ÖFEB

Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik

Rahel More

Disability, Elternschaft und Soziale Arbeit

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

Verlag Barbara Budrich

Disability, Elternschaft und Soziale Arbeit

Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik

herausgegeben von
Sara-Friederike Blumenthal, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Stephan Sting, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Karin Lauermann, Bundesinstitut für Sozialpädagogik Baden
Eberhard Raithelhuber, Paris-Lodron-Universität Salzburg

Band 7

Rahel More

Disability, Elternschaft und Soziale Arbeit

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

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2021

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

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

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

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

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742537).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden.
Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

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

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Satz: Angelika Schulz, Zülpich
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Geleitwort von Rosa Weber und Oswald Föllerer

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

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

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

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

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

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

Es war manchmal schwierig die Fragen zu beantworten.
Was sagt die Fachkraft?
Wie sagt sie es?
Was meint die Fachkraft damit?
Was bedeutet das für Eltern mit Lernschwierigkeiten?
Was bedeutet das für die Arbeit der Fachkraft?

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

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

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

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

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

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

Rosa Weber und Oswald Föllerer

Danksagung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rahel More

Kurzzusammenfassung

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

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

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

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

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

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

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

Zusammen-Fassung in Einfacher Sprache

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fachkräfte sollen Eltern mit Lern-Schwierigkeiten zuhören!

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort von Rosa Weber und Oswald Föllerer 5
Danksagung 7
Kurzzusammenfassung..... 9
Zusammen-Fassung in Einfacher Sprache 11
Abstract..... 17

1 Einleitung 29
1.1 Ein partizipativer Forschungszugang über die Disability Studies 31
1.2 Das Menschenrecht auf Familie 32
1.3 Von der Eugenik zum Kindeswohl als Legitimierung für staatliche Interventionen..... 34
1.4 Forschung über das Leben von Müttern (und Vätern) mit Lernschwierigkeiten 36
1.5 Elternschaft mit Lernschwierigkeiten im Feld der Sozialen Arbeit..... 37
1.6 Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten in Österreich..... 38
1.7 Ausgangsannahmen für die Formulierung meiner Forschungsfragen 39
1.8 Fragestellung und Zielsetzung..... 41
1.9 Aufbau der Arbeit..... 42

2 (Dis-)Ability-Theorie und Elternschaft 45
2.1 Diverse Verständnisse von Behinderung..... 46
2.1.1 Individualistische, defizitorientierte Verständnisse von Behinderung 47
2.1.2 Gesellschaftskritische Perspektiven und Aktivismus von behinderten Menschen 48
2.1.3 Die Diskursivität von (Dis-)Ability..... 50
2.1.4 Positionierungen und Forderungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten..... 52

2.1.5 Die diskursive Herstellung von Lernschwierigkeiten durch Etikettierungspraktiken 54
2.1.6 Menschenrechtliche und materialistische Verständnisse von Behinderung 55

2.2 Mütter und Väter sein und werden – in einem soziokulturellen Kontext 57
2.2.1 Pluralisierung und Retraditionalisierung von Familie 58
2.2.2 Geschlecht, (Dis-)Ability und Mutterschaft 59
2.2.3 Intersektionen von Geschlecht, Klasse und Lernschwierigkeiten 61
2.2.4 Elterliche Bildungsprozesse 63
2.2.5 Mutterschaft mit Lernschwierigkeiten als sozial vermittelte Tätigkeit 66

2.3 Soziale Arbeit als Normalisierungsarbeit 67
2.3.1 Die Normalisierungsfunktion Sozialer Arbeit 68
2.3.2 Gouvernementalität Sozialer Arbeit 69
2.3.3 Überwachung durch und Mittelschichtorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe 70
2.3.4 Umkehr der Machtverhältnisse durch Persönliche Assistenz 71
2.3.5 Elternassistenz versus begleitete Elternschaft 73
2.3.6 Normalisierung formaler Unterstützung durch eine Menschenrechtsorientierung 74

