



Kristina Schmidt

Forschen als partizipative Praxis

Eine explorative Studie zur Entstehung
von Teilhabeerfahrungen

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Kristina Schmidt, Jg. 1984, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Professionalität im Kontext von Inklusion und Sozialer Arbeit, Disability Studies, Diversität(-forschung), Ungleichheit und Empowerment.

Die vorliegende Arbeit wurde von dem Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin unter dem Titel „Die interaktive Herstellung von Beteiligung als Herausforderung partizipativer Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Eine ethnomethodologisch-konversationsanalytische Untersuchung“ als Dissertation angenommen.

Tag der Disputation: 28. August 2023

Die Veröffentlichung wurde mit einer Förderung der Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät unterstützt.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8421-4 Print

ISBN 978-3-7799-8422-1 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8423-8 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks

Satz: Datagrafix, Berlin

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abkürzungsverzeichnis | 8 |
| Einleitung | 11 |
| 1 Grundlegendes zur Untersuchung | 18 |
| 1.1 Teilhabe und Partizipation: zum Verhältnis verwandter Begriffe | 18 |
| 1.2 Die Bezeichnung der Personengruppe | 26 |
| 1.3 Legitimation und Begründungszusammenhänge für Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Forschung | 33 |
| Theoretischer Hintergrund | 37 |
| 2 Partizipative Forschung im Kontext von Disability | 38 |
| 2.1 Grundannahmen der Partizipativen Forschung | 42 |
| 2.1.1 Grundannahmen der Partizipativen/Inklusiven Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten | 45 |
| 2.1.2 Qualitätskriterien für die Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten | 47 |
| 2.2 Erforschung von Partizipation und partizipativen Praktiken | 49 |
| 2.2.1 Konzepte von Partizipation in der Partizipativen Forschung | 52 |
| 2.2.2 Partizipative Praktiken | 59 |
| 2.3 Erforschung von Teilhabeerfahrungen | 63 |
| 2.3.1 Das Subjekt in der Partizipativen Forschung | 64 |
| 2.3.2 Dimensionen von Teilhabeerfahrungen | 68 |
| 2.4 Zusammenfassung und Präzisierung der Forschungsfragen | 72 |
| 3 Methodologische Rahmung und methodisches Vorgehen | 75 |
| 3.1 Ethnomethodologie | 75 |
| 3.1.1 Indexikalität | 78 |
| 3.1.2 Reflexivität | 79 |
| 3.1.3 Accountability | 80 |
| 3.2 Kritische Ethnomethodologie | 80 |

| | | |
|----------|--|-----|
| 3.3 | Konversationsanalyse | 86 |
| 3.3.1 | Display and Doing | 88 |
| 3.3.2 | Recipient Design | 88 |
| 3.3.3 | Elementare Gesprächsstrukturen | 90 |
| 3.4 | Forschungsmethodische Gütekriterien | 92 |
| | Empirische Untersuchung | 97 |
| 4 | Der Untersuchungsgegenstand | 98 |
| 4.1 | Informierte Einwilligung und Hinweise zur Anonymisierung | 102 |
| 4.2 | Datenkorpus | 105 |
| 4.3 | Aufbereitung der Daten | 109 |
| 4.4 | Transkriptionskonvention | 112 |
| 5 | Analyseverfahren | 114 |
| 5.1 | Sampling | 115 |
| 5.2 | Sequenzielle Analyse | 116 |
| 5.3 | Anwendung der Heuristik im Analyseprozess | 120 |
| 6 | Die Suche nach Ordnung | 123 |
| 6.1 | Subjektpositionen am Ort des Geschehens | 123 |
| 6.2 | Kommunikative Gattungen in der Partizipativen Forschung | 143 |
| 6.3 | Institutionelle Gruppenkommunikation | 146 |
| 6.3.1 | Gesprächsverantwortung | 148 |
| 6.3.2 | Gesprächsgrenzen und Themenübergänge | 159 |
| 6.3.3 | Projektionen | 172 |
| 6.4 | Der Forschungsprozess | 179 |
| 6.4.1 | Element Z: Zugang zur Gruppe | 180 |
| 6.4.2 | Element P: Problemverständnis entwickeln | 191 |
| 6.4.3 | Element D: Datenerhebungsphase | 199 |
| 6.4.4 | Element A: Auswertung der Daten | 228 |
| 6.4.5 | Element E: Ergebnisdarstellung | 241 |
| 6.5 | Aushandlung von Alleingängen und andere Dynamiken | 247 |
| 7 | Resümierender Blick auf Gelingensfaktoren und Gelegenheitsbarrieren | 257 |
| 7.1 | Ermöglichung als Performativität des praktischen Gelingens | 259 |
| 7.2 | Gelegenheitsbarrieren als Performativität | 265 |

| | |
|--|-----|
| Ergebnispräsentation | 273 |
| 8 Partizipative Praktiken in der gemeinsamen Forschung | 275 |
| 8.1 Im Kontext von Reziprozität | 275 |
| 8.1.1 Rezeption | 275 |
| 8.1.2 Austausch | 277 |
| 8.1.3 Diskutieren | 278 |
| 8.1.4 Ko-Konstruktion | 279 |
| 8.2 Im Kontext von Wissen | 280 |
| 8.2.1 Einnehmen einer kritischen reflexiven Haltung der Wissenschaftler*innen | 284 |
| 8.2.2 Einbringen von Erfahrungs-, Alltags- und akademischem Wissen | 288 |
| 8.2.3 Einbringen von (Erfahrungs-)Wissen in die Forschung | 290 |
| 8.2.4 Fremdverstehen und Fremdheit als Erfahrung | 291 |
| 8.3 Im Kontext von Interessen | 294 |
| 8.3.1 Einbringen von Themen, Ideen und Fragen | 294 |
| 8.3.2 Zustimmung und Widersprechen | 295 |
| 8.3.3 Alternativvorschläge machen | 296 |
| 8.3.4 Arbeits- und Aufgabenteilungen | 297 |
| 9 Ergebnisdiskussion | 299 |
| 10 Reflexion des methodischen Vorgehens | 305 |
| 11 Fazit und Ausblick | 308 |
| Literaturverzeichnis | 313 |
| Danksagung | 330 |

Einleitung

„Mit von der Partie zu sein, ist der Anfang aller Verständigung, die auf Gegenseitigkeit und Anerkennung beruht. Die Party ist eine Möglichkeit der Teilhabe, sie wird Teil einer fröhlichen Wissenschaft, die der Gesundung dessen dient, was Separation, Verfolgung und Unterdrückung seit Jahrhunderten verbrechen.“
(Erich Otto Graf 2015: 40)

Das von Erich Otto Graf (2015) formulierte „Mit von der Partie zu sein“ (ebd.: 40) gewinnt in der menschenrechtlichen Diskussion über die gleichberechtigte Teilhabe behinderter Menschen zunehmend an Bedeutung. „Mit von der Partie sein“ (ebd.) entwickelt sich zu einer ‚gesellschaftlichen Rehabilitationsmaßnahme‘, da behinderte Menschen – sowohl historisch betrachtet als auch gegenwärtig – besonders betroffen sind von Marginalisierung und Ausschlussprozessen. Seit Jahrzehnten fordern die Behindertenrechtsbewegung, Menschenrechtsaktivist*innen sowie kritisch denkende (Sonder-)Pädagoginnen und Sozialarbeitende ein Umdenken in der Gesellschaft. Der „Anfang aller Verständigung“ (ebd.) wurde in Deutschland 2008 mit der Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) geschaffen. Dies war ein notwendiger Schritt zur Sicherstellung von Teilhabe, dem „mit von der Partie zu sein“ (ebd.). In politischen und pädagogischen Diskursen werden die darunter verhandelten Inhalte unter dem Schlagwort ‚Inklusion‘ erfasst, der Begriff Teilhabe wächst beständig zu einer festen Größe im deutschen Sozialrecht heran (vgl. § 28 Sozialgesetzbuch [SGB] II; § 1 SGB IXM; § 34 SGB XII; Bundes-teilhabegesetz [BTHG]).

Für Graf bedeutet „mit von der Partie zu sein“ (Graf 2015: 40) mehr als nur ein Dabeisein, für ihn ist es der Beginn von „Verständigung, die auf Gegenseitigkeit und Anerkennung beruht“ (ebd.). Indem er den Rückgriff auf den Terminus der Anerkennung vornimmt, wird die Rechtslage zwar betont, das Augenmerk liegt jedoch vielmehr auf „Verständigung, die auf Gegenseitigkeit beruht“ (ebd.), also auf dem Handeln und der Position von Subjekten zueinander. Die „Party“ (ebd.), so Graf, stellt „eine Möglichkeit der Teilhabe“ (ebd.) am gesellschaftlichen Leben dar. Teilhabekonzepte sowohl von der Wissenschaft als auch seitens der Politik bieten hier Rahmenbedingungen, um dem Ziel der „Party“ (ebd.) näherzukommen.

In dieser Studie bildet die „Party“ (ebd.) das Äquivalent zum Terminus der Partizipation bzw. Beteiligung. Partizipation ist eine – sehr bedeutsame – aktive Möglichkeit der Teilhabe. Eine differenzierte Betrachtung von Teilhabe und Partizipation soll dazu dienen, dass der vorliegenden Studie zugrunde gelegte Begriffsverständnis zu skizzieren.

