-Runde (UK-Beauftragte) anzunehmen und entsprechend zu üben, wurde als förderlich angesehen (M Frau Meier, Absatz 69). Ebenso wurden im Fall von Frau Sonne die klaren Ansprechpartner*innen hinsichtlich Fragen zur Unterstützten Kommunikation innerhalb der Wohneinrichtung geschätzt. Dies seien entweder der Bereichsleiter selbst oder Ansprechpersonen aus dem Arbeitskreis

Unterstützte Kommunikation (M Frau Sonne, Absatz 36). Zusätzlich wurden Logopäd*innen als Ansprechpartner*innen bei Fragen und die Fallkonferenzen zur gemeinsamen Absprache – auch hinsichtlich Kommunikationsunterstützung – als hilfreich erachtet (M Frau Sonne, Absatz 42 & 44). Einen zentralen Stellenwert scheinen Therapeut*innen auch in der Wohneinrichtung im Fall von Herrn Müller zu haben. Dort wurde die Förderung hinsichtlich Kommunikation in der Verantwortlichkeit von Logopäd*innen und Ergotherapeut*innen gesehen, die wiederum die Mitarbeitenden der Wohngruppen anleiten sollen (O Herr Müller, Absatz 17 & 23), jedoch wurden strukturelle Barrieren hinsichtlich der Rezeptierung berichtet (M Herr Müller, Absatz 107). Außerdem bestünde kaum eine Möglichkeit des Teamaustausches, was eine Transparenz hinsichtlich der Methoden der einzelnen Mitarbeitenden verhindere (M Herr Müller, Absatz 63). Ein konkretes systematisches Vorgehen im Rahmen der Förderung wurde von keiner Wohngruppe in keinem Fall berichtet. Im Fall von Herrn Müller wurde hingegen deutlich, dass innerhalb der Wohngruppe früher existente Formen der Unterstützung (Gebärden) im sozialräumlichen Zentrum nicht weitergeführt wurden, sondern auf den festinstallierten Computer im Zimmer von Herrn Müller ausgewichen wurde. Der Anlauf eines Gebärdenbuches habe nicht gefruchtet (M Herr Müller, Absatz 73).

Sind die erste Zeit verwendet worden, aber dann ist es auch irgendwie aus Zeitmangel und aus auch Desinteresse von Herrn Müller irgendwie eingeschlafen. Nachher gings um nur so ein paar (.) wirklich wichtige Sachen. (.) Wie eben halt (.) ein E-Rolli und Pipi und AA und so. Und eh (.) das [macht etwas Nonverbales] heißt Schwimmen. So. Das weiß man. Und die anderen sind alles mehr so (.), (lächelnd) ja, so kleine Zeichen und so, die er dann/ also (..)/ also spielt da nicht/ keine große Rolle, wenn man mit dem was man hat gut über die Runden kommt (M Herr Müller, Absatz 71).

An diesem Zitat werden gleich mehrere *Einstellungen* deutlich, die eine Kommunikationsunterstützung beeinflussen und in den Interviews der Fälle vorkamen. Interpretative Aussagen hinsichtlich der Einschätzung zur Motivation von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten wurden in mehreren Interviews sichtbar. Personen wurden als ‚zu bequem‘, ‚feige‘, ‚wenig motiviert oder ‚desinteressiert‘ an der Nutzung bestimmter Formen der Unterstützten Kommunikation eingeschätzt (M Herr Müller, Absatz 51 & 71; O Herr Müller, Absatz 29; M Frau Sonne, Absatz 32). Ähnliche Einschätzungen wurden von der Führungskraft im Fall Herr Müller mitgeteilt:

„also wir haben/ also so auch schwerst beeinträchtigte Menschen. Also so die eh zum Teil auch/ also die Angebote ablehnen. Weil, sie das doof finden. (lacht) Ne? Also gar nicht einsehen, warum/ (unv.) haben wir bisher das immer irgendwie geschafft zu

kommunizieren. Und da jetzt Gesten zu verwenden, finden die ganz komisch. Also so und lehnen das strikt ab (O Herr Müller, Absatz 17).

Die Führungskraft verwies im Weiteren auf die Notwendigkeit, den Fähigkeiten der Person entsprechende Angebote der Kommunikation zu unterbreiten.

Weitere hinderliche Einstellungen können ebenfalls dem einleitenden Zitat des Mitarbeiters im Fall Herr Müller entnommen werden, das in dieser Hinsicht stellvertretend für eine verbreitete Einstellung gesehen werden kann. Man könnte diese Einstellung fassen unter der Aussage „Das eh läuft ja“ (M Herr Müller, Absatz 59). Was zunächst positiv erscheinen mag, wirkte in vielerlei Hinsicht begrenzend. Der Mitarbeiter von Herrn Müller bezog diese Aussage auf die Kommunikation mit Herrn Müller. Herr Müller verfüge über Gebärden für „wirklich wichtige Sachen“ (M Herr Müller, Absatz 71), in diesem Fall Bedürfnisse, für differenziertere Kommunikationsinhalte nutze er den in seinem Zimmer fest installierten Computer. Der Mitarbeiter sah keinen Bedarf an weiterer Unterstützung, „wenn man mit dem, was man hat, gut über die Runden kommt“ (M Herr Müller, Absatz 71). Eine differenzierte, (orts-) unabhängige Kommunikation, auch mit nicht vertrauten Gesprächspartner*innen, ist in vielen Fällen nicht möglich (M Frau Sonne, Absatz 32). Ähnliche Phänomene, dass man die Person schon verstehe, zeigten sich in weiteren Interviews (M Frau Weiß, Absatz 57; M Frau Sonne, Absatz 32). Auch die Führungskräfte äußerten sich kritisch über diese ebenfalls von ihnen beobachtete Einstellung (O Frau Meier, Absatz 45; O Herr Schmitt, Absatz 41).

Weitere begrenzende Einstellungen zeigten sich in der Haltung, dass der Einsatz von Mitteln und Methoden der Unterstützten Kommunikation zu aufwändig sei, gerade mit Blick auf elektronische Hilfsmittel (M Frau Sonne, Absatz 48) und noch „zusätzlich zu meiner normalen Unterstützungstätigkeit“ (O Frau Meier, Absatz 27), was die Führungskraft im Fall Frau Meier kritisierte.

Während Zuschreibungen und Interpretationen als hinderlich angesehen werden können, können andererseits positive Grundhaltungen als förderlich eingestuft werden. So teilte die Führungskraft im Fall Herr Müller mit, „ich glaube es gibt keinen, der es nicht schafft, durch seine (.) Mimik deutlich zu machen, was er mag und was er nicht mag. Und eh das ist eben die Grundorientierung. Und da bauen wir auf“ (O Herr Müller, Absatz 17). Ebenso geht die Führungskraft im Fall Frau Meier und Frau Weiß davon aus, „ALLE haben was zu sagen. Alle. Wir erkennen es nur oft nicht“ (O Frau Meier, 33). Auch das Bewusstsein, dass die Begrenzung hinsichtlich einer schwierigen Verständigung nicht

zwangsläufig in der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten liegt, sondern die eigenen kommunikativen Fähigkeiten ebenfalls begrenzt seien, ist ebenso förderlich wie die grundsätzlich positive Haltung gegenüber dem Thema Unterstützte Kommunikation (O Frau Meier, Absatz 17 & 35) oder gegenüber der möglichen Integration von Mitteln und Methoden in den Alltag (M Frau Sonne, Absatz 48 & 50).

Positiv kann auch die Wertschätzung von Kompetenzen einer Person betrachtet werden (M Herr Müller, Absatz 75; M Herr Schmitt, Absatz 7) ebenso wie die Einstellung, „Man braucht ein bisschen Fantasie, wenn man das/ das liest so. Aber das ist nicht das Schlimmste“ (M Herr Müller, 75) hinsichtlich der schriftsprachlichen Mitteilungen von Herrn Müller. Hier anschließend sind *allgemeine pädagogische Grundsätze* der Arbeit förderlich, die den Selbstbestimmungsgedanken unterstützen, wie sie von der Mitarbeiterin im Fall Frau Sonne dargestellt wurden (M Frau Sonne, Absatz 20ff.).

Zusammenfassend wurde deutlich, dass der Schwerpunkt kommunikativer Förderung in den Fällen von Frau Meier und Frau Weiß im elektronischen Bereich in Kombination mit vielfältigen Formen (intuitiver) Gesprächsstrategien lag, während in den Fällen von Herrn Schmitt (Gebärden), Frau Sonne (schwer verständliche Lautsprache) und Herrn Müller (Gesten, Gebärden) in erster Linie auf körpereigene, meist idiosynkratische Kommunikationsformen zurückgegriffen wurde. Auch hier kamen Gesprächsstrategien, insbesondere bei Herrn Müller, zum Einsatz. Nicht-elektronische Hilfsmittel wurden zur Unterstützung des Sprachverständnisses genutzt, besonders in der Wohneinrichtung der Fälle von Herrn Schmitt und Frau Sonne, aber auch im Fall von Frau Meier. Hinsichtlich der Förderung wurde vornehmlich auf Ansprechpartner*innen innerhalb der Wohneinrichtungen zurückgegriffen, wie UK-Beauftragte (Frau Meier), Bereichsleiter und UK-Arbeitskreismitglieder (Frau Sonne, Herr Schmitt) ebenso wie Therapeut*innen (Herr Müller). Eine systematische Förderung wurde in keiner Einrichtung ersichtlich. Begrenzende Einstellungen können über die Fälle hinweg darin gesehen werden, dass derzeitige körpereigene, in der Regel idiosynkratische Kommunikationsformen als ausreichend angesehen und (elektronische) Hilfsmittel als aufwändig erachtet wurden. In einzelnen Fällen zeigten sich die Interpretationen und Zuschreibungen hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale und der Motivation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten gegenüber einzelnen Formen und Mitteln der Unterstützten Kommunikation als hinderlich. Förderlich hingegen sind positive Einstellungen zur

grundsätzlichen Kommunikationsfähigkeit aller sowie die Akzeptanz aktueller Kommunikationsformen.

11.3.2 Konzeptionelle Verankerung von Unterstützter Kommunikation

Die Wohneinrichtungen unterschieden sich deutlich hinsichtlich der konzeptionellen Verankerung von Unterstützter Kommunikation im sozialräumlichen Zentrum. Während in den Wohneinrichtungen der Fälle Frau Meier und Frau Weiß sowie Frau Sonne und Herr Schmitt zum Zeitpunkt der Erhebung eine konzeptionelle Verankerung verfolgt wird, war dies in der Wohneinrichtung des Falls Herr Müller als kleinste einbezogene Einrichtung nicht der Fall. Aufgrund dieser Unterschiede ist zunächst eine fallbezogene Darstellung der jeweiligen konzeptionellen Verankerung sinnvoll, wie sie aus den Interviews der Bereichsleitungen und Mitarbeitenden hervorgeht. Integriert werden bei dieser Darstellung die deskriptiven Codes ‚Strukturelle Verankerung‘, ‚Verankerung von Wissen über UK‘, ‚Versorgung mit Hilfsmitteln‘ und ‚Ressourcen‘.

In der *Gesamteinrichtung von Herrn Müller* erfolgte eine fallbezogene Verankerung des Themas Unterstützte Kommunikation. Wie ersichtlich wurde, ist die Förderung an Therapeut*innen gebunden, welche „initiiieren und auch begleiten“ (O Herr Müller, Absatz 23), das jeweils notwendige Wissen in die Wohngruppen hineinragen und damit die Mitarbeitenden zur weiterführenden Förderung befähigen sollen (O Herr Müller, Absatz 17 & 23). Diese Wissensweitergabe wurde durch den Mitarbeiter der Wohngruppe von Herrn Müller nicht widergespiegelt. Vielmehr wurden bestehende Kommunikationssysteme (Gebärden) trotz Einbindung der Logopädin nicht weitergeführt (M Herr Müller, Absatz 71) und eine weitere Versorgung nicht initiiert. Die beispielhafte Ausführung des Mitarbeiters hinsichtlich seines Umgangs mit einer Person, die zwar lautsprachlich kommunizieren kann, jedoch meist über Zettel kommuniziert (hat), verdeutlicht die Übernahme eigener Verantwortung und den Einsatz intuitiver Strategien auf der Basis des eigenen Wissens- und Erfahrungshintergrundes ohne den Verweis auf vorhandene oder abrufbare Fachkompetenzen hinsichtlich Unterstützter Kommunikation (M Herr Müller, Absatz 59ff.). Fehlende Zeiten zum Austausch im Mitarbeitendenteam der Wohngruppe erschweren eine systematische Kommunikationsunterstützung (M Herr Müller, Absatz 63). Neben der Anbindung an Therapeut*innen wurde eine projektartige Anbindung des Themas Unterstützte

Kommunikation an Interessierte und Auszubildende berichtet, die das Thema in die Wohngruppen einbringen. Aufgrund der hohen Motivation der Auszubildenden gelänge diese Form „ganz gut“ (O Herr Müller, Absatz 25). Hinsichtlich einer Wissensverankerung wies die Bereichsleiterin darauf hin, dass Kontakte zu einer Hilfsmittelfirma bestehen, die fallbezogene Einführungen in elektronische Hilfsmittel für involvierte Mitarbeitende geben (O Herr Müller, Absatz 23). Es wurde ersichtlich, dass eine Verankerung des Themas Unterstützte Kommunikation zum Zeitpunkt der Erhebung ausschließlich fallbezogen vorgenommen wird, eine fallunabhängige Thematisierung, vertiefende Wissensverankerung oder strukturelle Bearbeitung des Themas wurde nicht dargestellt.

In der *Gesamteinrichtung von Frau Sonne und Herrn Schmitt* wurde Unterstützte Kommunikation sowohl fallbezogen als auch fallunabhängig verfolgt. *Strukturell* existiert ein „UK-Lenkungskreis“ (O Herr Schmitt, Absatz 17), der sich aus Vertreter*innen aller Bereiche der Komplexeinrichtung zusammensetzt inklusive Vertreter*innen der berufsbildenden Schulen und des hauswirtschaftlichen Dienstes. Die thematische Schwerpunktsetzung nimmt der Lenkungskreis jeweils selbstständig vorgenommen (O Herr Schmitt, Absatz 23). Übergeordnetes Ziel ist die „Etablierung des Themas UK insgesamt“ (O Herr Schmitt, Absatz 27) sowie die „Vereinheitlichung“ (O Herr Schmitt, Absatz 25), so dass Übergänge zwischen Milieus und Lebensbereichen innerhalb der Gesamteinrichtung gewährleistet sind, ohne dass Kommunikationsabbrüche stattfinden. In diesem Zuge wurden Themen wie Diagnostik vorangetrieben, aber auch die Budgetierung von Fortbildungen für Mitarbeitende erreicht sowie umfassende Weiterbildungslehrgänge zu Unterstützter Kommunikation für ausgewählte Mitarbeitende ermöglicht (O Herr Schmitt, Absatz 25ff.).

Jeweils untergeordnet zum UK-Lenkungskreis existierten bisher sogenannte „Unterarbeitskreise UK“ (O Herr Schmitt, Absatz 35) innerhalb der einzelnen Bereiche der Komplexeinrichtung, wie auch für die einzelnen Wohnbereiche. Die Teilnahme an den Arbeitskreisen durch Vertreter*innen einzelner Wohngruppen erfolgte auf freiwilliger Basis und entsprechend dem Bedarf der Wohngruppe. Dies war durch die Wohngruppen selbst geregelt (M Herr Schmitt, Absatz 37). Nach Aussage der Mitarbeiterin war beispielsweise eine Teilnahme von Vertreter*innen der Außenwohngruppen nicht immer notwendig, da dort „die sprachlichen Möglichkeiten einfach auch größer sind“ (M Herr Schmitt, Absatz 37), wohingegen sich in

Wohngruppen für Menschen mit schweren Lern- und Sprachschwierigkeiten „jeder auch angesprochen fühlen sollte“ (M Herr Schmitt, Absatz 37). Die Mitarbeiterin verwies zudem darauf, dass die Teilnahme nicht nur von den Bedarfen, sondern auch von den Interessen der Mitarbeitenden abhängig war: „Einige interessiert es einfach auch gar nicht“ (M Herr Schmitt, 43). Zeitliche Ressourcen standen bisweilen der Teilnahme an den Sitzungen der Unterarbeitskreise entgegen, so dass diese nur mit begrenzten Teilnehmer*innen durchgeführt wurden (M Herr Schmitt, Absatz 47).

Zum Zeitpunkt der Interviewführung fand eine Änderung dieser Struktur statt. Die anfänglichen Treffen des UK-Lenkungskreises sowie der Unterarbeitskreise UK im sechs bis acht Wochenrhythmus fanden in dieser Form nicht mehr statt. Grund dafür sei, dass „viele Dinge laufen“ (O Herr Schmitt, Absatz 23), sich Themen mittlerweile wiederholen und sich „auch eine gewisse Behäbigkeit“ (O Herr Schmitt, Absatz 35) entwickelt habe, so dass „[n]eue Ideen fehlen“ (M Herr Schmitt, Absatz 33). Mit der neuen Systematik würde der Schwerpunkt auf Wissensaufbau und Erfahrungsaustausch gesetzt. So würde in Zusammenarbeit mit dem Fortbildungsreferat eine Fortbildungsreihe mit anschließender Möglichkeit zum Austausch initiiert (O Herr Schmitt, Absatz 23; M Herr Schmitt, Absatz 47), um vermehrt Wissen in der Wohneinrichtung zu verankern. Dabei blieben bisherige Ansprechpartner*innen erhalten und der UK-Lenkungskreis trafe sich noch zweimal im Jahr (O Herr Schmitt, Absatz 23).

Über diese Struktur hinaus durchzieht das Thema Unterstützte Kommunikation die Strukturen der Gesamteinrichtung auf anderen Ebenen. So wird auch in dieser Einrichtung das Thema über Auszubildende und neue Mitarbeitende weiter eingebracht. Es sei vom Bereichsleiter als Dienstaufgabe für Gruppenleiter*innen und Bezugsmitarbeitende formuliert, werde in regelmäßigen Besprechungen thematisiert (O Herr Schmitt, Absatz 41) und in der Hilfeplanung adressiert (O Herr Schmitt, Absatz 27). Neben den im Rahmen der Struktur bereitgestellten personellen *Ressourcen* (Freistellungen) seien in der Einrichtung materielle Ressourcen wie Lizenzen für Bildsymbolsammlungen, Medienräume für Unterstützte Kommunikation und Anbahnungskoffer verfügbar. Zudem könnten Beratungen zur Unterstützten Kommunikation intern ‚eingekauft‘ werden, „Einige Kollegen sind auch mit (.) Prozenten (.) eh für diese Arbeit abgestellt“ (O Herr Schmitt, Absatz 113).

Eine breit angestrebte *Wissensverankerung* zu Unterstützter Kommunikation fände im Rahmen von Fortbildungsangeboten und Reflexionsrunden statt, welche die Mitarbeitenden freiwillig nutzen könnten (M Herr Schmitt, Absatz 31; M Frau Sonne,

Absatz 36). Diese würden zukünftig weiter ausgebaut (M Herr Schmitt, Absatz 33) und mit anschließendem Erfahrungsaustausch verknüpft (M Herr Schmitt, Absatz 49). Bereits verfügbares Wissen, Erfahrungen und Materialien würden über das Intranet zur Verfügung gestellt (M Frau Sonne, Absatz 36; O Herr Schmitt, 29). Eine vertiefte Wissensverankerung fände durch die weitergebildeten Mitarbeitenden (UK-Weiterbildungslehrgänge) statt, die zu Beratungen hinzugezogen werden könnten (O Herr Schmitt, Absatz 113). Mitarbeitende mit Heilerziehungspfleger*innen-Ausbildung bzw. Erzieher*innen-Ausbildung verfügten nach Auskunft des Bereichsleiters bereits über Basis-Kenntnisse zur Unterstützten Kommunikation, wohingegen Mitarbeitende der Gesundheits- und Krankenpflegeberufe „nur in Ansätzen [...] diese Begrifflichkeiten einordnen können“ (O Herr Schmitt, Absatz 45).

In der *Gesamteinrichtung der Fälle Frau Meier und Frau Weiß* fand ebenfalls eine strukturierte Bearbeitung des Themas statt.

Es ist eine vergleichbare *strukturelle* Entwicklung hinsichtlich der Arbeitskreise herauszuarbeiten wie in der Gesamteinrichtung der Fälle Frau Sonne und Herr Schmitt. Es habe ein übergeordneter Arbeitskreis mit Vertreter*innen aller Bereiche der Gesamteinrichtung existiert, der sich ebenfalls in Unterarbeitskreise innerhalb der einzelnen Wohnbereiche gegliedert habe mit dem Ziel, Wissen zu teilen, Erfahrungen auszutauschen sowie Ideen zu entwickeln und zu reflektieren. Diese Struktur wurde auf Grund der umfassenden personellen Ressourcen, die damit verbunden waren, „wieder etwas zurückgefahren“ (O Frau Meier, Absatz 23). Mittlerweile läge es „im Belieben jedes einzelnen Wohnbereichs, ähm mit welcher Priorität (.) IM eigenen Bereich eh dieses Thema nochmal unterstützt wird“ (O Frau Meier, Absatz 23). Im Zuge dieser freiwilligen Priorisierung betonte die Bereichsleiterin die Notwendigkeit, dass das Thema Unterstützte Kommunikation durch die jeweilige Leitung gestützt und mit Wichtigkeit versehen werden müsse (O Frau Meier, Absatz 35). Generell sah die Bereichsleitung das Thema als implementiert an (O Frau Meier, Absatz 23), was durch die Mitarbeiterin im Fall Frau Meier hinsichtlich der ‚Bildsprache‘ (Arbeit mit Symbolen zur Orientierung und Strukturierung) rückgespiegelt wurde (M Frau Meier, Absatz 42). Neben der freiwilligen Bearbeitung des Themas ist eine strukturelle Verankerung durch eine UK-Beauftragte (O Frau Meier, Absatz 23) sowie einen Ansprechpartner für Krisenintervention (O Frau Meier, Absatz 51) erkennbar. Gerade die UK-Beauftragte

wird als hilfreich erachtet (M Frau Meier, Absatz 38) und sowohl in der Förderung als auch bereits in Fragen der Versorgung hinzugezogen (O Frau Meier, Absatz 47 & 49). Neben der personellen *Ressource* der UK-Beauftragten biete die Einrichtung im Intranet Bildsymbole, die genutzt werden könnten (M Frau Meier, Absatz 38). Auch würden, wie in den beiden anderen Einrichtungen, Auszubildende in die Bearbeitung des Themas Unterstützte Kommunikation und in die Erstellung von Materialien miteinbezogen (M Frau Meier, Absatz 40). Die Bereichsleiterin formulierte zudem, dass sie darauf achten würde, Mitarbeitenden und Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten die Teilnahme an niedrigschwelligen Veranstaltungen (siehe unten) zu ermöglichen (O Frau Meier, Absatz 19).

Im Bereich der *Wissensverankerung* fänden nach Wissen der Mitarbeiterin im Fall Frau Meier keine internen Fortbildungsangebote statt (M Frau Meier, Absatz 40), wohl aber spezialisierte Einführungen in elektronische Hilfsmittel seitens der Rehafirmen. Diese würden sich in Art und Umfang je nach Rehafirma unterscheiden (M Frau Meier, Absatz 38). Eine umfassende Einführung wurde als zielführend erlebt (M Frau Meier, Absatz 36ff.) und für möglichst viele Mitarbeitende als wünschenswert formuliert, ebenso wie ein Fortbildungsangebot (M Frau Meier, Absatz 50). Die Mitarbeiterin im Fall Frau Weiß teilte zudem mit, dass wenn Fortbildungsangebote seitens einzelner Mitarbeitender wahrgenommen wurden, die Informationen – soweit möglich – ins Team getragen würden (M Frau Weiß, Absatz 49). In der Einrichtung fänden niedrigschwellige Treffen bzw. Unterstützernetze statt, in deren Rahmen Informationen zu Unterstützter Kommunikation gegeben werden und ein Austausch ermöglicht würde. Diese seien sowohl für Mitarbeitende als auch für Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten offen und würden innerhalb der Einrichtung beworben (O Frau Meier, Absatz 19).

Hier zeigt sich die Einmaligkeit dieser Einrichtung, die als einzige im Sinne des Empowerments Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten in die Wissensvermittlung und den Erfahrungsaustausch miteinbezieht. Des Weiteren wird die Kompetenz von Personen, die unterstützt kommunizieren, gezielt genutzt, um ein Bewusstsein für die Bedarfe der Zielgruppe beispielsweise bei Kostenträgern zu erzeugen (O Frau Meier, Absatz 35). Auch verfüge die Einrichtung über einen Gegenlesezyklus für Texte in Leichter Sprache, der durch Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten besetzt sei und die Rolle der Personen innerhalb der Einrichtung aufwerte: „Ähm und wie gesagt die Teilnahme von Personen, die hier wohnen, macht stolz“ (O Frau Meier, Absatz 23).

Über die Fälle hinweg wurden verschiedene Einflussfaktoren ersichtlich, welche die konzeptuelle Verankerung – ob fallspezifisch oder fallunabhängig – beeinflussen:

Die Führungskräfte aller Wohneinrichtungen betonten die Notwendigkeit der steten *Bewusstseinsbildung*, indem die Notwendigkeit von Unterstützter Kommunikation immer wieder als selbstverständliche, alltagsimmanente Methode gegenüber Mitarbeitenden hervorgehoben wird (O Frau Meier, Absatz 29; O Herr Schmitt, Absatz 27 & 79; O Herr Müller, Absatz 29), vergleichbar dem selbstverständlichen Einsatz von Gebärden in Einrichtungen für Menschen mit Hörbeeinträchtigungen. Notwendig sei sowohl die Unterstützung des Themas durch Führungskräfte (O Frau Meier, Absatz 35), als auch die gezielte Ansprache von Mitarbeitenden, auch untereinander (O Herr Schmitt, Absatz 41 & 79). Förderlich seien positive Erfahrungen im Alltag (O Herr Schmitt, Absatz 79).

Eng mit der Frage der Bewusstseinsbildung verbunden erscheint der Aspekt der *Mitarbeitermotivation*. Über die Fälle hinweg wurde beschrieben, dass eine letztendliche Umsetzung von Methoden der Unterstützten Kommunikation von der Motivation und dem Interesse der Mitarbeitenden abhängig und damit personenbezogen sei (O Frau Meier, Absatz 27; O Herr Schmitt, Absatz 41; M Herr Schmitt, Absatz 33 & 41-45). Hilflosigkeit der Mitarbeitenden erschwere den Prozess (O Frau Meier, Absatz 47; O Herr Schmitt, Absatz 41), den die Führungskraft im Fall Herr Müller als „besondere Herausforderung“ (O Herr Müller, Absatz 29) bezeichnete. Auch die Mitarbeiterin im Fall Frau Meier beklagte ein fehlendes Interesse gegenüber dem Einsatz elektronischer Hilfsmittel seitens Teamkolleg*innen und die damit verbundene Verantwortungsabgabe an einzelne Mitarbeitende (M Frau Meier, Absatz 50ff.).

Strategien wurden vor allem von der Führungskraft im Fall Herr Schmitt und Frau Sonne formuliert. Er sah Möglichkeiten darin, „manche Mitarbeiter [...] gezielt darauf an[z]usetzen“ (O Herr Schmitt, Absatz 41) und gegebenenfalls Bezugsmitarbeitende nach ihrer Motivation hinsichtlich Unterstützter Kommunikation zu besetzen (O Herr Schmitt, Absatz 41). Auch betonte er die Notwendigkeit, Motivationsphasen von Mitarbeitenden z.B. nach Fortbildungen gezielt zu unterstützen, um das Thema Unterstützte Kommunikation weiterzuentwickeln. Gleichzeitig würde die Zufriedenheit und das Engagement der Mitarbeitenden erhöht. Auch das gezielte Einbinden von Mitarbeitenden in strukturelle Prozesse der Organisation sah er als förderlich für Motivationsprozesse an

(O Herr Schmitt, Absatz 111). Die Mitarbeiterin im Fall Herr Schmitt scheint dieses Vorgehen zu bestätigen. Sie betonte im Rahmen des Interviews interessante Erfahrungen innerhalb von Fortbildungen (M Frau Schmitt, Absatz 31).

Einer der umfassendsten Einflussfaktoren auf die Umsetzung von Unterstützter Kommunikation in den Wohngruppen wurde im Faktor *Zeit* gesehen, der eng mit dem Code *Mitarbeiterwechsel/ -bedingungen* verbunden ist. Der Wohnbereich wurde beschrieben als Arbeitsort, an welchem vielfältige Aufgaben in den Tätigkeitsbereich der Mitarbeitenden fallen, wie durch das Attribute-Coding bestätigt werden kann. Im Gegensatz zu Tagesförderstätten oder Schulen, die auf Förderung ausgerichtet seien (O Herr Schmitt, Absatz 41; M Herr Schmitt, Absatz 31), gehe es im Wohnen um Selbstversorgung, gesundheitliche Versorgung, Pflege und umfassende organisatorische Tätigkeiten. Die Beschäftigung mit dem Thema Unterstützte Kommunikation sei daher „mit einer anderen Tiefe“ (O Herr Schmitt, Absatz 41) möglich. Der Einsatz von Methoden der Unterstützten Kommunikation wird als zeitintensiv in der Vorbereitung von Materialien (M Herr Schmitt, Absatz 31 Absatz 55), im Einarbeiten in Hilfsmittel (M Frau Meier, Absatz 38 & 50), in der direkten Umsetzung (M Frau Meier, Absatz 34; M Herr Schmitt, Absatz 111) sowie im Prozess des Erlernens (M Herr Schmitt, Absatz 31 & 55) wahrgenommen. Durch diesen Gegensatz bestehe die Gefahr, gerade in Situationen, in welchen Mitarbeitende aus unterschiedlichen Gründen alleine in der Wohngruppe sind (M Herr Schmitt, Absatz 55; M Frau Meier, Absatz 34), in denen personelle Engpässe oder unbefriedigende Personalsituationen bestehen, Unterstützte Kommunikation als nachrangig zu behandeln (O Frau Meier, Absatz 27 & 29) oder auf schnelle, körpereigene (interpretative) Formen der Kommunikationsunterstützung zurückzugreifen (O Frau Meier, Absatz 45). Es komme aus Mangel an Zeit zum Abbruch von Kommunikationsunterstützung (M Herr Müller, Absatz 71) oder zur Nichtteilnahme an Arbeitskreisen (M Herr Schmitt, Absatz 47; O Herr Schmitt, Absatz 39). Umso wichtiger sei der Einsatz von Methoden, die „man auch gut nebenbei einfach mitmachen kann“ (M Herr Schmitt, Absatz 25). Mitarbeiterwechsel oder -neueinstellungen verschärfen die Situation, da Wissen zunächst weitergegeben werden und individuelle Kommunikationsformen erlernt werden müssten (M Frau Weiß, Absatz 157; O Herr Müller, Absatz 17; M Frau Meier, Absatz 28 & 50).

Zusammenfassend wird deutlich, dass die konzeptionelle Verankerung zum Zeitpunkt der Erhebung am weitesten in der Einrichtung der Fälle Frau Sonne und Herr Schmitt vorangeschritten zu sein scheint, während im Fall von Herrn Müller bisher die wenigsten Strukturen über einen Fall hinaus geschaffen wurden. Eine Mittlerstellung nimmt die Einrichtung der Fälle von Frau Weiß und Frau Meier ein. Deutlich wird auch, dass das Thema Unterstützte Kommunikation über die Fälle hinweg nach wie vor an ein großes Maß der Freiwilligkeit und Eigenverantwortung von Führungskräften und Mitarbeitenden gebunden ist. Dies betrifft den gesamten Bereich der Priorisierung des Themas Unterstützte Kommunikation innerhalb der Bereiche und Wohngruppen mit dem damit zusammenhängenden Erwerb von Wissen, dem Einsatz von Mitteln und Formen der Unterstützten Kommunikation ebenso wie mit der Umsetzung von Förderung. Diese scheint in keiner Einrichtung systematisiert. Einflussnehmende Faktoren hinsichtlich der Umsetzung von Unterstützter Kommunikation in den einbezogenen Wohneinrichtungen liegen im Bewusstsein und der Motivation von Expert*innen, in dem Faktor Zeit und den damit verbundenen Personalbedingungen. Der Wohnbereich zeichnet sich durch eine Vielfältigkeit an unterschiedlichen Aufgabenbereichen aus, denen Mitarbeitende entsprechen müssen. In Verbindung mit der verhältnismäßig losen strukturellen Verankerung, die auf einem hohen Maß an Freiwilligkeit beruht, und dem nicht systematisierten Wissenserwerb hinsichtlich Formen, Mitteln und Methoden der Unterstützten Kommunikation bleibt die Unterstützung von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten in den Einrichtungen abhängig von einzelnen Mitarbeitenden und den Rahmenbedingungen, auch wenn eine strukturierte konzeptionelle Verankerung angestrebt wird.

11.3.3 Soziologische Konzeptualisierung zur Kommunikationsunterstützung

Im Weiteren wird der Übertrag auf das Konstrukt der Partizipation geleistet. Hierzu wurde entsprechend dem Auswertungsschritt 6 das Codesystem hinsichtlich des Konstrukts Partizipation überarbeitet und neu definiert. Damit wird die kommunikative Situation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialräumlichen Zentrum unter der Perspektive des Konstrukts der Partizipation betrachtet.

Subjektorientierte Dimension

Wesentlich für die freiheitliche Auswahl aus Partizipationschancen sowie das selbstbestimmte Partizipationshandeln im sozialen Nahraum sind Handlungskompetenz, kommunikative Fähigkeiten sowie Erfahrungen und Wissen einer Person, wie im Theorieteil erarbeitet wurde (Kapitel 5). Handlungskompetenzen werden in der subjektorientierten Dimension in der Regel von vorhandenen Störungen auf der Ebene der Körperfunktionen und -strukturen und damit verbundenen Beeinträchtigungen der Aktivitäten, aber auch von personbezogenen Faktoren beeinflusst. Dieses Zusammenspiel kann anhand der empirischen Daten konkretisiert werden.

Beschriebene *Funktionsstörungen* in der vorliegenden Studie können in erster Linie der ICF-Domäne b167 ‚kognitiv-sprachlichen Funktionen‘ (ICF, Kapitel 1: Mentale Funktionen) zugeordnet werden, die das Erkennen und Verwenden von Zeichen und Symbolen betreffen. Dies entspricht dem fokussierten Personenkreis. So wurden Schwierigkeiten im Sprachverstehen und in der Anwendung von differenzierten Symbolen berichtet (M Frau Weiß, Absatz 27; M Herr Schmitt, Absatz 13). Diese Beschreibung kann mit Blick auf linguistische, operationale, soziale und strategische Kompetenzen, die wesentliche Einflussfaktoren auf Partizipationshandeln darstellen, weiter ausdifferenziert werden. Hierbei lag der Schwerpunkt auf Beschreibungen, die mit Weid-Goldschmidt (2015, S. 62-66) in der Gruppe 3 verortet werden können.

Linguistisch gesehen sind Personen gemeint, die zwar symbolisch-intentional, jedoch nicht altersentsprechend, kommunizieren. Ja-Nein-Strategien können umgesetzt werden. Lautsprache kann im Rahmen des konkreten Erfahrungshorizontes, auch situationsunabhängig, verstanden werden, wobei der Personenkreis von verstehensunterstützenden Maßnahmen profitiert. Vereinzelt, insbesondere in der Wohneinrichtung von Frau Sonne und Herrn Schmitt ebenso wie in der Wohneinrichtung von Herrn Müller wurde von Personen berichtet, die noch nicht über intentionale Wege der Kommunikation verfügen und auf basale Angebote angewiesen sind (O Herr Schmitt, Absatz 19; O Herr Müller, Absatz 17) und damit der Gruppe 1 oder 2 nach Weid-Goldschmidt (2015) zuzuordnen wären. Ebenso wurde vereinzelt von Personen mit umfassenden linguistischen Fähigkeiten berichtet, die der Gruppe 4 nach Weid-Goldschmidt (2015) angehörig zu sein scheinen. Auch Herr Müller und Frau Sonne könnten aufgrund ihres komplexen Sprachverständnisses und ihrer

Schriftsprachkompetenzen vorsichtig Gruppe 4 zugehörig angesehen werden, obwohl beide mit einer Lernschwierigkeit betitelt wurden.

Beschreibungen *sozialer Kompetenzen* wurden lediglich in Bezug auf Personen mit erworbenen Sprachschwierigkeiten ausdifferenziert. So zeigen sich einzelne Personen wenig initiativ und repetieren Inhalte (M Frau Sonne, Absatz 26).

Hinsichtlich *strategischer Kompetenzen* wurde vielfach auf Variationen im kommunikativen Handeln verwiesen. So nutzen viele Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten in der Studie multimodale Kommunikationswege, um Kommunikationsbarrieren abzubauen, in der Regel durch Führen oder Ziehen des Gegenübers zu gewünschten Objekten oder Orten (M Frau Meier, Absatz 28; M Frau Weiß, Absatz 55; M Frau Sonne, Absatz 32). *Operationale Kompetenzen* zeigten sich bei Personen, die dynamische Sprachausgabegeräte oder einen Computer (Herr Müller) benutzen. In drei Fällen wurde von der kompetenten Nutzung von Sprachausgabegeräten berichtet (M Frau Meier, Absatz 20; Frau Meier, Absatz 22), während in einem weiteren Fall die operationalen Fähigkeiten noch begrenzt erschienen (M Frau Weiß, Absatz 25). Neben den Funktionsstörungen im kognitiv-sprachlichen Bereich wurden mehrfach Funktionsstörungen im Kontext von ‚Stimm- und Sprechstörungen‘ (ICF, Kapitel 3) berichtet, die eine schwer verständliche Lautsprache nach sich ziehen (M Herr Schmitt, Absatz 15; M Frau Sonne, Absatz 28; M Herr Müller, Absatz 45; O Herr Müller, Absatz 51).

Bei erworbenen Lern- und Sprachschwierigkeiten wurde zudem von Funktionsstörungen des Gedächtnisses (ICF: Kapitel 1, b144) berichtet, die beispielsweise den Einsatz von Hilfsmitteln erschweren würden (M Frau Sonne, Absatz 32). Vereinzelt wurde, unabhängig von Kommunikationsfähigkeit, von einer Störung im Bereich b164 (höhere kognitive Funktionen) gesprochen (M Herr Müller, Absatz 47; M Herr Schmitt, Absatz 27), die sich direkt auf die Handlungsfähigkeit auswirken. Weitere Ausführungen zu allgemeinen Handlungskompetenzen wurden nicht getätigt, da der Fokus auf der Beschreibung kommunikativen Handelns lag, wie dem Forschungsthema angemessen. Wohl aber kann angemerkt werden, dass mehrheitlich Verhaltensweisen von Personen beschrieben wurden, die als deutlich intentional interpretiert werden können, womit einer Grundbedingung für selbstbestimmtes Handeln und zielgerichtetes (kommunikatives) Partizipationshandeln entsprochen wird.

Personbezogene Faktoren wurden in unterschiedlichsten Bereichen benannt. Für kommunikatives Handeln und Partizipationshandeln wurde die Motivation von Personen

als besonders förderlich angesehen, den Umgang mit dem Gerät zu erlernen und zu üben (M Frau Meier, Absatz 69), Empathie für Situationen zu zeigen (O Herr Müller, Absatz 51) und für die eigenen Lebensvorstellungen willensstark einzutreten (O Frau Meier, Absatz 61). Hinderlich hingegen wirken aus Sicht der Interviewpartner*innen eine demotivierte (O Frau Meier, Absatz 22) und zurückhaltende Haltung (M Frau Weiß, Absatz 157) sowie negative kommunikative und soziale Erfahrungen (M Herr Müller, Absatz 51; M Frau Meier, Absatz 34).

Ein wesentlicher Faktor zum selbstbestimmten Partizipationshandeln liegt in der Nutzung von Mitteln und Formen der Kommunikation, die eine den kommunikativen Kompetenzen angemessene (möglichst hohe) Reichweite haben und damit eine größtmögliche Unabhängigkeit vom Gegenüber erlauben. Gerade im Kontakt mit nicht vertrauten Personen sind möglichst objektive Zeichensysteme notwendig (Schütz & Luckmann, 2017, S. 132), um rollenadäquaten kommunikativen Gattungen zu entsprechen und damit soziale Räume zu konstituieren (Kapitel 3). Dies setzt Zeichen voraus, die allgemein verständlich sein müssen. In Kapitel 4.2 wurde im Rahmen der Mittel und Formen von Kommunikation herausgearbeitet, dass körpereigene, idiosynkratische Formen der Unterstützten Kommunikation eine begrenzte Reichweite aufweisen und meist nur von vertrauten Personen des sozialräumlichen Zentrums verstanden werden, eine Ausnahme bilden konventionelle Zeichen. Auch beim Einsatz von nicht-elektronischen Hilfsmitteln sind Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten auf angemessene Gesprächsstrategien des Gegenübers angewiesen. Die höchste Unabhängigkeit bieten dynamische elektronische Sprachausgabegeräte, wenn auch hier Einflussfaktoren wie verfügbares Vokabular, Geschwindigkeit und äußere Rahmenbedingungen (Lautstärke, Licht) eine Rolle spielen. Hinsichtlich der Studie kann herausgearbeitet werden, dass innerhalb der einbezogenen Fälle nur in zwei Fällen eine relativ unabhängige Kommunikation realisiert ist. Von den Studienteilnehmer*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeit verfügen Frau Meier und Frau Weiß über dynamische, elektronische Kommunikationshilfen, die eine unabhängige Kommunikation (im Ein- bis Zweiwort-Bereich) ermöglichen. Zusätzlich werden bei beiden Personen Ja-Nein-Strategien eingesetzt, die eine unabhängige Kommunikation unterstützen. Frau Sonne nutzt, wie aus dem Telefonfragebogen hervorgeht, ihre Schriftsprachkenntnisse zum Aufschreiben von Inhalten in Kombination mit einer Partnerstrategie mittels Abfragen der Anfangsbuchstaben. Auch dies stellt eine in

Ansätzen unabhängige Kommunikationsform dar. Ein dynamisches Sprachausgabegerät sei bei ihr angedacht. Zudem nutzen alle drei Personen ihre schwer verständliche Lautsprache mit vertrauten Personen.

Herr Müller, Frau Sonne und Herr Meier sind derzeit noch von den Fähigkeiten des Gegenübers abhängig, das ihre kommunikativen Symbole verstehen und entsprechende gesprächsunterstützende Strategien einsetzen muss. Ihre primären Kommunikationsformen liegen im körpersprachlichen, meist idiosynkratischen, Bereich (schwer verständliche Lautsprache, Gesten, Gebärden). Herr Müller nutzt zudem seine schriftsprachlichen Kompetenzen zur differenzierten Kommunikation, dies ist jedoch nur im eigenen Zimmer sowie am Arbeitsplatz an den dort platzierten Computern möglich und damit ortsgebunden. Entsprechend gab Herr Müller im Talking Mats Interview an, dass nur mit Familienmitgliedern, Freund*innen und Kolleg*innen das Unterhalten ‚ok‘ sei, bei Mitarbeitenden schätzte er die Unterhaltung mit ‚geht so‘ ein während das Unterhalten mit Nachbar*innen, Ärzt*innen und Therapeut*innen, Verkäufer*innen und fremden Personen ‚nicht ok‘ wäre (TM Herr Müller). Auch Frau Sonne schätzte die Kommunikation nur bei Familienmitgliedern, Nachbar*innen und Verkäufer*innen als zufriedenstellend ein (TM Frau Sonne). Frau Sonne schreibt bisweilen Inhalte auf. Herr Müller und Herr Schmitt verfügen bisher über keine Möglichkeit, partner- bzw. ortsunabhängig differenzierte Inhalte zu kommunizieren. Bei beiden Personen, wie auch bei Frau Sonne, wurde im linguistischen Bereich ein Sprachverständnis im leichten bis komplexen Bereich berichtet, Frau Sonne und Herr Müller verfügen zudem über Schriftsprachkenntnisse. Dies steht im deutlichen Kontrast zu den eingesetzten, partnerabhängigen Kommunikationsformen, welche die differenzierte Kommunikation auf vertraute Personen und das sozialräumliche Zentrum begrenzen. Hier ist der Einbezug der Sichtweise der Studienteilnehmer*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten interessant. Hinsichtlich unterschiedlicher Kommunikationspartner*innen wurde die Kommunikation mit Familienmitgliedern in der Regel (bis auf eine Ausnahme) als gut eingeschätzt, während die Kommunikation mit Verkäufer*innen und unbekanntem Personen bis auf jeweils eine Ausnahme als schwierig eingeschätzt wurde. Die Kommunikation mit Mitarbeitenden wurde von allen Studienteilnehmer*innen mit dem Mittelmaß, also als ‚geht so‘ bewertet. Hingegen wurde die Kommunikation mit Kolleg*innen, Nachbar*innen, Freund*innen und Therapeut*innen jeweils individuell unterschiedlich berichtet (Anhang 60). Dies verdeutlicht nochmal die unbefriedigende Kommunikationssituation der hier einbezogenen Personen.

Im Fallvergleich über die fünf Personen hinaus wird deutlich, dass partnerabhängige Kommunikationsformen den Schwerpunkt der kommunikativen Verständigung innerhalb der adressierten Wohngruppen darstellen. Insbesondere körpereigene, meist idiosynkratische, Kommunikationsformen (schwer verständliche Lautsprache, Gesten/ Gebärden, zeigen, ziehen, führen) finden umfassende Anwendung ebenso wie Fragestrategien und der Einsatz von Schlüsselworten. Für das sozialräumliche Zentrum stellen diese Kommunikationsformen meist eine effektive und bedürfnisorientierte Kommunikation dar, die schnell und unkompliziert in den Alltag zu integrieren ist. Zum Mitteilen differenzierter Inhalte im Sinne der kommunikativen Funktionen nach Light (1988, S. 76) oder für den Kontakt zu fremden Personen sind sie jedoch wenig geeignet. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf Methoden der Orientierung und Strukturierung, die das Sprachverständnis, jedoch nicht den Sprachausdruck unterstützen und damit Sicherheit im sozialräumlichen Zentrum bieten. Die konkrete Nutzung von dynamischen, elektronischen Hilfsmitteln wurde in zwei Wohngruppen für insgesamt vier Personen beschrieben. Kommunikationsmappen oder -tafeln zur Unterstützung der Expression wurden nicht benannt.

Zusammenfassend zeigt sich für die subjektorientierte Dimension hinsichtlich des kommunikativen Handelns im sozialräumlichen Zentrum, dass bezüglich der dort lebenden Menschen breite kommunikative Kompetenzen beschrieben wurden mit einem Schwerpunkt auf der Gruppe 3 nach Weid-Goldschmidt (2015). Während den Verständnisschwierigkeiten durch verstehensunterstützende Maßnahmen begegnet wird, stehen die berichteten expressiven Kommunikationsformen den dargestellten Fähigkeiten der Personen entgegen. Nur in vier Fällen wurde von partnerunabhängiger Kommunikation mittels dynamischer, elektronischer Sprachausgabe berichtet, alle weiteren Beschreibungen bezogen sich auf körpereigene Formen der Kommunikation, die von den Fähigkeiten, Strategien und Erfahrungen des Gegenübers abhängig sind. Es zeigen sich damit vertraute Kommunikationsformen im sozialräumlichen Zentrum, die der Funktion desselben gerecht werden, da das sozialräumliche Zentrum den Ort sozialer Nähe und Vertrautheit darstellt (Kapitel 3.1). Jedoch werden damit nur wenige Grundlagen für selbstbestimmtes Partizipationshandeln über das sozialräumliche Zentrum hinaus gelegt.

Gemeinschaftliche Dimension

Wie in Kapitel 2.2.2 und Kapitel 5.2 dargestellt, sind in der gemeinschaftlichen Dimension Einflussfaktoren zu verorten, die in den Einstellungen und Handlungspraktiken des kommunikativen Gegenübers liegen. Im hier vorliegenden Kontext ist damit der Fokus darauf zu legen, welche Einstellungen und Handlungspraktiken im sozialräumlichen Zentrum direkt oder indirekt beschrieben werden, die sich auf kommunikatives Partizipationshandeln von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten auswirken, das Voraussetzung für die selbstbestimmte Auswahl aus Partizipationschancen und kommunikatives Partizipationshandeln im sozialen Nahraum ist.

Felder (2012, S. 213) führt aus, dass Partizipationshandeln in der gemeinschaftlichen Dimension einerseits durch soziale *Unterstützung* von Fähigkeiten und andererseits durch soziale *Bewertungen* von Fähigkeiten beeinflusst wird.

Förderliche Handlungspraktiken zur Unterstützung von Fähigkeiten werden umfassend von den Interviewpartner*innen dargestellt. Hier zeigt sich, dass diese auf die Unterstützung der Expression und Rezeption ausgelegt sind. Die Unterstützung expressiver Fähigkeiten erfolgt durch den Einsatz von Gesprächsstrategien (z.B. umschreiben, nachfragen, Ausschlussverfahren) und Hinweisen (z.B. Sprachausgabegerät nutzen), durch das Einbeziehen von Teamkolleg*innen und durch das Schaffen angemessener Rahmenbedingungen (Zeit geben, Kommunikationsanlässe schaffen, Zutrauen). Diese positiven Faktoren werden auch von Kristen (2005, S. 50; S. 127) für direkte Kommunikationspartner*innen hervorgehoben.

Die Unterstützung rezeptiver Fähigkeiten erfolgt durch den Einsatz von Routinen, durch Visualisierung und Strukturierung mittels Bildsymbolen, durch sprachbegleitende Gebärden, das Nutzen von Objekten und durch das Anpassen des eigenen Sprachniveaus an die Kompetenzen der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten (z.B. Leichte Sprache, bekannten Worte, Grammatik), wie in Kapitel 11.3.1 dargestellt.

Für selbstbestimmtes Partizipationshandeln *hinderliche Handlungspraktiken* können in dem persistenten Rückgriff auf vertraute, stark partnerabhängige, bisweilen idiosynkratische Kommunikationsformen gesehen werden, die sich im Laufe der Zeit eingespielt haben und für das sozialräumliche Zentrum praktikabel wirken. Diese scheinen vorwiegend erfahrungsbasiert erworben, ähnlich wie Nicht-Expert*innen des sozialen Nahraums diese intuitiv nutzen (Kapitel 11.5.2). Anschaulich stellte die

Mitarbeiterin aus dem Fall Frau Meier dar, dass trotz eines vorhandenen Sprachausgabegerätes im Alltag auf schnell verfügbare Abfragestrategien zurückgegriffen (z.B. in Essenssituationen) und das Sprachausgabegerät in seinem Einsatz nicht weiter erlernt würde. Die bereits existierende ‚Demotivation‘ der Person, die unterstützt kommuniziert, wird in diesem Fall aufrechterhalten (M Frau Meier, Absatz 22).

Dies macht einen Widerspruch im sozialräumlichen Zentrum deutlich. Wie sich zeigt, etablieren sich durch den vertrauten Umgang miteinander auf Erfahrung aufbauende körpereigene Kommunikationsstrategien: „Und irgendwann kann man es ja gut verstehen“ (M Frau Meier, Absatz 20). Diese entsprechen der Funktion des sozialräumlichen Zentrums, das sich in kommunikativer Hinsicht durch ein hohes Maß an Vertrautheit und Regelmäßigkeit sowie den Umgang mit vertrauten Personen auszeichnet (Kapitel 3.1). Körpereigene Kommunikationsformen, die auf Erfahrung aufbauen, werden im Umgang mit vertrauten Personen häufig berichtet (Collier et al., 2012, S. 208; Wachsmuth, 2011, S. 440). Jedoch sind diese Praktiken mit Blick auf eine größtmögliche Unabhängigkeit der Kommunikation über das sozialräumliche Zentrum hinaus begrenzt. Auch ermöglichen diese Kommunikationsformen nicht die beschriebene Funktion des sozialräumlichen Zentrums als Kommunikations- und Kontaktraum (Stöppler, 2014, S. 146). Über besagte Kommunikationsformen können in der Regel die kommunikativen Funktionen der Bedürfnismitteilung und in begrenztem Maße der Informationsmitteilung (Light, 1988, S. 76) erfolgen. Die Kommunikation über umfängliche Inhalte (z.B. Erzählungen), die außerhalb der Situation und des Wissensbestands des Gegenübers liegen, sind mittels eingespielter körpereigener Kommunikationsformen nur schwer zu realisieren. Auch Ko-Konstruktionsprozesse sind auf eine gemeinsame Wissensbasis angewiesen.

Genauer zu betrachten ist dabei der Aspekt ‚*Erfahrung* versus *Sonderwissen*‘. Wie sich in der vorliegenden Studie abzeichnet, überwiegt scheinbar der Rückgriff auf Erfahrung vor dem Rückgriff auf Sonderwissen. Deutlich wurde nämlich sowohl in der Darstellung der Handlungspraktiken als auch im verwendeten Vokabular innerhalb der Interviews, dass Sonderwissen, falls über formelle Wege im Rahmen der Ausbildung erworben, kaum Anwendung im Alltag findet, wie dies auch schon von Erdélyi und Thümmel (2014, S. 9) für den schulischen Bereich festgestellt wurde. Die beschriebenen Handlungsrouninen zeigten vielmehr die Anwendung von erfahrungsbasiertem Wissen, das sich im Alltag bewährt hat und begrenzte Kommunikation unter der Voraussetzung geteilter

Wissenshintergründe und Vertrautheit ermöglicht. Diese Erfahrungen bilden überdauernd begrenzende Handlungsroutinen im Alltag aus, im Sinne von „Das eh läuft ja“ (M Herr Müller, Absatz 59). Der Grund dafür bleibt verschwommen. So ist in der Studie nicht deutlich, wie Sonderwissen über Unterstützte Kommunikation (das in den Vorab-Fragebögen angegeben wurde) erworben wurde, da nur eine Expertin über entsprechende Fortbildungen und eine weitere Expertin durch eine Hilfsmiteleinführung über entsprechende operationale Kenntnisse im Umgang mit dem Hilfsmittel verfügten. Um jedoch zielgerichtet auch hinsichtlich objektiver Zeichensysteme unterstützen zu können, ist Sonderwissen im Bereich der Unterstützten Kommunikation notwendig, das in das alltägliche Handeln implementiert werden muss. Erhellend für die Ausbildung von zielgerichtetem Wissen auf der Grundlage von Sonderwissen und Erfahrungen können die Ausführungen von Dahrendorf (2009) sein.

Exkurs: Funktionale und extra-funktionale Fertigkeiten nach Dahrendorf

Dahrendorf (2009, S. 96-101) unterscheidet mit Bezug auf den industriellen Fertigungssektor zwischen funktionalen und extra-funktionalen Fertigkeiten. Während er unter funktionale Fertigkeiten das spezialisierte Fachwissen (Sonderwissen) der Arbeiter*innen bezüglich eines technischen Fertigungsprozesses subsummiert, versteht er unter extra-funktionalen Fertigkeiten die Anpassungsfähigkeit und Möglichkeit der Verantwortungsübernahme. Funktionale Fertigkeiten werden im Laufe der Ausbildung erworben, extra-funktionale Fertigkeiten erwachsen durch Erfahrung und Anwendung der funktionalen Fertigkeiten im Berufsfeld. Bestätigt sieht er diese These durch das Lohnsystem, dass je nach Erfahrungsstufe eine höhere Entlohnung vorsieht. Übertragen auf den vorliegenden Kontext würde dies bedeuten, dass das Sonderwissen über Unterstützte Kommunikation bereits in den Ausbildungen als funktionale Fertigkeiten im pädagogischen Bereich vermittelt werden muss, was zunehmend z.B. in Studiengängen der Sonder- und Rehabilitationspädagogik und pädagogischen Ausbildungsberufen wie Heilerziehungspflege umgesetzt wird, oder durch Fort- und Weiterbildung erworben werden muss. Um dieses Wissen einzusetzen und Verantwortung adäquat übernehmen zu können, ist Erfahrung notwendig, die erst im Berufsfeld erworben wird, denn „Verantwortlichkeit oder Anpassungsfähigkeit (oder ganz allgemein Intelligenz, die auch in diesen Bereich gehört) sind Fähigkeiten, die sich nicht durch ein Diplom, sondern nur durch ihre Ausübung beweisen lassen. Gewiss können auch sie erworben werden; doch

werden sie typisch nicht durch eine formelle Lehre, sondern durch Erfahrung gewonnen“ (Dahrendorf, 2009, S. 100).

Auf Grund des beständigen Rückgriffs auf erfahrungsbasiertes Wissen ist daher zu fragen, ob und in welcher Form Sonderwissen zu Unterstützter Kommunikation bisher erworben wurde, zeigt es sich doch wenig in der Unterstützung von expressiven Fähigkeiten.

Der gemeinschaftlichen Dimension zugehörig sind auch Einstellungen und Bewertungen. Diese können mit Bezug auf das sozialräumliche Zentrum in die Bewertung von Fähigkeiten und in die Bewertung von Unterstützter Kommunikation unterteilt werden. In der Literatur werden Bewertungen gegenüber Fähigkeiten, Hilfsmitteln und Unterstützter Kommunikation ebenfalls thematisiert wie im Partizipationsmodell (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 114ff.), durch Erdélyi und Thümmel (2014, S. 8f.) für den schulischen Kontext sowie durch Bosse und Wilkens (2015, S. 23) für Wohn- und Werkstätten.

Im Kontext sozialer **Bewertungen von Fähigkeiten** wurde ebenfalls dimensioniert in für kommunikatives Partizipationshandeln förderliche und hinderliche Fähigkeitszuschreibungen, wie Buchner et al. (2015, o.S.) in seinen Ausführungen zu Ableism empfiehlt. Förderliche Fähigkeitsbeschreibungen beziehen sich auf die Wertschätzung und Anerkennung derzeit eingesetzter Kommunikationsmittel, -formen und -methoden und der Einstellung, dass grundsätzlich erfolgreiche Kommunikation möglich sei. Als partizipationsfördernd werden zudem Einstellungen angesehen, die Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten in ihrer Rolle als erwachsene Personen stärken und ihnen im Sinne von selbstbestimmtem Partizipationshandeln die Kontrolle übergeben (Kapitel 2.2.1). So wird ihnen im weitesten Sinne die „Regiekompetenz“ (Niehoff, 2016, S. 50) überlassen wird (M Frau Sonne, Absatz 20) und in der Ansprache nicht von Vornherein das ‚Du‘ verwendet (M Frau Sonne, Absatz 122).

Hinderliche Fähigkeitsbeschreibungen können auch als ableistische Beschreibungen betitelt werden. Fähigkeiten werden dabei als besonders betonenswert herausgestellt oder als Begründung dafür gesehen, warum bestimmte Formen, Mittel und Methoden der Kommunikationsunterstützung schwer umsetzbar oder nicht geeignet sind (Kapitel 2.2.2). Hier zeigt sich, dass in vielen Fällen die Zuschreibung von motivationalen Aspekten als Begründung für den (Nicht-)Einsatz von Hilfsmitteln herangeführt wurde.

So wurden Personen als zu ‚feige‘, zu ‚bequem‘, zu ‚desinteressiert‘ oder zu ‚faul‘ bezeichnet. Durch diese Zuschreibungen wird die Verantwortung hinsichtlich des nicht-gelungenen Kommunikationsprozesses in die Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten gelegt und eine fähigkeitsentsprechende Unterstützung verhindert. Auch wertschätzend gemeinte Aussagen, welche die kompetente Anwendung eines Sprachausgabegerätes besonders lobend betonten (O Frau Meier, Absatz 31; M Frau Weiß, Absatz 37) können als ableistisch eingeschätzt werden. Zudem wurden spezifische Verhaltensweisen (z.B. zerstörerisches Verhalten) als Begründung für das Vorenthalten von Unterstützungsmaßnahmen angeführt (M Herr Schmitt, Absatz 27).

Über die Bewertung von Fähigkeiten hinaus wurde in den Interviews deutlich, dass auch einzelne **Methoden der Unterstützten Kommunikation** bzw. Unterstützte Kommunikation an sich von den Interviewpartner*innen bewertet wurden. Diese wirken ebenfalls hinderlich oder förderlich auf die Unterstützung kommunikativen Partizipationshandelns.

Förderliche Bewertungen zeigten sich hinsichtlich eines besonderen Interesses für die Thematik (M Herr Schmitt, Absatz 31 & 33; M Frau Meier, Absatz 40) und hinsichtlich positiver Erfahrungen im Alltag (M Frau Sonne, Absatz 50; O Herr Schmitt, Absatz 41). Eine besonders positive Bewertung erhält die Thematik Unterstützte Kommunikation, wenn das Einbinden von Personen, die unterstützt kommunizieren, einen hohen Stellenwert erhält (O Frau Meier, Absatz 32). Hinderliche Bewertungen lagen in dem Vorbehalt vor technischen Hilfsmitteln (M Frau Sonne, Absatz 50; M Frau Meier, Absatz 50), dem hohen Aufwand in der Umsetzung (O Herr Müller, Absatz 29) ebenso wie dem fehlenden Interesse und damit dem fehlenden Stellenwert von Unterstützter Kommunikation im Alltag (M Frau Meier, Absatz 52; O Frau Meier, Absatz 29).

Ein neuer Aspekt, der durch die literaturbezogene Aufarbeitung des Themas nicht in dieser Form angeklungen ist, liegt im **Paradoxon der „reduktionistischen Implementierung“**, wie es hier bezeichnet werden soll. Wie in Kapitel 11.3.2 deskriptiv beschrieben wurde, ist Unterstützte Kommunikation in zwei der drei Gesamteinrichtungen strukturell verankert, z.B. über Arbeitskreise und Fortbildungsangebote. Das nun durch das Anlegen der Dimensionen auftretende Paradoxon liegt darin, dass diese strukturelle Verankerung in erster Linie an Empfehlungen oder mit Dahrendorf (1959/2006, S. 40f.) gesprochen, an Kann-

Erwartungen geknüpft ist, die im Ermessen der Mitarbeitenden liegen und damit in der gemeinschaftlichen Dimension zu verorten sind. Die reduktionistische Implementierung kennzeichnet sich durch eine Bindung an Freiwilligkeit und Interesse der Mitarbeitenden (M Herr Schmitt, Absatz 31 & 45) und an das Engagement und die Motivation einzelner Personen (O Herr Müller, Absatz 25; O Herr Schmitt, Absatz 39, 111 & 113; M Frau Meier, Absatz 50). Sie ist dadurch charakterisiert, dass Führungskräfte das Thema mitunterstützen (O Frau Meier, Absatz 27ff. & 35; O Herr Schmitt, Absatz 79) und Unterstützte Kommunikation als alltagsimmanentes Konzept betont wird (O Herr Schmitt, Absatz 27 & 79), obwohl eine Absicherung über formelle Regelungen und damit über Muss-Erwartungen fehlt. Vereinzelt werden Soll-Erwartungen an die Rolle von Bezugsmitarbeitenden formuliert und eine formelle Verankerung über die Hilfeplanung angesprochen (O Herr Schmitt, Absatz 41).

Dieses Paradoxon der reduktionistischen Implementierung leitet zur gesellschaftlichen Dimension über, um zu reflektieren, welche Einflussfaktoren auf gesellschaftlicher Ebene beschrieben wurden, die den Kompetenzaufbau hin zu selbstbestimmtem Partizipationshandeln ermöglichen.

Gesellschaftliche Dimension

Der gesellschaftlichen Dimension wurden rechtliche Rahmenbedingungen, formelle Regeln der Organisation sowie das Sonderwissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Interaktionspartner*innen zugeschrieben (Kapitel 2.2.3; Kapitel 5.3). Hinsichtlich des Themenbereichs Unterstützte Kommunikation sind hier Implementierungsprozesse auf struktureller Ebene zu betrachten, die eine adäquate Versorgung mit Formen und Mitteln der Unterstützten Kommunikation und damit die Unterstützung von Partizipationshandeln ermöglichen.

In den einbezogenen Gesamteinrichtungen zeigten sich im Fallvergleich bereits einige Förderfaktoren im Rahmen der konzeptionellen Verankerung, die Unterstützte Kommunikation schrittweise in die Einrichtung implementieren (Kapitel 11.3.2). So ist die Nutzung von Ressourcen zur personellen (UK-Beauftragte) und materiellen Ausstattung ein erster verbindlicher Schritt hin zur verlässlichen Kommunikationsunterstützung. Auch der Einsatz von Arbeitskreisen, das Einrichten von Möglichkeiten des Erfahrungsaustauschs und des Erwerbs von Sonderwissen sind als durchweg positiv zu werten, ebenso wie das Erkennen der Notwendigkeit, das Thema Unterstützte Kommunikation in Besprechungen und der Hilfeplanung zu verankern.

Im Fallvergleich muss dennoch konstatiert werden, dass eine *verlässliche Versorgung und Förderung* in den Einrichtungen formell nicht sichergestellt scheinen, wenn auch mit dem § 113 des BTHG als bindend formuliert. Diese formellen Vorgaben scheinen in der Praxis bisher als Kann-Erwartungen interpretiert. Während sich obige strukturelle Verankerungen des Themas Unterstützte Kommunikation vielfältig abzeichnen, scheinen deren Nutzung und Einhaltung in allen Einrichtungen an Freiwilligkeit gebunden, im Bereich der Förderung, im Bereich des Erwerbs von Sonderwissen und im Bereich der Vernetzung über Arbeitskreise. Die Freiwilligkeit ist abhängig von gemeinschaftlichen Faktoren wie Motivation, Interesse und Einstellungen der Führungskräfte und Mitarbeitenden, aber auch von äußeren Rahmenbedingungen der gesellschaftlichen Dimension wie dem bisher vorhandenen Sonderwissen und der personellen (und damit zeitlichen) Ausstattung einer Wohngruppe. Bei zeitlichen Einschränkungen wird das Menschenrecht auf Kommunikation nicht gleichwertig behandelt, sondern nachrangig, was jedoch nicht zufriedenstellend ist (O Frau Meier, Absatz 29; M Frau Meier, Absatz 24). Ansätze zur formellen Verankerung in der Hilfeplanung, wie im Fall von Herrn Schmitt und Frau Sonne berichtet, können als Förderfaktoren in der gesellschaftlichen Dimension gewertet werden (Kapitel 11.3.3).

Auf dieser Basis zeigt sich im Fallvergleich, dass in den einbezogenen Einrichtungen zum Zeitpunkt der Erhebung keine verlässliche und systematische Versorgung hinsichtlich objektiver Zeichensysteme erfolgt, die einen hohen Unabhängigkeitswert aufweisen würden, ebenso wenig wie die systematische Förderung von sozialen, linguistischen operationalen und strategischen Kompetenzen des Kommunikationshandelns. Vielmehr sind unterstützende Handlungspraktiken, wie in der gemeinschaftlichen Dimension dargestellt, an den aktuellen Stand der Person angepasst, ein Ausbau von Fähigkeiten im kommunikativen Partizipationshandeln wird, jenseits der ‚Talker-Gruppe‘ (Frau Meier) nicht berichtet. Objektive Zeichensysteme mit hoher Reichweite wären jedoch notwendig, um einerseits möglichst selbstbestimmt aus Partizipationschancen auswählen und andererseits gesellschaftlich relevante Rollen im sozialen Nahraum möglichst selbstbestimmt ausfüllen zu können (Kapitel 3.4).

Die Unterstützung von kommunikativen Kompetenzen scheint jenseits von Therapie und UK-Beratungen nicht an Sonderwissen, sondern an erfahrungsbasiertes Allgemeinwissen gebunden, das durch vereinzelte Elemente von Sonderwissen (z.B. Einführung in Hilfsmittel durch Rehafirmen, einrichtungsinterne Ressourcen) angereichert ist.

Interessant ist die Differenz zwischen theoretischem Wissen, das in den Vorab-Fragebögen von allen Expert*innen mit auf einer Skala von 0 (kein Wissen) bis 5 (viel Wissen) mit mindestens 3 angegeben wurde und den bis auf die Mitarbeiterin im Fall Frau Weiß durchgängigen Angaben, dass keine Fortbildung zu Unterstützter Kommunikation besucht wurden. Zu eruieren wäre, ob erfahrungsbasiertes Alltagswissen als Sonderwissen ausgezeichnet wird oder ob Sonderwissen bereits im Rahmen von Ausbildungen erworben wurde. Deutlich bleibt, dass in den Interviews kaum Fachvokabular aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation genutzt wurde und eingesetzte routinierte Handlungspraktiken zur Unterstützung erfahrungsbasiert erscheinen.

Es zeigt sich zumindest im Fallvergleich, dass Sonderwissen zu Unterstützter Kommunikation formell nicht bindend verankert ist, obwohl es hinsichtlich der angemessenen Kommunikation gesetzlich vorausgesetzt wird (§ 97; § 124 BTHG). Die Durchsicht der Ausbildungscurricula in Niedersachsen ergab, dass Unterstützte Kommunikation lediglich in den Rahmenrichtlinien für das Fach Heilerziehungspflege formell verankert ist (Niedersächsisches Kultusministerium, 2003, S. 15), nicht jedoch in den Curricula für Pflegeberufe und Erzieher*innen. Auch in der Studie von Wahl, Renner, Terfloth und Lamers (2015, S. 15ff.) wird deutlich, dass eine Lücke im formalen Wissen bei Mitarbeitenden von Förder- und Betreuungseinrichtungen hinsichtlich Unterstützter Kommunikation bestehe. Wissen werde nicht vorwiegend in der formalen Ausbildung, sondern über kollegialen Erfahrungsaustausch und Selbststudium erworben (gemeinschaftliche Dimension). Eine Adressierung dieser Lücke in Form von berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildungen stelle eine Barriere in finanzieller, zeitlicher und persönlicher Hinsicht dar (auch Seiler-Kesselheim, 2008, S. 8f.).

Schlussendlich zeigte sich die Ausstattung mit *Ressourcen* als deutlicher Einflussfaktor der gesellschaftlichen Ebene. Während materielle Ressourcen zur Ausgestaltung von Kommunikations- und Orientierungsunterstützung meist vorhanden (Kapitel 11.3.2) sind, zeigten sich personelle und damit zeitliche Ressourcen als klares Hindernis für die Ausgestaltung von adäquater Kommunikationsunterstützung und für die Nutzung von bereitgestellten Strukturen der Implementierung, wie auch von Bosse und Wilkens (2015, S. 23) verdeutlicht.

Zusammenfassend kann in der gesellschaftlichen Dimension das Paradoxon der reduktionistischen Implementierung in den Mittelpunkt der soziologischen Konzeptualisierung im sozialräumlichen Zentrum gestellt werden. Obwohl in der subjektorientierten Dimension vielfältige Kompetenzen der Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten auch im symbolisch-intentionalen Bereich berichtet wurden, griff man im sozialräumlichen Zentrum primär auf körpereigene, meist idiosynkratische Kommunikationsformen zurück, die in Kombination mit förderlichen Handlungspraktiken zu einer vertrauten und schnellen Kommunikation führen. Aufgrund der dem sozialräumlichen Zentrum immanenten hohen Vertrautheit können die vorhandenen Kommunikationsformen genutzt werden, um in diesem Rahmen die räumliche Positionierungen von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten als Bewohner*in der Wohngruppe vorzunehmen, sozialen Raum zu konstituieren und die Bedürfnislagen im sozialräumlichen Zentrum zu adressieren. Über eine weiterführende Unterstützung von Partizipationshandeln im Sinne einer Unterstützung des Erlernens und Ausübens individueller kommunikativer Fähigkeiten wurde darüber hinaus kaum berichtet. Vielmehr zeigten sich förderliche Handlungspraktiken am aktuellen kommunikativen Stand orientiert, ohne möglichst unabhängige kommunikative Fähigkeiten anzustreben, wie sie für selbstbestimmtes Partizipationshandeln notwendig wären.

Diese gezielte Unterstützung von kommunikativen Kompetenzen zum Partizipationshandeln findet durch das aufgedeckte Paradoxon der reduktionistischen Implementierung nicht gesichert statt, es scheint auf erfahrungsbasiertes Wissen zurückgegriffen zu werden. Zwar zeigten die Gesamteinrichtungen vielfältige Aktivitäten hinsichtlich der konzeptionellen Verankerung von Unterstützter Kommunikation in der gesellschaftlichen Dimension, banden geschaffene Strukturen jedoch an die Freiwilligkeit, die in der gemeinschaftlichen Dimension zu verorten ist. Die Handlungspraktiken von Mitarbeitenden in Wohngruppen zeigten sich eher an erfahrungsbasiertem Alltagswissen denn an Sonderwissen orientiert, dass trotz der Angabe, über theoretisches Wissen zu verfügen, in den Interviews kaum sichtbar wurde. Zu fragen ist damit, ob Sonderwissen nicht in angemessenem Maße verfügbar ist oder ob verfügbares Sonderwissen durch das Vorherrschen von Handlungsrouinen wie die Anwendung von körpereigenen, meist idiosynkratischen, Kommunikationsformen nicht zur Anwendung kommt und damit die Barriere in der Umsetzung von Wissen in die Praxis liegt, wie für den schulischen Bereich ebenso aufgedeckt (Erdélyi & Thümmel,

2014, S. 8). Lücken im Sonderwissen werden nicht formell adressiert, ebenso wie gezielte und systematische Kommunikationsunterstützung nicht formell verankert zu sein scheint. Mitarbeitende handeln damit im Praxisfeld auf der Basis ihrer Einstellungen und bisher getätigter Erfahrungen, bewährter Handlungspraktiken, eigener Einstellungen und unter dem Einfluss äußerer Rahmenbedingungen, wie Mitarbeiterwechsel und zeitlichen Einschränkungen.

11.4 Ergebnisse zu Partizipationschancen

Die kommunikative Situation der Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialräumlichen Zentrum stellt die Ausgangsbasis sowohl für die selbstbestimmte Auswahl aus Partizipationschancen als auch für Partizipationshandeln im sozialen Nahraum dar. Im Weiteren werden die Partizipationschancen der Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten innerhalb der Fälle betrachtet. Es wird damit die zweite Teilfrage adressiert:

2. Welche Einflussfaktoren der subjektorientierten, gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension wirken auf die selbstbestimmte Auswahl aus Partizipationschancen von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialräumlichen Zentrum ein?

Dabei werden zunächst die Ergebnisse deskriptiv dargestellt. Im Rahmen des Codings der Schritte 3 bis 5b sind vier Codes entstanden, welche zur Deskription der vorliegenden Einflussfaktoren hinsichtlich des Möglichkeitsraums für Partizipationschancen genutzt werden:

- Realisierte Partizipationschancen
- Auswahl aus Partizipationschancen (Information, Wahl)
- Umsetzung von Partizipationschancen (individuell, gruppenbezogen)
- Einflussfaktoren auf Partizipationschancen

Die vier Codes wurden wiederum in weitere Subcodes differenziert. Basis der Auswertung stellten die Experteninterviews innerhalb des sozialräumlichen Zentrums sowie die Talking Mats Gespräche dar.

