



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Dabeisein ist (nicht) alles“

Die Bedeutung sozialer Reaktionen für das Konzept der Inklusion von Menschen mit
Behinderungen im Lebensbereich Freizeit

Verfasserin

Christine Fikar

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im April 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer

„Die Humanität erreichte mehr, wenn sie

- statt die Gleichheit zu loben -

zum Respekt vor dem

Wunder der Vielfalt

riete.“¹

Hans Kasper

Eigtl. Dietrich Huber

Geboren 1916 in Berlin - *1990

Schriftsteller, Journalist und Hörspielautor

¹ Kasper, H. (1962): Abel, gib acht. Aktuelle Aphorismen II. Halbzeit der Emanzipation. 1. Auflage. Düsseldorf - Wien: Econ Verlag, S. 112.

Inhaltsverzeichnis

Erklärung	8
Vorwort	9
1 Einleitung.....	11
1.1 Begründung der Themenwahl	11
1.2 Fragestellung	12
1.3 Aufbau der Arbeit.....	13
2 Theoretischer Teil	15
2.1 Begriffsbestimmung und Definitionen	15
2.1.1 Behinderung	16
2.1.1.1 Behinderung aus verschiedenen Perspektiven – ein Überblick.....	17
2.1.1.2 Behinderung als soziales Phänomen – Interaktionistischer Ansatz	18
2.1.1.3 Behinderung als Zuschreibung - Die Stigma-Identitätstheorie	24
2.1.1.4 Behinderung als Form von Heterogenität - Das Konzept der Vielfalt	27
Zusammenfassung: Behinderung in dieser Arbeit.....	30
2.1.2 Inklusion - Teilhabe.....	32
2.1.2.1 Konzeptuelle Grundlagen der Inklusion	34
2.1.2.2 Rechtliche, politische, und gesellschaftliche Grundlagen für Inklusion.....	43
2.1.2.3 Inklusion aus verschiedenen Perspektiven – ein Überblick.....	50
2.1.2.4 Pädagogischer Inklusionsbegriff - Inklusion im schulischen Kontext.....	51
2.1.2.5 Systemtheoretischer Inklusionsbegriff.....	54
2.1.2.6 Teilhabe - Verständnis einer inklusiven Gesellschaft.....	57
Zusammenfassung: Inklusion in dieser Arbeit	59
2.1.3 Soziale Reaktionen	63
Zusammenfassung: Soziale Reaktionen in dieser Arbeit.....	66
2.1.4 Freizeit.....	67
2.1.4.1 Die Entwicklung des Freizeitbegriffs.....	67
2.1.4.2 Freizeit als Lebensbereich und Lebenszeit	69
2.1.4.3 Freizeit im Leben von Menschen mit Behinderungen.....	72
Zusammenfassung: Freizeit in dieser Arbeit	75
2.1.5 Umwelt - Gesellschaft	76
Zusammenfassung: Der Umweltbegriff in dieser Arbeit	77
Zusammenfassung: Zentrale Begriffe der Fragestellung	78
2.2 Forschungsstand – Forschungslücke und disziplinäre Relevanz	79

2.2.1	Gesetze, Studien und Projekte in Österreich.....	79
2.2.1.1	<i>Gesetzeslage</i>	79
2.2.1.2	<i>Freizeit - Bericht über die Lage von Menschen mit Behinderungen</i>	80
2.2.1.3	<i>Teilhabe am kulturellen Leben - UN-BRK und erster Staatenbericht</i>	82
2.2.1.4	<i>Studien über Einstellungen, Barrieren und Kommunikation</i>	85
2.2.1.5	<i>Projekte im Freizeitbereich</i>	87
2.2.2	Über die Grenzen geblickt: Die Situation in Deutschland.....	89
2.2.2.1	<i>Gesetzeslage</i>	90
2.2.2.2	<i>Studien</i>	90
2.2.2.3	<i>Projekte</i>	90
2.2.3	Forschungslücke - Disziplinäre Relevanz.....	92
	Zusammenfassung: Forschungsstand	93

3 Empirischer Teil.....95

3.1 Forschungsmethodik..... 96

3.1.1	Methodologie	96
3.1.1.1	<i>Qualitative Forschung</i>	96
3.1.2	Forschungsmethoden	100
3.1.2.1	<i>Teilnehmende Beobachtung</i>	101
3.1.2.2	<i>Episodisches Interview</i>	102
3.1.3	Auswertung	103
3.1.3.1	<i>Grounded Theory</i>	103
3.1.4	Wissenschaftstheoretischer Hintergrund.....	108
3.1.4.1	<i>Interaktionistischer Ansatz - Symbolischer Interaktionismus</i>	109
	Zusammenfassung: Forschungsmethodik.....	110

3.2 Feldforschung..... 110

3.2.1	Empirische Vorgehensweise.....	111
3.2.1.1	<i>Feldzugang</i>	111
3.2.1.2	<i>Sampling</i>	111
3.2.1.3	<i>Datengewinnung</i>	112
3.2.1.4	<i>Information der ForschungsteilnehmerInnen</i>	113
3.2.1.5	<i>Erhebungs- und Datenmaterial</i>	114
3.2.2	Fallbeispiele	114
3.2.2.1	<i>Fall 1 - Trommeln</i>	115
3.2.2.2	<i>Fall 2 - Theatervorstellung</i>	118
3.2.2.3	<i>Fall 3 - Gebärdensprachkurs</i>	122
	Zusammenfassung: Feldforschung	127

3.3	Auswertungsprozedere	129
3.4	Ergebnisse	136
3.4.1	Fallübergreifende Interpretationsbasis	137
3.4.2	Inklusion aus der Sicht der befragten Personen.....	138
3.4.2.1	<i>Selbstbild</i>	138
3.4.2.2	<i>Wahrnehmung der Behinderung</i>	139
3.4.2.3	<i>Gesellschaftliches Rollenbild</i>	141
3.4.2.4	<i>Soziale Reaktionen</i>	142
3.4.2.5	<i>Inklusionsverständnis</i>	148
	<i>Zusammenfassung: Inklusion aus der Sicht der befragten Personen</i>	152
3.4.3	Inklusion aus der Sicht der Forscherin	153
3.4.3.1	<i>Reflexion der Selbstwahrnehmung</i>	153
3.4.3.2	<i>Gesellschaftliches Bild von Behinderung</i>	158
3.4.3.3	<i>Inklusion – entgrenzte Dynamik</i>	159
3.4.3.4	<i>Inklusive Strukturen</i>	162
3.4.3.5	<i>Soziale Reaktionen und ihre Bedeutung für Inklusion</i>	164
	<i>Zusammenfassung: Inklusion aus der Sicht der Forscherin</i>	169
3.5	Die Bedeutung sozialer Reaktionen für das Konzept der Inklusion	169
3.5.1	Inklusion - erweiterte Definition	169
3.5.2	Soziale Reaktionen - Analyse ihrer Bedeutung im Annäherungsprozess	172
3.5.3	Hypothese – Beantwortung der Fragestellung.....	175
3.5.4	Freizeit - Relevanz der Erkenntnisse	177
3.6	Pädagogische Relevanz - Ausblick	178
4	Resumée	181
5	Literaturverzeichnis	185
5.1	Bücher, Artikel und Internetquellen.....	185
5.2	Datenverzeichnis	194
5.3	Abbildungsverzeichnis.....	194
	Kurzfassung	195
	Abstract	196
	LL Worum geht es in dieser Diplomarbeit?	197
	Anhang	198
	Lebenslauf	207

Erklärung

Ich, Christine Fikar, bestätige hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit eigenständig verfasst habe, und ausschließlich die im Literatur- und Datenverzeichnis angegebenen Quellen und Hilfsmittel herangezogen habe. Jede wörtlich und inhaltlich übernommene Textstelle wurde als solche gekennzeichnet.

