

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 Vorurteilhaftigkeit des Verstehens.....	122

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

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

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

8 Selbstverständnisse: Erfahrungen von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten 209

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

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

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

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

1 Einleitung

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

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

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

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

Die österreichische Selbstvertreterin Scheiblauber 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. (Scheiblauber/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 betreffend behinderte Personen im Allgemeinen. Wenn im Text also Menschen (unabhängig vom Label Lernschwierigkeiten) gemeint sind, die einen kollektiven Erfahrungshorizont des Behindertwerdens teilen, verwende ich die Bezeichnung behinderte Menschen. Die Schreibweise (Dis-)Ability impliziert die reziproke diskursive Herstellung von Behinderung (*disability*) und normativen Vorstellungen von menschlicher Funktionsfähigkeit (also *ability* beziehungsweise präziser ausgedrückt *abledness*) in Form eines menschlichen Standards (vgl. Campbell 2001: 44; Campbell 2019: 147). In anderen Worten: (Dis-)Ability meint die konstitutive gegenseitige Abhängigkeit von Behinderung und Funktionsfähigkeit, von Abweichung und Normalität.

1.1 Ein partizipativer Forschungszugang über die Disability Studies

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

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

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

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

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

1.2 Das Menschenrecht auf Familie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 Von der Eugenik zum Kindeswohl als Legitimierung für staatliche Interventionen

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

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

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

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

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

Heute stehen anstelle von eugenischen Überlegungen die Gewährleistung des Kindeswohls und damit verbundene pauschale Unfähigkeitszuschreibungen gegenüber Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Elternrolle im Zentrum der sich international und interdisziplinär entwickelnden Debatte über Elternschaft mit Lernschwierigkeiten (vgl. Lenz/Riesberg/Rothenberg/Sprung 2010: 164f.; McConnell/Sigurjónsdóttir 2010: 173f.). Konstruktionen des Kindeswohls sind im deutschsprachigen wissenschaftlichen Fachdiskurs der Sozialen Arbeit generell ein prominentes Thema (vgl. etwa Bauer/Wiezorek 2007; Oelkers/Schrödter 2008; Zittelmann 2014), wengleich 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

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

1.8 Fragestellung und Zielsetzung

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

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

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

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

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

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

1.9 Aufbau der Arbeit

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

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

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

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

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

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

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

Praktikerinnen, die Eltern mit Lernschwierigkeiten in ihrem Familienleben unterstützen.

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

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

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