11.4.1 Auswahl und Umsetzung von Partizipationschancen

Mit dem Code ‚realisierte Partizipationschancen‘ wurde sich ein deskriptiver Überblick über wahrgenommene Partizipationschancen innerhalb und außerhalb der Einrichtung verschafft, welche in den Interviews von den Expert*innen thematisiert wurden (Anhang 61). In Tabelle 24 wurden diese den Angaben aus den Talking Mats Gesprächen (Anhang 60) gegenübergestellt, zudem werden einrichtungsinterne Partizipationschancen dargestellt:

Tabelle 24: Übersicht über realisierte Partizipationschancen

	im sozialen Nahraum (Interviews)	im sozialen Nahraum (Talking Mats)	im sozialräumlichen Zentrum (Interviews / Talking Mats)
Gemeinschaftliches Leben	<ul style="list-style-type: none"> • Vereinsleben • Veranstaltungen • (Fest-) Umzüge • Sportgruppe/ -verein • Theatergruppe 	<ul style="list-style-type: none"> • Feiern • Veranstaltungen • Politik (Wahlen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Veranstaltungen (z.B. Fasching, Weihnachtsfeier, Feste) • Selbsthilfegruppe • Theatergruppe
Freizeit und Spiritualität	<ul style="list-style-type: none"> • Freunde besuchen • Konzerte • Ausstellungen • Essen gehen • Café/ Kneipe • Disko • religiöse Aktivitäten • Theaterbesuche • Fußballstadion/ -platz • Tischtennis • Bowling • Kino • Fitness-Studio • Internet-Café • Stadtgänge • Spaziergänge 	<ul style="list-style-type: none"> • Freunde besuchen • Konzerte • Museum • Essen gehen • Café/ Kneipe • Disko • Kirche • Theater • Fußball • Schwimmbad • kegeln • Kino • Bücherei • Konfirmandentreffen 	<ul style="list-style-type: none"> • Freunde in der Einrichtung besuchen • Singkreis • Musikkreis • internes Café mit Kino, Disko, Vorlesen... • Kirche • Konfirmandenunterricht • interne Disko
Arbeit und Bildung	Volkshochschule: <ul style="list-style-type: none"> • Kochkurs • Künstlerische Angebote • Märchenkurse 	<ul style="list-style-type: none"> • Ehrenamt (Tierheim) • Kneipendienst 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsangebote • Kunstangebot • Talkerrunde • Ehrenamt (Vorträge halten) • Ehrenamt (Talkerassistentin)

	im sozialen Nahraum (Interviews)	im sozialen Nahraum (Talking Mats)	im sozialräumlichen Zentrum (Interviews / Talking Mats)
häusliches Leben und Selbstversorgung	<ul style="list-style-type: none"> • Arzt • Frisör Einkaufen: <ul style="list-style-type: none"> • Supermarkt • Shoppen (Bekleidung, Persönliches) • Bäcker • Drogerie 	<ul style="list-style-type: none"> • Arzt • Frisör • Physiotherapie • Sprachtherapie • Ergotherapie • Post • Bank • Bürgeramt Einkaufen: <ul style="list-style-type: none"> • Supermarkt • Shoppen • Apotheke • Bäcker • Drogerie • Metzger 	<ul style="list-style-type: none"> • Physiotherapie • Musiktherapie • UK-Angebot (Tagesförderstätte)
Mobilität	<ul style="list-style-type: none"> • Bus • Bahn • GoKart • Rollator • Rollstuhl 	<ul style="list-style-type: none"> • Bus • Zug • Taxi • Straßenbahn • Auto (mitfahren) • Fahrrad 	<ul style="list-style-type: none"> • Fahrdienste • einrichtunginterne Busse und Fahrzeuge
sozial-räumliche Peripherie	<ul style="list-style-type: none"> • Ausflüge • Freizeitfahrt • Radtour • Kohl-Wanderung • Urlaub • Tierpark 		

In den Interviews wurde deutlich, dass insgesamt eine weite Spannbreite an Partizipationschancen realisiert wird, die sich individuell sehr unterscheidet (O Frau Meier, Absatz 53; M Frau Sonne, Absatz 56; M Frau Weiß, Absatz 81). „Also was man eben halt in der Freizeit (lacht) alles so macht“ (O Herr Müller, Absatz 35) beschreibt diese Vielfalt. Trotz der oben dargestellten Bandbreite werden bestimmte Schwerpunkte ersichtlich. Beispielsweise wird ‚einkaufen‘ in unterschiedlichen Zusammenhängen besonders häufig im Rahmen der Interviews erwähnt ebenso wie ‚Veranstaltungen besuchen‘ und ‚zu Konzerten gehen‘. Auch ‚Essen gehen‘ wird als häufiges Beispiel angeführt. Andere Aktivitäten variieren stark in ihrer Frequenz, je nach strukturellen Möglichkeiten. Beispielsweise werden politische Aktivität im Sinne von Wählen nur von Herrn Schmitt im Talking Mats Gespräch thematisiert. Er scheint mit Unterstützung

seiner Eltern wählen zu gehen, wie im Talking Mats Gespräch ko-konstruiert wurde (TM Herr Schmitt, Anhang 28).

Die Studienteilnehmer*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten wurden zudem gebeten, mitzuteilen, welche Partizipationschancen sie gerne wahrnehmen würden, aber bisher noch nicht wahrgenommen haben. Interessanter Weise wurde von allen Studienteilnehmer*innen angegeben, in Selbsthilfegruppen aktiv sein zu wollen (Anhang 60). Lediglich Frau Sonne ist bereits in einer Selbsthilfegruppe aktiv. Welcher Art diese Gruppe ist, wird im Gespräch nicht deutlich (TM Frau Sonne, Anhang 37). Ansonsten waren die gewünschten Partizipationschancen ebenso vielfältig wie die Interessen der Personen (Anhang 60). Frau Weiß hatte im Rahmen des Talking Mats Gesprächs die Idee, vielfältige Partizipationschancen im sozialen Nahraum wahrzunehmen, mit dem Ziel, ihr Sprachausgabegerät den dortigen Personen vorzustellen (TM Frau Weiß, Anhang 42). Außerdem äußerte sie den Wunsch, bei der Post zu arbeiten (TM Frau Weiß, Anhang 42). Im Kontext der einrichtungsinternen Partizipationschancen sind die ehrenamtlichen Aktivitäten von Frau Weiß und Frau Meier hervorzuheben. Frau Meier hielt einen Vortrag zu den Bedarfen von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten bei einer Veranstaltung für Angehörige (O Frau Meier, Absatz 35) und Frau Weiß ist innerhalb der Einrichtung als Talkerassistentin für Personen, die unterstützt kommunizieren, tätig (TM Frau Weiß, Anhang 42).

Hinsichtlich des Prozesses der Auswahl und Umsetzung von Partizipationschancen erweist es sich als sinnvoll, im Rahmen der Deskription zwischen Freizeitaktivitäten und gemeinschaftlichen Aktivitäten einerseits sowie Aktivitäten zum häuslichen Leben und der Selbstversorgung andererseits zu unterscheiden. Während Freizeitaktivitäten und gemeinschaftliche Aktivitäten meist einen Informations- und Planungsvorlauf haben, wie sich zeigte, werden Aktivitäten zum häuslichen Leben und zur Selbstversorgung bisweilen auch spontan umgesetzt. Daher werden zunächst Aktivitäten zur Freizeitgestaltung und gemeinschaftliche Aktivitäten betrachtet.

Partizipationschancen im Sinne von Aktivitäten zur Freizeitgestaltung oder gemeinschaftlichen Aktivitäten werden sowohl innerhalb der Einrichtung als auch außerhalb der Einrichtung ermöglicht (O Herr Müller, Absatz 73; Tabelle 21). Alle in die Studie einbezogenen Einrichtungen verfügen über interne Angebote und Dienste für Freizeit und Bildung (Tabelle 8). Die Führungskraft des Falls Herr Müller betonte: „Also wir sind sehr für sowohl als auch“ (O Herr Müller, Absatz 73).

Um aus Partizipationschancen im freizeitlichen und gemeinschaftlichen Bereich auswählen zu können, ist eine *Information* über dieselben notwendig. Mitarbeitende und Führungskräfte der Fälle Herr Schmitt und Frau Sonne sowie Frau Weiß und Frau Meier gaben verschiedenste Informationswege zu Freizeitaktivitäten und gemeinschaftlichen Aktivitäten an:

- Tageszeitung (M Frau Weiß, Absatz 89; O Herr Schmitt, Absatz 63)
- Aushang / Bewerbung von internen Angeboten (O Frau Meier, Absatz 55; M Frau Weiß, Absatz 89)
- Veranstaltungskalender der Stadt (O Herr Schmitt, Absatz 63)
- Programm des internen Freizeitdienstes (O Herr Schmitt, Absatz 63; M Herr Schmitt, Absatz 61)
- interner Fernsehkanal (O Herr Schmitt, Absatz 63)

Die möglichen Partizipationschancen werden den Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten vorgestellt und mit ihnen besprochen (M Frau Weiß, Absatz 89; M Herr Schmitt, Absatz 61; O Frau Meier, Absatz 55) z.B. in sogenannten „Gruppenrunden“ (O Frau Meier, Absatz 55). Außerdem können sich Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten „informieren lassen“ (O Herr Schmitt, Absatz 63). Die Mitarbeitenden der Fälle Frau Sonne und Frau Weiß teilten mit, dass vor der Vorstellung passende Angebote ausgewählt würden: „Und dann suchen wir Angebote raus“ (M Frau Sonne, Absatz 60). Auch kämen Personen mit eigenen Ideen (M Herr Müller, Absatz 131), die sie gehört hätten (M Frau Weiß, Absatz 89). Der Mitarbeitende im Fall Herr Müller gab an, dass diese Aktivitäten „jetzt meistens von oben geplant“ (M Herr Müller, Absatz 125) und zeitlich festgelegt würden, wie beispielsweise Diskobesuche bei anderen Anbietern der Behindertenhilfe. Diese würden dann in der Wohngruppe kommuniziert. Jedoch wurde von dem Mitarbeiter auch von freizeitlichen Aktivitäten berichtet, die von Personen selbst erdacht, initiiert und umgesetzt würden (M Herr Müller, Absatz 131ff.). Diese selbstständige Planung und Umsetzung wurde auch von Frau Sonne berichtet (M Frau Sonne, Absatz 58).

Neben Freizeitaktivitäten und gemeinschaftlichen Aktivitäten spielen Partizipationschancen zum häuslichen Leben und der Selbstversorgung, die sich aus dem alltäglichen Leben ergeben, eine Rolle. So berichtete beispielsweise die Mitarbeitende im

Fall Herr Schmitt, dass sich sowohl an das Kochen gekoppelte Einkaufsgänge ergäben als auch spontane Besorgungen im Alltag, zu denen Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten mitkommen könnten bzw. wollten (M Herr Schmitt, Absatz 81, Absatz 83 & 85). Auch Bekleidungs- oder Geschenkeinkäufe gäben Möglichkeiten, Partizipationschancen im sozialen Nahraum wahrzunehmen: „Da nehmen wir sie mit“ (M Herr Schmitt, Absatz 81). In der Außenwohngruppe des Falls Herr Müller übernehmen dort lebende Personen selbstständig Aktivitäten zum häuslichen Leben, ohne dass diese geplant werden müssten, wie beispielsweise auch Herr Müller selbst (z.B. zu Saturn ein Kabel kaufen, eine Pizza kaufen). Die individuellen Aktivitäten wurden als „Privatsache“ (M Herr Müller, Absatz 149) bezeichnet und werden weder überprüft noch wird Einsicht genommen, so dass die Verantwortung bei den Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten selbst liegt. Auch von Frau Weiß wurde über selbständiges Einkaufen berichtet (M Frau Weiß, Absatz 65).

Die *Wahl aus Partizipationschancen* erfolgt auf unterschiedliche Weise und kann auf einer Achse zwischen fremdbestimmter und selbstbestimmter Wahl eingeordnet werden. Hinsichtlich der oben dargestellten Freizeitaktivitäten und gemeinschaftlichen Aktivitäten wurde einerseits eine selbstbestimmte Wahl aus zugänglich gemachten Informationen berichtet, die sich an den Interessen der Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten orientiert (M Frau Weiß, Absatz 89; M Frau Sonne, Absatz 60; O Frau Meier, Absatz 55; M Herr Müller, Absatz 125): „Und dann suchen sich die Leute eh aus, was sie gerne möchten, ne?“ (Frau Sonne, Absatz 60). Frau Sonne scheint sehr selbstbestimmt und eigenständig aus möglichen Partizipationschancen auszuwählen und für diese einzutreten:

Ähm (.) also die (..) gestaltet ihren Alltag und, und ihre Freizeit eigentlich wie sie es möchte. Sie ist da auch sehr aktiv. Also auch wenn es darum geht sich Freizeitangebote innerhalb oder außerhalb der Einrichtung zu suchen. (.) Da weiß sie schon genau was sie möchte. Und sie, sie (.) macht uns auch genau klar wo sie angemeldet werden möchte (M Frau Sonne, Absatz 58).

Andererseits wurde von den Führungskräften berichtet, dass im Rahmen von fallbezogenen Besprechungen über Partizipationschancen seitens der bezahlten Unterstützer*innen nachgedacht wird (O Herr Schmitt, Absatz 61). „Und dann wird also so auf den Einzelnen bezogen immer wieder geguckt: Was kann der eigentlich/ also so in- und außerhalb der Einrichtung machen“ (O Herr Müller, Absatz 73).

Im Rahmen von alltäglichen Aktivitäten, die Partizipationschancen darstellen, wird die Wahl entweder spontan vorgenommen (M Herr Schmitt, Absatz 85) oder ist durch vorliegende Pläne (z.B. Ämterplan Kochen) determiniert (M Herr Schmitt, Absatz 83).

Partizipationschancen zeigen sich als zeitlich festgelegt mit scheinbar wenig Möglichkeiten der Einflussnahme durch Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten selbst. In der Wohngruppe von Frau Meier gibt es „Wunschzeiten“ (M Frau Meier, Absatz 12), in denen individuelle Partizipationschancen nach selbstbestimmter Wahl durchgeführt werden können (z.B. Einkäufe, Cafébesuche). Die Wunschzeit findet für jede Person einmal im Monat zu einem festgelegten Termin statt und umfasst eine Zeitspanne von ca. zwei Stunden zwischen 16 Uhr und 18 Uhr am Nachmittag (M Frau Meier, Absatz 12 & 83). Auch Aktivitäten zur Selbstversorgung sind in ihrer Frequenz begrenzt, hier z.B. Bekleidungseinkäufe „Und das kommt schon mehrfach im Jahr vor“ (M Herr Schmitt, Absatz 81).

Die *Umsetzung von ausgewählten Partizipationschancen* im gemeinschaftlichen oder freizeithlichen Kontext, so wurde in den Interviews deutlich, findet meist in einer Gruppe mit mehreren Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten statt, entweder wohngruppenbezogen (M Herr Schmitt, Absatz 7; M Frau Sonne, Absatz 56; O Herr Müller, Absatz 73), übergeordnet in einer Gruppe von Personen der gleichen Wohneinrichtung (M Herr Schmitt, Absatz 63; O Herr Schmitt, Absatz 61) oder in einer Gruppe von Personen verschiedener Träger der Behindertenhilfe (M Herr Müller, Absatz 125; O Herr Müller, Absatz 73). So wird gemeinsam ins Kino gefahren, Essen gegangen oder ein Ausflug gemacht (M Herr Schmitt, Absatz 7; O Herr Müller, Absatz 73).

Die individuelle Umsetzung von Partizipationschancen finden häufig mit Begleitungen statt, „[d]enn (.) die meisten brauchen Begleitung“ (M Frau Weiß, Absatz 9; auch O Herr Müller, Absatz 104). Doch diese Möglichkeiten der 1:1 Begleitung gäbe es nur „ganz selten“ (M Frau Sonne, Absatz 56). Realisiert werden individuelle Umsetzungen trotz notwendiger Begleitung neben dem alltäglichen Ablauf durch „Wunschzeiten“ (M Frau Meier, Absatz 12) als fester Bestandteil des Gruppenalltags und damit der Stellenplanung oder außerhalb des Stellenplans über sogenannte „Sonderbetreuung“ (O Herr Schmitt, Absatz 55), die als Honorartätigkeiten durch Schüler*innen, Rentner*innen oder Mitarbeitende zusätzlich geleistet wird (O Herr Schmitt, Absatz 55; O Herr Müller, Absatz 104). Auch Personen des sozialen Netzwerks wie Familienangehörige und

Verwandte (M Herr Müller, Absatz 135, Absatz 221 & 231; O Frau Meier, Absatz 53; TM Frau Weiß) sowie Freunde (M Herr Müller, Absatz 135) werden für Begleitungen eingebunden.

Es wurde berichtet, dass nur wenige Personen selbstständig (ohne Begleitung) Partizipationschancen im sozialen Nahraum wahrnehmen (M Frau Sonne, Absatz 52; O Herr Schmitt, Absatz 51). Dies täten Personen bisweilen auf abgesprochenen (O Herr Schmitt, Absatz 51) und bekannten Wegen (M Frau Weiß, Absatz 67) oder hinsichtlich bestimmter Aktivitäten wie Einkauf (M Frau Weiß, Absatz 65). Im Rahmen der individuellen Durchführung von Partizipationschancen im sozialen Nahraum ohne Begleitung kommt Mitarbeitenden die Aufgabe der unterstützenden Organisation (z.B. Fahrdienste organisieren, Tickets bestellen) zu (O Herr Müller, Absatz 73).

Vereinzelt wurde von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten berichtet, die sich selbstständig Unterstützung organisieren und zur Planung und Umsetzung ihrer Wünsche (z.B. Fußballspiel besuchen, in die Kneipe gehen) gezielt Mitarbeitende oder andere mögliche Begleitpersonen ansprechen (O Frau Meier, Absatz 53; M Herr Müller, Absatz 131ff.). Auch individuelle Unternehmungen ohne Einblick der Mitarbeitenden wurden beschrieben. So ist Herr Müller selbstständig im sozialen Nahraum unterwegs, ohne dass Mitarbeitende in die Umsetzung der Aktivitäten involviert seien (M Herr Müller, Absatz 139). Nur wenn „irgendwas im Busch“ (M Herr Müller, Absatz 141) ist, würden bei individuellen Durchführungen Mitarbeitende der Wohngruppe aktiv. Auch bei Frau Sonne zeigt sich hier ein hohes Maß an Selbstbestimmung (M Frau Sonne, Absatz 58).

11.4.2 Einflussfaktoren auf Partizipationschancen

Vielfältige *Einflussfaktoren* bestimmen den Möglichkeitsraum für Partizipationschancen, diese wurden im Rahmen des Descriptive Coding in die Subcodes ‚Individuum‘, ‚Wohneinrichtung‘, ‚Mitarbeitende‘, ‚sozialer Nahraum‘ und ‚soziale Netzwerke‘ unterteilt. Hinsichtlich des Codes ‚Mitarbeitende‘ fließen Ergebnisse aus dem Values Coding mit ein, so zeigen sich Einstellungen von Mitarbeitenden als Einflussgröße auf Partizipationschancen. Der Code wird zur näheren Betrachtung nicht in die tabellarische Darstellung mitaufgenommen, sondern ausgeführt.

Die Einflussfaktoren können dimensioniert werden hinsichtlich ihrer neutralen, förderlichen und begrenzenden Wirkung auf Partizipationschancen. Auf Grund der Fülle

der Faktoren wurden diese tabellarisch zusammengefasst (Tabelle 25), eine Nachvollziehbarkeit der zugehörigen Codings kann Anhang 61 entnommen werden:

Tabelle 25: Einflussfaktoren auf Partizipationschancen

	förderlich	behindernd
Individuum	<ul style="list-style-type: none"> • kommunikative Strategien • gute expressive Kompetenzen • gute rezeptive Kompetenzen • Kompetenz zur Orientierung • eigenständige Fortbewegungsmöglichkeit (zu Fuß, Rollstuhl) • Interessen • Wille • Handlungskompetenz zur eigenständigen Organisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlen der förderlichen Faktoren <p>zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • emotionale Aspekte (Angst, Unsicherheit) • sozial nicht erwünschte Verhaltensweisen • fehlende Ideen, Motivation • begrenzte finanzielle Mittel • Notwendigkeit der Begleitung • Störung der Körperstrukturen und -funktionen (z.B. Epilepsie)
Wohneinrichtung	<ul style="list-style-type: none"> • (zusätzliche) Ressourcen zur Begleitung (Sonderbetreuung, Auszubildende) • vorausschauende Dienstplanung (z.B. bei Schützenfest) • Kooperationen mit Einrichtungen und Diensten im sozialen Nahraum (z.B. VHS, öff. Nahverkehr, Verein) • gemeindeintegrierte integrative Bildungs- und Freizeitangebote des internen Bildungs- und Freizeitdienstes • gemeindeintegriertes Wohnen bzw. zentrale Lage der Wohneinrichtung 	<ul style="list-style-type: none"> • begrenzte Ressourcen (Personal) • zentrale Dienste innerhalb der Wohneinrichtung • Gruppen- statt Einzelaktivitäten • Notwendigkeit der Vorplanung (Transfer) • strukturelle Bedingungen (festgelegter Tagesablauf) • dezentrale Lage
Sozialer Nahraum	<ul style="list-style-type: none"> • Akzeptanz der Präsenz von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten • persönliche Bekanntschaft • Unterstützung/ Begleitung durch Personen des sozialen Nahraums • inklusive Kursangebote (z.B. durch VHS) • Austausch zwischen Diensten und Einrichtungen des sozialen Nahraums und der Wohneinrichtung • Schulungen von Diensten und Einrichtungen hinsichtlich Barrierefreiheit (z.B. örtlicher Verkehrsverbund) • Leichte Sprache • barrierefreies Fußgänger- und Radwegnetz 	<ul style="list-style-type: none"> • Barrieren im öffentlichen Nahverkehr (z.B. Einstellungen der Busfahrer*innen, Zugänglichkeit, Frequenz) • nicht barrierefreie Gebäude • wenige inklusive Bildungs- und Freizeitangebote

In den Talking Mats Gesprächen wurden ebenfalls Einflussfaktoren thematisiert, welche der Durchführung von gewünschten Partizipationschancen entgegenstehen. Von allen Studienteilnehmer*innen wurden die Faktoren der eigenen Unsicherheit und ‚sich nicht unterhalten können‘ als zutreffende Barrieren eingeschätzt, auch fehlende Begleitung und eingeschränkte finanzielle Möglichkeiten wurden von jeweils vier der fünf Personen als Barrieren benannt. Hingegen scheint fehlende Zeit bei den Studienteilnehmer*innen in wenigen Fällen als Barriere zu wirken (Anhang 60).

Ergänzend zu den tabellarisch dargestellten Einflussfaktoren auf Partizipationschancen und deren Umsetzung im sozialen Nahraum sind Faktoren relevant, die in den Einstellungen und Handlungspraktiken der Mitarbeitenden liegen. Diese werden schriftlich ausgeführt, da eine stichwortartige Zusammenfassung den Gehalt der Aussagen nicht darstellen kann.

Als förderlich erscheint es, wenn Mitarbeitende den Partizipationschancen außerhalb der Einrichtung zunächst Wichtigkeit und Relevanz zuschreiben (M Frau Weiß, Absatz 91; M Herr Schmitt, Absatz 81), sie mit menschenrechtlichen Begründungen verknüpfen (O Herr Müller, Absatz 102) und dementsprechend das Anliegen formulieren, diese anzubieten und zu ermöglichen (M Herr Schmitt, Absatz 77) sowie Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten zur Teilnahme motivieren (M Frau Weiß, Absatz 85; M Frau Sonne, Absatz 60). Unterstützend erscheint auch die Einstellung, dass sich die Wünsche und Umsetzungen von Aktivitäten im sozialen Nahraum grundsätzlich nicht von denen der Menschen ohne Lern- und Sprachschwierigkeiten unterscheiden würden (M Herr Müller, Absatz 125; O Herr Müller, Absatz 35) und das Anliegen, Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten „was Schönes“ (M Herr Schmitt, Absatz 63) zu gönnen. Förderlich sei dabei ein vernetztes Denken seitens der Mitarbeitenden, das weniger an Wohngruppen und strukturellen Bedingungen als vielmehr an den Interessen der Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten orientiert sei (O Herr Schmitt, Absatz 73). Die Führungskraft im Fall Schmitt merkte jedoch an, dass eine partizipative Auswahl und Planung „öfter mal ins Hintertreffen“ (O Herr Schmitt, Absatz 73) gerate. Als Einflussfaktor auf die Auswahl und Umsetzung wirkten Interessen der Mitarbeitenden und deren Motivation und Spontaneität ein (O Herr Schmitt, Absatz 63 & 75). Zudem formulierte er, dass das Selbstverständnis der Mitarbeitenden eine wesentliche Rolle in der Planung und Umsetzung von Partizipationschancen darstelle (O Herr Schmitt, Absatz 75). So sei es bisweilen notwendig, Mitarbeitenden für eine altersadäquate Gestaltung von Partizipationschancen zu sensibilisieren, z.B. auch länger als 22 Uhr Silvester feiern

zu können (O Herr Schmitt, Absatz 73). Als hinderlich können zudem pauschalisierende Aussagen gesehen werden, „oder in den (Name Einkaufszentrum). Das ist (.) ähm (..)/ das machen sie alle gerne“ (M Herr Schmitt, Absatz 75), ebenso wie Aussagen, die Partizipationschancen an den Fähigkeiten einer Person messen „Als so gesehen, da sind einige dabei, die können GAR nichts machen. Also, weil sie so beeinträchtigt sind, dass sie also an den Angeboten, die außerhalb sind, sich eigentlich gar nicht beteiligen können“ (O Herr Müller, Absatz 73). Die Mitarbeitenden im Fall Frau Sonne beschrieb zudem den Konflikt der Mitarbeitenden, möglichst allen Personen einer Wohngruppe gerecht werden zu wollen, so dass individuell geplante Aktivitäten spontan zu Gruppenaktivitäten würden, wenn sich weitere Personen anschließen möchten (M Frau Sonne, Absatz 68ff.). Ebenso wirkt sich das soziale Netzwerk der Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten in unterschiedlicher Weise auf Partizipationschancen und deren Umsetzung aus. Interessant sind die Beispiele, bei denen die Familien eine große Rolle hinsichtlich der Ermöglichung von Partizipationschancen spielen. Insbesondere die Familie von Herrn Müller sei sehr unterstützend und „klasse“, indem sie Herrn Müller auf vielfältige Weise involviere (M Herr Müller, Absatz 227). Positive Einflussfaktoren auf Partizipationschancen ergäben sich daraus, dass Familienmitglieder Zeit hätten und sich die notwendige Zeit auch nehmen würden (M Herr Müller, Absatz 231). Ist die Familie nicht involviert, gab es Beispiele, in denen verwandte Personen Partizipationschancen ermöglichen (M Herr Müller, Absatz 221). Der Mitarbeiter resümierte „Die machen einfach“ (M Herr Müller, Absatz 231). Jedoch gibt es auch hinderliche Aspekte, wie die Mitarbeitende des Falls Frau Weiß ausführte. So gäbe es Personen in der Wohngruppe, die auf Grund der engen Bindung zur Herkunftsfamilie in ihren Partizipationschancen vor Ort eher gehindert würden (M Frau Weiß, Absatz 77, 81 & 88).

Zusammenfassend kann damit aufgezeigt werden, dass auf den ersten Blick eine große Spannbreite an Partizipationschancen realisiert wird. Differenzierter betrachtet werden einzelne Partizipationschancen primär ausgeführt, wie Einkaufen gehen, Veranstaltungen und Konzerte besuchen oder Essen gehen. Die dargestellte Breite an Aktivitäten bezieht damit auch Partizipationschancen mit ein, die nur in sehr niedriger Frequenz durchgeführt werden. Die Information über mögliche Partizipationschancen zeigt sich durch Mitarbeitende vorselektiert, solange Personen nicht eigeninitiativ Ideen einbringen. Die Wahl umzusetzender Partizipationschancen erfolgt grundsätzlich an den Interessen der

Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten orientiert, wobei vielfältige Einflussfaktoren auf die Umsetzbarkeit und letztendliche Umsetzung einwirken. Hier zeigt sich eine Abhängigkeit zur Form der Umsetzung. So werden Gruppenaktivitäten, individuell begleitete Aktivitäten oder selbstständig durchgeführte Aktivitäten unterschieden. Größtmögliche Freiheit in der Umsetzung bieten letztere. Sowohl bei Gruppenaktivitäten als auch bei individuell begleiteten Aktivitäten stehen personelle und strukturelle Bedingungen einer selbstbestimmten Umsetzung von Partizipationschancen dann im Weg, wenn Personen auf Begleitung angewiesen sind. Auch werden Partizipationschancen durch Interessen und Einstellungen der Mitarbeitenden beeinflusst. Inwiefern also von selbstbestimmtem Partizipationshandeln im Sinne der Auswahl aus subjektiv bedeutsamen Partizipationschancen gesprochen werden kann, wird im theoretischen Bezug zum Konstrukt der Partizipation aufgezeigt.

11.4.3 Soziologische Konzeptualisierung zu Partizipationschancen

Zur soziologischen Konzeptualisierung der Einflussfaktoren auf Partizipationschancen wurde wiederum im Auswertungsschritt 6 das Codesystem hinsichtlich des Konstrukts Partizipation überarbeitet und neudefiniert (Anhang 63). Im Theorieteil der Arbeit wurde dargestellt, dass nicht nur selbstbestimmtes Partizipationshandeln, sondern bereits die selbstbestimmte Auswahl aus möglichst vielfältig verfügbaren Partizipationschancen wesentlich für Partizipation ist. Im Weiteren wird diese selbstbestimmte Auswahl und Umsetzung der Partizipationschancen von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten hinsichtlich der drei Dimensionen des Konstrukts der Partizipation betrachtet.

Wie in Kapitel 11.4.1 dargestellt, scheinen zunächst vielfältige Partizipationschancen verfügbar zu sein, die in Functionings (Sen, 2013, S. 260) umgesetzt werden (Tabelle 21). Anhand der ICF kann konkretisiert werden, dass diese vornehmlich in den ICF-Kategorien ‚d620 Waren und Dienstleistungen des täglichen Bedarfs beschaffen‘, also ‚Einkaufen gehen‘ (DIMDI, 2005, S. 112) und im Bereich ‚d920 Freizeit und Erholung‘, wie z.B. Essen oder ins Café gehen, zum Fußball gehen (DIMDI, 2005, S. 121) liegen. Auch örtliche Veranstaltungen, die dem ‚gemeinschaftlichen Leben‘ der ICF zugeordnet werden können (DIMDI, 2005, S. 120), wurden als Partizipationschancen häufig benannt ebenso wie über die Einrichtung organisierte Ausflüge, die in der sozialräumlichen Peripherie zu verorten sind.

Der Zugang zu diesen Partizipationschancen und die Umwandlung in Functionings zeigt sich jedoch von vielfältigen Einflussfaktoren determiniert, so dass von einer freiheitlichen Auswahl im Sinne des Capability Approachs nicht durchgehend gesprochen werden kann (Sen, 2013, S. 288). Die Einflussfaktoren werden in den Dimensionen des Konstrukts der Partizipation konkretisiert.

Subjektorientierte Dimension

In der subjektorientierten Dimension wurden in den Kapiteln 2.2.1 und Kapitel 5.1 die Einflussfaktoren auf selbstbestimmtes Partizipationshandeln herausgearbeitet. Personen müssen nicht nur die Fähigkeit haben, etwas zu tun, sondern das, was sie tun, muss im Sinne der Partizipation auch ihrem selbstbestimmten Willen entsprechen. Als Partizipation kann nach Scheu und Atrata (2013, S. 264f.) das verstanden werden, was aus Sicht der Person als subjektiv wichtig und sinnvoll erachtet wird und auf ihrer autonomen Entscheidung beruht. Mit der CRPD und dem Capability Approach wird gerade die freiheitliche Entscheidungsmöglichkeit aus vielfältigen Partizipationschancen hervorgehoben (z.B. Artikel 3a CRPD; Sen, 2013, S. 259). Selbstbestimmung als autonome Entscheidung erfolgt nach Walther (2016, S. 77ff.) in drei Schritten: 1. Selbstverantwortung, die im Wollen, Verantworten und Sich-Wählen liegt, 2. Selbstleitung, die das Entscheiden auf der Basis von Wissen und der kognitiven Entscheidungskompetenz darstellt und 3. Selbstständigkeit, die im Können und Tun dessen liegt, für was man sich entschieden hat.

Um die empirischen Ergebnisse der subjektorientierten Dimension hinsichtlich der selbstbestimmten Wahl aus Partizipationschancen zu systematisieren, wurde sich diesem Dreischritt bedient, der für das vorliegende Thema in Wille, Entscheidung und Umsetzung benannt wurde.

Der *Wille* gilt als Ausgangspunkt für selbstbestimmtes Handeln (Pitsch & Thümmel, 2015, S. 22f.; Walther, 2016, S. 77) und stellt einen wesentlichen Faktor für die freiheitliche Entscheidung im Sinne des Capability Approachs dar. Nach Scheu und Atrata (2013, S. 216) ist der Wille nur dann existent, wenn tatsächliche Wahlmöglichkeiten bestehen, aus welchen entschieden werden kann. Wille ist daher in enger Verbindung mit Entscheidung und Umsetzung sowie mit der gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Dimension zu verstehen.

In der Studie wurden unterschiedliche Formen des Willens beschrieben. Während einige Personen scheinbar kein Interesse und damit keinen Willen zur Partizipation an angebotenen Partizipationschancen zeigen (M Herr Müller, Absatz 125), muss der Wille bei anderen Personen aktiv durch Motivation unterstützt werden (M Frau Sonne, Absatz 58). Der Wille wurde als durch enge Bindungen zu Bezugspersonen (M Frau Weiß, Absatz 83ff.), durch die sozialräumliche Lage der Wohngruppe (O Frau Meier, Absatz 55) oder durch zeitliche Bedingungen (M Frau Sonne, Absatz 58) beeinflusst angesehen. Situativ sei der Wille durch aktuelle Gemütszustände gelenkt, so dass gewählte Partizipationschancen letztendlich nicht wahrgenommen würden (M Herr Schmitt, Absatz 61; M Herr Müller, Absatz 125). Die Mitarbeiterin im Fall Frau Meier konstatierte, dass die Personen der Wohngruppe genau wüssten „was sie wann (.) und wie wollen“ (M Frau Meier, Absatz 64). Gerade Personen mit leichten Lernschwierigkeiten, wie von Herrn Müller und Frau Sonne angenommen, scheinen ihrem Willen entsprechend zu handeln. „Ähm (.) also die (.) gestaltet ihren Alltag und, und ihre Freizeit eigentlich wie sie es möchte“ (M Frau Sonne, Absatz 58). Willensstarke Personen, die für sich und ihren Willen eintreten, machen den Mitarbeitenden „Stress, dass wir auch dran bleiben“ (O Frau Meier, Absatz 61). Der Mitarbeiter im Fall Herr Schmitt berichtete von einer Person, deren Willen so stark war, an einer örtlichen Veranstaltung teilzunehmen, dass er diese privat aufgesucht hat, obwohl er als nicht verkehrssicher galt (M Herr Müller, Absatz 65ff.). Das Formulieren des eigenen Willens und das Eintreten für den eigenen Willen kann damit als unterstützender Einflussfaktor für die freiheitliche Wahl aus Partizipationschancen angesehen werden. Ist der Wille, wie von der Mitarbeiterin Frau Sonne beschrieben, nicht selbstinitiativ sichtbar, gilt es, diesen durch entsprechende Unterstützungsangebote zu aktivieren, um eine freiheitliche Wahl aus Partizipationschancen zu ermöglichen (M Frau Sonne, Absatz 58). Dies liegt in der Verantwortung der Mitarbeitenden und ist damit in der gemeinschaftlichen Dimension zu verorten.

Der zweite Schritt der selbstbestimmten Handlung nach Walther (2016, S. 78) besteht darin, sich zu entscheiden, mit Cardol et al. (2009, S. 972) ist dieser Schritt als ‚desicional autonomy‘ zu verstehen. Hierzu muss eine Person sowohl über das Wissen von Partizipationschancen und entsprechenden Alternativen verfügen als auch über die kognitiven Möglichkeiten des Sich-Entscheidens.

Das *Wissen* über Partizipationschancen ist grundlegend für die selbstbestimmte Auswahl aus denselben. Gerade im Capability Approach und der CRPD wird diese freiheitliche Wahl aus verfügbaren Partizipationschancen betont (CRPD; Sen, 2013, S. 259). Wissen stellt damit eine erste Notwendigkeit dar, um aus Partizipationschancen freiheitlich auswählen zu können, wie im Kontext der Handlungsfähigkeit deutlich wurde (Kapitel 2.2.1). In der vorliegenden Studie wurde das Wissen über Partizipationschancen, gerade im Freizeitlichen und gemeinschaftlichen Bereich, durch Mitarbeitende zugänglich gemacht und vorab selektiert, wie in Kapitel 11.4.1 dargestellt. In einigen Fällen wurde davon berichtet, dass Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten „was gehört“ (M Frau Weiß, Absatz 89) hätten. Jenseits von Freizeitlichen und gemeinschaftlichen Aktivitäten wurde das Wissen über mögliche Partizipationschancen wie z.B. ‚einkaufen gehen‘ über Ämterpläne festgelegt oder spontan im Alltag durch Mitarbeitende vermittelt, wie z.B. ein notwendiger kurzfristiger Einkauf (M Herr Schmitt, Absatz 81 & 86). Das umfassende und selbstbestimmte Wissen über (alternative) Partizipationschancen ist damit von kognitiven Kompetenzen der Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten abhängig, sich eigenständig Informationen anzueignen (was Literacy-Kompetenzen erfordert), gegebenenfalls auch über Informationsmaterialien in Leichter Sprache (über deren Einsatz im Kontext der Interviews keine Aussage getätigt wurde) oder sich kommunikativ darüber zu informieren.

Damit stellen Schriftsprachkompetenzen einen wesentlichen Faktor zur selbstbestimmten Information über mögliche Partizipationschancen und über entsprechende Wissensaneignung dar und bilden einen Einflussfaktor auf die ‚decisional autonomy‘ (Cardol et al., 2009, S. 972). Münz, Münz, Boenisch & Wilke (2014, S. 16f.) stellen dar, dass Lese- und Schreibkompetenzen bei Schüler*innen mit Sprachschwierigkeiten und körperlich-motorischen Schwierigkeiten positiv mit dem Einsatz von elektronischen Sprachausgabegeräten korrelieren. Auch diese Tatsache weist auf die Notwendigkeit des Ausbaus von objektiven Kommunikationsmitteln über körpereigene Formen hinaus.

Sind diese kognitiv-kommunikativen Kompetenzen eingeschränkt, sind die Personen abhängig von der Informationsweitergabe seitens der Mitarbeitenden, die jedoch selektiv vorgenommen (M Frau Sonne, Absatz 60) und von weiteren Faktoren (z.B. Beziehung zwischen Mitarbeitendem und Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten, strukturelle Rahmenbedingungen) beeinflusst wird, wie Cardol et al. (2009, S. 972f.) feststellen.

Diese Einflussfaktoren sind in der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension zu verorten.

Die letztendliche *Entscheidungskompetenz* für oder gegen eine Partizipationschance wird von den kognitiven Fähigkeiten einer Person beeinflusst. Schwere Lern- und Sprachschwierigkeiten, wie bei Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten der Gruppe 1 und 2 nach Weid-Goldschmidt (2015), können die Entscheidung erschweren, so dass von den Mitarbeitenden stellvertretende Entscheidungen entsprechend der Interessen der Person übernommen würden. Die Beurteilung über die Passgenauigkeit der ausgewählten Partizipationschance läge „im Blick der Mitarbeitenden“ und ihres „Gefühl[s]“ (O Frau Meier, Absatz 53) und damit in der gemeinschaftlichen Dimension. Personen, die über eigene Entscheidungskompetenzen verfügen, würden aus den vorab dargestellten Partizipationschancen auswählen (M Frau Weiß, Absatz 89; M Frau Sonne, Absatz 60; M Herr Schmitt, Absatz 61). Auch wurde von der Beeinflussung der Entscheidungsmöglichkeit durch kommunikative Kompetenzen einer Person berichtet. So formulierte die Mitarbeiterin im Fall Frau Meier: „Also (.) schwierig wird es dann halt wirklich b/ bei dem Punkt, wenn (.), wenn man einfach nicht versteht, was sie wollen“ (M Frau Meier, Absatz 85). Möglichkeiten der Mitteilung werden dann über das Sprachausgabegerät oder durch Ausschlussverfahren unterstützt (M Frau Meier, Absatz 64). Einschränkend muss gesagt werden, dass auch Ausschlussverfahren eine Vorabselektion angebotener Partizipationschancen beinhalten. Die spontane Entscheidung für Partizipationschancen, wie zum Einkaufen mitkommen, hängt ebenfalls von kommunikativen Kompetenzen ab, die Partizipationschance rezeptiv zu erfassen und sich expressiv dafür zu entscheiden, wie die Mitarbeiterin am Beispiel von Herrn Schmitts Gebärden deutlich machte (M Herr Schmitt, Absatz 85).

Störungen der Körperstrukturen und -funktionen beeinflussen die Entscheidungsmöglichkeit, indem Partizipationschancen wegfallen, wie am Beispiel der Person mit Epilepsie deutlich wurde, der es trotz Interesse nicht möglich war, eine Kirmes zu besuchen (M Herr Schmitt, Absatz 61ff.). Personbezogene Faktoren wie finanzielle Mittel limitieren Partizipationschancen zusätzlich (M Frau Weiß, Absatz 101; M Herr Schmitt, Absatz 77), wie auch von den Studienteilnehmer*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten mitgeteilt wurde (Anhang 60). Studienteilnehmer*inne mit Lern- und Sprachschwierigkeiten begründeten bisher nicht vollzogene gewünschte Tätigkeiten zudem mit eigener Unsicherheit und begrenzten kommunikativen Möglichkeiten (Anhang 60).

Andererseits legen strukturelle Gegebenheiten, die in der gesellschaftlichen Dimension verortet sind, wie z.B. der Ämterplan oder notwendige Bekleidungseinkäufe, die Entscheidung fest und es kommt zu keiner freiheitlichen Entscheidung (M Herr Schmitt, Absatz 81ff.).

Der dritte Schritt im Kontext selbstbestimmter Handlungsfähigkeit liegt nach Walther (2016, S. 78f.) im Können und Tun, sprich in der *Umsetzung* oder der Handlungsausführung nach Pitsch und Thümmel (2015, S. 23). Notwendig hierfür sind Erfahrungen, Handlungsmuster und Können. Der Fokus wurde in der Auswertung noch nicht auf das Partizipationshandeln in der Aktivität selbst gerichtet, sondern auf die Organisation der Partizipationschance, um sie nach der Entscheidung in tatsächliches Partizipationshandeln umwandeln zu können.

Hier zeigte sich über die Fälle hinweg die größte Barriere, wenn Personen nicht ohne Begleitung tätig werden können. Eine notwendige Begleitung wurde in der Regel entlang von Fähigkeitseinschränkungen der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten begründet, die in der subjektorientierten Dimension zu verorten sind (Abbildung 16). Die größte Barriere wurde in Störungen auf der Ebene der Körperstrukturen und -funktionen (durch Hirnschädigung und Lern- und Sprachschwierigkeit) gesehen, wodurch die Funktionen der Orientierung (ICF: b114)(O Herr Müller, Absatz 33 & 39; S Frau Sonne, Absatz 78) und die kognitiv-sprachlichen Funktionen, sprich die rezeptiven und expressiven Kommunikationskompetenzen (ICF: b167)(M Herr Schmitt, Absatz 103) so beeinträchtigt sind, dass eine Begleitperson als notwendig erachtet wird. Auch sozial nicht akzeptierte Verhaltensweisen (O Herr Schmitt, Absatz 51) und die durch die Funktionsstörungen begrenzten Möglichkeiten der Mobilität und Verkehrssicherheit erfordern nach Aussagen der Expert*innen eine Begleitperson (M Frau Sonne, Absatz 60; O Herr Schmitt, Absatz 51; M Herr Schmitt, Absatz 65ff.). Die Bedeutsamkeit von Mobilität für Partizipation ist in der Literatur hinlänglich bekannt (Römisch & Tillmann, 2017, S. 105; Stöppler, 2002, S. 46).

Auf personbezogener Ebene würden Unsicherheiten durch schlechte Erfahrungen und damit verbundene Ängste dazu führen, dass Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten nicht ohne Begleitung im sozialen Nahraum aktiv würden (M Frau Weiß, Absatz 91ff.), wie auch Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten formulierten (Anhang 60).

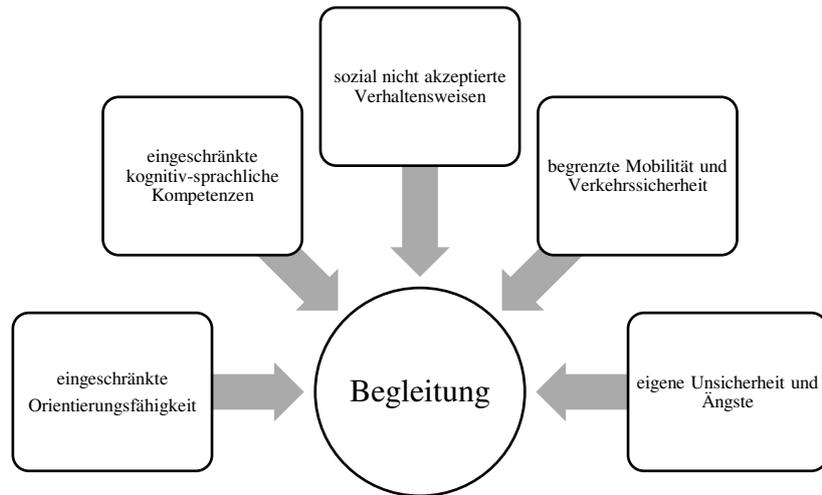


Abbildung 16: Benannte Gründe für eine notwendige Begleitung

Hingegen zeigte es sich, dass Personen, die über umfassende Möglichkeiten im kognitiv-kommunikativen Bereich, in der Handlungsplanung und in der Mobilität verfügen, Partizipationschancen selbstbestimmt nutzen können (M Frau Sonne, Absatz 58; M Herr Müller, Absatz 103). So ist es ihnen möglich, entweder eigenaktiv und unbegleitet tätig zu werden und eigenständig gewünschte Partizipationschancen im sozialen Nahraum zeitunabhängig durchzuführen (M Herr Müller, Absatz 137 & 149) oder sie können die notwendige Begleitung eigenständig organisieren, z.B. durch die Ansprache von Freund*innen oder Familienmitgliedern (M Herr Müller, Absatz 133ff. Absatz 141; O Frau Meier, Absatz 53), wie im Fall von Herrn Müller.

Es wurde in der Studie deutlich, dass nur wenige Personen die Kompetenzen besitzen, Partizipationschancen eigenständig und ohne Begleitung wahrzunehmen (Kapitel 11.4.1). Nach wie vor stellt die Notwendigkeit von Begleitung ein eklatantes Risiko der Fremdbestimmung und damit eine deutliche Einschränkung von selbstbestimmter Partizipation dar. Die Barrieren liegen dabei in der gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Dimension.

Im Sinne eines graduellen Verständnisses von Partizipation (Kapitel 5.1) wurde von ‚Zwischenschritten‘ berichtet, die ein der Person angemessenes Maß an selbstbestimmter Umsetzung von Partizipationschancen ermöglichen. Beispielsweise werden ausgewählte, routinierte Aktivitäten im sozialen Nahraum selbstständig durchgeführt (M Frau Weiß, Absatz 65) oder abgesprochene Wege zu naheliegenden Orten des sozialen Nahraums selbstständig zurückgelegt (O Herr Schmitt, Absatz 51).

Die subjektorientierte Dimension zeigt sich damit im Zusammenspiel von Wille, Wissen/Information, Entscheidungskompetenz und letztendlicher Möglichkeit der Umsetzung von Partizipationschance in Partizipationshandeln. Je mehr eine Person in diesen Schritten auf Unterstützung angewiesen ist, desto nachhaltiger treten Aspekte der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension in den Fokus.

Gemeinschaftliche Ebene

Die gemeinschaftliche Dimension des Konstrukts der Partizipation verweist auf Handlungspraktiken und Einstellungen im Umfeld einer Person, die Partizipation beeinflussen (Kapitel 2.2.2, Kapitel 5.2). Im vorliegenden Abschnitt werden Handlungspraktiken und Einstellungen bearbeitet, die auf Partizipationschancen, deren Auswahl und Umsetzung als Teilaspekt von Partizipation einwirken.

Mit Felder (2012, S. 213) ist Partizipation in der gemeinschaftlichen Dimension durch zwei Faktoren gekennzeichnet: Durch die soziale Unterstützung von Fähigkeiten und durch die soziale Bewertung von Fähigkeiten. Obwohl diese beiden Faktoren getrennt kodiert wurden, sind sie aufs Engste miteinander verknüpft. Strategien der Unterstützung orientieren sich an den Bewertungen von Fähigkeiten. Dieser Zusammenhang von Einstellungen und Handlungspraxis wurde bereits von Erdélyi und Thümmel (2014, S. 9) im Kontext schulischer Kommunikationsunterstützung deutlich.

Wie in der subjektorientierten Dimension erarbeitet, zeigt sich, dass die Wissensweitergabe über Partizipationschancen von Mitarbeitenden beeinflusst wird, wenn Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten nicht über die Kompetenzen verfügen, sich selbstständig zu informieren. Die soziale Unterstützung der Fähigkeit zum Informieren, indem Information zugänglich gemacht wird, kann grundsätzlich als positiver Einflussfaktor auf das Erschließen von Partizipationschancen gesehen werden (M Frau Weiß, Absatz 89; M Frau Sonne, Absatz 60; M Herr Schmitt, Absatz 61; O Frau Meier, Absatz 55). Eine fremdbestimmte Dimension erhält die Handlungspraktik dadurch, dass Informationen vorab selektiert werden (O Frau Meier, Absatz 53; O Herr Müller, Absatz 73). So haben Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten, die auf das Vermitteln von Informationen angewiesen sind, immer eine durch die Mitarbeitenden bewertete Auswahl an Partizipationschancen zur Verfügung, die nicht der selbstbestimmten Auswahl entspricht.

Kriterien für die Selektion von Partizipationschancen können einer menschenrechtlichen Perspektive einerseits (Kapitel 1.3) und einer ableistischen Sichtweise (Kapitel 2.2.2)

andererseits zugeordnet werden. Durch Handlungspraktiken, die der menschenrechtlichen Sichtweise zugeordnet werden können, werden Partizipationschancen eröffnet, die dem Willen und den Interessen der Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten entsprechen (M Frau Sonne, Absatz 60; M Herr Schmitt, Absatz 61; O Frau Meier, Absatz 55), wie es der Capability Approach und die CRPD verlangen. Durch Handlungspraktiken mit ableistischer Tendenz werden Partizipationschancen orientiert an den Fähigkeiten der Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten selektiert (M Herr Schmitt, Absatz 65), bis hin zu dem Punkt, dass die Partizipation im sozialen Nahraum auf Grund ‚fehlender Fähigkeiten‘ als nicht möglich erachtet wird (O Herr Müller, Absatz 73). Dies zeigt eine freiheitseinschränkende Einstellung und damit verbundene begrenzende Handlungspraktik (Felder, 2012, S. 213). Auch pauschalisierende Einschätzungen hinsichtlich der Interessen von Personen können als Eingrenzung von Partizipationschancen verstanden werden: „das machen sie alle gern“ (M Herr Schmitt, Absatz 75).

In besonderem Maße sind Personen mit schweren Lern- und Sprachschwierigkeiten von der Bewertung ihres Gegenübers hinsichtlich ihrer Interessen abhängig. In der vorliegenden Studie basierte diese Bewertung auf dem ‚Gefühl‘ der Mitarbeitenden (M Frau Meier, Absatz 53).

Zum Prozess der Entscheidungsunterstützung wurden in den Interviews nur wenige Handlungspraktiken offensichtlich. Einzig die benannten Handlungspraktiken in der Unterstützung der Kommunikation zum aktiven Mitteilen der Auswahl kann als förderlich eingeschätzt werden (M Frau Meier, Absatz 64).

Im Kontext der *Umsetzung* von Partizipationschancen fließen ebenfalls Fähigkeitsbewertungen und die soziale Unterstützung von Fähigkeiten zusammen, insbesondere bei notwendigen Begleitungen, wie den Ausführungen der subjektorientierten Dimension zu entnehmen ist. Die Ermöglichung von Begleitungen ist zunächst grundsätzlich als Förderfaktor (gesellschaftlichen Dimension) zur Umsetzung von Partizipationschancen zu erkennen. Die Notwendigkeit zur Begleitung wiederum ergibt sich aus der Bewertung der Fähigkeiten einer Person durch Fachpersonen und ist orientiert an den kommunikativ-kognitiven Kompetenzen, den Kompetenzen zur Mobilität, zum sozialen Verhalten und personbezogenen Merkmalen (Abbildung 16).

Förderliche soziale Unterstützung in der Umsetzung von Partizipationschancen kann darin gesehen werden, dass Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten gezielt zu Partizipationschancen motiviert werden (M Frau Weiß, Absatz 85ff.) oder dass Personen des sozialen Netzwerkes oder des sozialen Nahraums Begleitungen übernehmen (M Herr Müller, Absatz 135, 139 & 227). Auch die hintergründige Organisation zur individuellen Umsetzung von Partizipationschancen (z.B. Busse bestellen, Tickets besorgen) können als förderliche soziale Unterstützung angesehen werden (O Herr Müller, Absatz 73; M Frau Meier, Absatz 64; M Frau Weiß, Absatz 89).

In der Umsetzung wirken jedoch auch begrenzende Handlungspraktiken. So werden beispielsweise Veranstaltungen nicht erwachsenenadäquat geplant (z.B. Silvester bis 0 Uhr feiern), sondern vorzeitig um 22 Uhr beendet, da die Arbeitszeit zu Ende ist. Neben dem in der gesellschaftlichen Dimension zu verortenden Einflussfaktor der Personalplanung wird hier das fehlende Bewusstsein bzw. die fehlende Verantwortungsübernahme auf gemeinschaftlicher Ebene sichtbar, Personen als Erwachsene anzusehen und ihnen Partizipationschancen in adäquater Weise zu ermöglichen, wie es auch von der Führungskraft im Fall von Herrn Schmitt ausgedrückt wurde (O Herr Schmitt, Absatz 73). Eine weitere Handlungspraktik, liegt in dem Bedürfnis der Mitarbeitenden, möglichst vielen Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten die Teilnahme an Partizipationschancen zu ermöglichen. So würden aus ehemals geplanten Einzelaktivitäten Gruppenaktivitäten (M Frau Sonne, Absatz 56 & 70).

Im Hintergrund wirksam bei dieser Praktik ist die *Einstellung von Mitarbeitenden gegenüber Partizipationschancen* im sozialen Nahraum. Wie in Kapitel 11.4.2 dargestellt, wirken grundsätzlich positive Einstellungen gegenüber Partizipationschancen im sozialen Nahraum, so dass das Bedürfnis der Mitarbeitenden nachvollzogen werden kann. Partizipationschancen werden jedoch nicht nur am Willen und den Fähigkeiten der Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten ausgerichtet sind, sondern auch an den Interessen der Mitarbeitenden (O Herr Schmitt, Absatz 63 & 75).

Zusammenfassend wird ersichtlich, dass die Handlungspraktiken und Einstellungen der Mitarbeitenden in vielfältiger Weise auf die Information über, die Wahl aus und die Umsetzung von Partizipationschancen einwirken. Mitarbeitenden kommt im gesamten Prozess eine hohe Verantwortung zu. Sie stehen in dem Zwiespalt, zwar fähigkeitsangemessene Partizipationschancen eröffnen zu müssen, diese jedoch in der

Auswahl nicht zu begrenzen, sondern am Willen der Person auszurichten und möglichst selbstbestimmt umsetzen zu lassen. Nicht nur ableistische Einstellungen, sondern auch eigene, personbezogene Faktoren stehen diesem Anspruch neben gesellschaftlichen Faktoren entgegen.

Gesellschaftliche Dimension

Es wurde in Kapitel 2.2.3 und Kapitel 5.3 hergeleitet, dass in der gesellschaftlichen Dimension rechtliche Einflussfaktoren zu verorten sind ebenso wie strukturelle Gegebenheiten und das Wissen der Mitarbeitenden. Institutionalisierte Lebensbedingungen haben nach wie vor eine nachhaltige Wirkung auf das Leben von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten, wie in Kapitel 5.3 gezeigt wurde, insbesondere durch fremdbestimmende Handlungspraktiken des „organisierten Wohnens“ (Fornefeld, 2013, S. 180) wie auch Trescher (2016b, S. 197) und Kreamer (2017, S. 284) feststellen.

Diese fremdbestimmenden Strukturen zeigen sich in der vorliegenden Studie in besonderem Maße. Partizipationschancen, so wurde in Kapitel 11.4.2 dargestellt, sind nachhaltig durch institutionelle Bedingungen beeinflusst, insbesondere bei Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten, die auf Begleitung angewiesen sind.

Zuvorderst führen begrenzte *Personalressourcen* dazu, dass Partizipationschancen für Personen, die auf Begleitung angewiesen sind, „nicht so regelmäßig geplant werden können“ (O Herr Schmitt, Absatz 51). An dieser Stelle lohnt sich ein Blick auf die Codings. Von 56 Codings zu Rahmenbedingungen in der gesellschaftlichen Dimension gelten allein 22 Codings der Personalsituation (Anhang 61). Die Personalsituation führt dazu, dass individuell bedeutsame Partizipationschancen selten durchgeführt werden können (z.B. M Frau Sonne, Absatz 56) und die Umsetzung von Partizipationschancen häufig in Gruppen stattfindet (z.B. M Herr Müller, Absatz 83). Auch vier der fünf Studienteilnehmer*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten gaben als Grund für die Nichtdurchführung von gewünschten Aktivitäten fehlende Begleitung als Barriere an (Anhang 60). Gruppendurchführungen wiederum wirken sich hinderlich auf Partizipationshandeln aus, wie in Kapitel 11.5.3 deutlich werden wird.

Eine weitere begrenzende Wirkung auf Partizipationschancen haben *strukturelle Rahmenbedingungen* der Einrichtungen. Hier sind insbesondere zwei Aspekte in den Blick zu nehmen: Festgelegte Tagesabläufe und die internen Angebote von

Komplexeinrichtungen. Wie von Fornefeld (2013, S. 180) konstatiert, wurde auch in der vorliegenden Studie ersichtlich, dass festgelegte Tagesabläufe Partizipationschancen zeitlich determinieren und einschränken. So können beispielsweise sogenannte Wunschzeiten, welche die Umsetzung von individuellen Partizipationschancen ermöglichen und damit eigentlich einen Förderfaktor zur Unterstützung von Partizipationschancen darstellen, nur in Zeitfenstern von zwei Stunden angeboten werden und pro Person nur einmal im Monat zu einem festgelegten Termin stattfinden (M Frau Meier, Absatz 12 & 83). Der Besuch von Veranstaltungen, meist in Gruppen, muss im Vorhinein im Dienstplan eingeplant und personell abgedeckt werden (O Herr Schmitt, Absatz 61). Die Zeitspanne wird an den Dienstplan angepasst, auch wenn Feiern wie Silvester oder die Weihnachtsfeier dadurch verkürzt werden (O Herr Schmitt, Absatz 73; M Herr Müller, Absatz 89). Derartige strukturelle Rahmenbedingungen stehen einem personenzentrierten Denken und Handeln sowie der freiheitlichen Umsetzung von Partizipationschancen, wie es im Kontext von Partizipation aus menschenrechtlicher Sicht notwendig ist, deutlich entgegen. Innerhalb der Einrichtungen werden Lösungen für dieses Paradoxon der geforderten Partizipation bei gleichzeitiger struktureller Fremdbestimmung versucht zu finden. Sogenannte „Sonderbetreuungen“ (O Herr Schmitt, Absatz 61), die Begleitung über zusätzliche Mitarbeitende wie Auszubildende, oder das gezielte Einplanen von „Wunschzeiten“ (M Frau Meier, Absatz 12) können als Versuche interpretiert werden, diesen Bedingungen zu begegnen, auch wenn sie den bestehenden Konflikt in keinem Fall ausgleichen können.

Weitere *einrichtungsinterne Strukturen* von Komplexeinrichtungen wirken sich hinderlich auf Partizipationschancen aus. Dies betrifft beispielsweise die Planung von Wegen, da viele Personen nicht eigenständig mobil sind (M Frau Sonne, Absatz 60). Verfügbare Busse müssen in der Einrichtung vorbestellt werden und stünden nur in begrenzter Anzahl zur Verfügung. Erst wenn Fahrzeuge verfügbar seien, können Partizipationschancen überhaupt angeboten werden (S Frau Sonne, Absatz 70). Interne Dienste und Einrichtungen vermindern die Notwendigkeit, den sozialen Nahraum für Partizipationschancen zu nutzen (M Herr Schmitt, Absatz 63; TM Frau Sonne). Bäckerdienste machen einen Gang zum Bäcker nicht notwendig (M Herr Schmitt, Absatz 81), ebenso wie interne Freizeitdienste die Nutzung von Freizeitangeboten vor Ort weniger essenziell machen. Interessant erscheint der Aspekt, dass interne Freizeitangebote nur solange von Bedeutung sind, als Personen in direkter Nähe zu diesen

Angeboten leben. Dieser Effekt wurde von der Führungskraft im Fall Frau Meier berichtet. Personen, die in stadtteilintegrierte Außenwohngruppen umziehen, würden sich nach dort verfügbaren Angeboten richten (O Frau Meier, Absatz 55). Dem entgegengesetzt berichtete die Mitarbeiterin im Fall Frau Weiß, dass interne Angebote genutzt würden, obwohl es sich um eine gemeindeintegrierte Außenwohngruppe handelt (M Frau Weiß, Absatz 89). Gleichzeitig ermöglichen interne Partizipationschancen eine selbstständige Umsetzung derselben.

So werden auf Grund der derzeitigen Bedingungen Partizipationschancen in ihrer Umsetzung nicht am Willen der Person ausgerichtet, sondern an strukturellen Bedingungen der entsprechenden Wohneinrichtung (Kapitel 5.3). Mit Fornefeld (2013, S. 108), Trescher (2016b, S. 198f.) und Kreamer (2017, S. 284) wird hier ein deutlicher Handlungsbedarf festgestellt, da das Menschenrecht auf Partizipation und Kommunikation an dieser Stelle den strukturellen Bedingungen der Wohneinrichtungen untergeordnet wird.

Die *sozialräumlichen Bedingungen* sind bereits als Einflussfaktoren angeklungen. Im Capability Approach wird die geografische Umwelt als Umwandlungsfaktor für Partizipationschancen gesehen (Sen, 2013, S. 283). Im vorliegenden Kontext spielen jedoch weniger geografische Umweltfaktoren im Sinne von Erdbeben und Ähnlichem eine Rolle, sondern die sozialräumliche Lage im Sinne der Verfügbarkeit von Partizipationschancen im sozialen Nahraum, deren Entfernung und Erreichbarkeit. Es wurde in den Interviews deutlich, dass stadtteilnahes Wohnen den Möglichkeitsraum für Partizipationschancen zu unterstützen scheint (O Herr Schmitt, Absatz 51; M Herr Schmitt, Absatz 77), gerade mit Blick auf die enge personelle Lage in den Wohneinrichtungen. Kurze Wege und damit eine unkomplizierte Planung würden eine „schnelle Wahlmöglichkeit“ (O Herr Schmitt, Absatz 59) zulassen. Des Weiteren kann als förderlich für die Erschließung von Partizipationschancen gelten, dass Einrichtungen Kooperationen mit ortsansässigen Bildungseinrichtungen oder Vereinen eingehen bzw. sozialraumintegrierte inklusive Angebote als Orte der Begegnung aufbauen. Über die Fälle hinweg wurden diese Aktivitäten berichtet (Anhang 61).

Eine besondere Beachtung verdient innerhalb der gesellschaftlichen Dimension der Faktor der *Barrierefreiheit*. Im der CRPD in Artikel 9 ‚Zugänglichkeit‘ wird

hervorgehoben, dass Barrierefreiheit eine Grundbedingung für Partizipation darstellt. Zugänglichkeit bedeutet

den gleichberechtigten Zugang zur physischen Umwelt, zu Transportmitteln, Information und Kommunikation, einschließlich Informations- und Kommunikationstechnologien und -systemen, sowie zu anderen Einrichtungen und Diensten, die der Öffentlichkeit in städtischen und ländlichen Gebieten offenstehen oder für sie bereitgestellt werden, zu gewährleisten (Artikel 9 CRPD).

Über die Interviews hinweg wurden fehlende Barrierefreiheit als hinderlich für Partizipationschancen benannt. Dabei wurde sich auf physische Barrieren für Personen mit Rollstühlen (M Herr Müller, Absatz 153) sowie auf Barrieren in der Mobilität bezogen, wie auf das Straßen- und Fußwegnetz (O Herr Schmitt, Absatz 87; O Frau Meier, Absatz 69 & 71), auf die Frequenz öffentlicher Verkehrsmittel (O Frau Meier, Absatz 61) und auf die Einstellung von Busfahrer*innen (M Herr Müller, Absatz 161; O Herr Müller, Absatz 57). Barrieren in öffentlichen Verkehrsmitteln werden auch von Tillmann, Havemann, Stöppler, Kvas und Monninger (2013, S. 308) berichtet. Die Einrichtung im Fall von Herrn Müller hat einen Austausch mit dem Verkehrsverbund angeregt, so dass Schulungen zur Barrierefreiheit im erweiterten Sinne durchgeführt wurden (O Herr Müller, Absatz 63), welche laut den Aussagen des Mitarbeiters und der Führungskraft zu Verbesserungen der Situation und damit zu mehr Barrierefreiheit geführt hätten (M Herr Müller, Absatz 161; O Herr Müller, Absatz 59). Dem Thema der kommunikativen Barrierefreiheit wurde in den Interviews nur rudimentäre Beachtung im Kontext von Leichter Sprache geschenkt (O Herr Müller, Absatz 112). Damit wird deutlich, dass Barrierefreiheit nach wie vor im physischen Sinne und in der Zugänglichkeit zum Transportwesen gesehen wird. Kommunikative Barrierefreiheit, wie von den australischen (Scope, 2015) und kanadischen (CDAC, 2014) Vorbildern berichtet, spiegelt sich in den Interviews nicht wider und findet auch auf gesellschaftlicher Ebene bisher kaum Beachtung, wie von der BRK-Allianz (2013, S. 23f.; S. 38) kritisiert.

Zusammenfassend können folgende Einflussfaktoren der gesellschaftlichen Dimension auf Partizipationschancen dargestellt werden (Abbildung 17). Diese werden insbesondere dann wirksam, wenn Begleitung notwendig ist:

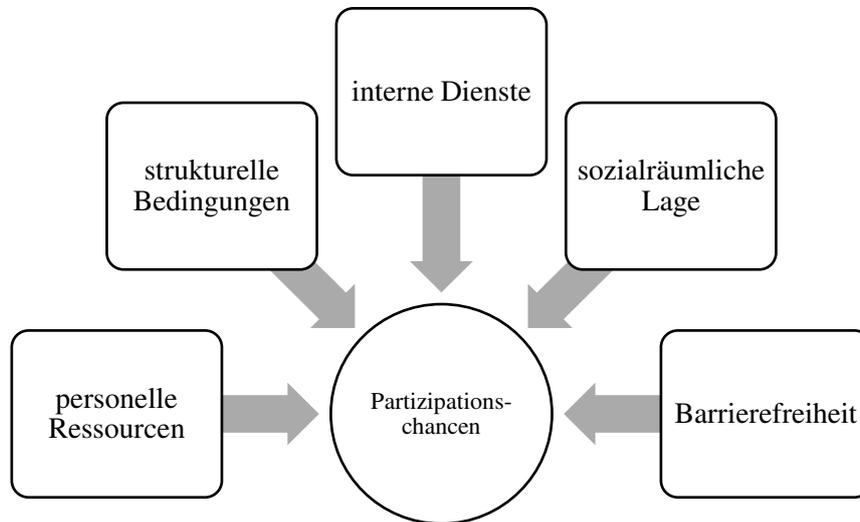


Abbildung 17: Einflussfaktoren der gesellschaftlichen Dimension auf Partizipationschancen

11.5 Ergebnisse zum Partizipationshandeln im sozialen Nahraum

Mit dem letzten Teil der Ergebnisdarstellung wird sich der dritten Teilfrage zugewendet, die das Partizipationshandeln von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum in den Fokus nimmt:

3. Welche Einflussfaktoren der subjektorientierten, gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension wirken auf Partizipationshandeln von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum ein?

Wiederum werden die Ergebnisse zunächst deskriptiv dargestellt. Im Rahmen des Codings der Schritte 3 bis 5b sind vier Codes entstanden, welche in einem ersten Schritt zur Strukturierung des Kapitels herangezogen werden:

- Zielgruppen im sozialen Nahraum
- Strategien zum Partizipationshandeln
- Einflussfaktoren auf Partizipationshandeln
- Barrierefreie Kommunikation als Thema

Die vier Codes wurden wiederum in weitere Subcodes differenziert. Basis der Auswertung stellten die Experteninterviews innerhalb des sozialräumlichen Zentrums, die Talking Mats Gespräche sowie die thematischen Interviews mit den Personen aus dem sozialen Nahraum dar.

11.5.1 Zielgruppen im sozialen Nahraum

Zunächst wurde ein Überblick darüber erlangt, welche Personengruppen mit Sprachschwierigkeiten im Rahmen der Interviews von Personen aus dem sozialen Nahraum beschrieben wurden. Der Code ‚Zielgruppen im sozialen Nahraum‘ wurde in drei Subcodes differenziert:

- Kund*innen mit Beeinträchtigungen
- Kund*innen mit UK-Hilfsmitteln
- Kund*innen ohne ausreichende Sprachkenntnisse

Hinsichtlich der *Kund*innen mit Beeinträchtigungen* wurden folgende Beeinträchtigungsformen angesprochen:

- Personen mit Lernschwierigkeiten (S Frau Weiß Bäckerei, Absatz 35; S Herr Schmitt Bäckerei, Absatz 41; S Herr Müller, Absatz 13)
- Personen mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen (S Herr Müller Supermarkt, Absatz 13; S Frau Meier Bäckerei, Absatz 7)
- Personen mit Sehbeeinträchtigungen (S Herr Müller Fastfood, Absatz 13)
- Personen mit Hörbeeinträchtigungen (S Frau Weiß Bäckerei, Absatz 13; S Frau Sonne Bäckerei, Absatz 31; S Herr Müller Supermarkt, Absatz 15)

Spezifiziert für Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten wurden sowohl expressive (S Herr Müller Optiker, Absatz 9; S Frau Meier Apotheke, Absatz 7) als auch rezeptive Beeinträchtigungen (S Herr Schmitt Bäckerei, Absatz 41) beschrieben. Hinsichtlich expressiver Möglichkeiten wurde sowohl von Personen berichtet, die „überhaupt gar nichts sagen“ (S Herr Müller, Supermarkt, Absatz 21), als auch von Personen, die „sich nur SCHWER ausdrücken können“ (S Herr Müller Supermarkt, Absatz 25).

Die Interviewpartner*innen im sozialen Nahraum gaben unterschiedliche Häufigkeiten des Kontakts zu Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten oder auch anderen

Beeinträchtigungsformen an. Während umliegende Organisationen im sozialen Nahraum des Falls Frau Weiß mittelmäßig bis häufige Kontakte angaben (S Frau Weiß Apotheke, Absatz 3 & 29; S Frau Weiß Bäckerei, Absatz 7) und auch die Bäckerei im Fall Frau Sonne sehr häufige Kontakte mitteilte (S Frau Sonne Bäckerei, Absatz 5), wurden von den Personen des sozialen Nahraums im Fall Herr Müller nur sporadische Kontakte berichtet (S Herr Müller Kiosk, Absatz 9; S Herr Müller Fastfood, Absatz 13). Im Fall Frau Meier wurde eine mittelmäßige Kontakthäufigkeit berichtet (S Frau Meier Bäckerei, Absatz 7; S Frau Meier Apotheke, Absatz 3). Diese Berichte sind stimmig hinsichtlich der sozialräumlichen Lage der Wohneinrichtungen. Im Fall von Frau Sonne befindet sich die Bäckerei in direkter Nähe zu dem ausgelagerten Einrichtungsgelände der Wohneinrichtung mit einer Vielzahl an Wohngruppen und damit potentiellen Kund*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten. Hingegen liegt die Außenwohngruppe von Herrn Müller gemeindeintegriert in einem Stadtteil einer Großstadt, so dass Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten nur einen geringen Anteil der Bevölkerung im Stadtteil ausmachen. Die Außenwohngruppe von Frau Weiß liegt in einem überschaubaren Gemeinwesen mit mehreren Außenwohngruppen des Trägers der Wohneinrichtung, während die Wohngruppe von Frau Meier Teil eines großen Einrichtungsgeländes ist. Das Gemeinwesen ist zwar fußläufig erreichbar, jedoch müssen eine vielbefahrene Straße und ein Anstieg zum Einrichtungsgelände überwunden werden. Es bliebe quantitativ zu überprüfen, ob die Kontakthäufigkeit mit dem prozentualen Anteil vor Ort lebender Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten korreliert und ob die fußläufige Erreichbarkeit Einfluss auf die Präsenz der Zielgruppe hat.

Hinsichtlich des Einsatzes von *Formen und Mitteln der Unterstützten Kommunikation* wurde nur von einer Person des sozialen Nahraums berichtet, Kund*innen erlebt zu haben, die Gebärden eingesetzt haben (S Herr Schmitt Bäckerei, Absatz 17), alle weiteren Interviewpartner*innen hatten auch auf Nachfrage bisher keinen Kontakt zu Formen und Mitteln der Unterstützten Kommunikation (S Frau Weiß Apotheke, Absatz 11; S Frau Sonne Bäckerei, Absatz 15 & 19; S Herr Müller Supermarkt, Absatz 27; S Herr Müller Kiosk, Absatz 17; S Herr Müller Fastfood, Absatz 17 & 19; S Frau Meier Bäckerei, Absatz 27 & 29; S Frau Meier Apotheke, Absatz 14). Die Bäckereifachverkäuferin im Fall Frau Weiß hat das Sprachausgabegerät erstmalig im Rahmen der Forschungs-Interaktion erlebt (S Frau Weiß Bäckerei, Absatz 17).

Eine weitere Personengruppe, von der Verständigungsschwierigkeiten berichtet wurden, sind *Personen mit fehlenden oder nicht ausreichenden Sprachkenntnissen* (S Frau Weiß Apotheke, Absatz 5; S Herr Schmitt Optiker, Absatz 44; S Herr Müller Supermarkt, Absatz 29, Absatz 31 & 33; S Herr Müller Kiosk, Absatz 26). Gerade in der Großstadt wurde diesbezüglich ein häufiger Kontakt beschrieben (S Herr Müller Supermarkt, Absatz 31).

Damit wurde insgesamt die Präsenz von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum in unterschiedlicher Frequenz beschrieben und auf die erweiterte Zielgruppe eingegangen. Da bereits jetzt ersichtlich ist, dass bisher keine Hilfsmittel zur Kommunikationsunterstützung angewandt wurden, ist es äußerst interessant darzustellen, wie sich Partizipationshandeln unter der Voraussetzung von Sprachschwierigkeiten vollzieht.

11.5.2 Strategien zum Partizipationshandeln

Mit dem Code ‚Strategien zum Partizipationshandeln‘ wurde ein Fokus auf Formen und Strategien zur Kommunikation gelegt, die zu erfolgreichem Partizipationshandeln beitragen. Diese wurden sowohl aus der Perspektive von Personen aus dem sozialen Nahraum als auch aus der Perspektive von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten analysiert. Ziel war es zu erkunden, wie Kommunikation im Kontext von Partizipationshandeln stattfindet und welche Einflussfaktoren wirken. Der Code ‚Strategien zum Partizipationshandeln‘ wurde in zwei Subcodes unterteilt:

- Kommunikationsformen und -strategien von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten
- Kommunikationsformen und -strategien von Personen aus dem sozialen Nahraum

Kommunikationsformen und -strategien von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten zeigten sich zunächst im Spektrum der Möglichkeiten Unterstützter Kommunikation. Wie bereits im Rahmen der Zielgruppenerläuterung deutlich wurde, sind jedoch weder bildsymbolbasierte nicht-elektronische Hilfsmittel noch elektronische Sprachausgabegeräte innerhalb der Fälle berichtet worden. Lediglich die Führungskraft im Fall Herr Schmitt wies darauf hin, dass „sprachunterstützende elektronische Hilfsmittel vereinzelt, dass es eine Hilfe ist“ (O Herr Schmitt, Absatz 65)

und dass Themenbücher bzw. Ich-Bücher als Kommunikationshilfe dienen würden (O Herr Schmitt, Absatz 65). Unklar blieb, ob Frau Meier ihr Sprachausgabegerät im sozialen Nahraum mitführt.