Außerdem bestätige ich, dass diese Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form bisher weder einer anderen Prüfungsbehörde im In- und Ausland vorgelegt, noch veröffentlicht wurde.

Wien, im April 2012

Christine Fikar

Vorwort

„Die Arbeit wurde umfangreicher als geplant. Sie zu verfassen war des öfteren gar nicht so vergnüglich, wie ich es mir vorgestellt hatte, doch wenn ich nun die fertige Arbeit in den Händen halte, bin ich doch sehr stolz darauf!“² Dieser Satz stammt aus meiner Fachbereichsarbeit, die 1995 im Rahmen meiner Matura entstand.

Nun halte ich meine fertige Diplomarbeit in den Händen und kann diesen Satz wörtlich wiederholen. Ich konnte im Rahmen der Diplomarbeit ein Thema bearbeiten, das mir wichtig ist und mich interessiert. Seine Bearbeitung brachte mir neben fachlichem Wissen auch viele persönliche Erkenntnisse, und lehrte mich, manches aus neuen Perspektiven zu sehen.

Ich möchte mich an dieser Stelle bei meinem Betreuer, Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer, für seine respektvolle Offenheit, seine konstruktiven Rückmeldungen, und seine fachliche, inhaltliche und formale Unterstützung und Beratung bedanken.

Meinen Eltern, Silvia und Rudolf, möchte ich besonderen Dank für ihren Glauben an mich, für ihr Zuhören und ihren Zuspruch, ihre geteilte Freude über Erfolge, und für ihre langjährige finanzielle Unterstützung und die damit verbundene Möglichkeit des Studierens aussprechen. Außerdem ein riesengroßes Danke an euch für euer genaues und geduldiges Korrekturlesen!

Meinem Freund gebührt besonderer Dank für seine emotionale Unterstützung und sein Dasein in allen Hochs und Tiefs des Schreibprozesses, sein Gespür für Anregungen im richtigen Moment und den Blick von außen. Seiner geduldigen und fachmännischen Bearbeitung computertechnischer Herausforderungen und dem Arbeitsplatz im Stadtstudio verdanke ich viele Stunden Zeitgewinn! Danke, Christian!

Bei meinem Bruder Johannes möchte ich mich explizit für den Abend bedanken, an dem die Worte „Sei dafür!“ gefallen sind.

Meinen FreundInnen möchte ich danke sagen für eben diese Freundschaften, die auch Phasen des sozialen Rückzugs standhielten und auf wohlthuende, selbstverständliche Art einfach da sind. Für Unterstützung, Ermutigung und Erfahrungsaustausch in vielseitigster Form!

Schließlich möchte ich noch meinen Arbeits- und StudienkollegInnen meinen Dank

² Fikar, Ch. (1995): Das Pferd. Wildtier und Begleiter des Menschen. Fachbereichsarbeit aus Biologie und Umweltkunde, S. 2.

aussprechen, die viel Verständnis für meine geteilte Aufmerksamkeit und geringere Belastbarkeit aufbrachten, mir immer das Beste wünschten und mir in vielen Belangen mit Rat und Tat beiseite standen!

Wie bereits angedeutet, entsprang das Thema der Arbeit einem persönlichen Interesse. Menschen mit und ohne Behinderungen erklärten sich bereit, ihr Verhalten und ihre Einstellungen, im Rahmen sozialer Interaktionen, zu zeigen und ihre Erfahrungen mitzuteilen. Außerdem gaben sie alles, was zwischen den Zeilen „rüberkam“, der Interpretation preis.

Ich möchte mich bei allen ForschungsteilnehmerInnen für ihre Offenheit, Ehrlichkeit, Bereitschaft und ihren Mut bedanken, an der Entstehung der Diplomarbeit maßgeblich mitzuwirken! Ich empfinde es als einen Akt großen Vertrauens, und als Geschenk, Menschen in ihrem Wesen erleben zu dürfen. Aus diesem Grund erachte ich auch die Ergebnisse der Forschung als wertvolles Gut, das ich mich bemüht habe, in seinen sensiblen Nuancen zu verstehen und darzustellen. Es liegt mir fern, Beurteilungen und Bewertungen abzugeben. Falls dies aus meiner eigenen Menschlichkeit heraus passiert sein sollte, möchte ich mich an dieser Stelle auch dafür entschuldigen.

In diesem Sinne verwende ich in der Diplomarbeit eine geschlechtssensible Schreibweise. Sofern Männer und Frauen in einem Begriff zusammengefasst werden, wird dies durch die Schreibweise des Binnen-I ausgedrückt (z.B. TeilnehmerInnen). Eine Ausnahme bilden wörtliche Zitate.

Um die nötige wissenschaftliche Distanz zum Forschungsgegenstand zu gewinnen, wähle ich nach einer persönlichen Einleitung eine Schreibform in der dritten Person. In Zusammenhang mit der Entstehung der Diplomarbeit ist mit Verfasserin, Autorin und Forscherin immer meine Person gemeint.

1 Einleitung

1.1 Begründung der Themenwahl

Mein Interesse für den Themenbereich *Inklusion bzw. Teilhabe von Menschen mit Behinderungen im Lebensbereich Freizeit* kann ich in zweierlei Hinsicht begründen.

Zum einen setzte ich mich im Laufe meines Studiums intensiv mit den Themen Inklusion, Teilhabe, Selbstbestimmung und Vielfalt auseinander. Ich wählte bevorzugt Lehrveranstaltungen aus diesen Bereichen, wie zum Beispiel berufliche Integration, partizipative Forschungsmethoden, persönliche Zukunftsplanung, integrative Konzepte der Freizeitgestaltung, und Formen der (Freizeit)Assistenz.

Zum anderen wurde mein Interesse an diesem Forschungsthema durch meine berufliche Tätigkeit geweckt. Ich bin als Reitlehrerin und Pädagogin für heilpädagogisches Voltigieren (HPV), und als persönliche Assistentin tätig.

Als Reit- und Voltigierpädagogin verfolge ich sowohl therapeutische, als auch freizeitpädagogische Ziele³, größtenteils im Rahmen inklusiver Angebote für Menschen mit und ohne Behinderungen.

Als persönliche Assistentin unterstütze ich eine Rollstuhlbenutzerin bei ihrer Alltagsbewältigung. Ich begleite sie unter anderem bei und zu diversen Freizeitaktivitäten (Kino, Museum, Cafés, Konzerte, Inklusive Tanzworkshops, usw.). Auch die Benützung öffentlicher und privater Verkehrsmittel fällt in diesen Bereich.

Aus den gewonnenen Kenntnissen, sowie aus meinen Praxiserfahrungen entstand die Annahme, das es im Freizeitbereich am einfachsten sein müsste, das Konzept der Inklusion umzusetzen, da es ja um „nichts geht“, und man es gut „ausprobieren“ könnte.