Ein Teilhabefeld, in dem Verständigung notwendig ist, bildet die Forschung selbst. Die akademische Forschung ist durch die meritokratische Auslese ein stark exkludierender Bereich. Menschen mit Behinderungen und insbesondere Menschen mit Lernschwierigkeiten bekommen diese strukturellen Ausschlussmechanismen besonders zu spüren, da sie bereits im Sekundärbereich kaum Möglichkeiten erhalten, die Bedingungen für die hochschulischen Zugangsvoraussetzungen zu erfüllen. Um Teilhabe in der Forschung zu erreichen – auch im Sinne des Artikels 24 der UN-BRK –, werden akademische und nichtakademische Projekte initiiert, die sich als Partizipative und Inklusive Forschung zu erkennen geben. Die im einleitenden Zitat von Graf formulierte „fröhliche Wissenschaft“ (ebd.) spiegelt sich hier wider. Eine Analogie zu Friedrich Nietzsches gleichnamigem Werk (vgl. Nietzsche 2021 [1882]) lässt sich zwar nicht explizit aus Grafs Text herauslesen, die Anspielung wäre aber zutreffend. Ein zentraler Gedanke des im Jahr 1882 veröffentlichten Werkes des Philosophen ist, die traditionelle religiöse Überzeugung von einem allmächtigen Gott infrage zu stellen und das Ende des metaphysischen Glaubens zu verkünden. Er argumentiert, die moderne Welt sei zunehmend von einem säkularen und rationalen Denken geprägt, das die religiösen Vorstellungen und Werte überwinde. Gleichzeitig erkennt er in der Kunst das Potenzial der (wissenschaftlichen) Entfaltung. Nietzsche sieht in alledem sowohl eine Herausforderung als auch eine Chance, um neue Formen der Selbstbestimmung und individuellen Schöpfung zu entdecken (vgl. Roth 1997: 87 f.). Der Begriff ‚fröhlich‘ weist hier keine oberflächliche, hedonistische Freude aus, sondern soll einer tiefgehenden und bejahenden Lebenshaltung und Denkfreude Ausdruck verleihen.

Übertragen auf die gegenwärtige Debatte in der Partizipativen Forschung wird ein zentraler Aspekt relevant: das veränderte Wissenschaftsverständnis. Es stellt vielleicht eine wesentlich kleinere Zeitenwende dar als zu Nietzsches Zeiten, da nicht mehr ein Gottesgebot, aber auch nicht *nur* das rationale Denken die moderne Welt charakterisiert, sondern auch Erkenntnisse gesellschaftliche Geltung erlangen, die fröhlich (auch im Sinne von *divers*), wissenschaftlich und partizipativ (im Sinne von nicht nur akademisch) produziert werden. Die Dringlichkeit wird im Zitat mit der „*Gesundung dessen [...] was Separation, Verfolgung und Unterdrückung seit Jahrhunderten verbrechen*“ (Graf 2015: 40) betont.

Sowohl die a priori einzustufenden Begründungszusammenhänge von Graf (vgl. ebd.) als auch das Hinterfragen von etablierten Überzeugungen, Konventionen und bestehenden Strukturen, wie es aus dem Werk „Die fröhliche Wissenschaft“ (Nietzsche 2021 [1882]) herzuleiten ist, stellen Anknüpfungspunkte für die Begründung Partizipativer und Inklusiver Forschung dar. Für die Etablierung dieser Forschungsarbeiten kann sich die Wissenschaft im Kontext von Disability auf das rechtliche Fundament der UN-BRK stützen und aus dieser Position fortwährend über sich hinauswachsen. Im Rahmen dieses Prozesses soll die vorliegende Studie einen Beitrag leisten.

Die bereits vorliegende Literatur weist eine Fülle an empirischen Beschreibungen und Diskussionen auf, die sich auf die Anforderungen und die methodisch geleiteten Abläufe partizipativer Forschungsprojekte mit Menschen mit Lernschwierigkeiten beziehen. Walmsley und Johnson (2003) sowie Nind (2008) bieten im internationalen Kontext eine umfassende Darstellung der methodologischen Grundannahmen Inklusiver Forschung. Im deutschsprachigen Raum, wo die Diskussion zudem unter der Bezeichnung ‚Partizipative Forschung‘ geführt wird, geben Buchner et al. (2016) sowie Bühler und Graf (2020) eine gute Übersicht. Weitere Wissenschaftler*innen, wie Curdt (2016), Wagner-Willi (2011, 2016), Kreamsner (2017), Graf (2016, 2017) und Köppen et al. (2020, 2021), befassen sich intensiv mit den Herausforderungen, die sich bei Inklusiver bzw. Partizipativer Forschung ergeben. Mit Fragen der Güte und Qualität von Inklusiver und Partizipativer Forschung beschäftigt sich Hauser (2020).

Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Eine Leerstelle, die sich in der Fachliteratur zeigt, ist die Beschreibung von partizipativen Forschungsprozessen, in denen erkennbar wird, wie im Einzelfall Partizipation aussieht (vgl. Goetze/Kubanski 2012: Abs. 14). Zu der Feststellung gelangen auch Wright und Clar (2020) in ihrer Bestandsaufnahme von Partizipativer Forschung im deutschsprachigen Raum. Ihre Schlussfolgerung enthält den Appell:

„Aus den genannten Beobachtungen ergeben sich klare Empfehlungen für die Berichterstattung von partizipativen Studien, indem zum Beispiel eingefordert wird, [...] das Verständnis von Partizipation zu definieren und definierte Aspekte der Partizipation systematisch zu beschreiben“ (Clar/Wright 2020: 9).

Um Zugang zu der Frage zu erlangen, wie sich Forschen als partizipative Praxis zeigt oder anders gefragt: wie die sozialen Praktiken der partizipierenden Subjekte hervortreten, muss das zugrunde gelegte Partizipationsverständnis auf eine handlungstheoretische Ebene geführt werden. Für die Arbeit ergibt sich demnach folgende Forschungsfrage:

Wie werden soziale Praktiken der partizipativ Forschenden auf der Handlungsebene zu partizipativen Praktiken und welche Kontextfaktoren sind erforderlich?

Zur Generierung von Erkenntnissen auf der dafür notwendigen Mikroebene werden Audioaufnahmen aus einer mehrjährigen partizipativen Forschungsarbeit ausgewertet. Durch die Möglichkeit, die Aufnahme zu stoppen, zu wiederholen oder zu verlangsamen, können die sonst flüchtigen Momente der (Nicht-)Beteiligung akribisch nachgezeichnet und auf ihre Kontextbedingungen hin analysiert

werden. Die empirische Untersuchung der Daten erfolgt mittels Ethnomethodologischer Konversationsanalyse (EM). Die Ethnomethodologie geht mit ihrem theoretisch formulierten und empirisch aufgezeigten Bild von Personen aus, die in alltäglichen Handlungssituationen ihre Wissenssysteme reflexiv, methodisch und situationsbezogen gebrauchen (vgl. Weingarten/Sack 1976: 20). Hitzler (2018) bedient sich gleichfalls der ethnomethodologischen Konversationsanalyse und untersucht sogenannte Teilhabegruppen von Personen mit und ohne Lernschwierigkeiten. Sie geht dabei der Frage nach, ob sich die Kommunikation von Personen mit Lernschwierigkeiten systematisch als in irgendeiner Art besonders und charakteristisch für eine Behinderungsform darstellt. Hitzler belegt anhand der Daten, dass dies unzutreffend ist, und konstatiert, dass „Interaktionen durchaus sehr viel Aufschluss darüber geben können, worin die sozialen Besonderheiten [...] liegen mögen“ (ebd.: 43). Sie festigt die Sichtweise, diese „Besonderheit [...] ausschließlich als interaktives und soziales Produkt zu fassen und damit gerade nicht als a priori existierenden Personen zuschreibbare Eigenschaften mit klar definierbaren Konsequenzen“ (ebd.) darzustellen. Die Ethnomethodologische Konversationsanalyse bietet daher das Potenzial, nicht die Beeinträchtigung in die Analyse zu überführen, sondern aus der Interaktion heraus zu ermitteln, welche Situationen Behinderung bzw. Barrieren für Partizipation produzieren. Der Zugang zeigt sich daher auch

„anschlussfähig an eine Kritik an ableistischen Regimen und eröffne[t] die Möglichkeit, danach zu fragen, unter welchen Bedingungen nicht unabhängige Individualität, sondern konstitutive Angewiesenheit als Grundlage von Selbstbestimmung und Teilhabe [sowie auch Partizipation: KS] erscheinen können“ (Niedieck et al. 2022: 297 f.).¹

Um sich den Interaktionen der partizipativen Forschungsgruppe anzunähern, werden in der vorliegenden Arbeit verschiedene Situationen der Zusammenarbeit anhand von Sequenzen in Form von Transkripten und Audioaufnahmen deskribiert. Hierbei verlangt der ethnomethodologische Blick, der Frage nachzugehen, wie und mit welchen Methoden sich die partizipativ Forschenden verständigen und ihr Gespräch zu ordnen versuchen. Um die Offenheit und den rekonstruktiven Charakter der Konversationsanalyse zu wahren, muss das Erkenntnisinteresse des Untersuchungsfeldes so offen, vage und schlicht formuliert werden, dass möglichst wenige Vorannahmen in die Analyse einfließen. Mit der zunächst offenen Suche nach einer Ordnung wird dieser Anforderung entsprochen, jedoch ist anzumerken, dass die Wissenschaftlerin, die Teil des zu

1 Die klassische Ethnomethodologie ist durch die Maxime der Indifferenz gekennzeichnet (vgl. Garfinkel/Sacks 1970: 345). Um den im Zitat gesetzten Blickwinkel anzunehmen, muss die Anschlussfähigkeit noch eingehender geprüft und notwendige Modifikationen an den methodologischen Grundannahmen vorgenommen werden. Eine ausführliche Diskussion findet im Kapitel 3.2 statt.

untersuchenden partizipativen Forschungsprojektes ist, auch gleichzeitig die Gesprächsanalytikerin dieser vorliegenden Studie ist. Gegenüber einem autoethnografischen Zugang besitzt die Durchführung einer Studie mit der Ethnomethodologischen Konversationsanalyse das Potenzial, der schwierigen Doppelrolle als beforchteter Wissenschaftlerin und Gesprächsanalytikerin gerecht zu werden, indem sie getrennt betrachtet wird. Die Analyse erfolgt streng empirisch am Datenmaterial entlang, um die subjektiven Perspektiven *aller* Mitglieder der Forschungsgruppe abzubilden. Dieser Fokus ist für die erkenntnisleitende Fragestellung relevant und zielführend. Da die qualitative Forschung (zu der die Ethnomethodologische Konversationsanalyse gehört) durch ein spiralförmiges Verhältnis von Gegenstandskonstitution und Gegenstandsanalyse gekennzeichnet ist, werden im Verlauf des Forschungsprozesses Modifikationen an der Fragestellung sowie den theoretischen Vorannahmen vorgenommen.