Vielmehr wurde mitgeteilt, dass im *nicht-elektronischen Bereich* auf Schriftsprache im Sinne von Aufschreiben (S Herr Müller Supermarkt, Absatz 21) zurückgegriffen würde oder dass Zettel mit der Bezeichnung gewünschter Artikel von der Wohneinrichtung mitgegeben würden (M Herr Schmitt, Absatz 91; S Herr Müller Kiosk, Absatz 44; M Herr Müller, Absatz 103 & 101; S Frau Meier Apotheke, Absatz 18). Außerdem würde auf Objekte gezeigt (S Herr Müller Supermarkt, Absatz 33; S Frau Weiß Apotheke, Absatz 23), Objekte würden genommen (S Herr Müller Kiosk, Absatz 44) oder es würden Leerverpackungen mitgebracht (S Herr Müller Supermarkt, Absatz 21). Des Weiteren dienten Abbildungen z.B. auf einem Prospekt (O Herr Schmitt, Absatz 65) als Kommunikationsmöglichkeit für Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten (S Frau Weiß Apotheke, Absatz 23).

Den mit Abstand größten Bereich berichteter Kommunikationsformen von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten bei Partizipationshandlungen im sozialen Nahraum nahmen *körpereigene Kommunikationsformen* ein. Dabei wurde nur in einem Fall von Gebärden berichtet (O Herr Schmitt, Absatz 101-105; S Herr Schmitt Bäckerei, Absatz 17). Von besonderer Bedeutung scheint die Zeigebewegung, sie stellte eine über alle Fälle hinweg mehrheitlich benannte körpereigene Kommunikationsform von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten dar (Anhang 61): „[U]nd dann zeigt derjenige schon drauf, was er haben möchte“ (S Frau Weiß Bäckerei, Absatz 19), aber auch Kopfbewegungen werden als Zeigebewegung eingesetzt und wahrgenommen: „Oder eh wir haben hier einen, der kann sich auch nicht/ so mit den Händen. Der macht dann immer mit dem Kopf“ (S Frau Sonne Bäckerei, Absatz 41), ebenso wie Zeigebewegungen über den Blick „Ja, er hat ja mit den Augen ganz klar signalisiert, er möchte da was draus haben“ (S Herr Müller Supermarkt, Absatz 17). Auch Gestik „über Hände und Füße“ (S Herr Müller Supermarkt, Absatz 31) und konventionelle (Hand-)Zeichen (z.B. Nicken und Kopfschütteln) wurden als weit verbreitete Kommunikationsformen berichtet: „[M]acht dann irgendwelche Handzeichen, die man/ die jetzt so üblich sind, die man jetzt so auch kennt“ (S Herr Schmitt Bäckerei, Absatz 19). Vereinzelt wurde die Kommunikation über Laute und Lautsprache benannt (S Herr Müller Kiosk, Absatz 42; S Herr Schmitt Optiker, Absatz 9; S Herr Schmitt Bäckerei, Absatz 19). Sind Vokabeln nicht verfügbar, würden umschreibende Strategien genutzt (M Frau Meier, Absatz 64).

Zudem werde Bewegung im Raum als Kommunikationsmöglichkeit eingesetzt: „Dass die dann (.) eben halt signalisieren, man möchte denen folgen“ (S Herr Müller Supermarkt, Absatz 33).

Neben diesen Kommunikationsformen wurde von Strategien zur Kommunikation berichtet, wie die Aufklärungsstrategie von Herrn Müller: „[A]uch auf seinem Rolli hat er ja diesen Zettel; ,Ich kann Sie gut verstehen. Und wenn ich mit Ja und Nein antworten kann““ (M Herr Müller, Absatz 99). Außerdem zeigte sich die Begleitung durch Familienmitglieder oder Mitarbeiter*innen und damit einhergehende Stellvertreterkommunikation als weitverbreitete Form zur Kommunikation: „Kommen einige her da mit der Familie zum Kaffeetrinken und, ja. (.). Die sagen dann auch schon, was derjenige haben möchte“ (S Frau Weiß Bäckerei, Absatz 7). Regelmäßige Aktivitäten würden durch den wachsenden Bekanntheitsgrad zudem zu einer möglichen Verständigung beitragen und von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten entsprechend umgesetzt (M Frau Weiß, Absatz 167).

Damit sind zusammenfassend folgende Kommunikationsformen und Strategien berichtet worden, die von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im Rahmen von Partizipationshandeln im sozialen Nahraum angewandt werden (Tabelle 26):

Tabelle 26: Kommunikationsformen von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum

körperliche Kommunikationsformen	Gestik, Zeigen (Finger, Blick, Kopf), konventionelle (Hand-)Zeichen, Laute, Bewegung im Raum, Gebärden
nicht-elektronische Kommunikationsmittel	Objekte, Abbildungen, Schrift
elektronische Kommunikationsmittel	(evtl. Frau Meier)
weitere Strategien	Gewohnheiten, Begleitung, Aufklärungsstrategien

Wird der Blick auf **Kommunikationsformen und Strategien der Personen des sozialen Nahraums** gerichtet, so zeigt sich hinsichtlich der Kommunikationsformen ein vergleichbares Bild (Anhang 61).

Im Mittelpunkt der Ausführungen standen *körperliche Kommunikationsformen* wie Gestik, konventionelle Zeichen (S Herr Müller Supermarkt, Absatz 25; S Herr Müller Kiosk, Absatz 26) und Zeigen (S Frau Weiß Apotheke, Absatz 21; S Frau Sonne Bäckerei, Absatz 19). „Und das ist dann auch wieder eine Kommunikation über (.) Hände und Füße“ (S Herr Müller Supermarkt, Absatz 31). Auch handlungsbegleitendes Sprechen und der multimodale Einsatz von Kommunikationsformen wie Gestik, Zeigen und

Sprechen wurde berichtet (S Herr Müller Fastfood, Absatz 33; O Herr Müller, Absatz 104). Ebenso würde Bewegung im Raum von Personen aus dem sozialen Nahraum zur Kommunikation genutzt: „Einfach ähm, wenn ich (.) nun eine Möglichkeit habe oder ein/einen Gedanken habe, was es sein könnte, einfach hingehen“ (S Frau Weiß Apotheke, Absatz 21).

Nicht-elektronische Kommunikationsmittel werden in vergleichbarer Form eingesetzt wie von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten. So wurde berichtet, dass Objekte geholt werden (S Frau Weiß Apotheke, Absatz 21), auf Objekte und Abbildungen gezeigt (S Herr Schmitt Bäckerei, Absatz 21; S Herr Müller Fastfood, Absatz 23 & 33) und Schriftsprache zur Unterstützung des Verständnisses eingesetzt werde: „und haben dann Verständnisschwierigkeiten beim Bezahlen. (.) Kann man da auf einen Zettel schreiben oder auf dem Taschenrechner zeigen, was sie bezahlen müssen“ (S Herr Müller Kiosk, Absatz 11).

Diese Kommunikationsformen und -mittel werden in der Regel mit intuitiven *Gesprächsstrategien* kombiniert. So wurde sehr häufig der Einsatz von Ja-Nein-Strategien berichtet, entweder in Kombination mit verbalem Abfragen (M Frau Sonne, Absatz 130; S Herr Müller Supermarkt, Absatz 25; S Frau Meier Bäckerei, Absatz 17) oder in Kombination mit Partnerscanning, indem auf Abbildungen und Objekte gezeigt oder diese hochgehalten werden (S Herr Müller Fastfood, Absatz 23 & 33; S Frau Weiß Apotheke, Absatz 21; S Frau Sonne Bäckerei, Absatz 23, Absatz 29 & 41; S Herr Schmitt Bäckerei, Absatz 25). Auch wurden gemeinsame Strategien benannt, die als Ko-Konstruktion eingeordnet werden können: „Ähm meistens kommen dann wirklich nur Laute, wo man dann in die Richtung geht, was es ist. Was, was man machen soll“ (S Herr Schmitt Optiker, Absatz 9). In der Regel werden verschiedene Formen und Strategien multimodal verknüpft: „Ne, also eine Salatschüssel (.) zeigen sie. (.) Und zeigen (.) an, was gehört da rein? Salat. Dann gehen wir mit denen zur Salatbar, ne? Also dann eh sowas in der Art halt, ne? (S Herr Müller Supermarkt, Absatz 33).

Neben dem Einsatz von obigen Kommunikationsformen und -mitteln in Kombination mit Gesprächsstrategien berichteten Personen aus dem sozialen Nahraum von weiteren Unterstützungsstrategien zur kommunikativen Verständigung. So greifen sie auf bisherige Erfahrungen im Umgang mit Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten zurück und setzen die Erfahrungen über individuelles, routiniertes Kundenverhalten gezielt zur Kommunikation ein: „Und die meisten kennen wir ja schon. Da wissen wir schon, was sie haben möchten“ (S Frau Weiß Bäckerei, Absatz 13). Diese Strategie wurde

über die Fälle hinweg vielfältig berichtet (Anhang 61). Auch bauen Personen aus dem sozialen Nahraum sich mit zunehmender Berufserfahrung ein eigenes Erfahrungswissen im Umgang mit Kund*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten auf (S Frau Weiß Bäckerei, Absatz 29; S Herr Müller Supermarkt, Absatz 13 & 15; S Herr Müller Fastfood, Absatz 27):

und man findet selber jeder/ eigentlich jeder Mitarbeiter hat so seinen (.) wie er das macht. Wie er am besten damit klar kommt. Finde ich jedenfalls. Wenn man, wo ich angefangen habe, habe ich mir abgeguckt: "Wie macht der das. Wie macht der das." Und dann findet man nachher seinen eigenen Stil dabei Wie man am besten damit eh (.) umgehen kann und so, ne? (S Frau Sonne Bäckerei, Absatz 41)

Lebensgeschichtliche Erfahrungen ergänzen dieses Gewohnheits- und Erfahrungswissen, wie berichtet wurde. So erläuterten zwei Personen aus dem sozialen Nahraum im Fall von Herrn Müller, dass sie im eigenen sozialen Netzwerk bisweilen auf Kommunikationsbarrieren stießen:

also ich bin selber mit einem/ (.) zwar/ er ist leicht behindert mein Bruder. Der, der, der hat Sprachprobleme. Der/ (.) ihm fällt das schwer sich zu verständigen. Und ähm der stottert. Ähm seit seinem, seit seiner Geburt schon. Seit er angefangen hat zu sprechen. Und mein Chef stottert auch. Also (.) ich bin eigentlich immer im Umgang mit (..) sowelchen Menschen (S Herr Müller Fastfood, Absatz 7)

Der Kioskbesitzer legte Kommunikationsbarrieren im Kontakt mit seiner türkischsprachigen Mutter dar und erläuterte, wie er in diesem Kontext angewandte Strategien auf den Kontakt mit Kund*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten überträgt:

Und eh manchmal versetze ich mich in die Lage von demjenigen und versuche dann eventuell zu äußern. Meine Eltern sprechen auch nicht besonders gut Deutsch. Und wenn mal meine Mama irgendwas aufgeschrieben hat, dann hat sie das so aufgeschrieben, wie es sich (.) in ihrer Sprache sozusagen dann aussprechen würde. Und ich versuche dann (.) mich da hineinzusetzen und zu/ (.) dann zu interpretieren, was sie dann geschrieben hat. Einmal hatte ich einen Einkaufszettel und da hat sie mir das auf (.) vermeintlich Deutsch, aber in ihrer eigenen Heimatsprache aufgeschrieben. Was ich dann natürlich, wenn ich es auf Deutsch lese, total keinen Sinn macht. Wenn ich es dann im Türkischen dann (.) so lese wie es ein Türke oder/ Meine Eltern kommen aus der Türkei. Da habe ich dann eh irgendwie kapiert, was sie dann haben wollte. War immer ganz interessant (S Herr Müller Kiosk, Absatz 36).

Letztendlich werden persönliche Verhaltensweisen zur Verständigung (intuitiv) eingesetzt (Anhang 61). So berichteten die Personen aus dem sozialen Nahraum, dass sie Kund*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten Zeit gäben (S Frau Sonne Bäckerei, Absatz 41; S Frau Weiß Bäckerei, Absatz 29; M Herr Müller, Absatz 91) und ihnen mit Geduld begegnen würden (S Herr Müller Supermarkt, Absatz 13). Auch zeigte sich in den Interviews die Wahrnehmung des veränderten kommunikativen Zugangs „Gut, in

dem Fall habe ich jetzt ganz klar festgestellt, dass, dass er (.) naja sehr große Schwierigkeiten hat zu kommunizieren“ (S Herr Müller Supermarkt, Absatz 15) und dessen Anerkennung, indem sich die Personen aus dem sozialen Nahraum auf diesen einstellen, „da richtet man sich dann drauf ein“ (S Frau Sonne Bäckerei, Absatz 3), und freundlich reagieren (S Herr Müller Fastfood, Absatz 23). Auch das Zutrauen in das Gelingen der kommunikativen Verständigung und die damit verbundene positive Einstellung gegenüber veränderten Kommunikationswegen wurde vielfach deutlich: „Ich habe da kein Problem mit. Und (..) bis jetzt haben wir es immer hingekriegt“ (S Frau Sonne Bäckerei, Absatz 11). Kreativität in der Kommunikation „So, man muss sich dann halt die Sachen suchen. Aber ja.“ (S Herr Müller Fastfood, Absatz 23) und das sich Einlassen auf das Gegenüber „Und manchmal versetz ich mich in die Lage von demjenigen und versuche dann eventuell zu äußern“ (S Herr Müller Kiosk, Absatz 36) erscheinen als positive Strategien für eine gelungene Verständigung. Nicht zuletzt scheint Freude am Erfolg ein motivierender Aspekt „Und das freut einen dann auch. So. Wenn man dann denen eine Freude machen kann“ (S Herr Müller Fastfood, Absatz 15).

Zusammenfassend wurden folgende Kommunikationsformen und Strategien berichtet, die von Personen aus dem sozialen Nahraum eingesetzt werden (Tabelle 27):

Tabelle 27: Kommunikationsformen und Strategien von Personen aus dem sozialen Nahraum

körpereigene Kommunikationsformen	Gestik, Zeigen, konventionelle (Hand-)Zeichen, Lautsprache, Bewegung im Raum
nicht-elektronische Kommunikationsmittel	Objekte, Abbildungen, Schrift
elektronische Kommunikationsmittel	-
Gesprächsstrategien	Ko-Konstruktion und Partnerscanning mit Ja-Nein-Strategie
Weitere Strategien	Erfahrungen, lebensgeschichtlicher Hintergrund, persönliche Verhaltensweisen (Geduld, Anerkennung, Kreativität, Respekt, Freundlichkeit, Zutrauen, Freude)

In der Zusammenschau der aufgeführten Kommunikationsformen und -strategien von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten sowie den Personen aus dem sozialen Nahraum wird deutlich, dass Mittel und Methoden der Unterstützten Kommunikation noch nicht im Partizipationshandeln des sozialen Nahraums angekommen sind. Es werden primär intuitive, idiosynkratische oder konventionelle körpereigene Kommunikationsformen und Gesprächsstrategien verwendet, die erfahrungsbasiert eingesetzt werden und eine Kommunikation im klar umgrenzten Rahmen ermöglichen.

11.5.3 Einflussfaktoren auf Partizipationshandeln

Die vorherig beschriebenen Formen und Strategien stellen wichtige Faktoren zum Partizipationshandeln dar, weitere Faktoren beeinflussen das Partizipationshandeln positiv oder negativ. Im Kodierprozess wurde der Code ‚Einflussfaktoren auf Partizipationshandeln‘ einerseits zur Deskription in Einflussfaktoren auf den Ebenen

- der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten,
- der Wohneinrichtung und Mitarbeitenden,
- der Organisation und Bürger des sozialen Nahraums

differenziert und andererseits in Barrieren und Förderfaktoren dimensioniert (Anhang 61). Diese werden im Weiteren beschreibend dargestellt.

Vorab sei festzustellen, dass Studienteilnehmer*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten sehr unterschiedliche Mitteilungen über das Gelingen der Kommunikation in verschiedenen Aktivitäten im sozialen Nahraum machten, wie aus der zusammenfassenden Auswertung der Talking Mats Gespräche ersichtlich wurde. Lediglich der Arztbesuch und die damit verbundene Kommunikation wurde von nahezu allen Teilnehmer*innen als schwierig eingeschätzt und in der Regel in Begleitung durchgeführt (Anhang 60).

Einflussfaktoren auf der Ebene der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten *Förderfaktoren* auf der Ebene der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten wurden zunächst in den kommunikativen Kompetenzen gesehen (O Herr Müller, Absatz 92) und in der positiven Erfahrung der Anwendung von Mitteln und Methoden der Unterstützten Kommunikation (O Frau Meier, Absatz 59). Hierbei wurden auch grundlegende Kompetenzen als unterstützend angesehen: „Also solange wie man (.) dann auch noch zeigen kann, ist das kein Problem, ne?“ (S Frau Sonne Bäckerei, Absatz 3). Auch die Studienteilnehmer*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten selbst hoben ihre kommunikativen Kompetenzen durchweg als positive Einflussfaktoren hervor. Frau Meier betonte den positiven Einfluss ihres Hilfsmittels und Frau Sonne ihre Kompetenzen, Schriftsprache, Malen und Zeigen einsetzen zu können (TM Frau Sonne, Anhang 37; TM Frau Meier, Anhang 51). Die Führungskraft im Fall Herr Müller sah es etwas umfassender, als sie konstatierte: „also so eh, habe ich schon den Eindruck, dass eh (.) die (.) Leute doch noch sehr auf/ also die, die behinderten Menschen selber sehr fit

sein müssen, um das gut machen zu können“ (O Herr Müller, Absatz 83). Auch über die Handlungskompetenz, Unterstützung bei Missverständnissen zu holen, wurde berichtet (S Frau Meier Apotheke, Absatz 18). Emotionale Kompetenzen zum Überwinden von Ängsten wurden positiv hervorgehoben (O Herr Müller, Absatz 83). Jenseits dieser Kompetenzen wurden Förderfaktoren darin gesehen werden, dass Rollen adäquat und mit Motivation ausgefüllt würden:

Eigentlich machen sie das auch gerne. Ähm, puh (.) also da verhalten sie sich nicht anders als ähm ein anderer Mensch auch. Also (..) bestellen sich was sie gerne möchten. (.) Oder gucken nur manchmal, ob es zu teuer ist, ja? Ja, das (..) ist ja auch normal (M Frau Weiß, Absatz 113).

Neue Rollenerfahrungen scheinen dabei unterstützend auf Partizipationshandeln zu wirken: „Ähm (.) also was mir aufgefallen ist bei (..) vielen Bewohnern, die hier so gut wie gar nicht sprechen oder ähm sich eher zurückziehen, ähm (..) gehen bei solchen Ausflügen richtig auf“ (M Frau Sonne, Absatz 86). Die Mitarbeiterin beschrieb eine förderliche kommunikative Initiative von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten, indem diese auf Personen aus dem sozialen Nahraum zugehen und hob die Kompetenz hervor, für sich selbst einzutreten: „also andere können, können ganz klar (..): das möchte ich jetzt aber haben. Das können die dann auch deutlich machen“ (Frau Sonne, Absatz 126). Auch die Führungskraft im Fall von Herrn Schmitt betonte die Selbstsicherheit von Personen, „sich nicht abschrecken [zu] lassen, (.) wenn (.) sie nicht so zum Zuge kommen, wie sie sich eigentlich eh wünschen“ (O Herr Schmitt, Absatz 55).

Barrieren wurden entsprechend in eingeschränkten kommunikativen Kompetenzen von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten gesehen, insbesondere in der unverständlichen Aussprache (S Frau Weiß Bäckerei, Absatz 13; M Frau Sonne, Absatz 124; M Herr Schmitt, Absatz 91 & Absatz 109; M Herr Müller, Absatz 161; O Herr Müller, Absatz 33), die bisweilen zu Kommunikationsabbrüchen und Frustrationserfahrungen führe (M Frau Weiß, Absatz 125 & Absatz 179; O Herr Schmitt, Absatz 55), sowie in der verlangsamten Kommunikationsgeschwindigkeit (O Frau Meier, Absatz 85 & Absatz 99; S Frau Weiß Bäckerei, Absatz 19). Auch die Handhabung von elektronischen Kommunikationshilfen wurde als schwierig erachtet (M Frau Weiß, Absatz 59; O Herr Müller, Absatz 94). Hinsichtlich vorhandener Sprachausgabegeräte wurde berichtet, dass diese aus Angst vor Diebstahl oder auf Grund der schwierigen Handhabbarkeit nicht mitgeführt würden. Daher würden die Geräte nur in vertrauten Lebensbereichen wie z.B. der Werkstatt eingesetzt werden (O Herr Müller, Absatz 92ff.; O Frau Meier, Absatz 113). Die mit der Aussage einhergehende Einstellung gegenüber

elektronischen Hilfsmitteln wird in Kapitel 11.5.4 diskutiert. Auch fehlende Deutschkenntnisse (S Herr Müller Kiosk, Absatz 26) und eingeschränkte rezeptive Fähigkeiten wurden am Beispiel von Gehörlosigkeit (S Herr Schmitt Bäckerei, Absatz 49) als hinderlich beschrieben.

Einen weiteren Fokus der Ausführungen bildeten die eingeschränkten kognitiven Kompetenzen und die damit verbundene begrenzte Handlungsfähigkeit der Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten (M Herr Schmitt, Absatz 149; M Frau Weiß, Absatz 95). So wurden Beeinträchtigungen hinsichtlich der Orientierung (M Frau Sonne, Absatz 78) berichtet. Die Einschränkung der Handlungsfähigkeit wurden durch die Beschreibung begrenzter exekutiver Funktionen in der Handlungsplanung und -umsetzung, eines begrenzten Rollenverständnisses (M Frau Sonne, Absatz 98), der eingeschränkten Übersicht über Handlungsalternativen (M Herr Schmitt, Absatz 153 & 161) und damit der beeinträchtigten Entscheidungsfähigkeit (M Herr Müller, Absatz 89) als Barriere offensichtlich. Ebenso wurden (bewusst oder unbewusst) unangemessene Verhaltensweisen, die jenseits von Rollenerwartungen liegen, als Barrieren erwähnt (O Herr Schmitt, Absatz 53). So wurde auch die fehlende Übersicht über Geldwerte von der Bäckereifachverkäuferin im Fall Herr Schmitt als Barriere empfunden (S Herr Schmitt Bäckerei, Absatz 43).

Neben beeinträchtigten kommunikativen und kognitiven Kompetenzen wurden Persönlichkeitsmerkmale beschrieben, die als hinderlich erlebt werden, wie Zurückhaltung (O Herr Müller, Absatz 33 & 83). Auch Frau Sonne schätzte im Talking Mats Gespräch ihre eigenen Hemmungen als Barriere ein (TM Frau Sonne). Der Kioskbesitzer stellte fest, dass es sein könne, dass Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten sich in kommunikativen Situationen „dann auch nicht trauen“ (S Herr Müller Kiosk, Absatz 54). Auch situative Zustände wie fehlende Motivation wurden als Barriere bewertet (M Frau Sonne, Absatz 52 & 104). Schlussendlich wird soziale Gebundenheit an bestimmte Mitarbeitende oder Familienmitglieder als hinderlich für Partizipationshandeln angesehen, da kommunikatives Handeln dann vorzugsweise über diese Personen realisiert würde (M Frau Sonne, Absatz 52 & 90).

Damit wurden für die Ebene der Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten vielfältige Einflussfaktoren auf Partizipationshandeln beschrieben, die in der folgenden Abbildung 18 nochmals zusammengefasst werden:

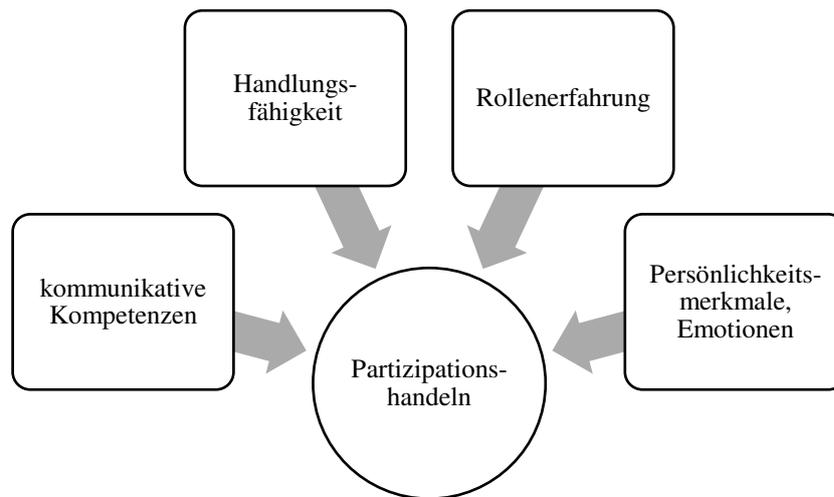


Abbildung 18: Deskriptive Einflussfaktoren auf Partizipationshandeln auf der Ebene der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten

Einflussfaktoren auf der Ebene der Mitarbeitenden und der Wohneinrichtungen des sozialräumlichen Zentrums

Hinsichtlich der *Förderfaktoren* für Partizipationshandeln von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten auf der Ebene der Einrichtung und der dort tätigen Mitarbeitenden wurde einerseits die gezielte Unterstützung von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten innerhalb von Partizipationshandlungen betont (M Frau Sonne, Absatz 104), z.B. im Überwinden von Ängsten (O Herr Müller, Absatz 83), dem Durchführen von Handlungen (M Frau Sonne, Absatz 98) oder dem Auffangen von Kommunikationsabbrüchen (M Frau Sonne, Absatz 124). Es wurde aber auch die Notwendigkeit der Zurücknahme von Unterstützung benannt (M Frau Sonne, Absatz 90; M Herr Müller, Absatz 85ff.). So legte die Mitarbeiterin im Fall von Frau Sonne dar, dass es in der Verantwortung der begleitenden Mitarbeitenden läge, sich selbst zurückzunehmen und Personen aus dem sozialen Nahraum darauf zu verweisen, mit Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten zu interagieren, um Partizipationshandeln zu ermöglichen (M Frau Sonne, Absatz 106). Weitere Förderfaktoren liegen im Zutrauen der Mitarbeitenden, Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten Rollenerfahrungen zu ermöglichen (M Frau Sonne, Absatz 104) und somit auch Toleranz seitens der Personen aus dem sozialen Nahraum zu erzeugen (M Frau Sonne, Absatz 65). Schlussendlich liegen Förderfaktoren auf Einrichtungsebene darin, Begleitung personell zu ermöglichen (O Frau Meier, Absatz 59) und mit möglichst kleinen Gruppen Partizipationschancen im sozialen Nahraum wahrzunehmen, so dass „eine

Durchmischung möglich ist“, da in kleineren Gruppen „Akzeptanz eher gegeben wird“ (O Herr Schmitt, Absatz 69). Durchweg alle Studienteilnehmer*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten schätzten Begleitung als positiven Einflussfaktor auf gelingende Kommunikation im Rahmen von Partizipationshandeln ein (Anhang 60).

Barrieren auf Seiten der Mitarbeitenden und der Wohneinrichtungen liegen in routinierten Handlungspraktiken im Sinne von Stellvertreterkommunikation: „Und dann machen wir es auch aus Bequemlichkeit, so dass wir sagen. ‚Okay. Wir klären vorher ab, was willst Du, was willst Du, was willst Du?‘ So, zack und dann (..) geht es irgendwie“ (M Herr Müller, Absatz 85). Diese Handlungspraktiken zeigten sich bisweilen determiniert durch zeitliche Rahmenbedingungen, die in den strukturellen Gegebenheiten, in diesem Fall der Dienstpläne, liegen (M Herr Müller, Absatz 89). Aber auch die übergeordnete strukturelle Rahmenbedingung, dass es nach wie vor eine Vielzahl an Komplexeinrichtungen und damit fehlende gemeinsame Begegnungsräume von Menschen mit und ohne Lern- und Sprachschwierigkeiten gibt, wurde als Barriere gesehen (O Frau Meier, Absatz 87). Trotz meist eingespielter Kommunikationswege wurden auch im Partizipationshandeln Verständigungsbarrieren zwischen Mitarbeitenden und Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeit beschrieben, welche Partizipationshandeln einschränkten (M Frau Meier, Absatz 64ff.; M Herr Schmitt, Absatz 109). Die sich aus dem Halbwissen über elektronische Hilfsmittel ergebende begrenzte Nutzung und Mitführung von vorhandenen Kommunikationshilfen stellt eine weitere Barriere dar (O Herr Müller, Absatz 92ff.).

Zusammenfassend zeigten sich im Kontext von Partizipationshandeln auf der Ebene der Mitarbeitenden und der Wohneinrichtung am deutlichsten förderliche wie hemmende Einflussfaktoren in Handlungspraktiken von Mitarbeitenden innerhalb der Situationen des Partizipationshandelns selbst, was auf eine notwendige Reflexion der Handlungspraktiken im Rahmen von Begleitung hinweist. Die Wohneinrichtung selbst scheint auf das letztendliche Partizipationshandeln – abgesehen von der Bereitstellung von Begleitungen – wenig Einfluss zu nehmen.

Einflussfaktoren auf der Ebene der Organisationen und Personen des sozialen Nahraums

Förderfaktoren auf der Ebene der Organisationen und der dort tätigen Personen können zunächst in dem oben dargestellten Einsatz alternativer Kommunikationsformen und damit einhergehender Strategien (Tabelle 27) gesehen werden. Damit verbunden wurde von den Expert*innen des sozialräumlichen Zentrums in mehreren Fällen angesprochen, dass förderliche persönliche Verhaltensweisen wie Bemühen, Offenheit, Akzeptanz und das Schaffen angemessener zeitlicher Rahmenbedingungen von zwei Bedingungen abhängig seien: Von den Bedingungen des sozialen Raums und von situativen Bedingungen.

Hinsichtlich der Bedingungen des sozialen Raums würde beispielsweise in einer Großstadt eine größere Selbstverständlichkeit im Umgang mit Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten erlebt und eine adäquate Ansprache (Siezen) erfolgen (M Frau Sonne, Absatz 130). In überschaubaren sozialen Räumen wie z.B. kleinen Läden sei mehr Bemühen und zeitliche Freiheit möglich als beispielsweise in Supermärkten an der Kasse (M Herr Schmitt, Absatz 121; O Frau Meier, Absatz 59). Auch vertraute Orte mit bekannten Interaktionspartner*innen, die Bezug zu Personen der Wohneinrichtungen haben, böten Möglichkeiten zur Kooperation und direkten Rücksprachen bei Unstimmigkeiten (O Herr Schmitt, Absatz 69). Die Mitarbeiterin im Fall Frau Sonne berichtete, dass Personen des sozialen Nahraums bei zufälligen Begegnungen in privaten Bezügen offener seien und angemessener mit Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten umgehen würden als in beruflichen Zusammenhängen wie z.B. beim Arzt. So würde der „Privatmensch“ (M Frau Sonne, Absatz 110) weniger Kontakt zu Mitarbeitenden als vielmehr zu den Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten selbst aufnehmen (M Frau Sonne, Absatz 108ff.), was sich positiv auf Partizipationshandeln auswirke. Akzeptanz sei durch die in den letzten Jahrzehnten gestiegene Anwesenheit von Personen im sozialen Nahraum gefördert (O Herr Schmitt, Absatz 53ff.), jedoch ausgeprägter, wenn „nur (.) vereinzelt oder eine (.) verträgliche Gruppe von Menschen mit einer Behinderung dabei ist“ (O Herr Schmitt, Absatz 69). In diesem Zusammenhang zeigte sich die Zuweisung gesellschaftlich bedeutsamer Rollen als förderlich, wie beispielsweise die Wahl zum Sportler des Jahres, die auf eine Person der Wohneinrichtung fiel (O Herr Schmitt, Absatz 77). Zudem wurde Barrierefreiheit in kommunikativer Hinsicht, beispielsweise durch den Einsatz von Bildsymbolen als förderlich erachtet (M Herr Schmitt, Absatz 123; O Frau Meier, Absatz 113).

Individuelle Verhaltensweisen seien jedoch auch durch situative Zustände wie aktuelle Stimmungslagen von Personen aus dem sozialen Nahraum beeinflusst (M Herr Müller, Absatz 83 & 91). Das Bemühen und die Hilfsbereitschaft von einzelnen Personen aus dem sozialen Nahraum wurde von Expert*innen gewürdigt (M Herr Müller, Absatz 91), auch wenn gleichzeitig eingeschränkt wurde, dass dies „immer noch die wenigsten“ (M Herr Schmitt, Absatz 177) täten und dass trotz Bemühen ein gegenseitiges Verstehen meist nicht gelänge (O Herr Müller, Absatz 87). Studienteilnehmer*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten stimmten bis auf Herrn Müller alle darin überein, dass Personen des sozialen Nahraums als hilfsbereit, interessiert und nett erlebt würden (Anhang 60).

Barrieren auf der Ebene der Organisationen und der dort tätigen Personen im sozialen Nahraum wurden in vielerlei Hinsicht benannt (Anhang 61). In der deskriptiven Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass durch Personen aus dem sozialen Nahraum selbst Barrieren benannt wurden, die auf das fehlende eigene Wissen hinsichtlich alternativer Kommunikationsformen abzielen (S Herr Schmitt Bäckerei, Absatz 49 & 51), „Ich kann ja keine Gebärdensprache“ (S Herr Schmitt Bäckerei, Absatz 21). Auch Studienteilnehmer*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten schätzten das fehlende UK-Wissen als eher ‚schlecht‘ ein (Anhang 60), ebenso wie Expert*innen des sozialräumlichen Zentrums fehlendes Wissen als Barriere erkannten (M Herr Schmitt, Absatz 91). Situative Handlungsanforderungen wie beispielsweise erforderliche Kompetenzen beim Augenausmessen können zusätzliche Barrieren darstellen (S Herr Schmitt Optiker, Absatz 24).

Hinsichtlich der Grenzen der Verständigungsmöglichkeit wurden kaum Barrieren benannt. Der Grundtenor kann vielmehr mit dieser Aussage gespiegelt werden: „Ich habe da kein Problem mit. Und (.) bis jetzt haben wir es immer hingekriegt“ (S Frau Sonne Bäckerei, Absatz 11). Lediglich die Schwierigkeit, mit begrenztem rezeptiven Verständnis umzugehen (S Herr Schmitt, Bäckerei, Absatz 43ff.) wurde berichtet und die anfängliche Scheu, mit Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten in Kontakt zu treten (S Frau Sonne Bäckerei, Absatz 31; S Frau Weiß Bäckerei, Absatz 2). Auch von Studienteilnehmer*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten wurden Missverständnisse, Unsicherheiten und Hemmungen eher bestätigt (Anhang 60), ebenso wie von Mitarbeitenden Zurückhaltung beschrieben wurde (M Frau Weiß, Absatz 165). Expert*innen des sozialräumlichen Zentrums hingegen benannten auf der Basis ihrer Erfahrungen und vermuteter Einstellungen weitere umfassende Barrieren auf der Ebene

der Organisation und dort tätiger Personen im sozialen Nahraum. Zunächst lagen benannte Barrieren in klar zu fassenden Faktoren wie

- beschränkenden Rahmenbedingungen, wie z.B. fehlende Zeit (M Herr Müller, Absatz 81, 85 & 161; O Frau Meier, Absatz 59; M Herr Schmitt, Absatz 91 & 121; M Frau Meier, Absatz 99; O Frau Meier, Absatz 59)
- fehlender Barrierefreiheit in kommunikativer Hinsicht (M Herr Schmitt, Absatz 55).

Auch von Studienteilnehmer*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten wurden die Faktoren Zeit und Geduld tendenziell schlecht bewertet (Anhang 60). Von Expert*innen des sozialräumlichen Zentrums wurde der fehlende zeitliche Faktor im Kontext sozialräumlichen Partizipationshandelns vielfach auf die verlangsamte Kommunikation bei Lern- und Sprachschwierigkeiten bezogen (M Herr Schmitt, Absatz 111; M Frau Meier, Absatz 99) und mit Persönlichkeitsmerkmalen von Personen aus dem sozialen Nahraum wie eingeschränkter Geduld bei langwierigen Kommunikationsprozessen in Verbindung gebracht (O Frau Meier, Absatz 59 & 85; M Frau Sonne, Absatz 124; M Herr Müller, Absatz 161). Zudem wurde fehlende Geduld und Ruhe auf die begrenzte Erfahrung im Umgang mit Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten zurückgeführt (M Herr Schmitt, Absatz 117).

Ebendiese begrenzte Erfahrung der Personen aus dem sozialen Nahraum mit Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten wurde über die Fälle hinweg von den Expert*innen als Barriere benannt (O Frau Meier, Absatz 87), die ursächlich für begrenzende Handlungspraktiken und Einstellungen gesehen wurde. Diese führe zu erlebter Fremdheit, Schwierigkeiten im kommunikativen Austausch (M Frau Meier, Absatz 97), auch mit Sprachausgabegeräten (O Herr Müller, Absatz 92), zu fehlendem Verständnis (M Herr Schmitt, Absatz 111) und zu fehlenden Handlungskompetenzen im Umgang mit Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten (M Frau Sonne, Absatz 130; M Herr Schmitt, Absatz 117). Die Expert*innen berichteten daher vielfach über erlebte oder angenommene Hilflosigkeit seitens der Personen aus dem sozialen Nahraum (M Frau Sonne, Absatz 126; M Frau Weiß, Absatz 127; O Herr Müller, Absatz 87; M Herr Müller, Absatz 99 & 101; O Frau Meier, Absatz 87).

Begrenzende Persönlichkeitsmerkmale wie fehlendes Interesse (M Herr Schmitt, Absatz 91; M Frau Weiß, Absatz 129), fehlende Offenheit gegenüber Tipps im Umgang mit Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten (M Frau Sonne, Absatz 134) und

Unfreundlichkeit wurden berichtet (M Frau Weiß, Absatz 123), jedoch aus Sicht der Studienteilnehmer*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten nur von Herrn Müller entsprechend ähnlich eingeschätzt (TM Herr Müller).

Vermutete Einstellungen und beobachtete Handlungspraktiken im sozialen Nahraum

Die enge Verbindung zwischen beschriebenen Verhaltensweisen und vermuteten Einstellungen von Personen aus dem sozialen Nahraum gegenüber Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten klang bereits mit vorherigen Ausführungen an, welche die Darstellung der Expert*innen durchzog und die enge Verknüpfung von Descriptive Coding und Values Coding hervorhebt. Diese werden daher zur Darstellung explizit herausgegriffen.

So vermuteten Expert*innen, dass Personen aus dem sozialen Nahraum von eingeschränkten kommunikativen Fähigkeiten auf eingeschränkte kognitive Fähigkeiten schließen würden (M Herr Müller, Absatz 99; M Frau Sonne, Absatz 126): „Weil die meisten Leute denken: Herr Müller ist doof“ (M Herr Müller, Absatz 81) und Personen aus dem sozialen Nahraum „keinen Kontakt mit einem Behinderten haben“ wollen würden, da diese „ekelig“ und „anders“ (M Frau Sonne, Absatz 144) seien. Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten werden als „Schrott“ (M Herr Müller, Absatz 215) bezeichnet, da diese „nur Kosten“ verursachen würden, ohne produktive Fähigkeiten zu besitzen (M Herr Müller, Absatz 215).

Es wurden in den Interviews Handlungspraktiken beschrieben, die von Expert*innen explizit auf Einstellungen der Personen aus dem sozialen Nahraum zurückgeführt wurden oder auf ebensolche hinwiesen. Die Mitarbeiterin im Fall Frau Sonne beschrieb diesen Zusammenhang an einem Beispiel:

Ähm (..) dann ist, denke ich, auch (...) eh (..) von (..) Leuten, die, die SO nicht mit Menschen mit Behinderung zusammenarbeiten, (.) ganz häufig (.) habe ich das Gefühl, die nehmen die Leute nicht ernst, weil sie denken: die wissen gar nicht was sie wollen. Ne, nur, nur, weil ich das Wort Shampoo nicht aussprechen kann, ähm weiß ich aber ja, dass ich es brauche. Deswegen bin ich ja im Geschäft. Eh und das wird dann von den Verkäufern gar nicht so wahrgenommen. Sondern ähm (.) also es fehlt dann auch am, am Ernst. Ne, also die nehmen die Leute dann nicht ernst. Und ähm (..) das/ wir hatten es hier schon ganz häufig, dass die Leute dann mit nichts zurück kommen. Ne, oder nicht das, was sie haben wollten. Weil, denen was anderes in die Hand gedrückt wurde, ne? (M Frau Sonne, Absatz 126).

Ein vielfältig erwähntes weiteres Beispiel hierfür stellt die Stellvertreterkommunikation dar. Über alle Fälle hinweg wurde das Phänomen beschrieben, dass bei

Partizipationshandlungen im sozialen Nahraum begleitende Mitarbeitende anstelle der Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten selbst angesprochen würden (M Herr Schmitt, Absatz 121; M Herr Müller, Absatz 81 & 83; M Frau Meier, Absatz 95ff. & 101; M Herr Schmitt, Absatz 55; M Frau Sonne, Absatz 106). Der Mitarbeitende im Fall von Herrn Schmitt fasste es wie folgt zusammen:

Ich denke es ist ähm (...), ja, (.) es ist einfach noch diese Kontaktbarriere da, eh mit Menschen mit Behinderung zu kommunizieren. Ähm (...) und (.) es ist eindeutig der Bewohner benötigt Hilfe. Sonst wären wir nicht dabei. Ähm also ist das irgendwo (.), ja, ich spreche denjenigen an, der helfen kann. Das ist für mich einfacher auch als mit dem Bewohner zu bes/ eh zu sprechen. Ich denke das ist so, so ein großes Ding, es ist eindeutig, derjenige kann sprechen. Derjenige ist (.) in Anführungsstrichen normal. Eh den spreche ich lieber an als jemanden, wo es vielleicht auch schwieriger werden könnte (M Herr Schmitt, Absatz 137)

Der Mitarbeitende wies darauf hin, dass sichtbare Merkmale (Begleitung durch einen Mitarbeitenden) zu Assoziationen (Stigmatisierungen) führen würden, die partizipationshemmende Handlungspraktiken hervorriefen. Ähnliches wurde hinsichtlich des Auftretens in Gruppen oder hinsichtlich sichtbarer Beeinträchtigungen berichtet (M Frau Sonne, Absatz 106; M Herr Müller, Absatz 83). Die Führungskraft im Fall Herr Schmitt beschrieb kontaktvermeidendes Verhalten aufgrund von sichtbaren Beeinträchtigungen (O Herr Schmitt, Absatz 83). Nicht sichtbare Beeinträchtigungen hingegen würden Offenheit beim Gegenüber erzeugen:

Und bisher habe ich die Erfahrung gemacht, dass das die Menschen dann (.) auch sehr offen (..) eh mit unseren Leuten umgehen. Weil, unsere Leute ja auch, auch nicht behindert aussehen. Sondern sie sehen ja aus wie normale Menschen. (.) Und eh das/ also das merkt man schon. Da ist eine Veränderung (M Frau Sonne, Absatz 90).

Frau Meier wies im Talking Mats Gespräch darauf hin, dass das Vorwegnehmen von Inhalten eine Barriere darstelle (TM Frau Meier). Weitere Handlungspraktiken gegenüber Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten, die auf Einstellungen beruhen und partizipationshemmend wirken, wurden berichtet:

- nicht ernst nehmen (O Frau Meier, Absatz 85; M Frau Sonne, Absatz 106 & 126)
- Ausnutzung im finanziellen Bereich (O Herr Schmitt, Absatz 85)
- ‚vorführen‘ (O Herr Schmitt, Absatz 85)
- unangemessene Anrede (Duzen) (M Frau Sonne, Absatz 106)
- Verniedlichung (M Herr Müller, Absatz 120 & 215)

Auch gegenteiliges Verhalten, nämlich zu nachsichtig sein, wurde als partizipationshemmend beschrieben (O Herr Schmitt, Absatz 53; S Herr Schmitt Bäckerei, Absatz 45).

Nachfolgende Abbildung 19 fasst diese Zusammenhänge aus Erfahrungen und Vermutungen zu Einstellungen von Personen aus dem sozialen Nahraum und damit verbundenen Handlungspraktiken aus Sicht der Expert*innen des sozialräumlichen Zentrums zusammen:

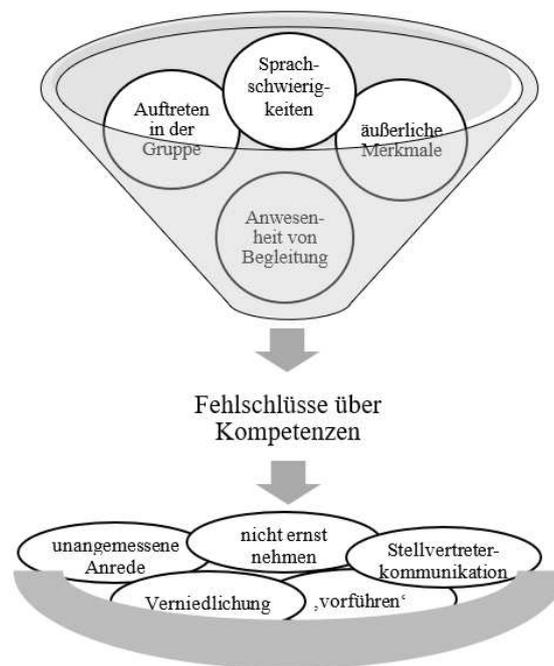


Abbildung 19: Barrieren für Partizipationshandeln, die sich aus den Zusammenhängen von Zuschreibungen und Handlungspraktiken von Personen aus dem sozialen Nahraum aus Sicht der Expert*innen des sozialräumlichen Zentrums ergeben

Die Präsenz von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum wurde nicht immer mit positiver Wirkung auf die Einstellungen von Personen aus dem sozialen Nahraum eingeschätzt. Gerade mit Blick auf mittelgroße umliegende Städte, wie im Fall von Herrn Schmitt und Frau Sonne, wurde auf Grund der hohen Präsenz von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten von einer pauschalisierenden Einstellung berichtet (M Frau Sonne, Absatz 138; M Herr Schmitt, Absatz 55), „das sind DIE Behinderten“ (M Frau Sonne, Absatz 120). Die Mitarbeiterin im Fall Frau Meier berichtete hingegen eine aufgeschlossene Einstellung in der örtlichen Kleinstadt und eine verhaltene Einstellung gegenüber Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten in kleinen sozialen Räumen (Dorf), in welchen keine Präsenz des Personenkreises

vorhanden ist, z.B. bei Urlaubsfahrten (M Frau Meier, Absatz 101). Diesbezüglich bestanden also unterschiedliche Beobachtungen und Erfahrungen seitens der Expert*innen. Die Führungskraft im Fall Herr Meier, die sich auf eine Großstadt bezog, beschrieb einen Entwicklungsprozess. „Also früher hatten wir das häufig, wenn (.) Rollstuhlfahrer, gerade die nicht sprechen konnten, unterwegs waren, die wurden immer als betrunken eingestuft“ (O Herr Müller, Absatz 57). Derartige Assoziationen seien heute nicht mehr in diesem Maße zu beobachten (O Herr Müller, Absatz 57).

Expert*innen zeigten sich verständig gegenüber vermuteten Einstellungen und damit einhergehenden Handlungspraktiken (Anhang 61) und führten diese in der Regel auf mangelnde Erfahrung im Umgang mit Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten (M Frau Sonne, Absatz 130) sowie auf gegebene Rahmenbedingungen zurück (M Herr Schmitt, Absatz 91). Sie stellten fest, dass man „den Leuten nichts überstülpen“ (M Herr Müller, Absatz 215) oder „verordnen“ (M Herr Müller, Absatz 81) könne und es immer auf den Einzelnen ankäme, „wie er selbst ist und was er mitbringt“ (O Frau Meier, Absatz 99).

Einstellungen von Personen aus dem sozialen Nahraum

In deutlichem Kontrast zu obigen ausführlich dargelegten vermuteten und erlebten Barrieren in den Einstellungen und damit verbundenen Handlungspraktiken standen die tatsächlich mitgeteilten Einstellungen von Personen aus dem sozialen Nahraum. Durchweg wurde hier eine positive Einstellung gegenüber Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten formuliert (Anhang 61). Um die Spannbreite zu verdeutlichen, wurden beispielhaft entgegengesetzte Zitate aus jeweils einem Fall gewählt (Tabelle 28):

Tabelle 28: Entgegengesetzte Auffassungen über Einstellungen im sozialen Nahraum

	Expert*in aus dem sozialräumlichen Zentrum	Person aus dem sozialen Nahraum
Hilflosigkeit	„Weil sie sich nicht weiter zu helfen wissen. Ne?“ (M Frau Sonne, Absatz 126).	„Ich habe da kein Problem mit. Und (.) bis jetzt haben wir es immer hingekriegt“ (S Frau Sonne Bäckerei, Absatz 11)
Kommunikationsschwierigkeiten	„Aber ich kann auch wiederum die Angst der Leute verstehen. Weil, dieses nicht sprechen können/ (.) das ist eine sehr starke Behinderung“ (M Herr Müller, Absatz 99)	„Also ich finde es nicht schlimm. Das sind genau sowelche Menschen wie wir auch. Nur können sie halt sich nicht richtig verständigen“ (S Herr Müller, Fastfood Absatz 7).
Assoziation Kognition - Kommunikation	„Weil, die meisten Leute denken: Herr Müller ist doof“ (M Herr Müller, Absatz 81).	„Ähm (..) es heißt ja nicht, dass er nicht/ wenn er nicht reden kann so, dass er schwerbehindert ist in dem Sinne, dass er sich ähm/ manche sind dann natürlich eh im Rollstuhl gefesselt und können dann nicht reden. (..) aber die meisten können sich dann gestikulierend eh ausdrücken [...]“ (S Herr Müller Kiosk, Absatz 11).

Unter Rückbezug auf Kapitel 11.5.2 lässt sich jedoch die Vermutung der Expert*innen bestätigen, dass nämlich Erfahrung im Umgang mit Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten zu kompetenten Handlungspraktiken im Kontext von Partizipationshandeln beitragen kann. So bestätigte auch die Bäckereifachverkäuferin: „wenn man das erste Mal eh (..)/ steht man erstmal da: ‚Oh Gott. Was machst du jetzt?‘ Oder so. Aber, (.) wie gesagt, es gibt keine Probleme“ (S Frau Sonne Bäckerei, Absatz 31). Auch Frau Meier fügte dem Talking Mats Gespräch den Aspekt hinzu, dass ‚kennen hilft‘ (TM Frau Meier, Anhang 51).

Zusammenfassend zeigt sich hinsichtlich der auf Partizipationshandeln von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten wirkenden Einflussfaktoren ein äußerst breites Bild. Es wird deutlich, dass der Aspekt der Erfahrung auch im Kontext des Partizipationshandelns im sozialen Nahraum eine bedeutsame Position einnimmt und in vielerlei Hinsicht als einflussnehmend eingeschätzt wird. Zentrale Einflussfaktoren liegen einerseits in den Handlungspraktiken der begleitenden Mitarbeitenden und andererseits in den Einstellungen der Personen des sozialen Nahraums und damit verbundenen Handlungspraktiken. Hier ist eine deutliche Diskrepanz hinsichtlich Einstellungen und Handlungspraktiken aus Sicht der Expert*innen des sozialräumlichen Zentrums und der Personen aus dem sozialen Nahraum zu verzeichnen, die im Kontext der soziologischen Konzeptualisierung thematisiert wird.

11.5.4 Soziologische Konzeptualisierung zum Partizipationshandeln

Partizipationshandeln im sozialen Nahraum findet in sozialen Räumen statt. Diese werden nicht als Container verstanden, sondern handlungstheoretisch begründet. Soziale Räume werden durch Spacing und Synthese konstituiert (Löw, 2017, S. 158ff.). So werden Güter und Personen im Raum positioniert und durch Wahrnehmungs- und Erinnerungsprozesse verknüpft (Löw, 2017, S. 159). Abhängig ist dieser Prozess von den Bedingungen einer Handlungssituation und verfügbaren Ressourcen (Löw, 2017, S.192f.). In institutionalisierten Räumen wirken Rollenerwartungen, die nach Dahrendorf (1959/2010, S. 37-43) in Muss-, Soll- und Kann-Erwartungen differenziert werden können. Das Kommunikationsverhalten innerhalb eines institutionalisierten Raums, wie z.B. der Bäckerei, folgt bestimmten Erwartungen, die mit Luckmann (2002, S. 165) als kommunikative Gattungen bezeichnet werden können. Die Außenstruktur ist dabei durch den institutionellen Raum vorgegeben, die Binnenstruktur stellt die materiale Komponente dar und die Zwischenstruktur regelt die kommunikative Situation (Luckmann, 2002, S. 166f.). Fremdheit kann die Konstitution von institutionalisierten Räumen irritieren und eine Veränderung der Gewohnheiten notwendig machen (Löw, 2017, S. 185). Es wird im Folgenden am Konstrukt der Partizipation dargestellt, wie gegenkulturelle Räume unter der Bedingung von Lern- und Sprachschwierigkeiten konstituiert werden und welche Einflussfaktoren in den drei Dimensionen des Konstrukts der Partizipation wirksam werden. Hierzu wurden die deskriptiven Codes zum Partizipationshandeln in Schritt 6 der Analyse mit Blick auf das Konstrukt der Partizipation überarbeitet und neudefiniert (Anhang 63).

Subjektorientierte Dimension

Wie im Kontext der Deskription in Kapitel 11.5.1 deutlich wurde, kann auch in der vorliegenden Studie von der erweiterten Zielgruppe der Unterstützten Kommunikation (Mischo et al., 2016, S. 539) ausgegangen werden. Es wurden sowohl Personen mit Störungen auf der Ebene der Körperfunktionen und -strukturen im Bereich b167 ‚kognitiv-sprachlichen Funktionen‘ (ICF, Kapitel 1: Mentale Funktionen) beschrieben, als auch Personen mit Funktionsstörungen im Kontext von ‚Stimm- und Sprechstörungen‘ (ICF, Kapitel 3), die eine schwer verständliche Lautsprache nach sich ziehen. Weitere körperlich-motorische Beeinträchtigungen und Sinnesbeeinträchtigungen wurden thematisiert, wie deskriptiv dargestellt. Erweitert

wurde diese klassische Zielgruppe der Unterstützten Kommunikation (Weid-Goldschmidt, 2015) durch die Benennung von Kommunikationsbarrieren im Kontakt mit Personen mit fehlenden oder nicht ausreichenden Sprachkenntnissen. Sowohl in der Studie von Mischo et al. (2016, S. 539) als auch von Scope (2008, S. 24f.) wurde diese erweiterte Zielgruppe im sozialen Nahraum benannt.

Die beeinträchtigten Körperfunktionen, insbesondere im kognitiv-kommunikativen Bereich ziehen weitere Kompetenzveränderungen nach sich, die eine Veränderungen von Gewohnheiten im institutionalisierten sozialen Raum (Löw, 2017, S. 185) bedeuten.

Die *Handlungsfähigkeit* von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten, die im sozialen Raum erwartete Rolle entsprechend der Muss-, Kann- und Soll-Erwartungen (Dahrendorf, 1959/2010, S. 37-43), auszufüllen, wurde in unterschiedlicher Weise berichtet. Eine Entsprechung der Kundenrolle im Sinne der Kann-Erwartung und damit verbundener Handlungsfähigkeit wird mit folgendem Zitat deutlich:

Eigentlich machen sie das auch gerne. Ähm, puh (..) also da verhalten sie sich nicht anders als ähm ein anderer Mensch auch. Also (..) bestellen sich, was sie gerne möchten. (.) Oder gucken nur manchmal, ob es zu teuer ist, ja? Ja, das (..) ist ja auch normal (M Frau Weiß, Absatz 113).

Dagegen wurden auch Personen geschildert, die den Rollenerwartungen nicht entsprechen können und in der Handlungsplanung und Handlungsumsetzung auf Unterstützung durch Begleitpersonen angewiesen sind:

Ähm (..) also wenn wir jetzt zum Beispiel einfach einkaufen gehen oder auch wenn man im Restaurant ist, eh da muss man die Leute schon ermutigen und sagen: "Du (..) musst der Kassiererin das Geld geben. Du musst mit der Kassiererin oder mit der Kellnerin sprechen bitte." Ne? Eh, dass wir auch uns da mehr zurücknehmen und eh: "Deine Bestellung musst Du der (..) Kellnerin sagen, nicht mir." Ne? So. "Das ist Deine Aufgabe. Du möchtest das/ etwas essen." Ähm (..) aber das, das liegt dann an uns. Dass WIR uns da mehr zurücknehmen müssen. Aber ansonsten eh ist bei fast allen Mitar/ eh Bewohnern Mitarbeiter einfach Ansprechpartner Nummer eins, ne (M Frau Sonne, Absatz 52).

Als unangemessen und verunsichernd wurde es empfunden, wenn Muss-Erwartungen, z.B. bezahlen, nicht erfüllt werden können und sozial nicht angemessene Verhaltensweisen erlebt wurden:

Weil/ Manchmal denke ich sind auch (unv.). Ich weiß nicht, ausrasten kann man nicht sagen, aber die werden dann irgendwie so komisch, wenn man denen die Sachen nicht gibt, weil die nicht das Verständnis wahrscheinlich dafür haben, dass das zu wenig Geld ist. Und dann wird/ bezahlt das dann ein anderer Kunde jetzt, sage ich mal, ne? Und das fand ich dann auch nicht so schön. Ne? (S Herr Schmitt Bäckerei, Absatz 45).

Übertragen auf den theoretischen Bezug zu Löw (2017) und Dahrendorf (1959/2010) kann angenommen werden, dass die Fremdheit durch sozial nicht angepasste

Verhaltensweisen die Konstitution von sozialen Räumen so stört, dass Interaktionspartner*innen nicht adäquat positioniert werden können und die Konstitution des sozialen Raums durch nicht erfüllte Rollenerwartungen scheitert. In obigem Beispiel wurde die Muss-Erwartung ‚bezahlen‘ durch eine fremde Person übernommen. Dies wurde jedoch von der Verkäuferin als nicht adäquat angesehen. Die Verantwortung des rollenadäquaten Verhaltens wurde damit bei der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeit gesehen, was im Umkehrschluss jedoch verdeutlicht, dass sie als Kund*in mit gleichen Rechten und Pflichten anerkannt, positioniert und mit entsprechenden Rollenerwartungen versehen wurde. Wird diesem Positioniert-Werden durch inadäquate Verhaltensweisen nicht entsprochen, d.h. positioniert sich die Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten nicht durch erwartete soziale Praktiken, droht eine Nicht-Konstitution des sozialen Raums. Dieses Scheitern wurde in dem Fall von einer dritten Person aufgefangen, die durch eine Veränderung ihrer Gewohnheiten einen gegenkulturellen sozialen Raum konstituierte. Von der Verkäuferin wurde diese Verantwortungsübernahme jedoch nicht entsprechend gutgeheißen. Das Beispiel zeigt die Verwobenheit der subjektorientierten und gemeinschaftlichen Dimension. Damit stellt die Handlungsfähigkeit innerhalb von Partizipationshandlungen im sozialen Nahraum einen wichtigen Einflussfaktor für Partizipationshandeln dar. Kann den Rollenerwartungen in institutionalisierten sozialen Räumen entsprochen werden, wird sich dort angemessen positioniert, können Syntheseleistungen erbracht, dortige Abläufe adäquat eingehalten und Kommunikation im obigen Sinne umgesetzt werden, ist eine hohe Selbstständigkeit und Unabhängigkeit im Partizipationshandeln möglich.

Um trotz Sprachschwierigkeiten den kommunikativen Gattungen im Rahmen der sozialen Raumkonstitution zu entsprechen, wird auf unterschiedliche Zeichensysteme und Gesprächsstrategien zurückgegriffen. Mit Schütz und Luckmann (2017, S. 132) kann konstatiert werden, dass das Zeichensystem umso objektiver und allgemein verständlicher sein muss, je unvertrauter die Kommunikationspartner*innen sind.

Werden kommunikative Kompetenzen nach Light (1989) systematisiert, so werden Einflussfaktoren in den linguistischen, strategischen, sozialen und operationalen Kompetenzen offensichtlich.

Über die Interviews hinweg zeigte sich im Kontext *linguistischer Kompetenzen*, dass – vergleichbar zum sozialräumlichen Zentrum (Kapitel 11.3) – kaum objektive Zeichensysteme Verwendung finden, wie aus Tabelle 26 hervorgeht. Kodiert man die

verwendeten Kommunikationsformen und -mittel hinsichtlich ihrer Partnerabhängigkeit, so wird mit Tabelle 29 Folgendes deutlich:

Tabelle 29: Kommunikationsformen im sozialen Nahraum nach Partnerabhängigkeit

partnerunabhängige Kommunikationsformen	Objekte, Abbildungen, verständliche Lautsprache, Schrift
partnerabhängige Kommunikationsformen	Gestik, Zeigen (Finger, Blick, Kopf), konventionelle (Hand-)Zeichen, Laute/ schwer verständliche Lautsprache, Bewegung im Raum, Gebärden, Abbildungen, Objekte
partnerabhängige, idiosynkratische Kommunikationsformen	Laute, sehr individuelle Gesten

Alternative objektive Zeichensysteme wurden nur in wenigen Fällen benannt, diese bezogen sich auf schriftsprachliche oder lautsprachliche Fähigkeiten. Objekte und Abbildungen können sowohl eine partnerabhängige als auch eine partnerunabhängige Position einnehmen. Dienen sie zur Ko-Konstruktion, um weitere Inhalte zu kommunizieren oder zu umschreiben, können sie als partnerabhängig eingestuft werden. Werden Objekte als Stellvertreter ihrer selbst eingesetzt, z.B. das Zeigen auf ein Mohnbrötchen beim Bäcker, um dasselbe zu bestellen, so sind sie als partnerunabhängige Kommunikationsform und damit objektives Zeichensystem zu werten.

Elektronische Hilfsmittel mit Sprachausgabe als Möglichkeit partnerunabhängiger Kommunikation (Kapitel 4.2) wurden in der Regel auf Grund der Handhabbarkeit (operationale Kompetenz) und der Angst vor Diebstahl (Kapitel 11.5.4; Kapitel 11.5.2.) nicht zur Konstitution von sozialen Räumen genutzt, unklar blieb dies bei Frau Meier. Dies widerspricht dem Potential kontextunabhängiger Sprachausgabegeräte, die ein objektives Zeichensystem im Kontakt mit fremden Personen aus dem sozialen Nahraum bieten würden (Kapitel 4.2), und damit für die Konstitution von sozialen Räumen in hohem Maße geeignet wären (Löw, 2017, S. 192; Schütz & Luckmann, 2017, S. 132).

Exkurs: Phänomen der Nichtnutzung vorhandener Hilfsmittel

Über die Fälle hinweg wird deutlich, dass vorhandene elektronischen Hilfsmittel nur selektiv eingesetzt und im sozialen Nahraum nicht mitgeführt wurden. Das hier benannte ‚Phänomen der Nichtnutzung von vorhandenen Hilfsmitteln‘ zeigt sich multidimensional in der subjektorientierten und gemeinschaftlichen Dimension verortet. Aus subjektorientierter Perspektive würde die Angst wirksam, das Gerät könnte geklaut werden (O Herr Müller, Absatz 92ff.), zudem schränke die Motivation zur Nutzung auf persönlicher Ebene und die Handhabbarkeit (z.B. Größe, Gewicht, Anschalten) die Nutzung vorhandener Hilfsmittel auf operationaler Ebene ein. Tatsächlich können hinter diesen Aussagen in den Interviews hinderliche Handlungspraktiken der gemeinschaftlichen Dimension verortet werden, nämlich die fehlende Selbstverständlichkeit, das Gerät als personenbezogenes Hilfsmittel jederzeit verfügbar und angeschaltet zu haben. Während dieser Aspekt bei anderen Hilfsmitteln wie beispielsweise Rollstühlen selbstredend ist, scheint dies auf Kommunikationshilfen nicht zuzutreffen. Zu überprüfen wäre, ob die Tatsache, dass Kommunikationshilfen in besonderem Maße von der gemeinsamen Interaktion und damit von gemeinschaftlichen Aspekten abhängig sind, diesen Unterschied evoziert, anders als die z.B. bei einem Rollstuhl der Fall ist, der sich in seinem Einsatz nur auf das Individuum bezieht und vornehmlich durch gesellschaftliche Vorgaben im sozialen Nahraum (physische Barrierefreiheit) nutzbar wird. Im Gegensatz dazu kommen bei der Nutzung von elektronischen Hilfsmitteln Faktoren der gemeinschaftlichen Dimension zum Tragen, wie die Anerkennung des Hilfsmittels als Ersatz für ein objektives Zeichensystem. Die Führungskraft im Fall Herr Müller formuliert dies: „Also das, das wäre, wären dann schon diese Talker. Aber auch da gibt es Barrieren. Ne, jemand auf den Knopf drückt und jemand soll zuhören (lacht) eh, was denn da gesagt wird, eh, das ähm, (.) da muss auch eine Gewohnheit kommen und ein Sich-Kennenlernen, dass sich so langsam entwickelt“ (O Herr Müller, Absatz 92). Auch die operationale Unterstützung durch Mitarbeitende und das soziale Netzwerk stellt eine Barriere dar: „Ähm (.) alles, was mit Technik zu tun hat. Ähm (.) viele Mitarbeiter haben da dann Probleme. Trauen sich nicht ran. Ähm (.) mögen nichts kaputt machen“ (M Frau Sonne, Absatz 50). Das Phänomen der Nichtnutzung von vorhandenen Hilfsmitteln gilt es zukünftig vor dem Hintergrund des Konstrukts der Partizipation näher zu beleuchten.

Der weitaus größte Teil an benannten Kommunikationsformen bezog sich auf partnerabhängige *körpersprachliche Kommunikationsformen*, die in der Kombination mit Gesprächsstrategien des Gegenübers eingesetzt werden. Dabei zeigte sich der Einsatz von konventionellen Zeichen wie Ja-Nein-Zeichen, der Zeigebewegung (Blick, Finger, Kopf), aber auch weiteren konventionellen Gesten und der Bewegung im Raum als erfolgversprechend. Dies wird auch in der gemeinschaftlichen Dimension deutlich werden. Wachsmuth (2011, S. 440) weist auf das Potential körpersprachlicher Ausdrucksformen hin. Bedeutsam für den gelungenen Einsatz körpereigener Kommunikationsformen sei der gemeinsame Erfahrungsraum. Dies ist mit der ‚Generalthese der Reziprozität der Perspektiven‘ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 100) kompatibel, die gemeinsames Wissen voraussetzt. Gemeinsames Wissen wird durch die Außenstruktur der kommunikativen Gattung im sozialen Raum festgelegt. So kommt eine Person normalerweise an die Bäckereitheke, um einen Einkauf dort zu tätigen. Die kommunikative Gattung des Verkaufsgesprächs ist der Rolle der Verkäuferin und der des Kunden eingeschrieben, die Binnen- und Zwischenstruktur vorstrukturiert (Luckmann, 2002, S. 165ff.). Damit sind eindeutige rollenspezifische Erwartungen festgelegt (Dahrendorf, 1959/2010, S. 37-43). Durch das Einhalten derselbigen wird der institutionalisierte Raum (hier Bäckereitheke) erschaffen. Das gemeinsame Wissen um die jeweiligen Rollenerwartungen und die damit verbundenen kommunikativen Anforderungen in der Situation, so kann angenommen werden, erleichtern die Kommunikation mittels oben benannter körpereigener Kommunikationsformen. Es ist Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten trotz eingeschränkter sprachlicher Kompetenzen auf diese Weise möglich, sich im sozialen Raum zu positionieren, um diesen in der Interaktion mit dem Gegenüber zu konstituieren und der dort erwarteten Rolle z.B. als Kund*in zu entsprechen.

Zudem scheint die im institutionalisierten Raum wie der Bäckerei oder dem Café vorherrschende zweck-rationale Ausrichtung des Gesprächs (Weber, 1921/1972, S. 12) das Partizipationshandeln in der kommunikativen Situation zu erleichtern. In erster Linie werden Bedürfnisse und Informationen (Light, 1988, S. 76) im Hier und Jetzt ausgetauscht, die auf der Basis von konkreten Inhalten vermittelt werden können. Die Vermittlung erfolgt in der Regel über für den institutionalisierten Raum themenspezifisches Randvokabular (Mischo et al., 2016, S. 539). Dieses ist häufig bildproduzierend und kann daher gelungen über Objekte und Abbildungen – auch in der gemeinsamen Ko-Konstruktion – oder über Ja-Nein-Strategien vermittelt werden. Idealer

Weise bieten institutionalisierte soziale Räume materielle Ressourcen (Löw, 2017, S. 192) in Form von sichtbaren Objekten oder Abbildungen, die dort erwartet werden können (z.B. Brötchen in der Auslage beim Bäcker, Menü an der Fastfoodtheke). Diese vorfindbare Struktur und verfügbaren Ressourcen scheinen den erfolgreichen Einsatz von Ja-Nein-Strategien und konventionellen körpereigenen Kommunikationsformen (z.B. Zeigen) sowie von Objekten und Abbildungen zur Kommunikation zu ermöglichen. Kommunikationsinhalte zum Erfüllen der sozialen Etikette (Light, 1988, S. 76) werden ebenfalls meist körpersprachlich vermittelt (Mischo et al., 2016, S. 536). Auch in der Studie von Collier et al. (2012, S. 208) wurden Ja-Nein-Strategien neben kontextunabhängigen Sprachausgabegeräten und Assistent*innen als meistgenutzte Kommunikationsformen im Kontakt mit fremden Personen benannt.

Grenzen hier dargestellter linguistischer Kompetenzen sind dann gegeben, wenn die Kommunikation über sichtbar Vorhandenes hinausgeht, wenn im Sinne situationsunabhängiger Kommunikation jenseits der Rollenerwartung kommuniziert werden soll oder wenn komplexe Inhalte vermittelt werden möchten. Hier bilden körpereigene Kommunikationsformen die Grenzen der Partizipation und objektive Zeichensysteme wie Schrift, Lautsprache, kontextunabhängige Sprachausgabegeräte oder verfügbare spezifische Kommunikationshilfen, wie z.B. die UKAPO (Mischo et al., 2016) werden notwendig. Andernfalls ist eine übersetzende Begleitperson erforderlich.

Zusätzliche *strategische Kompetenzen* von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten, wie die Variation bei Unklarheiten, der Rückgriff auf Begleitung oder das Mitführen von Aufklärungsstrategien zeigten sich zwar als potentiell förderliche Einflussfaktoren auf Partizipationshandeln in der subjektorientierten Dimension, jedoch wurden schriftlich auf dem Rollstuhl fixierte Aufklärungsstrategien im Fall von Herrn Müller von Personen aus dem sozialen Nahraum nicht wahrgenommen (Kapitel 11.5.2). Weitere Aufklärungsstrategien, wie z.B. Kommunikationspässe bzw. -karten (CDAC, 2018c; Scope, 2018b) oder die Aufklärung mittels vorprogrammierter Inhalte im Sprachausgabegerät wie in der Literatur empfohlen (Collier et al., 2012, S. 213), fanden sich in der vorliegenden Studie nicht wieder.

Soziale Kompetenzen hingegen wurden meist positiv beschrieben, wenn offen auf Personen des sozialen Nahraums zugegangen wird. Unsicherheit und Hemmungen wurden als hinderlich eingeschätzt. Sozial nicht angepasste Verhaltensweisen verändern

Routinen in sozialen Räumen in ungewohnter Weise ebenso wie personbezogene Faktoren wie soziale Gebundenheit oder Emotionen auf der Basis von negativen Vorerfahrungen. Sie alle wurden als Barrieren identifiziert (Kapitel 11.5.3).

Damit konnten die Einflussfaktoren der subjektorientierten Dimension nochmals auf der Basis der theoretischen Versatzstücke systematisiert und erklärt werden. Gerade die Dominanz körpereigener Kommunikationsformen, für welche zur gelungenen Verständigung Partnerstrategien und entsprechend unterstützende Verhaltensweisen notwendig sind, macht es erforderlich, die gemeinschaftliche Dimension näher zu beleuchten.

Gemeinschaftliche Dimension

Gesprächspartner*innen im sozialen Nahraum sind dazu aufgefordert, kreativ-gestalterisches Handeln einzusetzen, um vorgefundener Fremdheit zu begegnen und institutionalisierte gegenkulturelle Räume zu schaffen (Löw, 2017, S. 185).

Zunächst ist zu ergründen, ob und wie *Fremdheit* wahrgenommen wird. Entgegen der Erfahrungen und Vermutungen der Mitarbeitenden, die in Kapitel 11.5.3 und mit Abbildung 19 ausführlich dargelegt wurden, zeigte sich in den Interviews mit den Personen aus dem sozialen Nahraum eine positive und wenig ableistische Einstellung (Kapitel 2.2.2) gegenüber Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten. Während Expert*innen des sozialräumlichen Zentrums vermehrt von ableistischen Einstellungen (Goodley, 2014, S. 22) seitens Personen des sozialen Nahraums berichteten, insofern als das Fehlen von Fähigkeiten zu abwertenden Handlungspraktiken wie Diskriminierung, nicht ernst nehmen, Kontaktvermeidung und Verniedlichung führe (Kapitel 11.5.3), wurde in den Interviews mit Personen aus dem sozialen Nahraum darauf verwiesen, Personen mit Respekt gegenüberzutreten zu müssen (S Frau Sonne Bäckerei, Absatz 39). Die Mitarbeiterin im Fastfoodbereich formulierte es so:

Aber sonst/ eh ich mag zum Glück die Menschen. Die sind so auf die Welt gekommen. Man kann/ die können eigentlich überhaupt gar nichts dafür. Und ich nehme das einfach so. Ich habe auch meine Macken, die vielleicht nicht jeder mag. Und so haben die dann auch ihre Macken. Ich finde das total normal. Ich kann damit auch gut umgehen. Und ich bin jetzt nicht so jemand, der die verachtet. Sie sind so und (.) so muss man auch mit ihnen normal umgehen. Sie kriegen ja dann trotzdem den gleichen Respekt wie wir (S Herr Müller, Absatz 53).

Von den Expert*innen des sozialräumlichen Zentrums berichtete Fremdheitswahrnehmungen schienen damit für den in der Studie beforschten Kontext

nicht relevant zu sein. Nahezu alle Interviewpartner*innen aus dem sozialen Nahraum formulierten in ähnlicher Weise: „Das geht auch. (.) Das geht alles“ (S Herr Müller Kiosk, Absatz 11). Lediglich eine Irritation im ersten Kontakt wurde beschrieben (S Frau Sonne Bäckerei, Absatz 11).

Neben eventuellen methodischen Begründungen durch soziale Erwünschtheit ist inhaltlich zu vermuten, dass auf Grund der klaren Außenstruktur der Situation mit festgelegter Binnen- und Zwischenstruktur ableistische Einstellungen nicht in dem Maße zum Tragen kommen wie in spontanem kommunikativem Handeln. In den einbezogenen Fällen der vorliegenden Studie wirken klare Rollenerwartung innerhalb der institutionalisierten Räume und solange diesen durch entsprechendes Sich-Positionieren und eigenes kompetentes Handeln entsprochen werden kann, scheinen Vorurteile nicht wirksam zu werden. Vielmehr wurden die Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten als Kund*innen angesehen, die mit einem zweck-rational ausgerichteten Anliegen die Rollenerwartung erfüllen. Es wäre zu überprüfen, ob in stärker gemeinschaftlich konnotierten Kontexten des sozialen Nahraum (Kapitel 2.2.2) andere Einstellungen sichtbar würden. Die Differenz zwischen Expertenmeinung und der Meinung von Personen aus dem sozialen Nahraum kann auch darin begründet liegen, dass Expert*innen über einen deutlich größeren Erfahrungshorizont hinsichtlich einer großen Vielfalt an unterschiedlichen Partizipationshandlungen im sozialen Nahraum verfügen und damit eine größere Breite an Einstellungen bereits erlebt haben als dies durch die einbezogenen Personen des sozialen Nahraums gespiegelt werden kann.