3 Spezifische Herausforderungen für Eltern mit Lernschwierigkeiten – der internationale Forschungsstand 77

3.1 Perspektiven von Müttern (und Vätern) mit Lernschwierigkeiten 78
3.1.1 Selbstverständnisse und Erfahrungen von Müttern (und Vätern) mit Lernschwierigkeiten 79
3.1.2 Forschungsdesiderat und Erkenntnisse zu Vaterschaft mit Lernschwierigkeiten 81
3.1.3 Elterliche Perspektiven auf diverse Unterstützungsformen 83
3.1.4 Unterstützung durch Peers 84
3.1.5 Unterstützung durch Fachkräfte 85
3.1.6 Zusammenfassung 87

3.2 Diskriminierung und Individualisierung im Kinderschutzsystem und darüber hinaus 88

3.2.1 Eltern mit Lernschwierigkeiten im Kinderschutzsystem ... 88
3.2.2 Legitimierungen von Fremdunterbringungen und weiteren Interventionen ... 89
3.2.3 Mangelndes Wissen und Sensibilität von Fachkräften ... 90
3.2.4 Wahrnehmungen und Konstruktionen elterlicher Defizite ... 93
3.2.5 Vorurteile gegenüber Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Elternrolle ... 94
3.2.6 Zusammenfassung ... 96

4 Der österreichische Kontext von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten ... 99
4.1 (Menschen)rechtliche Rahmenbedingungen und die Implementierung des Artikels 23 ... 100
4.1.1 Österreichs Staatenberichte zur Umsetzung des UN-Übereinkommens ... 101
4.1.2 Zivilgesellschaftliche Berichte ... 102
4.1.3 Nonkooperation der Bereiche Behinderung und Kinder- und Jugendhilfe ... 103
4.1.4 Stellungnahme des Bundesmonitoringausschusses ... 105
4.1.5 Der Begriff des Kindeswohls ... 106
4.1.6 Voraussetzungen für die Leistung von Erziehungshilfen ... 108
4.1.7 Positionierung der Selbstvertretung und nationale Entwicklungen ... 110
4.2 Die österreichische Forschungslücke im Bereich Behinderung und Elternschaft ... 111
4.2.1 Bevölkerungsstatistische Annäherung an die Zielgruppe ... 112
4.2.2 Forschungslücke in der Familienforschung ... 113
4.2.3 Forschungslücke in der Kinder- und Jugendhilfe-Forschung ... 116
4.2.4 Forschung über Fremdbestimmung bei der Familiengründung ... 117

5 Methodologie und methodische Vorgehensweise ... 121
5.1 Hermeneutik des Verstehens ... 122
5.1.1 Die Vorurteilshaftigkeit des Verstehens ... 122

5.1.2 Menschliche Erfahrung und ihre Bedeutung 123
5.1.3 Hermeneutik, Phänomenologie und Wissenssoziologie.... 125
5.1.4 Wissensproduktion und Machtkritik 126
5.1.5 Schlussfolgerung für die methodische Vorgehensweise 128

5.2 Forschungsdesign und Methodenwahl 129
5.2.1 Konkretisierung der Forschungsfragen 130
5.2.2 Forschungsdesign der empirischen Studie 131
5.2.3 Transparenz durch Überprüfungspfade 134

5.3 Einblick in gesellschaftliche Diskussionen in Internetnewsgroups 135
5.3.1 Forschungsfeld Internetnewsgroups..... 135
5.3.2 Das Erstellen des Datenkorpus..... 136
5.3.3 Beschreibung des Datenkorpus 137
5.3.4 Analyse der Newsgroups..... 139
5.3.5 Herausforderungen betreffend die Newsgroupsanalyse 142

5.4 Wahrnehmung und Handlungsorientierung von Fachkräften in der Sozialen Arbeit 143
5.4.1 Teilnehmerinnen aus der Zielgruppe der Fachkräfte..... 144
5.4.2 Leitfadeninterviews mit Fachkräften 145
5.4.3 Partizipation einer Referenzgruppe bestehend aus Eltern mit Lernschwierigkeiten..... 146
5.4.4 Ausmaß der Partizipation im Forschungsprozess..... 147
5.4.5 Die Ko-Forschenden 148
5.4.6 Die Relevanz des Erfahrungshorizontes der Referenzgruppe 149
5.4.7 Das partizipative Analyseverfahren 150
5.4.8 Herausforderungen für die Partizipation der Referenzgruppe 152