Bei den Untersuchungen der Forschungsgruppe geht es gleichfalls um „*Verständigung*“ (Graf 2015: 40), jedoch nicht nur um eine formale, sondern insbesondere um eine handlungstheoretisch zu verstehende Verständigung. Die Studie beginnt daher mit der Suche nach Ordnungen, um die Partizipation in Form von konkreten Praktiken zu erfassen, die möglicherweise das Potenzial haben, eine subjektbezogene Teilhabeerfahrung auszulösen. Die Teilhabeerfahrung als Forschungsperspektive im Kontext von Menschen mit Behinderungen wurde von Dederich erstmals im September 2021 auf dem Teilhabekongress in Münster vorgestellt. Diese Studie knüpft an den Diskurs an und erweitert den Blickwinkel der erkenntnisleitenden Fragestellung diesbezüglich um einen Aspekt:

Welche subjektiv erlebten Teilhabeerfahrungen finden sich in den sozialen Praktiken und werden für die Herausbildung von partizipativen Praktiken relevant?

Die Frage wird im Rahmen der Analyse aufgegriffen, um die Verhältnisse zwischen den Praktiken im partizipativen Prozess und einer Teilhabeerfahrung auszuloten. Die Orientierung dafür bietet das heuristische Mehrebenenmodell der Teilhabe nach Dederich und Dietrich (vgl. 2022: 58).

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in elf Kapitel. Im ersten Kapitel werden grundlegende Hinweise zu dieser Studie gegeben. Es wird eine theoriegeleitete Grenzlinie zwischen den verwandten Begriffen Teilhabe und Partizipation gezogen (Kap. 1.1) und die Personengruppe, die gemeinsam forscht, vorgestellt und diskutiert (Kap. 1.2). Eine nähere Erläuterung zur Verwendung der Bezeichnung ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ sowie zur Verwendung weiterer Bezeichnungen im Forschungskontext und im Analyseprozess erfolgt ebenfalls in diesem Kapitel. Mit der Beantwortung der Fragen, welche Relevanz und welche

Legitimation Partizipative Forschung von Menschen mit Lernschwierigkeiten im wissenschaftlichen Arbeitskontext besitzen, schließt das erste Kapitel. Nach den einführenden Anmerkungen widme ich mich im Kapitel 2 den methodologischen Grundannahmen der Partizipativen Forschung. Die Fokussierung auf die Personengruppe Menschen mit Behinderung folgt im selben Schritt, in dem die verschiedenen angewandten Ansätze kurz umrissen werden. Die allgemeinen normativen Orientierungen und Rahmungen der Partizipativen Forschung werden im Kapitel 2.1 dargelegt. Als Nächstes folgt im Kapitel 2.1.1 die Spezifizierung auf die Personengruppe von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Historisch betrachtet verfolgt die gemeinsame Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zwei Entwicklungslinien: die partizipative und die inklusive. Beide Wurzeln ergeben ein großes Bündel von Erfahrungen und Implikationen, aus denen Hauser (2020) im Rahmen ihrer Dissertation Qualitäts- und Gütekriterien für die gemeinsame Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten herausgearbeitet hat. Auf diese wird im Kapitel 2.1.2 hingewiesen, sie werden im empirischen Teil analytisch expliziert, wenn die Sequenzanalysen es erfordern. Im Kapitel 2.2 geht es schließlich um die Erforschung von Partizipation und partizipativen Praktiken. Zunächst wird der aktuelle Forschungsstand zu Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den verschiedenen Handlungsfeldern skizziert, dann werden bisherige Darstellungsformate von Partizipation in der Partizipativen Forschung vorgestellt (Kap. 2.2.1). Das Kapitel 2.2.2 gilt der theoriegeleiteten Bestimmung der partizipativen Praktik für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage. Ferner geht es im Kapitel 2.3 um das Kernanliegen der zweiten Forschungsfrage. Um auf die Ebene der Teilhabeerfahrung zu gelangen, ist ein subjekttheoretischer Zugang erforderlich. Daher wird im Kapitel 2.3.1 zunächst das Subjekt der Partizipativen Forschung bestimmt und dann die theoriebasierten Dimensionen der Teilhabeerfahrung nach Dederich und Dietrich (2022) für das Forschungsanliegen dieser Studie herangezogen. Das dritte Kapitel schafft den Übergang von der Theorie zur Empirie, indem die methodologische Einordnung als wissenschaftstheoretischer Hintergrund beschrieben wird. Nachdem die Ethnomethodologie mit ihren zentralen Begriffen dargelegt wurde (Kap. 3.1), gehe ich einen Schritt weiter und verorte die Studie nunmehr in der Kritischen Ethnomethodologie (Kap. 3.2). Empirische Arbeiten aus einer ethnomethodologischen Perspektive erfordern eine methodisch begründete Systematisierung, die mittels Konversationsanalyse erreicht wird. Im Kapitel 3.3 wird diese grundlegend erläutert. Das Kapitel schließt mit dem Rückbezug auf die für die qualitative Forschung zugrunde gelegten Gütekriterien.

Bis hierhin ist ein langer theoriebasierter Weg beschritten worden. Im zweiten Teil erfolgt die Auseinandersetzung mit dem empirischen Material. Sie beginnt mit der Vorstellung des Untersuchungsfeldes im Kapitel 4. Hier wird die Vorstellung des Datenmaterials ebenso wie der Umgang mit den Daten thematisiert. Das darauffolgende Kapitel 5 erläutert das Vorgehen im Analyseprozess. Es baut auf

den theoretischen Überlegungen der Konversationsanalyse auf und beschließt diesen Abschnitt mit der Vorstellung des Forschungsdesigns. Schließlich wendet sich das Kapitel 6 dem Herzstück der Arbeit zu: der sequenziellen Feinanalyse des Datenmaterials. Eine grundlegende Aufgabe besteht darin, nach einer Ordnung zu suchen (Kap. 6). Begonnen wird mit der Suche nach Subjektpositionen am Ort des (partizipativen) Geschehens (Kap. 6.1). Dieser Abschnitt war ursprünglich nicht vorgesehen, seine Aufnahme hatte sich im interaktiven Analyseprozess aber geradezu aufgedrängt; er gibt Auskunft über die strukturellen Gegebenheiten der partizipativen Forschungsgruppe. Im nächsten Schritt werden die kommunikativen Gattungen in den Blick genommen und das Datenmaterial eingegrenzt (Kap. 6.2). Daraufhin werden die Merkmale der institutionellen Kommunikation erfasst und entlang der Fragen herausgearbeitet, wer sich in der Rolle der Gesprächsverantwortung befindet, wie Gesprächsgrenzen und Themensetzungen organisiert werden und wer in welcher Weise mit Projektionen auf Interessen und Ziele hinweist. (Kap. 6.3). Im nächsten Kapitel werden weitere Vollzugswirklichkeiten der partizipativ Forschenden in den Blick genommen (Kap. 6.4), indem die einzelnen Phasen des Forschungsprozesses aufgegliedert und die kommunikativen Gattungen ‚Arbeitsorganisation‘ und ‚Forschungsgegenstand‘ untersucht werden. Für alle Forschungsphasen werden sowohl ähnliche und kontrastierende Situationen, Einzelsituationen, die ein bestimmtes Phänomen hervorbringen, sowie zusammenhängende Interaktionsgeschichten ausgewählt, um die Merkmale der Praktiken der partizipativ Forschenden herauszuarbeiten. Anschließend werden die Praktiken in einem Resümee gebündelt und danach gefragt, welche Gelingensfaktoren die Partizipation unterstützen und welche Gelegenheitsbarrieren die Partizipation erschweren (Kap. 7.1 und 7.2). Kapitel 8 beleuchtet die Kontexte der sozialen Praktiken, differenziert diese inhaltlich weiter aus und erörtert, inwiefern sie das Potenzial besitzen, eine Teilhabeerfahrung (vgl. Dederich/Dietrich 2022) im Subjekt auszulösen.

In der abschließenden Analyse werden die zentralen Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund des theoretischen Diskurses eingeordnet und diskutiert (Kap. 9). Nachdem die eigene Position bzw. die Doppelrolle (Wissenschaftlerin der partizipativen Forschungsgruppe und Gesprächsanalytikerin der vorliegenden Studie) noch einmal auf Basis der methodologischen Einordnung und der Gütekriterien reflektiert wird (Kap. 10), endet die Studie mit einem Fazit und einen Ausblick auf weitere Forschungsdesiderate.