Entsprechend kompetent zeigte sich das von den Personen im sozialen Nahraum beschriebene *kreativ-gestalterische Handeln* zur Aufrechterhaltung der Binnenstruktur kommunikativer Gattungen (Luckmann, 2002, S. 165). Wie Tabelle 27 verdeutlicht, wurde zum Ausgleich nicht verfügbarer objektiver Zeichensysteme wie der Sprache vornehmlich auf körpereigene Kommunikationsformen zurückgegriffen. Während Expert*innen des sozialen Nahraums auf die reduzierte Kommunikationsgeschwindigkeit und die dadurch evozierte Ungeduld als Barriere beim Partizipationshandeln im sozialen Nahraum verwiesen und diese auch in der Literatur benannt wird (Braun, 2008a, S. 01.026.003; Mischo, 2012, S. 10.079.001), formulierten Personen aus dem sozialen Nahraum: „(...) schenk ihm auf jeden Fall die Zeit, ne?“ (S Frau Weiß Bäckerei, Absatz 29). Zum Ausgleich nicht verfügbaren Vokabulars wurden nach Aussage der Personen aus dem sozialen Nahraum vergleichbar mit obigen Ausführungen zur subjektorientierten

Dimension primär konventionelle (Hand-)Zeichen, Gestik, Zeigen und Bewegung im Raum ebenso eingesetzt wie Objekte und Abbildungen (Kapitel 11.5.2).

Diese Kommunikationsformen in der Binnenstruktur des Gesprächs wurden erfolgreich mit intuitiven *Gesprächsstrategien* auf der Ebene der Zwischenstruktur kommunikativer Gattungen (Luckmann, 2002, S. 166f.) verknüpft, die der Ko-Konstruktion (Bober & Wachsmuth, 2013, L.010.001) und dem Partnerscanning (Bober & Wachsmuth, 2013, L.014.001) zugeordnet werden können. Die in der Literatur vermuteten Barrieren, die durch atypisches Rollenverhalten im Dialog hervorgerufen werden können (Braun, 2008a, S. 01.026.002), wurden von Personen aus dem sozialen Nahraum nicht benannt. Dagegen scheint eine kreative Anpassung an eine veränderte Zwischenstruktur möglich zu sein.

Auch wurden von Personen aus dem sozialen Nahraum vielfältige Hinweise auf *gesprächsunterstützende Verhaltensweisen* gegeben, die den Anforderungen an kommunikative Barrierefreiheit entsprechen (Collier et al., 2012, S. 209; Scope, 2015, S. 20). So würden Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten mit Respekt und Freundlichkeit behandelt, wie auch von den Studienteilnehmer*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten rückgemeldet. Es würde sich die Zeit für ein Gespräch genommen und unterschiedliche Kommunikationsformen eingesetzt. Interviewpartner*innen berichteten zudem von empathischen Handlungen, Zutrauen in die kommunikativen Fähigkeiten ihres Gegenübers und in das Gelingen des Dialogs, welche als unterstützende Strategien von Kristen (S. 50; S. 127) formuliert wurden. Auch schwang in den Aussagen der Personen aus dem sozialen Nahraum die grundsätzliche Anerkennung veränderter Zeichensysteme mit, z.B. in Aussagen wie „Und da ist das eigentlich kein Problem. Die zeigen und da (.) richtet man/, da richtet man sich dann drauf ein“ (S Frau Sonne Bäckerei, Absatz 3). Während Expert*innen des sozialräumlichen Zentrums das grundsätzliche Bemühen von Personen aus dem sozialen Nahraum ebenfalls hervorhoben, relativierten sie die Aussage zum zeitlichen Rahmen durch teilweise gegenteilige Erfahrungen, wie auch von den Studienteilnehmer*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten berichtet (Kapitel 11.5.3).

Diese Kommunikationsformen und Strategien scheinen zunächst zufriedenstellend eingesetzt zu werden und Partizipationshandeln im gegebenen institutionalisierten Raum zu ermöglichen: „Und (.) bis jetzt haben wir das immer hingekriegt“ (S Frau Sonne

Bäckerei, Absatz 11). Wie im Kontext der subjektorientierten Dimension aufgezeigt, scheint durch die klare Außenstruktur der kommunikativen Gattung und die festgelegte Rollenverteilung (Kund*in / Verkäufer*in) ein Partizipationshandeln möglich, das klaren Strukturen und inhaltlichen Abläufen folgt.

Grenzen scheinen dann gegeben zu sein, wenn Kommunikation über den kurzen, strukturierten Dialog eines Verkaufsgesprächs und über Sichtbares hinaus stattfinden soll, wie die Erläuterung eines Lottospiel (S Herr Müller Kiosk, Absatz 26) oder die Teilnahme an einem VHS-Kurs (O Herr Müller, Absatz 45) oder aber wenn den Rollenerwartungen auf Grund der Lernschwierigkeit nicht entsprochen werden kann (z.B. Geldwert nicht kennen)(S Herr Schmitt Bäckerei, Absatz 41 & 47). Die Konstitution gegenkultureller Räume kommt dann an ihre Grenzen. Damit wird einmal mehr deutlich, dass körpereigene Kommunikationsformen Partizipationshandeln im Hier und Jetzt einer Situation ermöglichen, jedoch eine äußerst begrenzte Reichweite besitzen und nicht über die aktuelle Situation und den gemeinsamen Wissensbestand hinaus eingesetzt werden können.

Bei Grenzen in der Raumkonstitution wurde auf Stellvertreterkommunikation verwiesen, wie auch von Schlütken (2012, S. 40) benannt. Nach Aussage der Expert*innen würde diese jedoch auch jenseits von Grenzen der Raumkonstitution direkt von Personen aus dem sozialen Nahraum realisiert werden (Kapitel 11.5.3). Gründe für Stellvertreterkommunikation werden in Rahmenbedingungen (z.B. fehlende Zeit), ableistischen Zuschreibungen und fehlenden Erfahrungen im Umgang mit Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten gesehen. Sie steht Partizipationshandeln direkt entgegen, da sie keine selbstbestimmte Handlung ermöglicht. Dagegen ist es ein Kennzeichen barrierefreier Kommunikation, im direkten Kommunikationskontakt zu stehen (CDAC, 2015; Collier et al., 2012, S. 209; Scope, 2015, S. 20).

Der Bereich der *Erfahrung* scheint nicht nur im sozialräumlichen Zentrum, sondern in besonderem Maße im sozialen Nahraum von Bedeutung zu sein. Wenngleich die Personen aus dem sozialen Nahraum über kein Sonderwissen (Schütz & Luckmann, 2017, S. 418) hinsichtlich Unterstützter Kommunikation oder barrierefreier Kommunikation verfügten, so stellten sie doch über die Fälle hinweg dar, dass kompetentes Kommunikationshandeln im oben beschriebenen Sinne im sozialen Raum auf Erfahrung und Gewohnheiten basiert, indem die Kund*innen bekannt sind, mit der

Zielgruppe Erfahrung gesammelt werden konnte oder lebensgeschichtliche Erfahrungen auf den gegebenen Kontext übertragen wurden (Kapitel 11.5.3). Der Einflussfaktor der Erfahrung auf Partizipationshandeln stand im theoretischen Teil der Erarbeitung des Konstrukts der Partizipation bisher nur am Rande im Blick. Die essenzielle Bedeutung von Erfahrung wurde erst mit Blick in die empirischen Daten sichtbar und scheint mit der vorherrschenden Kommunikationsform verknüpft. In besonderer Weise sind körpereigene Kommunikationsformen auf Erfahrung und Vertrautheit angewiesen (Braun & Kristen, 2008, S. 02.006.001). Da Personen des sozialen Nahraums über kein Sonderwissen verfügen, basieren ihre Erfahrungen auf dem Aufbau von Handlungswissen im Kontext unmittelbarer Interaktionen. Erfahrung scheint dazu zu führen dazu, trotz nicht vorhandenem Sonderwissen über Unterstützte Kommunikation, konventionelle körpereigene Kommunikationsformen und intuitiv unterstützende Gesprächsstrategien als kreativ-gestalterisches Handeln kompetent anzuwenden. So wird auf der Basis einer Veränderung der Gewohnheiten die Positionierung von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im institutionalisierten Raum vorgenommen und damit eine gegenkulturelle Raumkonstitution ermöglicht (Löw, 2017, S. 185). Es bleibt empirisch zu überprüfen, welche konkrete Bedeutung Erfahrung im Zusammenhang mit Unterstützter Kommunikation hat. Im Kontext der vorliegenden Studie kann Erfahrung im sozialen Nahraum unter den gegebenen Bedingungen der nicht vorhandenen kommunikativen Barrierefreiheit und des Nichtvorhandenseins eines alternativen objektiven Zeichensystems zunächst als Förderfaktor für Partizipationshandeln eingeschätzt werden.

In der gemeinschaftlichen Dimension sind neben Handlungspraktiken der Personen des sozialen Nahraums auch Handlungspraktiken von begleitenden Mitarbeitenden in den Fokus zu nehmen, die Partizipationshandeln entweder unterstützen oder hemmen können, wie in Kapitel 11.5.3 ersichtlich wurde. Jedoch stellt Begleitung nur dann einen Förderfaktor dar, wenn Begleitpersonen sich in der tatsächlichen Rolle der Begleiter*in statt Betreuer*in sehen, wie von Hähner (2016a) diskutiert. So sollte Stellvertreterkommunikation nur dann vorgenommen werden, wenn diese auf Grund von drohenden Kommunikationsabbrüchen notwendig ist, wie die Mitarbeiterin im Fall Frau Sonne treffend formulierte:

Wenn ich mich als Mitarbeiter in der Situation nicht zurücknehme und, und der Verkäuferin sage: "Bitte. (..) Das ist der Herr, der bezahlen möchte. Das ist der Herr, der das Geld hat." (.) Eh, dann, dann bin ich für das Umfeld/ bin auch ich (.) der Ansprechpartner. Also auch DA muss ich regulieren (M Frau Sonne, Absatz 106).

Es obliegt in diesen Fällen der Begleitperson, den Spagat zwischen Verantwortungsabgabe und Verantwortungsübernahme zu leisten, sich an den entsprechenden Stellen zur Unterstützung des selbstbestimmten Partizipationshandelns zurückzunehmen während bei drohenden Abbrüchen der Raumkonstitution eine regulierende Unterstützung notwendig ist, wie in der Studie seitens der Mitarbeitenden realisiert (Kapitel 11.5.3) und von Walther (2016, S. 71-76) theoretisch begründet.

Damit zeichnet sich die gemeinschaftliche Dimension durch eine kompetente Anwendung von Gesprächsstrategien und gesprächsunterstützenden Verhaltensweisen aller beteiligten Personen aus, die sich entlang bisher gemachter Erfahrungen etablieren. Jedoch wird bei Grenzen des Partizipationshandelns auf Stellvertreterkommunikation zurückgegriffen, da keine weiteren Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen.

Gesellschaftliche Dimension

Der wohl größte Förderfaktor für Partizipationshandeln von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten kann in der Realisierung von kommunikativer *Barrierefreiheit*, wie in Australien und Kanada initiiert (CDAC, 2014; Scope, 2015), gesehen werden. Wie in Kapitel 11.5.3 dargestellt, ist eine Verankerung von kommunikativer Barrierefreiheit weder in den Ausbildungen mit Kundenkontakt noch in den Organisationen des sozialen Nahraums zu erkennen. Obwohl in der CRPD im Artikel 9 ‚Zugänglichkeit‘ die Zugänglichkeit zu „Information und Kommunikation“ formuliert ist, findet sich keine umfassende Entsprechung im deutschen Recht. Bei näherem Betrachten ist das BGG diesbezüglich lückenhaft. In §9 ‚Recht auf Verwendung von Gebärdensprache und anderen Kommunikationshilfen‘ werden zwar Kommunikationshilfen und Gebärden für Verwaltungsverfahren anerkannt, jedoch werden keine Aussagen zur Gestaltung einer barrierefreien Kommunikationsumwelt mit Blick auf das kommunikative Gegenüber getroffen. Diese finden sich in Ansätzen in § 11 ‚Verständlichkeit und Leichte Sprache‘ wieder, in welchem darauf hingewiesen wird, mit Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten in „einfacher und verständlicher Sprache“ (§ 11 BGG) zu kommunizieren. Der Begriff der Barrierefreiheit wird in Deutschland derzeit mit Fokus auf physische Barrierefreiheit, Leichte Sprache und Informationstechnik diskutiert, wie

auf der Homepage der Bundesfachstelle für Barrierefreiheit des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) deutlich wird. Hinsichtlich Kommunikation und Information (BMAS, 2018a) wird unter zahlreichen Verweisen auf Leichte Sprache auf nur eine Empfehlung der Kassenärztlichen Bundesvereinigung zur barrierefreien Gestaltung der Kommunikation mit Menschen mit mehrfachen und geistigen Behinderungen hingewiesen. Vereinzelt Projekte hinsichtlich barrierefreier Kommunikation, wie die UKAPO (Mischo et al., 2016) oder das Projekt „Gu(c)k hin“ (Scherer, 2009) bilden national noch die Ausnahme. Weitere Kriterien, die barrierefreie Kommunikation kennzeichnen und die Etablierung von entsprechenden Standards, wie von CDAC (2015) oder Scope (2015) formuliert, finden bisher keine Anwendung in Deutschland. Wünschenswert wäre eine Erweiterung des Begriffs der Barrierefreiheit nach australischem Vorbild (Scope, 2015).

Ein zweiter Einflussfaktor auf Partizipationshandeln von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten kann in der *strukturellen Sicherstellung von Begleitung* für die Personen gesehen werden, die eigenständig keine Partizipationschancen im sozialen Nahraum wahrnehmen können und deren Partizipationshandeln an die Unterstützung von Begleitpersonen gekoppelt ist. Dieser Faktor ist bisher jedoch an die personellen Bedingungen von Wohneinrichtungen, wie in Kapitel 11.3.3 dargestellt, gebunden. In diesem Fall trägt eine Begleitung in wesentlichem Maße zum selbstbestimmten Partizipationshandeln bei, woran die enge Verknüpfung der Dimensionen des Konstrukts der Partizipation erneut deutlich wird.

Damit zeigt sich hinsichtlich des Partizipationshandeln im sozialen Nahraums in der gesellschaftlichen Dimension ein hoher Handlungsbedarf sowohl in der Erweiterung des Begriffs der Barrierefreiheit als auch in der Bereitstellung flexibler personeller Ressourcen.

11.6 Zusammenführende soziologische Konzeptualisierung

Partizipation in der vorliegenden Arbeit wird als relationales, mehrdimensionales Konstrukt verstanden, das in der subjektorientierten Dimension im selbstbestimmten Handeln seinen Ausgangspunkt nimmt und sich in Relation mit der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension und den dort zu verortenden Einflussfaktoren konstituiert. Wesentlich ist die freiheitliche Wahl aus subjektiv bedeutsamen Partizipationschancen mit dem Ziel der positiven Einflussnahme auf das eigene Leben oder das soziale Ganze und deren Umwandlung in selbstbestimmtes Partizipationshandeln. Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse auf der Basis der soziologischen Konzeptualisierungen abschließend charakterisiert und grafisch dargestellt.

In der subjektorientierten Dimension ist die Diskrepanz zwischen kommunikativen Fähigkeiten und der eingeschränkten Anwendung objektiver Zeichensysteme in den Mittelpunkt zu stellen (Kapitel 11.3.3). Zwar zeigen körpersprachliche Formen der Kommunikation eine hohe Wirksamkeit sowohl im sozialräumlichen Zentrum als auch im sozialen Nahraum, was im sozialräumlichen Zentrum auf den hohen Vertrautheitsgrad (Kapitel 11.3.3) und im sozialen Nahraum auf die Bedingungen des sozialen Raums zurückgeführt wurde (Kapitel 11.5.4). Die Reichweite dieser Kommunikationsformen ist jedoch deutlich begrenzt und stark partnerabhängig, was einem selbstbestimmten Partizipationshandeln deutlich entgegensteht (Kapitel 11.5.4). Hinsichtlich der Handlungskompetenz ist Folgendes herausgearbeitet worden: Eine hohe Handlungskompetenz mit all ihren Elementen (Wissen, Handlungsplanung, Handlungsumsetzung) trägt sowohl in der Organisation von Partizipationschancen (Kapitel 11.4.3) als auch in der Umsetzung von Partizipationshandeln innerhalb von kommunikativen Gattungen (Kapitel 11.5.4) deutlich zu selbstbestimmtem Partizipationshandeln bei, während das Angewiesensein auf Begleitung nach wie vor ein eklatantes Risiko der Fremdbestimmung birgt (Kapitel 11.4.3). Dies ist sowohl auf gemeinschaftliche als auch auf gesellschaftliche Einflussfaktoren zurückzuführen. Fähigkeiten zur Mobilität, Orientierung und Persönlichkeitsmerkmale wie Offenheit und Motivation wirken unterstützend auf Partizipationshandeln im sozialräumlichen Zentrum sowie im sozialen Nahraum (Kapitel 11.3.3, Kapitel 11.4.3, Kapitel 11.5.4).

In der *gemeinschaftlichen Dimension* kann die Doppelfunktion von Erfahrung in den Mittelpunkt gestellt werden. Sie wurde sowohl als hinderlicher als auch als förderlicher Faktor interpretiert. Erfahrung zeigt sich im sozialräumlichen Zentrum dann als sinnvoll, wenn sie zu gelungenen Handlungspraktiken im Sinne einer schnellen und eingespielten Kommunikation führt (Kapitel 11.3.3) ebenso wie sie im sozialen Nahraum trotz nicht vorhandenem Sonderwissen über Unterstützte Kommunikation dazu führt, dass konventionelle körpereigene Kommunikationsformen und intuitiv unterstützende Gesprächsstrategien als kreativ-gestalterisches Handeln kompetent angewendet werden. Auch lebensgeschichtliche Erfahrung hat sich in diesem Zusammenhang als förderlich herausgestellt (Kapitel 11.5.4). Erfahrung zeigt sich jedoch dann im sozialräumlichen Zentrum als hinderlich, wenn sie zu einem persistenten Rückgriff auf gewohnte Handlungspraktiken führt und keinen Raum für förderliche Kommunikationsunterstützung bietet (Kapitel 11.3.3) oder ein routiniertes Angebot selektiver Partizipationschancen erzeugt (Kapitel 11.4.3). Zudem zeichnet sich die gemeinschaftliche Dimension durch die Bewertung von Fähigkeiten und individuellen Kommunikationswegen aus. Findet diese in angemessenem, nicht-ableistischen Maße statt, können adäquate Unterstützungsangebote erfolgen. Interessant war hier die deutlich differente Einschätzung von Einstellungen der Personen des sozialen Nahraums, die in Kapitel 11.5.4 aufgearbeitet wurde.

Letztendlich kann die *gesellschaftliche Dimension* durch die reduktionistische Implementierung von Unterstützter Kommunikation in Einrichtungen auf der Basis von zwar etablierten, jedoch nicht formal verankerten Strukturen festgestellt werden (Kapitel 11.3.3). Begrenzte Ressourcen personeller Art und institutionalisierte Rahmenbedingungen wie strukturierte Tagesabläufe und interne Dienste wirken sowohl in diese reduktionistische Implementierung als auch in eine Begrenzung selbstbestimmter Partizipationschancen hinein (Kapitel 11.3.3; Kapitel 11.4.3). Auf der Ebene des sozialen Nahraums wurde die begrenzte Rezeption des Begriffs der Barrierefreiheit als deutliche Barriere für Partizipationshandeln herausgearbeitet (Kapitel 11.5.4).

Damit ergibt sich abschließend folgendes zusammenfassendes Bild zum Konstrukt der Partizipation auf der Grundlage der empirischen Daten:

PARTIZIPATION

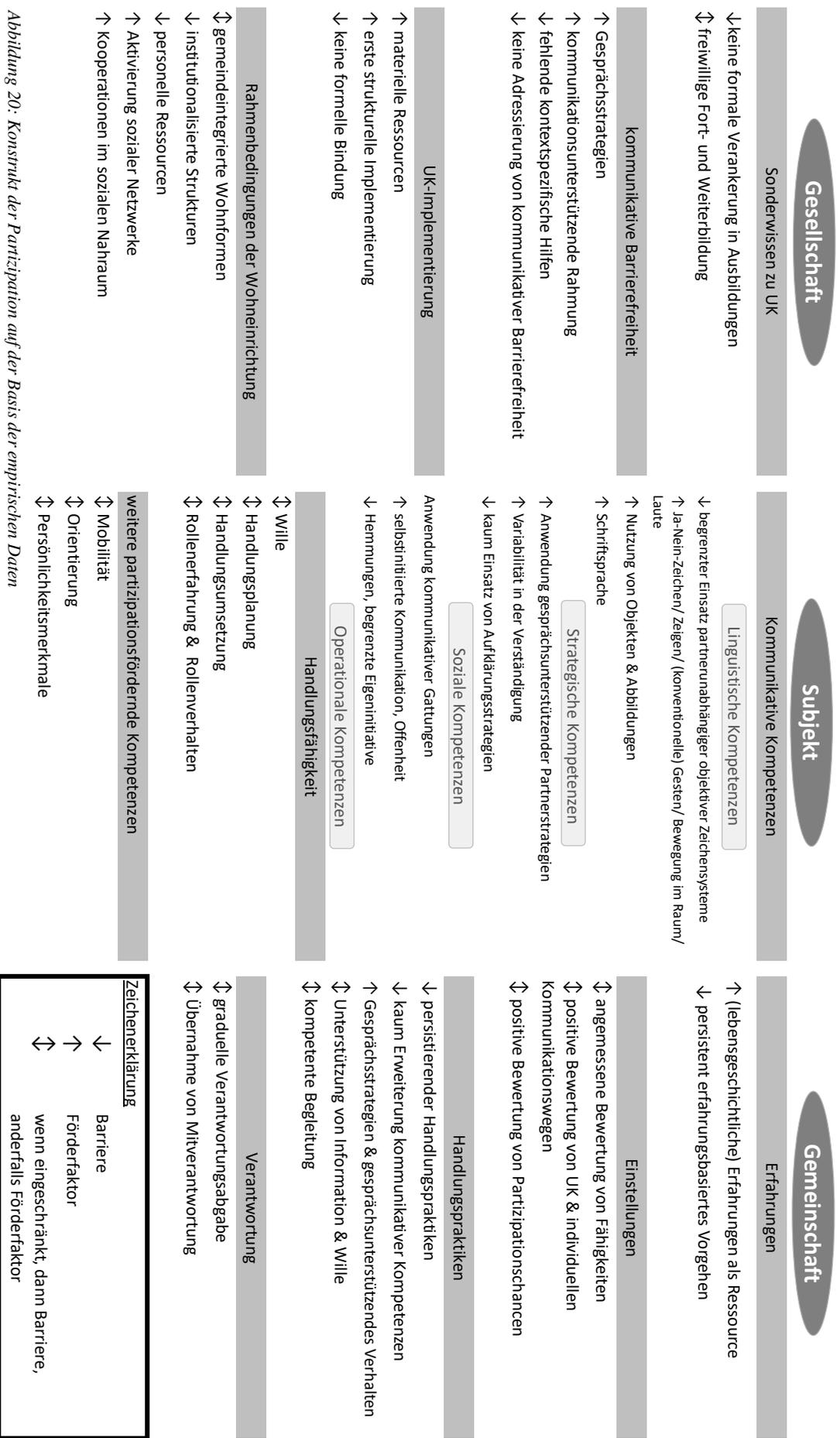


Abbildung 20: Konstrukti der Partizipation auf der Basis der empirischen Daten

11.7 Verantwortung und Selbstbestimmung

Die oben dargestellten Zusammenhänge werden von einem Konzept durchzogen, das im Rahmen des Concept Coding sichtbar wurde. Dort ist der Zusammenhang von Selbstbestimmung und Verantwortung in den Fokus getreten, der im Theorieteil bisher nicht im Blick war. Der zunächst als ‚aktiv-passiv‘ bezeichnete Code wurde für jeden Fall einzeln kodiert, zugeordnete Segmente wurden mit gedanklichen Kommentaren versehen. Im Laufe des Kodiervorgangs der Fälle änderte sich die Bezeichnung des Codes von aktiv-passiv hin zu „Verantwortungsübernahme und -abgabe“ als hintergründiges Konzept. Im Kontext der soziologischen Konzeptualisierung wurde der Code sodann unter Theoriebezug exemplarisch in das Konstrukt der Partizipation eingeordnet. Zunächst wurde sich dafür mit dem Begriff der Verantwortung aus handlungstheoretischer Perspektive auseinandergesetzt, um das Konzept der Verantwortung im Weiteren in allen drei Dimensionen des Konstrukts der Partizipation zu verorten. Ausgangspunkt zur Wahrnehmung des Konzepts der Verantwortung in der Studie war die bereits oben aufgeführte Aussage im Fall Herr Müller:

also wir haben/ also so auch schwerst beeinträchtigte Menschen. Also so die eh zum Teil auch/ also die Angebote ablehnen. Weil, sie das doof finden. (lacht) Ne? Also gar nicht einsehen, warum/ (unv.) haben wir bisher das immer irgendwie geschafft zu kommunizieren. Und da jetzt Gesten zu verwenden, finden die ganz komisch. Also so und lehnen das strikt ab (O Herr Müller, Absatz 17).

Die Aussage impliziert aus handlungstheoretischer Sicht, dass die jeweilige Person mit Lern- und Sprachschwierigkeit einen Überblick über mögliche Kommunikationsformen hat und sich aktiv (intentional) gegen die derzeit angebotene Kommunikationsform entscheidet, wohlwissend um die Konsequenzen der Entscheidung. Diesen Grad zwischen selbstbestimmtem Handeln und Verantwortung gilt es daher näher zu beleuchten.

11.7.1 Das Konzept der Verantwortung

Sombetzki sieht Selbstbestimmung durch Verantwortung strukturiert. Sie versteht „Autonomie als Selbstbestimmung, in der die drei Verantwortungsbedingungen, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit sowie Urteilkraft zusammenfallen und Personalität konstituieren“ (Sombetzki, 2014, S. 57). Die Autorin setzt sich aus philosophischer Sicht mit dem Begriff der Verantwortung auseinander, ihr Verständnis von Verantwortung soll an dieser Stelle für die Arbeit fruchtbar gemacht werden und wird mit Fokus auf die subjektorientierte und gemeinschaftliche Dimension theoretisch aufgearbeitet.

Subjektorientierte Dimension

Verantwortung ist für die Autorin ein normatives Konzept, das eine psychomotivationale Verfasstheit des/r Verantwortlichen (Erklärungsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Urteilkraft, Handlungsfähigkeit) erfordert (Sombetzki, 2014, S. 37-41). Für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse ist die dritte Komponente ihrer Minimaldefinition, nämlich dass „Verantwortung [...] eine zweckgebundene Form des Antwort-Gebens, nämlich die Fähigkeit, Rede und Antwort stehen zu können“ (Sombetzki, 2014, S. 38) bedeutet, was bereits auf die Erfordernis von Kommunikationsfähigkeit hinweist. Die Autorin arbeitet sodann Bedingungen heraus, die für eine mögliche Verantwortungsübernahme relevant sind. Zusammengefasst sind dies die folgenden Bedingungen:

1. Kommunikationsfähigkeit
2. Handlungsfähigkeit
 - 2.1 Folgenbewusstsein
 - 2.2 Kontextwahrnehmung als Geschichtlichkeit
 - 2.3 Wahrnehmung der exemplarischen Individualität als Einheit – Personalität
 - 2.4 Einflussmöglichkeit
 - 2.5 Freiheit
3. Urteilkraft
 - 3.1 Kognitive [sic!] Vermögen, insbesondere Reflexion und Rationalität
 - 3.2 Zwischenmenschliche Institutionen; Versprechen, Vertrauen und Verlässlichkeit
(Sombetzki, 2014, S. 62)

Kommunikationsfähigkeit im Verantwortungsdiskurs wird in der Regel verstanden als Sprech- und Sprachfähigkeit, der weitere Begriff der Kommunikationsfähigkeit wird laut Sombetzki nicht diskutiert. Die Autorin sieht den Grund hierfür darin, dass Kommunikation im Verantwortungsdiskurs auf der Basis von Handlung definiert wird (Sombetzki, 2014, S. 44f.). Damit wird ein enger Begriff von Kommunikation –

verstanden als symbolische Interaktion – erzeugt, wie er auch in der pragmatischen Linguistik vertreten wird (Lage, 2006, S. 25; Linke et al., 2004, S. 197). Gleiches gilt für die Verwendung des Kommunikationsbegriffes im dargestellten Kontext von Handlungsfähigkeit und Partizipationshandeln. Aber nicht nur Kommunikationsfähigkeit, sondern auch alle weiteren Aspekte sind von besonderem Interesse für den Personenkreis der Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten, da spezifische Anforderungen an die Fähigkeiten einer Person gestellt werden. Es seien hier die für die vorliegende Arbeit besonders relevanten Bedingungen für Verantwortungsübernahme herausgegriffen und in den exemplarischen Bezug zur Zielgruppe der vorliegenden Arbeit gesetzt:

„Folgebewusstsein“ impliziert grundsätzlich das Wissen um mögliche Folgen des Handelns, jedoch schwingen bei jedem Handeln auch Zonen der Unwissenheit und der Unsicherheit mit. Daher gibt es keine objektiven Bewertungsmaßstäbe für das Abschätzen von Handlungsfolgen (Sombetzki, 2014, S. 48ff.).

„Kontextwahrnehmung als Geschichtlichkeit“ fordert die Fähigkeit, die eigene Handlung und die möglichen Handlungsfolgen in den Handlungskontext aus der Perspektive des Vergangenen einbetten zu können und auf die Zukunft zu beziehen (Sombetzki, 2014, S. 50f.).

„Einflussmöglichkeit“ und „Freiheit“ meint, dass zur Verantwortungsübernahme die Möglichkeit der intendierten Einflussnahmen (im Sinne von Kontrolle) bestehen muss, nicht ein bloßes Einflussnehmen durch Verhalten (Sombetzki, 2014, S. 52f.). Vereinfacht gesagt: Je größer die Möglichkeit der Kontrolle einer Handlung, desto größer das Maß der Verantwortung (Pauen, 2008, S. 51). Dies korrespondiert mit dem politischen Verständnis von Partizipation und mit der von Carpentier (2012) geforderten Macht als wesentliches Charakteristikum von Partizipation, jedoch kann durch den hier getätigten handlungstheoretischen Rückbezug eine Schärfung des Begriffs Einflussnahme vorgenommen werden.

Kontrolle bewegt sich im Spannungsverhältnis zwischen bloßer Einflussnahme und absoluter Kontrolle. Während bloße Einflussnahme (im Sinne von Verhalten) noch keine Verantwortung intendiert, ist absolute Kontrolle für Verantwortungsübernahme nicht gefordert (Pauen, 2008, S. 52f.). Dieser Punkt ist von besonderer Wichtigkeit für das Umgrenzen von Partizipationshandeln. Wie in Kapitel 2.2.1 hergeleitet, ist Partizipationshandeln durch Einflussnahme gekennzeichnet. Unter Bezugnahme auf die Verantwortungsdiskussion kann hier nochmal geschärft werden, dass mit Einflussnahme

im Kontext selbstbestimmter Handlungen ein gewisses Maß an Kontrolle intendiert ist. Rein fremdbestimmte Handlungen ohne Handlungsalternativen wären im Sinne von Pauen (2008, S. 47-52) unfrei und damit nicht im Verantwortungsbereich einer Person. Als letzte Bedingung sei das ‚kognitive Vermögen‘ der Reflexivität und Rationalität herausgegriffen, womit auch die in Kapitel 2.2.1 aufgeführte Vernunft gemeint ist. Sombetzki kommt jedoch zu dem Schluss, dass Rationalität bzw. Vernunft keiner Definition folgen kann, vielmehr stellen Urteilsvermögen und das damit zusammenwirkende kognitive Vermögen nur „graduelle Phänomene“ (Sombetzki, 2014, S. 60) dar.

Sombetzki (2014, S. 66) konstatiert auf der Basis der ausgearbeiteten Bedingungen, dass nur autonome Subjekte zur Verantwortungsübernahme fähig seien und schließt damit an die kantianische Vernunftthese an. Hinsichtlich Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten konstatiert sie: „Personen mit chronischem Leiden, mit einer spezifischen geistigen oder körperlichen Behinderung, gelten nicht in vollem Sinne als verantwortungsfähig, da sie nicht in vollem Umfang über die notwendigen Voraussetzungen verfügen“ (Sombetzki, 2014, S. 69). Um einen nicht ausschließenden Verantwortungsbegriff zu prägen, führt die Autorin ein graduelles Verständnis von Verantwortungsübernahme ein (Sombetzki, 2014, S. 69ff.):

Verantwortung nicht etwas ist, das man im Sinne eines ‚Ganz oder Gar nicht‘ entweder hat oder nicht hat, sondern das man eher besser oder schlechter *kann* und das überdies kontextsensitiv von dem Vorliegen weiterer Bedingungen abhängig ist [...] (Sombetzki, 2014, S. 70).

Sie arbeitet aus, dass die Entwicklung der Verantwortung durch das situative Übertragen von Verantwortung im Kontext konkreter Situationen graduell aufgebaut werden kann. So besteht zwar eine volle Verantwortung für eine spezifische Tat, jedoch noch keine volle Verantwortung für das eigene Leben und die eigene Person. Sukzessive können immer neue Möglichkeiten der Verantwortungsübertragung erlebt werden, so dass die Verantwortung graduell entwickelt wird. Dabei wird danach gehandelt, als könne das Subjekt bereits Verantwortung übernehmen. So wird ihm ein bestimmter Rahmen der Eigeninitiative zugesprochen, der Verantwortungserfahrungen möglich macht (Sombetzki, 2014, S. 143-150). Übertragen auf die hier im Zentrum stehende Personengruppe eröffnet dies vielfältige Anknüpfungspunkte, nämlich Verantwortungsübertragung respektive Partizipationshandeln der individuellen Verfasstheit entsprechend sowie auf die Komplexität der Situation bezogen zu

ermöglichen und damit Partizipationshandeln als biografischen Prozess zu verstehen. So kommt auch Schwanenflügel zu dem Schluss:

Partizipationshandeln ist als biografisches Handeln im Austausch mit oder im Bezug auf Öffentlichkeit zu denken. Es ist ein Aneignungsprozess, in dem Partizipation als subjektiv sinnvolle Strategie erfahren und zu eigen gemacht wird und in dem Selbst- und Mitbestimmungsbedürfnisse und -anliegen proportional zueinander wachsen. Partizipation ist daher vom Subjekt her zu denken. Beide Aspekte verweisen damit auf die Notwendigkeit eines biografie- oder handlungstheoretisch fundierten und differenzierten Partizipationsbegriffs (Schwanenflügel, 2015, S. 267).

Hier ist wiederum die Verantwortung des Umfeldes gefragt, diese Verantwortungsübertragung angemessen zu gestalten. Die Diskussion um das Konzept der Verantwortung für Menschen mit schweren Lern- und Sprachschwierigkeiten wird gelungen von Fornefeld (2008b, S. 123-128) auf der Grundlage einer leibphänomenologischer Perspektive aufgearbeitet, auf die auch im Kontext der Intentionalität verwiesen wurde (Kapitel 2.2.1). Für jegliche Art von Verantwortungsübernahme und -übergabe ist die gemeinschaftliche Dimension mitzudenken, nämlich der Aspekt, in welchem Maß durch das Gegenüber Verantwortung für etwas übertragen und wie mit Responsivität begegnet wird (Fornefeld, 2008b, S. 126)

Gemeinschaftliche Dimension

Beck konstatiert: „Je höher [...] die Angewiesenheit auf soziale Hilfen und Leistungen ist, desto größer wird die soziale und gesellschaftliche Verantwortung dafür“ (Beck, 2016, S. 20). Daher sei im Anschluss an die Ausführungen zur subjektorientierten Dimension die Weiterführung einer Reflexion von Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme vorgenommen, die durch das Gegenüber mitverantwortet werden muss.

Partizipationshandeln im Sinne von selbstbestimmtem Handeln von erwachsenen Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten setzt voraus, dass sich ihre Interaktionspartner*innen, insbesondere professionelle Unterstützer*innen, von der Haltung des Fürsorgens und Erziehens sowie der vorwegnehmenden Übernahme von Verantwortung verabschieden (Walther, 2016, S. 64-68). Die Notwendigkeit hierfür ergibt sich aus dem bisher Ausgearbeiteten.

Mit dem Rekurs auf Selbstverantwortung legt Walther (2016, S. 72-76; S. 80-83) dar, dass es die zentrale Aufgabe von professionellen Unterstützer*innen sei, Zutrauen in die Selbstverantwortungsfähigkeit von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten zu zeigen, und Selbstverantwortung unter der Hinnahme von Risiken für die Person selbst

zuzulassen, solange keine schwerwiegenden Gefahren für die Person vorliegen. Auch er vertritt den biografischen Ansatz der Verantwortungsentwicklung: „Die Selbstverantwortungsfähigkeit wächst mit praktizierter Selbstverantwortung“ (Walther, 2016, S. 80). Tritt das Handeln über die Verantwortung gegenüber der eigenen Person hinaus, so treten weitere Instanzen der Verantwortung ins Feld als das eigene Selbst (Walther, 2016, S. 71). Die Ermöglichung von Verantwortung und damit der Möglichkeitsraum für Partizipationshandeln von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten hängt somit wesentlich von der Haltung der Interaktionspartner*innen gegenüber ihrer Fähigkeit zum selbstbestimmten Handeln ab und damit auch von vorfindbaren ableistischen Einstellungen (Kapitel 2.2.2).

Mit den Ausführungen zur Verantwortungsübernahme als Teil von Partizipationshandeln wurden unter Rückbezug auf Sombetzki (2014) die subjektorientierten Aspekte der Verantwortungsübernahme bestimmt und notwendige Kompetenzen bzw. Möglichkeiten zur konkreten Verantwortungsübernahme erörtert. Um das Thema der Verantwortung auf gemeinschaftlicher Ebene greifbar zu machen, werden die Gedanken hierzu fortgeführt. Zur Analyse, ob Verantwortungsübernahme entsprechend der Kompetenzen des jeweiligen Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten erfolgt, ist es notwendig, sich mit den Relationselementen von Verantwortung auseinander zu setzen. Sombetzki (2014, S. 65) leitet fünf Relationselemente ab, die der Verantwortung immanent sind

- WER: Hiermit werden Subjekt bzw. Träger von Verantwortung benannt.
- WOFÜR: Hiermit werden Objekt bzw. Gegenstand der Verantwortung benannt.
- WOVOR: Hiermit wird die Instanz benannt, vor der Verantwortung getragen wird.
- WARUM: Hiermit wird der Adressat benannt, dem die Verantwortung gilt.
- INWIEFERN: Hiermit werden die normativen Kriterien benannt

Das Subjekt (Wer?) der Verantwortung ist zunächst das autonome Subjekt, das mit entsprechenden Kompetenzen zur Verantwortungsübernahme ausgestattet ist. Die Möglichkeit der graduellen Verantwortungsübernahme wurde mit Blick auf Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten angezeigt ebenso wie von einem graduellen Verständnis von Partizipationshandeln ausgegangen wird (Kapitel 2.2.1). Dem Subjekt wird entweder die Eigenverantwortung oder die Mitverantwortung an einem Verantwortungsobjekt oder -gegenstand übertragen. Dies ist abhängig von der Komplexität und Beschaffenheit des Gegenstandes. Bei sozialen Gebilden im Sinne von

Beziehungen oder – übertragen auf den hier vorliegenden Forschungsgegenstand der Kommunikationsbeziehungen – gilt grundsätzlich eine hybride Form der Voll- und Mitverantwortung aller Beteiligten (Sombetzki, 2014, S. 65-95).

Das Objekt bzw. der Gegenstand (Wofür?) der Verantwortung muss klar umgrenzt sein. Eine Unterbestimmung, so dass nicht klar ist, wofür Verantwortung übernommen wird, ist ebenso totalisierend wie eine Überbestimmung, nämlich wenn für ‚alles‘ Verantwortung übernommen werden soll. Grundsätzlich kann für Lebewesen, Objekte, Ereignisse oder Handlungen bzw. Handlungsfolgen Verantwortung übernommen werden, wobei Sombetzki (2014, S. 97f.) feststellt, dass den ersten drei Gegenständen ebenfalls Handlungen zugrunde liegen. Sie kommt zu der These, dass „Rollen die Gegenstände unserer Verantwortlichkeiten festlegen“ (Sombetzki, 2014, S. 98). Verantwortungsgegenstände können partikular (z.B. Abendessen) oder universal (z.B. Menschheit) sein. Die Aussage über Partikularität oder Universalität kann jedoch erst mit Blick auf das Verantwortungssubjekt getroffen werden. So stellt Sombetzki fest: „Je homogener die Verantwortungssubjekte mit ihren Funktionen, Rollen und Handlungsoptionen sind, desto partikularer ist der fragliche Verantwortungsgegenstand“ (Sombetzki, 2014, S. 102f.). Schlussendlich kann der Verantwortungsgegenstand prospektiv oder retrospektiv eingeordnet werden. Ein prospektive Verantwortung ergibt sich in der Regel durch die an Rollen gebundenen Pflichten und Aufgaben, eine retrospektive Verantwortung erstreckt sich häufig auf die Frage der Schuld (Sombetzki, 2014, S. 104).

Die Instanz (Wovor?), vor der Verantwortung getragen wird, kann entsprechend dem Verantwortungsgegenstand entweder eine externe Instanz sein oder eine interne Instanz, also man selbst, wie dies bei der Selbstverantwortung der Fall ist. Die Ansprüche an die Instanz sind denen des Subjekts gleich. So kann man sich zunächst nur vor einem autonomen Subjekt verantworten, am Beispiel des Kindes erläutert Sombetzki (2014, S. 106f.) jedoch die Möglichkeit, sich dem Entwicklungsstand entsprechend graduell zu verantworten. Dies kann auch auf Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten übertragen werden. Voraussetzung für eine Instanz ist, dass man mit ihr in eine dialogische Beziehung treten kann, um über das Verantwortete im gegenseitigen Anerkennungsverhältnis zu kommunizieren (Sombetzki, 2014, S. 110-113).

Der Adressat (Warum?) „stellt das Gegenüber des Verantwortlichen dar. Er ist der Betroffene der fraglichen Verantwortlichkeit und definiert daher den Grund für das Vorhandensein derselben“ (Sombetzki, 2014, S. 113). Die Autorin verweist darauf, dass

Adressaten im Gegensatz zum Subjekt und zur Instanz keine autonomen Subjekte im definierten Sinne sein müssen, sondern Adressaten können auch Tiere oder die Natur sein. Auch können sich Relationselemente überschneiden und mit Gleichem besetzt sein (Sombetzki, 2014, S. 118).

Die normativen Kriterien (Inwiefern?) als letztes Relationselement stellen den Bezugsrahmen dar, inwiefern normativ Verantwortung übernommen wird – dieses Element verweist damit auf die gesellschaftliche Dimension. Normative Kriterien können Gesetze, Verordnungen, Aufgaben, Maxime oder Ähnliches sein. Sie beziehen sich auf den jeweiligen Verantwortungsbereich und die dort geltenden normativen Kriterien, wie beispielsweise moralische Vorstellungen in einer Freundschaft oder (menschen-) rechtliche Grundlagen (wie im vorliegenden Fall die CRPD und das BTHG). Die Privatheit oder Öffentlichkeit von normativen Kriterien stehen in enger Abhängigkeit zur Privatheit oder Öffentlichkeit von Adressat und Instanz, was die Interdependenz der Relationselemente verdeutlicht (Sombetzki, 2014, S. 128-131).

Das Heranziehen der Relationselemente erlaubt es, gezielt zu analysieren, wie mit Verantwortlichkeiten in Bezug auf Partizipationshandeln von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten umgegangen wird. Konkretisiert ist es interessant, ob das kommunikative Handeln im Sozialraum so ausgerichtet wird, dass ein den persönlichen Kompetenzen der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten möglichst selbstbestimmtes Handeln mit einem adäquaten Maß an Verantwortungsübergabe möglich wird, an den notwendigen Stellen jedoch Verantwortungsübernahme im Sinne einer Mitverantwortung seitens der Interaktionspartner*innen initiiert wird. Dies ist wesentlich von den Einstellungen und Praktiken der Interaktionspartner*innen abhängig. Damit können die im Kontext von gemeinschaftlichen Einflussfaktoren herangezogenen Überlegungen zu sozialen Bewertungen (Ableism) und zur sozialen Unterstützung von Fähigkeiten gewinnbringend mit dem Konzept der Verantwortung verwoben werden. So hat die Analyse des Verantwortungsbegriffes aus gemeinschaftlicher Perspektive verdeutlicht, dass Interaktionspartner*innen von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten über die Reflexion der Relationselemente von Verantwortung in Verbindung mit den Fähigkeiten der Person zu einer Einschätzung über die Verantwortungsübergabe und ggf. notwendige Mitverantwortung kommen können, um Partizipationshandeln in einem angemessenen Kontext zu ermöglichen. Mit den Ausführungen zu Ableism (Kapitel 2.2.2) ist die Notwendigkeit herausgearbeitet worden,

sensibel mit Fähigkeitszuschreibungen umzugehen und förderliche Formen der Fähigkeitszuschreibung von hinderlichen deutlich zu unterscheiden.

11.7.2 Verantwortung in der vorliegenden Studie

Exemplarisch sei dieses Verantwortungsmodell nun übertragen auf die Dimensionen des Konstrukts der Partizipation:

Subjektorientierte Dimension

Oben beschriebene Bedingungen der Kommunikationsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und Urteilskraft zur Möglichkeit der Verantwortungsübernahme (Sombetzki, 2014, S. 62) verweisen auf die umfassenden Kompetenzen, die hinsichtlich einer vollen Verantwortungsübernahme (graduell) gegeben sein müssen. Unter dem Aspekt des Selbstbestimmungsparadigmas ist deshalb immer zu fragen, an welchen Stellen Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten Verantwortung für Partizipationshandeln in welchem Maße gegeben wird, um Partizipation zu realisieren, statt unter dem Anliegen der Selbstbestimmung Partizipationsbarrieren herzustellen.

Dies sei am einleitenden Beispiel exemplarisch aufgezeigt:

also wir haben/ also so auch schwerst beeinträchtigte Menschen. Also so die eh zum Teil auch/ also die Angebote ablehnen. Weil, sie das doof finden. (lacht) Ne? Also gar nicht einsehen, warum/ (unv.) haben wir bisher das immer irgendwie geschafft zu kommunizieren. Und da jetzt Gesten zu verwenden, finden die ganz komisch. Also so und lehnen das strikt ab (O Herr Müller, Absatz 17).

Werden nun die fünf Relationselemente von Sombetzki (2014, S. 65) angelegt, so erscheint folgendes Bild der Verantwortungsübergabe:

- WER: Mensch mit „schwersten Beeinträchtigungen“
- WOFÜR: Wahl einer angemessenen Kommunikationsform (Gesten)
- WOVOR: eigene Person (und Interaktionspartner*innen)
- WARUM: befriedigende Ausdrucksmöglichkeit für die eigene Person (und Interaktionspartner*innen)
- INWIEFERN: Recht auf Kommunikation und selbstbestimmtes Partizipationshandeln

Durch diese Form der Verantwortungsübergabe an Personen mit „schwersten Beeinträchtigungen“ wird impliziert, dass sich die Person intentional gegen das Angebot

der Gesten entscheidet. Menschen mit schweren Lern- und Sprachschwierigkeiten, die der Gruppe 1 und 2 nach Weid-Goldschmidt (2015) zuzuordnen sind, befinden sich aus entwicklungspsychologischer Sicht auf dem Weg zur Intentionalität (Gruppe 2), eine Ablehnung und Annahme bei Entscheidungsfragen kann auf konkrete Sachverhalte bezogen umgesetzt werden, z.B. „Möchtest Du einen Apfel oder eine Banane?“ bei Sichtbarkeit der Objekte (Weid-Goldschmidt, 2015, S. 46ff.). Wird im obigen Beispiel der Entscheidung (Ablehnung von Gesten) durch das Umfeld entsprochen, so wird der Person die ‚Einflussmöglichkeit‘ im Sinne der Kontrolle und damit die volle, prospektive Verantwortung in diesem Schritt übergeben. Es wird davon ausgegangen, dass die Person ein Folgenbewusstsein darüber hat, welche Folgen (in diesem Fall das Beibehalten begrenzter Kommunikationsformen) das bewusste Ablehnen beinhaltet. Zudem wird von der Kontextwahrnehmung als Geschichtlichkeit ausgegangen, die impliziert, dass die Entscheidung auf die Vergangenheit („haben wir bisher das immer irgendwie geschafft zu kommunizieren“ O Herr Müller, Absatz 17) und auf die Zukunft bezogen werden kann, indem nämlich bewusst in Zukunft die begrenzte Form der Kommunikation gewählt und selbstbestimmtes Partizipationshandeln eingeschränkt wird.

Zwar wird im Kontext von Selbstbestimmung gefordert, Zutrauen in die Selbstverantwortungsfähigkeit einer Person zu haben (Walther, 2016, S. 72-76; S. 80-83), jedoch wird an obigem Beispiel deutlich, dass Verantwortungsübergabe in einem an die entwicklungspsychologischen Kompetenzen der Person angepassten Rahmen stattfinden muss, um Partizipation adäquat zu unterstützen. Der Übertrag einer derart weiten Verantwortung, deren Auswirkungen für die Person in ihren Folgen nicht absehbar ist, stellt eine Partizipationsbarriere und eine falsch verstandene Form der Selbstbestimmungsermöglichung dar. An dieser Stelle wird nicht dafür plädiert, einer Person etwas (in diesem Fall Gesten) ‚aufzuzwingen‘, sondern vielmehr gezielt und dialogorientiert individuelle Perspektiven zu eröffnen und positive Erfahrungen mit erweiterten Kommunikationsmöglichkeiten zu bieten, um Partizipationschancen zu stärken. Dabei muss auf individuelle Lebenserfahrungen, Interessen und Motivationsmomente zurückgegriffen werden.

Gemeinschaftliche Dimension

In der Ausarbeitung der subjektorientierten Dimension ist deutlich geworden, dass es wiederum im Verantwortungsbereich von Mitarbeitenden liegt, die Verantwortungsübergabe an Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten entsprechend so zu gestalten, dass nicht Partizipationsbarrieren, sondern Partizipationschancen im individuell angemessenen Rahmen entstehen. Notwendig dafür ist auch hier wieder seitens der Mitarbeitenden die Kompetenz, entwicklungspsychologisch und ethisch angemessene Formen der Verantwortungsübergabe oder Mitverantwortung zu leisten. In der Studie sind vielfältige Beispiele für eine angemessene Verantwortungsübertragung im Sinne des graduellen Verständnisses von Verantwortung gegeben, wie aus den Handlungspraktiken zur sozialen Unterstützung in den drei Bereichen Kommunikation, Partizipationschancen und Partizipationshandelns hervorging. Ein Beispiel ist folgende Aussage der Mitarbeitenden im Fall Frau Sonne:

Eh wenn wir mit den Leuten unterwegs sind, dann sind sie sehr auf Mitarbeiter fixiert. Also es läuft dann alles eigentlich über uns, die kommunizieren einfach mit uns. (.) Ähm (.) also wenn wir jetzt zum Beispiel einfach einkaufen gehen oder auch wenn man im Restaurant ist, eh da muss man die Leute schon ermutigen und sagen: "Du (.) musst der Kassiererin das Geld geben. Du musst mit der Kassiererin oder mit der Kellnerin sprechen bitte." Ne? Eh, dass wir auch uns da mehr zurücknehmen und eh: "Deine Bestellung musst Du der (..) Kellnerin sagen, nicht mir." Ne? So. "Das ist Deine Aufgabe. Du möchtest das/ etwas essen." Ähm (..) aber das, das liegt dann an uns. Dass WIR uns da mehr zurücknehmen müssen (M Frau Sonne, Absatz 52).

Falsch verstandene Selbstbestimmung in diesem Fall wäre es, dem Wunsch nach Stellvertreterkommunikation vor dem Hintergrund der Selbstbestimmung nachzukommen und die Verantwortungsübergabe seitens der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten an die mitarbeitende Person zu akzeptieren. Dies würde selbstbestimmtes Partizipationshandeln verhindern. Das Handeln der Mitarbeiterin in diesem Fall, nämlich der Person die partikulare Verantwortung (Sombetzki, 2014, S. 102f.) für umgrenzte Handlungsschritte zu ermöglichen, fördert die Verantwortungsübernahme durch praktizierte Verantwortung, wie Walther (2016, S. 80) es ausdrückt. Damit werden Partizipationschancen eröffnet und selbstständiges Partizipationshandeln unterstützt.

Die bei sozialen Gebilden (wie der Kommunikation im sozialräumlichen Zentrum oder der Interaktion im Rahmen der Konstitution des sozialen Raums) grundsätzlich geltende hybride Form der Voll- und Mitverantwortung aller Beteiligten (Sombetzki, 2014, S. 65-95) wird an vorliegendem Forschungsgegenstand überaus deutlich. Nehmen beide

Gesprächspartner*innen gleichwertig Verantwortung für die kommunikative Situation im Sinne einer Mitverantwortung an, indem sich stillschweigend auf ein gemeinsames Zeichensystem geeinigt wird und angemessene gesprächsunterstützende Strategien eingesetzt werden (Kapitel 11.3.1, Kapitel 11.5.2, Kapitel 11.5.3), gelingt ein kommunikativer Austausch zur Konstitution des sozialen Raums in gegenseitiger Mitverantwortung. Obwohl Personen des sozialen Nahraums aus Sicht der Expert*innen bisweilen auf Grund mangelnder Erfahrung und des Verständnisses um begrenzende Rahmenbedingungen dieser Verantwortung enthoben wurden,

Das ist/ also es ist einfach eh, dass das, dass das außerhalb doch sehr (.) wenig verbreitet ist. Und sie auch/ (.) einfach auch die Möglichkeit haben, nicht in diesem hektischen Alltag, den sie ja (.) hm beim Kaufen und Verkaufen haben, auch zuzuhören (M Herr Schmitt, Absatz 91).

übernehmen Personen aus dem sozialen Nahraum der vorliegenden Studie diese Mitverantwortung vielfach, wie die Bäckereifachverkäuferin aus normativen Gründen:

Und eh (.), ja, einfach ist das vom Mensch her. Dass man dann sieht ähm, wie vorhin, wo ich gesehen habe mit Rollstuhl, dass ich dann auch das Tablett dahin bringe, frage wo sie sitzen will. Das mache ich automatisch, weil ja sonst ist Selbstbedienung. Aber wenn ich sehe es hat jemand (.) ein Handicap irgendwie, (.) dann macht man das automatisch. Also (.) ich bin der Meinung, das muss man von der Erziehung und vom Mensch her schon, dass man eh (.) darauf reagiert und nicht, dass man das gesagt bekommt (S Frau Sonne Bäckerei, Absatz 33).

Grenzen der Mitverantwortung werden aus Sicht der Personen des sozialen Nahraums dann sichtbar, wenn die Grenzen im kreativ-gestalterischen Handeln die Konstitution sozialer Räume erschwert (Kapitel 11.5.4): „Und bei solchen Leuten, die den Wert des Geldes nicht wissen, was ein Kaffee kostet, muss das schon begleitet werden, ne?“ (S Herr Schmitt, Bäckerei, Absatz 47).

Ein Verantwortungsbereich, der im sozialräumlichen Zentrum zu verorten ist, wird durch das Paradoxon der reduktionistischen Implementierung sichtbar (Kapitel 11.3.3). Durch die reduktionistische Verankerung wird die Priorisierung und Umsetzung von Unterstützter Kommunikation im Alltag ebenso wie der Erwerb von Sonderwissen in die Verantwortung der Mitarbeitenden gelegt. Wiederum ist an dieser Stelle zu reflektieren, ob diese Verantwortungsübertragung der verlässlichen Implementierung von Unterstützter Kommunikation an Mitarbeitende unter den gegebenen strukturellen Rahmenbedingungen adäquat erscheint. An dieser Stelle wären die fünf Relationselemente von Sombetzki (2014, S. 65) um ein sechstes zu erweitern, nämlich WOMIT. Wird Verantwortung übertragen, so muss, wie aus der Studie deutlich wird,

reflektiert werden, mittels welcher Ressourcen (z.B. materiell, personell, Wissen) diese Verantwortung getragen werden kann.

Gesellschaftliche Dimension

Es wird auf der Basis der Interviews in der Studie deutlich, dass in der gesellschaftlichen Dimension trotz der formulierten gesetzlichen Grundlagen zum Recht auf Partizipation und Kommunikation die Verantwortung zur Umsetzung weder innerhalb des sozialräumlichen Zentrums hinsichtlich der verlässlichen Sicherstellung von Versorgung und Förderung mit Mitteln und Methoden der Unterstützten Kommunikation gegeben ist, noch staatliche Systeme verlässlich greifen: „Jetzt ist auch noch wieder hier die (.) Ergo in Frage gestellt. Die er (.) eigentlich braucht so, um sich draußen zu verständigen und so“ (M Herr Müller, Absatz 107). Kommunikative Barrierefreiheit wird durch politische Aktivitäten nur rudimentär thematisiert und durch Organisationen des sozialen Nahraums derzeit noch nicht fokussiert. Auch die Rahmenbedingungen für die Realisierung von Partizipationschancen unter der Bedingung einer notwendigen Begleitung obliegt derzeit der Verantwortung von Mitarbeitenden und Wohneinrichtungen, entsprechende Freiräume kreativ zu schaffen, andernfalls zeigt sich hier eine deutliche Fremdbestimmung im selbstbestimmten Möglichkeitsraum (Kapitel 11.5.4)

11.7.3 Zusammenfassung

Im Spiegel obiger Ausführungen ist festzustellen, dass die Verantwortung für die Kommunikationsunterstützung, für den Zugang zu und die Umsetzung von Partizipationschancen ebenso wie für eine barrierefreie Gestaltung des Partizipationshandelns von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum in erster Linie den Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten selbst durch möglichst hohen Kompetenzerwerb sowie den Interaktionspartner*innen durch in der Studie dargelegte Handlungspraktiken übertragen wird. Diese Verantwortung wird im Spannungsfeld aller oben ausgewiesenen Einflussfaktoren getragen.

Verantwortlich zeigen sich in der gesellschaftlichen Dimension Wohneinrichtungen, indem sie Strukturen zur Implementierung von Unterstützter Kommunikation schaffen. Diese Verantwortung wird jedoch nicht konsequent getragen, indem formelle Strukturen geschaffen werden, die das Recht auf Kommunikation für jede Person absichern, sondern

die Verantwortung wird im Prozess den Mitarbeitenden auf gemeinschaftlicher Ebene übergeben, ohne das WOMIT dieser Verantwortungsabgabe abschließend zu klären.

Das WOMIT ist auch dann nicht geklärt, wenn die Umsetzung von Partizipationschancen im sozialen Nahraum fokussiert wird. Auch hier liegt die Verantwortung in erster Linie in der subjektorientierten und gemeinschaftlichen Dimension. Wohneinrichtungen versuchen über kreative Lösungen diesem WOMIT zu begegnen, stoßen jedoch an deutliche Grenzen. Das WOMIT ist hier in sozialstaatlicher Hinsicht zu denken, kritisiert doch schon der UN-Fachausschuss die institutionalisierte Wohnlage in Deutschland (CRPD-Ausschuss, 2015, S. 7f.). Ebenso liegt die Verantwortung für die Umsetzung kommunikativer Barrierefreiheit in staatlicher Hand.

Damit wird deutlich, dass hinsichtlich der Kommunikationsunterstützung von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten und der Absicherung ihres Partizipationshandelns im sozialen Nahraums bisher keine klar definierten Verantwortlichkeiten in den Dimensionen des Konstrukts der Partizipation existieren. Vielmehr liegt die Verantwortung zum vorliegenden Thema stark im Individuum selbst und in der gemeinschaftlichen Dimension. Zur weiteren Unterstützung der vollen und wirksamen Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten ist dies jedoch nicht ausreichend. Mit Felder (2012, S. 262) kann nämlich festgestellt werden, dass gerade die gemeinschaftliche Dimension nur schwer beeinflussbar ist, da sie in hohem Maße von sozialen Gefühlen und Bewertungen abhängt. Eine Absicherung des Rechts auf Kommunikation und Partizipation ist auch in der gesellschaftlichen Dimension weiter notwendig.

C DISKUSSION

12 VOM KONSTRUKT DER PARTIZIPATION ZUM KONZEPT DER PARTIZIPATION

Im abschließenden Kapitel werden die gewonnenen Erkenntnisse mit Bezug auf die Zielsetzung der Arbeit, den damit zusammenhängenden Fragestellungen und formulierten Annahmen (Kapitel 7) zusammenfassend diskutiert und in den aktuellen Fachdiskurs eingeordnet.

Das Ziel der Arbeit war es, die Einflussfaktoren innerhalb der drei Dimensionen des Konstrukts der Partizipation zu erfassen, die auf die selbstbestimmte Auswahl aus Partizipationschancen und auf das Partizipationshandeln von erwachsenen Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum aus Sicht der beteiligten Personen einwirken, und damit das Konstrukt der Partizipation für den vorliegenden Forschungsgegenstand weiter zu konzeptualisieren.

Dafür wurden die drei folgenden Teilfragen für die Studie formuliert:

1. Welche Einflussfaktoren der subjektorientierten, gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension wirken auf kommunikatives Handeln von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialräumlichen Zentrum ein?
2. Welche Einflussfaktoren der subjektorientierten, gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension wirken auf die selbstbestimmte Auswahl aus Partizipationschancen von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialräumlichen Zentrum ein?
3. Welche Einflussfaktoren der subjektorientierten, gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension wirken auf Partizipationshandeln von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum ein?

Auf der Basis des im Theorieteil erarbeiteten Vorverständnisses vom Konstrukt der Partizipation und der dort eingeführten theoretischen Versatzstücke konnten nach der

jeweiligen Darstellung der Ergebnisse bereits soziologische Konzeptualisierungen zu allen drei Teilfragen erarbeitet (Kapitel 11.3.3, Kapitel 11.4.3 und Kapitel 11.5.4) und zusammengefasst werden (Kapitel 11.6). Eine detaillierte Einbettung der Ergebnisse unter ersten Rückbezügen auf das erarbeitete Vorverständnis und mit Blick auf die drei obigen Fragestellungen wurde damit bereits geleistet. Im Zuge dessen kann Annahme 1 (Kapitel 7.2) als bestätigt angesehen werden, nämlich dass das erarbeitete mehrdimensionale Konstrukt der Partizipation dazu beiträgt, kommunikatives Handeln (als Bedingung für Partizipationshandeln), Partizipationschancen und Partizipationshandeln im sozialen Nahraum hinsichtlich wirkender Einflussfaktoren analysieren zu können. Dabei erwies sich nicht nur die Dimensionierung in eine subjektorientierte, gemeinschaftliche und gesellschaftliche Dimension als gewinnbringend, sondern auch die damit verknüpften theoretischen Versatzstücke, die zu einem vertieften Verständnis der wirkenden Einflussfaktoren beitragen konnten, wie im Weiteren nochmals aufgezeigt wird.

Um die Ergebnisse entsprechend in bisherige Erkenntnisse einordnen und weiterführende Erkenntnisse explizieren zu können, werden sie nun mit Blick auf folgende hintergründige Fragen diskutiert:

- Welche theoretischen Einflussfaktoren zur Analyse des Partizipationshandelns im sozialräumlichen Zentrum und im sozialen Nahraum lassen sich mit Blick auf die drei Dimensionen des Konstrukts Partizipation aufgrund der Studie bestätigen?
- Welche theoretischen Einflussfaktoren zur Analyse des Partizipationshandelns im sozialräumlichen Zentrum und im sozialen Nahraum wurden mit Blick auf die drei Dimensionen des Konstrukts Partizipation darüber hinaus ermittelt oder vertieft?

Dabei wird eine Verkürzung der Ergebnisse vermieden, indem bereits hier auf die jeweiligen soziologischen Konzeptualisierungen verwiesen wird. An dieser Stelle werden ausgewählte, für die Studie besonders bedeutsame Erkenntnisse abschließend diskutiert.

12.1 Diskussion der Ergebnisse

Die grundsätzliche hohe Relevanz der notwendigen Fokussierung der Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum wurde im Vorverständnis dargelegt (Kapitel 4.5; Kapitel 6) und lässt sich empirisch aus dem hohen Anteil der Zielgruppe in den einbezogenen Wohngruppen ableiten. Es zeigte sich, dass sich der beschriebene Anteil an erwachsenen Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten der Studie innerhalb der stationären Wohngruppen mit Lage auf dem Einrichtungsgelände zwischen 50 Prozent und 63 Prozent bewegt und in den Außenwohngruppe zwischen 16 Prozent und 30 Prozent schwankt (Tabelle 13). Für die drei Gesamteinrichtungen wurde die Zielgruppe sogar auf 63 Prozent bis 88 Prozent geschätzt (Tabelle 23). So kann hinsichtlich der Annahme 2a konstatiert werden, dass der geschätzte Anteil an Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten innerhalb der einbezogenen Einrichtungen sogar noch über die Ergebnisse bisheriger Studien hinausreicht (Metzner, 2012, S. 58; Thümmel, 2011, S. 161f.; Wachsmuth, 2006a, S. 25). Zudem konnte die Präsenz der Zielgruppe im sozialen Nahraum durch die Befragung der Personen des sozialen Nahraums bestätigt werden. Die Frequenz des Kontaktes zeigte sich abhängig von der sozialräumlichen Lage und Nähe zu Wohneinrichtungen (Kapitel 11.5.1). Erstmals konnten mit der vorliegenden Studie in Ergänzung zur Studie von Mischo et al. (2016, S. 539), die sich auf das umgrenzte Feld der Apotheken bezog, die erweiterte Zielgruppe der Unterstützten Kommunikation für Deutschland bestätigt werden, wie sie auch von Scope (2008, S. 24f.) ermittelt wurde.

12.1.1 Subjektorientierte Dimension

In der vorliegenden Arbeit konnten hinsichtlich der subjektorientierten Dimension vielfältige Einflussfaktoren bestätigt und weiter spezifiziert werden, die sich förderlich oder hemmend auf Partizipationshandeln von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum auswirken.

Chancen und Grenzen körpereigener Kommunikationsformen

Mischo (2012, S. 10.079.001) fasste bereits in der Literatur benannte Förderfaktoren für Partizipationshandeln der subjektorientierten Dimension (dort als Zugangsbarrieren eingeordnet) zusammen, wie multimodale Kommunikation, angepasstes Vokabular, gute

Gesprächsstrategien und vorprogrammierte Inhalte auf fortschrittlichen UK-Technologien. Kempka Wagner, Ramsey Musselwhite und Odom (2005, o. S.) formulierten im Rahmen des pädagogischen Konzepts der von ihnen konzipierten Talker-Treffen im sozialen Nahraum (Out and About Groups) mögliche Zielsetzungen für eine erfolgreiche Kommunikation im sozialen Nahraum entsprechend der vier kommunikativen Kompetenzen nach Light (1989).

Die Ergebnisse wurden in der vorliegenden Studie ebenfalls nach den kommunikativen Kompetenzen (Light, 1989) systematisiert und für Partizipationshandeln konkretisiert. Mit der vorliegenden Studie wurden damit bestehende Erkenntnisse unter dem Fokus des Partizipationshandelns im sozialen Nahraum erweitert, indem erstmals gezielt angewendete Kommunikationsformen von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im Kontakt mit Personen im sozialen Nahraum multiperspektivisch erfragt wurden. Somit konnten bereits berichtete Förderfaktoren und Barrieren im Kontakt mit Personen des sozialen Nahraums hinsichtlich der kommunikativen Aspekte spezifiziert werden. Dabei zeigten sich folgende kommunikative Kompetenzen als bedeutsame Einflussfaktoren in der subjektorientierten Dimension des Konstrukts der Partizipation (Kapitel 11.3.3; Kapitel 11.5.4):

- linguistische Kompetenzen: Ja-Nein-Zeichen einsetzen, zeigen, konventionelle Gesten, Bewegung im Raum, vorhandene Objekte und Abbildungen im Kontext von Partnerstrategien nutzen, möglichst selbstständiges Anwenden eines objektiven, partnerunabhängigen und kontextunabhängigen Zeichensystem (elektronisches Sprachausgabegerät, Schriftsprache)
- soziale Kompetenz: selbstinitiierte Kommunikation, Einhalten der Binnen- und Zwischenstruktur von kommunikativen Gattungen
- strategische Kompetenz: Anwendung von Aufklärungsstrategien für das Gegenüber, Anwendung von gesprächsunterstützenden Partnerstrategien (z.B. Partnerscanning, Ja-Nein-Strategie), Variabilität in der Anwendung von Kommunikationsmitteln und -formen
- operationale Kompetenzen: selbstständige Anwendung eines elektronischen Sprachausgabegeräts

Mittels der zugrunde gelegten Theoriebasis sowie des multiperspektivischen Designs der Studie war es weiterführend möglich, ausgewählte Einflussfaktoren vertiefend zu diskutieren.

Die linguistischen Kompetenzen von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten und die eingesetzten Kommunikationsformen stehen in einer deutlichen Diskrepanz zueinander (Kapitel 11.3.3). So zeigte sich hinsichtlich des Einsatzes von Kommunikationsmitteln und -formen ein Widerspruch zwischen kognitiv-kommunikativen Kompetenzen von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten, die in der Breite in der Gruppe 3 nach Weid-Goldschmidt (2015) zu verorten waren, und der Anwendung objektiver Kommunikationsformen mit möglichst großer Reichweite, die wenig Verbreitung fanden. Über die Fälle hinweg wurden körpereigene, auch idiosynkratische Formen der Kommunikation, die eine deutliche Partnerabhängigkeit aufweisen, primär eingesetzt, sowohl im sozialräumlichen Zentrum (Kapitel 11.3.1, Kapitel 11.3.3), als auch im sozialen Nahraum (Kapitel 11.5.2; Kapitel 11.5.4). Dies bestätigt bisherige Erkenntnisse und entspricht Annahme 2b. Der vorrangige Einsatz von körpereigenen Kommunikationsformen (z.B. idiosynkratische Gesten, Ja-Nein-Zeichen, Bewegung im Raum, zeigen) in vertrauten Umgebungen und mit vertrauten Kommunikationspartner*innen, wie beispielsweise auch im Verflechtungsraum Schule, wurde bereits in den Studien von Wachsmuth (2011, S. 438) und Thümmel (2011, S. 166) sowie Metzner (2012, S. 62) für den Bereich des Wohnens dargelegt.

Unter Rückbezug auf den funktionalen Raum konnte diese Erkenntnis jedoch weiter kontextualisiert werden. So ist die Verwendung von körpereigenen Kommunikationsformen dem sozialräumlichen Zentrum als Ort vertrauter Kommunikation zunächst angemessen (Kapitel 3.1), Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten und Mitarbeitende verhalten sich in der Wahl ihrer Kommunikationsform dem funktionalen Raum entsprechend adäquat. Im sozialen Nahraum stellt der Einsatz von körpereigenen Kommunikationsformen zunächst sogar einen Förderfaktor für Partizipationshandeln dar, insbesondere dann, wenn Ja-Nein-Strategien und Zeigen verwendet werden. So zeigte sich in der Studie, dass diese körpereigenen Kommunikationsformen umgrenzt wirksames Partizipationshandeln im sozialen Nahraum ermöglichen, indem sich Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten adäquat positionieren können (Kapitel 11.5.4).

Der Einsatz von Ja-Nein-Zeichen als Kommunikationsform im Umgang mit fremden Personen wurde bereits durch die Studien von Wachsmuth (2011, S. 438) und Collier et al. (2012, S. 208) ermittelt und kann mit den vorliegenden Ergebnissen bestätigt werden (Kapitel 11.5.4). Darüber hinaus wurde jedoch in der vorliegenden Studie der Einsatz von weiteren körpereigenen Kommunikationsformen wie Zeigebewegungen, Gestik und konventionellen Handzeichen, Bewegung im Raum sowie Lauten im Kontakt mit nicht vertrauten Personen des sozialen Nahraums als wirksame Kommunikationswege aufgezeigt (Kapitel 11.5.4). Bisher wurden diese Kommunikationsformen in der Literatur vornehmlich der Kommunikation mit vertrauten Personen zugeschrieben (Braun & Kristen, 2008, S. 02.006.001). Erstmals wies Wachsmuth (2011, S. 439f.) darauf hin, dass körpereigene Kommunikationsformen nicht die Begrenzung darstellen, die ihnen zugeschrieben wird. Sie verwies auf die Notwendigkeit geteilter Erlebnisse und geteilten Wissens, um körpereigene Kommunikationsformen erfolgreich und differenziert anwenden zu können.

Mit der vorliegenden Studie konnte unter Rückbezug auf die eingebrachten theoretischen Versatzstücke nun spezifiziert werden, dass dieses gemeinsame Wissen auch in dem geteilten Wissen über die sozialen Rollenerwartungen im institutionalisierten Raum und die damit verbundene kommunikative Gattung mit der erwartbaren Binnen- und Zwischenstruktur bestehen kann (soziale Kompetenz). Damit kann auch geteiltes Wissen mit fremden Personen vorliegen, das die Wirksamkeit körpereigener Kommunikationsformen im sozialen Nahraum begründet und eine Positionierung im Raum ermöglicht, so dass soziale Räume auch ohne Rückgriff auf objektive Zeichensysteme konstituiert werden können. Die überdies kompetente Nutzung verfügbarer materieller Komponenten (Objekte, Abbildungen) seitens Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten wirkt dabei förderlich auf die Positionierung im sozialen Raum und das so erwirkte Partizipationshandeln. Auf diese Weise konnte mittels der angewandten Theorien des sozialen Raumes (Löw, 2017), der Rollenerwartungen (Dahrendorf, 1959/2010) und der kommunikativen Gattungen (Luckmann, 2002) eine Erklärung für die Wirksamkeit von körpereigenen Kommunikationsformen und Ja-Nein-Zeichen auch im Kontakt mit fremden Personen erschlossen werden.

Die Wirksamkeit, so konnte weiter aufgezeigt werden, ist jedoch nur im Zusammenspiel mit der gemeinschaftlichen Dimension (angemessene Gesprächsstrategien, kommunikationsunterstützendes Verhalten, soziale Bewertung von Fähigkeiten und individuellen Kommunikationswegen) möglich und nur in begrenztem Maße gegeben.

Seitens der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten müssen die Strategien (Ja-Nein-Strategie, Partnerscanning) entsprechend der strategischen Kompetenzen bekannt sein und angewendet werden können.

Grundsätzlich lässt sich diese Erkenntnis zur Analyse weiterer Partizipationschancen nutzen. So wäre es interessant, Raumpositionierungen durch körpereigene Kommunikationsformen im Kontext weniger institutionalisierter gemeinschaftlicher Aktivitäten, wie beispielsweise innerhalb eines Vereins oder im Rahmen der Wahrnehmung eines Bildungsangebotes zu analysieren, deren kommunikative Gattung weniger strukturiert und deren materielle Komponenten weniger verfügbar sind. Denn bereits der fehlende direkte Zugriff auf Objekte (wenn diese z.B. hinter der Theke sind) wird von Frau Meier als hinderlich erlebt (TM Frau Meier, Anhang 51). Außerdem wäre eine Analyse zwar strukturierter kommunikativer Gattungen, jedoch ohne Objekte und Abbildungen als materiale Komponenten wie z.B. am Fahrkartenschalter von Interesse.