5.5 Erfahrung von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten 153
5.5.1 Teilnehmer_innen aus der Zielgruppe der Eltern..... 154
5.5.2 Forschungsansatz Interpretative Phänomenologische Analyse 156
5.5.3 Leitfadeninterviews mit Eltern mit Lernschwierigkeiten..... 157
5.5.4 Visualisierung der persönlichen Netzwerke der Eltern 158
5.5.5 Analyse der Elterninterviews in Anlehnung an die IPA ... 159

6 Fremdzuschreibungen: Verhandlungen von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten in Newsgroups ... 163

6.1 Subjekte, Objekte und zentrale Inhalte der Newsgroups ... 165
6.1.1 Inhaltliche Rekonstruktion der Diskussionsimpulse ... 165
6.1.2 Positionierungen und Positionen sowie deren Legitimierung ... 167
6.1.3 Die Reproduktion von Differenz durch Kollektivsymboliken ... 168
6.1.4 Kommunikationsdynamiken in den Nutzer_innendiskussionen ... 169
6.1.5 Die inhaltlichen Kernkategorien der Newsgroups und ihre Verteilung ... 170

6.2 ‚Dürfen' Menschen mit Lernschwierigkeiten Kinder bekommen? ... 172

6.3 Sexualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten ... 174

6.4 Die Relevanz von Behinderungen für elterliche Fähigkeiten ... 176

6.5 Risikodiskussion zwischen Eugenik und Kindeswohl ... 178

6.6 Zusammenfassung der Newsgroupsanalyse ... 179

7 Fremdwahrnehmungen: Perspektiven von Fachkräften in der Sozialen Arbeit ... 183

7.1 Die interviewten Fachkräfte ... 185

7.2 Fachliches Selbstverständnis in Abgrenzung von BB und KJH ... 185
7.2.1 Die Willkür erfolgreicher Kooperationen mit dem Jugendamt ... 186
7.2.2 Gegenseitige Abgrenzung und Verantwortungszuschreibung ... 187
7.2.3 Wahrnehmungen von Machtpositionen und Machtlosigkeit ... 189
7.2.4 Expertise als Handlungslegitimierung ... 191

7.3 Elternschaft beziehungsweise Mutterschaft mit Lernschwierigkeiten als Problematik ... 193
7.3.1 Mütter mit Lernschwierigkeiten als Interventionssubjekte ... 193
7.3.2 Verortung von Problematiken – Individualisierung versus Umfeld im Blick ... 195
7.3.3 Hohe Anforderungen an Eltern und Vorurteile als Barriere ... 198

7.4 Unvereinbarkeit selbstbestimmten Familienlebens und formaler Unterstützung ... 200
7.4.1 Formale Unterstützung als Abweichung von familialer Normalität ... 200
7.4.2 (Nicht) existente Strukturen als Barriere ... 201
7.4.3 Verselbstständigung als Ziel von Normalisierungsstrategien ... 203
7.5 Zusammenfassung der Fachkräfteinterviews ... 205
7.5.1 Gemeinsamkeiten und Kontraste der Fremdzuschreibungen und -wahrnehmungen ... 207

8 Selbstverständnisse: Erfahrungen von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten ... 209
8.1 Die interviewten Mütter und Väter ... 211
8.1.1 Frau Ignatz ... 211
8.1.2 Frau Kircher ... 212
8.1.3 Frau Niemetz ... 213
8.1.4 Frau Oberhofer ... 213
8.1.5 Frau Paulitsch ... 214
8.1.6 Frau Quantschnig ... 214
8.1.7 Herr Jakobitz ... 215
8.1.8 Herr Lessiak ... 216
8.1.9 Herr Ulrich ... 216
8.1.10 Herr Vogt ... 217
8.2 Geschlechtsspezifische Orientierungen in der Elternrolle ... 218
8.2.1 Mutterschaft und Muttersein als formalisierter Lernprozess ... 218
8.2.2 Selbstverständnis als ‚normale Eltern' und als Teil eines Elternkollektivs ... 220
8.2.3 Bestätigung und Anerkennung in der Mutter-/Vaterrolle erfahren ... 221
8.3 Lernschwierigkeiten als lebensweltliche Erfahrung und verinnerlichte Zuschreibung ... 223
8.3.1 Bedauern und Ablehnung der Zuschreibung von Behinderungen ... 224
8.3.2 Inanspruchnahme der Selbstbezeichnung Menschen mit Lernschwierigkeiten ... 225
8.4 Reflexives erzieherisches Handeln ... 227
8.4.1 Wert auf die Bildung des Kindes legen ... 227
8.4.2 Auf herausforderndes Verhalten des Kindes reagieren ... 228