Tatsächlich mache ich diesbezüglich aber sehr unterschiedliche Erfahrungen. Der Themenwahl liegt die Neugier auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit meinen Beobachtungen zugrunde. Denn nur Dabeisein ist nicht alles!

In meinem Studien- und Berufsalltag gab und gibt es Situationen, die ich als „gelungene

³ Anm. d. Verf.: Ich erlebe die Grenze zwischen Freizeit und Therapie fließend, fast immer steckt ein Teil vom Einen auch im Anderen.

Praxisbeispiele“ im Sinne des Konzepts der Inklusion / Teilhabe wahrnehme, und andere Situationen, in denen trotz aller Bemühungen, die Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen spürbar ist. Meiner Erfahrung nach sind diese Unterschiede auf die Art und Weise der Interaktionen in der jeweiligen realen Situation zurückzuführen. Zwischenmenschliche Beziehungen, Gruppendynamiken, Verhaltens- und Denkweisen, Wortwahl, Gestik und Mimik aller beteiligten Personen, bestimmen die „subjektiv wahrgenommene Qualität der Inklusion, die von einer sich selbst ergebenden Selbstverständlichkeit eines Miteinanders, bis zu offen gezeigter Distanzierung reichen kann“, um es mit meinen eigenen Worten zu beschreiben. Es geht also um jenen Teil eines (pädagogischen) Konzepts, der erst im sozialen Handeln sichtbar wird, dessen Gestalt (also die Art und Weise, wie es in der Praxis umgesetzt wird) erst in der jeweiligen Situation, durch die Aktionen und Reaktionen aller Interaktionsbeteiligten, bestimmt wird.

In meiner Diplomarbeit möchte ich diesem Aspekt auf den Grund gehen und meine Wahrnehmung empirisch nachvollziehen. Dieses Erkenntnisinteresse kommt in folgender Fragestellung zum Ausdruck.

1.2 Fragestellung

Welche sozialen Reaktionen der Umwelt erleichtern oder erschweren die Inklusion / Teilhabe von Menschen mit Behinderungen im Freizeitbereich?

Daraus ergeben sich folgende Unterfragen:

1. Welche sozialen Reaktionen können beobachtet werden?
2. Wie werden diese wahrgenommen und interpretiert?
3. Was sagt das Verhalten der nichtbehinderten Umwelt gegenüber Menschen mit Behinderungen über deren Sichtweise von Behinderung aus?
4. Wodurch wird das beobachtbare Verhalten geleitet (Vorurteile, Erwartungen, Rollenzuschreibungen, Persönlichkeit, gesellschaftliche Normen, usw.)?
5. Inwieweit werden die Leitideen der Inklusion als handlungsleitendes Modell im Rahmen des geltenden gesellschaftlichen Normenkonstrukts sichtbar?
6. Wie lassen sich die dargestellten Beispiele im theoretischen Konzept einordnen?

Diese zu beantworten, ist das Ziel der vorliegenden Diplomarbeit.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen Teil (Kapitel 2) und einen empirischen Teil (Kapitel 3). Im Resumée (Kapitel 4) werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst. Es folgt die Angabe der verwendeten Literatur (Kapitel 5), Kurzfassungen und der Anhang.

Im *theoretischen Teil* (2) erfolgt einerseits eine Auseinandersetzung mit den zentralen Begriffen der Forschungsfrage (2.1), andererseits wird der aktuelle Forschungsstand aufgearbeitet (2.2).

In Kapitel 2.1 wird der Behinderungsbegriff diskutiert, verschiedene Sichtweisen des Konzepts der Inklusion / Teilhabe dargestellt, das Verständnis des Begriffs der sozialen Reaktion aufgearbeitet, die Entwicklung des Freizeitbegriffs skizziert, und es wird definiert, wer bzw. was als Umwelt verstanden wird. In Kapitel 2.2 wird das Thema und seine Fragestellung im wissenschaftlichen Diskurs verortet. Es wird ein Überblick über Studien zu relevanten Themen gegeben, sowie über Projekte in Österreich und Deutschland. In diesem Zusammenhang wird eine Forschungslücke und deren Relevanz definiert.

Im *empirischen Teil* (3) der Diplomarbeit erfolgt die Darstellung und Begründung der angewendeten Forschungsmethoden (3.1), sowie die Beschreibung der Feldforschung (3.2) und des Auswertungsprozedere (3.3). Anschließend werden die Ergebnisse der Feldforschung dargestellt (3.4). Es folgt die Beantwortung der Fragestellung (3.5). Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich ihrer pädagogischen Relevanz beleuchtet (3.6).

In Kapitel 3.1 werden der methodologische Hintergrund, die konkreten Forschungsmethoden, und das Auswertungsverfahren erläutert und begründet. Abschließend wird der wissenschaftstheoretische Hintergrund skizziert. In Kapitel 3.2 werden die empirische Vorgehensweise und die Fallbeispiele beschrieben. In Kapitel 3.3 werden die Auswertungsschritte zur Beantwortung der Fragestellung in Anlehnung an den Forschungsstil der Grounded Theory explizit nachvollzogen. Kapitel 3.4 gibt einen Überblick über die Ergebnisse der Feldforschung aus der Sicht der befragten Personen und aus der Sicht der Forscherin. Kapitel 3.5 ist der Beantwortung der Fragestellung gewidmet. In diesem Rahmen wird die Definition von Inklusion erweitert, die Bedeutung sozialer Reaktionen für das subjektive Erleben von Inklusion erläutert, eine Hypothese aufgestellt und ihre Relevanz für den Freizeitbereich begründet. In Kapitel 3.6 erfolgt die Einordnung der Ergebnisse hinsichtlich ihrer disziplinären Relevanz. Es schließt mit einem kurzen Ausblick auf mögliche weiterführende Forschungsfragen.

Im *Resümée* (4) erfolgen die Zusammenfassung der Erkenntnisse und ein Rückblick auf die Arbeit.

Im *Literaturverzeichnis* (5) wird die gesamte der Diplomarbeit zugrunde liegende Literatur aufgelistet. Es beinhaltet die Angabe aller verwendeten Quellen.

Ein *Abstract* in Deutsch, Englisch und Leichter Lesen (LL) schließt den Fließtext ab. Im *Anhang* befinden sich das Abkürzungsverzeichnis, die Vorlagen des Beobachtungs- und Interviewprotokolls und –leitfadens, eine Verpflichtungs- und Einverständniserklärung, sowie ein Kommentar zu ethischen Forschungsgrundlagen. Mit dem *Lebenslauf* schließt die Druckversion der Diplomarbeit.

Die Interview- und Beobachtungstranskripte, sowie eine Datei mit den ausgewerteten Daten, werden der Diplomarbeit der Nachvollziehbarkeit halber als *CD-ROM* beigelegt. Aus Datenschutzgründen werden sie nicht veröffentlicht.

2 Theoretischer Teil

Die Fragestellung der Diplomarbeit umfasst mehrere Komponenten. Sie alle sollen schlussendlich in der Beantwortung der Fragestellung berücksichtigt werden. Der Theorieteil der Arbeit stellt das „Fundament“ dar, auf dem die empirische Forschung aufbaut.