Partizipationshemmend wirkt dagegen nicht der *Einsatz* von körpereigenen Kommunikationsformen, sondern vielmehr die *Begrenzung* auf denselben. Es ist hinlänglich bekannt, dass körpereigene Kommunikationsformen eine begrenzte Reichweite hinsichtlich des vermittelbaren Informationsgehalts besitzen. Möchten *differenzierte* Inhalte *über* das Hier und Jetzt der gegebenen Binnenstruktur hinaus kommuniziert werden, ohne dass geteilte Erfahrungen oder Erlebnisse dem vorausgehen, ist eine deutliche Grenze erreicht. Zudem obliegt der Einsatz körpereigener Kommunikationsformen einer hohen Partnerabhängigkeit (Braun & Kristen, 2008, S. 02.006.001), die Ermöglichung der erfolgreichen Kommunikation hängt von gemeinschaftlichen (soziale Bewertung, soziale Unterstützung) und gesellschaftlichen Faktoren (Wissen) ab. Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten befinden sich damit in großer Abhängigkeit vom Gegenüber, was – wie im Kapitel 2.2.1 hergeleitet wurde – dem Kennzeichen selbstbestimmten Handelns im Kontext von Partizipationshandeln konträr gegenübersteht. Möchte innerhalb von Raumpositionierungen über vorgegebene Gattungen hinaus kommuniziert werden, beispielsweise ein Privatgespräch geführt oder weiterführende Informationen erfragt werden, bestehen deutliche Partizipationsgrenzen.

An diesem Punkt ist unter Rückbezug auf Felder (2012, S. 208-211) die Problematik der negativen Freiheit festzustellen. So werden Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten zwar keine bewussten Barrieren oder Zwänge auferlegt, jedoch

werden die Personen auch nicht entsprechend der für sie notwendigen Umwandlungsfaktoren zum Erlangen von vielfältigen Partizipationschancen unterstützt (durch Versorgung mit objektiven Zeichensystemen und entsprechender Förderung), was einer positiven Freiheit gleichkäme. Die Nicht-Adressierung von umfänglicheren linguistischen Kompetenzen und die Nicht-Unterstützung mit adäquaten Kommunikationsmitteln (zu verorten in der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension), die auch objektive Zeichensysteme bereitstellen, stellt im Sinne des Capability Approachs eine Begrenzung der Freiheit und damit der Partizipationschancen von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten dar.

Im Kontext der Studie wurden elektronische Sprachausgabegeräte von keiner Person als Kommunikationsmöglichkeit im sozialen Nahraum trotz vorhandener elektronischer Hilfsmittel angewandt. Unklar blieb dies bei Frau Meier. Jedoch zeigte sich bei Frau Weiß, die ihr Sprachausgabegerät erstmalig im Rahmen der Studie im sozialen Nahraum mitführte, ein hohes Interesse seitens der Personen des sozialen Nahraums. Theoriebasiert konnte abgeleitet werden, dass elektronische Kommunikationshilfen aufgrund des dargebotenen objektiven und partnerunabhängigen Zeichensystems eine hohe Relevanz hinsichtlich des Partizipationshandelns im sozialen Nahraum besitzen und damit selbstbestimmtes Partizipationshandeln ermöglichen. Dies findet sich bestätigt durch die Perspektive von Personen mit körperlich-motorischen Schwierigkeiten und Sprachschwierigkeiten in den Studien von Datillo et al. (2008, S. 24) und Trembath et al. (2010, S. 80), Erkenntnisse für Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten liegen noch nicht vor.

Die Nicht-Nutzung von elektronischen Hilfsmitteln – selbst von vorhandenen Hilfsmitteln – kann mit dem ‚Phänomen der Nichtnutzung‘ auf der Basis vorhandener Daten dahingehend spezifiziert werden, dass in der subjektorientierten Dimension einerseits Ängste bezüglich des Verlusts des Hilfsmittels bestünden sowie andererseits eingeschränkte operationale Fähigkeiten und eine erschwerte Handhabbarkeit der Hilfsmittel dargestellt werden (Kapitel 11.5.4). Interessant ist, dass Nichtnutzung bei vorhandenem Hilfsmittel in keiner der Studien von Trembath et al. (2010) oder Datillo et al. (2008) benannt wurde, sondern lediglich Unzulänglichkeiten in der Anpassung der Hilfsmittel (Lautstärke, Display, Vokabular). Hinsichtlich der Ängste wäre im Kontext der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension zu fragen, ob nicht eine Sensibilisierung für das Recht auf Kommunikation über Bildungsangebote, wie von CDAC (2018a) gefordert, diese Ängste relativieren und das Menschenrecht auf

Kommunikation über monetäre Ängste stellen würde. Allein die Motivation von Frau Weiß, die im Rahmen des Talking Mats Gesprächs durch die Wertschätzung ihrer Kommunikationsmethode entstanden ist und dazu führte, dass sie Pläne hinsichtlich der Aufklärung von Personen aus dem sozialen Nahraum mittels ihres Sprachausgabegerätes entwarf (TM Frau Weiß, Anhang 42), spricht für eine vertiefende Betrachtung von Methoden zum Empowerment der Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten.

Den Gedanken des Empowerments weiterführend zeigte sich, dass es als Förderfaktor für Partizipationshandeln gelten kann, im Kontext strategischer Kompetenzen Aufklärungsstrategien für das Gegenüber bereitzuhalten. In der vorliegenden Studie wurde dies nur von Herrn Müller realisiert, wobei sich die alleinige Präsenz eines Zettels auf dem Rollstuhl als nicht wirksam erwies (TM Herr Müller, Anhang 17). Die Notwendigkeit dafür wird auch von McNaughton und Bryen (2007, S. 222f.) formuliert und praktisch von CDAC (2018c) und Scope (2018a) empfohlen. Sogenannte „floorholder“ (Bedrosian, Hoag & McCoy, 2003, S. 801), womit vorprogrammierte Satzbausteine in Sprachausgabegeräten (z.B. „Warten Sie bitte einen Moment, bis ich meine Nachricht zusammengestellt habe“) gemeint sind, erzeugten positive Effekte in der Interaktion mit fremden Personen (Bedrosian et al., 2003, S. 810; Hanson & Sundheimer, 2009, S. 94; McCoy, Bedrosian, Hoag & Johnson, 2007, S. 84), wobei diese positiven Effekte in der Studie von Hoag, Bedrosian, McCoy & Johnson (2004, S. 1278f.) nicht bestätigt werden konnten. Damit ist ein klarer Ansatz für weitere Forschungsaufgaben angezeigt, nämlich Empowerment von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten hinsichtlich der Anerkennung ihrer Kommunikationsmethode vor dem Hintergrund des Diversity-Ansatzes, wie in der CRPD gefordert, in den Blick zu nehmen. Einen guten Ansatzpunkt bietet hier die Einrichtung von Frau Weiß und Frau Meier, die Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten sowohl in die Beratung von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten als ‚Talkerassistentin‘ (TM Frau Weiß, Anhang 42) als auch als Referentin für Vorträge (Frau Meier) einbindet.

Wer die Wahl hat..... ?

Mit der vorliegenden Studie konnte darüber hinaus theoretisch hergeleitet werden, dass nicht ausschließlich Partizipationshandeln im sozialen Nahraum und die damit verbundene selbstbestimmte Handlung allein als Partizipation gelten kann (functioning), sondern dass im Sinne eines menschenrechtlichen und gerechtigkeitsethischen Blickwinkels bereits die selbstbestimmte Auswahl aus subjektiv relevanten

Partizipationschancen (capabilities) Teil von voller und wirksamer Partizipation ist (Kapitel 2.2). Demgegenüber stellten Dean, Fisher, Shogren und Wehmeyer (2016, S. 434) in einem Literaturreview fest, dass im Kontext von 88 Studien zur Partizipation von Menschen mit Lern-(und Sprach)schwierigkeiten lediglich in einer Studie Kontrolle und Entscheidungen als wichtige Faktoren im Rahmen der Definition von Partizipation benannt wurden (Wennberg & Kjellberg, 2010, S. 169). Mit der vorliegenden Studie wurde diesem grundlegenden Aspekt von Partizipation Rechnung getragen, indem bereits die Information über Partizipationschancen, die Auswahl aus denselben und die Möglichkeit der Umsetzung betrachtet wurden. Es zeigte sich in der subjektorientierten Dimension, dass die Möglichkeiten der selbstbestimmten Information, der Wahl und der Einflussnahme mit zunehmendem Unterstützungsbedarf abnehmen und fremdbestimmende Praktiken und Rahmenbedingungen zunehmen (Kapitel 11.4.3). Deutliche Förderfaktoren zur selbstbestimmten Information *über*, Wahl *aus* und Umsetzung *von* Partizipationschancen sind:

- Formulierung des eigenen Willens
- Schriftsprachkenntnisse zum eigenständigen Einholen von Informationen
- Handlungsfähigkeit zur eigenständigen Organisation individueller Unterstützung zur Durchführung von Partizipationschancen
- Orientierungsfähigkeit
- eigenständige Mobilität

Die Einbindung des *Willens* als Teil des Konstrukts der Partizipation wurde in der vorliegenden Studie erstmals explizit adressiert. Zwar wird der Wille als Bedingung für Handlungskompetenz (Pitsch & Thümmel, 2015, S. 22f.), Selbstbestimmung (Walther, 2016, S. 77) und Partizipation (Cardol et al., 2009, S. 972; Scheu & Autrata, 2013, S. 216) in der Literatur hervorgehoben, in Studien zu Partizipation jedoch bisher nicht weiter thematisiert. In der vorliegenden Studie wurden hierzu erste Erkenntnisse zu unterschiedlich sichtbaren Formen des Willens erlangt. So wurde deutlich, dass befragte Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten vielfältige Interessen und Wünsche hinsichtlich weiterer Partizipationschancen hätten, die Barrieren zur Umsetzung wiederum sahen sie einerseits in den subjektiv erfahrenen Grenzen der Kommunikation und damit verbundenen Unsicherheiten, aber auch in der gesellschaftlichen Dimension (keine Begleitung, finanzieller Aspekt) (Anhang 60). Kritisch zu hinterfragen sind

Aussagen von Mitarbeitenden, dass seitens der Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten kein Interesse an (angebotenen) Aktivitäten bestünde. Vor dem Hintergrund der Lebensbedingungen im Wohnheim werden hier zumindest zwei Aspekte virulent: Einerseits die Möglichkeit der erlernten Passivität durch gegebene strukturelle Bedingungen, wie Sailer (2015) für den Bereich der Kommunikation aufgearbeitet hat, andererseits ableistische Zuschreibungen und die Verantwortungsabgabe von Mitarbeitenden hinsichtlich der Ausgestaltung von Aktivitäten an Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten (gemeinschaftliche Dimension). Auch Trescher (2015b, S. 218f.) weist in seiner Studie zu Freizeit von Menschen mit Lern- (und Sprach)schwierigkeiten auf diese Faktoren hin. Es bedarf vertiefender Forschung, um den Aspekt des Willens im Kontext von Partizipation weiter zu beleuchten.

Einflussnehmend auf den Willen sind vielfältige Rollenerfahrungen und zur Wahl stehende Partizipationschancen, die erst den Willen ermöglichen (Scheu & Atrata, 2013, S. 208). In der vorliegenden Studie konnte die Spannweite an Rollenerfahrungen in unterschiedlichen Aktivitäten im sozialen Nahraum dargestellt werden. Diese wird jedoch durch die niedrige Frequenz bestimmter Aktivitäten (neben einkaufen), durch die Umsetzung in Gruppen und stellvertretende Rollenübernahmen seitens der Mitarbeitenden begrenzt werden (Kapitel 11.4), wodurch wiederum die Kompetenz zum Partizipationshandeln beeinträchtigt wird. McNaughton und Bryen (2007) sowie Bryen (2008) stellen die begrenzten Rollenerfahrungen und deren Abhängigkeit von angemessenen elektronischen Hilfsmitteln und entsprechendem Vokabular mit Blick auf Personen mit (Lern- und) Sprachschwierigkeiten dar, genauso wie Hähner (2016b, S. 34) auf fehlende Erfahrungen durch institutionalisierende Bedingungen verweist. Quantitative Erhebungen würden darüber Aufschluss geben, welche Rollenerfahrungen in der Breite von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum in welcher Frequenz getätigt werden.

Ebenso werden zwar *Schriftsprachkenntnisse* mit hoher Bedeutung für Partizipation in der Literatur betitelt (Münz et al., 2014, S. 11), Erkenntnisse darüber, inwiefern Schriftsprachkenntnisse den Zugang zu Partizipationschancen bereits im ersten Schritt der Information über Partizipationschancen beeinflussen, existieren nicht. Jedoch ist das Wissen um Partizipationschancen und Handlungsalternativen ausschlaggebend sowohl für die Auswahl aus denselben als auch für die Handlungsplanung (Pitsch & Thümmel, 2015, S. 22f.). In der Studie von Julia Wilke (2016) wird herausgearbeitet, dass deutlich weniger Personen mit Lern-(und Sprach)schwierigkeiten im stationären Wohnen (32%)

über Lesekompetenzen verfügen als im ambulant betreuten Wohnen (73%) (Wilke, 2016, S. 144), Zeitungen werden im stationären Wohnen nur von 25 Prozent der dort lebenden Personen genutzt (Wilke, 2016, S. 151f.). Diese Fakten unterstützen die in der Studie thematisierte hohe Abhängigkeit von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten von der Informationsweitergabe seitens der Mitarbeitenden.

Die Bedeutung von Mobilität für Partizipation ist hinreichend belegt (Kvas, Stöppler, Havemann & Tillmann, 2013, S. 300; Römisch & Tillmann, 2017, S. 100) und konnte in der Studie bestätigt werden. Zudem wurde Orientierungsfähigkeit als wesentliche Bedingung der selbstbestimmten Umsetzung von Partizipationschancen thematisiert.

Deutlich hervor trat in der vorliegenden Studie, dass die Möglichkeit zur Umsetzung von subjektiv sinnvollen Partizipationschancen stark abhängig ist von der Handlungsfähigkeit der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten, selbstständig für die Umsetzung einzutreten und/oder notwendige Unterstützung zu organisieren. Gelingt dies, war eine individuell gewünschte Gestaltung von Partizipationschancen im sozialen Nahraum möglich, selbst dann, wenn Kommunikationsfähigkeit eingeschränkt waren (z.B. Herr Müller, Frau Sonne). Besteht die Möglichkeit der eigenständigen Organisation nicht, wird eine überaus hohe Abhängigkeit von Einflussfaktoren der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension verzeichnet. Auch Trescher (2015b, S. 235) weist darauf hin, dass individuelle Freizeitwünsche in seiner Studie ausschließlich auf Eigeninitiative hin umgesetzt wurden, andernfalls hinter strukturellen Gegebenheiten und Handlungspraktiken zurücktraten.

In der subjektorientierten Dimension wird deutlich, dass einem Subjekt für selbstbestimmtes Partizipationshandeln vielfältige Kompetenzen abverlangt werden. Dies beginnt bereits mit der selbstbestimmten Auswahl aus Partizipationschancen. Im Theorieteil wurde jedoch aufgezeigt, dass nicht primär das Subjekt dafür verantwortlich ist, diese Kompetenzen zu *erwerben*, sondern dass im Sinne eines menschenrechtlichen Verständnisses an den Kontextfaktoren angesetzt werden muss, um Partizipation zu *ermöglichen*, andernfalls wird Behinderung erzeugt. Die Kontextfaktoren wurden in der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension des Konstrukts der Partizipation verortet und daher differenzierter betrachtet, als bisherige Modelle dies zuließen.

12.1.2 Gemeinschaftliche Dimension

Auch in der gemeinschaftlichen Dimension konnten vielfältige Einflussfaktoren durch die Studie bestätigt, spezifiziert und unter Heranziehung der theoretischen Versatzstücke weiterführend betrachtet werden. Eine Dimensionierung in Förderfaktoren und Barrieren erscheint an dieser Stelle sinnvoll, um explizit gegensätzlich wirkende Pole gleicher Faktoren darzustellen (Tabelle 30):

Tabelle 30: Förderfaktoren und Barrieren der gemeinschaftlichen Dimension

	Förderfaktor	Barriere
Erfahrung	<ul style="list-style-type: none"> • Ressource zur Kommunikationsunterstützung 	<ul style="list-style-type: none"> • Persistenz erfahrungsbasierten Wissens
Einstellungen	<ul style="list-style-type: none"> • Anerkennung individueller Kommunikationswege 	<ul style="list-style-type: none"> • ableistische Einstellungen zur Kommunikationsunterstützung und zu Partizipationschancen • Vorbehalte gegenüber elektronischen Sprachausgabegeräten
Handlungspraktiken	<ul style="list-style-type: none"> • kommunikationsunterstützende Verhaltensweisen • adäquate Gesprächsstrategien • Unterstützung von Information und Wille 	<ul style="list-style-type: none"> • selektive Informationsweitergabe zu Partizipationschancen • Stellvertreterkommunikation • Reproduktion begrenzter, körpereigener Kommunikationswege
Verantwortung	<ul style="list-style-type: none"> • graduelle Verantwortungsübergabe • Mitverantwortung bei Partizipationshandeln • Verantwortungsübernahme hinsichtlich Kommunikationsunterstützung und Partizipationschancen 	<ul style="list-style-type: none"> • unangemessene Verantwortungsübertragung im Zeichen von Autonomie

Die in Tabelle 30 aufgeführten Aspekte von Einstellungen und Handlungspraktiken als Einflussfaktoren auf Partizipation sind in der Literatur zur Unterstützten Kommunikation hinlänglich bekannt und Teil der Gelegenheitsbarrieren des Partizipationsmodells von Beukelman und Mirenda (2013). Sie zeigten sich auch in der vorliegenden Studie, womit Annahme 3b bestätigt werden kann. Erdélyi und Thümmel (2014, S. 9) haben bereits darauf hingewiesen, dass das Zusammenspiel von Einstellungen und Handlungspraktiken Barrieren der Implementierung von Unterstützter Kommunikation in Schulen darstelle. Die Betrachtung obiger Faktoren in der vorliegenden Studie geht jedoch über einen umgrenzten Kontext hinaus, wird in Bezug zu Partizipationschancen und Partizipationshandeln im sozialen Nahraum gesetzt und in einen menschenrechtlichen

Zusammenhang gestellt. Zudem wurden die Einflussfaktoren der Erfahrung und Verantwortung in den Fokus gerückt und das Partizipationsmodell (Beukelman & Mirenda, 2013) damit für den vorliegenden Gegenstand erweitert. Gerade der Faktor der Verantwortung wurde in der Literatur zu Unterstützter Kommunikation, aber auch zu Partizipation bisher in dieser Form nicht aufgegriffen.

Von Einstellung, Handlungspraktiken und Verantwortung

Einstellungsforschung im Kontext von Unterstützter Kommunikation adressierte in der Vergangenheit vor allem die Einstellungen gegenüber Personen, die unterschiedliche Kommunikationsmittel nutzen, deren kompetente Anwendung und den Umfang von Nachrichtenübermittlung, wie aus dem Review von McCarthy und Light (2005) hervorgeht. Auch neuere Studien, wie die von Dada, Horn, Samuels und Schlosser (2016) vergleichen die Einstellungen gegenüber Personen, die elektronische Hilfsmittel nutzen versus derer, die nicht-elektronische Hilfsmittel (Kommunikationstafeln) nutzen. Dieser Fokus wurde in der vorliegenden Studie verlassen. Es wird vielmehr ein Rückbezug zum Ableism geleistet (Kapitel 2.2.2), wie er im Fachbereich der Unterstützten Kommunikation bisher noch nicht vorliegt. Eine Rezeption von Ableism im Kontext von Menschen mit Lernschwierigkeiten ist vermehrt zu beobachten (Buchner et al., 2015; Buchner, 2017; Kremsner, 2017).

Es geht im Fokus darum, Fähigkeitsdenken in seiner Begrenzung für Partizipation sichtbar zu machen. Durch die vorliegenden Ergebnisse wird erkennbar, dass neben förderlichen Einstellungen auch ableistische Einstellungen besonders seitens der Expert*innen des sozialräumlichen Zentrums wirken (Kapitel 11.3.3; Kapitel 11.4.2), womit Annahme 3a bestätigt werden kann. Durch die Einstellung, Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten seien nicht ‚fähig‘ oder ‚zu bequem‘, elektronische Hilfsmittel zu nutzen, wird der Zugang zu diesen ebenso verwehrt wie durch die Annahme, die Personen hätten ‚Angst‘, die Hilfsmittel im sozialen Nahraum mitzuführen. Auch vermeintlich ‚fehlendes Interesse‘ gegenüber Partizipationschancen oder angesprochene fehlende Fähigkeiten zur Nutzung von Partizipationschancen im sozialen Nahraum können ableistischem Denken zugeordnet und entsprechend kritisch hinterfragt werden. Die implizite Einstellung wiederum, Personen mit schweren Lern- und Sprachschwierigkeiten seien ‚fähig‘, verantwortliche und selbstbestimmte Entscheidungen über zielführende Kommunikationsunterstützung zu treffen, weist auf eine überdimensionierte Fähigkeitszuschreibung und damit verbundene nicht

angemessene Verantwortungsabgabe hin, was die Verwobenheit von Ableism und Verantwortung hervorhebt (Kapitel 11.7.3). Deutlich wird, dass Fähigkeitsdenken einen direkten Rückbezug zum autonomen Subjekt aufzeigt und durch inadäquate Fähigkeitszuschreibungen Partizipationschancen verkannt werden. Vielmehr ist es Ansatzpunkt des Ableism, eben nicht die Autonomie im Sinne einer Absolutsetzung von selbstbestimmter Handlungskompetenz zu verstehen, sondern im konstitutiven Angewiesensein aufeinander entsprechende Mitverantwortung zu tragen (Meißner, 2015, o.S.), wie es auch das Modell der Verantwortung von Sombetzki (2014, S. 65-95) für soziale Gebilde vorsieht. Einstellungen, die auf die Verantwortlichkeit des Subjekts abzielen (z.B. Bequemlichkeit, Kompetenzen) belassen die Vollverantwortung bei dem Subjekt, Expert*innen selbst entziehen sich in diesem Moment ihrer Mitverantwortung und halten begrenzende Handlungspraktiken (wie z.B. die Begrenzung auf körpereigene Kommunikationsformen) aufrecht.

Weitere Einflussfaktoren wie die reduktionistische Implementierung und die Übermacht von Erfahrungs- statt Sonderwissen scheinen diese Einstellungen und Handlungspraktiken weiter zu reproduzieren und damit auch die individuellen Fähigkeitsprofile der Subjekte. Die Gründe für den Rückgriff auf scheinbar vorwiegend erfahrungsbasiertes Wissen blieben in der Studie unklar (Kapitel 11.3.3). Vermutet wird ein Zusammenspiel aus fehlender formaler Vermittlung von fundiertem Sonderwissen zur Unterstützten Kommunikation beispielsweise in Ausbildungsberufen oder intern verpflichtenden Schulungen (ähnlich den Medikamentenschulungen), aus reduktionistischer Implementierung und fehlenden Ressourcen (gesellschaftliche Dimension). Erfahrungen scheinen nicht, wie durch Dahrendorf (2009, S. 96-101) hergeleitet, auf der Basis von funktionalen Fertigkeiten in der Weiterentwicklung zu extra-funktionalem Wissen erworben, sondern von Alltagswissen abgeleitet und reproduziert. Es entsteht ein Kreislauf der Aufrechterhaltung, wie er auch bei Trescher (2015b, S. 240) hinsichtlich des Lebensbereichs Freizeit herauszulesen ist.

So konnte in der vorliegenden Studie durch das Aufdecken des mitschwingenden Konzepts der Verantwortung (Sombetzki, 2014) verdeutlicht werden, dass es im Rahmen der Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten darum geht, *adäquate* Ansatzpunkte für Verantwortungsabgabe und Verantwortungsübernahme zu schaffen, und zwar nicht nur hinsichtlich der Verantwortung für Kommunikationsunterstützung, sondern auch für Partizipationschancen und Partizipationshandeln im sozialen Nahraum.

Es ist etwas grundlegend anderes, ob wir Befähigung als etwas begreifen, das vom Individuum her gedacht werden kann oder muss, oder ob wir Befähigung als etwas denken, das immer nur in spezifischen Relationen entstehen kann und somit auch nicht einzelnen Individuen zurechenbar ist, sondern zwischen ihnen entsteht (Meißner, 2015, o. S.).

Mitverantwortung zu tragen als Mitarbeitende*r, als Gegenüber im sozialen Nahraum oder als Organisation bedeutet, die Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten in ihrem Angewiesensein anzuerkennen und zur Partizipation zu befähigen, ohne jedoch dem fortwährenden Fördergedanken im Sinne eines ‚Mängelwesens‘ zu folgen. Denn, so wurde in der vorliegenden Studie deutlich, sobald Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten auf Begleitung angewiesen sind, um Partizipationschancen im sozialen Nahraum wahrzunehmen, sind sie durch diesen ‚Wirkmechanismus‘ in deutlichster Form fremdbestimmt. Durch die theoretische Reflexion dieser Zusammenhänge im Kontext der vorliegenden Studie konnte damit der Zusammenhang zwischen Einstellungen und Handlungspraxis weiter diskutiert und mit neuen Perspektiven versehen werden. Es spiegelt sich der menschenrechtliche Ansatz wider. Daraus ergibt sich ein Ansatzpunkt für weitere Forschung.

Der Widerspruch im sozialen Nahraum

Personen aus dem sozialen Nahraum wurden bisher kaum hinsichtlich ihrer Erfahrungen im Kontakt mit Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten befragt. Einzig eine Fragebogenerhebung im Rahmen eines Projekts von Scope (2008, S. 14) verdeutlicht genutzte Strategien und gemachte Erfahrungen sowie die im Kontext des Apothekenprojekts erhobenen Erfahrungen im umgrenzten Gebiet der Apotheken (Mischo et al., 2016, S. 534; Schlütken, 2012, S. 45). Damit liefert die vorliegende Studie einen wichtigen Beitrag zur weiteren Erhellung der Perspektive von Personen aus dem sozialen Nahraum, die für die Erforschung von Partizipationshandeln im sozialen Nahraum unerlässlich ist. Amado et al. (2013, S. 367f.) weisen auf diese Forschungslücke hin und legen umfassend die Notwendigkeit dar, im Sinne einer ‚neuen Perspektive‘ die Sichtweise der Personen aus dem sozialen Nahraum miteinzubeziehen, um Partizipation von Menschen mit Lern- (und Sprach)schwierigkeiten zu erforschen, wie in der vorliegenden Studie umgesetzt.

Interessant und für die vorliegende Studie als wichtige Erkenntnis zu verzeichnen ist die Feststellung, dass die auf der Basis von Literatur erwartbaren Barrieren in der gemeinschaftlichen Dimension auf Seiten der Personen aus dem sozialen Nahraum, wie

voreingenommene Einstellungen, fehlende Hilfsbereitschaft oder wenig Geduld (Mischio, 2012, S. 10.079.001) aus der Perspektive der Personen des sozialen Nahraums nicht bestätigt werden konnten. Zwar wurden diese sowohl durch Expert*innen des sozialräumlichen Zentrums vermutet oder erlebt, als auch von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten mitgeteilt (Kapitel 11.5.4), jedoch durch Personen des sozialen Nahraums nicht gespiegelt. Weder wurden ableistische oder voreingenommene Einstellungen gegenüber Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten deutlich noch begrenzende Handlungspraktiken. Vielmehr berichteten Personen aus dem sozialen Nahraum von einem intuitiv kompetenten kreativ-gestalterischen Handeln in der Interaktion mit dem Gegenüber mit Lern- und Sprachschwierigkeiten, so dass eine adäquate Raumpositionierung selbst mittels körpereigener Kommunikationsformen ermöglicht wird. Nicht nur beschrieben sie angemessene Gesprächsstrategien sondern auch gesprächsunterstützende Verhaltensweisen, wie von Collier et al. (2012, S. 209) und Scope (2015, S. 20) im Kontext von barrierefreier Kommunikation empfohlen, womit die Annahme 3c als bestätigt gilt.

Interessant ist dabei, dass nicht nur Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten als Ressource für kommunikative Verständigung mitgeteilt wurden, wie aus der Forschungsliteratur zu Einstellungen bekannt (McCarthy & Light, 2005), sondern auch eigene lebensgeschichtliche Erfahrungen, die gewinnbringend eingesetzt wurden. Damit wurde deutlich, dass Erfahrungen mit der *erweiterten* Zielgruppe (z.B. nicht Deutsch sprechende Familienmitglieder) auf die Interaktion mit Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten adaptiert werden können. Diese Erkenntnis zeigt wiederum, dass Personen der erweiterten Zielgruppe potentiell von ähnlichen Unterstützungsstrategien und damit auch von kommunikativer Barrierefreiheit profitieren können. Ein weiterer Ansatz für vertiefte Forschung.

Den widersprüchlichen Aussagen hinsichtlich Einstellungen und Handlungspraktiken folgend wurde für die vorliegende Studie abgeleitet, dass durch den stark institutionalisierten Charakter der in der Studie fokussierten sozialen Räume des sozialen Nahraums die kommunikativen Gattungen einen so klaren Rahmen vorgeben, dass Rollenerwartungen auch mittels körpereigener Kommunikationsformen und vorhandener materialer Komponenten entsprochen werden kann. Diese Annahme wird dadurch gestützt, dass Grenzen dieser Raumkonstitution dann berichtet wurden, wenn über das Hier und Jetzt hinaus differenzierte Inhalte kommuniziert werden möchten oder wenn kein adäquates Rollenverhalten seitens der Personen mit Lern- und

Sprachschwierigkeiten gezeigt wird. In diesen Fällen wird, wie in bisherigen Studien berichtet, auf Stellvertreterkommunikation zurückgegriffen (Mischo, 2012, S. 10.079.001; Mischo et al., 2016, S. 534) und Begleitung eingefordert.

Das Hinzuziehen der theoretischen Versatzstücke des sozialen Raums (Löw, 2017), der sozialen Rollen (Dahrendorf, 1959/2010) und der kommunikativen Gattungen (Luckmann, 2002) haben sich damit als fruchtbar für die Reflexion und Interpretation von Partizipationshandeln im sozialen Nahraum erwiesen und bieten weitere Ansatzpunkte für Forschung, um diese ersten Erkenntnisse zu überprüfen. Interessant wäre es, Partizipationshandeln in weniger stark institutionalisierten und in vielfältigeren sozialen Räumen zu betrachten, um zu prüfen, ob sich literaturbasierte Erkenntnisse, Aussagen der Expert*innen und Erfahrungen von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten den Handlungspraktiken und Einstellungen von Menschen aus dem sozialen Nahraum annähern.

12.1.3 Gesellschaftliche Dimension

Abschließend konnten in der gesellschaftlichen Dimension vielfältige Einflussfaktoren durch die Studie bestätigt und ebenfalls unter Heranziehen der theoretischen Versatzstücke vertieft werden.

Reduktionistische Implementierung

Kommunikative Kompetenzen wurden als grundlegend für die Auswahl aus Partizipationschancen und für selbstbestimmtes Partizipationshandeln hergeleitet (Kapitel 4). Als Bedingung für die adäquate Unterstützung von kommunikativen Kompetenzen gilt eine passgenaue Versorgung und verlässliche Förderung mit multimodalen Mitteln der Unterstützten Kommunikation. Es konnte in der vorliegenden Studie gezeigt werden, dass kommunikative Kompetenzen trotz gesetzlicher Rahmenbedingungen nur lückenhaft adressiert werden (Kapitel 11.3.3; Kapitel 11.6). Dieses Ergebnis schließt sich an bisherige Erkenntnisse an (Metzner, 2012, S. 59; Thümmel, 2011, S. 166f.), womit Annahme 4b bestätigt werden kann.

In Deutschland wird diesem Missstand mit vielfältigen Konzepten und Praxiserfahrungen zur Implementierung von Unterstützter Kommunikation in Wohneinrichtungen begegnet (Kapitel 5.3), jedoch existiert bislang noch keine Studie zur Wirksamkeit bisheriger Konzepte. In der vorliegenden Studie erhobene Barrieren und Förderfaktoren zur

Implementierung von Unterstützter Kommunikation bestätigten bereits bekannte Ergebnisse. So wurden fehlende Ressourcen (personell, zeitlich) und fehlendes Wissen zu Unterstützter Kommunikation als Barrieren zur Implementierung von Unterstützter Kommunikation bereits für den Wohn- und Werkstattbereich benannt (Bosse & Wilkens, 2015, S. 23; Bundesamt für Sozialversicherungen, 2016, S. 24). Das Sonderwissen zu Unterstützter Kommunikation zeigte sich lückenhaft und in der Umsetzung deutlich erfahrungsbasiert. Eine formale Adressierung findet weder in allen relevanten Ausbildungsberufen noch innerhalb von Einrichtungen systematisch statt. Das begrenzte Sonderwissen zu Unterstützter Kommunikation wurde hinsichtlich des sozialräumlichen Zentrums bereits von Bosse und Wilkens (2015, S. 23) und für den sozialen Nahraum von Mischo (2012, S. 10.079.001) und Schlütken (2012, S. 46) benannt. Annahme 4c kann somit bestätigt werden.

Der Zugewinn hier vorgelegter Ergebnisse hinsichtlich der gesellschaftlichen Dimension kann in dem Herausarbeiten der reduktionistischen Implementierung von Unterstützter Kommunikation im sozialräumlichen Zentrum gesehen werden. Durch das Heranziehen des Konstrukts der Partizipation und der damit verbundenen Differenzierung zwischen gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Dimension konnte dieses Phänomen deutlicher sichtbar werden, als dies im Rahmen des Partizipationsmodells (Beukelman & Mirenda, 2013) möglich ist. In der reduktionistischen Implementierung wird ein Paradoxon gesehen, nämlich dass trotz gesetzlicher Verankerung zwar Strukturen zur Kommunikationsunterstützung innerhalb der Einrichtungen mit viel Engagement geschaffen werden, womit Annahme 4a bestätigt ist, diese jedoch an Einflussfaktoren der gemeinschaftlichen Dimension wie die Verantwortung und Freiwilligkeit der Mitarbeitenden gebunden werden (Kann-Erwartungen), womit Annahme 4e als ebenfalls bestätigt angesehen werden kann. Mit den Ausführungen zur gemeinschaftlichen Dimension ist allerdings deutlich geworden, dass dort bestehende ‚Wirkungsmechanismen‘ auf diese Verantwortungsübernahme Einfluss nehmen. Verschärft wird die reduktionistische Implementierung durch oben genannte begrenzte Ressourcen. Nur folgerichtig erscheinen daher Prozesse, wie sie in der Stiftung Scheuern angestoßen wurden, nämlich Unterstützte Kommunikation im Qualitätsmanagement (kurz: QM) und in der Teilhabeplanung zu verankern (Bober & Müller, 2015, 2017):

Die Integration der UK ins QM sichert die Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Arbeit: Wenn Prozesse beschrieben sind, Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten festgelegt sowie Regeln für die Zuteilung von Ressourcen aufgestellt, muss all dies nicht jeden Tag neu verhandelt werden (Bober & Müller, 2015, S. 96)

Gelungen zeigen die Autor*innen die Möglichkeit auf, Strukturen wie Arbeitskreise, die sich in der vorliegenden Studie nicht überdauernd bewährt haben, zwar zu nutzen, jenseits dieser jedoch eine bindende Struktur zur absichernden Versorgung und Förderung mit Unterstützter Kommunikation aufzubauen (Bober & Müller, 2015, S. 99). Es bietet einen Forschungsansatz, hier künftig zu analysieren, ob formell bindende Strukturen (Soll-Erwartungen durch Qualitätsmanagement, Teilhabeplanung und Wissensverankerung) zu einer verlässlicheren Adressierung kommunikativer Kompetenzen und damit zu einer Erhöhung von Partizipationschancen sowie einem höheren Maß an selbstbestimmtem Partizipationshandeln führen.

Von Struktur und Freiheit

Hinsichtlich der Auswahl aus Partizipationschancen und deren Umsetzung wurden folgende Einflussfaktoren in der gesellschaftlichen Dimension im Kontext der vorliegenden Studie offensichtlich:

- strukturelle Einflussfaktoren der Wohneinrichtung
 - personelle Ausstattung und Dienstplanabhängigkeit
 - strukturierte Abläufe
 - interne Angebote und Dienste (Versorgungsdienste, Mobilitätsbedingungen)
- sozialräumliche Einflussfaktoren
 - Lage der Wohneinrichtung
 - Verkehrsanbindung
 - (inklusive) Angebotsstruktur im sozialen Nahraum

Auf der Basis der vorliegenden Studie kann eine klare Aussage getroffen werden: Durch notwendige Begleitung verschwindet die individuelle Freiheit hinter strukturellen Gegebenheiten. Personen, die auf Begleitung angewiesen sind, führten Partizipationschancen häufig in Gruppen mit Mitbewohner*innen und in Begleitung von Mitarbeitenden durch. Dies deckt sich mit Erkenntnissen von Verdonschot et al. (2009, S. 315) und Weitze (2012, S. 73). Die Verwirklichung von Partizipationschancen bleibt bei notwendiger Begleitung abhängig von personellen Verfügbarkeiten, Dienstplangestaltungen und tagesstrukturierenden Routinen wie z.B. festgelegten Zeiten zum Abendessen. Interne Angebote im Sinne von Partizipationschancen machen das Verlassen der Wohneinrichtungen nicht zwingend erforderlich ebenso wie interne

Dienste lebenspraktische Selbstversorgung teilweise übernehmen (z.B. Anlieferung von Brötchen). Dies weist nach wie vor auf Kennzeichen ‚totaler Institutionen‘ (Goffman, 1972) hin, wie auch von Trescher (2015b, S. 252-258) umfassend in seiner Studie zu Freizeit von Menschen mit Lern- (und Sprach)schwierigkeiten dargestellt. Für den Bereich des Wohnens wurden fremdbestimmende Strukturen auch von Kreamer (2017, S. 284) und Trescher (2016b, S. 198f.) benannt. Mit der vorliegenden Studie konnten diese Erkenntnisse für Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten bestätigt werden (Annahme 4d).

Außerdem bestätigten sich Erkenntnisse zur sozialräumlichen Lage, nämlich dass eine stadtteilnahe Wohnlage und eine gute Verkehrsanbindung (auch im Sinne ausgebauter Fuß- und Radwege) Partizipationschancen unterstützten (Amado et al., 2013, S. 363). Dies bezog sich in der vorliegenden Studie jedoch nicht nur auf kleine, gemeindeintegrierte Wohnformen. Die direkte Nähe vom Einrichtungsgelände der Komplexeinrichtung zu stadtteilnahen Angeboten gleiche oben erwähnte strukturelle Einschränkungen durch kurze Wege und weniger organisatorischen Aufwand bisweilen aus, so die Erkenntnis der vorliegenden Studie.

Es wird deutlich, dass strukturelle Gegebenheiten der Wohneinrichtung und ihrer übergeordneten Bedingungen Partizipationschancen und damit Partizipationshandeln deutlich einschränken. An dieser Stelle greifen Ansätze zur Deinstitutionalisierung und sozialraumorientierte Konzepte mit gemeindeintegrierten Wohnformen und personenzentrierter Planung. Über sie wird versucht, diesen strukturellen Gegebenheiten durch eine Flexibilisierung der Leistungen, durch die Mobilisierung sozialer Netzwerke und durch Nutzung von Ressourcen aus dem Sozialraum entgegenzutreten (Groß, 2018; Haubenreisser, Hinte, Oertel & Stiefvater, 2018).

Barrierefreiheit umfassend gedacht?

Eine letzte deutliche Erkenntnis in der gesellschaftlichen Dimension bezieht sich darauf, dass Barrierefreiheit in Deutschland trotz gesetzlicher Verankerung zu kurz greift und kommunikative Barrierefreiheit im Sinne des australischen Vorbilds (Johnson et al., 2016; Scope, 2015) nicht mitgedacht wird (Kapitel 11.5.4). Mit der Studie wurde barrierefreie Kommunikation erstmals in den Interviews mit Personen aus dem sozialen Nahraum adressiert, indem nach der Thematisierung von Kommunikationsbarrieren in der Organisation oder der jeweiligen Ausbildung gefragt wurde. Es wurde deutlich, dass das Thema keine Präsenz besitzt. Die abschließende Durchsicht des Nationalen

Aktionsplans 2.0 (kurz: NAP) zur Umsetzung der CRPD ergab, dass Barrierefreiheit als umfassendes Querschnittsthema in allen Handlungsfeldern des NAP Berücksichtigung findet (BMAS, 2016a). Wie bereits in Kapitel 11.5.4 dargelegt, wird jedoch die verkürzte Rezeption des Begriffs Barrierefreiheit deutlich, die sich hinsichtlich Kommunikation auf Leichte Sprache, zugängliche Informationen (im Web), Gebärdensprache und Orientierungssysteme beschränkt. Dies wird beispielsweise auch aus dem Kriterienkatalog zur Barrierefreiheit für Menschen mit kognitiven Einschränkungen deutlich wird (BKB Bundeskompetenzzentrum Barrierefreiheit e. V., 2018a). Ebenso adressieren aus den Aktivitäten der Bundesregierung hervorgegangene Handlungsempfehlungen wie das Online-Tool zur Prüfung von Barrierefreiheit in Arztpraxen (Stiftung Gesundheit Fördergemeinschaft e. V., 2018) oder das Handbuch zur Barrierefreiheit im Fernverkehr (BMVI, 2017), um nur zwei Beispiele zu nennen, keine barrierefreie Kommunikation im direkten Kontakt über Gebärdensprache und Leichte Sprache hinaus. Im Sinne einer kommunikativen Barrierefreiheit empfohlene Standards (CDAC, 2015; Scope, 2015) wie unterstützende Gesprächsstrategien, kommunikationsunterstützende Rahmungen und kontextspezifische Hilfen, wie beispielsweise durch die UKAPO (Mischo et al., 2016) vorgelegt, finden in der Regel keine Berücksichtigung. Einzig der Flyer zur ‚Gestaltung des Services für Kunden mit geistiger Behinderung in Einzelhandel und Gastronomie‘ bildet hier eine Ausnahme, weist er doch auf gesprächsunterstützende Verhaltensweisen und förderliche Einstellungen hin (BKB Bundeskompetenzzentrum Barrierefreiheit e. V., 2018b). Diese eingeschränkte Sicht auf Barrierefreiheit im kommunikativen Sinn ist überaus erstaunlich, hat doch der CRPD-Ausschuss bereits im Jahr 2015 in den abschließenden Bemerkungen festgestellt:

Der Ausschuss ist besorgt darüber, dass Menschen mit Behinderungen die sinnstiftende und wirksame Partizipation an ihr Leben berührenden Entscheidungen nicht garantiert wird und dass es Defizite bei der barrierefreien Kommunikation gibt. Er ist außerdem besorgt über die mangelnde Klarheit bezüglich der jeweiligen Rollen und Funktionen bei Umsetzung des Übereinkommens (CRPD-Ausschuss, 2015, S. 2).

Es bleibt eine künftige Forschungsaufgabe, den Begriff der Barrierefreiheit entsprechend fundiert auf Kommunikation im direkten Kontakt auszuweiten und in die Umsetzung zu bringen, vor allem mit dem Blick auf die auch in der Studie bestätigte erweiterte Zielgruppe (Mischo et al., 2016, S. 539f.). Aktuelle Veröffentlichungen zu Barrierefreiheit, wie z.B. Trescher (2018), benennen diesen Fokus bisher nicht.

Damit wurden die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Studie nochmals benannt, in den aktuellen Forschungskontext gestellt und mit möglichen vertiefenden Forschungsfragen versehen. Deutlich wurde, dass das Konstrukt der Partizipation auf der Basis der vorliegenden Forschung für den Forschungsgegenstand konkretisiert werden konnte. Vielfältige Einflussfaktoren zeigen sich in den Dimensionen Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft, die weiterer Forschung bedürfen, um sie in ihrer Bedeutung auszuleuchten. Dem Ziel der vorliegenden Arbeit wurde damit entsprochen. Es wurde das große Feld der Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten aufgespannt, durch das mehrdimensionale Konstrukt der Partizipation grobkonzeptionalisiert und mit empirischen Erkenntnissen in seiner Bedeutungsausdehnung angereichert, so dass konkrete Einflussfaktoren herausgearbeitet werden konnten. Abbildung 21 stellt die erarbeiteten Einflussfaktoren übersichtlich dar und bildet ein Bindeglied vom Konstrukt der Partizipation zum Konzept der Partizipation, indem Implikationen für die Praxis gegeben werden (Kapitel 12.2):



Abbildung 21: Vom Konstrukt zum Konzept der Partizipation

12.2 Das Konzept der Partizipation

Auf der Grundlage der erlangten Erkenntnisse kann das Konstrukt der Partizipation zum Konzept der Partizipation weiterentwickelt werden. Ein Konzept wird hier verstanden als Bindeglied zwischen theoretischen Erkenntnissen und praktischen Implikationen. So werden Handlungsfelder und Verantwortlichkeiten aus den Dimensionen des Konstrukts und den zugehörigen Einflussfaktoren abgeleitet, die auf der Basis hier erlangter Erkenntnisse bedeutsam für Partizipationshandeln von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten erscheinen. Das Konzept der Partizipation ist dabei als erste Implikation zu verstehen, die praktische Anknüpfungspunkte und Möglichkeiten der weiteren empirischen Überprüfung aufzeigt. Es zeigte sich, dass auf der Basis des Partizipationsmodells (Beukelman & Mirenda, 2013) eine Ausdifferenzierung von Einflussfaktoren in eine subjektorientierte, gemeinschaftliche und gesellschaftliche Dimension abgeleitet werden kann, die eine präzise Darstellung der Einflussfaktoren auf Partizipationshandeln im sozialen Nahraum von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten ermöglicht (Abbildung 21).

Gemäß dem entworfenen Konstrukt der Partizipation nimmt Partizipation in der subjektorientierten Dimension im selbstbestimmten Handeln seinen Ausgangspunkt und konstituiert sich in Relation zu den Einflussfaktoren der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Dimension. Im Sinne eines menschenrechtlichen Ansatzes wird Partizipation nicht allein als letztendliches Partizipationshandeln verstanden, sondern ist bereits in der selbstbestimmten Auswahl aus subjektiv bedeutsamen Partizipationschancen verankert mit dem Ziel der Einflussnahme auf das eigene Leben oder das soziale Ganze (Kapitel 2.2). Selbstbestimmtes Handeln konkretisiert sich für den vorliegenden Forschungsgegenstand im kommunikativen Handeln und wird dabei als notwendige Basis für die Auswahl aus Partizipationschancen und das Partizipationshandeln erkannt. Durch das Verständnis eines persistent biografischen Prozesses findet eine gegenseitige Beeinflussung von selbstständigem Handeln und Partizipationschancen bzw. Partizipationshandeln statt (Abbildung 22). Diese drei Elemente der Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten wurden im Verlauf der Studie durch drei Teilfragen hinsichtlich des Konstrukts der Partizipation näher beleuchtet und spiegeln sich im hier vorgeschlagenen Konzept wider.



Abbildung 22: Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten

Auf jedes dieser drei Elemente, so wurde dargelegt, wirken Einflussfaktoren der Dimensionen Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft ein. Einflussfaktoren auf Kompetenzen zum kommunikativen Handeln und zur Auswahl aus Partizipationschancen, so wurde durch die Ergebnisse sichtbar, sind im Sinne des funktionalen Zugangs zum sozialen Raum (Kapitel 3.1) vornehmlich im sozialräumlichen Zentrum zu verorten, während Partizipationshandeln in der vorliegenden Arbeit im soziale Nahraum betrachtet wurde.

Im Folgenden werden die drei Dimensionen des Konzepts der Partizipation mit konkreten Implikationen für die Praxis dargestellt:

Subjektorientierte Dimension

Die **kommunikativen Kompetenzen** einer Person stellen den bedeutendsten Einflussfaktor für Partizipationshandeln der subjektorientierten Dimension dar. Diese lassen sich in die vier Kompetenzbereiche nach Light (1988) unterteilen.

Linguistische Kompetenzen: Ziel sollte es sein, Partizipationshandeln durch ein multimodales, möglichst partnerunabhängiges und objektives Zeichensystem dem Entwicklungsstand einer Person entsprechend zu unterstützen. Dabei hat sich der Einsatz körpereigener Kommunikationsformen (Ja-Nein-Zeichen, zeigen, Bewegung im Raum, konventionelle Gesten) in Kombination mit der kompetenten Anwendung von gesprächsunterstützenden Partnerstrategien sowohl im sozialräumlichen Zentrum als auch im sozialen Nahraum als wirksame – wenn auch begrenzte – Möglichkeit der Kommunikation selbst mit fremden Personen in institutionalisierten Räumen erwiesen. Auch der Rückgriff auf Objekte und Abbildungen stellt den Ergebnissen entsprechend eine wirksame Strategien dar. Im Zeichen eines multimodalen Kommunikationssystems

wäre es auf der Basis hiesiger Ergebnisse zielführend, diese Kommunikationsformen (obwohl sie zunächst partnerabhängig erscheinen) weiterhin zu unterstützen, jedoch parallel dazu weitere objektive und partnerunabhängige Zeichensysteme aufzubauen, wie es ausgesprochenes Ziel der Förderung im Kontext Unterstützter Kommunikation ist (Lage, 2006, S. 82). Diese dienen der Positionierung im Raum, insbesondere dann, wenn durch körpereigene Kommunikationsformen Grenzen erreicht werden und eine Raumpositionierung zu scheitern droht. Dafür notwendige *operationale Kompetenzen* müssen selbstredend entsprechend adressiert werden und können dem Phänomen der Nicht-Nutzung von Sprachausgabegeräten entgegenstehen.

Hinsichtlich der selbstbestimmten Auswahl aus Partizipationschancen kommen Literacy-Kompetenzen eine hohe Bedeutung zu. Wilke (2016, S. 273-276) weist in ihrer Studie darauf hin, dass in Wohnheimen für erwachsene Menschen mit Lern- (und Sprach)schwierigkeiten kaum Lese- und Schreibnotwendigkeiten bestünden, diese jedoch als natürliche Ereignisse in den Wohnheimalltag integriert werden sollten (z.B. über verfügbare schriftsprachliche Materialien), um Literacy-Kompetenzen zu adressieren. Dem kann aus dem Blick der vorliegenden Studie nur zugestimmt werden. Literacy-Kompetenzen ermöglichen nicht nur die selbstständige und damit (je nach Verfügbarkeit von Informationsmaterial) unselektierte Information über Partizipationschancen, sondern dienen auch dem Ausbilden von Interessen (Wilke, 2016, S. 275). In der Literatur zur Unterstützten Kommunikation existieren mittlerweile vielfältige Methoden zur Förderung der Literacy-Kompetenzen, die für eine Unterstützung genutzt werden können.

Strategische Kompetenzen: In der Studie wurde nur von einer Person eine Aufklärungsstrategie für das Gegenüber genutzt (Herr Müller, Aufklärungszettel auf dem Rollstuhltisch). Diese zeigte sich als bedingt wirksam, da die Wahrnehmung derselben nur auf Eigeninitiative der Personen aus dem sozialen Nahraum erfolgen konnte, das notwendige Wissen darüber fehlte. Sogenannte „floorholder“ (Bedrosian et al., 2003, S. 801) würden eine aktive Möglichkeit seitens der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten darstellen, auch wenn deren Wirksamkeit nur eingegrenzt nachgewiesen werden konnte (Hoag et al., 2004, S. 1278f.). Dennoch werden sie im Kontext barrierefreier Kommunikation und im Sinne des Empowerment von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten empfohlen (CDAC, 2018c; Scope, 2018a). Unter Rückbezug auf die Anerkennung von individuellen Kommunikationsformen von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im Sinne eines Diversitätsdenkens der

menschenrechtlichen Perspektive werden solche Strategien als ebenso nützlich erkannt wie die Aufklärung von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten hinsichtlich ihrer kommunikativen Rechte (CDAC, 2018a), so dass strategische Kompetenzen selbstbewusster eingesetzt werden können. Hierzu fehlen jedoch bisher empirische Erkenntnisse.

Soziale Kompetenzen: Zur adäquaten Raumpositionierung und Entsprechung der dort geforderten kommunikativen Gattungen ist das Wissen um dieselben notwendige Voraussetzung für deren Einhaltung und damit für Partizipationshandeln. Nur wenn die Rollenerfahrung z.B. als Kund*in getätigt wurde, kann dieser zukünftig auch entsprochen werden. Die sozialen Kompetenzen sind daher aufs Engste verknüpft mit getätigten Rollenerfahrungen. McNaughton und Bryen (2007) weisen auf Bedingungen von Sprachausgabegeräten hin, um sozialen Rollen entsprechen zu können ebenso wie Bryen (2008) für entsprechendes rollenadäquates Vokabular sensibilisiert.

Zentral zeigt sich die *Handlungsfähigkeit* im Sinne einer übergreifenden Organisationskompetenz (z.B. Ansprechen von möglichen Begleitpersonen) und im Umsetzen adäquaten Rollenverhaltens. Diese gilt es daher im Konzept der Partizipation angemessen zu unterstützen. Der *Wille* wurde in der vorliegenden Studie als sehr bedeutsam für die Auswahl aus subjektiv bedeutsamen Partizipationschancen herauskristallisiert, er stellt die notwendige Ausgangsbedingung für selbstbestimmtes Handeln dar (Pitsch & Thümmel, 2015, S. 22f.). In der subjektorientierten Dimension des Konzepts der Partizipation ist dieser Wille sichtbar, durch die gemeinschaftliche Dimension ist er gezielt zu erfassen und zu adressieren. Bestehen bei Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten auf Grund von eingeschränkten Rollenerfahrungen (McNaughton & Bryen, 2007, S. 217), durch „Isolationskarrieren“ (Hähner, 2016b, S. 34) oder erlernter Hilflosigkeit (Sailer, 2015) eingeschränkte Möglichkeiten, den Willen zu erkennen und mitzuteilen, sind Mitarbeitende in der Verantwortung, adäquate Unterstützungsangebote zur Ausformulierung des eigenen Willens und zum Eruiieren von Interessen zu leisten. Die schon angesprochenen *Rollenerfahrungen* stellen daher eine wesentliche Grundlage für die Ausbildung des eigenen Willens sowie für den Erwerb über das Wissen der kommunikativen Gattungen dar und sind somit möglichst vielfältig zu ermöglichen.

Wird der Fokus auf Partizipationschancen gelegt, so kommen weitere Einflussfaktoren der subjektorientierten Dimension in den Blick. Wie aus den Ergebnissen deutlich wurde, stellen die Möglichkeit zur Mobilität, Orientierungsfähigkeit und weitere personbezogene Faktoren *partizipationsfördernde Kompetenzen* zur selbstständigen Organisation und Umsetzung von Partizipationschancen dar. Kvas et al. (2013, S. 300) kritisieren bereits für Kinder mit Lernschwierigkeiten die erlernte Hilflosigkeit im Umgang mit öffentlichen Verkehrsmitteln. Eine Nutzung derselben im Kontext von Partizipationschancen würde die Kompetenzen von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten hierbei unterstützen.

In der Studie wurden abschließend *Persönlichkeitsmerkmale* von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten angesprochen, die einerseits das Erwerben kommunikativer Kompetenzen unterstützen, wie z.B. die Motivation, das Sprachausgabegerät zu nutzen (Frau Meier), die andererseits Partizipationshandeln unterstützen, wie das offene Zugehen auf Personen aus dem sozialen Nahraum. Diese förderlichen Persönlichkeitsmerkmale können durch positive Erfahrungen unterstützt werden.

Gemeinschaftliche Dimension

Die gemeinschaftliche Dimension ist laut Felder (2012, S. 262) am schwierigsten zu adressieren, da Faktoren der gemeinschaftlichen Dimension nicht über Rechte und formelle Vorgaben beeinflusst werden können. Vielmehr wirken Einstellungen, Erfahrungen und Handlungspraktiken in Kombination mit dem hier eingeführten Aspekt der Verantwortung. Diese Faktoren sind für ein Konzept der Partizipation kaum zu trennen und fließen ineinander. Eine analytische Trennung wird dennoch vorgenommen.

Erfahrungen sind in der gemeinschaftlichen Dimension wie oben ausgeführt in zweierlei Hinsicht bedeutsam. Einerseits bieten sie, wie in der Studie deutlich wurde, eine Ressource für das Gelingen eines kommunikativen Austausches – sowohl im sozialräumlichen Zentrum als auch im sozialen Nahraum – und sind daher entsprechend einzubinden. Andererseits muss eine kritische Reflexion und Überwindung von rein erfahrungsbasiertem Vorgehen in der Kommunikationsunterstützung erfolgen, das vornehmlich begrenzende körpereigene Kommunikationsformen reproduziert, wie in der vorliegenden Studie deutlich wurde.

Hier wird bereits das Feld der *Handlungspraktiken* betreten, die auf Einstellungen und Erfahrungen basieren. Den in Kapitel 12.1.2 beschriebenen Wirkmechanismus gilt es zu durchbrechen. Trescher (2016a, S. 34f.) schlägt zum Durchbrechen von routinierten, begrenzenden Handlungspraktiken in Wohneinrichtungen Reflexion im Rahmen von Supervision, gegenseitigen Hospitationen oder Weiterbildungen vor. An dieser Stelle fehlen empirische Befunde zur gezielten Empfehlung von Handlungsansätzen. Die Problematik der persistierenden Anwendung begrenzender Kommunikationsformen wird in der Literatur zur Unterstützten Kommunikation beschrieben (Erdélyi & Thümmel, 2014). Ideen zur Adressierung liegen jedoch meist in der gesellschaftlichen Ebene beispielsweise in der auch hier vorgeschlagene formellen Implementierung von Unterstützter Kommunikation oder in der Wissensweitergabe, wie durch vielfältige Praxisprojekte sichtbar wird (Kapitel 5.3) (Bosse & Wilkens, 2015, S. 24; Lage & Steiner, 2018). Einen interessanten Ansatz bieten Erdélyi und Thümmel (2014, S. 9), die ein Fortbildungskonzept vorlegen, welches die gemeinschaftliche Ebene der Erfahrungen und Einstellungen adressiert. Eine Wirksamkeitsstudie steht auch hier aus, weiterer Forschungsbedarf ist dringend angezeigt. Deutlich wird, dass anstelle begrenzender Handlungspraktiken eine Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen im Sinne oben beschriebener Faktoren angestrebt werden muss.

Hinsichtlich der Eröffnung vielfältiger Partizipationschancen ist die *Informationsweitergabe* und die Auswahl und Umsetzung von Partizipationschancen zu reflektieren. Hierbei dient die konsequente Ausrichtung der Partizipationschancen am *Willen* der Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten einer menschenrechtlichen Perspektive, welche vor ableistische Bewertungen, eigene Interessen und infantilisierende Praktiken gestellt werden muss. Zur handlungspraktischen Umsetzung sind auch hier begrenzte Ergebnisse verfügbar, wie McConkey & Collins (2010, S. 692) kritisch feststellen. Obwohl der Einfluss von Handlungspraktiken von Mitarbeitenden auf Partizipation hinlänglich bekannt sei, gäbe es hierzu überraschend wenig Forschung. Deutlich wird auf der Basis deren Studie, dass Mitarbeitende versorgenden Tätigkeiten höhere Prioritäten zuschreiben als Tätigkeiten zur Unterstützung der Partizipation (McConkey & Collins, 2010, S. 697f.). Auch in der vorliegenden Studie wurde die Vielfältigkeit der Tätigkeiten im Wohnbereich als Barriere für Kommunikationsunterstützung und für die Realisierung von Partizipationschancen angesprochen. Zur Unterstützung von Partizipation weisen McConkey und Collins (2010, S. 698) auf hier vorgeschlagene Maßnahmen hin: Die Unterstützung der Motivation von

Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten und die adäquate Information über Partizipationschancen. Zur Unterstützung der Handlungskompetenz hinsichtlich Partizipationschancen kann ein Zweischnitt gedacht werden. Zunächst besteht die Verantwortung von Mitarbeitenden darin, Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten unabhängig von ihren Fähigkeiten als Adressat*innen für das Angebot möglichst vielfältiger Partizipationschancen zu erkennen und entsprechend mannigfaltige Angebote zu unterbreiten. Auch Dederich (2013, S. 260) verweist auf die Verantwortung im gemeinschaftlichen Bereich unter gerechtigkeithethischen Aspekten. Erst in einem zweiten Schritt wird eine fähigkeitsadäquate Umsetzung des Willens aus pädagogischer Sicht realisiert, ähnlich wie das Vorgehen im Kontext der Persönlichen Zukunftsplanung, „Träume in gangbare Schritte umwandeln“ (Doose, 2004, S. 20).

Handlungspraktiken werden auch hinsichtlich des Partizipationshandelns im sozialen Nahraum virulent, indem *adäquate Gesprächsstrategien und kommunikationsunterstützende Verhaltensweisen* sowohl im sozialräumlichen Zentrum als auch im sozialen Nahraum angewandt werden müssen. Personen aus dem sozialen Nahraum haben abgeleitet aus den vorliegenden Ergebnissen und auf der Basis der Empfehlungen zur barrierefreien Kommunikation (CDAC, 2015; Scope, 2015) die Aufgabe, einen gegenkulturellen Raum trotz bestehender Fremdheit zu schaffen (Löw, 2017, S. 185), indem gesprächsunterstützende Verhaltensweisen (z.B. Geduld, Wertschätzung, Anerkennung, direkte Ansprache) und Gesprächsstrategien (Ko-Konstruktion, Partnerscanning, Ja-Nein-Strategien) angewendet werden. In der vorliegenden Studie haben Personen des sozialen Nahraums berichtet, diese Handlungspraktiken intuitiv einzusetzen (Kapitel 11.5.4), eine Absicherung über die gesellschaftliche Dimension wäre im Sinne des Konzepts zur Partizipation über einen erweiterten Begriff der Barrierefreiheit sinnvoll.

Der Aspekt der **Verantwortung** ist eng mit Handlungspraktiken verwoben. Während in einer unbegleiteten Interaktion im sozialen Nahraum die Verantwortung zur Konstitution des Raums eine geteilte *Mitverantwortung* zwischen Personen des sozialen Nahraums und Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten darstellt, wird die Verantwortung zur Konstitution des Raums bei begleiteten Partizipationschancen von allen drei Beteiligten getragen.

Begleitenden Mitarbeitenden kommt im Konzept der Partizipation die von der Mitarbeiterin im Fall Frau Sonne bezeichnete ‚regulierende‘ Funktion im Sinne einer

Mitverantwortung (Sombetzki, 2014, S. 92f.) zu. Dabei ist Stellvertreterkommunikation nur dann zu übernehmen, wenn keine andere Möglichkeit zur Aufrechterhaltung der Raumkonstitution besteht. Andernfalls nehmen begleitende Mitarbeitende im Konzept der Partizipation die Rolle des Begleiters (Walther, 2016, S. 64-68) ein, der der Person mit Lern- und Sprachschwierigkeiten entsprechend der vorliegenden Kompetenzen kontextsensitiv *gradueller Verantwortung* (Sombetzki, 2014, S. 102) in der Konstitution des sozialen Raums überträgt. In einer Studie zu Kommunikationsassistent*innen in Schweden wurden notwendige handlungspraktische Fähigkeiten von professionellen Kommunikationsassistent*innen aus der Sicht von Personen mit Aphasie thematisiert, die für die hier benannte Begleitung relevant sein können (Larsson & Thoren-Jönsson, 2007). So wurde die Fähigkeit, sich an unterschiedliche kommunikative Kontexte anzupassen ebenso hervorgehoben wie die notwendige Unterstützung in der Vorbereitung einer Aktivität sowie angemessene gesprächsunterstützende Verhaltensweisen während eines Gesprächs. Es wurde eine neutrale Einstellung gegenüber Gesprächssituationen und eine wertfreie Übermittlung von Kommunikationsinhalten ebenso geschätzt wie die Achtung der Privatsphäre (Larsson & Thoren-Jönsson, 2007, S. 317f.).

Schlussendlich durchziehen *soziale Bewertungen* (Felder, 2012, S. 213) die gemeinschaftliche Dimension auf allen Ebenen, formen Handlungspraktiken und Verantwortungsverhalten wie in Kapitel 12.1.2 aufgezeigt. So sind *ableistische Bewertungen* in ihrer Bedeutung für soziale Unterstützungspraktiken in den Fokus zu nehmen und kritisch zu reflektieren ebenso wie *Bewertung von Unterstützter Kommunikation* hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf Kommunikationsunterstützung. Auch Bewertungen von Partizipationschancen und dafür scheinbar notwendige Fähigkeiten müssen hinsichtlich ihrer Auswirkung auf die Ermöglichung von Partizipationshandeln kritisch betrachtet werden. Einmal mehr sei darauf hingewiesen, dass hier noch ein deutliches Forschungsdesiderat in der Beeinflussung wirkender Einstellungsbarrieren in dem Zusammenspiel mit sichtbaren Handlungspraktiken herrscht. Einzig auf das Fortbildungskonzept von Erdélyi und Thümmel (2014, S. 9) sei hier erneut zu verweisen.

Gesellschaftliche Dimension

In einem zielgerichteten Konzept zur Partizipation erscheint es zur konsequenten Kommunikationsunterstützung als wesentlichem Bestandteil für Partizipationshandeln notwendig, im sozialräumlichen Zentrum weg von einer reduktionistischen Implementierung der Unterstützten Kommunikation hin zu einer **formellen Implementierung der Unterstützten Kommunikation** zu gelangen. Damit kann die Unterstützung obiger Kompetenzen der subjektorientierten Dimension gesichert (Soll-Erwartung) und eine entsprechende Raumpositionierung von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten ermöglicht werden. Dieser Schritt ist in den strukturellen Gegebenheiten einer Wohneinrichtung zu verankern und obliegt damit der Verantwortlichkeit der Wohneinrichtungen. Während Wirksamkeitsstudien zur gelungenen Implementierung von Unterstützter Kommunikation noch ausstehen (McNaughton & Light, 2015, S. 266), jedoch als notwendiges Ziel weiterer Forschung gesehen werden (Light & McNaughton, 2012, S. 201), bieten vielfältige bestehende Konzepte und Praxiserfahrungen erste Ansatzpunkte (Kapitel 5.3). Vielversprechend ob der formellen Implementierung erscheint eine Verankerung von Unterstützter Kommunikation über das Qualitätsmanagement und die Teilhabeplanung (Bober & Müller, 2015, 2017) unter Beachtung der Grundlagen zur Organisationsentwicklung (Giel & Liehs, 2015; Lage & Steiner, 2018). Notwendige Ressourcen und den Ausbau von Sonderwissen gilt es in diesem Zuge zu adressieren. Interessant wäre hier eine empirische Studie zur Wirksamkeit umgesetzter Maßnahmen.

Eine übergeordnete Aufgabe, die jenseits der Verantwortlichkeiten von Wohneinrichtungen in der Verantwortung des jeweiligen Landes gesehen wird, besteht im Ausbau von **Sonderwissen** zu Unterstützter Kommunikation durch die zuverlässige Verankerung von Unterstützter Kommunikation in den Rahmenrichtlinien für Gesundheits- und Sozialberufe, beispielsweise in den Ausbildungsberufen zu Sozialassistent*innen, Erzieher*innen oder Gesundheits- und Krankenpfleger*innen. Das so bereits in der Ausbildung erworbene Sonderwissen – oder mit Dahrendorf gesprochen die funktionalen Fertigkeiten – kann im Rahmen von Praxisanwendung in extra-funktionale Fertigkeiten überführt werden, die eine angemessenere Verantwortungsübernahme und Anpassungsleistungen ermöglichen, als dies auf der Basis des bisher scheinbar vorherrschenden Erfahrungswissens realisiert werden kann (Dahrendorf, 2009, S. 96-101). Dies könnte ein Element darstellen, um den in Kapitel

12.1.2 dargestellten Wirkmechanismus zwischen Einstellungen und Handlungspraktiken zu durchbrechen, welcher begrenzende Kommunikationsformen reproduziert. Empirische Forschung wäre auch hier zur weiteren Vertiefung notwendig.

Es wurde durch die Studie mehr als deutlich, dass strukturelle Rahmenbedingungen der selbstbestimmten Umsetzung von Partizipationschancen entgegenstehen, sobald Personen auf Begleitung angewiesen sind. Das Konzept zur Partizipation muss daher Lösungen zur Flexibilisierung von Ressourcen und Leistungen bereithalten, wie durch *sozialraumorientierte Konzepte* propagiert. Orientiert am Willen der Person werden personenzentrierte, flexible Leistungen und soziale Netzwerke zu einem tragenden Unterstützungssystem ausgebaut, das derzeit in vielfältigen Veröffentlichungen diskutiert wird (z. B. Groß, 2018; Haubenreisser et al., 2018). Eine Ausführung des aktuellen Diskurses würde an dieser Stelle zu weit führen³¹. Sind derartige Lösungen kurzfristig nicht verfügbar, sind hier berichtete Wege über z.B. Sonderbetreuungen oder persönliche Netzwerke eine Möglichkeit der Flexibilisierung und der Begegnung von begrenzenden Rahmenbedingungen, wenn auch nicht in der Gänze zufriedenstellend. In anderen Ländern vorgestellte Möglichkeiten der Kommunikationsassistenz (Collier et al., 2010; Larsson & Thoren-Jönsson, 2007) wären ein weiterer Ansatzpunkt zur Begegnung struktureller Barrieren. Diese Art der Adressierung obliegt letztendlich der Verantwortung der Leistungsträger.

Schlussendlich ist es ein wesentlicher Baustein des Konzepts der Partizipation, eine Ausweitung des Begriffs der Barrierefreiheit hin zu *kommunikativer Barrierefreiheit*, wie von dem CRPD-Ausschuss gefordert, zu bewirken. Dies obliegt der Verantwortung des Staates respektive der jeweiligen Länder. Handlungsleitend kann hier das australische Vorgehen sein, dass kommunikative Barrierefreiheit an Standards bindet und ein anerkanntes Symbol für kommunikative Barrierefreiheit vorsieht (Johnson et al., 2016; Scope, 2015; Solarsh, 2014). Über bereits in Deutschland adressierte Elemente der Leichten Sprache, der Gebärdensprache und der Orientierungssysteme hinaus müssen Gesprächsstrategien, kommunikationsunterstützende Rahmungen und kontextspezifische Hilfen einbezogen werden. Erste Anregungen sind in Deutschland gegeben (BKB Bundeskompetenzzentrum Barrierefreiheit e. V., 2018a, 2018b; Mischo et al., 2016),

³¹ Vielfältige Anregungen und Einblicke bieten die Bücher von Terfloth, Niehoff, Klauß und Buckenmaier (2016) und Theunissen und Kulig (2016).

jedoch steht eine formelle Adressierung von kommunikativer Barrierefreiheit noch aus. Hier besteht deutlicher Forschungs- und Handlungsbedarf.

Zusammenfassend wurde auf der Basis des theoretischen Konstrukts der Partizipation und der hieran anknüpfenden empirischen Erkenntnisse ein umfangreiches Konzept der Partizipation vorgestellt, das vielfältige praktische Implikationen liefert und mit möglichen vertiefenden Forschungsfragen versehen wurde. Es bleibt abschließend aufzuzeigen, welche Reichweite die vorliegenden Ergebnisse aufweisen.

12.3 Methodendiskussion

In der qualitativen Sozialforschung existieren unterschiedliche Hinweise zu deren Gütekriterien (Bogner et al., 2014, S. 92). So ist es dem qualitativen Vorgehen immanent, auch in der Reflexion der angewandten Methodik und der Reichweite der Daten gegenstandsangemessen zu argumentieren (Mayring, 2016, S. 142). Gewinnbringend können die Ausführungen von Kruse (2015, S. 55-58), Lamnek und Krell (2016, S. 133-167) und Mayring (2016, S. 144-148) gesehen werden, die hier zu Methodendiskussion herangezogen werden.

Dem Kriterium der Objektivität, wie in der quantitativen Sozialforschung gängig, setzt Kruse (2015, S. 55) den Aspekt der *Intersubjektivität* gegenüber. Intersubjektivität ist in der vorliegenden Studie durch die Sicherstellung der Nachvollziehbarkeit aller methodischen Schritte gewährleistet, die entsprechend der Gegenstandsangemessenheit explizit für den vorliegenden Forschungsgegenstand entworfen und in jedem Schritt der Auswahl entsprechend begründet wurden. Dies entspricht auch dem Gütekriterium der Verfahrensdokumentation nach Mayring (2016, S. 144f.).

Mit dem vergleichenden Falldesign wurde im Feld der Unterstützten Kommunikation erstmalig eine vergleichende Fallstudie vorgelegt, die entsprechende Kritikpunkte und Forschungsdesiderata adressierte, indem über das Subjekt und seine engsten Kommunikationspartner*innen hinaus der soziale Nahraum in den Fokus gerückt (Light & McNaughton, 2015, S. 92f.) und der verschwommene Bereich der Partizipation anhand des entworfenen Konstrukts der Partizipation konkretisiert wurde (Dean et al., 2016, S. 434).

Die in diesem Kontext realisierte Entwicklung und Anwendung passgenauer Methoden zur Datenerhebung wurde transparent und mit Bezug zur wissenschaftstheoretischen

Verortung vorgenommen. So wurden alle von Bogner und Menz (2009, S. 70ff.) vorgeschlagenen Wissensarten der Wissensstruktur von Expert*innen im Rahmen der Experteninterviews erfasst, um den subjektiven, sozialen und objektiven Sinn zu erheben. Insbesondere die Erfassung der Perspektive von Personen mit Lern- und *Sprachschwierigkeiten* durch das Einbinden von Talking Mats sowie die detaillierte Darstellung der Methode mit Bezug zur qualitativen Sozialforschung und den Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation (Weid-Goldschmidt, 2015) wurde in dieser Form in der nationalen Forschung in Deutschland noch nicht geleistet. Hingegen wurde die Einbindung von Menschen mit Lernschwierigkeiten bereits mehrfach umgesetzt, so dass vielfältige Erkenntnisse dazu bestehen (z.B. Hagen, 2002; Keeley, 2015; Kremsner, 2017; Trescher, 2015b).

Die auf der Perspektiven-Triangulation basierende Verschränkung der Wissensstrukturen von Expert*innen spiegelt sich im Auswertungsprozess wider. So wurde der Auswertungsprozess, der in den Grundzügen auf der Auswertung nach Meuser und Nagel (1991) aufbaut, adaptiert und verfeinert. Durch das Heranziehen von spezifischen Kodier-Techniken nach Saldaña (2016) konnte auch in der Auswertung dem Anspruch der Perspektiven-Triangulation (Flick, 2011, S. 20) entsprochen werden, indem subjektiver, sozialer und objektiver Sinn entsprechend kodiert wurden. Für den objektiven Sinn ist die Auswertung und Interpretation am Beispiel der Verantwortung exemplarisch geleistet worden, eine vertiefende Betrachtung objektiver Sinnstrukturen wäre interessant, dem Umfang der Arbeit jedoch nicht angemessen gewesen. Gleichzeitig wurde durch die differenzierte Ausarbeitung des Prozesses der Auswertung die intersubjektive Nachvollziehbarkeit im Sinne einer Dokumentation aller Forschungsschritte (Kruse, 2015, S. 55; Mayring, 2016, S. 114f.) Rechnung getragen.