8.4.3 Zurückgreifen auf das eigene Aufwachsen 229

8.5 Die Ambivalenz des sozialen Netzwerks 231
8.5.1 Konflikthaftigkeit des zweiten Elternteils 237
8.5.2 Die finanzielle Rolle der Herkunftsfamilie 239
8.5.3 Relevanz und Ambivalenz der Herkunftsfamilie 240
8.5.4 Personenabhängige Erfahrung der Eltern von Fachkräften im sozialen Netzwerk 242
8.5.5 Auf sich allein gestellt sein 245

8.6 Das Jugendamt als Institution zwischen Anlaufstelle für Unterstützung und Kontrollinstanz 246
8.6.1 Das Machtmonopol des Jugendamtes im Leben der Eltern 247
8.6.2 Die Kontrollfunktion des Jugendamtes als Gefahr für das Familienleben 249

8.7 Bewältigung der (drohenden) Fremdunterbringung des Kindes 251
8.7.1 Leibliche Trennungs- und Mutterschaftserfahrung 251
8.7.2 (Re-)Produktion von Legitimierungen für die Fremdunterbringung 253
8.7.3 Restriktionen der Besuchskontakte zum Kind 254
8.7.4 Alternative Entwürfe von Elternschaft 255
8.7.5 Widerstand leisten gegen die Fremdunterbringung des Kindes 257

8.8 Als Mutter/Vater diskreditiert werden 258
8.8.1 Abwertung und Beschimpfungen im öffentlichen Raum 259
8.8.2 Unterschätzung und Abwertung bereits während der Schwangerschaft 260
8.8.3 Diskriminierung und Diskreditierung im KJH-System 261

8.9 Zusammenfassung der Elterninterviews 263
8.9.1 Wunsch nach Anerkennung vor dem Hintergrund geschlechtsspezifischer Rollenbilder 263
8.9.2 Relevanz des erweiterten sozialen und biografischen Kontexts für Elternschaft 265
8.9.3 Soziale Netzwerke als Ressource und Belastung zugleich 267
8.9.4 Potenziale von Fachkräften und Behinderungen durch sie im Leben der Familien 268
8.9.5 Elternschaft unter Beobachtung 269

8.9.6 Alternative Entwürfe von Elternschaft – mit Einschränkungen ... 270
8.9.7 Diskreditierung, Diskriminierung und Vorurteile gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten ... 272

9 Das Verhältnis von Zuschreibungen, Fremdwahrnehmungen und Selbstverständnissen in der (De-)Konstruktion von Elternschaft und (Dis-)Ability ... 275

9.1 (Nicht-)Erfüllung geschlechtsspezifischer elterlicher Rollenbilder ... 276
9.1.1 Väter und Vaterschaft mit Lernschwierigkeiten ... 277
9.1.2 Mütter und Mutterschaft mit Lernschwierigkeiten ... 278
9.1.3 Fokus auf die ‚Masterkategorie' Behinderung ... 280
9.1.4 Intersektionen von Geschlecht, Behinderung und Klasse ... 281

9.2 Fähigkeitsorientierungen als Ursprung der Diskriminierung von Eltern mit Lernschwierigkeiten ... 283
9.2.1 Internalized ableism – verinnerlichte Fähigkeitsorientierungen in der Mutterrolle ... 284
9.2.2 Latente Äußerungsformen von Ableism im Leben von Eltern mit Lernschwierigkeiten ... 286
9.2.3 Bedingungen für die Transformation des Diskurses ... 287