In Kapitel 2.1 erfolgt die Definition der Begriffe Behinderung, Inklusion / Teilhabe, soziale Reaktionen, Freizeit und Umwelt. In Kapitel 2.2. wird der aktuelle Forschungsstand aufgearbeitet. Gesetze, Studien und Projekte aus Österreich und aus Deutschland werden vorgestellt. Das Kapitel schließt mit der Definition einer Forschungslücke und ihrer disziplinären Relevanz.

2.1 Begriffsbestimmung und Definitionen

Das folgende Kapitel dient einer theoretischen Auseinandersetzung mit den zentralen Begriffen der vorliegenden Diplomarbeit anhand geeigneter Literatur. Am Ende jeder Diskussion erfolgt eine Zusammenfassung der verschiedenen Ansätze, und eine Definition des jeweiligen Begriffs, wie er in der vorliegenden Arbeit verstanden wird.

In Kapitel 2.1.1 erfolgt nach einer knappen Abgrenzung zu einer personenorientierten Auffassung von Behinderung eine Auseinandersetzung mit dem Behinderungsbegriff als soziales Phänomen, als Zuschreibungsprozess, und als eine Dimension von Vielfalt. Konzeptuelle Grundlagen der Inklusion, Meilensteine ihrer gesellschaftlichen und gesetzlichen Konstituierung, und das Verständnis von Inklusion / Teilhabe aus pädagogischer, systemtheoretischer und gesellschaftlicher Perspektive werden in Kapitel 2.1.2 dargestellt. Anschließend werden in Kapitel 2.1.3 soziale Reaktionen aus behindertensoziologischer Sicht erläutert. Die Einschränkung auf bestimmte Reaktionsformen wird begründet. Der Freizeitbegriff wird in Kapitel 2.1.4 aufgearbeitet. In diesem Teil findet die Entwicklung des Freizeitverständnisses, die moderne Auffassung von Freizeit als Lebenszeit, sowie eine Darstellung der Freizeitsituation im Leben von Menschen mit Behinderungen Eingang. Zuletzt wird in Kapitel 2.1.5 der Umweltbegriff aus ökosystemischer Perspektive, und aus Sicht der ICF, in Zusammenhang mit der Forschungsfrage gebracht.

2.1.1 Behinderung

Im folgenden Kapitel erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Behinderungsbegriff.

In der Literatur existieren verschiedene Sichtweisen und Definitionen von „Behinderung“. Diese sind einerseits durch die jeweilige wissenschaftliche Disziplin bestimmt, andererseits durch unterschiedliche theoretische Konzepte und Paradigmata innerhalb einer Disziplin und ihrer Fachgebiete, sowie durch deren Verwendung in diversen Praxisfeldern. Außerdem sind Begriffsdefinitionen auch dem Wandel der Zeit, und dem sich verändernden Selbstverständnis einer wissenschaftlichen Disziplin⁴ und ihrem Gegenstand, unterworfen.

„Behinderung“ ist der zentrale Begriff in der Heilpädagogik und Integrativen Pädagogik. Dennoch gab und gibt es keine einheitliche Definition des Begriffs.

Zudem befindet sich die Heil- und Integrative Pädagogik in einer dynamischen Umbruchphase. Es findet ein Paradigmenwechsel⁵ (oder auch: Perspektivenwechsel) statt, in dessen Rahmen auch ihre Grundbegriffe, theoretischen Grundlagen, und die praktischen Konsequenzen, teilweise neu definiert werden (vgl. Theunissen 2009, 11).

Daher besteht eine Vielzahl von Begriffsdefinitionen und Sichtweisen, die nebeneinander gelten, einander überschneiden, ergänzen, ersetzen oder widersprechen. Im Folgenden wird ein Überblick über verschiedene Ansätze gegeben, die Eingang in die Heil- und Integrative Pädagogik gefunden haben, um anschließend detailliert auf das der Diplomarbeit zugrunde liegende Verständnis von Behinderung einzugehen. Es besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit.

Zunächst (2.1.1.1) werden verschiedene traditionelle Sichtweisen von Behinderung erläutert. Das personenbezogene Verständnis von Behinderung wird von einem umweltbezogenen Verständnis abgegrenzt, und vier konkurrierende Paradigmata werden dargestellt. Anschließend (2.1.1.2) erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Behinderungsbegriff im

⁴ Meine Diplomarbeit wurde nach den Kriterien des Studienplans für das Diplomstudium „Pädagogik“ an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften (UniStG 2002) verfasst. Die Wahl des Themas, sowie die Betreuung, erfolgte im Rahmen des gewählten Schwerpunktes „Heil- und Integrative Pädagogik“. Daher wird diese Arbeit in der wissenschaftlichen Disziplin „Heilpädagogik und Integrative Pädagogik“ verortet.

⁵ Als konzeptueller Ausdruck des Paradigmenwechsels in der Heil- und Integrativpädagogik ist die Leitidee der Inklusion zu verstehen. Sie impliziert eine neue Sichtweise von Behinderung, neue Aufgaben für Fachkräfte in der Behindertenarbeit, und ein systemisches anstelle eines individuumzentrierten Denkens und Handelns. Das Konzept der Inklusion (und somit auch der Paradigmenwechsel) ist Gegenstand der vorliegenden Diplomarbeit.

Rahmen des interaktionistischen Paradigmas. Er wird aus der Sicht geltender Gesetze, nach der Auffassung der ICF, aus ökosystemischer Sicht, und aus behindertensoziologischer Sicht beleuchtet. Kapitel 2.1.1.3 setzt sich mit Behinderung als Folge von Zuschreibungsprozessen auseinander. Der Ansatz, Behinderung als eine Dimension von Heterogenität zu verstehen, wird in Kapitel 2.1.1.4 erläutert. Zusammenfassend erfolgt die Definition des Begriffs, wie er in der vorliegenden Arbeit verwendet wird.

2.1.1.1 Behinderung aus verschiedenen Perspektiven – ein Überblick

Grundsätzlich wird zwischen einer *personenbezogenen* Sichtweise, und *umweltbezogenen* Sichtweisen von Behinderung unterschieden.

Bleidick & Hagemeister (1977, zit. nach Cloerkes 2007, 10f) definieren vier konkurrierende Paradigmata, nämlich das *personenorientierte*, das *interaktionistische*, das *systemtheoretische*, und das *gesellschaftstheoretische*.

Der *personenbezogene* Ansatz sieht Behinderung als medizinisch fassbaren Defekt, und somit als individuelle Kategorie im Sinne eines objektivierbaren Merkmals bzw. einer Eigenschaft einer Person. Der personenbezogene Ansatz wird auch als *personenorientiertes Paradigma*, *individuumzentriertes Paradigma*, *ätiologisches Paradigma* (Cloerkes 2007, 10), *medizinisches Modell* (Biewer 2009, 41), oder *bio-medizinisches Modell* (Schuntermann 2009, 29) bezeichnet. Diese Sichtweise ist nicht mit dem Konzept der Inklusion vereinbar und gilt daher als überholt. Dennoch ist sie noch nicht aus der heilpädagogischen Arbeit und dem gesellschaftlichen Denken verschwunden.

Dem personenbezogenen Verständnis von Behinderung, im Sinne einer absoluten Kategorie, stehen umweltbezogene Sichtweisen, im Sinne relationaler Kategorien, divergierend gegenüber.