Die *Validität* qualitativer Daten zeichnet sich dadurch aus, dass gewonnene Ergebnisse in ihrer Interpretation nicht willkürlich erscheinen. Zur Absicherung qualitativer Validität existieren unterschiedliche Vorschläge (Kruse, 2015, S. 56f.; Lamnek & Krell, 2016, S. 138-141). In der vorliegenden Studie kann von einer ökologischen Validierung insofern ausgegangen werden, als die Fallkonstruktion entlang dem natürlichen Lebensraum und mit für den Forschungsgegenstand relevanten Personengruppen vorgenommen wurde. Die jeweiligen Sichtweisen wurden mittels angepasster Methoden erhoben und im Spiegel der jeweiligen Kontextfaktoren in die Interpretation miteinbezogen (Lamnek & Krell, 2016, S. 138f.). Mayring (2016, S. 146) bezeichnet dies als „Nähe zum

Gegenstand“. Eine höhere ökologische Validierung hätte durch zusätzliche Beobachtungen im Sinne einer Methoden-Triangulation erreicht werden können (Lamnek & Krell, 2016, 138f.). Die prozedurale Validität konnte durch ein offenes und gegenstandsangemessenes Vorgehen adressiert werden und durch die Offenlegung des Interpretationsprozesses. Dazu trug die Trennung zwischen zunächst umfänglicher deskriptiver Darstellung und anschließender soziologischer Konzeptualisierung bei, die auch durch veränderte Kategorien-Systeme und deren Definition nachvollziehbar gestaltet wurde (Lamnek & Krell, 2016, S. 141). Schlussendlich wurde eine argumentative Absicherung der Interpretationen vorgenommen und durch eine kumulative Validierung mit bisherigen Ergebnissen in Verbindung gebracht (Lamnek & Krell, 2016, S. 140). Damit konnten bekannte Ergebnisse bestätigt, aber auch neue Erkenntnisse ausgezeichnet werden. Eine externe Validität im Sinne einer Typisierung konnte auf Grund der geringen Fallzahl nicht vorgenommen werden (Kruse, 2015, S. 57). Lamnek und Krell (2016, S. 151) führen aus, dass sich der Aspekt der *Reliabilität* im Kontext qualitativer Forschung auf der Basis der Kontextgebundenheit als schwierigstes Gütekriterium herausstelle. Stattdessen wären die Stimmigkeit zwischen Zielen und Methoden sowie die Offenheit im Prozess wichtige Aspekte von Qualität. Wie oben dargelegt, wurde dieses Kriterium durch eine gegenstandsangemessene Erhebungs- und Auswertungsmethodik adressiert.

Weitere, in der Literatur vorgeschlagene Prüfverfahren zur Absicherung der Validität und Reliabilität, wie beispielsweise die Konversationsanalyse zum Aufdecken von Interaktionseffekten und -mustern oder eine Sekundäranalyse durch eine weitere Forschergruppe (Abels & Behrens, 2009, S. 165) wurden aus forschungsökonomischen Gründen nicht durchgeführt.

Zur kritischen Reflexion der *methodischen Durchführung* sei zunächst auf den *Zugang zum Feld* hingewiesen, der über die Gatekeeper-Strategie vollzogen wurde (Kapitel 8.3). Obwohl Auswahlkriterien vorgegeben wurden, um die subjektive Auswahl von Gatekeepern zu verringern, wie von Helfferich (2011, S. 175) vorgeschlagen, ist eine Beeinflussung durch die Sichtweise der Gatekeeper nicht auszuschließen. Gerade hinsichtlich der einbezogenen Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten wurde zwar dem Kriterium der Sprachschwierigkeiten entsprochen, jedoch wurden bis auf Herrn Schmitt nur Personen vermittelt, die über hohe Kompetenzen im Sprachverständnis (komplexe Aussagen) verfügten. Dies entspricht dem Hinweis von Buchner (2008, S.

518f.), der auf diese Möglichkeit der Beeinflussung aufmerksam macht. Interessant wäre hier mit Bezug auf das Sprachverständnis eine heterogenere Zusammenstellung der Studienteilnehmer*innen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten gewesen. Erfolgreich erwies sich der Zugang zum Feld im Kontext des sozialen Nahraums. Hier zeigte sich, dass die direkte Ansprache und Umsetzung, sowie die anonyme Form der Erhebung eine hohe Bereitschaft zur Teilnahme auslösten.

Im Rahmen der *Interviewdurchführung* erwies sich die Methode *Talking Mats* als gewinnbringende Umsetzung der Interviewführung mit Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten. Alle Studienteilnehmer*innen zeigten ein schnelles Verständnis in der Anwendung der Methode, die in der Regel mit einem Trainingsthema zu den im Telefonfragebogen erfragten Interessen und Tätigkeiten im häuslichen Bereich eingeleitet wurde. Dennoch wäre bei zukünftigen Forschungen ein Kennenlerntermin mit der Information über die Studie und der Erprobung der Methode sinnvoll, wie beispielsweise von Murphy und Cameron (2008) umgesetzt. Dies würde auch den zeitlichen Rahmen verkürzen.

Das letztendliche *Talking Mats* Interview mit den Teilnehmenden dauerte zwischen 1:20 Stunden und 2:30 Stunden. Dies ist der reduzierten Kommunikationsgeschwindigkeit im Bereich der Unterstützten Kommunikation (Kapitel 4.2) geschuldet. Insbesondere Frau Meier hat vielfältige Beiträge geleistet, die sie meist zunächst über ihre schwer verständliche Lautsprache und die Ko-Konstruktionsleistungen der Forscherin oder der anwesenden Person mitzuteilen versuchte. Einige Aussagen tätigte sie zudem mit dem Sprachausgabegerät, ebenso wie Frau Weiß. Diese Interviewdauer forderte eine lange Aufmerksamkeitsspanne aller Beteiligten. Trotz Pausen zeigte insbesondere Frau Weiß gegen Ende des Interviews deutliche Anzeichen für Müdigkeit. In zukünftiger Forschung sollte von Beginn an über eine geteilte Durchführung von derart umfangreichen Interviews in zwei Termine nachgedacht werden, da eine Unterbrechung trotz der bestehenden Möglichkeit (Stopp-Karte) von keiner Person eingefordert wurde.

In allen *Talking Mats* Gesprächen waren vertraute Personen anwesend (Kapitel 9.3.3). Dies hat sich durchgängig als zielführend erwiesen, da die teilweise idiosynkratischen Kommunikationswege für die Forscherin nicht immer verständlich waren. Im Gespräch von Frau Weiß hat sich die vertraute Person aktiv in das Interviewgeschehen eingebracht und die Beiträge von Frau Weiß bisweilen erweitert. Hier ist demnach eine Beeinflussung nicht auszuschließen. In zukünftigen Forschungsprojekten sollte auf maximal eine anwesende Person bestanden werden. Bei Herrn Schmitt waren zwei Personen anwesend,

was den vertrauten Rahmen des Gesprächs beeinflusst haben könnte. Mögliche Interaktionseffekte könnten zukünftig über mikroanalytische Verfahren der Videoanalyse aufgedeckt werden (Denzin, 2015, S. 427). Aus forschungsökonomischen Gründen wurde darauf verzichtet.

In der Umsetzung der Leitfragen als Themen zeigte sich bisweilen eine sehr hohe Strukturierung durch die Anwendung halbgeschlossener Frageformate. Ebenso wurde bei Matte 3 (Einflussfaktoren auf Kommunikation) in der Auswertung eine Unstimmigkeit zwischen Einschätzungsskala (gut – weiß nicht – schlecht) und den Optionen ‚Missverständnisse‘ und ‚Unsicherheit‘ festgestellt. Diese wurde im Interview aufgefangen, zur Interpretation der Antwort musste jedoch auf das Videomaterial zurückgegriffen werden. In den Interviews mit Frau Meier und Frau Weiß wurde daher die Einschätzungsskala verändert (ja – weiß nicht – nein), wodurch ein geschlossenes Frageformat erzeugt wurde. Dennoch trug Frau Meier vielfältige Einflussfaktoren über Leerkarten bei, so dass dieses geschlossene Frageformat nicht als hinderlich erachtet wurde. Der von Brewster (2004) angesprochenen Gefahr „There is always a danger of 'putting words into their mouths' when it comes to interviewing people with learning disabilities“ (Brewster, 2004, S. 169) wurde durch den Einsatz von Leerkarten entsprochen. Die Vorabselektion des Vokabulars erfolgte theoriegeleitet (Kapitel 9.3.2). Grundsätzlich zeigte sich die videografische Aufnahme als unverzichtbar, um fotografisch festgehaltene Aussagen in der Auswertung zu kontextualisieren, die tabellarische Auswertung anzureichern und relevante Passagen bei Bedarf zu transkribieren. Eine vollständige Transkription hat sich als nicht sinnvoll erwiesen. So verfügte beispielsweise Frau Meier über eine so schwer verständliche Lautsprache, die sie häufig einsetzte, dass ein Transkript hier nicht weiterführend für die Analyse gewesen wäre. Hingegen wird eine Videoanalyse für zukünftige Forschungsarbeiten als sinnvoll erachtet. Auf diese musste zugunsten der Bewahrung von Anonymität in der vorliegenden Arbeit verzichtet werden.

Schlussendlich konnte durch das vergleichende Falldesign eine umfassende Sichtweise auf den Gegenstand aus unterschiedlichen, sich ergänzenden Perspektiven im Sinne einer Anreicherung erreicht werden. Durch die maximale Kontrastierung im Sampling der Fälle (Kapitel 8.2) war es zudem möglich, vielfältige Aspekte des Konstrukts der Partizipation mit Blick auf die Kontextfaktoren zu beleuchten. Auf Grund der Fülle der Daten wurde die Darstellung der Ergebnisse zusammenfassend vorgenommen, außer es

zeigten sich klare Unterschiede, wie z.B. Fallunterschiede im Kontext der Implementierung von Unterstützter Kommunikation (Kapitel 11.3.2), Unterschiede in den Einstellungen von Mitarbeitenden gegenüber Personen aus dem sozialen Nahraum und den Personen selbst (Kapitel 11.5.3) oder aber widersprüchliche Aussagen innerhalb eines Falls zu einem Thema (Kapitel 11.4.3). Das Design hätte darüber hinaus vielfältige weitere gegenüberstellende Möglichkeiten geboten. So wären Themenmatrixen (Kuckartz, 2016, S. 111f.) eine weitere Form des Vergleichs auf Inhaltsebene, während umfassende einzelne Fallanalysen für alle Auswertungsschritte vor dem Vergleich (Kromrey et al., 2016, S. 488), eine tiefere Rekonstruktion objektiver Sinnstrukturen dargestellt hätten.

Abschließend ist die Frage der Generalisierbarkeit vorliegender Erkenntnisse zu thematisieren. „Generalisierung im qualitativen Sinne meint, durch Abstraktion auf das Wesentliche zu kommen und nicht wie in statistisch-standardisierter Forschung von Teilen auf das Ganze zu schließen“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 167). Mit der vorliegenden Studie wurde das weite Feld der Partizipation von Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum explorativ und multiperspektivisch erkundet. Mit der soziologischen Konzeptualisierung an Hand des Konstrukts der Partizipation konnte eine erste Abstraktion erreicht werden. Diese ist im explorativen Sinne zu verstehen und auf die hier vorliegenden Fälle zu beziehen. Zwar zeigt sich durch die kumulative Validierung im Kontext der Ergebnisdiskussion (Kapitel 12.1) eine Anschlussfähigkeit an bisherige Ergebnisse, jedoch müsste der in Kapitel 12.2 aufgezeigten Forschungsdesiderata nachgegangen werden, um benannte Einflussfaktoren empirisch abzusichern. Die vorliegende Studie kann damit im Sinne einer Grobkonzeptualisierung des Konstrukts der Partizipation verstanden werden (Homburg & Giering, 1996, S. 11), das Ansatzpunkte für vertiefende empirische Forschung aufzeigt.

13 SCHLUSSBETRACHTUNG

Also eh (.) Teilhabe ist, ist für mich einfach wirklich, dass sie alles mitmachen KÖNNEN, was sie MÖCHTEN, dass sie auch sagen können: "Das möchte ich jetzt nicht." Oder, dass irgendwo sich abgrenzen können. Ähm und nicht alles mitmachen MÜSSEN. Das ist ja der, der Gegenpunkt dazu. Eh entweder sie sind dabei und müssen alles machen. (.) Und können aber auch nicht sagen: "Na, das will ich jetzt nicht." Ähm, aber andererseits auch sagen, irgendwo zeigen zu können: "Ich will genau DAS jetzt. Und zwar genauso wie alle anderen das auch machen." Also die keine Kommunikationsschwierigkeiten haben. Und eh ich denke da beginnt für mich auch die Teilhabe wirklich. Dass, dass sie sagen/ es, (.) es hat was mit Selbstbestimmtheit auch zu tun. Dass eh (..)/ wird halt viel fremdbestimmt, wenn man sich nicht ausdrücken kann (M Herr Schmitt, Absatz 107).

Mit diesem Zitat der Mitarbeiterin des Falls Herr Schmitt wurde die vorliegende Arbeit eingeleitet. Die Mitarbeiterin hat, wie sich zeigte, die wesentlichen Charakteristika von Partizipation auf den Punkt gebracht. Mit der vorliegenden Arbeit konnte das bisher verschwommene Konstrukt der Partizipation konkretisiert und für den Personenkreis der Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten adressiert und präzisiert werden.

Grundlegender Ausgangspunkt der Arbeit war, Behinderung als Gegenentwurf zu Partizipation darzustellen. Unter Rückbezug auf das bio-psycho-soziale Modell der ICF sowie auf die menschenrechtliche Sicht der CRPD und des Capability Approachs konnte aufgezeigt werden, dass sich Partizipation nicht erst durch tatsächliche Aktivitäten, sondern bereits durch die freiheitliche und selbstbestimmte Auswahl aus Partizipationschancen und durch möglichst selbstbestimmtes Partizipationshandeln konstituiert wird (Kapitel 1).

Diesen Gedankengang weiterführend, wurde Partizipation aus handlungstheoretischer Sicht als mehrdimensionales, relationales Konstrukt zweiter Ordnung entworfen, das in den Dimensionen Subjekt, Gemeinschaft und Gesellschaft verortet ist. Es wurde erarbeitet, dass innerhalb jeder Dimension vielfältige Einflussfaktoren auf Partizipationschancen und Partizipationshandeln einwirken. Diese wurden zunächst dargestellt (Kapitel 2.2) und im Weiteren durch das Heranziehen theoretischer Versatzstücke zum sozialen Raum (Löw, 2017), zur sozialen Rolle (Dahrendorf, 1959/2010) und zu kommunikativen Gattungen (Luckmann, 2002; Schütz & Luckmann, 2017) für Partizipationshandeln weiter begründet (Kapitel 3) sowie für Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten spezifiziert (Kapitel 4; Kapitel 5). Damit wurde der bisherigen Kritik in der Debatte um Partizipation von Menschen mit Lern- und

Sprachschwierigkeiten entsprochen, dass nämlich in der Regel ein verkürztes und allgemeines Verständnis von Partizipation adressiert würde, ohne ein umfassendes Konstrukt bereitzuhalten (Dean et al., 2016, S. 434), das die menschenrechtliche Perspektive ebenso berücksichtige wie Selbstbestimmung, aber auch Kontextfaktoren jenseits des Subjekts (Amado et al., 2013, S. 370). Mit dem vorliegenden Konstrukt der Partizipation wurde ein ebensolcher Beitrag geleistet.

Gemäß dem Ziel der Grobkonzeptualisierung eines mehrdimensionalen Konstrukts, dieses qualitativ umfassend zu beleuchten (Homburg & Giering, 1996, S. 11), wurde eine multiperspektivische Erfassung der Einflussfaktoren auf die Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten mittels einer vergleichenden Fallanalyse realisiert. Es konnte gezeigt werden, dass das Konstrukt der Partizipation mit den herangezogenen theoretischen Versatzstücken zur Analyse der Ergebnisse geeignet war und durch die Studie konkretisiert werden konnte. In der Essenz sind folgende Thesen herauszuheben:

These 1: Partizipationshandeln setzt eine adäquate Kommunikationsunterstützung und eine formelle UK-Implementierung jenseits erfahrungsbasierten Vorgehens voraus.

Partizipationshandeln von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten beginnt mit ihrer Kommunikationsunterstützung, welche die Basis sowohl für die Auswahl aus Partizipationschancen als auch für das Partizipationshandeln im sozialen Nahraum darstellt. Für Partizipationshandeln ist das Ziel die Anwendung eines möglichst objektiven Zeichensystems. Wie sich zeigte, besteht jedoch nach wie vor keine gesicherte Kommunikationsunterstützung im sozialräumlichen Zentrum. Zukünftige Aufgaben in der gemeinschaftlichen Dimension bestehen daher im Abbau persistierender, erfahrungsbasierter Handlungspraktiken, die begrenzte Kommunikationswege reproduzieren. In der gesellschaftlichen Dimension liegt die zukünftige Aufgabe im Adressieren reduktionistischer Implementierungspraktiken zugunsten formell abgesicherter Implementierung von Unterstützter Kommunikation in Wohneinrichtungen. Beide Aspekte stellen Forschungsdesiderata und damit Ansatzpunkte für weiterführende Forschung dar.

These 2: Die selbstbestimmte Auswahl aus Partizipationschancen und deren Umsetzung ist weniger durch Sprachschwierigkeiten beeinflusst, als vielmehr durch strukturelle Bedingungen bei notwendiger Begleitung.

Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten konstituiert sich weiter in der selbstbestimmten Auswahl aus Partizipationschancen und deren Umsetzung, wie im Sinne des menschenrechtlichen Ansatzes gefordert. Hier zeigten sich Sprachschwierigkeit als sekundär. Primär wirken partizipationshemmende Mechanismen dann, wenn Personen auf Begleitung angewiesen sind, wie sich herausstellte. Dann nämlich sind Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten nach wie vor von den fremdbestimmenden strukturellen Gegebenheiten der Wohneinrichtungen abhängig, durch welche eine freiheitliche Umsetzung von Partizipationschancen deutlich eingeschränkt wird. In der gesellschaftlichen Dimension findet hier das breitaufgestellte Gebiet der sozialraumorientierten Ansätze ihren Anknüpfungspunkt und damit verbunden die Flexibilisierung und Personenzentrierung von Leistungen.

These 3: Partizipationshandeln im sozialen Nahraum bedarf gezielter Kommunikationsunterstützung und der Erweiterung des Begriffs der Barrierefreiheit.

Partizipation wird durch das Partizipationshandeln im sozialen Nahraum realisiert. Hier konnte gezeigt werden, dass neben objektiven Zeichensystemen körpereigene Kommunikation, insbesondere Ja-Nein-Zeichen eine besondere Relevanz für die Positionierung in sozialen Räumen besitzen und über intuitiv kompetentes Gesprächsverhalten der Personen des sozialen Nahraums soziale Räume konstituiert werden können. Diese finden dann ihre Grenze, wenn jenseits der vorfindbaren materialen Komponenten des sozialen Raums und der dort wirkenden kommunikativen Gattungen agiert werden möchte. An diesem Punkt sind Partizipationschancen eingeschränkt und bedürfen weiterer Förderfaktoren. Diese werden in der subjektorientierten Dimension fallorientiert in der gezielten Kommunikationsunterstützung hin zu einem objektiven Zeichensystem und in der gesellschaftlichen Dimension fallübergreifend in der Erweiterung des Begriffs der Barrierefreiheit gesehen. Dieser wird derzeit verkürzt rezipiert und bedarf einer kritischen Überarbeitung hinsichtlich kommunikativer Barrierefreiheit und damit vertiefter Forschung.

These 4: Partizipation bedarf der Reflexion von Verantwortung.

Über alle drei Bereiche von Partizipation hinweg, so konnte mittels der Adressierung des objektiven Sinns ermittelt werden, kommt das Thema Verantwortung als alles durchdringendes Konzept zum Vorschein. Es ist von hoher Relevanz, so zeigte sich in

der vorliegenden Studie, das Thema der Verantwortung im Kontext der Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten näher in den Blick zu nehmen. Es konnte aufgezeigt werden, dass eine adäquate Adressierung von Kommunikationsunterstützung, Partizipationschancen und Partizipationshandeln im sozialen Nahraum von einer angemessenen Verantwortungsübergabe oder -übernahme im Sinne einer Mitverantwortung mitbestimmt wird. Gerade in Zeiten der vermehrt eingeforderten Eigenverantwortung des Subjekts, wie in einleitend dargelegt, ist zu fragen, wie Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten diesem Anspruch gerecht werden können und wo gemeinschaftliche und gesellschaftliche Mitverantwortung beginnt. Erste Impulse konnten durch die vorliegende Arbeit gegeben werden, es zeigt sich hier jedoch ein offensichtliches Forschungsdesiderat und ein Anknüpfungspunkt für vertiefende qualitative Studien.

An die Erkenntnisse anknüpfend konnte ein Konzept der Partizipation entworfen werden, welches als erste Implikation verstanden werden möchte, indem es Ansatzpunkte für praktisches, aber auch weiterführend empirisches Handeln bietet. Mit der vorliegenden Studie wurde das große Feld der Partizipation von Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten im sozialen Nahraum lediglich eröffnet. Noch vielfältige weitere Erkenntnisse sind notwendig, um eine empirisch abgesicherte Unterstützung zu leisten, so dass dem Menschenrecht auf Partizipation entsprochen werden kann.

LITERATURVERZEICHNIS

- AAIDD. (2018). *Definition of Intellectual Disability*, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Zugriff am 29.06.2018 unter <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition>
- Abels, G. & Behrens, M. (2009). ExpertInnen-Interviews in der Politikwissenschaft. Eine sekundäranalytische Reflexion über geschlechtertheoretische und politikfeldanalytische Effekte. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (3. Auflage, S. 159-179). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Adam, H. (2008). Gebärdensammlungen zur Unterstützten Kommunikation. In von Loeper Literaturverlag & G. f. U. K. e. V. issac (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (3. Auflage, Grundwerk, S. 02.008.001–02.012.001). Karlsruhe: von Loeper.
- Aktionsbündnis Teilhabeforschung, Schäfers, M.; Waldschmidt, A.; Arnade, S.; Borner, H.; Buschmann-Steinhage, R.; Grüber, K.; Hinz, T.; Köbsell, S.; Schmalenbach, B.; Tietz, C. & Wegscheider, K. (Mitarbeiter). (2015). *Aktionsbündnis Teilhabeforschung – für ein neues Forschungsprogramm zu Lebenslagen und Partizipation von Menschen mit Behinderungen. Gründungserklärung (Stand 4. Februar 2015)*, Aktionsbündnis Teilhabeforschung. Zugriff am 29.06.2018 unter https://teilhabeforschung.bifos.org/attachments/article/10/Aktionsb%C3%BCndnis_Teilhabeforschung_Gr%C3%BCndungserkl%C3%A4rung.pdf
- Almon, M. (2015). Meine Erfahrungen mit Unterstützter Kommunikation in Werkstatt und Wohnheim. In G. Antener, A. Blechschmidt & K. Ling (Hrsg.), *UK wird erwachsen. Initiativen in der Unterstützten Kommunikation* (S. 77-80). Karlsruhe: von Loeper.
- Amado, A. N., Stancliffe, R. J., McCarron, M. & McCallion, P. (2013). Social inclusion and community participation of individuals with intellectual/developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51 (5), 360-375.
- Antener, G. (2001). Und jetzt? – Das Partizipationsmodell in der Unterstützten Kommunikation. In J. Boenisch & C. Bünk (Hrsg.), *Forschung und Praxis der unterstützten Kommunikation* (S. 257-267). Karlsruhe: von Loeper.
- Appelbaum, B., Schäfer, K. & Braun, U. (2017). Gebärden in der Unterstützten Kommunikation (UK) – eine Bestandsaufnahme und mögliche Perspektiven für die Forschung. *UK & Forschung*, 7 (1), 4-17.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 35 (4), 216-224.
- Aselmeier, L. (2007). Supported Living. Gemeinwesenbasierte Unterstützung für Menschen mit geistiger Behinderung in England. *Geistige Behinderung*, 46 (1), 21-29.
- Aselmeier, L. (2008). *Community Care und Menschen mit geistiger Behinderung. Gemeinwesenorientierte Unterstützung in England, Schweden und Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Badura, B. (1971). *Sprachbarrieren. Zur Soziologie der Kommunikation*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Barber, B. R. (1994). *Starke Demokratie. Über die Teilhabe am Politischen*. Hamburg: Rotbuch.
- Bartelheimer, P. (2007). *Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin.
- Batorowicz, B., King, G., Vane, F., Pinto, M. & Raghavendra, P. (2017). Exploring validation of a graphic symbol questionnaire to measure participation experiences of youth in activity settings. *Augmentative and Alternative Communication*, 33 (2), 97-109.
- Beck, I. (2013). Partizipation. Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung. *Teilhabe*, 52 (1), 4-11.
- Beck, I. (2016). Historische und aktuelle Begründungslinien, Theorien und Konzepte. In I. Beck (Hrsg.), *Inklusion im Gemeinwesen* (S. 17-84). Stuttgart: Kohlhammer.
- Becker, H. S. (1973). *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*. New York, NY: Free Press.
- Becker, M. (2014). *Soziale Stadtentwicklung und Gemeinwesenarbeit in der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bedrosian, J. L., Hoag, L. A. & McCoy, K. F. (2003). Relevance and Speed of Message Delivery Trade-Offs in Augmentative and Alternative Communication. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 46 (4), 800-817.
- Behindertengleichstellungsgesetz (BGG), in der Fassung vom 27. April 2002 (BGBl. I S. 1467, 1468), zuletzt geändert durch Artikel 19 Absatz 2 des Gesetzes vom 23. Dezember 2016 (BGBl. I S. 3234).
- Behrisch, B. & Grüber, K. (2014). Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Kommune. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 9 (2), 16-25.
- Bell, D. M., Turnbull, A. & Bruce Kidd, W. (2009). Differential diagnosis of dementia in the field of learning disabilities. A case study. *British Journal of Learning Disabilities*, 37 (1), 56-65.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1999). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (16. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer.
- Beukelman, D. & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and Alternative Communication. Supporting children and adults with complex communication needs* (4. Auflage). Baltimore, Md.: Paul H. Brookes.
- Bielefeldt, H. (Deutsches Institut für Menschenrechte, Hrsg.). (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention* (3. Auflage) (Essay No. 5), Berlin.
- Bigby, C., Anderson, S. & Cameron, N. (2018). Identifying conceptualizations and theories of change embedded in interventions to facilitate community participation for people with intellectual disability. A scoping review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 31 (2), 165-180.

- Bigby, C. & Wiesel, I. (2011). Encounter as a dimension of social inclusion for people with intellectual disability. Beyond and between community presence and participation. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 36 (4), 263-267.
- BKB Bundeskompetenzzentrum Barrierefreiheit e. V. (2018a). *Barrierefreiheit für Menschen mit kognitiven Einschränkungen – Kriterienkatalog*, Berlin. Zugriff am 23.06.2018 unter http://www.barrierefreiheit.de/tl_files/bkb-downloads/Projekte/kriterienkatalog_kognitive_einschraenkungen/BKB_Kriterienheft_barrierefrei_NEU.pdf
- BKB Bundeskompetenzzentrum Barrierefreiheit e. V. (2018b). *Service für Kunden mit geistiger Behinderung in Einzelhandeln und Gastronomie*, Berlin. Zugriff am 23.06.2018 unter http://www.barrierefreiheit.de/tl_files/bkb-downloads/Projekte/service_fuer_kunden_mit_geistiger_behinderung/flyer_service_fuer_kunden_mit_geistiger_behinderung.pdf
- Blackstone, S. & Hunt-Berg, M. (2003). *Social Networks: A Communication Inventory for Individuals with Complex Communication Needs and their Communication Partners*. Verona: Attainment Company.
- Blackstone, S. W., Williams, M. B. & Wilkins, D. P. (2007). Key principles underlying research and practice in AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23 (3), 191-203.
- Blechsmidt, A. (2017). Ko-Konstruktion als Strategie des Verstehens-Managements. *UK & Forschung*, 7 (1), 18-30.
- Bloomberg, K., West, D., Johnson, H. & Iacono, T. (2009). *The Triple C: Checklist of Communication Competencies*. SCOPE Communication Resource Centre.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Hrsg.). (2014). *Leichte Sprache - Ein Ratgeber*. Zugriff am 30.06.2018 unter http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a752-ratgeber-leichte-sprache.pdf;jsessionid=8FE725F45CAF1FC9EE4E47B189BB52C3?__blob=publicationFile&v=2
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Hrsg.). (2016a). *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention*. Zugriff am 22.06.2018 unter http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Schwerpunkte/inklusion-nationaler-aktionsplan-2.pdf;jsessionid=6B16801E2405A3A0B1F971634607775C?__blob=publicationFile&v=4
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Hrsg.). (2016b). *Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*, Bonn. Zugriff am 30.06.2018 unter http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-16-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=9

- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Hrsg.). (2018a). *Bundesfachstelle Barrierefreiheit - Information und Kommunikation*. Zugriff am 11.05.2018 unter https://www.bundesfachstelle-barrierefreiheit.de/DE/Praxishilfen/Information-und-Kommunikation/information-und-kommunikation_node.html
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Hrsg.). (2018b). *Gemeinsam einfach machen. Umsetzung BTHG*. Zugriff am 22.03.2018 unter https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/GEM/DE/AS/Umsetzung_BTHG/Bundesteilhabegesetz_node.html;jsessionid=DF530ABFCFCD48539E2C9DF745500AAC.2_cid320
- BMVI (Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur, Hrsg.). (2017). *Handbuch Barrierefreiheit im Fernbuslinienverkehr*. Zugriff am 22.06.2018 unter https://www.bmvi.de/SharedDocs/DE/Anlage/Presse/133-ferlemann-handbuch-barrierefreiheit-im-fernbuslinienverkehr.pdf?__blob=publicationFile
- Boardman, L., Crichton, C. & Butterworth, S. (2016). When you can't talk about it. *Probation Journal*, 63 (1), 72-79.
- Bober, A. & Müller, T. (2015). UK und Qualitätsmanagement. Angebote Unterstützter Kommunikation im QM-Handbuch einer Einrichtung für erwachsene Menschen mit Behinderungen. In G. Antener, A. Blechschmidt & K. Ling (Hrsg.), *UK wird erwachsen. Initiativen in der Unterstützten Kommunikation* (S. 93-104). Karlsruhe: von Loeper.
- Bober, A. & Müller, T. (2017). UK in der Teilhabeplanung. In D. Lage & K. Ling (Hrsg.), *UK spricht viele Sprachen. Zusammenhänge zwischen Vielfalt der Sprachen und Teilhabe* (S. 174-185). Karlsruhe: von Loeper.
- Bober, A. & Wachsmuth, S. (2013). Lexikon der Fachbegriffe. In von Loeper Literaturverlag & G. f. U. K. e. V. issac (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (1. Auflage, 10. Nachlieferung, L.001.001-L.020.001). Karlsruhe: von Loeper.
- Boenisch, J. & Sachse, S. (2007). *Diagnostik und Beratung in der Unterstützten Kommunikation. Theorie, Forschung und Praxis*. Karlsruhe: von Loeper.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.). (2009). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (3. Auflage, S. 61-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohm, H. & Runnebaum, C. (2017). Gelingende Kommunikation – vom einzelnen Menschen zur Gemeinschaft. Ein Kooperationsprojekt der RAG WfbM: Süd-West, gefördert durch das Land

- Niedersachsen. In D. Lage & K. Ling (Hrsg.), *UK spricht viele Sprachen. Zusammenhänge zwischen Vielfalt der Sprachen und Teilhabe (186-197)*. Karlsruhe: von Loeper.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Auflage). Opladen: Budrich.
- Booth, T. & Booth, W. (1996). Sounds of Silence. Narrative research with inarticulate subjects. *Disability & Society*, 11 (1), 55-70.
- Bornman, J. & Murphy, J. (2006). Using the ICF in goal setting: Clinical application using Talking Mats®. *Disability & Rehabilitation: Assistive Technology*, 1 (3), 145-154.
- Bosse, I. & Wilkens, L. (2015). Etablierung, Implementierung und Vernetzung: UK in Wohn- und Werkstätten der Dortmunder Behindertenhilfe – eine Projektstudie zu Barrieren und Förderfaktoren. *UK & Forschung*, 5 (1), 19-26.
- Bradshaw, J. (1998). Assessing and Intervening in the Communication Environment. *British Journal of Learning Disabilities*, 26 (2), 62-66.
- Brandenburg, H. (2013). Lebensqualität von Menschen mit schwerer Demenz in Pflegeoasen: Empirische Ergebnisse und methodische Implikationen. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 46 (5), 417-424.
- Braun, U. (2008a). Besonderheiten der Gesprächssituation. In von Loeper Literaturverlag & G. f. U. K. e. V. issac (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (3. Auflage, Grundwerk, S. 01.026.002–01.026.006). Karlsruhe: von Loeper.
- Braun, U. (2008b). Was ist Unterstützte Kommunikation? In von Loeper Literaturverlag & G. f. U. K. e. V. issac (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (3. Auflage, Grundwerk, S. 01.003.001–01.005.001). Karlsruhe: von Loeper.
- Braun, U. & Kristen, U. (2008). Körper eigene Kommunikationsformen. In von Loeper Literaturverlag & G. f. U. K. e. V. issac (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (3. Auflage, Grundwerk, S. 02.003.001–02.007.001). Karlsruhe: von Loeper.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (2. Auflage). Konstanz: UVK.
- Breul, W. (2011). Elektronische Kommunikationshilfen – Ein Überblick. In von Loeper Literaturverlag & G. f. U. K. e. V. issac (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (1. Auflage, 8. Nachlieferung, S. 04.005.001–04.011.001). Karlsruhe: von Loeper.
- Brewster, S. (2004). Putting words into their mouths? Interviewing people with learning disabilities and little/no speech. *British Journal of Learning Disabilities*, 32 (4), 166-169.
- Brewster, S. & Coleyshaw, L. (2011). Participation or exclusion? Perspectives of pupils with autistic spectrum disorders on their participation in leisure activities. *British Journal of Learning Disabilities*, 39 (4), 284-291.

- BRK-Allianz. (2013). *Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland*. Zugriff am 29.06.2018 unter http://www.brk-allianz.de/attachments/article/93/beschlossene_fassung_final_endg-logo.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bryen, D. N. (2008). Vocabulary to support socially-valued adult roles. *Augmentative and Alternative Communication*, 24 (4), 294-301.
- Buchner, T. (2008). Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung. Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In G. Biewer (Hrsg.), *Begegnung und Differenz: Menschen, Länder, Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik* (S. 516-528). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buchner, T. (2017). „Ma’ merkt auch, dass Maksim in der Klasse die Macht hat“. Zur ‚inkludierenden‘ Wirkung hegemonialer Männlichkeit in den nicht inklusiven Räumen von Schule. *Zeitschrift für Inklusion-online*, 11 (2), o. S.
- Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (Hrsg.). (2016). *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buchner, T. & König, O. (2008). Methoden und eingenommene Blickwinkel in der sonder- und heilpädagogischen Forschung von 1996 - 2006. Eine Zeitschriftenanalyse. *Heilpädagogische Forschung*, 34 (1), 15-34.
- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion-online*, 9 (2), o. S.
- Bude, H. (2011). Fallrekonstruktion. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3. Auflage, S. 60-62). Opladen: Budrich.
- Bundesamt für Sozialversicherungen. (2016). *Analyse der Abgabe von Kommunikationsgeräten an Versicherte der Invalidenversicherung* (Forschungsbericht Nr. 13/16), Zürich. Zugriff am 21.06.2018.
- Bundesteilhabegesetz (BTHG), in der Fassung vom 23. Dezember 2016.
- Bunning, K., Alder, R., Proudman, L. & Wyborn, H. (2017). Co-production and pilot of a structured interview using Talking Mats ® to survey the television viewing habits and preferences of adults and young people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 45 (1), 1-11.
- Bunning, K., Heath, B. & Minnion, A. (2009). Communication and Empowerment. A Place for Rich and Multiple Media? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22 (4), 370-379.
- Bunning, K. & Steel, G. (2007). Self-concept in young adults with a learning disability from the Jewish community. *British Journal of Learning Disabilities*, 35 (1), 43-49.

- Cambridge, P. & Forrester-Jones, R. (2003). Using individualised communication for interviewing people with intellectual disability: a case study of user-centred research. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28 (1), 5-23.
- Cameron, L. & Matthews, R. (2017). More than pictures. Developing an accessible resource. *Tizard Learning Disability Review*, 22 (2), 57-65.
- Cameron, L. & Murphy, J. (2002). Enabling young people with a learning disability to make choices at a time of transition. *British Journal of Learning Disabilities*, 30 (3), 105-112.
- Cameron, L., Watson, J. & Murphy, J. (2004). Talking Mats: A Focus Group Tool for People with Learning Disability. *Communication Matters*, 18 (1), 33-35.
- Campbell, F. K. (2008). Refusing Able(ness): A Preliminary Conversation about Ableism. *M/C Journal*, 11 (3), o.S.
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of Ableism*. London: Palgrave Macmillan.
- Cardol, M., Jong, B. A. D. & Ward, C. D. (2009). On autonomy and participation in rehabilitation. *Disability & Rehabilitation*, 24 (18), 970-974.
- Caron, J. G. & Light, J. (2017). Social media experiences of adolescents and young adults with cerebral palsy who use augmentative and alternative communication. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 19 (1), 30-42.
- Carpentier, N. (2012). The concept of participation. If they have access and interact, do they really participate? *Fronteiras – estudos midiáticos*, 14 (2), 164-177.
- CDAC. (2014). *Using-the-Communication-Access-Symbol*, Communication Disabilities Access Canada. Zugriff am 29.06.2018 unter <http://www.communication-access.org/wp-content/uploads/2013/11/Using-the-Communication-Access-Symbol.pdf>
- CDAC. (2015). *Communication Access Checklist. How accessible is your organization for people who have speech and language disabilities*, Communication Disabilities Access Canada. Zugriff am 29.06.2018 unter <http://www.communication-access.org/wp-content/uploads/2014/12/Checklist-.pdf>
- CDAC. (2018a). *Communication Rights | Communication Access Now*, Communication Disabilities Access Canada. Zugriff am 12.06.2018 unter <http://www.communication-access.org/people-with-communication-disabilities/communication-rights/>
- CDAC. (2018b). *Make Your Services Accessible | Communication Access Now*, Communication Disabilities Access Canada. Zugriff am 12.05.2018 unter <http://www.communication-access.org/make-your-service-accessible/make-your-services-accessible/>
- CDAC. (2018c). *Things you can do | Communication Access Now*, Communication Disabilities Access Canada. Zugriff am 12.06.2018 unter <http://www.communication-access.org/people-with-communication-disabilities/things-you-can-do/>
- Chiari, I. (2007). Transcribing Speech: Errors in Corpora and Experimental Settings. Paper 248. In University of Birmingham (Hrsg.), *Proceedings of the Corpus Linguistics Conference* (S. 1-13).

- Birmingham: University of Birmingham. Zugriff am 19.08.2016 unter http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/CL2007/paper/248_Paper.pdf
- Chung, K. & Lounsbury, D. W. (2006). The role of power, process, and relationships in participatory research for statewide HIV/AIDS programming. *Social Science & Medicine*, 63 (8), 2129-2140.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (3. Auflage). Heidelberg: Winter.
- Cohrs, M., Enneking, H., Freitag, S., Michaelis, F., Osterloh, T. & Schröder, V. (2013). *Cafe. Kneipe. Bistro.* (Unveröffentlichtes Portfolio.) (Wintersemester 2012/2013: Seminar 1.02.116 - Vertiefung in Kommunikation und Interaktion. Schwerpunkt Unterstützte Kommunikation.). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.
- Collier, B., Blackstone, S. & Taylor, A. (2012). Communication Access to Businesses and Organizations for People with Complex Communication Needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 28 (4), 205-218.
- Collier, B., McGhie-Richmond, D. & Self, H. (2010). Exploring Communication Assistants as an Option for Increasing Communication Access to Communities for People who use Augmentative Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 26 (1), 48-59.
- Cook, T. & Inglis, P. (2012). Participatory research with men with learning disability: informed consent. *Tizard Learning Disability Review*, 17 (2), 92-101.
- Cooper, L., Balandin, S. & Trembath, D. (2009). The Loneliness Experiences of Young Adults with Cerebral Palsy who use Alternative and Augmentative Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 25 (3), 154-164.
- Crook, A., Kenny, J., Johnson, H. & Davidson, B. (2017). Perspectives of a mobile application for people with communication disabilities in the community. *Disability & Rehabilitation: Assistive Technology*, 12 (2), 184-196.
- CRPD-Ausschuss (Vereinte Nationen, Hrsg.). (2015). *Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands*. Zugriff am 29.06.2018 unter http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/CRPD_Abschliessende_Bemerkungen_ueber_den_ersten_Staatenbericht_Deutschlands_ENTWURF.pdf
- Dada, S., Horn, T., Samuels, A. & Schlosser, R. W. (2016). Children's attitudes toward interaction with an unfamiliar peer with complex communication needs. Comparing high- and low-technology devices. *Augmentative and Alternative Communication*, 32 (4), 305-311.
- Dahrendorf, R. (1959/2006). *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle* (16. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dahrendorf, R. (1959/2010). *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle* (17. Auflage). Wiesbaden: Springer.

- Dahrendorf, R. (1979). *Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dahrendorf, R. (2009). Was heißt „Fertigkeit“ in der entwickelten mechanisierten Industrie? In A. Bolder & R. Dobischat (Hrsg.), *Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs* (S. 89-101). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Damasio, A. R. (2011). *Selbst ist der Mensch. Körper, Geist und die Entstehung des menschlichen Bewusstseins* (3. Auflage). München: Siedler.
- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik* (5. Auflage). München: Reinhardt.
- Datillo, J., Estrella, G., Estrella, L. J. & Light, J. (2008). "I have Chosen to Live Life Abundantly": Perceptions of Leisure by Adults who use Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 24 (1), 16-28.
- Dean, E. E., Fisher, K. W., Shogren, K. A. & Wehmeyer, M. L. (2016). Participation and Intellectual Disability. A Review of the Literature. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 54 (6), 427-439.
- Dederich, M. (2008). Der Mensch als Ausgeschlossener. In B. Fornefeld (Hrsg.), *Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (S. 31-49). München: Reinhardt.
- Dederich, M. (2013). *Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Degener, T. (2015). Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 55-74). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Denzin, N. K. (2015). Reading Films – Filme und Videos als sozialwissenschaftliches Erfahrungsmaterial. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (11. Auflage, 461-428). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI), WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen, Hrsg.). (Oktober 2005). *ICF - Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Genf: World Health Organization.
- DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, Hrsg.). (2017). *ICD-10-GM, Version 2018. Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision, German Modification*. Zugriff am 13.03.2018 unter <http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icd-10-gm/version2018/systematik/>
- Doose, S. (2004). *"I want my dream!". Persönliche Zukunftsplanung; neue Perspektiven und Methoden einer individuellen Hilfeplanung mit Menschen mit Behinderungen* (7. Auflage). Hamburg: Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung (BAG UB); Netzwerk People First Deutschland.

- Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Auflage). Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- Eggert, D. (2003). Die psychologische Diagnostik der geistigen Behinderung zwischen Klassifikation und Individualisierung. In D. Irlich & B. Stahl (Hrsg.), *Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder* (S. 476-501). Göttingen: Hogrefe.
- Erdélyi, A. (2014). Unterstützte Kommunikation bei Menschen mit neurologischen Erkrankungen – Ein Überblick. *Sprachtherapie aktuell*, 1 (2), 1-14.
- Erdélyi, A. & Mischo, S. (2011). Da bist Du sprachlos...! Theoretische Grundlagen und praktische Perspektiven zur Unterstützten Kommunikation bei geistigen Beeinträchtigungen und herausforderndem Verhalten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (4), 143-153.
- Erdélyi, A. & Thümmel, I. (2014). They know it, but they don't do it : Forschungsergebnisse zu Barrieren und Förderfaktoren in Bildungssystemen für Schüler mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen aus der Sicht von deutschen Lehrkräften, Erziehern und Schulbegleitern. *UK & Forschung*, 4 (1), 4-10.
- Falkai, P. & Wittchen, H.-U. (2015). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5*. Göttingen: Hogrefe.
- Fatke, R. (2013). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Auflage, S. 159-172). Weinheim: Beltz.
- Felder, F. (2012). *Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe*. Frankfurt am Main: Campus.
- Feuser, G. (2012). Teilhabeforschung - (k)ein neuer Euphemismus(!)? *Neue Caritas - CBP Spezial*, 113 (5), 11-19.
- Finlay, W. M. L. & Lyons, E. (2001). Methodological issues in interviewing and using self-report questionnaires with people with mental retardation. *Psychological Assessment*, 13 (3), 319-335.
- Finlay, W. M. L. & Lyons, E. (2002). Acquiescence in Interviews With People Who Have Mental Retardation. *Mental Retardation*, 40 (1), 14-29.
- Fischer, J. (20.09.2010). *Was ist Gerechtigkeit? Über Gerechtigkeit und Menschenrechte*. Veranstaltung der Weiterbildungsstelle der Universität Zürich, Zürich. Zugriff am 16.03.2018 unter <http://www.menschenrechte.uzh.ch/publikationen/GerechtigkeitundMenschenrechte.pdf>
- Fischer-Terworth, C. & Probst, P. (2012). Effekte einer psychologischen Gruppenintervention auf neuropsychiatrische Symptome und Kommunikation bei Alzheimer-Demenz. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 45 (5), 392-397.
- Flick, U. (2006). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Flick, U. (2015). 4.1 Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (11. Auflage, S. 252-265). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (7. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (2015). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (11. Auflage, S. 13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fornefeld, B. (2008a). Aufgabe der Behindertenpädagogik. In B. Fornefeld (Hrsg.), *Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (S. 161-183). München: Reinhardt.
- Fornefeld, B. (2008b). Pädagogische Leitgedanken als Ausschluss-Prinzipien? In B. Fornefeld (Hrsg.), *Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (S. 108-147). München: Reinhardt.
- Fornefeld, B. (2009a). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. Mit 14 Tabellen und 69 Übungsaufgaben* (4. Auflage). München: Reinhardt.
- Fornefeld, B. (2009b). Selbstbestimmung/Autonomie. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 183-187). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fornefeld, B. (2013). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik* (5. Auflage). München: Reinhardt; UTB.
- Franke, U. (2008). *Logopädisches Handlexikon* (8. Auflage). München: Reinhardt.
- Franz, D. (2008). Umfeld- und Sozialraumorientierung in der Behindertenhilfe. In Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft e.V. (Hrsg.), *Sozialraumorientierung in der Behindertenhilfe. Dokumentation der DHG-Tagung Dezember 2007, Bonn* (S. 23-31). Bonn / Jülich: Eigenverlag DHG.
- Franz, D. & Beck, I. (2007). *Umfeld- und Sozialraumorientierung in der Behindertenhilfe. Empfehlungen und Handlungsansätze für Hilfeplanung und Gemeindeintegration*. Bonn / Jülich: Eigenverlag DHG.
- Früchtel, F., Budde, W. & Cyprian, G. (2010). *Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Fieldbook: Methoden und Techniken* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Früchtel, F., Cyprian, G. & Budde, W. (2013). *Sozialer Raum und soziale Arbeit* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- George, A. L. & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Germain, R. (2004). An exploratory study using cameras and Talking Mats to access the views of young people with learning disabilities on their out-of-school activities. *British Journal of Learning Disabilities*, 32 (4), 170-174.

- Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (CRPD), in der Fassung vom 21. Dezember 2008.
- Giel, B. & Liehs, A. (2015). Systemische Organisationsentwicklung in Wohn- und Werkstätten. In G. Antener, A. Blechschmidt & K. Ling (Hrsg.), *UK wird erwachsen. Initiativen in der Unterstützten Kommunikation* (S. 83-92). Karlsruhe: von Loeper.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goeke, S. & Kubanski, D. (2012). Menschen mit Behinderungen als Grenzgänger im akademischen Raum - Chancen partizipatorischer Forschung. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Social Research*, 13 (1), 1-84.
- Goffman, E. (1972). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1975). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität* (23. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goodley, D. (2014). *Disability studies. Theorising disablism and ableism*. London: Routledge.
- Gridley, K., Brooks, J. & Glendinning, C. (2014). Good practice in social care: the views of people with severe and complex needs and those who support them. *Health & social care in the community*, 22 (6), 588-597.
- Groß, P. (2018). Personenorientierte Behindertenhilfe. Begründung von Gütekriterien zur Qualitätssicherung einer modernen Behindertenhilfe. *Teilhabe*, 57 (1), 10-15.
- Groß-Kunkel, A. (2017). *Kultur, Literacy und Behinderung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG), in der Fassung vom 23. Mai 1949 zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 13. Juli 2017 (BGBl. I S. 2347).
- Habermas, J. (2006). *Theorie des Kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hagen, J. (2001). *Ansprüche an und von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung in Tagesstätten. Aspekte der Begründung und Anwendung lebensweltorientierter pädagogischer Forschung*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hagen, J. (2002). Zur Befragung von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung. *Geistige Behinderung*, 41 (4), 293-306.
- Hähner, U. (2016a). Überlegungen zur Entwicklung einer Kultur der Begleitung. In U. Hähner, U. Niehoff, R. Sack & H. Walther (Hrsg.), *Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Handreichung zur Leitidee der Selbstbestimmung* (9. Auflage, S. 153-179). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

- Hähner, U. (2016b). Von der Verwahrung über die Förderung zur Selbstbestimmung. Fragmente einer Entwicklung der Behindertenhilfe. In U. Hähner, U. Niehoff, R. Sack & H. Walther (Hrsg.), *Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Handreichung zur Leitidee der Selbstbestimmung* (9. Auflage, S. 29-44). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hähner, U., Niehoff, U., Sack, R. & Walther, H. (Hrsg.). (2016). *Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Handreichung zur Leitidee der Selbstbestimmung* (9. Auflage). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hall, S. A. (2017). Community Involvement of Young Adults with Intellectual Disabilities. Their Experiences and Perspectives on Inclusion. *Journal of Intellectual Disability Research*, 30 (5), 859-871.
- Hamm, B. & Mirenda, P. (2006). Post-School Quality of Life for Individuals with Developmental Disabilities Who Use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 22 (2), 134-147.
- Hammel, J., Magasi, S., Heinemann, A., Whiteneck, G., Bogner, J. & Rodriguez, E. (2008). What does participation mean? An insider perspective from people with disabilities. *Disability & Rehabilitation*, 30 (19), 1445-1460.
- Hanson, E. K. & Sundheimer, C. (2009). Telephone talk. Effects of timing and use of a floorholder message on telephone conversations using synthesized speech. *Augmentative and Alternative Communication*, 25 (2), 90-98.
- Harrison, H., Birks, M., Franklin, R. & Mills, J. (2017). Case Study Research: Foundations and Methodological Orientations. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Social Research*, 18 (1), Art. 19.
- Hartley, S. L. & MacLean, W. E. (2006). A review of the reliability and validity of Likert-type scales for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (11), 813-827.
- Haubenreisser, K., Hinte, W., Oertel, A. & Stiefvater, H. (2018). Qplus – neue Unterstützungsformen im Quartier. Von der Sonderwelt in den Sozialraum. *Teilhabe*, 57 (1), 16-21.
- Hauser, M. (2016). Qualitätskriterien für die Inklusiv Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 77-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heiden, H.-G. (2015). Zeittafel. Stationen der Menschenrechts- und Behindertenpolitik. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 442-454). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hemsley, B. & Balandin, S. (2014). A metasynthesis of patient-provider communication in hospital for patients with severe communication disabilities. Informing new translational research. *Augmentative and Alternative Communication*, 30 (4), 329-343.
- Herrmann, T. (1973). *Persönlichkeitsmerkmale. Bestimmung und Verwendung in der psychologischen Wissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Higginbotham, D. J. & Engelke, C. R. (2013). A primer for doing talk-in-interaction research in Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 29 (1), 3-19.
- Hinte, W. (2008). Sozialraumorientierung. Ein Fachkonzept für Soziale Arbeit. In Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft e.V. (Hrsg.), *Sozialraumorientierung in der Behindertenhilfe*. Dokumentation der DHG-Tagung Dezember 2007, Bonn (S. 15-22). Bonn / Jülich: Eigenverlag DHG.
- Hirschberg, M. (Deutsches Institut für Menschenrechte, Hrsg.). (2010). *Partizipation – ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention* (Positionen Nr. 3). Berlin: Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention. Zugriff am 20.08.2015 unter http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/Positionen_nr_3_Partizipation_ein_Querschnittsanliegen_der_UN_Behindertenrechtskonvention.pdf
- Hirschberg, M. (2015). Schritte und Hindernisse auf dem Weg zu einem inklusiven Ausbildungssystem. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 20 (3), 60-71.
- Hitzler, R., Horner, A. & Pfadenhauer, M. (2009). Zur Einleitung: „Ärgerliche“ Gesellungsgebilde? In R. Hitzler, A. Honer & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnografische Erkundungen* (S. 9-31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoag, L. A., Bedrosian, J. L., McCoy, K. F. & Johnson, D. E. (2004). Trade-Offs Between Informativeness and Speed of Message Delivery in Augmentative and Alternative Communication. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 47 (6), 1270-1285.
- Hoffmann-Riem, C. (1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32 (2), 339-372.
- Hoffmann-Riem, C. (1984). *Das adoptierte Kind. Familienleben mit doppelter Elternschaft*. München: Wilhelm-Fink.
- Hollenweger, J. (2016). Klassifizierungen der Medizin und Gesundheitswissenschaften. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 161-165). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Homburg, C. & Giering, A. (1996). Konzeptualisierung und Operationalisierung komplexer Konstrukte. Ein Leitfaden für die Marketingforschung. *Marketing ZFP*, 18 (1), 5-24.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung / Pseudo-exploration – Thoughts on the techniques of qualitative interviews in social research. *Zeitschrift für Soziologie*, 7 (2), 97-115.
- Hopf, C. (2015a). Forschungsethik und qualitative Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (11. Auflage, S. 589-600). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Hopf, C. (2015b). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (11. Auflage, S. 349-360). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Horner, A. (2011). Interview. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3. Auflage, S. 94-99). Opladen: Budrich.
- Horster, D. (2010). Erklären und Verstehen. In D. Horster & W. Jantzen (Hrsg.), *Wissenschaftstheorie* (S. 157-161). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hüning-Meier, M. & Bollmeyer, H. (2012). Nichtelektronische Kommunikationshilfen – theoretische Grundlagen und praktische Anwendung. In von Loeper Literaturverlag & G. f. U. K. e. V. issac (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (1. Auflage, 9. Nachlieferung, S. 03.003.001–03.017.001). Karlsruhe: von Loeper.
- IASSID. (2004). Ethics Guidelines for International, Multicenter Research Involving People with Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1 (2), 57-70.
- Johnson, H., Solarsh, B., Bloomberg, K. & West, D. (2016). Supporting people with complex communication needs through community capacity building. The Communication Access Network. *Tizard Learning Disability Review*, 21 (3), 130-139.
- Kaase, M. (2000). Partizipation. In E. Holtmann, H. U. Brinkmann & H. Pehle (Hrsg.), *Politik-Lexikon* (3. Auflage, S. 466-470). München: De Gruyter.
- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1976). Konversationsanalyse. *Studium Linguistik* (1), 1-28.
- Kane, G. (2008). Diagnostik von Kognition und Kommunikation. In von Loeper Literaturverlag & G. f. U. K. e. V. issac (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (3. Auflage, Grundwerk, S. 14.011.001–14.022.001). Karlsruhe: von Loeper.
- Kant, I. (1788). *Critik der praktischen Vernunft*. Riga: Hartknoch.
- Kaselow, L., Schulz, L.-K., Horstmann, L., Seiboth, M. & Lütje, M. (2013). *Welche Kommunikationsbarrieren liegen beim Einkauf [...] vor und welche Maßnahmen können ergriffen werden, um diese Barrieren zu überwinden.* (Unveröffentlichtes Portfolio.) (Wintersemester 2012/2013: Seminar 1.02.116 - Vertiefung in Kommunikation und Interaktion. Schwerpunkt Unterstützte Kommunikation.). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.
- Keeley, C. (2015). Qualitative Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66 (3), 108-119.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kempka Wagner, D., Ramsey Musselwhite, C. & Odom, J. (2005). *Out and About. AAC in the community* (unveröffentlichte Unterlagen).

- Kent-Walsh, J. & Binger, C. (2018). Methodological advances, opportunities, and challenges in AAC research. *Augmentative and Alternative Communication*, 34 (2), 93-103.
- Kessl, F. (2016). Sozialraum und Zivilgesellschaft. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe* (3. Auflage, S. 264-271). Wiesbaden: Springer VS.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010). *Sozialraum. Eine Einführung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klauß, T. (2008). »... wohnst Du schon?« Eine eigene Wohnung als Menschenrecht. *Behindertenpädagogik*, 47 (2), 115-126.
- Klauß, T. (2017). Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Einleitende Überlegungen. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär* (2. Auflage, S. 11-39). Oberhausen: Athena.
- Klauß, T., Terfloth, K., Niehoff, U. & Buckenmaier, S. (2016). Zielperspektive Inklusion – Wohnen und Teilhaben im Gemeinwesen. In K. Terfloth, U. Niehoff, T. Klauß & S. Buckenmaier (Hrsg.), *Inklusion - Wohnen - Sozialraum. Grundlagen des Index für Inklusion zum Wohnen in der Gemeinde* (S. 24-40). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Kowal, S. & O'Connell, D. (2015). 5.9 Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (11. Auflage, S. 437-447). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kreckel, R. (2004). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit* (3. erweiterte Auflage). Frankfurt am Main: Campus.
- Kremsner, G. (2017). *Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kristen, U. (2005). *Praxis Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung* (5. Auflage). Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.
- Kristen, U. (2008). Diagnosebogen zur Abklärung kommunikativer Fähigkeiten. In von Loeper Literaturverlag & G. f. U. K. e. V. issac (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (3. Auflage, Grundwerk, S. 14.023.001–14.030.001). Karlsruhe: von Loeper.
- Kromrey, H., Roose, J. & Strübing, J. (2016). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung* (13. Auflage). Konstanz: UVK.
- Krüger, C. (2000). Supported Living. "Ich bin über 40 Jahre alt. Dies ist mein eigener Schlüssel. Zum allerersten Mal habe ich einen eigenen Schlüssel". *Geistige Behinderung*, 39 (2), 112-124.
- Krüger, H.-H. (2012). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (6. Auflage). Opladen: Budrich.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.

- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühne, O. (2017). *Zur Aktualität von Ralf Dahrendorf*. Wiesbaden: Springer.
- Kulig, W. & Theunissen, G. (2016). Wohnen von Menschen mit Behinderung in Deutschland. Bestandsaufnahme, Best Practice von Wohnprojekten für Erwachsene. In G. Theunissen & W. Kulig (Hrsg.), *Inklusives Wohnen. Bestandsaufnahme, Best Practice von Wohnprojekten für Erwachsene mit Behinderung in Deutschland* (S. 7-19). Stuttgart: Fraunhofer IRB.
- Kvas, S., Stöppler, R., Havemann, M. & Tillmann, V. (2013). Assessing Mobility Competences of Children With Intellectual Disabilities: Development and Results of the Mobility Assessment Schedule. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 10 (4), 300-306.
- Lage, D. (2006). *Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt. Eine kommunikationstheoretische Grundlegung für eine behindertenpädagogische Konzeption*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lage, D. (2008). Entstehungsgeschichte der Unterstützten Kommunikation. In von Loeper Literaturverlag & G. f. U. K. e. V. (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (3. Auflage, Grundwerk, S. 15.002.002–15.002.010). Karlsruhe: von Loeper.
- Lage, D. (2014). Zentrale Grundannahmen der Soziologie. Basis für einen soziologischen Blick auf Unterstützte Kommunikation. In von Loeper Literaturverlag & G. f. U. K. e. V. (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (1. Auflage, 11. Nachlieferung, S. 015.045.01–015.054.01). Karlsruhe: von Loeper.
- Lage, D., Antener, G. & Knobel, C. (1997). Ein soziologischer Zugang zur Unterstützten Kommunikation. In ISAAC e.V. (Hrsg.), *Tagungsreader* (CD-Rom). ISAAC e.V.
- Lage, D. & Steiner, S. (2018). Gelingensbedingungen für die nachhaltige Verankerung der UK in Organisationen der Behindertenhilfe. *Unterstützte Kommunikation*, 23 (1), 6-12.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Langner, A. (2009). *Behindertwerden in der Identitätsarbeit. Jugendliche mit geistiger Behinderung ; Fallrekonstruktionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Larsson, I. & Thoren-Jönsson, A. L. (2007). The Swedish Speech Interpretation Service: An Exploratory Study of a New Communication Support Provided to People with Aphasia. *Augmentative and Alternative Communication*, 23 (4), 312-322.
- Lauth, H.-J., Pickel, G. & Pickel, S. (2015). *Methoden der vergleichenden Politikwissenschaft. Eine Einführung* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

- Lebenshilfe. (2018). *2000er Jahre - 50 Jahre Lebenshilfe*, Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. Zugriff am 26.03.2018 unter http://50-jahre.lebenshilfe.de/50_jahre_lebenshilfe/2000er/index.php
- Leber, I. (2012). *Kommunikation einschätzen und unterstützen. Förderdiagnostik Unterstützte Kommunikation*. Karlsruhe: von Loeper.
- Lehner, F. (2011). *Sozialwissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lewis, A. & Porter, J. (2004). Interviewing children and young people with learning disabilities. Guidelines for researchers and multi-professional practice. *British Journal of Learning Disabilities*, 32 (4), 191-197.
- Light, J. (1988). Interaction involving individuals using augmentative and alternative communication systems: State of the art and future directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 4 (2), 66-82.
- Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 5 (2), 137-144.
- Light, J. & McNaughton, D. (2012). The changing face of augmentative and alternative communication. Past, present, and future challenges. *Augmentative and Alternative Communication*, 28 (4), 197-204.
- Light, J. & McNaughton, D. (2015). Designing AAC Research and Intervention to Improve Outcomes for Individuals with Complex Communication Needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 31 (2), 85-96.
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2001). Supported living. Ein neues Konzept des Wohnens und Lebens in der Gemeinde für Menschen mit (geistiger) Behinderung. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 24 (3-4), 39-50.
- Lindmeier, C. (2009). Teilhabe und Inklusion. *Teilhabe*, 48 (1), 4-10.
- Lindmeier, C. (2018a). Das aktuelle Thema: Othering. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63 (1), 7-8.
- Lindmeier, C. (2018b). Implikationen der internationalen Fachdiskussion über einen "Twin-Track Approach" der inklusiven Erziehung und Bildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69 (4), 156-166.
- Lingg, A. & Theunissen, G. (2017). *Psychische Störungen und geistige Behinderungen. Ein Lehrbuch und Kompendium für die Praxis* (7. Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Linke, A., Nussbaumer, M. & Portmann-Tselikas, P. R. (2004). *Studienbuch Linguistik. Ergänzt um ein Kapitel "Phonetik/Phonologie" von Urs Willi* (5. Auflage). Tübingen: Niemeyer.
- Löw, M. (2017). *Raumsoziologie* (9. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luckmann, T. (1986). Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In R. König & F. Neidhardt (Hrsg.), *Kultur und Gesellschaft. René König, dem Begründer der Sonderhefte, zum 80. Geburtstag gewidmet* (S. 191-213). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Luckmann, T. (2002). *Wissen und Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze 1981 - 2002*. Konstanz: UVK.
- Luhmann, N. (1994). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie* (4. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lund, S. K. & Light, J. (2007). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part III – contributing factors. *Augmentative and Alternative Communication*, 23 (4), 323-335.
- Mabry, L. (2009). Case Study in Social Research. In P. Alasuutari (Ed.), *The SAGE handbook of social research methods* (S. 214-227). Los Angeles: SAGE.
- Mall, W. (1998). Wie kommt der Austausch in Gang? *Unterstützte Kommunikation*, 3 (2/3), 41-44.
- Markowetz, R. (2009). Freizeit und Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten. In H. Schwalb & G. Theunissen (Hrsg.), *Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele: Wohnen - Leben - Arbeit - Freizeit* (S. 176-188). Stuttgart: Kohlhammer.
- Marotzki, W. (2011a). Leitfadeninterview. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3. Auflage, S. 114). Opladen: Budrich.
- Marotzki, W. (2011b). Thematisches Interview. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3. Auflage, S. 153-154). Opladen: Budrich.
- Marx, K. (1844/1968). *Ökonomisch-philosophische Manuskripte* (Ergänzungsband). Berlin: Dietz.
- Maskos, R. (14.12.2011). „Bist Du behindert oder was?!“ *Behinderung, Ableism und souveräne Bürger_innen*. Ringvorlesung „Jenseits der Geschlechtergrenzen“ der AG Queer Studies und der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte!? Perspektiven der Disability Studies“, Hamburg. Zugriff am 23.04.2018.
- Maskos, R. (2015). Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Inklusion-online*, 9 (2), o. S.
- Matas, J., Mathy-Laikko, P., Beukelman, D. & Legresley, K. (1985). Identifying the nonspeaking population. A demographic study. *Augmentative and Alternative Communication*, 1 (1), 17-31.
- Maykus, S. (2016). Bildung in der inklusiven Stadtgesellschaft der Gegewarten. Theoretische Reflexion zu Optionen der Vernetzung, Planung und Partizipation durch eine kommunale Sozialpädagogik. In I. Beck (Hrsg.), *Inklusion im Gemeinwesen* (S. 184-238). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.

- McCarthy, J. & Light, J. (2005). Attitudes toward Individuals Who Use Augmentative and Alternative Communication: Research Review. *Augmentative and Alternative Communication*, 21 (1), 41-55.
- McConkey, R. & Collins, S. (2010). The role of support staff in promoting the social inclusion of persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54 (8), 691-700.
- McCoy, K. F., Bedrosian, J. L., Hoag, L. A. & Johnson, D. E. (2007). Brevity and speed of message delivery trade-offs in augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 23 (1), 76-88.
- McNaughton, D. & Bryen, D. N. (2007). AAC technologies to enhance participation and access to meaningful societal roles for adolescents and adults with developmental disabilities who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23 (3), 217-219.
- McNaughton, D. & Light, J. (2015). What We Write about When We Write About AAC. The Past 30 Years of Research and Future Directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 31 (4), 261-270.
- Meißner, H. (2015). Studies in Ableism – Für ein Vorstellungsvermögen jenseits des individuellen autonomen Subjekts. *Zeitschrift für Inklusion-online*, 9 (2), o. S.
- Merkens, H. (2015). 4.4 Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (11. Auflage, S. 286-299). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P. (1956). *The focused interview. A manual of problems and procedures*. New York NY: Free Press.
- Metzner, H. (2012). *Versorgungslage mit Unterstützter Kommunikation von erwachsenen Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen in Wohneinrichtungen in Niedersachsen. Empirische Erhebung in Wohneinrichtungen für Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen in Niedersachsen mittels eines Online-Fragebogens*. unveröffentlichte Masterarbeit, Carl von Ossietzky Universität. Oldenburg.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-468). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1994). Expertenwissen und Experteninterview. In R. Hitzler, A. Honer & C. Maeder (Hrsg.), *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit* (S. 180-192). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009a). Das Experteninterview. Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, D. Jahn, H.-J. Lauth & G. Pickel (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (1. Aufl., S. 465-479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Meuser, M. & Nagel, U. (2009b). Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (3. Auflage, S. 35-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2011). Experteninterview. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3. Auflage, S. 57-58). Opladen: Budrich.
- Meyer, H. (2003). Geistige Behinderung - Terminologie und Begriffsverständnis. In D. Irblich & B. Stahl (Hrsg.), *Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder* (S. 4-30). Göttingen: Hogrefe.
- Michel, A. (2015). Materialien zur Kommunikation mit Gebärden. In von Loeper Literaturverlag & G. f. U. K. e. V. issac (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (1. Auflage, 12. Nachlieferung, S. 02.013.001–02.014.005). Karlsruhe: von Loeper.
- Mittlin, H. S., Naess, K.-A. B., Taxt, T. & Karlsen, A. V. (2015). What communication strategies do AAC users want their communication partners to use? A preliminary study. *Disability & Rehabilitation*, 37 (14), 1260-1267.
- Miles-Paul, O. (06.12.2016). *Nach dem Gesetz ist vor dem Gesetz*. Interview mit Harry Fuchs.
- Mirenda, P. & Dattilo, J. (1987). Instructional techniques in alternative communication for students with severe intellectual handicaps. *Augmentative and Alternative Communication*, 3 (3), 143-152.
- Mirenda, P. & Santogrossi, J. (1985). A prompt-free strategy to teach pictorial communication system use. *Augmentative and Alternative Communication*, 1 (4), 143-150.
- Mischo, S. (2008). Teilhabe am Gemeinwesen fördern – Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation. In von Loeper Literaturverlag & G. f. U. K. e. V. issac (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (12. erweiterte Auflage, 10.076.001-10.088.001). Karlsruhe: von Loeper.
- Mischo, S. (2012). Teilhabe am Gemeinwesen fördern. Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation. In von Loeper Literaturverlag & G. f. U. K. e. V. issac (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (1. Auflage, 9. Nachlieferung, S. 10.076.001–10.088.001). Karlsruhe: von Loeper.
- Mischo, S., Hennig, B. & Erdélyi, A. (2016). Unterstützte Kommunikation im Gemeinwesen am Beispiel der Apotheke. Ein Forschungsbericht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66 (12), 532-544.
- Mitchell, W. (2010). 'I know how I feel'. Listening to Young People with Lifelimiting Conditions who have Learning and Communication Impairments. *Qualitative Social Work*, 9 (2), 185-203.
- Mitra, S. (2006). The Capability Approach and Disability. *Journal of Disability Policy Studies*, 16 (4), 236-247.
- Monitoring-Stelle zur UN-BRK (Deutsches Institut für Menschenrechte, Hrsg.). (März 2015). *Parallelbericht an den UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen*, Berlin. Zugriff am 04.01.2016 unter http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-

Dateien/Parallelberichte/Parallelbericht_an_den_UN-
Fachausschuss_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_150311.pdf

- Morris, C. (2009). Measuring participation in childhood disability: how does the capability approach improve our understanding? *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51 (2), 92-94.
- Mühl, H. (1986). *Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten. Materialien zur Planung und Organisation des Unterrichts* (7. Auflage). Bonn/ Bad Godesberg: Dürr.
- Mühl, H. (2013). Handlungsbezogenes Lernen. In G. Theunissen, W. Kulig & K. Schirbort (Hrsg.), *Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik* (2. Auflage, S. 166-168). Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller, A. & Gülden, M. (2016). Linguistische Aspekte der visuellen Darstellung von Sprache in der Unterstützten Kommunikation. *Unterstützte Kommunikation*, 21 (4), 17-23.
- Müller, I., Buchholz, M. & Ferm, U. (2010). Text messaging with picture symbols - experiences of seven persons with cognitive and communicative disabilities. *Journal of Assistive Technologies*, 4 (4), 11-23.
- Münz, J., Münz, K., Boenisch, J. & Wilke, M. (2014). Lese- und Schreibkompetenzen unterstützt kommunizierender Schüler im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. *UK & Forschung*, 4 (1), 11-18.
- Murphy, J. (2000). Enabling people with aphasia to discuss quality of life. *British Journal of Therapy and Rehabilitation*, 7 (11), 454-458.
- Murphy, J. (2009). *Talking Mats. A study of communication difficulties and the feasibility and effectiveness of a low-tech communication framework*. PhD Thesis, University of Stirling; Radboud University. Stirling, UK.
- Murphy, J. & Boa, S. (2012). Using the WHO-ICF with Talking Mats to Enable Adults with Long-term Communication Difficulties to Participate in Goal Setting. *Augmentative and Alternative Communication*, 28 (1), 52-60.
- Murphy, J. & Cameron, L. (2008). The effectiveness of Talking Mats ® with people with intellectual disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 36 (4), 232-241.
- Murphy, J., Cameron, L. & Boa, S. (2013). *Talking Mats. A Ressource to Enhance Communication* (2. Auflage). Stirling: Talking Mats Ltd.
- Murphy, J., Gray, C. & Cox, S. (Report Joseph Rowntree Foundation, Hrsg.). (2007a). *Communication and dementia. How Talking Mats can help people with dementia to express themselves*. York, UK: University of Stirling. Zugriff am 12.06.2017 unter <https://www.jrf.org.uk/report/using-talking-mats-help-people-dementia-communicate>

- Murphy, J., Gray, C. & Cox, S. (2007b). Talking Mats. The effectiveness of a low technology communication framework to help people with dementia express their views. *Journal of Assistive Technologies, 1* (2), 30-34.
- Murphy, J., Gray, C., van Achterberg, T., Wyke, S. & Cox, S. (2010). The effectiveness of the Talking Mats framework in helping people with dementia to express their views on well-being. *Dementia, 9* (4), 454-472.
- Murphy, J., Mischo, S., Thümmel, I. & Erdélyi, A. (2018). Talking Mats: From Research to Practice – Talking Mats: Forschung für die Praxis. *Unterstützte Kommunikation, 23* (1), 48-53.
- Naue, U. (2011). Disability Studies und Menschen mit Lernschwierigkeiten. Inklusion in Wissenschaft und Forschung. *Teilhabe, 50* (3), 107-112.
- Neuhäuser, G. (2008). Medizinische Aspekte. In S. Nußbeck, A. Biermann & H. Adam (Hrsg.), *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (S. 159-178). Göttingen: Hogrefe.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2003). *Rahmenrichtlinien für das Fach Berufsbezogener Unterricht in der Fachschule Heilerziehungspflege*. Zugriff am 13.06.2018 unter <http://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/rahmenrichtlinien/heiler.pdf>
- Niediek, I. (2014a). Auf die Frage kommt es an. Das Problemzentrierte Interview bei Menschen mit einer geistigen Behinderung. *Teilhabe, 53* (3), 100-105.
- Niediek, I. (2014b). Was hat ein Fahrrad mit Sozialraum-Orientierung zu tun? Oder: Warum Personzentrierte Hilfe sich am Sozialraum orientieren muss. *Teilhabe, 53* (2), 82-91.
- Niediek, I. (2015). Wer nicht fragt, bekommt keine Antworten – Interviewtechniken unter besonderen Bedingungen. *Zeitschrift für Inklusion-online, 9* (4), o. S.
- Niediek, I. (2016). Zeichen, Piktogramme & Co in der Unterstützten Kommunikation. *Unterstützte Kommunikation, 21* (4), 7-16.
- Niehoff, U. (2016). Grundbegriffe selbstbestimmten Lebens. In U. Hähner, U. Niehoff, R. Sack & H. Walther (Hrsg.), *Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Handreichung zur Leitidee der Selbstbestimmung* (9. Auflage, S. 45-55). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Nieß, M. (2016). *Partizipation aus Subjektperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nonn, K. (2015). *Narrative Fähigkeiten in der mündlichen Kommunikation von Menschen mit geistiger Behinderung*. Dissertationsschrift, Justus-Liebig-Universität. Gießen. Zugriff am 24.03.2017 unter <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11764/>
- Nordenfelt, L. (2003). Action theory, disability and ICF. *Disability & Rehabilitation, 25* (18), 1075-1079.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Creating capabilities. The human development approach*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.

- Opielka, M. (2004). *Gemeinschaft in Gesellschaft. Soziologie nach Hegel und Parsons*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, H.-U. & Ziegler, H. (2010). Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (2. Auflage, S. 9-13). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Panzer, C. (2018). Die Komplexität der Vereinfachung oder: Standardisierung in Großeinrichtungen. *Unterstützte Kommunikation*, 23 (1), 43-47.
- Pauen, M. (2008). Freiheit, Schuld und Strafe. In E.-J. Lampe, M. Pauen & G. Roth (Hrsg.), *Willensfreiheit und rechtliche Ordnung* (S. 41-71). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Penta, L. J., Schraml, C. & Winterberg, S. (2010). Community Organizing – ein Weg zur Enabling Community. In S. Kurzke-Maasmeier (Hrsg.), *Enabling Community - Anstöße für Politik und soziale Praxis* (S. 284-292). Hamburg: Alsterdorf.
- People First e.V. Deutschland. (2018, 30. März). *Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V. - Mensch mit Lernschwierigkeiten*, Verein People First Deutschland e.V. Zugriff am 30.03.2018 unter <http://www.menschzuerst.de/pages/startseite/was-tun-wir/kampf-gegen-den-begriff-geistig-behindert.php>
- Perry, J. & Felce, D. (2002). Subjective and Objective Quality of Life Assessment. Responsiveness, Response Bias, and Resident: Proxy Concordance. *Mental Retardation*, 40 (6), 445-456.
- Pfister, A., Studer, M., Berger, F. & Georgi-Tscherry, P. (2018). Teilhabe als Kontinuum. Eine empirisch begründete Theorie über die Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen in unterschiedlichen Lebensbereichen. *Teilhabe*, 57 (2), 68-74.
- Pieda, B. & Schulz, S. (1990). *Wohnen Behinderter. Berichtsband*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pitsch, H.-J. & Thümmel, I. (2015). *Lernen in der Schule*. Oberhausen: Athena.
- Pivit, C. (2008). Individuelle Kommunikationssysteme. In von Loeper Literaturverlag & G. f. U. K. e. V. issac (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (3. Auflage, Grundwerk, S. 01.006.001–01.017.001). Karlsruhe: von Loeper.
- Preis, W. & Thiele, G. (2002). *Sozialräumlicher Kontext sozialer Arbeit. Eine Einführung für Studium und Praxis*. Chemnitz: RabenStück Verlag für Kinder- und Jugendhilfe.
- Pro Familia Gießen / Friedberg (01.09.2016). "Drumherum reden bringt nichts". *Kreis-Anzeiger*, S. 16. Zugriff am 22.05.2017 unter https://www.wiso-net.de/document/KRAN__166987800001472680800
- Prosetzky, I. (2009). Isolation und Partizipation. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 87-95). Stuttgart: Kohlhammer.
- Prossers, H. & Bromley, J. (2012). Interviewing people with intellectual disabilities. In E. Emerson (Hrsg.), *Clinical psychology and people with intellectual disabilities* (2. Auflage, S. 107-120). Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.