9.3 Machtwirkungen von Fachkräften im Leben von Eltern mit Lernschwierigkeiten ... 288
9.3.1 Kinderschutz als Legitimierung sozialstaatlicher Kontrolle ... 289
9.3.2 Normalisierungsfunktionen Sozialer Arbeit gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten ... 290
9.3.3 (Geringe) Toleranzbereiche von Normalität und Normativität ... 292
9.3.4 Potenziale Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession für die Arbeit mit behinderten Eltern ... 294

9.4 Bedingungen für elterliche Subjektbildung im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe ... 295
9.4.1 Rahmenbedingungen sozialer Bildung von Eltern mit Lernschwierigkeiten ... 296
9.4.2 Bildungsfiguren elterlicher Resistenz gegen soziale Interventionen ... 298

9.4.3 Verkennung von Emanzipation und Resistenz der Eltern ... 299
9.5 (De-)Konstruktionen von Elternschaft und (Dis-)Ability ... 301
9.5.1 Die Ebene der Normalitäts- und Normenherstellung ... 302
9.5.2 Die Ebene der Normabweichung und Normalitätsirritation ... 303
9.5.3 Die Normalisierungsebene ... 306
9.5.4 Die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis ... 308

10 Zusammenfassung und Ausblick: (An-)Forderungen an Soziale Arbeit mit Eltern mit Lernschwierigkeiten ... 311
10.1 Zusammenfassung meiner Forschungsarbeit ... 311
10.2 (An-)Forderungen an und Handlungsdesiderate für die Soziale Arbeit ... 316
10.3 Möglichkeiten und Grenzen der Dekonstruktion von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten ... 320
10.4 Methodologische Reflexion und Forschungsdesiderate ... 322
10.5 Abschließende Bemerkungen ... 324

Literatur ... 327
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis ... 349
Lesehilfen ... 351

Anhänge ... 353
Anhang 1: Auszug Suchergebnisse im Internet ... 354
Anhang 2: Quellenverzeichnis der analysierten Newsgroups ... 355
Anhang 3: Leitfaden Fachkräfte in der Sozialen Arbeit ... 356
Anhang 4: Informationsblatt für Eltern mit Lernschwierigkeiten in Leichter Sprache ... 357
Anhang 5: Leitfaden Eltern mit Lernschwierigkeiten ... 359
Anhang 6: Netzwerkkarte für Elterninterviews ... 361

1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1 Ein partizipativer Forschungszugang über die Disability Studies

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

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

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

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

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

1.2 Das Menschenrecht auf Familie

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

Das sogenannte Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen[2] (vgl. BMASGK 2016) ist laut Schulze ein umfassender menschenrechtlicher Bezugsrahmen für die Gleichstellung aller behinderten Personen in allen Bereichen des Lebens (vgl. Schulze 2011: 11). Die UN verzichten in ihrem Übereinkommen bewusst auf eine endgültige Definition von Behinderung und erkennen Behinderung als sich stetig weiterentwickelndes, relationales Phänomen an, das Menschen an der gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben hindert (vgl. ebd.: 15f.). Somit betrifft das UN-Übereinkommen unter anderem die Menschenrechte von Personen mit Lernschwierigkeiten, die Göthling und Schirborth (2011: 61f.) sowie Wibs (2005: 13f.) zufolge Gleichstellung, Barrierefreiheit und Selbstbestimmung in allen Lebensbereichen fordern.

Für die Präzisierung des Menschenrechts behinderter Personen auf Familie ist insbesondere Artikel 23 des UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen bedeutsam. Artikel 23 über die Achtung der Wohnung und der Familie[3] umfasst Forderungen nach der Nichtdiskriminierung und Gleichstellung behinderter Menschen in jeglichen Belangen betreffend Ehe, Familienleben, Elternschaft und Partnerschaft. In Artikel 23 wird von den unterzeichnenden Staaten insbesondere gefordert, die erforderlichen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 Von der Eugenik zum Kindeswohl als Legitimierung für staatliche Interventionen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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