1 Grundlegendes zur Untersuchung

Die Studie legt das Hauptaugenmerk auf die Partizipation und Teilhabeerfahrungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Bereich Forschung. Während die Begriffe Beteiligung und Partizipation als Synonyme in diese Arbeit einfließen, wird Teilhabe als weitere Leitperspektive betrachtet. Von diesem Standpunkt aus ist es erforderlich, einige grundlegende Hinweise zur Verwendung von Begriffen und Leitkonzepten zu geben. Der adressierte Personenkreis nimmt dabei eine zentrale Funktion ein. In diesem Kapitel werden deshalb sowohl die Bezeichnung ‚Menschen mit geistiger Behinderung‘ als auch die Alternativbenennung ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ diskutiert und mögliche Schritte für deren Entstigmatisierung ausgelotet. Schließlich werden die rechtlichen und sozialen Legitimationsstränge für die Partizipative Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten dargelegt. Das Kapitel schließt mit einer Überleitung zum nachfolgenden Kapitel, in welchem die methodologischen Grundannahmen der Partizipativen Forschung im Kontext von Disability vorgestellt werden.

1.1 Teilhabe und Partizipation: zum Verhältnis verwandter Begriffe

Während Teilhabe ein etablierter Begriff ist, wenn es um Fragen zu Behinderung und gesellschaftlicher Inklusion geht, erfährt Partizipation als Leitgedanke vergleichsweise noch wenig Aufmerksamkeit (siehe u. a. Nieß 2016; Dobslaw 2018; Schachler 2022). Die zurückhaltende Rezeption – sowohl in wissenschaftlichen als auch in fachpraktischen Zusammenhängen – kann damit begründet werden, dass einerseits im allgemeinen Sprachgebrauch unter Partizipation „das Teilhaben, Teilnehmen, Beteiligtsein“ (Duden o. J.) verstanden wird und hierfür bereits ein etablierter Begriff vorhanden ist: nämlich Teilhabe. Andererseits, und das ist das Unterfangen dieses Diskurses, wird in der Übersetzung der englischen Originalfassung der UN-Behindertenrechtskonvention von *participation* ausgegangen (vgl. United Nations [UN] o. J.), während die deutsche amtlich anerkannte Fassung an diese Stellen das Substantiv *Teilhabe* einsetzt (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS] o. J.). Partizipation wird somit zur Teilhabe, was mitunter dazu führt, im Diskurs beide Begriffe unter derselben oder ähnlichen konzeptionellen Prämisse zu verwenden.

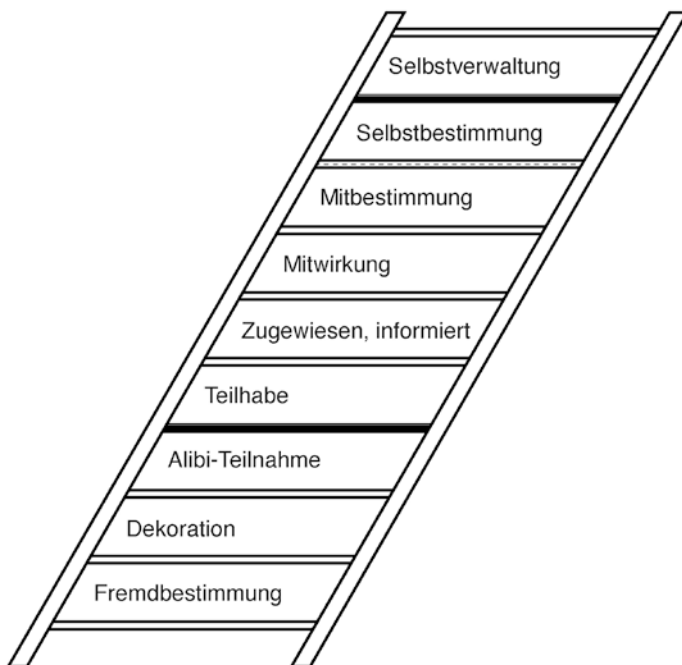
Ein Blick über die disziplinären Grenzen zeigt, dass die deutschsprachige Rezeption der Deklaration über die Rechte von Kindern und Jugendlichen der Vereinten Nationen (UN-KRK) eine andere Entwicklung genommen hat: Seit ihrer Einführung im Jahr 1989 finden breite Diskussionen in verschiedenen

pädagogischen Handlungsfeldern zu der Frage statt, wie Partizipation als Leitperspektive in der Pädagogik und Politik umgesetzt werden kann. Dies ist geschehen, obwohl der Begriff in der UN-KRK sowohl in der englischen als auch in der deutschen Fassung nicht explizit genannt wird. Die Herleitung erfolgt über den Artikel 12 der UN-KRK: Dieser beschreibt die Berücksichtigung des Kindeswillens, das Recht auf freie Meinungsbildung und darauf, diese frei zu äußern und dass sie zu berücksichtigen ist.

Obwohl der Teilhabebegriff in den pädagogischen Diskursen eine untergeordnete Rolle spielt, gibt es Hinweise darauf, dass in der Kinder- und Jugendforschung strukturelle und praktische Unterscheidungen von Teilhabe und Partizipation unternommen werden. Sowohl in politischen Zusammenhängen zeigen sich Unterschiede durch die Verwendung des Begriffspaars „Teilhabe und Beteiligung“ (Deutscher Bundestag 2002: 265) als auch bei der Diskussion von sogenannten Partizipationsstufen, die für die Beobachtung und Feststellung (nicht) partizipativer Praxis herangezogen werden. Das älteste Stufenmodell der Partizipation ist eine Partizipationsleiter, die auf Arnstein (1969) zurückgeht und von ihr entwickelt wurde, um die Beteiligung von Bürger*innen zu bewerten. Nach der Einführung der UN-KRK wurde die Leiter von Roger Hart (1992) rezipiert und für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen modifiziert. Diese Arbeiten finden Niederschlag in gegenwärtigen Analysemodellen zur Beschreibung und Bewertung von Partizipationsprozessen.² Eine deutsche Interpretation von Gernert (1993) und Schröder (1995) verwendet den Teilhabebegriff für eine Stufe, obwohl in der englischen Fassung kein Äquivalent zu finden ist. Während andere Stufenmodelle acht Stufen vorweisen, wird in diese Leiter eine Stufe integriert, die Teilhabe markieren soll. Dabei zeigt sich: Teilhabe ist hier zwischen den Stufen ‚Alibi-Teilnahme‘ und ‚Zugewiesen, informiert‘ angesiedelt (vgl. Gernert 1993; Schröder 1995: 16).

2 Eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit den Partizipationsstufen findet sich im Kapitel 2.2.1.

Abb. 1: Partizipationsleiter übersetzt von Gernert (1993); Schröder (1995): 16. Eigene Darstellung.



Ob diese Einordnung und Verhältnissetzung von Teilhabe und Partizipation auch für den Diskurs im Kontext von Behinderung zutrifft, wird folglich diskutiert: Teilhabe hat in der Debatte zu Behinderung einen hohen Stellenwert, denn einerseits ist sie in der deutschen Rechtsordnung fest verankert (z. B. ist das Recht auf Teilhabe im SGB IX und insbesondere im BTHG geregelt), andererseits ist Teilhabe als deutsche Übersetzung von *participation* der UN-BRK ein wichtiger Bezugspunkt konzeptioneller und rechtlicher Vorgaben geworden. Aus der Perspektive dieser Auslegung wären Teilhabe und Partizipation deckungsgleich, sie würden sich konzeptionell nicht voneinander unterscheiden (vgl. Kastl 2017: 236). Die ausdrückliche Forderung nach Partizipation, die eine Unterscheidung zwischen Teilhabe und Partizipation intendiert, existiert jedoch: Hirschberg (2010) hat im Anschluss an das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) formuliert, Partizipation sei ein Querschnittsanliegen für die zivilgesellschaftliche Entwicklung inklusiver Strukturen (vgl. Hirschberger 2010). Diese Auffassung teilen auch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013), das im Teilhabebericht Partizipation als Grundsatz festschreibt (vgl. ebd.: 28), sowie Heiden (2014), der Partizipation zu einem „Gebot“ erklärt. Hirschberg (2010) bekräftigt zudem, dass bei der offiziellen deutschen Übersetzung „wesentliche Aspekte, die die Konvention mit dem Begriff ‚Partizipation‘

verbindet, etwa der Aspekt der Mitbestimmung, verloren [gehen: KS]. Deshalb sollte der Begriff ‚Partizipation‘ auch in die deutschsprachige Diskussion aufgenommen werden“ (ebd.: 2). Mit der Akzentuierung der Mitbestimmung erhält Partizipation einen unmittelbaren demokratietheoretischen Bezug: Die individuellen Interessen und Aktivitäten von Bürger*innen werden als grundlegendes Prinzip des Zusammenlebens betrachtet (vgl. Nieß 2016: 230).