- Pühremair, F. & Claudia, V. (2018). Einheitliche Verwendung von Leit- und Navigationssymbolen und Gebärden in Oberösterreich. *Unterstützte Kommunikation*, 23 (1), 13-14.
- Quasthoff, U., Fried, L., Katz-Bernstein, N., Lengning, A., Schröder, A. & Stude, J. (2013). *(Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rarisch, J. (2013). *Talking Mats als Befragungsmethode für Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen und Kommunikationsbeeinträchtigungen*. unveröffentlichte Masterarbeit, Carl von Ossietzky Universität. Oldenburg.
- Rauch, A. & Meyer, T. (2013). Die Implementierung der ICF in das Rehabilitationsmanagement – Ein Fallbeispiel. In V. Fialka-Moser (Hrsg.), *Kompendium Physikalische Medizin und Rehabilitation. Diagnostische und therapeutische Konzepte* (S. 127-153). Wien: Springer.
- Rawls, J. (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reinhold, G., Recker, H. & Lamnek, S. (2017). *Soziologie-Lexikon*. Berlin: Oldenbourg.
- Renner, G. (2004). *Theorie der Unterstützten Kommunikation. Eine Grundlegung*. Berlin: Ed. Marhold.
- Reutlinger, C. (2009). Raumdeutung. Rekonstruktion des Sozialraums "Schule" und mitagierende Erforschung "unsichtbarer Bewältigungskarten" als methodische Felder von Sozialraumforschung. In U. Deinet (Hrsg.), *Methodenbuch Sozialraum* (S. 17-32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riegel, C. (2016). *Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: Transcript.
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6 (1), 93-117.
- Roeper, C. (2013). *Teilhabe an der Gesellschaft. Eine qualitative Untersuchung zur Teilhabe am Gemeinwesen aus Sicht der Menschen mit geistiger Behinderung und deren Familien*. unveröffentlichte Masterarbeit, Carl von Ossietzky Universität. Oldenburg.
- Röh, D. (2016). Grundbegriffe und Grundlagen: Gesellschaft, Partizipation und Benachteiligung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 387-396). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rohrmann, A. (2009). Teilhabe planen. Ziele und Konzepte regionaler Teilhabeplanung. *Teilhabe*, 48 (1), 18-25.
- Rohrmann, A., Windisch, M. & Düber, M. (2015). Barrierefreie Partizipation. Annäherung an ein Thema. In M. Düber (Hrsg.), *Barrierefreie Partizipation. Entwicklungen, Herausforderungen und Lösungsansätze auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Beteiligung* (S. 15-28). Weinheim, Basel: Beltz.
- Römisch, K. & Tillmann, V. (2017). Mobilität als Voraussetzung für selbstbestimmte Teilhabe im Sinne der UN-BRK. *Teilhabe*, 56 (3), 100-106.

- Rommerskirchen, J. (2017). *Soziologie & Kommunikation. Theorien und Paradigmen von der Antike bis zur Gegenwart* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenberg, S. & Beukelman, D. (1987). The participation model. In C. A. Coston (Hrsg.), *Proceedings of the national planners conference on assistive device service delivery* (S. 159-161). Washington D.C.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Sailer, A. (2014). UK als Bestandteil einer Kultur in einer Wohneinrichtung für erwachsene Menschen. *Unterstützte Kommunikation, 19* (1), 34-37.
- Sailer, A. (2015). „Gelernte Hilflosigkeit“ überwinden – Behutsame Anbahnung von Unterstützter Kommunikation mit Erwachsenen. In von Loeper Literaturverlag & G. f. U. K. e. V. issac (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (1. Auflage, 12. Nachlieferung, S. 10.127.001–10.133.001). Karlsruhe: von Loeper.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3. Auflage). Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Schablon, K.-U. (2010). *Community care. Professionell unterstützte Gemeinweseneinbindung erwachsener geistig behinderter Menschen ; Analyse, Definition und theoretische Verortung struktureller und handlungsbezogener Determinanten* (2. Auflage). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Schäfers, M. (2008). *Lebensqualität aus Nutzersicht. Wie Menschen mit geistiger Behinderung ihre Lebenssituation beurteilen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfers, M. (2009). Methodenforschung zur Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung. *Heilpädagogische Forschung, 35* (4), 213-227.
- Schäffer, K. & Rosenmeier, A. (2015). UK in den Werkstätten für Menschen mit Behinderung. Etablierung von UK im Arbeitsalltag. In G. Antener, A. Blechschmidt & K. Ling (Hrsg.), *UK wird erwachsen. Initiativen in der Unterstützten Kommunikation* (S. 114-121). Karlsruhe: von Loeper.
- Scherer, A. (2009). *GU(C)K HIN kommt an. Neue Schilder und Fächer in Gebärdensprache*, Die Zieglerschen e.V. – Wilhelmsdorfer Werke evangelischer Diakonie. Zugriff am 16.04.2011 unter <http://www.zieglersche.de/behindertenhilfe/aktuelles-termine/guck-hin-auftaktveranstaltung.html>
- Scherr, A. (2016). Gesellschaft und Gemeinschaft. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe* (3. Auflage, S. 89-98). Wiesbaden: Springer VS.
- Scheu, B. & Autrata, O. (2013). *Partizipation und soziale Arbeit. Einflussnahme auf das subjektiv Ganze*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schlömerkemper, J. (2010). *Konzepte pädagogischer Forschung. Eine Einführung in Hermeneutik und Empirie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlütken, H. (2012). *Unterstützte Kommunikation im Gemeinwesen am Beispiel der Apotheke. Barrieren und Förderfaktoren der Teilhabe von Menschen mit Kommunikationseinschränkungen aus Sicht des pharmazeutischen Apothekenpersonals*. unveröffentlichte Bachelorarbeit, Carl von Ossietzky Universität. Oldenburg.

- Schmid, H. B. (2005). *Wir-Intentionalität. Kritik des ontologischen Individualismus und Rekonstruktion der Gemeinschaft*. München: Karl Alber.
- Schnurr, S. (2005). Partizipation. In H.-U. Otto, H. Thiersch & K. Grunwald (Hrsg.), *Handbuch soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (3. Auflage, S. 1330-1345). München: Reinhardt.
- Schramme, T. (2006). *Gerechtigkeit und soziale Praxis*. Frankfurt am Main: Campus.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Schulz von Thun, F. (2017). *Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation* (53. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schuntermann, M. F. (2013). *Einführung in die ICF. Grundkurs, Übungen, offene Fragen* (4. Auflage). Heidelberg: ecomed Medizin.
- Schuppener, S. (2008). Psychologische Aspekte. In S. Nußbeck, A. Biermann & H. Adam (Hrsg.), *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (S. 89-114). Göttingen: Hogrefe.
- Schuppener, S. (2014). *Selbstkonzeptentwicklung von Kindern mit geistiger Behinderung – Grundlagen - Veränderungen - mögliche Einflussvariablen*, Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät. Zugriff am 22.05.2017 unter <https://www.erzwiss.uni-leipzig.de/grundschuldidaktik-mathematik/personen?view=proforschungsprojekt&id=174>
- Schütz, A. (2003). *Theorie der Lebenswelt 2: Die kommunikative Ordnung der Lebenswelt*. Konstanz: Herbert von Halem.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2017). *Strukturen der Lebenswelt* (2. Auflage). München: UTB.
- Schützeichel, R. (2004). *Soziologische Kommunikationstheorien*. Konstanz: UVK.
- Schützeichel, R. (2015). *Soziologische Kommunikationstheorien* (2. Auflage). Konstanz: UVK.
- Schwanenflügel, L. v. (2015). *Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Scope (Communication Resource Centre – A service of Scope (Vic) Ltd, Hrsg.). (Dezember 2008). *Communicating with community at Centro Box Hill. "Good Communication is Good Business"*. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Box Hill.
- Scope (Communication Resource Centre, Scope, Hrsg.). (2009a). *Communicating with the Community @ Centro Box Hill*. Melbourne. Zugriff am 31.01.2012 unter <http://www.scopevic.org.au/index.php/cms/frontend/resource/id/688/name/Communicating%20with%20the%20Community.pdf>
- Scope (Communication Resource Centre, Scope, Hrsg.). (2009b). *Talking Taxicabs*, Melbourne. Zugriff am 31.01.2012 unter <http://www.scopevic.org.au/index.php/cms/frontend/resource/id/693/name/Talking%20Taxicabs.pdf>

- Scope. (2015). *Communication Access for All. Introducing the Communication Access Symbol*, Scope's Communication & Inclusion Resource Centre. Zugriff am 11.05.2018 unter <https://www.scopeaust.org.au/wp-content/uploads/2014/12/A4-Communication-Access-for-All-Booklet-2015-web1.pdf>
- Scope. (2018a). *Communication Access Introduction Cards*, Scope's Communication & Inclusion Resource Centre. Zugriff am 12.06.2018 unter <https://www.scopeaust.org.au/communication-access-cards/>
- Scope. (2018b). *Communication Access Symbol*. Zugriff am 11.05.2018 unter <https://www.scopeaust.org.au/service/communication-access-network-can/0992-good-comms-logs-pms/>
- Seifert, M. (2009). Forschung zur Angebotsqualität im Bereich des Wohnens von Menschen mit schweren Behinderungen. In F. Janz & K. Terfloth (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung* (S. 73-92). Heidelberg: Winter.
- Seifert, M. (2010a). Das Gemeinwesen mitdenken. Herausforderungen für die Behindertenhilfe. In A.-D. Stein (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 32-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seifert, M. (2010b). *Kundenstudie. Bedarf an Dienstleistungen zur Unterstützung des Wohnens von Menschen mit Behinderung; Abschlussbericht*. Berlin: Rhombos.
- Seifert, M. (2011). Beteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Prozessen der örtlichen Teilhabeplanung für Menschen mit Behinderungen. In D. Lampke (Hrsg.), *Örtliche Teilhabeplanung mit und für Menschen mit Behinderungen. Theorie und Praxis* (S. 211-226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seifert, M. (2016). Wohnen. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 454-458). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seifert, M., Fornefeld, B. & Koenig, P. (2001). *Zielperspektive Lebensqualität. Eine Studie zur Lebenssituation von Menschen mit schwerer Behinderung im Heim*. Bielefeld: Bethel-Verlag.
- Seiler-Kesselheim, A. (2008). *Beratungsangebote in der unterstützten Kommunikation. Praxis, Forschung, Weiterentwicklung*. Karlsruhe: von Loeper.
- Sen, A. (2013). *Die Idee der Gerechtigkeit* (2. Auflage). München: dtv.
- Sevcik, R. & Ronski, M. A. (1986). Representational matching skills of persons with severe retardation. *Augmentative and Alternative Communication*, 2 (4), 160-164.
- Shannon, C. E. & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Shepherd, T. A. & McDougall, S. (2008). Communication Access in the Library for Individuals who use Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 24 (4), 313-322.

- Sigelman, C. K., Budd, E. C., Spanhel, C. L. & Schoenrock, C. J. (1981). Asking questions of retarded persons. A comparison of yes-no and either-or formats. *Applied Research in Mental Retardation*, 2 (4), 347-357.
- Small, N., Raghavan, R. & Pawson, N. (2013). An ecological approach to seeking and utilising the views of young people with intellectual disabilities in transition planning. *Journal of Intellectual Disabilities*, 17 (4), 283-300.
- Solarsh, B. (2014). Reden wir über Barrierefreiheit: Was ist mit Menschen, die nicht sprechen können? *Unterstützte Kommunikation*, 19 (4), 12-16.
- Sombetzki, J. (2014). *Verantwortung als Begriff, Fähigkeit, Aufgabe. Eine Drei-Ebenen-Analyse*. Wiesbaden: Springer.
- Sozialgesetzbuch Neuntes Buch (SGB IX), in der Fassung vom 19. Juni 2001 (BGBl. I S. 1046), zuletzt durch Artikel 6 des Gesetzes vom 22. Dezember 2011 (BGBl. I S. 3075).
- Sozialgesetzbuch Zwölftes Buch (SGB XII), in der Fassung vom 27. Dezember 2003, zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 17. August 2017 (BGBl. I S. 3214).
- Spatscheck, C. (2009). Methoden der Sozialraum- und Lebensweltanalyse im Kontext der Theorie- und Methodendiskussion der Sozialen Arbeit. In U. Deinet (Hrsg.), *Methodenbuch Sozialraum* (S. 33-43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Speck, O. (2013). Geistige Behinderung. In G. Theunissen, W. Kulig & K. Schirbort (Hrsg.), *Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik* (2. Auflage, S. 147-149). Stuttgart: Kohlhammer.
- Speck, O. (2016). *Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung* (12. Auflage). München: Reinhardt.
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives. *History and Theory*, 24 (3), 247-272.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.
- Stancliffe, R. J., Larson, S., Auerbach, K., Engler, J., Taub, S. & Lakin, K. C. (2010). Individuals with Intellectual disabilities and augmentative and alternative communication. Analysis of survey data on uptake of aided AAC, and loneliness experiences. *Augmentative and Alternative Communication*, 26 (2), 87-96.
- Stansfield, J., Collier, R. & King, R. (2012). Adults with intellectual impairment who stammer. A clinical case study. *British Journal of Learning Disabilities*, 40 (1), 23-30.
- Statistisches Bundesamt (Statistisches Bundesamt, Hrsg.). (2018). *Gesundheitspersonal nach Berufen und Geschlecht*, DESTATIS. Zugriff am 18.05.2018 unter

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Gesundheit/Gesundheitspersonal/Tabelle/n/Berufe.html#Fussnote8>

- Stevens, A., Beurskens, A., Koke, A. & van der Weijden, T. (2013). The use of patient-specific measurement instruments in the process of goal-setting. A systematic review of available instruments and their feasibility. *Clinical rehabilitation*, 27 (11), 1005-1019.
- Stiftung Gesundheit Fördergemeinschaft e. V. (2018). *Das Praxis-Tool Barrierefreiheit*, Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Zugriff am 22.06.2018 unter <http://www.praxis-tool-barrierefreiheit.de/>
- Stöppler, R. (2002). *Mobilitäts- und Verkehrserziehung bei Menschen mit geistiger Behinderung* (2. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stöppler, R. (2014). *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung*. München: Reinhardt; UTB.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2010). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strege, S.-A., Pütz, T., Liffers, S., Marken, A., Weritz, A. & Büermann, M. (2016). *Sicherung der gesellschaftlichen Teilhabe von unterstützten kommunizierenden Menschen. Bedarfserhebung für Unterstützte Kommunikation in Oldenburger Kultureinrichtungen*. (Unveröffentlichtes Portfolio.) (Wintersemester 2015/2016 - Sommersemester 2016: Seminar 1.02.314 - Projekte Forschenden Lernens im Förderschwerpunkt GE). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg.
- Talking Mats Ltd. (2016). *Talking Mats Training*. Talking Mats Accredited Training Course (unveröffentlichte Seminarunterlagen), Stirling, UK.
- Taylor, K. (2007). The participation of children with multi-sensory impairment in person-centered planning. *British Journal of Special Education*, 34 (4), 204-211.
- Terfloth, K. (2016). "Meint Inklusion wirklich alle?". Inklusion und Exklusion bei Kindern und Jugendlichen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung. In R. Markowetz, E. Fischer, J. Kahlert, R. Lelgemann & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 317-338). Stuttgart: Kohlhammer.
- Terfloth, K., Niehoff, U., Klauß, T. & Buckenmaier, S. (Hrsg.). (2016). *Inklusion - Wohnen - Sozialraum. Grundlagen des Index für Inklusion zum Wohnen in der Gemeinde*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Terzi, L. (2011). *Justice and equality in education. A capability perspective on disability and special educational needs*. London: Continuum.
- Theunissen, G. (2012). *Lebensweltbezogene Behindertenarbeit und Sozialraumorientierung. Eine Einführung in die Praxis*. Freiburg: Lambertus.
- Theunissen, G. & Kulig, W. (Hrsg.). (2016). *Inklusives Wohnen. Bestandsaufnahme, Best Practice von Wohnprojekten für Erwachsene mit Behinderung in Deutschland*. Stuttgart: Fraunhofer IRB.

- Theunissen, G. & Ziemen, K. (2000). Unterstützte Kommunikation. (k)ein Thema für den Unterricht mit geistig behinderten Schülern? Dargestellt und diskutiert am Beispiel einer Lehrerbefragung an Schulen für geistig Behinderte im Land Sachsen-Anhalt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51 (9), 361-367.
- Thiele, A. (2007). *Schriftspracherwerb unterstützt kommunizierender Menschen mit infantiler Cerebralparese. Eine qualitativ-empirische Studie zur Qualitätsentwicklung pädagogischer Förderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thimm, W. (1994). *Leben in Nachbarschaften. Hilfen für Menschen mit Behinderungen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Thimm, W. (2002). Familien mit behinderten Kindern in Deutschland. Wege der Unterstützung. In W. Thimm, G. Wachtel & R. Drabent (Hrsg.), *Familien mit behinderten Kindern. Wege der Unterstützung und Impulse zur Weiterentwicklung regionaler Hilfesysteme* (S. 11-28). Weinheim: Juventa.
- Thimm, W. (2005). Helfen als Beruf. Gedanken zur Beendigung einer 30-jährigen Hochschullehrtätigkeit. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik*, 74 (4), 326-334.
- Thümmel, I. (2011). Kommunikationsförderung durch Unterstützte Kommunikation (UK) bei kaum- und nichtsprechenden Schülern im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Ergebnisse einer landesweiten Studie zu Bedarfen und Ressourcen an niedersächsischen Bildungseinrichtungen sowie Effekten der Förderung durch UK. *Heilpädagogische Forschung*, 27 (3), 160-172.
- Tillmann, V., Havemann, M., Stöppler, R., Kvas, S. & Monninger, D. (2013). Public Bus Drivers and Social Inclusion: Evaluation of Their Knowledge and Attitudes Toward People With Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 10 (4), 307-313.
- Tönnies, F. (1979). *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie* (4. Auflage). Darmstadt: WBG.
- Trembath, D., Balandin, S., Stancliffe, R. J. & Togher, L. (2010). "Communication is Everything:" the Experiences of Volunteers who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 26 (2), 75-86.
- Trescher, H. (2015a). Die Würde des Privaten. Zur Diskussion institutionalisierter Lebensbedingungen von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. *Behindertenpädagogik*, 54 (2), 136-153.
- Trescher, H. (2015b). *Inklusion. Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren im Kontext von Freizeit und Behinderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Trescher, H. (2016a). Anforderungen an professionell handelnde PädagogInnen in stationären Einrichtungen der Behindertenhilfe. *Gemeinsam leben*, 24 (1), 31-38.
- Trescher, H. (2016b). *Wohnräume als pädagogische Herausforderung. Lebenslagen institutionalisiert lebender Menschen mit Behinderung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Trescher, H. (2018). Barrierearme Mobilität und kognitive Beeinträchtigung. Stand der Forschung. *Teilhabe*, 57 (2), 63-67.
- Trinczek, R. (2009). Wie befrage ich Manager? Methodische und methodologische Aspekte des Experteninterviews als qualitativer Methode empirischer Sozialforschung. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (3. Auflage, S. 225-238). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tritter, J. Q. & McCallum, A. (2006). The snakes and ladders of user involvement. Moving beyond Arnstein. *Health Policy*, 76 (2), 156-168.
- United Nations. (13.12.2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. CRPD*. Zugriff am 02.07.2018 unter <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Van Eickels, N., Sauermost, A. & Dorn, T. (2018). Auf dem Weg zur Selbstverständlichkeit. *Unterstützte Kommunikation*, 23 (1), 27-31.
- Van Tatenhove, G. (2002). Unterstützte Kommunikation mit geistig behinderten Menschen: ein Maximum an Kommunikation anstreben. In Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen* (3. Auflage, S. 200-206). Karlsruhe: von Loeper.
- Verdonschot, M. M. L., Witte, L. P. de, Reichrath, E., Buntinx, W. H. E. & Curfs, L. M. G. (2009). Community participation of people with an intellectual disability: a review of empirical findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53 (4), 303-318.
- Wachsmuth, S. (2006a). *Kommunikative Begegnungen. Aufbau und Erhalt sozialer Nähe durch Dialoge mit Unterstützter Kommunikation*. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Wachsmuth, S. (2006b). *Manual Soziale Netzwerke. Ein Instrument zur Erfassung der Kommunikation unterstützt kommunizierender Menschen und ihrer Kommunikationspartnerinnen und -partner*. Karlsruhe: von Loeper.
- Wachsmuth, S. (2011). Ausbau körpersprachlicher Kompetenzen in einem gemeinsamen Erfahrungsraum. In H. Bollmeyer, K. Engel, A. Hallbauer & M. Hüning-Meier (Hrsg.), *UK inklusive. Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation* (S. 434-444). Karlsruhe: von Loeper.
- Wacker, E., Bosse, I., Dittrich, T., Niehoff, U., Schäfers, M., Wansing, G. et al. (Hrsg.). (2005). *Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Wahl, M., Renner, G., Terfloth, K. & Lamers, W. (2015). Unterstützte Kommunikation in Förder- und Betreuungsgruppen: Bedarf an Aus-, Fort- und Weiterbildungen. Ergebnisse einer deutschlandweiten Befragung. *UK & Forschung*, 5 (1), 11-18.
- Waldschmidt, A. (2011). Symbolische Gewalt, Normalisierungsdispositiv und/oder Stigma? Soziologie der Behinderung im Anschluss an Goffman, Foucault und Bourdieu. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 36 (4), 89-106.

- Waldschmidt, A. (2015). Grundlagen und Ziele der Teilhabeforschung. Lebenslage und Partizipation von Menschen mit Behinderungen. *Sozialrecht und Praxis. Fachzeitschrift für Sozialpolitiker und Schwerbehindertenvertreter*, 25 (11), 683-688.
- Walther, H. (2016). Selbstverantwortung – Selbstbestimmung – Selbstständigkeit. Bausteine für eine veränderte Sichtweise von Menschen mit Lernschwierigkeiten. In U. Hähner, U. Niehoff, R. Sack & H. Walther (Hrsg.), *Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Handreichung zur Leitidee der Selbstbestimmung* (9. Auflage, S. 61-87). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Wansing, G. (2006). *Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wansing, G. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherung an einen vielschichtigen Begriff. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 43-54). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. (2017). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (13. Auflage). Bern: Hogrefe.
- Weber, M. (1921/1972). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie* (5. Auflage). Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Weid-Goldschmidt, B. (2015). *Zielgruppen unterstützter Kommunikation. Fähigkeiten einschätzen - Unterstützung gestalten* (2. Auflage). Karlsruhe: von Loeper.
- Weisser, J. (2012). Politische und soziale Partizipation. In I. Beck & H. Greving (Hrsg.), *Lebenslage und Lebensbewältigung* (S. 170-178). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weitze, S. (2012). *Partizipation von unterstützter kommunizierenden erwachsenen Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen in Niedersachsen in Hinblick auf die Aktivitäten im Gemeinwesen. Empirische Erhebung in Wohneinrichtungen für Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen in Niedersachsen mittels eines Online-Fragebogens*. unveröffentlichte Masterarbeit, Carl von Ossietzky Universität. Oldenburg.
- Wennberg, B. & Kjellberg, A. (2010). Participation when using cognitive assistive devices--from the perspective of people with intellectual disabilities. *Occupational therapy international*, 17 (4), 168-176.
- Wetzel, J. (2002). Erfassung der Kommunikationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern einer Heim-Sonderschule für Geistigbehinderte. In Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen* (3. Auflage, S. 207-221). Karlsruhe: von Loeper.
- Whitehurst, T. (2007). Liberating silent voices? Perspectives of children with profound & complex learning needs on inclusion. *British Journal of Learning Disabilities*, 35 (1), 55-61.
- Wilke, J. (2016). *Literacy und geistige Behinderung*. Wiesbaden: Springer.

- Wilken, E. (2014a). Kommunikation und Teilhabe. In E. Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (4. Auflage, S. 7-16). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilken, E. (2014b). *Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. Mit ausführlicher Darstellung des GuK-Systems* (12. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilken, E. (Hrsg.). (2014c). *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (4. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung in der Psychologie* (S. 227-255). Weinheim: Beltz.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Social Research*, 1 (1), Art. 22.
- Wolbring, G. (2012). Expanding Ableism. Taking down the Ghettoization of Impact of Disability Studies Scholars. *Societies*, 2 (3), 75-83.
- Worah, S. (2008). *The effects of redesigning the representation of early emerging concepts of identification and preference. A comparison of two approaches for representing vocabulary in augmentative and alternative communication (AAC) systems for young children*, Pennsylvania State University. Pennsylvania.
- Wright, K. (2008). Researching the views of pupils with multiple and complex needs. Is it worth doing and whose interests are served by it? *Support for Learning*, 23 (1), 32-40.
- Wright, M., Block, M. & Unger, H. v. (2007). *Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung*. 13. Kongress Armut und Gesundheit 'Teilhabe stärken - Empowerment fördern - Gesundheitschancen verbessern! ', Berlin. Zugriff am 30.01.2017 unter http://www.armut-und-gesundheit.de/uploads/tx_gbbkongressarchiv/Wright__M.pdf
- Yin, R. K. (2010). *Case study research. Design and methods* (4. Auflage). Los Angeles: SAGE.
- Zentrale Ethikkommission bei der Bundesärztekammer. (2016). *Entscheidungsfähigkeit und Entscheidungsassistenz in der Medizin. Stellungnahme der Zentralen Kommission zur Wahrung ethischer Grundsätze in der Medizin und ihren Grenzgebieten (Zentrale Ethikkommission) bei der Bundesärztekammer*. Zugriff am 22.05.2017 unter <https://www.aerzteblatt.de/download/files/2016/04/down135797753.pdf>

ANHANGSVERZEICHNIS

Anhang 1:	Übersetzungen des Begriffs ‚Partizipation‘ in der CRPD	454
Anhang 2:	Informationsschreiben komplexe Sprache	459
Anhang 3:	Informationsschreiben Leichte Sprache.....	463
Anhang 4:	Informationsschreiben Personen des sozialen Nahraums.....	469
Anhang 5:	Einwilligungserklärung für Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten.....	472
Anhang 6:	Einwilligungserklärung für Expert*innen des sozialräumlichen Zentrums	475
Anhang 7:	Fallerhebung	478
Anhang 8:	Interviewleitfaden Talking Mats.....	501
Anhang 9:	Talking Mats Interview – Information in Leichter Sprache	506
Anhang 10:	Talking Mats Interview – Aufklärung in Leichter Sprache.....	511
Anhang 11:	Transkriptionsregeln	513
Anhang 12-54:	Datenmaterial	516
Anhang 55:	Gesamtauswertung Talking Mats Interviews	517
Anhang 56:	Codesystem 1, erster Kodierzyklus	525
Anhang 57:	Codesystem 2a, zweiter Kodierzyklus.....	529
Anhang 58:	Codesystem 2b, zweiter Kodierzyklus.....	531
Anhang 59:	Authentizitätserklärung.....	533

Anhang 1: Übersetzungen des Begriffs ‚Partizipation‘ in der CRPD

Tabelle 1: Übersetzung des Begriffs 'Partizipation' in der deutschen Übersetzung der CRPD

1	Präambel	(e) Recognizing that disability is an evolving concept and that disability results from the interaction between persons with impairments and attitudinal and environmental barriers that hinders their full and effective participation in society on an equal basis with others,	e) in der Erkenntnis, dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern,
2		(k) Concerned that, despite these various instruments and undertakings, persons with disabilities continue to face barriers in their participation as equal members of society and violations of their human rights in all parts of the world,	k) besorgt darüber, dass sich Menschen mit Behinderungen trotz dieser verschiedenen Dokumente und Verpflichtungen in allen Teilen der Welt nach wie vor Hindernissen für ihre Teilhabe als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft sowie Verletzungen ihrer Menschenrechte gegenübersehen,
3		(m) Recognizing the valued existing and potential contributions made by persons with disabilities to the overall well-being and diversity of their communities, and that the promotion of the full enjoyment by persons with disabilities of their human rights and fundamental freedoms and of full participation by persons with disabilities will result in their enhanced sense of belonging and in significant advances in the human, social and economic development of society and the eradication of poverty,	m) in Anerkennung des wertvollen Beitrags, den Menschen mit Behinderungen zum allgemeinen Wohl und zur Vielfalt ihrer Gemeinschaften leisten und leisten können, und in der Erkenntnis, dass die Förderung des vollen Genusses der Menschenrechte und Grundfreiheiten durch Menschen mit Behinderungen sowie ihrer uneingeschränkten Teilhabe ihr Zugehörigkeitsgefühl verstärken und zu erheblichen Fortschritten in der menschlichen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung der Gesellschaft und bei der Beseitigung der Armut führen wird,
4		(y) Convinced that a comprehensive and integral international convention to promote and protect the rights and dignity of persons with disabilities will make a significant contribution to redressing the profound social disadvantage of persons with disabilities and promote their participation in the civil, political, economic, social and cultural spheres with equal opportunities, in both developing and developed countries,	y) in der Überzeugung, dass ein umfassendes und in sich geschlossenes internationales Übereinkommen zur Förderung und zum Schutz der Rechte und der Würde von Menschen mit Behinderungen sowohl in den Entwicklungsländern als auch in den entwickelten Ländern einen maßgeblichen Beitrag zur Beseitigung der tiefgreifenden sozialen Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen leisten und ihre Teilhabe am bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben auf der Grundlage der Chancengleichheit fördern wird –
5	Artikel 1 Zweck	Persons with disabilities include those who have long-term physical, mental, intellectual or sensory impairments which in interaction with various barriers may hinder their full and effective participation in society on an equal basis with others.	Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.

6	Artikel 3 Allg. Grundsätze	(c) Full and effective participation and inclusion in society;	c) die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft;
7	Artikel 9 Zugänglichkeit	1. To enable persons with disabilities to live independently and participate fully in all aspects of life, States Parties shall take appropriate measures to ensure to persons with disabilities access, on an equal basis with others, to the physical environment, to transportation, to information and communications, including information and communications technologies and systems, and to other facilities and services open or provided to the public, both in urban and in rural areas. These measures, which shall include the identification and elimination of obstacles and barriers to accessibility, shall apply to, inter alia:	(1) Um Menschen mit Behinderungen eine unabhängige Lebensführung und die volle Teilhabe in allen Lebensbereichen zu ermöglichen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen mit dem Ziel, für Menschen mit Behinderungen den gleichberechtigten Zugang zur physischen Umwelt, zu Transportmitteln, Information und Kommunikation, einschließlich Informations- und Kommunikationstechnologien und -systemen, sowie zu anderen Einrichtungen und Diensten, die der Öffentlichkeit in städtischen und ländlichen Gebieten offenstehen oder für sie bereitgestellt werden, zu gewährleisten. Diese Maßnahmen, welche die Feststellung und Beseitigung von Zugangshindernissen und -barrieren einschließen, gelten unter anderem für
8	Artikel 13 Zugang zur Justiz	1. States Parties shall ensure effective access to justice for persons with disabilities on an equal basis with others, including through the provision of procedural and age-appropriate accommodations, in order to facilitate their effective role as direct and indirect participants , including as witnesses, in all legal proceedings, including at investigative and other preliminary stages.	(1) Die Vertragsstaaten gewährleisten Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen wirksamen Zugang zur Justiz, unter anderem durch verfahrensbezogene und altersgemäße Vorkehrungen, um ihre wirksame unmittelbare und mittelbare Teilnahme , einschließlich als Zeugen und Zeuginnen, an allen Gerichtsverfahren, auch in der Ermittlungsphase und in anderen Vorverfahrensphasen, zu erleichtern.
9	Artikel 19 Unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft	States Parties to the present Convention recognize the equal right of all persons with disabilities to live in the community, with choices equal to others, and shall take effective and appropriate measures to facilitate full enjoyment by persons with disabilities of this right and their full inclusion and participation in the community, including by ensuring that:	Die Vertragsstaaten dieses Übereinkommens anerkennen das gleiche Recht aller Menschen mit Behinderungen, mit gleichen Wahlmöglichkeiten wie andere Menschen in der Gemeinschaft zu leben, und treffen wirksame und geeignete Maßnahmen, um Menschen mit Behinderungen den vollen Genuss dieses Rechts und ihre volle Einbeziehung in die Gemeinschaft und Teilhabe an der Gemeinschaft zu erleichtern, indem sie unter anderem gewährleisten, dass
10	Artikel 24 Bildung	1. c) Enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society.	1. c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.
11		3. States Parties shall enable persons with disabilities to learn life and social development skills to facilitate their full and equal participation in education and as members of the community. To this end, States Parties shall take appropriate measures,	(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern.

		including:	Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem
12	Artikel 26 Habilitation und Rehabilitation	1. States Parties shall take effective and appropriate measures, including through peer support, to enable persons with disabilities to attain and maintain maximum independence, full physical, mental, social and vocational ability, and full inclusion and participation in all aspects of life. To that end, States Parties shall organize, strengthen and extend comprehensive habilitation and rehabilitation services and programmes, particularly in the areas of health, employment, education and social services, in such a way that these services and programmes:	(1) Die Vertragsstaaten treffen wirksame und geeignete Maßnahmen, einschließlich durch die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen, um Menschen mit Behinderungen in die Lage zu versetzen, ein Höchstmaß an Unabhängigkeit, umfassende körperliche, geistige, soziale und berufliche Fähigkeiten sowie die volle Einbeziehung in alle Aspekte des Lebens und die volle Teilhabe an allen Aspekten des Lebens zu erreichen und zu bewahren. Zu diesem Zweck organisieren, stärken und erweitern die Vertragsstaaten umfassende Habilitations- und Rehabilitationsdienste und -programme, insbesondere auf dem Gebiet der Gesundheit, der Beschäftigung, der Bildung und der Sozialdienste, und zwar so, dass diese Leistungen und Programme
13		b) Support participation and inclusion in the community and all aspects of society, are voluntary, and are available to persons with disabilities as close as possible to their own communities, including in rural areas.	b) die Einbeziehung in die Gemeinschaft und die Gesellschaft in allen ihren Aspekten sowie die Teilhabe daran unterstützen, freiwillig sind und Menschen mit Behinderungen so gemeindenah wie möglich zur Verfügung stehen, auch in ländlichen Gebieten.
14	Artikel 29 Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben	(a) To ensure that persons with disabilities can effectively and fully participate in political and public life on an equal basis with others, directly or through freely chosen representatives, including the right and opportunity for persons with disabilities to vote and be elected, inter alia, by:	a) sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen wirksam und umfassend am politischen und öffentlichen Leben teilhaben können, sei es unmittelbar oder durch frei gewählte Vertreter oder Vertreterinnen, was auch das Recht und die Möglichkeit einschließt, zu wählen und gewählt zu werden; unter anderem
15		(b) To promote actively an environment in which persons with disabilities can effectively and fully participate in the conduct of public affairs, without discrimination	b) aktiv ein Umfeld zu fördern, in dem Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen wirksam und umfassend an der Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten mitwirken können, und ihre Mitwirkung an den öffentlichen Angelegenheiten zu begünstigen, unter anderem
16		and on an equal basis with others, and encourage their participation in public affairs, including:	
17		(b) i) Participation in non-governmental organizations and associations concerned with the public and political life of the country, and in the activities and administration of political parties;	(b) i) die Mitarbeit in nichtstaatlichen Organisationen und Vereinigungen, die sich mit dem öffentlichen und politischen Leben ihres Landes befassen, und an den Tätigkeiten und der Verwaltung politischer Parteien;
18	Artikel 30 Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport	5. With a view to enabling persons with disabilities to participate on an equal basis with others in recreational, leisure and sporting activities, States Parties shall take appropriate measures:	5) Mit dem Ziel, Menschen mit Behinderungen die gleichberechtigte Teilnahme an Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten zu ermöglichen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen,

19		5. a) To encourage and promote the participation , to the fullest extent possible, of persons with disabilities in mainstream sporting activities at all levels;	5. a) um Menschen mit Behinderungen zu ermutigen, so umfassend wie möglich an Breitensportlichen Aktivitäten auf allen Ebenen teilzunehmen , und ihre Teilnahme zu fördern;
20		5. b) To ensure that persons with disabilities have an opportunity to organize, develop and participate in disability-specific sporting and recreational activities and, to this end, encourage the provision, on an equal basis with others, of appropriate instruction, training and resources;	5. b) um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit haben, behinderungsspezifische Sport- und Erholungsaktivitäten zu organisieren, zu entwickeln und an solchen teilzunehmen , und zu diesem Zweck die Bereitstellung eines geeigneten Angebots an Anleitung, Training und Ressourcen auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen zu fördern;
21		5. d) To ensure that children with disabilities have equal access with other children to participation in play, recreation and leisure and sporting activities, including those activities in the school system;	5. d) um sicherzustellen, dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern an Spiel-, Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten teilnehmen können, einschließlich im schulischen Bereich;
22	Artikel 33 Innerstaatliche Durchführung und Überwachung	3. Civil society, in particular persons with disabilities and their representative organizations, shall be involved and participate fully in the monitoring process.	(3) Die Zivilgesellschaft, insbesondere Menschen mit Behinderungen und die sie vertretenden Organisationen, wird in den Überwachungsprozess einbezogen und nimmt in vollem Umfang daran teil .
3	Artikel 34 Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen	4. The members of the Committee shall be elected by States Parties, consideration being given to equitable geographical distribution, representation of the different forms of civilization and of the principal legal systems, balanced gender representation and participation of experts with disabilities.	(4) Die Ausschussmitglieder werden von den Vertragsstaaten gewählt, wobei auf eine gerechte geografische Verteilung, die Vertretung der verschiedenen Kulturkreise und der hauptsächlichlichen Rechtssysteme, die ausgewogene Vertretung der Geschlechter und die Beteiligung von Sachverständigen mit Behinderungen zu achten ist.

23 Nennungen von participation + participate / participants (Artikel 13)

Übersetzung

13 x Teilhabe + teilhaben

- 4 x Präambel
- 1 x Artikel 1 Zweck
- 1 x Artikel 3 Allg. Grundsätze
- 1 x Artikel 9 Zugänglichkeit
- 1 x Artikel 19 Unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft
- 2 x Artikel 24 Bildung
- 2 x Artikel 26 Habilitation und Rehabilitation
- 1 x Artikel 29 Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben

2 x Mitwirkung + mitwirken

- 2 x Artikel 29 Teilhabe am politischen und öffentlichen

1 x Mitarbeit

- 1 x Artikel 29 Teilhabe am politischen und öffentlichen

7 x Teilnahme + teilnehmen

- 1 x Artikel 13 Zugang zur Justiz
- 5 x Artikel 30 Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport
- 1 x Artikel 33 Innerstaatliche Durchführung und Überwachung

1 x Beteiligung

- 1 x Artikel 34 Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen

Anhang 2: Informationsschreiben komplexe Sprache

Mit Unterstützter Kommunikation im Gemeinwesen unterwegs

Zum Supermarkt oder Frisör gehen, im Verein aktiv sein oder sich im Café mit Freunden treffen – Aktivitäten, die jede Person im Alltag vollzieht. Ort dieser alltäglichen Aktivitäten ist das Gemeinwesen. Auch Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen sind im Gemeinwesen aktiv, erleben jedoch nach wie vor Barrieren, welche die volle und wirksame Teilhabe am gemeinschaftlichen Leben erschweren. Während die Teilhabe im Gemeinwesen in der Sonder- und Rehabilitationspädagogik insgesamt zunehmend Beachtung erfährt, wird diese im Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation bisher nur am Rande erforscht. Die folgende Abbildung gibt einen kleinen Überblick über den Forschungsstand in der Unterstützten Kommunikation:

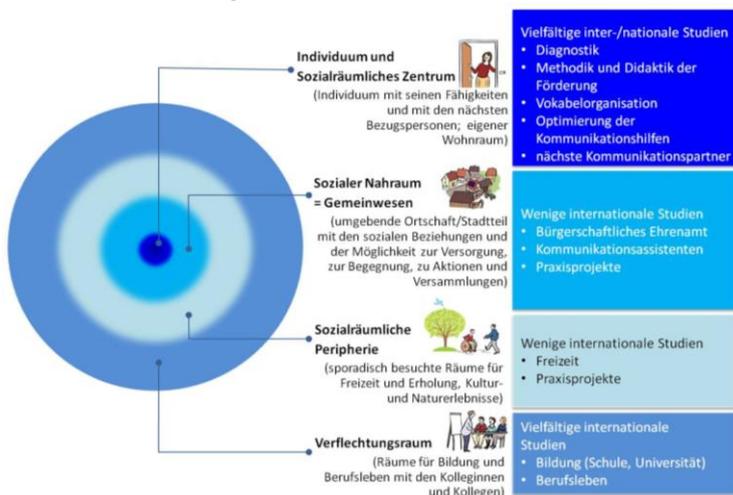


Abbildung: Forschung zu Unterstützter Kommunikation im Sozialraum
(nach Mischo 2011a/b in Anlehnung an Preis/Thiele 2002; Franz /Beck 2007)

Es wird deutlich, dass im Fachbereich der Unterstützten Kommunikation bislang das Individuum mit seinen Fähigkeiten und nächsten Kommunikationspartnern im Zentrum des Forschungsinteresses stand. Welchen Aktivitäten Menschen, die unterstützt kommunizieren, im Gemeinwesen nachgehen und welche Barrieren und Förderfaktoren sie dabei erleben, wurde bisher kaum betrachtet. Jedoch sind derartige Forschungsergebnisse wesentlich zum Ausbau angemessener Unterstützungsmöglichkeiten für die Teilhabe des Personenkreises an alltäglichen Aktivitäten im Gemeinwesen.

Daher wird derzeit das Forschungsprojekt „Partizipation unterstützt kommunizierender erwachsener Menschen mit geistigen

INSTITUT FÜR SONDER- UND REHABILITATIONS- PÄDAGOGIK

PÄDAGOGIK U. DIDAKTIK BEI BEEINTRÄCHTIGUNGEN DER GEISTIGEN ENTWICKLUNG

**DIPL.- HEILPÄD.
SUSANNE MISCHO (WM)**

TELEFONDURCHWAHL
(0441) 7 98 – 4963

EMAIL
susanne.mischo@uni-oldenburg.de

OLDENBURG
18.09.2012

POSTANSCHRIFT
D-26111 Oldenburg

PAKETANSCHRIFT
Ammerländer Heerstraße 114 - 118
D-26129 Oldenburg

TELEFON
(0441) 7 98 – 0

INTERNET
www.uni-oldenburg.de

BANKVERBINDUNG
Landessparkasse zu Oldenburg
BLZ 280 501 00
Konto 1988112

Beeinträchtigungen im Gemeinwesen“ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg durchgeführt, das die oben aufgeführten Fragen mit Blick auf die Zielgruppe beantworten möchte. In diesem Zusammenhang wurde in diesem Sommer bereits eine Online-Studie in Wohneinrichtungen für erwachsene Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen in Niedersachsen abgeschlossen.

Nun folgt eine weitere Studie, mit welcher Förderfaktoren und Barrieren erforscht werden, denen die Zielgruppe bei Aktivitäten im Gemeinwesen gegenübersteht. Die Förderfaktoren und Barrieren werden aus unterschiedlichen Perspektiven erhoben. Erhebungszeitraum ist Oktober bis Dezember 2012.

Ziel ist es, Handlungsansätze für sozialräumliches Handeln in der Unterstützten Kommunikation zu entwickeln, um die Teilhabe von Personen, die in ihrer Kommunikation beeinträchtigt sind, an Aktivitäten im Gemeinwesen weiter zu unterstützen.

Hierfür suche ich folgende Personengruppen, die an einer Studienteilnahme interessiert sind:

- Erwachsene Personen (zwischen 27 und 59 Jahren) mit geistigen Beeinträchtigungen, die unterstützt kommunizieren und (in Begleitung) im Gemeinwesen aktiv sind, also zum Beispiel einkaufen gehen, Freunde treffen oder ins Kino gehen. Es ist egal, welche Kommunikationsmittel genutzt werden (bspw. Kommunikationsmappen, Sprachausgabegeräte). Es finden ein unterstütztes Gespräch und ein Spaziergang im Wohnumfeld (Dorf oder Stadt) statt.
- Jeweils eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter aus dem Wohnbereich der Person, die/der für ein Interview zur Verfügung steht
- Jeweils eine Führungskraft aus der Wohneinrichtung der Person, die für ein Interview zur Verfügung stehen

Wenn Sie Interesse haben oder mehr darüber erfahren möchten, freue ich mich über eine Kontaktaufnahme:

Dipl. Heilpäd. Susanne Mischo
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Tel.: 0441-798 4963
Email: susanne.mischo@uni-oldenburg.de

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie mich bei diesem Forschungsprojekt unterstützen würden, indem Sie an der Studie teilnehmen! Selbstverständlich erhalten Sie die Ergebnisse der Studie.

Mit freundlichen Grüßen

Susanne Mischo

Quellen:

Franz, Daniel; Beck, Iris (2007): Umfeld- und Sozialraumorientierung in der Behindertenhilfe. Empfehlungen und Handlungsansätze für Hilfeplanung und Gemeindeintegration. Bonn / Jülich: Eigenverlag DHG (DHG-Schriften, 13).

Mischo, Susanne (2011a): „Unterstützte Kommunikation und Partizipation im Gemeinwesen“. Poster im Rahmen der 33. Konferenz der Lehrenden der Geistigbehindertpädagogik an wissenschaftlichen Hochschulen in deutschsprachigen Ländern (KLGH), Oldenburg.

Mischo, Susanne (2011b): Unterstützt kommunizieren im Gemeinwesen. In: Bollmeier, Henrike/ Hallbauer, Angela/ Hüning-Meier, Monika/ Rieker, Kathrin (Hrsg.) (2011): UK inklusive – Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper, 47-58

Preis, Wolfgang; Thiele, Gisela (2002): Sozialräumlicher Kontext sozialer Arbeit. Eine Einführung für Studium und Praxis. Chemnitz: RabenStück Verl. für Kinder- und Jugendhilfe.

Piktogramme:

Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V. (Hrsg.) (2008): Das neue Wörterbuch für Leichte Sprache. Kassel: Eigenverlag. Piktogramme von Reinhild Kassing

Anhang 3: Informationsschreiben Leichte Sprache



**Sich im Dorf oder in der Stadt unterhalten können
Teilnehmer und Teilnehmerinnen gesucht!**



**Wir Forscher an der Universität in Oldenburg
machen eine Umfrage. Dafür brauchen wir Ihre
Hilfe:**



Teilnehmer

Wir suchen Leute, die Lust haben, bei der Umfrage mitzumachen.



Bestimmungen

Bei einer Umfrage muss man immer bestimmen, welche Leute mitmachen dürfen. Das ist in der Forschung so.

Bei uns können Sie mitmachen, wenn Sie



Unterstützte
Kommunikation

✓ Schwierigkeiten mit dem Sprechen haben und deshalb mit Gebärden, Symbolen oder Sprach-Computer sprechen.



Erwachsen

✓ und wenn Sie zwischen 27 und 59 Jahre alt sind.



Lernschwierigkeiten

✓ und wenn sie eine Lernschwierigkeit haben.



Was im Dorf oder in der
Stadt machen

✓ und wenn Sie schon was im Dorf oder in der Stadt machen. Zum Beispiel einkaufen gehen. Oder im Verein sein. Oder ins Kino gehen.



Was machen Sie im Dorf oder in der Stadt?



gut



Schwierigkeiten



Spaziergang

Wir möchten zum Beispiel fragen:

Was machen Sie gern im Dorf oder in der Stadt?

Was ist schon gut dabei?

Welche Schwierigkeiten gibt es dabei?

Wir möchten mit Ihnen einen Spaziergang durch Ihr Dorf oder Ihre Stadt machen. Sie können uns zeigen, wo Sie gerne hin gehen.



Warum?



Vereinbarungen

Warum wollen wir das machen?

Seit ein paar Jahren gibt es Vereinbarungen, die viele Länder der Welt unterschrieben haben.

Auch Deutschland hat die Vereinbarungen unterschrieben.

In den Vereinbarungen stehen die Rechte von Menschen mit Behinderung.

Die Vereinbarungen sagen:

Informationen müssen so sein, dass alle Menschen die Informationen verstehen können.





keine Schwierigkeiten

Alles soll so sein, dass jeder Mensch alles gut benutzen kann. Es soll keine Schwierigkeiten geben.



Überall dabei sein

Das ist wichtig, damit alle Menschen selbständig leben und überall dabei sein können.



Alle Angebote im Dorf oder Stadt

Zum Beispiel steht da:

Alle Menschen haben das Recht, die Angebote in ihrem Dorf oder in ihrer Stadt zu nutzen:



Café

Ins Café gehen.



Einkaufen

Oder zum Einkaufen gehen.



Sport

Oder Sport in einem Verein machen. Zum Beispiel im Fußballverein.



Schwierigkeiten

Aber dabei gibt es immer noch viele Schwierigkeiten für Menschen mit Behinderung.



Nicht sprechen

Nicht sprechen

Zum Beispiel haben manche Menschen Schwierigkeiten mit dem Sprechen. Oder manche Menschen versteht man schwer.



Nicht verstehen



Vereinbarungen



Oder manche Menschen verstehen keine schwere Sprache.

Aber in den Vereinbarungen steht:

Jeder darf so sprechen, wie er es kann.



Unterstützte Kommunikation



Gebärden



Talker



Bilder

Dafür gibt es Unterstützte Kommunikation.

Unterstützte Kommunikation hilft den Menschen beim Sprechen und beim Verstehen.

Zum Beispiel kann man mit Händen sprechen. Das nennt man Gebärden.

Oder man kann mit einem Sprach-Computer sprechen. Den nennt man Talker.

Oder man kann mit Symbolen sprechen. Die sind in Mappen oder Tafeln. Man kann auf die Symbole zeigen.



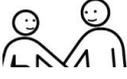
Kennen Unterstützte Kommunikation nicht



Schwierigkeiten beim Unterhalten

Viele Leute im Dorf oder in der Stadt kennen noch keine Unterstützte Kommunikation.

Deshalb finden sie es schwierig, sich mit den Menschen zu unterhalten, die mit Gebärden, Sprach-Computern oder Symbolen sprechen.

 Hilfe	<p>Die Leute im Dorf oder in der Stadt brauchen Hilfe.</p>
 Welche Schwierigkeiten?	<p>Wir wissen noch nicht, welche Hilfe die Leute brauchen. Weil wir noch nicht wissen, welche Schwierigkeiten es genau gibt.</p> <p>Deshalb machen wir die Umfrage!</p>
 Leuten helfen  keine Schwierigkeiten	<p>Wenn wir mit der Umfrage fertig sind, wissen wir besser, wie wir den Leuten im Dorf oder in der Stadt helfen können.</p> <p>Dann haben die Leute vielleicht bald weniger Schwierigkeiten beim Sprechen mit Menschen, die mit Unterstützer Kommunikation sprechen.</p>
 Fragen  	<p>Haben Sie Lust, bei der Umfrage mitzumachen?</p> <p>Oder haben Sie noch Fragen? Dann melden Sie sich gern bei mir:</p> <p>Susanne Mischo Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik</p> <p>Telefon: 0 441 - 798 4963</p> <p>Email: susanne.mischo@uni-oldenburg.de</p> <p>Ich freue mich sehr, wenn Sie mitmachen!</p>

Anhang 4: Informationsschreiben Personen des sozialen Nahraums

Mit Kommunikationsbeeinträchtigung im Gemeinwesen unterwegs

Zum Supermarkt oder Frisör gehen, im Verein aktiv sein oder sich im Café mit Freunden treffen – Aktivitäten, die jede Person im Alltag vollzieht. Ort dieser alltäglichen Aktivitäten ist das Gemeinwesen. Auch Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen sind im Gemeinwesen aktiv, erleben jedoch nach wie vor Barrieren, welche die volle und wirksame Teilhabe am gemeinschaftlichen Leben erschweren. Sprechen können ist vielfach eine wesentliche Voraussetzung, um Angebote in Anspruch nehmen zu können.

Welchen Aktivitäten Menschen in Ihrer Kommunikation beeinträchtigt sind, im Gemeinwesen nachgehen und welche Barrieren und Förderfaktoren sie dabei erleben, wurde bisher kaum betrachtet. Jedoch sind derartige Forschungsergebnisse wesentlich zum Ausbau angemessener Unterstützungsmöglichkeiten für die Teilhabe des Personenkreises an alltäglichen Aktivitäten im Gemeinwesen.

Daher wird derzeit das Forschungsprojekt „Teilhabe erwachsener Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen im Gemeinwesen“ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg durchgeführt, das die oben aufgeführten Fragen mit Blick auf die Zielgruppe beantworten möchte.

Es wird erforscht, welchen Förderfaktoren und Barrieren die Zielgruppe bei Aktivitäten im Gemeinwesen gegenübersteht. Die Förderfaktoren und Barrieren werden aus unterschiedlichen Perspektiven erhoben. Wichtig ist hierbei vor allem die Sicht der Personen, die im Gemeinwesen (z.B. im Supermarkt oder im Café) arbeiten.

Ziel ist es, Handlungsansätze für sozialräumliches Handeln zu entwickeln, um die Teilhabe von Personen, die in ihrer Kommunikation beeinträchtigt sind, an Aktivitäten im Gemeinwesen weiter zu unterstützen.

Ich freue mich, dass Sie mich bei diesem Forschungsprojekt unterstützen, indem Sie an der Studie teilnehmen!

Informierte Einwilligung:

**INSTITUT FÜR
SONDER- UND
REHABILITATIONS-
PÄDAGOGIK
PÄDAGOGIK U. DIDAKTIK BEI
TRÄCHTIGUNGEN DER
GEISTIGEN ENTWICKLUNG**

**DIPL.- HEILPÄD.
SUSANNE MISCHO (WM)**

TELEFONDURCHWAHL
(0441) 7 98 – 4963

EMAIL
susanne.mischo@uni-oldenburg.de

OLDENBURG
01.12.2012

POSTANSCHRIFT
D-26111 Oldenburg
PAKETANSCHRIFT
Ammerländer Heerstraße 114 - 118
D-26129 Oldenburg
TELEFON
(0441) 7 98 - 0
INTERNET
www.uni-oldenburg.de

BANKVERBINDUNG
Landessparkasse zu Oldenburg
BLZ 280 501 00
Konto 1988112

Die Teilnahme besteht aus einem Kurzinterview mit der Dauer von ca. 5 Minuten, in dem Ihre Erfahrungen mit unterstützt kommunizierenden Menschen im beruflichen Kontext erfragt werden.

Im Rahmen der Studie werden von Ihnen weder persönliche Angaben (Name, Geburtsdatum) noch Informationen zu den hiesigen Örtlichkeiten (Name des Ortes, des Bundeslandes oder Name der Arbeitsstätte) erfasst. Die Erhebung erfolgt damit bereits anonym. Das Interview wird auf einem Tonträger aufgezeichnet und zur Auswertung anonymisiert transkribiert (verschriftlicht), sollten Hinweise auf Personen, Orte oder anderweitige person- und ortsbezogene Informationen thematisiert werden. Frau Susanne Mischo unterliegt der Schweigepflicht, vertrauliche Daten werden nicht an Dritte weitergegeben.

Sie können Ihr Einverständnis zur Aufbewahrung der Daten jederzeit und ohne Angabe von Gründen widerrufen. Es entsteht Ihnen daraus kein Nachteil. Die Tonaufnahme wird verschlossen aufbewahrt. Die Aufnahmen werden nach Abschluss der Auswertung gelöscht.

Die Einwilligung zur Teilnahme an der Studie ist freiwillig und kann jederzeit widerrufen werden. Es entstehen Ihnen dadurch keine Nachteile.

Da die Teilnahme und damit die Datenerhebung bereits anonym erfolgt, wird auf die Unterzeichnung einer Einwilligungserklärung verzichtet. Sollten Sie Ihre Teilnahme zurückziehen und ihre Daten löschen wollen, so nehmen Sie bitte Kontakt auf unter:

Susanne Mischo: 0441-7984963 oder susanne.mischo@uni-oldenburg.de

Sollten Sie weitere Fragen haben, melden Sie sich gerne.

Mit freundlichen Grüßen

Susanne Mischo

Anhang 5: Einwilligungserklärung für Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten

Einwilligung zur Teilnahme an der Studie „Partizipation von unterstützt kommunizierenden Personen im Gemeinwesen“

Herzlichen Dank, dass Sie sich für die Unterstützung meiner Studie interessieren! Nachfolgend erhalten Sie einige Informationen sowie anhängend die Einwilligungserklärung zur Teilnahme:

Name der durchführenden Institution:

Carl von Ossietzky Universität/ Fak. I/ Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

Adresse:

Ammerländer Heerstraße 114-118, 26111 Oldenburg

Ansprechpartnerin:

Susanne Mischo

Tel.: 0441- 798 4963

Email: susanne.mischo@uni-oldenburg.de

Studie:

Im Rahmen des Promotionsprojektes „Partizipation von unterstützt kommunizierenden Personen am Gemeinwesen“ wird der Frage nachgegangen, welche Aktivitäten unterstützt kommunizierende erwachsene Personen im Gemeinwesen durchführen und welche Barrieren und Förderfaktoren zur Teilhabe dabei beobachtet werden können. Dies dient der Weiterentwicklung von Konzepten zur vollen und wirksamen Teilhabe von Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen in der Gesellschaft.

Durchführung:

Im Rahmen der Studie werden Interviews mit unterstützt kommunizierenden Personen durchgeführt und auf Video aufgezeichnet. Die Aufzeichnung dient allein den Forschungszwecken und wird nicht an Dritte weitergegeben. Zudem werden durch ein Interview mit den Bezugspersonen im Wohnen sowie durch Beobachtung der unterstützt kommunizierenden Person (und seinen Begleitern) bei Aktivitäten im Gemeinwesen personenbezogene Daten erhoben, anonymisiert schriftlich festgehalten und anonymisiert ausgewertet. Auch diese Daten dienen allein den oben genannten Forschungszwecken. Sie werden streng anonym behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Auch in mit dem Forschungsprojekt zusammenhängenden Veröffentlichungen und Vorträgen wird die Anonymität stets gewahrt.

Die Durchführung der Datenerhebung wird von folgender Person übernommen:

Susanne Mischo

Ich bitte Sie, die untenstehende Einwilligungserklärung auszufüllen, zu unterschreiben und spätestens zum ersten Erhebungstermin mitzubringen oder vorher postalisch zuzusenden.

Sollten Sie Fragen haben, melden Sie sich gerne jederzeit unter oben genannter Adresse.

Herzlichen Dank für die Unterstützung des Forschungsprojektes!

Mit freundlichen Grüßen

Susanne Mischo

**Einwilligung zur Teilnahme an der Studie „Partizipation von
unterstützt kommunizierenden Personen im Gemeinwesen“**

Angaben zur an der Studie teilnehmenden Person:

Vor- und Zuname	
Straße und Hausnummer	
Postleitzahl und Ort	
Vor- und Zuname Eltern/ Gesetzlicher Betreuer (falls bestellt)	

Wir willigen ein, dass ich / unserer Tochter / unseres Sohnes / der/die von mir
gesetzlich Betreute

Name, Vorname.....

geboren am.....

an der Studie teilnimmt und dass personenbezogene Daten in der oben
dargestellten Form erfasst sowie in anonymisierter Form ausgewertet und ggf.
veröffentlicht werden.

Datum Unterschrift / ggf. Unterschrift Eltern / ggf. Unterschrift gesetzlicher Betreuer/in

Anhang 6: Einwilligungserklärung für Expert*innen des
sozialräumlichen Zentrums

Einwilligungserklärung

Titel der Studie: *Partizipation von unterstützt kommunizierenden Personen im Gemeinwesen*

Ich (Name des Teilnehmers /der Teilnehmerin in Blockschrift)

bin mündlich und schriftlich über die Studie und den Ablauf aufgeklärt worden. Ich willige ein, an dem Interview im Rahmen der Studie teilzunehmen und die Vorabfragebögen auszufüllen. Im Rahmen des Promotionsprojektes „Partizipation von unterstützt kommunizierenden Personen am Gemeinwesen“ wird der Frage nachgegangen, welche Aktivitäten unterstützt kommunizierende erwachsene Personen im Gemeinwesen durchführen und welche Barrieren und Förderfaktoren zur Teilhabe dabei beobachtet werden können. Dies dient der Weiterentwicklung von Konzepten zur vollen und wirksamen Teilhabe von Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen in der Gesellschaft.

Das Interview wird auf einem Tonträger aufgezeichnet und zur Auswertung anonymisiert transkribiert (verschriftlicht). Der Vorabfragebogen wird anonymisiert abgelegt und ausgewertet. Die Daten dienen allein den oben genannten Forschungszwecken. Sofern ich Fragen zu dieser vorgesehenen Studie hatte, wurden sie von Frau Susanne Mischo vollständig und zu meiner Zufriedenheit beantwortet.

Mit der beschriebenen Erhebung und Verarbeitung der Interview- und Vorabfragebogen-Daten zum vorliegenden Thema der Studie bin ich einverstanden. Die Aufzeichnung und Auswertung dieser Daten erfolgt pseudonymisiert im Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik unter Verwendung eines Pseudonyms und ohne Angabe meines Namens. Es existiert eine Kodierliste auf Papier, die meinen Namen mit dem Pseudonym verbindet. Diese Kodierliste ist nur Frau Susanne Mischo zugänglich, das heißt, nur diese Person kann die erhobenen Daten mit meinem Namen in Verbindung bringen. Nach Abschluss der Datenerhebung und Datenauswertung, spätestens am 31.12.2018 wird die Kodierliste gelöscht. Meine Daten sind dann anonymisiert. Damit ist es niemandem mehr möglich, die erhobenen Daten mit meinem Namen in Verbindung zu bringen. Mir ist bekannt, dass ich mein Einverständnis zur Aufbewahrung bzw. Speicherung dieser Daten widerrufen kann, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Ich bin darüber informiert worden, dass ich jederzeit eine Löschung all meiner Daten verlangen kann. Wenn allerdings die Kodierliste bereits gelöscht ist, kann mein Datensatz nicht mehr identifiziert und also auch nicht mehr gelöscht werden. Meine Daten sind dann anonymisiert. Ich bin einverstanden, dass meine anonymisierten Daten zu Forschungszwecken im oben genannten Themenbereich von Frau Susanne Mischo weiterverwendet werden können und 15 Jahre gespeichert bleiben.

Ich bin darüber informiert, dass im Rahmen des Interviews Tonaufnahmen gemacht werden. Die Aufzeichnung und Auswertung der Tonaufnahme erfolgt anonymisiert, d. h. unter Verwendung eines Pseudonyms und ohne Angabe meines Namens und dass eine Kodierliste auf Papier existiert, die

meinen Namen mit dem Pseudonym verbindet. Die Kodierliste ist nur Frau Susanne Mischo zugänglich und wird nach Abschluss der Datenerhebung gelöscht. Alle an der Auswertung beteiligten Personen unterliegen einer absoluten Schweigepflicht und dürfen unter keinen Umständen vertrauliche Informationen an Dritte weitergeben.

Mir ist bekannt, dass ich mein Einverständnis zur Aufbewahrung bzw. Speicherung dieser Daten widerrufen kann, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Die Tonaufnahme wird in einem verschlossenen Schrank aufbewahrt. Ich bin darüber informiert worden, dass ich jederzeit eine Löschung meiner Aufnahmen verlangen kann, solange die Kodierliste (sofern eine vorhanden ist) existiert. Die Aufnahmen werden aber in jedem Fall nach Abschluss der Auswertung vernichtet.

Mit der beschriebenen Handhabung der erhobenen Aufnahmen bin ich einverstanden.

Die Einverständniserklärung für die Tonaufnahme ist freiwillig. Ich kann diese Erklärung jederzeit widerrufen. Im Falle einer Ablehnung oder eines Rücktritts entstehen für mich keinerlei Kosten oder anderweitige Nachteile; eine Teilnahme an der Studie ist dann allerdings nicht möglich.

Ich hatte genügend Zeit für eine Entscheidung und bin bereit, an der o.g. Studie teilzunehmen. Ich weiß, dass die Teilnahme an der Studie freiwillig ist und ich die Teilnahme jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann.

Eine Ausfertigung der Teilnehmerinformation über die Studie und eine Ausfertigung der Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Die Teilnehmerinformation ist Teil dieser Einwilligungserklärung.

Ort, Datum & Unterschrift des Teilnehmers:
Druckschrift:

Name des Teilnehmers in

Ort, Datum & Unterschrift des Versuchsleiters:
Druckschrift:

Name des Versuchsleiters in

Rückmeldung von Ergebnissen

Ich bin daran interessiert, etwas über die grundsätzlichen Ergebnisse der Studie zu erfahren, und bitte hierzu um Übersendung entsprechender Informationen.

O JA O NEIN.

Ort, Datum & Unterschrift des Teilnehmers:
Druckschrift:

Name des Teilnehmers in

Bei Fragen oder anderen Anliegen können Sie sich gerne an mich wenden:

Susanne Mischo

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Ammerländer Heerstr. 114-118, 26111 Oldenburg

Tel.: 0441-798 4963, Email: susanne.mischo@uni-oldenburg.de

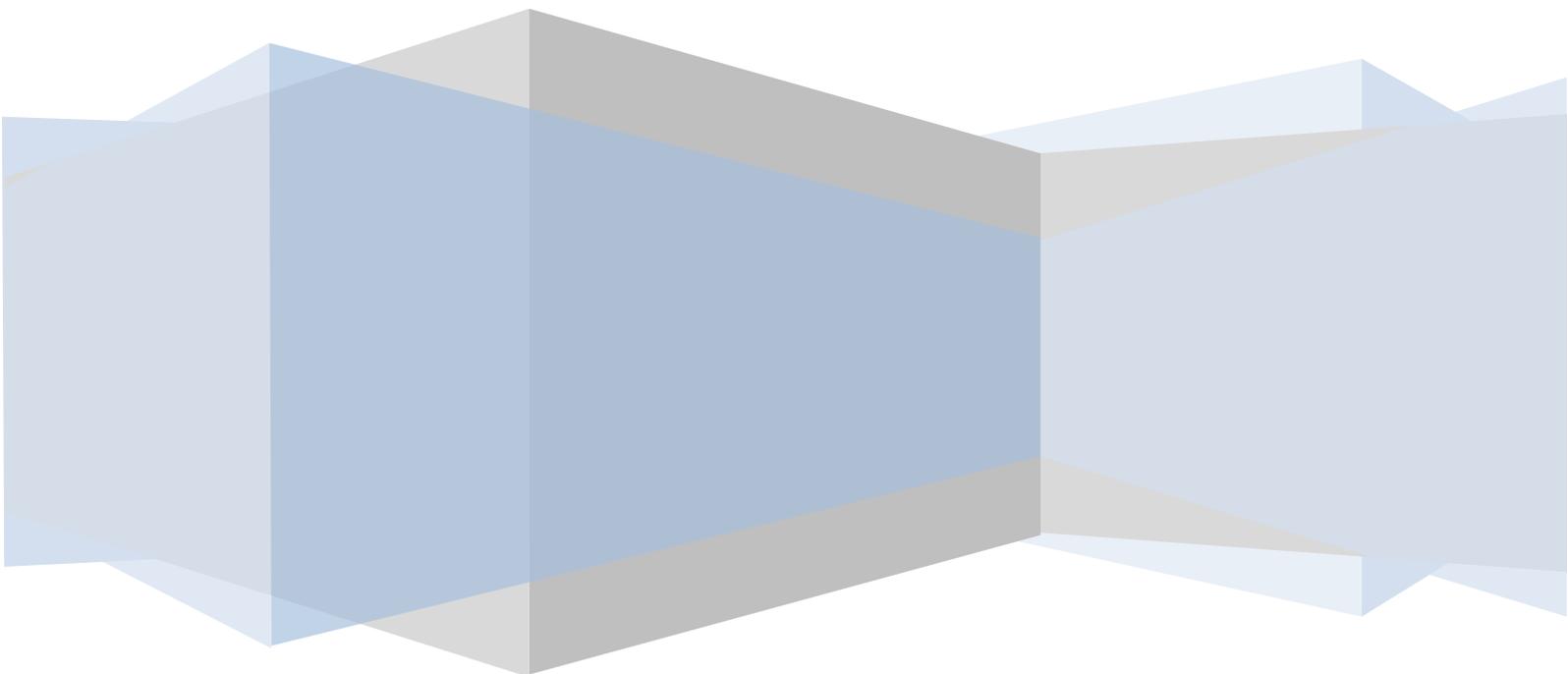
Anhang 7: Fallerhebung

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Fallerhebung

Code:

Susanne Mischo



ORGANISATION

Code: O #.....

Aufzeichnungsdaten

Datum:

Interviewer/in (Name)

Vorbemerkungen

Das Ziel der Untersuchung ist es, Erkenntnisse darüber zu erhalten, wie sich die Partizipation unterstützt kommunizierender Erwachsener mit geistigen Beeinträchtigungen an Aktivitäten im umliegenden Dorf / Stadtteil derzeit darstellt und durch welche Faktoren die volle und wirksame Partizipation der Personengruppe weiter unterstützt werden kann. Hierzu werden unterschiedliche Perspektiven erfasst.

Mit diesem Interview möchte ich Ihre subjektive Expertenmeinung zu Förderfaktoren und Barrieren für eine volle und wirksame Teilhabe von unterstützt kommunizierenden Erwachsenen mit geistigen Beeinträchtigungen an Aktivitäten im Gemeinwesen erfragen.

Die Untersuchung findet im Rahmen meines Promotionsprojektes an der Universität Oldenburg, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik, Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen der Geistigen Entwicklung statt. Alle Daten und Ergebnisse werden anonymisiert.

Code: O #.....

FRAGEBOGEN ORGANISATION (BEREICHSLEITUNG)

Daten zur Institution

Die Gesamteinrichtung dieses Falls verfügt über folgende Anzahl an Wohnplätzen für Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen aller Altersstufen:

Die Gesamteinrichtung verfügt intern über folgende Dienste und Angebote (Mehrfachnennung):

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> zentrale Essensversorgung | <input type="checkbox"/> Poststelle |
| <input type="checkbox"/> zentraler Warenlieferservice | <input type="checkbox"/> Bankschalter/-filiale |
| <input type="checkbox"/> Einkaufsmöglichkeit | <input type="checkbox"/> medizinischer Dienst |
| <input type="checkbox"/> Freizeitangebote | <input type="checkbox"/> therapeutische Angebote (Logopädie, Physiotherapie,...) |
| <input type="checkbox"/> Treffpunkt/Café/Disco | <input type="checkbox"/> Fahrdienst |
| <input type="checkbox"/> religiöse Angebote | <input type="checkbox"/> Sonstige |
| <input type="checkbox"/> Interessensvertretung von Menschen mit Beeinträchtigungen | <input type="checkbox"/> keine der angegebenen Dienste und Angebote |
| <input type="checkbox"/> Erwachsenenbildungsangebote | |

Für wie viele Personen sind Sie im Bereich Wohnen verantwortlich?.....

Wie viele Personen davon haben geistige Beeinträchtigungen und sind zwischen 27 und 59 Jahre alt?

Wie viele Personen davon können sich nicht, kaum oder nur schwer verständlich lautsprachlich äußern?.....

Wie viele dieser Personen nutzen Methoden der Unterstützten Kommunikation?.....

Wie viele dieser Personen kommunizieren symbolisch-intentional?.....

Welche Kommunikationsmittel der Unterstützten Kommunikation werden von diesen Personen genutzt?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Gebärdensystem (z.B. Deutsche Gebärdensprache, „Schau doch meine Hände an“) | <input type="checkbox"/> dynamisches Sprachausgabegerät mit Bildsymbolen (z.B. DynaVox-Gerät, Minspeak-Kommunikationshilfe, Tobii-Gerät, Aladin-Talker) |
| <input type="checkbox"/> Kommunikationsmappe/-tafel mit Bildsymbolen (z.B. Fotos, PCS, Metacom) | <input type="checkbox"/> schriftsprachbasiertes Sprachausgabegerät (z.B. Spok 21, Lightwriter) |
| <input type="checkbox"/> Buchstabentafel | <input type="checkbox"/> Sonstiges, nämlich..... |
| <input type="checkbox"/> Augenalphabet | |
| <input type="checkbox"/> statisches Sprachausgabegerät mit zwei oder mehr Feldern (z.B. GoTalk, Supertalker) | |

Persönliche Daten der interviewten Person

Geschlecht:

- weiblich
- männlich

Alter:

- < 20 Jahre
- 20-29 Jahre
- 30-39 Jahre
- 40-49 Jahre
- 50-59 Jahre
- 60-67 Jahre

Berufserfahrung in Jahren:

- < 5
- 5-10
- >10

Höchster Bildungsabschluss:

- akademisch nicht-akademisch

Berufliche Qualifikation:

- pädagogisch (z.B. Dipl. Sozialarbeiter/in, Dipl. Sozialpädagoge/in, Heilpädagoge/in, Erzieher/in, Heilerziehungspfleger/in)
- pflegerisch (z.B. Altenpfleger/in, Krankenpfleger, Krankenschwester)
- betriebswirtschaftlich /kaufmännisch
- Sonstiges.....
- ohne berufliche Qualifikation

Aktuelle Funktion(Mehrfachantwort möglich):

- Geschäftsbereichsleiter/in
- Bereichsleiter/in
- Teamleiter/in
- Gruppenmitarbeiter/in
- Assistent/in
- Sonstiges:.....

Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie praktisch/ inhaltlich mit Unterstützter Kommunikation?

- 0 Jahre
- < 1 Jahr
- 1-3 Jahre
- > 3-5 Jahre
- > 5-10 Jahre
- > 10 Jahre

Wo würden Sie sich mit ihren Kompetenzen einordnen? Bitte umkreisen Sie die entsprechende Zahl. (0 ist keine Wissen/Erfahrung, 5 ist viel Wissen/Erfahrung)

Theoretisches Wissen zu Unterstützter Kommunikation:

0 1 2 3 4 5

Praktische Erfahrung mit Unterstützter Kommunikation:

0 1 2 3 4 5

Haben Sie eine zertifizierte Fort-, Weiterbildung oder Qualifizierung zu Unterstützter Kommunikation abgeschlossen?

- ja, und zwar:.....
- nein

Ich bin mit der Tonaufnahme des nachfolgenden Interviews zu Auswertungszwecken einverstanden:

- ja
- nein

Ich möchte mich heute mit Ihnen über das Thema Teilhabe von Personen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen an Aktivitäten in ihrem Wohnumfeld – also dem umliegenden Stadtteil oder dem Dorf - unterhalten. Hierzu interessieren mich Ihre persönlichen Einschätzungen und Erfahrungen.