Umweltbezogenen Sichtweisen liegt die Annahme zugrunde, dass „Behinderung“ kein absoluter und unveränderbarer Zustand ist, sondern durch Interaktionsprozesse, Zuschreibungen, ausgrenzende Systeme, oder gesellschaftliche, ökonomische und kulturelle Strukturen, konstruiert wird, bzw. als solche wahrgenommen wird. Das bio-psycho-soziale Modell der ICF, auf welches noch genauer eingegangen wird, dient als Grundlage verschiedener Definitionen und Gesetzestexte des umweltbezogenen Behinderungsbegriffs (vgl. Schuntermann 2009, 29).

Bleidick & Hagemeister (1977, zit. nach Cloerkes 2007, 10f) definieren zunächst das *interaktionistische Paradigma*. Behinderung wird als Etikett verstanden, das durch Zuschreibungen von sozialen Erwartungshaltungen der Umwelt und Gesellschaft entsteht. Somit ist Behinderung „...im Wesentlichen das Resultat sozialer Reaktionen. Der behinderte Mensch wird typisiert, etikettiert, stigmatisiert, kontrolliert. Behindertsein ist von daher ein Zwangsstatus“ (Cloerkes 2007, 11). Das interaktionistische Paradigma wird auch *soziales Modell* von Behinderung genannt (vgl. Biewer 2009, 41).

Das *systemtheoretische Paradigma* nach Bleidick & Hagemeister (1977, zit. nach Cloerkes 2007, 11) versteht Behinderung als Folge der leistungsorientierten Selektion des Bildungswesens.

Das *gesellschaftstheoretische Paradigma* versteht Behinderung als Produkt vorwiegend kapitalistischer Gesellschaftssysteme. Es wird auch als *politökonomisches* oder *materialistisches Paradigma* bezeichnet (vgl. Cloerkes 2007, 11).

In der vorliegenden Diplomarbeit erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Behinderungsbegriff im Rahmen einer inklusiven Gesellschaft. Diese setzt die Existenz und Anerkennung von Verschiedenheit voraus. Behinderung wird als Resultat sozialer Prozesse, und als Dimension von Vielfalt, im Sinne des interaktionistischen Paradigmas verstanden. Verschiedene, im Folgenden dargestellte, Theorien, Sichtweisen und Definitionen lassen sich nach Ansicht der Autorin in diesem Modell verorten. Diese sind: Die Definition des Deutschen Bildungsrats, das Verständnis von Behinderung nach der ICF und der UN-Konvention, gesetzliche Definitionen, das Verständnis von Behinderung aus ökosystemischer Sicht, ein soziologischer Zugang zum Behinderungsbegriff, sowie die Stigma-Identitätstheorie nach Goffmann. Dem Aspekt der Vielfalt wird mit einer Auseinandersetzung mit den Begriffen Gleichheit und Verschiedenheit Rechnung getragen.

2.1.1.2 Behinderung als soziales Phänomen – Interaktionistischer Ansatz

Jeder Ansatz, der Behinderung nicht ausschließlich aus medizinischer Sicht definiert, sondern in Relation zur gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt, bezieht eine soziale Komponente in die Definition mit ein.

Das Gutachten des *Deutschen Bildungsrat (DBR)* von 1974 enthält eine der ersten Definitionen, die eine erschwerte Teilhabe am Leben der Gesellschaft als Teil der Behinderung versteht. Kinder, Jugendliche und Erwachsene die „...in ihrem Lernen, im

sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten so weit beeinträchtigt sind, dass ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft wesentlich erschwert ist“, werden als behindert bezeichnet (Deutscher Bildungsrat 1974, zit. nach Biewer 2009, 39). Diese Definition geht zwar von einer Beeinträchtigung aus, die eine Person „hat“, behindernd wirkt diese allerdings nur, wenn dadurch die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erschwert wird. Die Beeinträchtigung der Fähigkeiten gilt jedoch als Ursache der erschwerten Teilhabe.

Viele Auslegungen eines umweltbezogenen Behinderungsbegriffs orientieren sich an der „*Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)*“. Die „International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)“ wurde 2001 von der World Health Organization (WHO) in englischer Sprache veröffentlicht (DIMDI 2005). Ihr Verständnis von Behinderung basiert auf dem bio-psycho-sozialen Modell, und löst das bisher vorherrschende bio-medizinische Modell von Behinderung ab.

Die ICF nimmt keine Klassifizierung von Menschen vor, sondern „eine Klassifikation der Gesundheitsmerkmale in der Berührung einer individuellen Lebenssituation mit den Umweltbedingungen“ (Biewer 2009, 63).

„Behinderung im Sinne der ICF kann definiert werden als das Ergebnis der negativen Wechselwirkung zwischen einer Person mit einem Gesundheitsproblem (ICD) und ihren Kontextfaktoren auf ihre funktionale Gesundheit“ (Schuntermann 2009, 34).

Einer Behinderung liegt ein gesundheitliches Problem einer Person zugrunde, es wird jedoch erst zu einer Behinderung, wenn es sich im Zusammenspiel mit der Umwelt negativ auf die funktionale Gesundheit auswirkt. Die Bestimmung der funktionalen Gesundheit beruht auf mehreren Parametern, die einander beeinflussen. Nur die komplexe, individuelle Situation einer Person lässt die Feststellung von Behinderung zu. Das Verständnis der funktionalen Gesundheit basiert auf dem Normalitätskonzept (vgl. Schuntermann 2009, 20f).

„Eine Person gilt nach ICF als funktional gesund, wenn – vor ihrem gesamten Lebenshintergrund (Konzept der Kontextfaktoren) – ihre körperlichen Funktionen (einschließlich des geistigen und seelischen Bereichs) und ihre Körperstrukturen allgemein anerkannten (statistischen) Normen entsprechen (Konzepte der Körperfunktionen und –strukturen), sie [nach Art und Umfang] all das das tut oder tun kann, was von einem Menschen ohne Gesundheitsproblem (Gesundheitsproblem im Sinne der ICD) erwartet wird (Konzept der Aktivitäten), und sie zu allen Lebensbereichen, die ihr wichtig sind, Zugang hat und sich in diesen Lebensbereichen in der Weise und dem Umfang entfalten kann, wie es von einem Menschen ohne Beeinträchtigung der Körperfunktionen oder -strukturen oder der Aktivitäten erwartet wird (Konzept der Teilhabe an Lebensbereichen)“ (Schuntermann 2009, 19).

Die Konzepte der *Körperfunktionen und –strukturen* beziehen sich auf den (medizinisch) fassbaren Zustand des Körpers einer Person. Unter den Körperfunktionen werden die physiologischen Funktionen von Körpersystemen (z.B. Sinnesfunktionen, mentale Funktionen) verstanden. Körperstrukturen bezeichnen die anatomischen Teile und organischen Systeme des Körpers (z.B. Auge, Nervensystem, Verdauungssystem) (vgl. Schuntermann 2009, 40ff). Eine Funktionsstörung (auch: Schädigung) einer Körperfunktion oder –struktur wird als Gesundheitsproblem verstanden (vgl. ebd.).