Einen politischen Vorstoß leistet das Netzwerk Artikel 3, indem es eine sogenannte „Schattenübersetzung“ (Netzwerk Artikel 3 e. V. 2018) der UN-BRK entwirft und diese semantisch so ausgestaltet, wie die Konvention in der englischen Originalfassung unter der Mitarbeit³ von Menschen mit Behinderungen und ihren Selbstvertretungsorganisationen entworfen wurde (vgl. Degener 2015: 56). Neben der unzureichenden Übersetzung von *participation* enthält die Schattenübersetzung des Netzwerk Artikel 3 noch weitere Änderungsvorschläge, die folgendermaßen begründet werden:

„Die Bewusstseinsbildung der gesamten Gesellschaft ist ein wichtiges Anliegen der Konvention, denn der Artikel 8 der BRK beschäftigt sich mit diesem Thema. Deshalb soll mit der Schattenübersetzung eine deutsche Version des Konventionstextes zur Verfügung gestellt werden, die den authentischen Fassungen mehr entspricht als die offizielle deutsche Übersetzung“ (Netzwerk Artikel 3 o. J.)

In der Schattenübersetzung wird der Teilhabebegriff gestrichen und durch den Partizipationsbegriff ersetzt. Das Recht auf Partizipation ist demnach nicht mit dem Recht auf Teilhabe gleichzusetzen. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den beiden Konzepten liegt daher nahe. Ich werde mich zunächst mit dem etablierten und aktuell stark diskutierten Teilhabebegriff befassen und die Grenzen zum Partizipationsbegriff ausloten. Eine detailliertere Definition des Partizipationsbegriffs erfolgt – auch als theoretische Grundlage und Gegenstandsbestimmung – im 2. Kapitel.

Im deutschen Recht erstreckt sich Teilhabe von Regelungen um ein Mindestmaß an Teilhabe z. B. in Form von Grundsicherungsleistungen (vgl. Sozialgesetzbuch [SGB] II) über die Leistungen der Eingliederungshilfe (vgl. SGB IX § 1), die Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft fördert sowie Benachteiligungen zu vermeiden und entgegenzuwirken versucht, bis hin zu internationalen Rechtsprechungen, die, ins Deutsche übersetzt, eine „volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ (Art. 3 c UN-BRK) einfordern. Durch die unterschiedliche Akzentuierung in den verschiedenen Anwendungskontexten dient der Teilhabebegriff zwar teilweise als rechtlich verbindliches Leitkonzept, erweist sich aber dadurch

3 Die deutschsprachige und amtliche Fassung der UN-BRK wurde ohne die Beteiligung von Menschen mit Behinderungen erstellt (vgl. Arnade 2015: 93 f.).

gleichzeitig als unscharfer Begriff, der – je nach Interessenlage – unterschiedlich interpretiert werden und sich auch nachteilig auf das Individuum auswirken kann. An diese Feststellung knüpft die Hauptkritik des Netzwerk Artikel 3 an: Die rechtliche Sicherstellung von Teilhabe ermöglicht zwar die strukturelle Einbeziehung von Menschen mit Behinderung in verschiedene Lebensbereiche, sie bildet sogar den Grundstein für Inklusion. Welche Herausforderungen sich aber bei der Umsetzung von Teilhabe als Aktivität und Erlebnis ergeben sowie das konkrete Miteinander werden dabei noch unzureichend berücksichtigt. Mit dem bekannten Zitat von Julian Rappaport (1981), in dem es heißt: „Having rights but no resources and no services available is a cruel joke“ (ebd.: 13), fordert das Netzwerk Artikel 3 (2018) u. a., tiefgehende Fragen der Mitgestaltung und Barrierefreiheit sowie die Ermöglichung selbstbestimmter Assistenz als notwendige Ressourcen in die Diskussion stärker einzubinden (vgl. ebd.: 4).

Vor dem Hintergrund dieser Forderung und vermutlich auch der Tatsache geschuldet, dass in der deutschsprachigen UN-BRK von Teilhabe die Rede ist, gründete sich im Jahr 2015 das *Aktionsbündnis Teilhabeforschung* (vgl. ebd. 2015: o. S.). Der erste Beitrag zur Teilhabeforschung stellt die Begriffsbestimmung in den Fokus. Im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Auseinandersetzung stellen Bartelheimer et al. (2020) fest, dass Partizipation und Teilhabe unterschiedliche Konzepte sind. Jedoch machen die Autor*innen die Beobachtung, dass kaum herausgestellt wird, worin sich die Begriffe unterscheiden bzw. was sie jeweils meinen könnten (vgl. ebd.: 2).

Um sich dieser Trennlinie zwischen Teilhabe und Partizipation anzunähern, werden die inhaltlichen Beschreibungen beider Begriffe im Folgenden auf den sozialwissenschaftlichen Ebenen verortet. Die gesellschaftliche Ebene lässt sich in Makro-, Meso- und Mikroebene aufteilen. Auf der Makroebene finden sich soziale Strukturen. Hier werden Systeme wie der Staat und politische Systeme im Ganzen untersucht. Auf der Mesoebene stehen die operationalisierenden Teile dieser Systeme im Fokus (z. B. Schulen, Institutionen, Einrichtungen der Behindertenhilfe, Selbstvertretungen, Familien). Die Mikroebene interessiert sich für die konkreten Beziehungen und Interaktionen, z. B. für die Handlungen und Entscheidungen der Akteur*innen sowie deren Beziehungen untereinander (vgl. Schubert/Klein 2020: o. S.). Die Zuordnung zielt darauf ab, ein tiefgreifendes Verständnis zu entwickeln und an die Untersuchungsgegenstände heranzuführen: den partizipativen Praktiken und Teilhabeerfahrungen.

Teilhabe auf der Makroebene wird als ungeteilte bürger- und sozialrechtliche Zugehörigkeit zum Ganzen der Gesellschaft verstanden. Teilhabe als „Einbeziehung in gesellschaftliche Aktivitäten und Entscheidungen, aber auch die Teilhabe an gesellschaftlichen Gütern wie Sicherheit, Wohnung, Arbeit und sozialen Leistungen“ (DHG 2021: 14). Auch die UN-BRK und das Rechtssystem als normative Ordnungen lassen sich der Makroebene zuordnen. Zwar wird die Verwendung des Teilhabebegriffs in der UN-BRK kritisiert, aber es zeigt sich, dass er an die

deutschen Gesetze anknüpfen kann, da er dort fest etabliert ist. Teilhabe wird im Sozialgesetzbuch – sowohl im Hinblick auf die Differenzkategorie ‚Behinderung‘ als auch in den Bereichen ‚Arbeitslosigkeit‘ und ‚Armut‘ – als Teilhabeanforderung und -anspruch formuliert. In den Reformen zur Implementierung der UN-BRK wird auf dem Teilhabebegriff aufgebaut; das zeigt sich mit der Einführung des Bundesteilhabegesetzes im Jahr 2017. Mit diesem sollen mehr Möglichkeiten der Teilhabe und Selbstbestimmung für Menschen mit Behinderungen geschaffen werden (vgl. BMAS 2020: o. S.). Teilhabe ist somit ein etablierter Begriff im deutschen Rechtssystem. Als soziale Leistung adressiert sie Bürger*innen, um ihnen entweder Unterstützung in Form von finanziellen Leistungen oder/und Zugänge zu gesellschaftlichen Bereichen zu gewähren. Dieses ist in der Regel jedoch auf ein Mindestmaß beschränkt.

Auf der Mesoebene kann Teilhabe beschrieben werden als „Aufforderung und die Chance [...], die Bürgerrolle engagiert wahrzunehmen, Gestaltungsmacht und Möglichkeiten zu nutzen, die Lebensbedingungen im eigenen lokalen Lebensumfeld mitzubestimmen und durch eigene Ideen und Handeln zu bereichern“ (DHG 2021: 14). Wohlfahrt und soziale Organisationen sind für Teilhabe zuständig bzw. sind staatlich beauftragt, bestimmte Gruppen mit ihren ‚Angeboten‘ zu adressieren. Die Teilhabe wird, nicht zuletzt wegen der gesetzlichen Vorgaben, als oberstes Ziel formuliert. Von den sozialen Diensten wird betont, es sei erwünscht, sich als Individuum einzubringen. Es zeigt sich in der Praxis aber immer wieder, dass die Rahmenbedingungen und institutionellen Ordnungen von Fachleuten konstituiert werden und für das Individuum wenig Gestaltungsraum bleibt. Der individuelle Spielraum beschränkt sich dann meist darauf, das Angebot entweder anzunehmen oder abzulehnen. Mit der Einführung von Beiräten und Selbstvertretungen in Institutionen und Einrichtungen sollen daher die Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten strukturell abgesichert und ermöglicht werden. Teilhabe zeigt sich in diesem Zusammenhang als Möglichkeitsraum, der sowohl formal und strukturell (Makro) abgesichert ist als auch seitens der sozialen Einrichtungen und Dienste individuell geschaffen und gefördert wird. Diese Perspektive auf Teilhabe wird von Beck et al. (2018) untermauert, indem sie die Vergabe von Rechten, die Gewährung von Leistungen und, ergänzend dazu, die daraus resultierenden Möglichkeitsräume ebenfalls als Teilhabe bezeichnen (vgl. ebd.: 17 f.).