<p><u>Individuum</u> fallunspezifisch - fallübergreifend UK</p> <p><input type="checkbox"/> Wir sprechen über Personen, die nicht oder kaum verbalsprachlich kommunizieren</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sehr unverständlich kommunizieren ▪ die gesprochene Sprache schwer verstehen <p><input type="checkbox"/> Kommunikation mit dem Personenkreis?</p> <p>Aktivitäten</p> <p><input type="checkbox"/> Aktivitäten von Personen mit Kom.Be.?</p> <p>Teilhabe</p> <p><input type="checkbox"/> Beschreibung / Einschätzung der Teilhabe von Personen mit Kom. Be</p> <p><input type="checkbox"/> Einfluss der Kom. Be. auf Teilhabe?</p> <p><input type="checkbox"/> Möglichkeit, an allen gewünschten Aktivitäten teilzuhaben? Warum nicht?</p> <p><input type="checkbox"/> Barrieren und Förderfaktoren auf individueller Ebene?</p> <th data-bbox="193 981 951 1279"> <p>Welche Bedeutung hat Kommunikation für alltägliche Handlungen im Wohnumfeld?</p> <p>Welche Auswirkungen haben Ihrer Meinung nach eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten?</p> <p>Welche Chancen und Grenzen sehen Sie durch UK?</p> <p>-----</p> <p>Welche Bedeutung hat das Wohnumfeld in Ihrer Arbeit?</p> <p>-----</p> <p>Es wird viel über Teilhabe gesprochen, wie würden Sie für sich Teilhabe beschreiben - was muss "erfüllt sein"?</p> <th data-bbox="193 318 951 981"> <p><u>Organisation</u></p> <p><input type="checkbox"/> Arbeitsalltag + Aufgabenbereiche (Wohnen)</p> <p>UK</p> <p><input type="checkbox"/> Arbeitsweise mit / Verankerung von UK in der Gruppe / Einrichtung? (Wissen, Einstellung, Praxis). Warum? Nicht?</p> <p><input type="checkbox"/> Was läuft gut? Was könnte besser sein?</p> <p>Aktivitäten</p> <p><input type="checkbox"/> (Durchführung der Aktivitäten?)</p> <p><input type="checkbox"/> Planung der Aktivitäten?</p> <p><input type="checkbox"/> Unterschied nicht-kom.be.? Welche? Warum?</p> <p><input type="checkbox"/> Handlungsrahmen der Einrichtung zur Durchführung von Aktivitäten im Wohnumfeld? Einstellungen?</p> <p><input type="checkbox"/> Barrieren für Aktivitäten? (Organisation, Zugänglichkeit, Einstellung, Wissen Sozialpolitik)?</p> <p><input type="checkbox"/> Unterstützende Faktoren für Aktivitäten?</p> <p>Teilhabe</p> <p><input type="checkbox"/> Barrieren für Teilhabe (Organisation, Einstellung, Wissen)?</p> <p><input type="checkbox"/> Unterstützende Faktoren (MA, O)?</p> </th></th>	<p>Welche Bedeutung hat Kommunikation für alltägliche Handlungen im Wohnumfeld?</p> <p>Welche Auswirkungen haben Ihrer Meinung nach eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten?</p> <p>Welche Chancen und Grenzen sehen Sie durch UK?</p> <p>-----</p> <p>Welche Bedeutung hat das Wohnumfeld in Ihrer Arbeit?</p> <p>-----</p> <p>Es wird viel über Teilhabe gesprochen, wie würden Sie für sich Teilhabe beschreiben - was muss "erfüllt sein"?</p> <th data-bbox="193 318 951 981"> <p><u>Organisation</u></p> <p><input type="checkbox"/> Arbeitsalltag + Aufgabenbereiche (Wohnen)</p> <p>UK</p> <p><input type="checkbox"/> Arbeitsweise mit / Verankerung von UK in der Gruppe / Einrichtung? (Wissen, Einstellung, Praxis). Warum? Nicht?</p> <p><input type="checkbox"/> Was läuft gut? Was könnte besser sein?</p> <p>Aktivitäten</p> <p><input type="checkbox"/> (Durchführung der Aktivitäten?)</p> <p><input type="checkbox"/> Planung der Aktivitäten?</p> <p><input type="checkbox"/> Unterschied nicht-kom.be.? Welche? Warum?</p> <p><input type="checkbox"/> Handlungsrahmen der Einrichtung zur Durchführung von Aktivitäten im Wohnumfeld? Einstellungen?</p> <p><input type="checkbox"/> Barrieren für Aktivitäten? (Organisation, Zugänglichkeit, Einstellung, Wissen Sozialpolitik)?</p> <p><input type="checkbox"/> Unterstützende Faktoren für Aktivitäten?</p> <p>Teilhabe</p> <p><input type="checkbox"/> Barrieren für Teilhabe (Organisation, Einstellung, Wissen)?</p> <p><input type="checkbox"/> Unterstützende Faktoren (MA, O)?</p> </th>	<p><u>Organisation</u></p> <p><input type="checkbox"/> Arbeitsalltag + Aufgabenbereiche (Wohnen)</p> <p>UK</p> <p><input type="checkbox"/> Arbeitsweise mit / Verankerung von UK in der Gruppe / Einrichtung? (Wissen, Einstellung, Praxis). Warum? Nicht?</p> <p><input type="checkbox"/> Was läuft gut? Was könnte besser sein?</p> <p>Aktivitäten</p> <p><input type="checkbox"/> (Durchführung der Aktivitäten?)</p> <p><input type="checkbox"/> Planung der Aktivitäten?</p> <p><input type="checkbox"/> Unterschied nicht-kom.be.? Welche? Warum?</p> <p><input type="checkbox"/> Handlungsrahmen der Einrichtung zur Durchführung von Aktivitäten im Wohnumfeld? Einstellungen?</p> <p><input type="checkbox"/> Barrieren für Aktivitäten? (Organisation, Zugänglichkeit, Einstellung, Wissen Sozialpolitik)?</p> <p><input type="checkbox"/> Unterstützende Faktoren für Aktivitäten?</p> <p>Teilhabe</p> <p><input type="checkbox"/> Barrieren für Teilhabe (Organisation, Einstellung, Wissen)?</p> <p><input type="checkbox"/> Unterstützende Faktoren (MA, O)?</p>
<p><u>Soziale Netzwerke</u> Teilhabe</p> <p><input type="checkbox"/> Rolle von Netzwerken zur Unterstützung der Teilhabe von Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen an Aktivitäten?</p> <p><input type="checkbox"/> Bedeutsame Netzwerke? Warum?</p> <p><input type="checkbox"/> Barrieren und Förderfaktoren auf Ebene der sozialen Netzwerke?</p> <th data-bbox="951 981 1391 1279"> <p>Interviews im sozialen Nahraum</p> <th data-bbox="951 318 1391 981"> <p><u>Sozialer Nahraum</u></p> <p>Teilhabe</p> <p><input type="checkbox"/> (Welche Reaktionen? Welches Verhalten?)</p> <p><input type="checkbox"/> Welches Wissen?</p> <p><input type="checkbox"/> Zugänglichkeit? Verbesserung? Wie? Erfahrungen? Projekte?</p> <p><input type="checkbox"/> Barrieren und Förderfaktoren Ebene GW?</p> <p><input type="checkbox"/> Rolle von Bürgerinnen und Bürgern des Dorfes/ des Stadtteils zur Unterstützung der Teilhabe von Personen mit Kom.Be.?</p> <p><input type="checkbox"/> Rolle der Sozialpolitik zur Unterstützung der Teilhabe von Personen mit Kom.Be.?</p> <p><input type="checkbox"/> Welche Personengruppen könnten noch profitieren?</p> </th></th>	<p>Interviews im sozialen Nahraum</p> <th data-bbox="951 318 1391 981"> <p><u>Sozialer Nahraum</u></p> <p>Teilhabe</p> <p><input type="checkbox"/> (Welche Reaktionen? Welches Verhalten?)</p> <p><input type="checkbox"/> Welches Wissen?</p> <p><input type="checkbox"/> Zugänglichkeit? Verbesserung? Wie? Erfahrungen? Projekte?</p> <p><input type="checkbox"/> Barrieren und Förderfaktoren Ebene GW?</p> <p><input type="checkbox"/> Rolle von Bürgerinnen und Bürgern des Dorfes/ des Stadtteils zur Unterstützung der Teilhabe von Personen mit Kom.Be.?</p> <p><input type="checkbox"/> Rolle der Sozialpolitik zur Unterstützung der Teilhabe von Personen mit Kom.Be.?</p> <p><input type="checkbox"/> Welche Personengruppen könnten noch profitieren?</p> </th>	<p><u>Sozialer Nahraum</u></p> <p>Teilhabe</p> <p><input type="checkbox"/> (Welche Reaktionen? Welches Verhalten?)</p> <p><input type="checkbox"/> Welches Wissen?</p> <p><input type="checkbox"/> Zugänglichkeit? Verbesserung? Wie? Erfahrungen? Projekte?</p> <p><input type="checkbox"/> Barrieren und Förderfaktoren Ebene GW?</p> <p><input type="checkbox"/> Rolle von Bürgerinnen und Bürgern des Dorfes/ des Stadtteils zur Unterstützung der Teilhabe von Personen mit Kom.Be.?</p> <p><input type="checkbox"/> Rolle der Sozialpolitik zur Unterstützung der Teilhabe von Personen mit Kom.Be.?</p> <p><input type="checkbox"/> Welche Personengruppen könnten noch profitieren?</p>

Aufzeichnungsdaten

Datum:

Interviewer/in (Name)

Vorbemerkungen

Das Ziel der Untersuchung ist es, Erkenntnisse darüber zu erhalten, wie sich die Partizipation unterstützt kommunizierender Erwachsener mit geistigen Beeinträchtigungen an Aktivitäten im umliegenden Dorf/ Stadtteil derzeit darstellt und durch welche Faktoren die volle und wirksame Partizipation der Personengruppe weiter unterstützt werden kann. Hierzu werden unterschiedliche Perspektiven erfasst.

Mit diesem Interview möchte ich Ihre subjektive Expertenmeinung zu Förderfaktoren und Barrieren für eine volle und wirksame Teilhabe von unterstützt kommunizierenden Erwachsenen mit geistigen Beeinträchtigungen an Aktivitäten im Gemeinwesen erfragen.

Die Untersuchung findet im Rahmen meines Promotionsprojektes an der Universität Oldenburg, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik, Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen der Geistigen Entwicklung statt. Alle Daten und Ergebnisse werden anonymisiert.

Daten zur Wohneinheit***Art der Wohneinheit***

Ambulante Wohnform:

- Betreute Wohngemeinschaft
- Betreutes Einzelwohnen
- Betreutes Paarwohnen

Stationäre Wohnform:

- Wohngruppe
- Wohnen im Apartment (Einzelwohnen)
- Paarwohnen

Organisationsform

- gemeindeintegriert
- institutionell

Wohnlage der Wohneinheit

Die Wohnung von Herrn / Frau liegt

- innerhalb einer Ortschaft (auf dem Grundstück des Trägers)
- außerhalb einer Ortschaft (auf dem Grundstück des Trägers)
- innerhalb einer Ortschaft (außerhalb des Grundstücks des Trägers)
- außerhalb einer Ortschaft außerhalb des Grundstücks des Trägers

(eine Ortschaft ist durch das gelbe Ortschild gekennzeichnet. Auch kleinere Siedlungen werden mit einem grünen Ortshinweisschild werden als Ortschaften verstanden)

Die (nächstliegende) Ortschaft verfügt über folgende Einwohnerzahl:

- bis 2.000 Einwohner
- 2.001 bis 4.999 Einwohner
- 5.000 bis 19.999 Einwohner
- 20.000 bis 99.999 Einwohner
- 100.000 bis 500.000 Einwohner
- mehr als 500.000 Einwohner

Die (nächstliegende) Ortschaft verfügt über folgende Dienste (*Mehrfachnennung*) – bitte nennen:

- Kommunikationswesen (z. B. Post):.....
- Transportwesen (öffentliche Verkehrsmittel):.....
- Vereinigungen oder Organisationen (Dienste für Freizeit und Hobby, Sport, Kultur, Religion):.....
- Dienste der Wirtschaft - privater Sektor (z.B. Geschäfte, Friseur):.....
- Dienste der Wirtschaft - staatlicher Sektor (z.B. Verwaltung, Genossenschaften):
- Geld- und Kreditinstitute:
- Dienste des Gesundheitswesens (z.B. Arzt, Physiotherapeut):.....
- Dienste des Bildungswesens (z.B. VHS):.....
- Dienste der Politik (z.B. Ortsbehörden):.....

(Dienste sind von Individuen, Vereinigungen, Organisationen, Agenturen oder Regierungen eingerichtet. Sie erbringen Leistungen, Programme oder Tätigkeiten, die Bedürfnisse von Menschen decken.)

Eine Anbindung an die angegebenen Dienste der (nächstliegenden) Ortschaft durch öffentliche Verkehrsmittel ist mehr als dreimal täglich (pro Richtung) vorhanden:

- ja, es besteht eine Anbindung mehr als dreimal täglich pro Richtung
- nein, aber es besteht eine Anbindung gleich/weniger als dreimal täglich pro Richtung
- nein, es besteht keine Anbindung

(Hier sind insbesondere die Verkehrsverbindungen an Werktagen gemeint)

Personen in der Wohneinheit

Wie viele Personen wohnen in der Wohneinheit?.....

Wie viele Personen davon haben geistige Beeinträchtigungen und sind zwischen 27 und 59 Jahre alt?.....

Wie viele Personen davon können sich nicht, kaum oder nur schwer verständlich lautsprachlich äußern?.....

Wie viele dieser Personen nutzen Methoden der Unterstützten Kommunikation?.....

Wie viele dieser Personen kommunizieren symbolisch-intentional?.....

Welche Kommunikationsmittel der Unterstützten Kommunikation werden von diesen Personen genutzt?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Gebärdensystem (z.B. Deutsche Gebärdensprache, „Schau doch meine Hände an“) | <input type="checkbox"/> dynamisches Sprachausgabegerät mit Bildsymbolen (z.B. DynaVox-Gerät, Minspeak-Kommunikationshilfe, Tobii-Gerät, Aladin-Talker) |
| <input type="checkbox"/> Kommunikationsmappe/-tafel mit Bildsymbolen (z.B. Fotos, PCS, Metacom) | <input type="checkbox"/> schriftsprachbasiertes Sprachausgabegerät (z.B. Spok 21, Lightwriter) |
| <input type="checkbox"/> Buchstabentafel | <input type="checkbox"/> Sonstiges, nämlich..... |
| <input type="checkbox"/> Augenalphabet | |
| <input type="checkbox"/> statisches Sprachausgabegerät mit zwei oder mehr Feldern (z.B. GoTalk, Supertalker) | |

Persönliche Daten der interviewten Person

Ihr Geschlecht:

- weiblich
- männlich

Ihr Alter:

- < 20 Jahre
- 20-29 Jahre
- 30-39 Jahre
- 40-49 Jahre
- 50-59 Jahre
- 60-67 Jahre

Ihre Berufserfahrung in Jahren:

- < 5
- 5-10
- >10

Ihr höchster Bildungsabschluss:

- akademisch
- nicht-akademisch

Ihre berufliche Qualifikation:

- pädagogisch (z.B. Dipl. Sozialarbeiter/in, Dipl. Sozialpädagoge/in, Heilpädagoge/in, Erzieher/in, Heilerziehungspfleger/in)
- pflegerisch (z.B. Altenpfleger/in, Krankenpfleger, Krankenschwester)
- Sonstiges.....
- ohne berufliche Qualifikation

Ihre aktuelle Funktion(Mehrfachantwort möglich):

- Gruppenmitarbeiter/in
- Assistent/in
- Teamleiter/in
- Bereichsleiter/in
- Geschäftsbereichsleiter/in
- Sonstiges:.....

Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie praktisch mit Unterstützter Kommunikation?

- 0 Jahre
- < 1 Jahr
- 1-3 Jahre
- > 3-5 Jahre
- > 5-10 Jahre
- > 10 Jahre

Wo würden Sie sich mit ihren Kompetenzen einordnen? Bitte umkreisen Sie die entsprechende Zahl. (0 ist keine Wissen/Erfahrung, 5 ist viel Wissen/Erfahrung)

Theoretisches Wissen zu Unterstützter Kommunikation:

0 1 2 3 4 5
Praktische Erfahrung mit Unterstützter Kommunikation:

0 1 2 3 4 5

Haben Sie eine zertifizierte Fort-, Weiterbildung oder Qualifizierung zu Unterstützter Kommunikation abgeschlossen?

- ja, und zwar:.....
- nein

Ich bin mit der Tonaufnahme des nachfolgenden Interviews zu Auswertungszwecken einverstanden:

- ja
- nein

INTERVIEWLEITFADEN NETZWERK – INDIVIDUUM (MITARBEITENDE)

Ich möchte mich heute mit Ihnen über das Thema Teilhabe von Personen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen an Aktivitäten in ihrem Wohnumfeld – also dem umliegenden Stadtteil oder dem Dorf - unterhalten. Hierzu interessieren mich Ihre persönlichen Einschätzungen und Erfahrungen.

Code: M#.....

<p>Individuum fallspezifisch - fallunspezifisch</p> <p>UK</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Wir sprechen über Personen, die <ul style="list-style-type: none"> ▪ nicht oder kaum verbalsprachlich kommunizieren ▪ sehr unverständlich kommunizieren ▪ die gesprochene Sprache schwer verstehen <input type="checkbox"/> Kommunikation mit dem Personenkreis? <p>Aktivitäten</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Aktivitäten von Personen mit Kom.Be.? <p>Teilhabe</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Beschreibung / Einschätzung der Teilhabe von Personen mit Kom. Be <input type="checkbox"/> Einfluss der Kom. Be. auf Teilhabe? <input type="checkbox"/> Möglichkeit, an allen gewünschten Aktivitäten teilzuhaben? Warum nicht? <input type="checkbox"/> Barrieren und Förderfaktoren auf individueller Ebene? 	<p>Welche Bedeutung hat Kommunikation für alltägliche Handlungen im Wohnumfeld?</p> <p>Welche Auswirkungen haben Ihrer Meinung nach eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten?</p> <p>Welche Chancen und Grenzen sehen Sie durch UK?</p> <p>-----</p> <p>Welche Bedeutung hat das Wohnumfeld in Ihrer Arbeit?</p> <p>-----</p> <p>Es wird viel über Teilhabe gesprochen, wie würden Sie für sich Teilhabe beschreiben - was muss "erfüllt sein" damit man an einer Aktivität teil hat?</p> <p>-----</p> <p>Interviews im sozialen Nahraum</p>	<p>Organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Arbeitsalltag + Aufgabenbereiche <p>UK</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Arbeitsweise mit / Verankerung von UK in der Gruppe / Einrichtung? (Wissen, Einstellung, Praxis) <input type="checkbox"/> Was läuft gut? Was könnte besser sein? <p>Aktivitäten</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Durchführung der Aktivitäten? <input type="checkbox"/> Planung der Aktivitäten? <input type="checkbox"/> Unterschied nicht-kom.be.? Welche? Warum? <input type="checkbox"/> Handlungsrahmen der Einrichtung zur Durchführung von Aktivitäten im Wohnumfeld? Einstellungen? <input type="checkbox"/> Barrieren für Aktivitäten? (Organisation, Zugänglichkeit, Einstellung, Wissen Sozialpolitik)? <input type="checkbox"/> Unterstützende Faktoren für Aktivitäten? <p>Teilhabe</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Barrieren für Teilhabe (Organisation, Einstellung, Wissen)? <input type="checkbox"/> Unterstützende Faktoren (MA, O)?
<p>Soziale Netzwerke</p> <p>Teilhabe</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rolle von Netzwerken zur Unterstützung der Teilhabe von Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen an Aktivitäten? <input type="checkbox"/> Bedeutsame Netzwerke? Warum? <input type="checkbox"/> Barrieren und Förderfaktoren auf Ebene der sozialen Netzwerke? 	<p>Welche Reaktionen? Welches Verhalten?</p> <p>Welches Wissen?</p> <p>Zugänglichkeit? Verbesserung? Wie? Erfahrungen / Projekte?</p> <p>Barrieren und Förderfaktoren Ebene GW?</p> <p>Rolle von Bürgerinnen und Bürgern des Dorfes/ des Stadtteils zur Unterstützung der Teilhabe von Personen mit Kom.Be?</p> <p>Rolle der Sozialpolitik zur Unterstützung der Teilhabe von Personen mit Kom.Be?</p> <p>Welche Personengruppen könnten noch profitieren?</p>	<p>Gemeinwesen / Kommune</p> <p>Teilhabe</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Welche Reaktionen? Welches Verhalten? <input type="checkbox"/> Welches Wissen? <input type="checkbox"/> Zugänglichkeit? Verbesserung? Wie? Erfahrungen / Projekte? <input type="checkbox"/> Barrieren und Förderfaktoren Ebene GW? <input type="checkbox"/> Rolle von Bürgerinnen und Bürgern des Dorfes/ des Stadtteils zur Unterstützung der Teilhabe von Personen mit Kom.Be? <input type="checkbox"/> Rolle der Sozialpolitik zur Unterstützung der Teilhabe von Personen mit Kom.Be? <input type="checkbox"/> Welche Personengruppen könnten noch profitieren?

TELEFONFRAGEBOGEN INDIVIDUUM

- (von der Teamleitung / den Eltern im Vorfeld telefonisch erfragen)
- (bekannte Daten bereits übertragen)

Aufzeichnungsdaten

Datum:

Interviewer/in (Name)

Vorbemerkung

Guten Tag,

Herr / Frau hat sich dazu bereit erklärt, an unserer Studie „Partizipation unterstützt kommunizierender erwachsener Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen im Gemeinwesen“ teilzunehmen. Haben Sie zur Studie an sich noch Fragen? *(Bei Bedarf erklären)*

Mit Gemeinwesen ist die umliegende / nächstliegende Ortschaft gemeint.

Heute möchte ich gerne den Interview- und Beobachtungszeitraum sowie den Interviewort abstimmen. Für eine umfassende Perspektive möchte ich je ein Interview mit einer Führungskraft, einem Mitarbeiter/in und der Person, die UK nutzt, selbst durchführen. Außerdem findet ein begleiteter Spaziergang durch das Wohnumfeld der Person nach dem Interview (Extratermin) statt. Gegebenenfalls schließen sich hieran weitere Fragen an die Person, die UK nutzt, an. Haben Sie hierzu zunächst Fragen?

Zum zeitlichen Ablauf:

Den größten Zeitaufwand stellen das Interview mit Ihnen sowie der Spaziergang durch das Gemeinwesen dar. Diese Termine sollten an zwei unterschiedlichen Tagen stattfinden. Die Interviews mit Führungskraft und Mitarbeiter/in können an den einen oder anderen Termin angekoppelt werden.

Wer kommt für die Interviews in Frage:

Führungskraft:.....

Kontakt:.....

Mitarbeiter/in:.....Kontakt:.....

Vor dem ersten Termin mit Ihnen benötige ich noch einige Daten. Diese Daten werden – wie alle in der Studie erhobenen Daten - streng anonym behandelt.

Zunächst möchte ich einige personenbezogenen Daten erfragen.

1. Personenbezogene Daten:

1.1. Wie alt ist Frau / Herr : Jahre

1.2. Geschlecht: männlich weiblich

1.3. Hat Herr / Frau neben der geistigen Beeinträchtigung und der Kommunikationsbeeinträchtigung weitere Beeinträchtigungen? Wenn ja, welche?
.....
.....

1.4. Hat Herr/ Frau ...motorische Beeinträchtigungen? Welche?
.....

1.5. Verwendet Herr / Frau weitere Hilfsmittel (Rollstuhl,...)?.....

1.6. Welcher beruflichen Beschäftigung geht Frau / Herr nach?

- er / sie geht in die WfbM
- er / sie geht in die Tagesförderstätte
- er / sie arbeitet auf dem ersten Arbeitsmarkt
- Sonstiges:.....

Zu Beginn des Interviews mit Herrn/ Frau... möchte ich einige Übungsfragen stellen, bei denen ich sicher sein kann, dass die Antworten verlässlich sind. Diese dienen dazu, um zu überprüfen, ob Herr/Frau.... die Methode verstanden hat:

Welche Freizeitaktivitäten zu Hause mag Herr / Frau..... ganz besonders?

.....

Welche Freizeitaktivitäten zu Hause mag Herr / Frau ... überhaupt nicht?

.....

2. Kommunikation:

Damit ich mich angemessen auf das Interview und die Beobachtung vorbereiten kann, benötige ich nun noch Informationen über die Kommunikationsfähigkeit von Herrn / Frau ...

2.1. Welche Kommunikationsmittel der Unterstützten Kommunikation benutzt Herr / Frau.....:

2.1.1.körpereigen.....

2.1.2.nicht-elektronische Hilfsmittel.....

- 2.1.3. elektronische Hilfsmittel.....
- 2.2. Welches Vokabular (Vokabelstrategie, Piktosammlung/-system, Gebärdensammlung/-system) nutzt er / sie:.....
- 2.3. Zwischen wie vielen Symbolalternativen kann sich Herr / Frau entscheiden?
.....
- 2.4. Hat Herr / Frau ein Verständnis für Ober- und Unterkategorien?
- ja
 - nein
- 2.5. Seit wann nutzt er / sie die symbolischen Kommunikationsmittel?
- 2.6. Mit wem nutzt er / sie die symbolischen Kommunikationsmittel?
- mit der Familie
 - mit guten Freunden
 - mit Bekannten
 - mit bezahlten Helfern
 - mit Fremden / unvertrauten Personen
- 2.7. In welchen Lebensbereichen und Situationen nutzt Herr / Frau die symbolischen Kommunikationsmittel?
- im häuslichen Umfeld, in folgenden Situationen.....
 - bei der Beschäftigung, in folgenden Situationen.....
 - in der Freizeit, in folgenden Situationen.....
 - im Gemeinwesen.....
- 2.8. Wie würden Sie die Kommunikationsfähigkeit von Herrn / Frau einschätzen?
- Beginner (keine zuverlässige symbolische Kommunikation) → Ausschluss aus der Studie
 - kontextabhängig (Kommunikationserfolg ist vom Partner, Kontext oder von der Aktivität abhängig)
 - unabhängig (Fähigkeit, sowohl mit vertrauten als auch mit fremden Personen über jedes Thema in jeder Umgebung zu sprechen)
- 2.9. Wie würden Sie das Sprachverständnis von Herrn / Frau... einschätzen?
- versteht einzelne Worte
 - versteht Aussagen in Leichter Sprache
 - Versteht komplexe Aussagen

2.10. Welche unterstützenden Strategien zum besseren gegenseitigen Verständnis sollte ich anwenden:

Strategien, die die *Ausdrucksfähigkeit* unterstützen

.....

Strategien, die das *Verstehen* unterstützen

.....

2.11. Werden Symbole zur Tagesstrukturierung im Wohnbereich verwendet? Wenn ja, welche?.....

2.12. Kann Herr / Frau lesen und schreiben? In welchem Umfang?

.....

2.13. Welche Aspekte sollte ich in jedem Fall in der Kommunikation mit Herrn / Frau beachten?

.....

.....

.....

.....

3. **Aktivitäten im Gemeinwesen**

3.1. Wie häufig führt Herr.../Frau.... Aktivitäten im Gemeinwesen durch?

- überwiegend täglich
- mehrmals pro Woche
- einmal pro Woche
- weniger als einmal pro Woche

3.2. Bewegt sich Herr.../Frau... bei Aktivitäten im Gemeinwesen

- in der Gruppe?
- in 1:1 Begleitung
- alleine

3.3. Wie oft ist Herr / Frau bei Aktivitäten im Gemeinwesen in Begleitung?

- immer
- manchmal
- selten
- nie

3.4. Von wem wird Herr.../ Frau... bei Aktivitäten im Gemeinwesen begleitet?

- Familienmitgliedern
- Bekannten/Verwandten
- Freunden

- Mitbewohner/innen
- Mitarbeiter/innen der Wohngruppe
- Persönlichen Assistent/innen
- Ehrenamtlichen Unterstützer/innen

3.5. Wie gestaltet sich der Weg in die nächstliegende Ortschaft (Länge, Umsteigen, selbstständige Bewältigung durch die Person)?

.....

Damit sind wir am Ende meiner Fragen. Haben sie noch weitere Fragen?

Nun kommen wir zur Terminabsprache:

An welchem Tag ist das Interview mit Herrn / Frau möglich?

.....

Gibt es eine Möglichkeit, das Interview vor Ort durchzuführen? Wenn ja, wo? Ist dort ein Tisch vorhanden?

.....

Können Sie oder eine andere Bezugsperson bei dem Interview anwesend sein? Wer?

.....

Können Sie mir bitte nochmal die genaue Adresse sagen:

Das Interview wird mit Video aufgezeichnet. Hierzu und zur Teilnahme an der Studie generell **senden wir Ihnen eine Einverständniserklärung** zu. Es wäre nett, wenn Sie diese dem gesetzlichen Betreuer/der gesetzlichen Betreuerin zur Unterschrift weiterleiten und zum Termin mitbringen würden. Falls der gesetzliche Betreuer/ die gesetzliche Betreuerin Fragen haben sollte, können Sie gerne meine Telefonnummer weitergeben.

Emailadresse / Postadresse für die Einverständniserklärung:

Für die Beobachtung im Gemeinwesen müssen wir einen Beobachtungstermin festlegen. Die Beobachtung wird über an einem / max. 2 Nachmittagen nach der Beschäftigung von Herrn / Frau... stattfinden. Wann ist dies möglich?

.....

Haben Sie noch weitere Fragen?

.....

Dann bedanke ich mich schon jetzt für Ihre Zeit und Unterstützung, die Zusammenarbeit und wünsche Ihnen noch einen schönen Tag!

Aufzeichnungsdaten

Datum:

Interviewer/in (Name)

Vorbemerkungen

Ich arbeite an der Universität Oldenburg und mache eine Untersuchung zu Personen, die in ihrer Sprache beeinträchtigt sind und deren Aktivitäten im Ort. Die Untersuchung findet im Rahmen meines Promotionsprojektes am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik, Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen der Geistigen Entwicklung statt. Haben Sie 5min Zeit für ein paar Fragen oder darf ich später für die Fragen später nochmal kommen oder kann ich Sie bezüglich dieser Fragen anrufen?

Das Ziel der Untersuchung ist es, Erkenntnisse darüber zu erhalten, wie sich die Teilhabe der Menschen an Aktivitäten im umliegenden Gemeinwesen derzeit darstellt und durch welche Faktoren die Teilhabe der Personengruppe weiter unterstützt werden kann. Hierzu werden unterschiedliche Perspektiven erfasst. Mit diesem Interview möchte ich Ihre persönliche Meinung zu und Erfahrung mit Menschen mit Sprachbeeinträchtigung erfragen. Gemeint sind Kunden, die

- nicht oder kaum verbalsprachlich kommunizieren,
- sehr unverständlich kommunizieren
- gesprochene Sprache schwer verstehen

Darf ich die Fragen Ihre Antworten auf ein Tonbandgerät aufnehmen? Sie werden anonym behandelt. Sie brauchen mir Ihren Namen nicht zu nennen und Ihre Arbeitsstätte wird ebenfalls nicht erwähnt.

Ich bitte Sie nun, mir Ihr Einverständnis für die Aufzeichnung der Daten zu geben.

Gerade war ja ein Kunde hier, der in seiner Sprache beeinträchtigt war.

1. Welche Bedeutung hat es für Sie, dass Sie Kunden verstehen und die Kunden Sie verstehen? Warum?
2. Wie stellt sich die Verständigung mit Kunden dar?
 - Welche Probleme in der Verständigung gibt es?
 - Bei welchen Personen?
 - Wie häufig kommt das vor?
 - Welche Erfahrungen haben Sie mit Kunden, die mit Hilfe von Gebärden oder Bildsymbolen oder mit einem Sprechcomputer gesprochen haben?
 - Mit welchen Hilfen haben Sie Erfahrungen?
 - Wie war die Kommunikation mit den Personen für Sie?
3. Wie gestaltet sich der Kontakt mit Kunden mit Kommunikationsbeeinträchtigungen für Sie?
 - Welche Schwierigkeiten gibt es?
 - Wie gehen Sie mit diesen Schwierigkeiten um?
 - Was machen Sie / finden Sie hilfreich in solchen Situationen?
4. Wie wird der Umgang mit Personen mit Kommunikationsbeeinträchtigung Ausbildung in der Ausbildung thematisiert? Welche Inhalte wurden vermittelt?
5. Gibt Ihr Arbeitgeber Ihnen Informationen, wie Sie mit solchen Kunden umgehen können? Wenn ja, welche?
6. Was wäre aus Ihrer Sicht wichtig, um den Kontakt mit Personen mit Kommunikationsbeeinträchtigung gut gestalten zu können? Haben Sie Ideen?
 - Beispiele nennen: Kommunikationstafel, Broschüren, Schulungen, Infolyer, Assistenten
7. Haben Sie noch Fragen?

Abschließend noch ein paar Daten, diese werden nur benötigt, um die Interviewpartner zu beschreiben, sie werden keine Rückschlüsse auf sie als Person zulassen, da kein Ort genannt wird

FRAGEBOGEN SOZIALSTRUKTUR (PERSON SOZIALER NAHRAUM)

Code: S#.....

Geschlecht:

- weiblich
- männlich

Alter:

- < 20 Jahre
- 20-29 Jahre
- 30-39 Jahre
- 40-49 Jahre
- 50-59 Jahre
- 60-67 Jahre

Berufserfahrung allg. in Jahren:

- < 5
- 5-10
- >10

Berufliche Qualifikation:

-
- ohne berufliche Qualifikation

Branche:

- Einzelhandel
- Dienstleistung - kulinarisches Angebot
- Dienstleistung - Körperpflege
- Dienstleistung - Freizeit
- Vereinigung oder Organisation (z.B. Verein, Freizeitangebot,...)
- Kommunikationswesen (z.B. Post)
- Geld-/Kreditinstitut
- Verwaltung
- Dienst der Politik
- Dienst des Gesundheitswesens

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!!

Datum	Uhrzeit von - bis	Ort
Anwesende		
Störungen:		
Rahmenbedingungen / Anmerkungen:		

Anhang 8: Interviewleitfaden Talking Mats

Matte 0: Trainingsthema Freizeit zu Hause (optional)		
Ziel	Erprobung des Verständnisses für die Methode.	
Hinweis	Optional, wenn die Anwendung der Methode nach der Erklärung noch zweifelhaft erscheint. Hintergrundwissen bieten die im Vorabfragebogen erfragten Interessen.	
Themenpakete	Trainingsthema	
Offene Frage	Was denken Sie über ...? / Wie sieht es aus mit ...? Wenn die offene Frage zu schwierig, dann geschlossen.	
Einschätzungsskala	mach ich gerne	geht so mach ich nicht gerne
Optionen	werden dem Telefonfragebogen entsprechend individuell zusammengestellt	
Matte 0: Durchgeführte Aktivitäten (optional)		
Ziel	Erfassen von aktuell durchgeführten Aktivitäten	
Hinweis	Optional, wenn freies Ausschauen in der Mappe zu schwierig. Die Einschätzungsskala ist dichotom. Die offene Frage wird eingesetzt, um weitere Erläuterungen zuzulassen.	
Themenpakete	Fahrzeuge, Besorgungen machen, Freizeit, Mitmachen	
Offene Frage	Was denken Sie über ...? / Wie sieht es aus mit ...? Wenn die offene Frage zu schwierig, dann geschlossen: Haben Sie schon einmal ... gemacht?	
Einschätzungsskala	ja - habe ich schon gemacht	weiß nicht nein - habe ich noch nicht gemacht
Optionen	<ul style="list-style-type: none"> • Fahrzeuge: Bus, Taxis, Straßenbahn / U-Bahn, Zug, Schiff • Besorgungen machen: Bäcker, Metzger, Supermarkt, Klamotten shoppen, Drogerie, Apotheke, Bank, Post, Friseur, Rathaus/ Bürgeramt, Arzt, Krankengymnastik, Ergotherapie, Logopädie • Freizeit: Schwimmbad, Fußball/ Stadion, Fitness-Studio, Kegeln, Theater, Museum, Bibliothek, Kino, Disko, Instrument spielen, Freunde besuchen, Café/ Kneipe, essen gehen, Kirche • Mitmachen: Verein (Musikverein, Sportverein, Gartenbauverein, Freiwillige Feuerwehr), Kurse, Feiern, Ehrenamt, Selbsthilfegruppe, Politik, Veranstaltungen 	

Matte 1: Präferenz bei durchgeführten Aktivitäten

Ziel	Erfassen von Präferenzen bei durchgeführten Aktivitäten		
Hinweis	Die Optionen wurden im Vorfeld mit der Person im Überblick in der Mappe betrachtet. Bereits durchgeführte Optionen wurden selektiert und für die Matte 1 verwendet. Nicht ausgewählte Optionen, also Aktivitäten, die nicht durchgeführt wurden, wurden für die Matte 5 „Gewünschte Aktivitäten“ verwendet. Alle Themenpakete wurden der Übersicht halber auf einer Matte platziert. War dies zu unübersichtlich für die interviewte Person, wurden für jedes Themenpaket Submatten mit der gleichen Einschätzungsskala verwendet.		
Themenpakete	Fahrzeuge, Besorgungen machen, Freizeit, Mitmachen		
Offene Frage	Was denken Sie über ...? Wie sieht es aus mit ...? Wenn die offene Frage zu schwierig, dann geschlossen: Machen Sie ... gerne?		
Einschätzungsskala	mach ich gerne	weiß nicht	mach ich nicht gerne
Optionen	<ul style="list-style-type: none"> • Fahrzeuge: Bus, Taxis, Straßenbahn / U-Bahn, Zug, Schiff, • Besorgungen machen: Bäcker, Metzger, Supermarkt, Klamotten shoppen, Drogerie, Apotheke, Bank, Post, Friseur, Rathaus/ Bürgeramt, Arzt, Krankengymnastik, Ergotherapie, Logopädie • Freizeit: Schwimmbad, Fußball/ Stadion, Fitness-Studio, Kegeln, Theater, Museum, Bibliothek, Kino, Disko, Instrument spielen, Freunde besuchen, Café/ Kneipe, essen gehen, Kirche • Mitmachen: Verein (Musikverein, Sportverein, Gartenbauverein, Freiwillige Feuerwehr), Kurse, Feiern, Ehrenamt, Selbsthilfegruppe, Politik, Veranstaltungen 		

Matte 2: Kommunikationserfolg bei durchgeführten Aktivitäten

Ziel	Erfassen des Kommunikationserfolges bei durchgeführten Aktivitäten.		
Themenpakete	Fahrzeuge, Besorgungen machen, Freizeit, Mitmachen		
Offene Frage	Was denken Sie über ...? Wie sieht es aus mit ...? Wenn die offene Frage zu schwierig, dann halb geschlossen: Wie klappt das unterhalten bei ...?		
Einschätzungsskala	unterhalten ist ok	geht so	unterhalten ist nicht ok
Optionen	<ul style="list-style-type: none"> • Fahrzeuge: Bus, Taxis, Straßenbahn / U-Bahn, Zug, Schiff 		

Ziel	Erfragen von Aktivitäten, die noch nicht durchgeführt wurden, aber gewünscht werden.	
Hinweis	Dieses Thema stellt eine Submatte dar. Einbezogen wurden nur Optionen der Themenpakete Fahrzeuge, Besorgungen machen, Freizeit, Mitmachen, die bisher nicht gemacht werden (Matte 0 / Mappe)	
Themenpakete	Fahrzeuge, Besorgungen machen, Freizeit, Mitmachen	
Offene Frage	Was denken Sie über ...? Wie sieht es aus mit ...? Wenn die offene Frage zu schwierig, dann geschlossen: Würden Sie gerne mal machen?	
Einschätzungsskala	wünsche ich mir	wünsche ich mir nicht
Optionen	<ul style="list-style-type: none"> • Fahrzeuge: Bus, Taxis, Straßenbahn / U-Bahn, Zug, Schiff • Besorgungen machen: Bäcker, Metzger, Supermarkt, Klamotten shoppen, Drogerie, Apotheke, Bank, Post, Friseur, Rathaus/ Bürgeramt, Arzt, Krankengymnastik, Ergotherapie, Logopädie • Freizeit: Schwimmbad, Fußball/ Stadion, Fitness-Studio, Kegeln, Theater, Museum, Bibliothek, Kino, Disco, Instrument spielen, Freunde besuchen, Café/ Kneipe, essen gehen, Kirche • Mitmachen: Verein (Musikverein, Sportverein, Gartenbauverein, Freiwillige Feuerwehr), Kurse, Feiern, Ehrenamt, Selbsthilfegruppe, Politik, Veranstaltungen 	
Matte 6: Barrieren für gewünschte Aktivitäten		
Ziel	Erfragen von Barrieren, die den gewünschten Aktivitäten entgegenstehen.	
Hinweis	Die Einschätzungsskala ist dichotom. Die offene Frage wird eingesetzt, um weitere Erläuterungen zuzulassen.	
Themenpakete	Schwierigkeiten	
Offene Frage	Was denken Sie über ...? Wie sieht es aus mit ...? Wenn die offene Frage zu schwierig, dann geschlossen: Ist eine Schwierigkeit?	
Einschätzungsskala	trifft zu	trifft nicht zu
Optionen	keine Zeit, keine Begleitung, wenig Geld, ich fühle mich unsicher, ich kann mich dort nicht unterhalten	

Anhang 9: Talking Mats Interview – Information in Leichter Sprache



Sich im Dorf oder in der Stadt unterhalten können



Wir Forscher an der Universität in Oldenburg machen eine Umfrage. Dafür sind Sie der Experte!

Wir möchten zum Beispiel fragen:



Was machen Sie im Dorf oder in der Stadt?

Was machen Sie gern im Dorf oder in der Stadt?



gut

Was ist schon gut dabei?



Schwierigkeiten

Welche Schwierigkeiten gibt es dabei?



Spaziergang

Wir möchten mit Ihnen einen Spaziergang durch Ihr Dorf oder Ihre Stadt machen. Sie können uns zeigen, wo Sie gerne hin gehen.



Warum?

Warum wollen wir das machen?

Seit ein paar Jahren gibt es Vereinbarungen, die viele Länder der Welt unterschrieben haben.

Auch Deutschland hat die Vereinbarungen unterschrieben.



Vereinbarungen

In den Vereinbarungen stehen die Rechte von Menschen mit Behinderung.



keine Schwierigkeiten



Überall dabei sein

Die Vereinbarungen sagen:

Informationen müssen so sein, dass alle Menschen die Informationen verstehen können.

Alles soll so sein, dass jeder Mensch alles gut benutzen kann. Es soll keine Schwierigkeiten geben.

Das ist wichtig, damit alle Menschen selbständig leben und überall dabei sein können.



Alle Angebote im Dorf oder Stadt



Café



Einkaufen



Sport

Zum Beispiel steht da:

Alle Menschen haben das Recht, die Angebote in ihrem Dorf oder in ihrer Stadt zu nutzen:

Ins Café gehen.

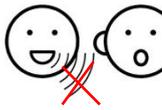
Oder zum Einkaufen gehen.

Oder Sport in einem Verein machen. Zum Beispiel im Fußballverein.



Schwierigkeiten

Aber dabei gibt es immer noch viele Schwierigkeiten für Menschen mit Behinderung.



Nicht sprechen

Zum Beispiel haben manche Menschen Schwierigkeiten mit dem Sprechen. Oder manche Menschen versteht man schwer.



Nicht verstehen

Oder manche Menschen verstehen keine schwere Sprache.



Vereinbarungen

Aber in den Vereinbarungen steht:



Jeder darf so sprechen, wie er es kann.



Unterstützte Kommunikation

Dafür gibt es Unterstützte Kommunikation.

Unterstützte Kommunikation hilft den Menschen beim Sprechen und beim Verstehen.



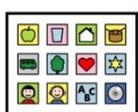
Gebärden

Zum Beispiel kann man mit Händen sprechen. Das nennt man Gebärden.



Talker

Oder man kann mit einem Sprach-Computer sprechen. Den nennt man Talker.



Bilder

Oder man kann mit Symbolen sprechen. Die sind in Mappen oder Tafeln. Man kann auf die Symbole zeigen.



Kennen Unterstützte Kommunikation nicht

Viele Leute im Dorf oder in der Stadt kennen noch keine Unterstützte Kommunikation.

 <p>Schwierigkeiten</p>  <p>Hilfe</p>	<p>Deshalb finden sie es schwierig, sich mit den Menschen zu unterhalten, die mit Gebärden, Sprach-Computern oder Symbolen sprechen.</p> <p>Die Leute im Dorf oder in der Stadt brauchen Hilfe.</p>
 <p>Welche Schwierigkeiten?</p>	<p>Wir wissen noch nicht, welche Hilfe die Leute brauchen. Weil wir noch nicht wissen, welche Schwierigkeiten es genau gibt.</p> <p>Deshalb machen wir die Umfrage!</p>
 <p>Leuten helfen</p>  <p>keine Schwierigkeiten</p>	<p>Wenn wir mit der Umfrage fertig sind, wissen wir besser, wie wir den Leuten im Dorf oder in der Stadt helfen können.</p> <p>Dann haben die Leute vielleicht bald weniger Schwierigkeiten beim Sprechen mit Menschen, die mit Unterstützter Kommunikation sprechen.</p>
	<p>Haben Sie Lust, bei der Umfrage mitzumachen?</p>

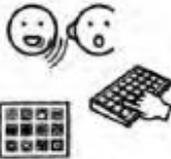
Piktogramme: Kitzinger, Annette (2011): METACOM 5: Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V. (Hrsg.) (2008): Das neue Wörterbuch für Leichte Sprache. Kassel: Eigenverlag. Piktogramme von Reinhild Kassing;

Anhang 10: Talking Mats Interview – Aufklärung in Leichter Sprache

Aufklärung



Wir unterhalten uns heute darüber, was sie gerne in.....
machen.



Wir sprechen so, wie Sie es können.

Mit Ihrem Talker.

Mit Sprache.

Mit Symbolen. Dazu können wir die Matten benutzen.

Das Gespräch soll Spaß machen.

Sie können keine falsche Antwort geben.



Ich möchte nur Ihre Meinung hören.

Die interessiert mich sehr.

Die ist immer richtig!

Sie können sagen, was Sie möchten.

Wir benutzen viele Bilder.



Und wir können noch mehr Bilder machen.

Sie können auswählen, wo die Bilder hin sollen.

Am Ende machen wir ein Foto von der Matte für Sie.



Wir nehmen unser Gespräch mit einer Videokamera auf.



Wenn Sie Ihre Meinung ändern und nicht mehr mitmachen
möchten, können Sie „Stop“ sagen. Dann hören wir auf.



Möchten Sie mitmachen?



Anhang 11: Transkriptionsregeln

Transkriptionsregeln:

1. Es erfolgt eine wörtliche Transkription, keine Zusammenfassung von Textpassagen.
2. Die Transkription erfolgt nach Standardorthographie. Auslassungen einzelner Laute (Elision, bspw. *gehn* an Stelle von *gehen*) und Angleichung aufeinanderfolgender Laute (Assimilation, bspw. *isser* an Stelle von *ist er*) bleiben unberücksichtigt und werden in Standardorthographie überführt.
3. Wortverkürzungen werden entsprechend der Aussage wörtlich transkribiert, beispielsweise *mal* statt *einmal*.
4. Die Satzform des Gesprochenen bleibt erhalten, syntaktische Fehler werden wörtlich transkribiert, beispielsweise *Das ist mich wichtig*.
5. Das Transkript wird in Hochdeutsch verfasst. Dialekte werden dem möglichst angeglichen. Lediglich Ausdrücke, die nicht eindeutig übersetzt werden können, bleiben im Dialekt erhalten, beispielsweise *Bremen und umzu*.
6. Wort- und Satzabbrüche werden transkribiert und mit / kenntlich gemacht, beispielsweise *Also Teilha/ Partizipation ist/ Ich denke, dass Partizipation...* Wortdoppelungen werden ebenfalls transkribiert.
7. Pausen im Gespräch werden markiert. Für ca. eine Sekunde Pause wird (.) eingesetzt, für circa zwei Sekunden Pause (..), für circa drei Sekunden Pause (...). Ab vier Sekunden Pause wird die Sekundenzahl in Klammern notiert, beispielsweise (7).
8. Sprechen beide Sprecher gleichzeitig, wird dies kenntlich gemacht. Der Beginn und das Ende der Sprecherüberlappung wird mit // markiert. Somit liegt der überlappende Text innerhalb der //. Der Einschub der zweiten Person ist ebenfalls zu Beginn und Ende mit // markiert und bildet einen eigenen Absatz.
9. Interpunktion dient der besseren Lesbarkeit und soll Sinneinheiten erhalten. In diesem Kontext wird sie so geglättet, dass bei gesenkter Stimme oder Uneindeutigkeit in der Betonung der Punkt dem Komma vorgezogen wird.
10. Lautäußerungen des Sprechenden werden transkribiert, beispielsweise *ähm, mh, hm*.
11. Verständnissignale des Zuhörers, beispielsweise „aha“, „mhm“, „ja“, werden nicht transkribiert, außer sie unterbrechen den Redefluss. Besteht jedoch eine

- Antwort nur aus einem dieser Signale ohne weitere Ausführung, so wird diese interpretativ mit *mhm* (*bejahend*) oder *mhm* (*verneinend*) transkribiert.
12. Para- und nonverbale Äußerungen werden in Klammern notiert, beispielsweise (*lacht*), (*seufzt*)(*klatscht*).
 13. Herausstechende Betonung von Worten wird durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
 14. Sind Wörter unverständlich, werden diese mit (*unv.*) markiert. Vermutet man eine Bedeutung, so wird diese in Klammern mit Fragezeichen vermerkt, beispielsweise (*Mitimo?*). Für längere unverständliche Passagen wird – wenn ersichtlich – der Grund angegeben (*unv., laute Hintergrundgeräusche*). Unverständliche Passagen werden mit einer Zeitmarke versehen.
 15. Störungen werden in Klammern notiert und mit Zeitangaben versehen, beispielsweise (*Fremde Person unterbricht das Gespräch, 30 Sek.*).
 16. „*Sie*“ und „*Ihnen*“ als Höflichkeitsanrede-Pronomen werden im Transkript großgeschrieben.
 17. Zitiert der Sprecher wörtliche Rede, so wird dies im Transkript in Anführungszeichen gesetzt, beispielsweise *Und dann sage ich immer: „Entscheide du selbst.“*
 18. Die Sprecher werden zur Identifikation gekennzeichnet, die interviewende Person durch ein *I.*, die befragte Person durch ein entsprechendes, eindeutiges Kürzel entsprechend der Tondateien-Bezeichnung, z. B. *O#HE312*: gekennzeichnet.
 19. Die Sprecherbeiträge, auch kurze Einschübe, werden jeweils in eigenen Absätzen strukturiert. Zwischen den Absätzen wird eine Leerzeile eingefügt. Am Ende eines jeden Sprecherabsatzes wird eine Zeitmarke eingefügt.
 20. Die Abspeicherung des Transkriptes erfolgt als Rich Text Format (.rtf-Datei). Der Dateiname entspricht dem Audiodateinamen (ohne Endung wav, mp3). Beispielsweise: *TranskriptO#HE312.rtf*.

(Dresing & Pehl, 2013, S. 21-25; Kuckartz, 2016, S. 167-168)

Anhang 12-54: Datenmaterial

Das gewonnene Datenmaterial, sprich die Transkripte der geführten Interviews, die eingescannten Vorab-Fragebögen und Telefonfragebögen ebenso wie die Dokumentation der Talking Mats Gespräche sind kein Bestandteil dieser Druckversion der Dissertation. Die Verweise auf die Interviewpassagen und Aussagen der Teilnehmenden beziehen sich auf die Abgabefassung der Dissertation. Ein Einblick in die Abgabefassung ist durch die Autorin möglich.

Anhang 55: Gesamtauswertung Talking Mats Interviews

Matte 1: Präferenz bei durchgeführten Aktivitäten				
		gerne	weiß nicht	nicht gerne
Fahrzeuge				
	Zug	Mü, Sch, We, So		
	Bus	Mü, We		Sch, Mei
	Taxi	Mü, So		
	Straßenbahn	Mü		
	<i>Auto (We)</i>	We		
	<i>Auto Tochter (So)</i>	So		
	<i>Flugzeug (Mei)</i>			
	<i>Fahrrad (We)</i>	We		
Besorgungen machen				
	Einkaufen, Supermarkt	Mü, We, Sch, So, Mei		
	Frisör	Mü, So, Mei	We	
	Drogerie	We, Sch, So, Mei	Mü	
	Bäcker	Sch, So	Mü, We, Mei	
	Metzger	We, Sch	Mü	
	Arzt		So	Mü, We, Sch, Mei
	Post	Sch, Mei		Mü
	Sprachtherapie	So		
	Ergotherapie	So		
	Krankengymnastik	So		
	Bürgeramt			Sch
	Klamotten, shoppen	We, Sch, So, Mei		
	Apotheke	Sch, Mei		
	Bank		So	Mei
	<i>Talker in der Schule/ im Kiga Zeigen (We)</i>			
	<i>UK-Angebot (Sch)</i>			Sch
	<i>Reisen (So)</i>			
	<i>Talker im Krankenhaus zeigen (We)</i>			

Matte 1: Präferenz bei durchgeführten Aktivitäten (Fortsetzung)				
		gerne	weiß nicht	nicht gerne
Freizeit				
	Fußball	Mü, Sch		
	Theater	Mü, Sch, So		
	Kino	Mü, We, Sch, Mei		
	Disko	Mü, We, Sch (intern), So		
	Freunde besuchen	Mü, We, Sch, So, Mei		
	Essen gehen	Mü, We, Sch, So, Mei		
	Kirche	Mü, Sch, Mei	We	
	Café/Kneipe	We, Mei	Mü, So	Sch
	<i>Konzerte (Mü)</i>	Mü		
	Fitness			
	Schwimmbad	We, Sch	So	
	Musikinstrumente	Sch (intern)		
	Bücherei		So (zwischen beiden Kategorien)	
	Kegeln	Sch		
	Museum	So	Mei	
	<i>Computer zu Hause (So)</i>	So		
Mitmachen				
	Feiern	Mü, We, Sch, So, Mei		
	Kurse			Mü
	Veranstaltungen	Mü, We, Sch, Mei	So	
	<i>Fußballverein (Mü)</i>			
	Selbsthilfegruppe		So (intern)	
	Ehrenamt	We, So (Tierheim)		
	Gartenbauverein			
	Musikverein			
	Feuerwehr			

Matte 1: Präferenz bei durchgeführten Aktivitäten (Fortsetzung)				
		gerne	weiß nicht	nicht gerne
	Konfirmandentreffen (We)	We		
	Sportverein (Sch)			
	Verein (We)	Sch (intern)		
	Gartenarbeit (So)	So		
	Bildnerische Werkstatt (So)	So		
	auf dem Rücken schlafen (Mei)			
	Politik	Sch		

Matte 2: Kommunikation bei durchgeführten Aktivitäten				
		unterhalten ok	geht so / könnte besser sein	unterhalten nicht ok
Fahrzeuge				
	Zug	Sch (Begleitung), So	Mü	
	Bus	Sch (Fahrdienst)	Mü	We, Mei
	Taxi	So	Mü	
	Straßenbahn		Mü	
	Auto (We)			
	Auto Tochter (So)	So		
	Flugzeug (Mei)			
	Fahrrad (We)			
Besorgungen machen				
	Einkaufen, Supermarkt	Sch, So, Mei	Mü, We	
	Frisör	We	Mü, So, Mei	
	Drogerie	Sch, So, Mei		Mü, We
	Bäcker	Sch, So	Mü, We, Mei	
	Metzger	Sch	Mü	
	Arzt	Mü (Begleitung), Sch	So, Mei	Sch
	Post	Mei		Mü
	Sprachtherapie	Sch, So		
	Ergotherapie	So		
	Krankengymnastik	So		
	Bürgeramt		Sch	
	Klamotten, shoppen	We, Sch, So, Mei		
	Apotheke	Mei		Sch
	Bank	Mei		So

Matte 2: Kommunikation bei durchgeführten Aktivitäten (Fortsetzung)				
		unterhalten ok	geht so / könnte besser sein	unterhalten nicht ok
	<i>Talker in der Schule/ im Kiga Zeigen (We)</i>			
	<i>UK-Angebot (Sch)</i>			
	<i>Reisen (So)</i>			
	<i>Talker im Krankenhaus zeigen (We)</i>			
Freizeit				
	Fußball	Sch	Mü	
	Theater	Sch	So	
	Kino	Sch, Mei	Mü	
	Disko	Mü, We, So	Sch (intern)	
	Freunde besuchen	Mü, We, Mei	Sch, So	
	Essen gehen	So, Mei	Mü, Sch	
	Kirche	Mü, Mei	Sch	
	Café/Kneipe	We, Sch (intern), So, Mei		Mü
	<i>Konzerte (Mü)</i>	Mü (Begleitung)		
	Fitness			
	Schwimmbad	We, Sch		So
	Musikinstrumente			Sch
	Bücherei			So
	Kegeln		Sch	
	Museum		So	Mei
	<i>Computer zu Hause (So)</i>	So		
Mitmachen				
	Feiern	Mü, We, So, Mei	Sch	
	Kurse			Mü
	Veranstaltungen		Sch, Mei	Mü, So
	<i>Fußballverein (Mü)</i>			
	Selbsthilfegruppe		So	
	Ehrenamt	We	So (Tierheim)	
	Gartenbauverein			
	Musikverein			
	Feuerwehr			
	<i>Konfirmandentreffen (We)</i>	We		
	<i>Sportverein (Sch)</i>			
	<i>Verein (We)</i>			Sch (intern)
	<i>Gartenarbeit (So)</i>	So		
	<i>Bildnerische Werkstatt (So)</i>	So		
	<i>auf dem Rücken schlafen (Mei)</i>			
	Politik	Sch		

Matte 3: Einflussfaktoren auf Kommunikation			
	ja / (klappt) gut	weiß nicht	(klappt) schlecht / nein
Begleitung	Mü, We, So, Mei	Sch	
eigene Kompetenz	Mü, We, Sch, Mei	So	
<i>Information auf dem Rolli (Mü)</i>	Mü		
Geduld	Mei (hilft)	Sch	Mü, We, So
UK-Hilfsmittel	We, So, Mei		Mü
Missverständnisse	We, Mei		Mü, So
Hilfsbereitschaft	We, Sch, So, Mei		Mü
UK-Wissen		Sch	Mü, We, So, Mei
Unsicherheit	We, Mei	Sch	Mü, So
Interesse	Sch, So, Mei		Mü, We
nett	Sch, So, Mei	We	Mü
<i>auf etwas zeigen (So)</i>	So		
<i>Hemmungen (So)</i>			So
<i>eigene Hemmungen (So)</i>			So
<i>zu schnell (So)</i>			So
<i>zu viele Informationen (So)</i>			So
<i>Modeln hilft (Mei)</i>	Mei		
<i>Respekt hilft (Mei)</i>	Mei		
<i>kennen hilft (Mei)</i>	Mei		
<i>richtige Position hilft (Mei)</i>	Mei		
<i>Vorwegnehmen ist eine Barriere (Mei)</i>			Mei
<i>selbst schreiben und malen (So)</i>	So		

Matte 4: Kommunikation mit unterschiedlichen Kommunikationspartner*innen			
	unterhalten ok	geht so	unterhalten nicht ok
Familie	Mü, We, So, Mei	Sch	
Freund*innen	Mü, We, So	Sch, Mei	
Kolleg*innen	Mü, We, So	Sch	Mei
Mitarbeitende	We	Mü, Sch, So, Mei	
Nachbarn	We, So	Sch, Mei	Mü
Ärzte und Therapeuten	We		Mü, Sch, So
Verkäufer*innen	So		Mü, We, Sch, Mei
fremde Personen		So	Mü, We, Sch, Mei
<i>Freund (Mei)</i>	Mei		
<i>Therapeut*innen (Mei)</i>	Mei		
<i>Ärzt*innen (Mei)</i>			Mei

Matte 5: Gewünschte Aktivitäten

Matte 5: Gewünschte Aktivitäten				
		wünschen	weiß nicht	nicht wünschen
Fahrzeuge				
	Zug	Mei		
	Bus	So		
	Taxi	We, Sch, Mei		
	Straßenbahn			
	<i>Auto (We)</i>			
	<i>Auto Tochter (So)</i>			
	<i>Flugzeug (Mei)</i>	Mei		
	<i>Fahrrad (We)</i>			
Besorgungen machen				
	Einkaufen, Supermarkt			
	Frisör			Sch
	Drogerie			
	Bäcker			
	Metzger	So		Mei
	Arzt			
	Post	We (dort arbeiten), So		
	Sprachtherapie	Mü (außer Haus), We, Mei		
	Ergotherapie	We, Sch, Mei		Mü
	Krankengymnastik	We, Sch		Mü
	Bürgeramt	We, Mei		Mü, So
	Klamotten, shoppen			Mü
	Apotheke	We, So		Mü
	Bank	We, Sch	Mü	
	<i>Talker in der Schule/ im Kiga Zeigen (We)</i>	We		
	<i>UK-Angebot (Sch)</i>			
	<i>Reisen (So)</i>	So		
	<i>Talker im Krankenhaus zeigen (We)</i>	We		
Freizeit				
	Fußball			We, So, Mei
	Theater	Mei		
	Kino	So		
	Disko			Mei
	Freunde besuchen			
	Essen gehen			
	Kirche			So
	Café/Kneipe			
	<i>Konzerte (Mü)</i>			
	Fitness	Mü, Sch		We, So, Mei
	Schwimmbad	Mü		Mei

Matte 5: Gewünschte Aktivitäten (Fortsetzung)				
		wünschen	weiß nicht	nicht wünschen
	Musikinstrumente	Mü, We, Mei		
	Bücherei	We, Sch		Mü, Mei
	Kegeln	We, Mei		Mü, So
	Museum	We, Sch		Mü
	<i>Computer zu Hause (So)</i>			
Mitmachen				
	Feiern			
	Kurse	Sch, So, Mei		We
	Veranstaltungen			
	<i>Fußballverein (Mü)</i>	Mü		
	Selbsthilfegruppe	Mü, We, Sch, Mei		
	Ehrenamt	Sch, Mei		Mü
	Gartenbauverein	Sch		Mü
	Musikverein	Sch		Mü
	Feuerwehr	Sch		Mü
	<i>Konfirmandentreffen (We)</i>			
	<i>Sportverein (Sch)</i>	Sch		
	<i>Verein (We)</i>	We		So, Mei
	<i>Gartenarbeit (So)</i>			
	<i>Bildnerische Werkstatt (So)</i>			
	<i>auf dem Rücken schlafen (Mei)</i>	Mei		
	Politik	So		Mü, We, Mei

Matte 6: Barrieren für gewünschte Aktivitäten			
	ja / trifft zu	weiß nicht	nein / trifft nicht zu
keine Begleitung	Mü, We, Sch, Mei	So	
Unsicherheit	Mü, We, Sch, So, Mei		
nicht unterhalten	Mü, We, Sch, So, Mei		
Geld	We, Sch, So, Mei	Mü	
keine Zeit	We, Mei	Sch	Mü, So
<i>körperliche Fähigkeiten (Mü)</i>	Mü		
<i>hausinterne Systeme (Medikamente) (So)</i>	So		

Hinweis zu den Anhängen 56-58:

Bedingt durch den qualitativen Auswertungsprozess befinden sich die jeweiligen Auswertungsschritte mit den Codesystemen des ersten und zweiten Kodierzyklus in drei unterschiedlichen MAXQDA-Dateien. Die MAXQDA-Dateien mit der ausführlichen Darstellung der Codesysteme inklusive Definitionen, Ankerbeispielen und zugehörigen Codings sind kein Bestandteil dieser Druckversion der Dissertation. Ein Einblick ist durch die Autorin möglich. An dieser Stelle werden lediglich die Codesysteme des ersten und zweiten Kodierzyklus dargestellt.

Anhang 56: Codesystem 1, erster Kodierzyklus

- Deskriptive Auswertung zur Kommunikationsunterstützung
- Deskriptive Auswertung zu Partizipationschancen
- Deskriptive Auswertung zum Partizipationshandeln
- Concept-Coding – Exploration aktiv-passiv
- Attribute Coding

1 Sozialräumliches Zentrum - Kommunikationsunterstützung
1.1 Menschen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten (MmLS) in der Einrichtung und ihre Unterstützung
1.1.1 Größe der Zielgruppe in der Einrichtung
1.1.2 Spektrum der Zielgruppe in der Einrichtung
1.1.2.1 Phänomen der begrenzten Nutzung von Hilfsmitteln
1.1.2.2 Beschreibungen der Klienten
1.1.2.3 Zielgruppen der UK
1.1.2.4 Erworbene Beeinträchtigung
1.1.3 Spektrum eingesetzter Kommunikationsmittel
1.1.3.1 Basale Kommunikationswege
1.1.3.2 Expressiv körpereigen
1.1.3.3 Expressiv nichtelektronisch
1.1.3.4 Expressiv elektronisch
1.1.3.5 Rezeptiv
1.1.4 Reichweite der Kommunikationsfähigkeit
1.1.5 Gesprächsstrategien
1.1.6 Versorgung und Förderung

1.1.7 Einstellung zur Zielgruppe und zu UK in der Einrichtung
1.1.7.1 begrenzend
1.1.7.2 förderlich
1.1.8 Grundsätze pädagogischer Arbeit
1.2 Konzeptuelle Verankerung
1.2.1 Strukturelle Verankerung
1.2.2 Verankerung von Wissen über UK
1.2.3 Ressourcen
1.2.4 Empowerment
1.2.5 Einflussfaktoren
1.2.5.1 Bewusstsein
1.2.5.2 Mitarbeitermotivation
1.2.5.3 Halbwissen über UK
1.2.5.4 Zeit
1.2.5.5 Mitarbeiterwechsel/-bedingungen
2 Partizipationschancen im sozialen Nahraum
2.1 Auswahl aus Partizipationschancen
2.1.1 Information über Möglichkeiten
2.1.2 Wahl aus Partizipationschancen
2.2 Durchführung von Partizipationschancen
2.2.1 Durchführung von Aktivitäten innerhalb der Einrichtung
2.2.2 gruppenbezogene Durchführung im sozialen Nahraum
2.2.3 individuelle Durchführung im sozialen Nahraum
2.3 Einflussfaktoren auf Partizipationschancen
2.3.1 Individuum
2.3.2 Wohneinrichtung
2.3.3 Mitarbeitende
2.3.4 Sozialer Nahraum
2.3.5 Soziale Netzwerke
2.4 Realisierte Partizipationschancen
2.4.1 von Studienteilnehmer*innen durchgeführte Aktivitäten
2.4.2 einrichtungsinterne Aktivitäten
2.4.3 von der Einrichtung initiierte Begegnungsräume
2.4.4 Gemeinschaftliches Leben
2.4.5 Bildung / Arbeit / Beschäftigung
2.4.6 Erholung und Freizeit / Religiosität und Spiritualität
2.4.7 Häusliches Leben und Selbstversorgung

2.4.8 Sozialräumliche Peripherie
2.4.9 Mobilität
2.4.10 Individualität - Normalität
3 Partizipationshandeln im sozialen Nahraum
3.1 Zielgruppen im sozialen Nahraum
3.1.1 Kund*innen mit Beeinträchtigungen
3.1.2 Kund*innen mit UK-Hilfsmitteln
3.1.3 Kund*innen ohne ausreichend Sprachkenntnisse
3.2 Strategien zum Partizipationshandeln
3.2.1 MmLS Komm.formen und Strategien
3.2.1.1 MmLS Umschreiben statt benennen
3.2.1.2 MmLS Gewohnheiten
3.2.1.3 MmLS Begleitung
3.2.1.4 MmLS elektronische Hilfen
3.2.1.5 MmLS nichtelektronische Hilfen
3.2.1.6 MmLS körpereigene Kommunikationsmethoden
3.2.1.7 MmLS Bewegung im Raum
3.2.1.8 MmLS Aufklärungsstrategien
3.2.2 Personen aus dem sozialen Nahraum (SN) Komm.formen und Strategien
3.2.2.1 SN Teamunterstützung
3.2.2.2 SN Lebensgeschichtlicher Hintergrund
3.2.2.3 SN Erfahrung, Gewohnheit
3.2.2.4 SN Verhaltensweisen
3.2.2.5 SN nicht-/elektronische Kommunikation
3.2.2.6 SN körpereigene Kommunikation
3.2.2.7 SN Bewegung im Raum
3.2.2.8 SN Gesprächsstrategien
3.3 Einflussfaktoren auf Partizipationshandeln
3.3.1 Konkrete Erfahrungen
3.3.2 Barrieren für Partizipationshandeln
3.3.2.1 Individuum MmLS
3.3.2.2 Einrichtung/MA
3.3.2.3 Bürger*in/Dienst
3.3.3 Förderfaktoren für Partizipationshandeln
3.3.3.1 Individuum MmLS
3.3.3.2 Einrichtung/MA
3.3.3.3 Bürger*in/Dienst

3.3.3.4 Soziales Netzwerk
3.3.4 Einstellungen von Personen aus dem sozialen Nahraum
3.3.4.1 (vermutete) Einstellungen
3.3.4.2 tatsächliche Einstellungen
3.3.4.3 Verständnis für Einstellungen
3.3.5 neutrale Einflussfaktoren
3.4 Barrierefreie Kommunikation als Thema
3.4.1 Ausbildung
3.4.2 Organisation
4 Concept Coding - Exploration aktiv – passiv
5 Attribute Coding
5.1 Wohneinrichtung/ Struktur
5.2 Wohneinheit/ Struktur/ Klientel/ Abläufe
5.3 Person Sozialer Nahraum
5.4 Mitarbeiter
5.4.1 krankenpflegerische Tätigkeit
5.4.2 Freizeit
5.4.3 Organisation und Dokumentation
5.4.4 Selbstversorgung
5.5 Bereichsleitung Wohnen: Tätigkeitsbereiche

Anhang 57: Codesystem 2a, zweiter Kodierzyklus

- Soziologische Konzeptualisierung zur Kommunikationsunterstützung

1 Soziologische Konzeptualisierung – Kommunikationsunterstützung im sozialräumlichen Zentrum
1.1 Größe der Zielgruppe in der Einrichtung
1.2 Gesellschaftliche Dimension
1.2.1 Kommunikative Barrierefreiheit
1.2.2 Mitarbeiterwechsel/-bedingungen
1.2.3 Zeit
1.2.4 Halbwissen über UK
1.2.5 Ressourcen
1.2.6 Versorgung und Förderung
1.2.7 Verankerung von Wissen über UK
1.2.8 Strukturelle Verankerung
1.3 Gemeinschaftliche Dimension
1.3.1 Soziale Unterstützung von Fähigkeiten
1.3.1.1 Hinderliche Handlungspraxen
1.3.1.2 Förderliche Handlungspraxen
1.3.2 Erfahrungen
1.3.3 Soziale Bewertung von Fähigkeiten
1.3.3.1 Förderliche Fähigkeitszuschreibungen
1.3.3.2 Hinderliche Fähigkeitszuschreibungen
1.3.4 Bewertungen von UK
1.3.4.1 Begrenzende Bewertungen
1.3.4.2 Förderliche Bewertungen
1.3.5 Reduktionistische Implementierung
1.4 Subjektorientierte Dimension
1.4.1 Funktionsstörungen
1.4.2 Linguistische Kompetenzen
1.4.3 Operationale Kompetenzen
1.4.4 Soziale Kompetenzen
1.4.5 Strategische Kompetenzen
1.4.6 Handlungskompetenzen
1.4.7 Personbezogene Faktoren
1.4.8 Kommunikationsmittel nach Reichweite

1.4.8.1 Unabhängige symbolische Kommunikationsmittel

1.4.8.2 Partnerabhängige symbolische Kommunikationsmittel

1.4.8.3 Partnerabhängige nicht-symbolische Kommunikationsmittel

1.4.9 Rollen/Erfahrung/Wissen

Anhang 58: Codesystem 2b, zweiter Kodierzyklus

- Soziologische Konzeptualisierung zu Partizipationschancen
- Soziologische Konzeptualisierung zum Partizipationshandeln
- Soziologische Konzeptualisierung Verantwortung

1 Soziologische Konzeptualisierung zu Partizipationschancen
1.1 Gesellschaftliche Dimension
1.1.1 Rahmenbedingungen
1.1.2 Sozialräumliche Bedingungen
1.1.3 Barrierefreiheit
1.2 Gemeinschaftliche Dimension
1.2.1 Bewertung von Partizipationschancen
1.2.2 Soziale Bewertung von Fähigkeiten
1.2.3 Soziale Unterstützung von Fähigkeiten
1.3 Subjektorientierte Dimension
1.3.1 Wille
1.3.2 Entscheidung
1.3.3 Umsetzung
1.4 Aktivitäten
1.4.1 Gemeinschaftliches Leben
1.4.2 Bildung und Ehrenamt
1.4.3 Religion und Spiritualität
1.4.4 Erholung und Freizeit
1.4.5 Selbstversorgung
1.4.6 Häusliches Leben
1.4.7 Soziale Beziehungen
1.4.8 Mobilität
1.4.9 Sozialräumliche Peripherie
1.4.10 Einrichtungsinterne Aktivitäten
2 Soziologische Konzeptualisierung zum Partizipationshandeln im sozialen Nahraum
2.1 Subjektorientierte Dimension
2.1.1 Zielgruppen im sozialen Nahraum
2.1.1.1 Kund*innen mit Beeinträchtigungen
2.1.1.2 Kund*innen mit UK-Hilfsmitteln
2.1.1.3 Kund*innen ohne ausreichend Sprachkenntnisse
2.1.2 Funktionsstörungen
2.1.3 Linguistische Kompetenzen
2.1.4 Kommunikationsmittel nach Reichweite

2.1.4.1	partnerabhängige nicht-symbolische Kommunikationsmittel
2.1.4.2	partnerabhängige symbolische Kommunikationsmittel
2.1.4.3	unabhängige symbolische Kommunikation
2.1.4.3.1	Phänomen der begrenzten Nutzung von Hilfsmitteln
2.1.5	Operationale Kompetenzen
2.1.6	Soziale Kompetenzen
2.1.7	Strategische Kompetenzen
2.1.8	Handlungskompetenzen
2.1.9	Personbezogene Faktoren
2.2	Gemeinschaftliche Dimension
2.2.1	Erfahrung statt Wissen
2.2.1.1	Erfahrung, Gewohnheit
2.2.1.2	Lebensgeschichtlicher Hintergrund
2.2.1.3	Eingeschränktes funktionales Wissen
2.2.2	Kreativ-gestalterisches Handeln
2.2.2.1	Grenzen
2.2.2.2	Gesprächsunterstützende Verhaltensweisen
2.2.2.3	Gesprächsstrategien
2.2.2.4	Bewegung im Raum
2.2.2.5	Körpereigene Kommunikation
2.2.2.6	Nicht-/elektronische Kommunikationsmittel
2.2.3	Erlebte Fremdheit und soziale Bewertungen
2.2.3.1	Vermutete soziale Bewertung von Fähigkeiten
2.2.3.2	Tatsächliche soziale Bewertungen von Fähigkeiten
2.2.3.3	Verständnis für soziale Bewertungen
2.2.3.4	Einflussfaktoren auf Fremdheit
2.2.4	Soziale Unterstützung der Fähigkeiten durch Mitarbeitende
2.3	Gesellschaftliche Dimension
2.3.1	Begleitung
2.3.2	Kommunikative Barrierefreiheit
2.3.2.1	Organisation
2.3.2.2	Ausbildung
3	Soziologische Konzeptualisierung Verantwortung
3.1	Verantwortung – subjektorientierte Dimension
3.2	Verantwortung – gemeinschaftliche Dimension
3.3	Verantwortung – gesellschaftliche Dimension

Anhang 59: Authentizitätserklärung

AUTHENTIZITÄTSERKLÄRUNG

Ich versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die benutzten Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, habe ich durch Quellenangaben kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen und

Dergleichen sowie für Quellen aus dem Internet. Weiterhin versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichung, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.

Oldenburg, den 04.07.2018

Susanne Mischo