„Schädigungen stellen eine Abweichung von gewissen, allgemein anerkannten Standards bezüglich des biomedizinischen Zustandes des Körpers und seiner Funktionen dar“ (Schuntermann 2009, 41).

Die Bestimmung der Standards, und folglich Abweichungen von ihnen, obliegt Fachleuten (vgl. ebd.).

Die Konzepte der Aktivität, der Teilhabe an Lebensbereichen, und der Kontextfaktoren, beziehen alle nicht medizinisch fassbaren Aspekte, also den gesamten Lebenshintergrund einer Person, in die Beurteilung der funktionalen Gesundheit mit ein (vgl. ebd., 45). Dabei werden „Lebensbereiche [als] Bereiche menschlicher Tätigkeiten, Handlungen und Aufgaben (Aktivitätskonzept), und/oder menschlicher Daseinsentfaltung (TeilhabeKonzept)“ (Schuntermann 2009, 45) verstanden.

Das Konzept der *Aktivitäten* orientiert sich an der Handlungstheorie - Aktivität wird als „Handlung“ aufgefasst. Eine Handlung / Aktivität kann in dem Rahmen zustande kommen, in dem eine Person aufgrund ihres Zustandes fähig ist, und in dem sie Möglichkeiten vorfindet, sie umzusetzen. Hierbei spielen Körperfunktionen und –strukturen eine Rolle, aber ebenso die gegenwärtigen „umweltlichen“ Alltagsbedingungen einer Person. Vorausgesetzt wird der Wunsch einer Person, eine bestimmte Aktivität umzusetzen (vgl. Schuntermann 2009, 52).

Durch das Konzept der *Teilhabe an Lebensbereichen* wird das „Einbezogensein einer Person in eine Lebenssituation oder einen Lebensbereich“ erfasst (Schuntermann 2009, 58). Es fokussiert den Mensch als Subjekt in Gesellschaft und Umwelt. Dabei wird sowohl dem Aspekt der Menschenrechte, als auch dem Aspekt der subjektiven Erfahrung, also die Art und Weise, wie eine Person ihre Situation in der Gesellschaft erlebt, Rechnung getragen (vgl. ebd., 58f).

Das Konzept der *Kontextfaktoren* berücksichtigt einerseits Umweltfaktoren, andererseits personenbezogene bzw. persönliche Faktoren. Unter Umweltfaktoren wird die Gesamtheit der materiellen, sozialen und verhaltensbezogenen Umwelt verstanden. Bestimmte Eigenschaften,

Fähigkeiten und Attribute einer Person wirken als personenbezogene Faktoren positiv oder negativ auf die funktionale Gesundheit. Kontextfaktoren können in allen Lebensbereichen als Förderfaktoren oder Barrieren wahrgenommen werden (vgl. Schuntermann 2009, 23ff).

Behinderung wird in der ICF über Schädigung in Zusammenwirken mit Beeinträchtigungen der Aktivität und Teilhabe betrachtet. Nach diesem Verständnis kann, aber muss nicht, die Schädigung zu Einschränkungen der Aktivität oder Teilhabe führen, sondern ebenso kann eine erschwerte Teilhabe in einem Lebensbereich zu einer Funktionsstörung führen oder zu einer verminderten Aktivität. In der ICF wird die (Wechsel)Wirkung der verschiedenen Aspekte hinsichtlich der funktionalen Gesundheit folgendermaßen dargestellt:

„Eine Person ist in ihrer funktionalen Gesundheit (...) beeinträchtigt (...), wenn unter Berücksichtigung ihrer Kontextfaktoren in wenigstens einer der genannten Ebenen der funktionalen Gesundheit eine Beeinträchtigung vorliegt, d.h. ein Funktionsstörung, ein Strukturschaden, eine Beeinträchtigung einer Aktivität oder einer Beeinträchtigung der Teilhabe an einem Lebensbereich“ (Schuntermann 2009, 33). (...) „Jede Beeinträchtigung der funktionalen Gesundheit wird in der ICF Behinderung (Disability) genannt“ (ebd., 34).

Behinderung im Sinne der ICF versteht sich als allgemeiner, sehr weit gefasster Begriff.

In der *UN-Behindertenrechtskonvention* wird Behinderung sehr ähnlich aufgefasst. In dieser Definition wird Behinderung zusätzlich an die Dauer der Beeinträchtigung geknüpft:

„Persons with disabilities include those who have long-term physical, mental, intellectual or sensory impairments which in interaction with various barriers may hinder their full and effective participation in society on an equal basis with others“ (United Nations Art. 1, 2006).

Der Absatz wurde folgendermaßen in Deutsche übersetzt:

„Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Bundessozialamt 2008, Artikel 1).

Es werden Menschen mit Behinderung definiert. Der Behinderung liegt eine langfristige Schädigung zugrunde, die sich im Zusammenspiel mit verschiedenen Barrieren (Kontextfaktoren) einschränkend auf die volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft auswirkt.

Im *deutschen Sozialgesetzbuch SGB IX* (§2 Satz 1, zit. nach Schuntermann 2009, 34f) gelten Menschen als behindert, „wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate (...) von dem für das

Lebensalter typischen Zustand abweichen (...) und daher ihre Teilnahme am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist“.

Ähnlich wird Behinderung im *österreichischen Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz* BGStG (Bundeskanzleramt 2005, 1. Abschnitt/Paragraph 3) verstanden:

„Behinderung im Sinne dieses Bundesgesetzes ist die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen, die geeignet ist, die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu erschweren. Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von mehr als voraussichtlich sechs Monaten.“

Behinderung in diesem Sinn wird als Folge einer (mehr als sechs Monate andauernden) Beeinträchtigung bestimmter Funktionen und Fähigkeiten des menschlichen Organismus definiert. Behindernd ist eine solche Beeinträchtigung aber auch nur dann, wenn sie die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft erschwert und/oder beeinträchtigt.

Diese Sichtweise setzt voraus, dass eine Beeinträchtigung einer oder mehrerer Funktionen feststellbar sein muss. Im SGB IX wird diese Feststellung / Diagnose an einer altersadäquaten Funktionsfähigkeit gemessen, in beiden Definitionen ist die Dauer der Beeinträchtigung für die Zuschreibung einer Behinderung ausschlaggebend.

Ein Unterschied zwischen den beiden Definitionen besteht darin, dass im SGB IX beschrieben wird, unter welchen Bedingungen ein Mensch *behindert ist*, und im BGStG, unter welchen Voraussetzungen das *Phänomen Behinderung* auftritt.

In allen Definitionen wird die (rechtliche, subjektiv empfundene, gleichberechtigte, volle, wirksame) Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, sowie in allen Lebensbereichen, bzw. ihre Einschränkung, zum zentralen Bestimmungsmoment von Behinderung. Der Teilhabeaspekt (umweltbezogene / relationale Perspektive) ist jedoch an den objektiv bestimmbaren Aspekt (personenbezogene / absolute Perspektive) der langandauernden Schädigung gebunden. Beides in Wechselwirkung zueinander wird als Behinderung verstanden bzw. wahrgenommen. Den gesetzlichen Definitionen liegt ein enger gefasstes Verständnis von Behinderung zugrunde.