Während mit diesen Ausführungen ein eher liberales Teilhabekonzept beschrieben wird, bei dem vor allem der Status, die Rechte (z. B. auf Selbstbestimmung) und der Gestaltungsraum in den Fokus geraten, betonen Bartelheimer et al. (2020), dass Teilhabe kein ausschließlich systemisches Konzept sei, welches auf der Makro- bzw. Mesoebene zu verorten sei. Ihnen zufolge bringt insbesondere die Verwobenheit von Teilhabe und Selbstbestimmung das Subjekt im Teilhabekonzept hervor. Bartelheimer et al. (2020) nehmen daher an, dass im Teilhabekonzept die subjektive Wahrnehmung eines Handlungs- und

Entscheidungsspielraums in den Blick gelangt. Dennoch ist dieser Spielraum auch immer an individuelle und strukturelle Bedingungen gebunden (vgl. ebd.: 37). Zur Identifizierung dieser Voraussetzungen stellen sie den Teilhabebegriff auf ein weiteres theoretisches Fundament. Sie verschränken den Lebenslage-Ansatz nach Weisser (1978), Nahnsen (1975) und weiteren⁴ mit dem Capability Approach (Befähigungsansatz) von Sen (2010) und Nussbaum (2015). Durch die Heranziehung dieser beiden Ansätze wird auf die Mehrdimensionalität der Teilhabe verwiesen und aufgezeigt, dass eine Messung gesellschaftlicher Entwicklungen und persönlicher Bedingungen Auskunft über die Bereitstellung von materiellen Ressourcen, mögliche Handlungsbefähigungen, individuelle Verwirklichungschancen sowie weitere Wirkungsweisen geben kann. Erst durch den Vergleich und die Bewertung von Wohlfahrtspositionen, so Bartelheimer et al. (2020), kann nach den gesellschaftlichen Ursachen für ungleiche Möglichkeiten freier individueller Entwicklung und nach zu schützenden Möglichkeitsräumen gefragt werden (vgl. ebd.: 37). Teilhabe beschreibt demnach einen *Spielraum selbstbestimmter Lebensführung* in einem gesellschaftlich üblichen Rahmen, der die individuelle Anerkennung sowie die Einnahme und Ausübung der sozialen Rollen im Sinne gesellschaftlich eingespielter Praktiken beinhaltet (vgl. ebd.: 42). Teilhabe zeigt sich hier als relationales Konzept, das den Verhältnissen zwischen Individuum und Gesellschaft deutlich mehr Beachtung schenkt. Die Annahme, dass Teilhabe dabei den „Blickwinkel des Individuums“ (Bartelheimer 2020: 44) repräsentieren kann bzw. die „Perspektive des Subjekts“ (ebd.: 62) einnimmt, bleibt, auch in Bezug auf die noch zu verortende Ebene, weiterhin zu klären.

Dederich und Dietrich (2022) attestieren dem Teilhabediskurs, dass in diesem das Individuum und das Subjekt in vielen Kontexten bedeutungsgleich als Bezeichnungen verwendet werden (vgl. ebd.: 55). Im Vordergrund steht in der Regel der Mensch, welcher als Individuum mit seinen Bedürfnissen und Ausgangslagen in die theoretischen Überlegungen einbezogen wird. Hierbei wird ein Teilhabeverständnis entwickelt, welches zwar „individuelle Bewertungsmaßstäbe von Betroffenen“ (Bartelheimer et al. 2020: 62) voraussetzt, aber offenlässt, ob das handelnde Subjekt auch ein Teilhabeerlebnis erfährt. Daher wäre es für den Diskurs fruchtbar, zwischen dem Individuum, das Beachtung erfährt, und dem handelnden Subjekt, das Teilhabe erlebt, zu unterscheiden. Der Blick auf das Individuum verbleibt auf der Ebene, auf der Fragen hinsichtlich der Zugänglichkeit verschiedener gesellschaftlicher und individueller Bereiche gestellt werden (z. B. des Individuums bzw. der betroffenen Gruppe) und auf der die Ermöglichung hinsichtlich der Verfügungstellung von Ressourcen geklärt wird. Dies erfolgt weiterhin auf der Mesoebene. Auf dieser Ebene wird zudem die Entwicklung von (Teilhabe-)Angeboten für spezifische Gruppen beschrieben, die dann von

4 Alle Autor*innen und zur Theoriegeschichte sowie zu den Unterschieden zwischen diesen Autor*innen: Leßmann 2007: 60 ff.

Individuen in ihrer Rolle als handelndes Subjekt innerhalb der Gesellschaft und in Beziehung zueinander genutzt werden.

Das Erleben des Subjekts stellt demnach die Mikroebene dar und ist im Kontext von Partizipation (vgl. Nieß 2016; Mischo 2018), kommunikativen Teilhabeprozessen (vgl. Dobslaw/Pfab 2015; Dobslaw 2018; Niedieck et al. 2022) sowie deren Teilhabeerfahrungen (vgl. Dederich/Dietrich 2022) ein noch weitestgehend unbeleuchteter Forschungsbereich. Um ein Teilhabeerlebnis zu haben, sind einerseits Teilhaberegelungen (Barrierefreiheit und die Sicherstellung von Ressourcen) vonnöten, andererseits aber auch ein aktives Miteinander, womit die Grenze zur Partizipation erreicht ist:

„Was sich andeutet ist, dass Partizipation im Vergleich zur Teilhabe eine aktivere Konnotation, sich beteiligen zu können, besitzt. Für den Kontext Behinderung bedeutet dies, dass alle Menschen, unabhängig von Art und Umfang ihrer Beeinträchtigung, nicht nur ‚irgendwie‘ passiv einbezogen sein, sondern als Träger*innen dieser Rechte sich als aktive Bürger*innen mit ihren Ansichten einbringen sollen“ (Wesselmann 2022: 74).

Die individuelle Verwicklung von Partizipation hängt von der sozialen und ökonomischen Lage ab (Social Citizenship Theory). Daher ist es notwendig, die demokratisch orientierten Mitwirkungsrechte um soziale Rechte (z. B. das Recht auf Teilhabe) zu ergänzen und Partizipation wohlfahrtsstaatlich zu ermöglichen (vgl. Schnurr 2018: 1129; Meyer 2009: 30). Mit Teilhabe als rechtlichem Bezugspunkt muss die Übernahme struktureller Weichenstellungen als individuumbezogene soziale Dienstleistung sichergestellt werden. Das Beteiligtwerden der Personen stellt, dienstleistungstheoretisch betrachtet, eine Mindestvoraussetzung für die Ermöglichung dar, wobei die Partizipationsqualität zu einem maßgeblichen Faktor für deren Erfolg und Weiterentwicklungen wird (vgl. Schnurr 2018: 1129). Während in demokratietheoretischen (siehe hierzu Kap. 1.3) und dienstleistungstheoretischen Begründungslinien insbesondere die Funktion von Partizipation hervorgehoben wird, setzen die pädagogischen und bildungstheoretischen Begründungen für Partizipation „an Theorietraditionen an, die Bildung – in der Zieldimension – als Mündigkeit, Urteilskraft und Handlungsfähigkeit, als Emanzipation und Selbstverwirklichung sowie – in der Prozessdimension – als Selbstbildung durch Selbst- und Welterfahrung verstehen“ (Schnurr 2018: 1130). Für das Gelingen ist es notwendig, nicht nur Bildung zur Teilhabe, sondern „Bildung in Teilhabe“ (Walther 2014: 131) zu ermöglichen (vgl. Schnurr 2018: 1131).

Übertragen auf die Studie wird erkennbar, dass Partizipation demokratietheoretisch Legitimation erfährt (hierzu mehr im Kap. 1.3), dienstleistungstheoretisch in Form eines Teilhabeangebots (hier der ‚Forschung‘) ermöglicht werden muss und bildungstheoretisch darauf abzielt, gesellschaftliche Werte

(Mündigkeit und Handlungsfähigkeit) auf das Individuum zu übertragen. Partizipation ist daher demokratietheoretisch wesentlich fundierter als der Rechtsbegriff und das sozialpolitische und -wissenschaftliche Konzept der Teilhabe (vgl. Wesselmann 2022: 78). Wie sich Mündigkeit und Handlungsfähigkeit in Form von Partizipation auf der Mikroebene ausgestalten lassen, soll in dieser Studie eine besondere Beachtung erfahren. Dazu werden partizipative Praktiken sowie Teilhaberlebnisse als gemachte Erfahrungen als Ankerpunkte genommen und danach gefragt, wo, von wem und an was partizipiert wird sowie in welchem Rahmen die Akteur*innen die unterschiedlichen Angebote und Ermöglichkeiten von Teilhabe erleben und erfahren.

1.2 Die Bezeichnung der Personengruppe

Einer weiteren Klärung bedarf die Verwendung der Bezeichnung ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘. Die Erkenntnis, dass es sich bei Behinderung nicht um eine objektiv medizinisch-biologisch definierte Tatsache, sondern um eine gesellschaftlich hergestellte Ungleichheitsdimension handelt (vgl. Hirschberg/Köbsell 2022: 578), wird in praktischen Zusammenhängen zu Beeinträchtigung und mit Blick auf individuelle und teils desintegrierende Folgen bisher noch wenig kritisch reflektiert (vgl. Kutscher 2020: 202). Das schlägt sich beispielsweise in der Zunahme von Förderschwerpunkten im Schulwesen nieder. Obwohl die Förderschulen weiterhin gut besucht bleiben, zeigt sich ein erheblicher Zuwachs an Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘⁵ in der inklusiven Schule (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] 2022a: 3). Eine wissenschaftliche Erklärung zu diesem Phänomen gibt es zwar bislang nicht (vgl. Ratz/Dworschak 2021: 13). Denkbar wäre, dass Kinder, die vor der Einführung der Förderschwerpunkte in allgemeinbildenden Schulen noch integraler Bestandteil ‚klassischen‘ Unterrichts waren, nun möglicherweise als ‚förderbedürftige Mitglieder‘ markiert werden mit der Intention, für die Betreuung und Förderung zusätzliche Ressourcen zu erhalten. Eine andere Vermutung stellt Klauß (2012) an, indem er die veränderten medizinischen Bedingungen zu Beginn des Lebens als möglichen Begründungszusammenhang⁶ für die gestiegene Förderquote sieht. Möglichweise ist auch ein Gemenge dieser Annahmen der Grund. Der Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ ist das Eintrittstor in die

5 Eine ausführliche Beschreibung zum Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ siehe Mussenberg 2022: 220–225.