Aus *ökosystemischer Perspektive* wird Behinderung ebenso als Wechselwirkung zwischen einem Individuum und seiner Umwelt verstanden. Sie basiert auf den Vorstellungen Bronfenbrenners über die menschliche Entwicklung. Die Umwelt⁶ eines Menschen versteht

⁶ Siehe Kapitel 2.1.5

Bronfenbrenner (1993, 38) als eine „ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer (...) Strukturen“. Er bezeichnet diese Strukturen als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem. Diese Bezugssysteme bezeichnen unterschiedliche Ebenen der Gesellschaft (vom direkten Lebensbereich bis zur Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur oder Weltanschauung), in die ein Mensch eingebettet ist (vgl. ebd., 38ff). Jedes System wirkt auf das Individuum, jedes Individuum gestaltet jedes System mit. Zugleich bedingen und beeinflussen die Systeme einander und stehen in wechselseitigen Beziehungen zueinander. Dieses dynamische Konstrukt wird als Mensch-Umfeld-System bezeichnet. Sander (2009) bezieht folgende Definition von Behinderung auf dieses Gesellschaftsmodell:

„Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch mit einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist“ (Sander 2009, 106).

Auch dabei wird eine (feststellbare) Schädigung oder Leistungsminderung als Ursache für eine ungenügende Integration angenommen, die Behinderung drückt sich aber nicht durch die Schädigung an sich aus, sondern durch die ungenügende Wirkung eines Individuums im Austausch mit seiner Umwelt. Nach dieser Sichtweise kann eine „ungenügende Integration“, also eine Behinderung, auch auf allen Ebenen (Mikro-, Meso-, Exo-, Makrosystem), in allen Lebensbereichen und in allen Zusammenhängen (emotional, sozial, rechtlich, systemisch, infrastrukturell, politisch, usw.) erfolgen, bzw. als solche wahrgenommen werden.

Behinderung entsteht auch aus *behindertensoziologischer Sicht* erst in der Interaktion mit der Umwelt. Ein Unterschied besteht nach Cloerkes (2007) darin, dass die Beeinträchtigung als Andersartigkeit im Sinne einer Abweichung von gesellschaftlichen Normen (Merkmal), wahrgenommen wird, und als solche negativ bewertet wird. Cloerkes unterscheidet dabei aber die Bewertung eines Merkmals, von der Bewertung und Reaktion gegenüber einer Person mit Behinderung:

„Eine Behinderung ist eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschieden negativer Wert zugeschrieben wird. ‚Dauerhaftigkeit‘ unterscheidet Behinderung von Krankheit. ‚Sichtbarkeit‘ ist im weitesten Sinne das ‚Wissen‘ anderer Menschen um die Abweichung“ (Cloerkes 2007, 8).

„Ein Mensch ist ‚behindert‘, wenn erstens eine solche Abweichung von wie auch immer definierten gesellschaftlichen Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb negativ auf ihn reagiert wird. Es kommt also auf die ‚soziale Reaktion‘ an, sie ‚schafft‘ Behinderungen und Behinderte“ (Cloerkes 2007, 103).

Aus behindertensoziologischer Perspektive ist die Abweichung (also die Schädigung) entscheidend dafür, ob eine Person als behindert wahrgenommen wird und bewertet wird.

Nicht der Aspekt der Teilhabe, sondern die Art und Weise, wie die (direkte) Umwelt auf die Abweichung reagiert, sind ausschlaggebend. Negative Bewertungen einer Andersartigkeit wirken sich auch auf die Teilhabe in Lebensbereichen aus. Dennoch ist der behindertensoziologische Begriff anders gewichtet, indem er vorrangig auf die verhaltens- und einstellungsbezogenen Umweltfaktoren fokussiert. Entscheidend für das Vorliegen einer Behinderung ist die negative Bewertung eines Merkmals.

Dieses Verständnis von Behinderung beruht auf der Stigma-Identitätstheorie von Erving Goffman (1996), die im folgenden Kapitel erläutert wird.

2.1.1.3 Behinderung als Zuschreibung - Die Stigma-Identitätstheorie

Mitte der 1960er Jahre wurde die Stigma-Identitätstheorie von Erving Goffman (1922-1982) geprägt. Der amerikanische Soziologe stellt in seinem Buch „Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität (1996)“, eine Theorie auf, die erklärt, wie stigmatisierte Personen mit ihrem Merkmal umgehen, und welche Auswirkungen Stigmatisierung auf ihre Identitätsbildung hat. Goffmans Theorie umfasst viele soziale Randgruppen, z.B. Prostituierte, ethnische Minderheiten, Kriminelle, Obdachlose, aber auch Menschen mit Behinderungen. Die Stigma-Identitätstheorie ist hinsichtlich der Fragestellung relevant, da sie die Bedeutung sozialer Reaktionen erklärt, sowie das Zustandekommen bestimmter sozialer Rollen, und das aus beiden Aspekten resultierende Empfinden der eigenen Person in Interaktionen.

Der Theorie liegt die Annahme zugrunde, dass Menschen gewisse Vorstellungen von Normalität haben, und dass daher Abweichungen von dieser wahrgenommen werden können. Was (alles) als normal gilt und daher erstrebenswert ist, ist abhängig von der Kultur, von der Gesellschaft und dem jeweiligen Milieu. Goffman definiert zum Beispiel eine sehr „strenge“ Norm des männlichen Amerikaners der 1960er Jahren:

„Zum Beispiel gibt es in einem gewichtigen Sinn nur *ein* vollständig ungeniertes und akzeptables männliches Wesen in Amerika: ein junger, verheirateter, weißer, städtischer, nordstaatlicher, heterosexueller protestantischer Vater mit Collegebildung, voll beschäftigt, von gutem Aussehen, normal in Gewicht und Größe und mit Erfolgen im Sport. Jeder amerikanische Mann tendiert dahin, aus dieser Perspektive auf die Welt zu sehen; dies stellt *einen* Sinn dar, in dem man von einem allgemeinen Wertsystem in Amerika sprechen kann“ (Goffman 1996, 158).

Da die Mehrheit der Bevölkerung in mehr oder weniger Punkten von dieser Norm abweicht, ist somit fast jeder Mensch damit konfrontiert, in gewisser Hinsicht anders zu sein. Goffman

(1996, 156ff) versteht Abweichung somit als Kontinuum, fast jeder Mensch ist im Besitz eines oder mehrerer Merkmale und/oder Eigenschaften, die nicht der Norm entsprechen, und kommt somit in die Situation, diese in bestimmten Gesellschaften (Gruppen und/oder Situationen) unterschiedlich handhaben zu müssen. Ein Merkmal oder eine Eigenschaft wird zum Stigma, wenn es bzw. sie negativ bewertet wird:

„Der Terminus Stigma wird also in Bezug auf eine Eigenschaft gebraucht, die zutiefst diskreditierend ist,...“ (Goffman 1996, 11).

Somit kann man Stigma als Zuschreibung bzw. Etikettierung sehen. Goffman schreibt jedoch weiter:

„...aber es sollte gesehen werden, dass es einer Begriffssprache von Relationen, nicht von Eigenschaften bedarf. Ein und dieselbe Eigenschaft vermag den einen Typus zu stigmatisieren, während sie die Normalität des anderen bestätigt, und ist daher als ein Ding an sich weder kreditierend noch diskreditierend“ (ebd.).