6 Welche Auswirkungen die spezialisierte Pränataldiagnostik, gemeint ist insbesondere der im Jahr 2022 eingeführte kostenlose nichtinvasive Pränatal-Test als „Instrument der Neuen Eugenik“ (Köbsell 1992) auf die Geburtenrate von Menschen mit Trisomien haben wird, werden die künftigen Vergleichszahlen der Geburten zeigen.

Etikettierung und zieht Bildungsbenachteiligung nach sich: Es wird einerseits davon ausgegangen, dass Leistungserwartungen einhergehend mit unterschiedlich herausfordernden Aufgaben, die sich aus den kategorialen Anforderungen (z. B. keinen Förderschwerpunkt im Unterschied zu Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ und ‚Lernen‘) ergeben, Leistungsschwäche und -stärke reproduzieren und damit Leistungsdifferenzen und Chancenungleichheit verstärken können (vgl. Bräu/Fuhrmann 2015: 49 ff.). Andererseits können organisatorische Begebenheiten die Wahrnehmung und Zuschreibung von Behinderungen mitprägen, indem sich die Kinder an schulorganisatorischen Merkmalen, wie Zuordnungen zu Förderlehrer*innen aufgrund der individuumsbezogenen Vergabe von Förderschwerpunkten, orientieren. Daraus kann abgeleitet werden, dass die pädagogischen Maßnahmen das ‚Anderssein‘ verstärken und Behinderungen in der sozialen Interaktion reproduzieren (vgl. Pohl 2013; Schumann 2014). Sowohl in den Disability Studies als auch aus den Reihen der kritischen Sonderpädagogik wird demnach angemerkt, dass die ‚Kategorisierungspraxis‘ zu einer Reproduktion von Stigmata und damit einhergehenden Diskriminierungs- und Marginalisierungserfahrungen bei den Betroffenen führen kann (vgl. Jantzen 1990; Köb-sell 2015a; Pfahl/Powell 2016: 64; Boger/Textor 2016: 96). Erkenntnisse aus der Stigmaforschung zeigen, dass insbesondere der Umgang mit der Etikettierungspraxis ein Problem darstellt. Gegenüber Großbritannien orientiert sich die Gesellschaft hierzulande noch weitgehend am medizinischen (defizitorientierten) Modell von Behinderung (siehe ausführlich Hirschberg 2022) und betrachtet pädagogische Fachkräfte als diejenigen, die ‚Abhilfe schaffen‘ können. Geistige Behinderung bzw. die ‚Vorläuferetikette‘ Geistige Entwicklung wird so allgemein als negativ angesehen, wodurch die sozialen Distanzierungspraktiken weiterhin Stereotype produzieren, die eine Stigmatisierung begünstigen (vgl. Zeilinger et al. 2020). Das ‚Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma‘⁷ (vgl. Wocken 1996) avanciert zu einem Stigmatisierungs- und Exklusionsrisiko.

Dieser Exkurs soll verdeutlichen, dass mit der Vergabe des Förderschwerpunktes die Etikettierung in der Regel ihren Anfang nimmt und diese dann einen erheblichen Einfluss auf die Sozialisation der betroffenen Person haben kann (vgl. Pfahl/Powell 2016). Häufig werden Personen mit geistiger Behinderung aus den Regelsystemen herausgenommen und gelangen dann in sogenannte ‚Reha-Ketten‘⁸. Diese gehen von der Sonder- bzw. Förderschule über den Berufsbildungsbereich

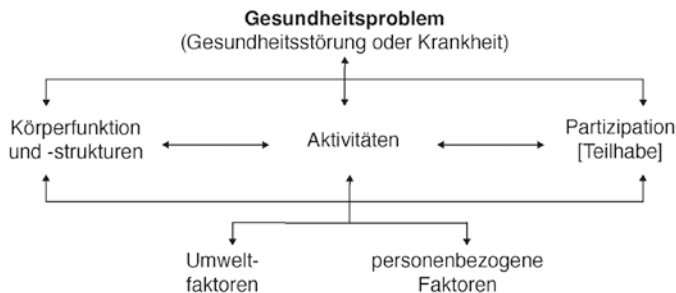
7 Sowohl die Sonderpädagogik als auch die Soziale Arbeit sind im Kontext schulischer und außerschulischer Bildungs- und Unterstützungsangebote mit Widersprüchen und Antinomien konfrontiert (ausführlicher dazu: Kutscher 2020: 202–205).

8 Sonder-/Förderschule 2021/2022: ca. 332.150 Kinder, davon ca. 90.000 mit Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ (vgl. Sekretariat KMK 2022b: 4), Werkstatt für behinderte Menschen 2021: ca. 312.127 Menschen, davon 3/4 Menschen mit sogenannter geistigen Behinderung (vgl. BAG WfbM 2022: o. S.), berörtlichen Träger der Sozialhilfe und der Eingliederungshilfe (BAGüS) 2023: o. S.).

und die Werkstatt für behinderte Menschen bis hin zu einer Unterbringung in einem Wohnheim. Je nachdem wie die Begleitung und Ausgestaltung dieser Reha-Ketten waren und sind, zeigt sich im Erwachsenenalter möglicherweise ein angepasstes, eher passives Verhalten, das von der „erlernten Hilflosigkeit“ (Seligman 2016; Thesing 2009) geprägt sein kann. Dieses als Subalternität hervortretende Phänomen (vgl. Spivak 2008) kann dazu führen, dass Teilhabe-Rechte nicht selbst eingefordert und (partizipative) Entscheidungen kaum selbst getroffen werden. Hieraus bilden sich Vulnerabilitäten bei der Personengruppe, die eine besondere Beachtung bei der Etablierung partizipativer Formate erfahren (sollten).

Um sich dem Behinderungsverständnis dieser Studie anzunähern, soll zunächst das bio-psycho-soziale Modell der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) betrachtet werden. Dieses wurde durch die Weltgesundheitsorganisation (WHO) entwickelt und erfährt internationale Bekanntheit. Das ICF-Modell besteht aus zwei Hauptkomponenten: der Funktionsfähigkeit und den damit verbundenen Beeinträchtigungen sowie den Umweltfaktoren. Es betrachtet Behinderung nicht als individuelles Problem, sondern als das Ergebnis einer komplexen Wechselwirkung zwischen individuellen Faktoren und Umweltbedingungen, die entweder förderlich oder hinderlich für die Teilhabe und das Wohlbefinden einer Person sein können (vgl. DIMDI 2005: 9). Damit trägt die ICF dazu bei, von einer diagnose- und defizitorientierten zu einer ganzheitlichen Sicht auf Behinderung zu wechseln.

Abb. 2: Das bio-psycho-soziale ICF-Modell der Komponenten der Gesundheit vom Deutsche Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI 2005: 23). Eigene Darstellung.



Mit dem ICF-Modell lässt sich also darlegen, weshalb die Etikettierung eines Menschen als *geistig behindert* nicht zutreffend ist. Denn nicht die individuelle Verfasstheit der körperlichen oder psychischen Funktionen stellt die Behinderung dar – wie es aus der medizinischen und defizitorientierten Perspektive

definiert wird –, sondern die Funktionsbeeinträchtigung und Behinderung sind von den Kontextfaktoren der jeweiligen Situation abhängig und erst der wechselseitige Prozess ist ausschlaggebend für die Behinderung:

„Wendet man das Modell der ICF konsequent an, lässt sich Behinderung nicht als ‚geistige Behinderung‘ oder ‚Lernbehinderung‘ kennzeichnen, sondern höchstens – in der Sprache der ICF – als eine Funktionsbeeinträchtigung in einer spezifischen Lebenssituation (= Behinderung), in der z. B. Schädigungen mentaler Funktionen (auf der Ebene der Körperfunktionen und -strukturen) oder Beeinträchtigungen des Lernens bzw. der Wissensanwendung (auf der Ebene der Aktivitäten und der Teilhabe) vor dem Hintergrund relevanter Kontextfaktoren (z. B. Strukturen des Bildungssystems) eine mehr oder minder gewichtige Rolle spielen. Dieses Zusammenspiel der Faktoren ist nicht statisch, sondern variiert kontextabhängig. Die ICF verzichtet auf eine individuumszentrierte Kennzeichnung einer Behinderung als ‚geistig‘ aus gutem Grund, denn mit gleicher Berechtigung könnte man Behinderungsdefinitionen mit Rückgriff auf spezifische Teilhabebereiche vornehmen“ (Schäfers 2009: 26).

An diese Auffassung knüpft die UN-Behindertenrechtskonvention mit ihrem Verständnis von Behinderung an. Sie betont zunächst, „dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt“ (UN-BRK 2009: Präambel Abschnitt e) und knüpft dann, zwar nicht explizit, an das von der WHO entwickelte ICF-Modell an, indem sie ausführt, dass „Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern“ (ebd.). Auch wenn eine Nähe zwischen dem ICF-Modell und der Perspektive der UN-BRK gegeben scheint (vgl. Bartelheimer et al. 2020: 19) tritt mit einer Fokusveränderung (weg von der Wechselwirkung) ein deutlicher Unterschied hervor: Während das ICF-Modell eine Möglichkeit bietet, eine standardisierte Sprache bezüglich funktionaler Gesundheitskontexte zu etablieren, und alle Funktionen der Lebensführung detailliert und systematisch reflektiert, um mögliche Unterstützungsbedarfe zu erfassen, formuliert die UN-BRK als Menschenrechtsvertrag das Ziel „allen Menschen auf der Basis gleicher Rechte ein selbstbestimmtes Leben und die Teilhabe an allen Aspekten des gesellschaftlichen Lebens zu ermöglichen“ (Wansing 2015: 53). Für die weiterführende Gegenstandbestimmung ist die universale Perspektive der UN-Behindertenrechtskonvention eher geeignet. Sie stattet das Individuum, das aufgrund wechselseitig bezogener Aspekte Behinderungen erfährt, mit dem *Recht auf Teilhabe und Partizipation* aus und hebt als Menschenrechtsprinzip das Verbot der Diskriminierung behinderter Menschen hervor (vgl. Hirschberg 2018: 127).

Behinderung wird somit aus einer Menschenrechtsperspektive betrachtet⁹. Hierfür etabliert sich derzeit ein Modell von Behinderung, das die UN-BRK als Grundlage für die Umsetzungspflicht der Vertragsstaaten betrachtet. Zudem werden die „Rechte behinderter Menschen als Menschenrechtsfrage“ (Hirschberg 2022: 102) thematisiert und der von Quinn und Degener (2002) festgestellten Unsichtbarkeit und gesellschaftlichen Unsichtbarmachung behinderter Menschen (vgl. Quinn/Degener 2002; Hirschberg 2022) entgegengewirkt. Der Menschenrechtsansatz fokussiert die Wechselwirkungen bei der Sicherstellung, Verletzung und Wahrung der Menschenrechte und stellt die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben als universelles Recht heraus. „Behinderte Menschen haben gleichberechtigten Anteil und einen Anspruch darauf, unabhängig vom Nachweis ihres sozialen oder wirtschaftlichen Nutzens wertgeschätzt zu werden“ (Hirschberg 2022: 103). Kernanliegen des Menschenrechtsmodells ist die gesetzlich verankerte Herstellung umfassender Teilhaberegelungen und die Bereitstellung von Ressourcen für die Partizipation behinderter Menschen in *allen* gesellschaftlichen Bereichen.

In der vorliegenden Studie wird ebenfalls die Frage nach dem zu Grunde gelegten Behinderungsverständnis und die damit verbundene Benennung des Personenkreises aufgeworfen. Insbesondere im theoriebezogenen Teil kann nicht situationsabhängig im Rahmen eines Wechselwirkungsprozesses das Individuum definiert, sondern muss im „Sinne eines hermeneutischen Vor-Urteils“ (Musenberg 2020: 202) als adressierter Personenkreis beschrieben werden. Während in Fachdiskursen der Pädagogik, Psychologie und Medizin der Terminus ‚Geistige Behinderung‘ maßgebend ist (vgl. ebd.: 201), schlagen Waldschmidt und Karim (2022) im Handbuch „Disability Studies“ die Alternativbezeichnungen „kognitive Behinderung“ oder „intellektuelle Behinderung“ (ebd.: 12) vor. Demgegenüber fordert die größte deutschlandweite Selbstvertretungsorganisation Mensch zuerst – Netzwerk People first, die Bezeichnung „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ (Mensch zuerst e. V. o. J.) zu verwenden. Diesbezüglich argumentiert Ströbl (2006): „Wir lernen anders. Wir lernen manchmal langsamer oder brauchen besondere Unterstützung. Deshalb wollen wir Menschen mit

9 Die Intersektionsforschung hat gezeigt, dass es ausreichend ist, nur einem Diversitätsmerkmal (wie etwas Gender, Beeinträchtigung, Ethnie, LGBT*Q) anzugehören, um (strukturelle) Diskriminierungen zu erfahren. Das Menschen, trotz der in der Regel von außen hervorgebrachten ‚Einmalkategorisierung‘, immer auch noch weitere Diversitätsmerkmale mitbringen, die die Lebensverhältnisse und Lebensqualität beeinflussen, soll nachdrücklich betont werden (vgl. Walgenbach 2012). Personengruppen bestimmter Zugehörigkeiten, bei denen Mechanismen wie Marginalisierung und Exklusion hervortreten, werden mit Rechten ausgestattet. Diese zielen darauf ab, Chancengleichheit, Inklusion und Gleichberechtigung zu fördern. Erst die Notwendigkeit, sich aus exkludierenden und diskriminierenden Strukturen zu befreien, stellt demnach einen Begründungszusammenhang für die Verwendung von singulären Diversitätsmerkmalen bei der Benennung von Menschen dar.

Lernschwierigkeiten genannt werden“ (ebd.: 43). Und Ross (2013) merkt an: „Wir finden das Wort ‚geistig behindert‘ diskriminierend. [...] Das Wort ‚Mensch mit Lernschwierigkeiten‘ bedeutet, dass man eine Reihe von Schwierigkeiten am Lernen haben könnte, die sehr unterschiedlich sein können und die man einzeln beschreiben muss“ (ebd.: 208). Verbunden mit dem Recht auf Teilhabe schließt diese relational gefasste Perspektive auf Behinderung von Ross an die Definition der UN-BRK an. Ströbls und Ross’ Forderungen nach einer Umbenennung sind nicht neu, wenn nicht sogar im wissenschaftlichen Mainstream angekommen (vgl. u. a. Buchner et al. 2016; Burtscher 2017; Hauser 2020; Behrisch 2022)¹⁰. Dass Waldschmidt und Karim (2022) im aktuellen Handbuch lediglich zwei Bezeichnungen – Menschen mit kognitiver oder Menschen mit intellektueller Behinderung – als in den Disability Studies gebräuchlich identifizieren, wodurch (wenn auch nicht intendiert) Menschen mit Lernschwierigkeiten die Deutungs- und Definitionshoheit entzogen wird, bestätigt die (bereits zuvor gemachte) Beobachtung, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten „kaum als Akteure in den Disability Studies in Erscheinung treten“ (Musenberg 2020: 202).

Wie auch Ströbl (2006) bemerkt, und übertragen auf die Arbeit, liegt dieser Begriffswahl – Menschen mit Lernschwierigkeiten – die Annahme zugrunde, dass der Personenkreis andere Voraussetzungen für die Beteiligung an Partizipativer Forschung mitbringt als Wissenschaftler*innen mit einem akademischen Wissenshintergrund. Dafür können sowohl sozialisationsbedingte Gründe, wie etwa die Bildungsbenachteiligung durch etwaige strukturelle Exklusionsmechanismen, als auch persönliche Faktoren eine Rolle spielen. Ergänzend muss daher angemerkt werden, dass die Voraussetzungen nicht allein durch die Personen-Gruppe erklärbar sind, sondern auch durch ihre bisherigen individuellen Teilhabeerfahrungen und Partizipationsmöglichkeiten begründet werden.

Dem gegenüber kann im empirischen Teil, zumindest für die Analysedarstellung, die Konnotation ‚Lernschwierigkeiten‘ fallengelassen werden. Im konversationsanalytischen Verfahren wird auf solche Kategorien bewusst verzichtet, um sich bei der Ermittlung von diskursiven Praktiken, Gesprächsmerkmalen und interaktionalen Differenzen möglichst wenig durch Vorannahmen beeinflussen zu lassen. Eine Lernschwierigkeit wird demnach erst im Interaktionsprozess erkennbar und durch die beteiligten Personen in einem wechselseitigen Prozess bearbeitet.

Auch mit Blick auf die Rollenverteilungen im partizipativen Forschungsprojekt werden in jüngerer Zeit alte und neue Bezeichnungen diskutiert. Ein als „PartNet Perspektiven“ herausgegebenes Diskussionspapier von Wahl et al. (2021) problematisiert beispielsweise den weitverbreiteten Begriff der*des Co-Forschenden oder die synonyme Bezeichnung „Mitforschende“. Sie begründen dies damit:

10 Die Herausgeberin selbst sowie andere Beitragende verwenden in dem Handbuch „Disability Studies“ (Waldschmidt 2022) die Bezeichnung ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘.

„Wenn der Begriff [Co- oder Mitforschende: KS] nur für Nicht-Wissenschaftler:innen verwendet wird, ist er nicht partnerschaftlich angelegt und suggeriert ein hierarchisches Gefüge, welches in partizipativen Projekten nicht gewünscht ist“ (Wahl et al. 2021: 24). Der Wechsel von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu Co-Forschenden oder Mitforschenden wurde in partizipativen Forschungsprojekten viel praktiziert (vgl. Köppen et al. 2020, 2021; Hauser 2020; Burtcher 2017), mitunter weil so die Frage der Bezeichnung und das damit einhergehende Dilemma der Stigmata zumindest etwas abgeschwächt scheint. Für die Thematisierung von Zugehörigkeiten und einer (Neu-)Bestimmung von Rollen, die weniger bzw. nicht negativ konnotiert sind, stellen Wahl et al. (2021) eine Übersicht zur Verfügung, die Beteiligte auf verschiedenen Betrachtungsebenen zeigt. Mit der Grafik betonen Wahl et al. (2021), dass eine Einordnung lediglich eine Momentaufnahme eines Projekts widerspiegelt; zudem stellen die Rollendefinitionen und Positionen der Beteiligten eine Reduktion dar und sollten stets durch Informationen in Textform ergänzt werden (vgl. ebd.: 12).

Abb. 3: Beteiligte eines partizipativen Forschungsprozess (Wahl et al. 2021: 12).