Ob eine Abweichung zur Stigmatisierung führt, wird durch die Bewertung dieser Abweichung durch die Gesellschaft bestimmt. Die negative Bewertung eines Merkmals ist abhängig von der Umweltsituation eines Menschen. Bestimmte Merkmale erweisen sich in einer Situation als unerwünschte Abweichung, in einer anderen Situation, oder für einen anderen Menschen, aber als Vorteil.

Goffman (1996, 12f) unterscheidet drei Typen von Stigmata: „Physische Deformationen“ (z.B. Körperbehinderungen), „individuelle Charakterfehler“ (z.B. geistige Verwirrung, Sucht) und „Phylogenetische Stigmata“ (z.B. Nation, Religion). Menschen mit Behinderungen können grundsätzlich in alle drei Kategorien fallen.

Ein Merkmal kann jedoch nur dann negativ bewertet werden, wenn es als solches wahrgenommen wird. Entscheidend ist also seine Sichtbarkeit im Sinne von Wahrnehmbarkeit, Evidenz (vgl. ebd., 64).

„Ein Individuum, das leicht in gewöhnlichen sozialen Verkehr hätte aufgenommen werden können, besitzt ein Merkmal, das sich der Aufmerksamkeit aufdrängen und bewirken kann, dass wir uns bei der Begegnung mit diesem Individuum von ihm abwenden, wodurch der Anspruch, den seine anderen Eigenschaften an uns stellen, gebrochen wird. Es hat ein Stigma, das heißt, es ist in unerwünschter Weise anders, als wir es antizipiert hatten“ (Goffman 1996, 13).

Manche Merkmale sind nicht zu verbergen, andere werden jedoch erst nach längerem Kontakt oder bei besserem Kennenlernen bemerkbar. Abhängig davon entwickeln stigmatisierte Menschen verschiedene Techniken der Informationskontrolle (vgl. ebd., 116ff).

Goffman (1996, 56) unterscheidet zwischen diskreditierten Personen (jene Personen, deren unerwünschte Abweichung von jedermann wahrnehmbar und nicht zu verbergen ist), und diskreditierbaren Personen (jene Personen, deren unerwünschtes abweichendes Merkmal nicht evident ist, aber jederzeit „entdeckt“ werden könnte). Je nachdem, ob es sich um eine diskreditierte oder diskreditierbare Person handelt, wird diese Person in Gesellschaft unterschiedliche Strategien anwenden, um ihre Andersartigkeit zu managen, sie zu verbergen, oder zum passenden Zeitpunkt zu erkennen geben. Er bezeichnet alle diesbezüglichen Handlungsstrategien als Stigma-Management (vgl. ebd., 68).

Für Goffman können Stigmatisierungen massive Auswirkungen auf die Identitätsbildung und das Identitätsempfinden der stigmatisierten Personen haben. Die Identität einer Person ist durch drei Aspekte gekennzeichnet, die als „Soziale Identität“, „Persönliche Identität“, und „Ich-Identität“ bezeichnet werden.

Soziale Identität: Das ist jener Aspekt eines Individuums, den die Umwelt ihm zuschreibt. Also die Person, die die anderen in ihm sehen (wollen). Die Sicht von außen, das, wie eine Person von ihrer Umwelt bewertet wird, die Person, die sie für die anderen darstellt. Die Einordnung einer Person erfolgt aufgrund normativer Erwartungen, kultur-, gesellschafts-, situations- und milieuspezifisch. Man hat eine Vorstellung davon, wie das Gegenüber sein sollte (vgl. Goffman 1996, 10).

„Wir stützen uns auf diese Antizipationen, die wir haben, indem wir sie in normative Erwartungen umwandeln, in rechtmäßig gestellte Anforderungen. (...) So könnten die Forderungen, die wir stellen, besser ‚im Effekt‘ gestellte Forderungen genannt werden, und der Charakter, den wir dem Individuum zuschreiben, sollte besser gesehen werden als eine Zuschreibung, die in latenter Rückschau gemacht ist“ (Goffman 1996, 10).

Weicht eine Person von dieser Erwartung in unerwünschter Weise ab, kommt es zur Stigmatisierung.

Persönliche Identität: Die persönliche Identität meint die Einzigartigkeit einer Person aufgrund besonderer positiver Kennzeichen und der „einzigartigen Kombination von Daten der Lebensgeschichte“. Daran können weitere biographische Fakten festgemacht werden, die in Form von Akten und Dokumenten die persönliche Identität einer Person bestimmen (vgl. Goffman 1996, 74). Nicht gemeint ist damit das „Innerste seines Seins“ (ebd.).

Ich-Identität: In Anlehnung an Erikson bezeichnet die Ich-Identität das „subjektive Empfinden seiner eigenen Situation und seiner eigenen Kontinuität und Eigenart, das ein Individuum allmählich als ein Resultat seiner verschiedenen sozialen Erfahrungen erwirbt“

(Goffman 1996, 132). Zur Ausbildung der Ich-Identität tragen also die sozialen Reaktionen der Umwelt, sowie das Verhalten der Personen, mit denen man im Laufe seines Lebens verkehrt, wesentlich bei.

Ein weiterer Punkt der Stigma-Identitätstheorie ist die Annahme, dass Individuen innerhalb der Gesellschaft bzw. in Interaktionen bestimmte Rollen übernehmen. Die Ausprägungen der sozialen Rollen variieren, je nachdem, in welcher „Gruppe“ ein Individuum agiert. Dies ist für die Frage der Inklusion von großer Bedeutung.

Befindet sich eine Person unter „Seinesgleichen“, verhält sie sich anders als wenn sie sich unter lauter „Anderen“ aufhält. Das Zusammenleben und –sein von „Verschiedenen“ funktioniert, wenn sich alle Beteiligten an gewisse (unausgesprochene) Verhaltensregeln halten (vgl. ebd., 143ff). So wird zum Beispiel taktvoll über einen „Makel“ (z.B. Rollstuhl) hinweggesehen, fast so, als wäre er nicht da. Das führt zu einer scheinbaren Akzeptanz und Partizipation einer Person mit Behinderung. Gelegentlich kommt es aber zu unerwarteten Reaktionen, wenn eine Person die ihr zugeschriebene Rolle verlässt. Zum Beispiel würde ein Rollstuhlbenützer, der seinen Rollstuhl verlässt und auf allen Vieren Treppen hinaufklettert, Irritationen auf Seiten der Anderen herbeiführen. (vgl. Goffman 1996, 150).

In „gemischten Interaktionen“ haben also nach Goffman (1996, 143ff) sowohl die stigmatisierten Personen, als auch die „Normalen“, bestimmte Rollen über, an die bestimmte Erwartungen geknüpft sind. Die „Normalen“ akzeptieren die Andersartigen, solange diese sich in ihre Rolle fügen und ihr entsprechen. Goffman ist aber der Meinung, dass jeder Versuch, dieses Schema aufzulösen, als „Provokation“ erlebt werden kann, da es die Grenze des Vorhersehbaren überschreitet. Inklusion sieht jedoch die Auflösung von Rollenzuschreibungen vor. Aus diesem Grund wird im empirischen Vorgehen eventuellem Rollenverhalten besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Behinderung als Andersartigkeit, und ein möglicher Umgang damit, wird im Folgenden als Konzept der Vielfalt dargestellt.

2.1.1.4 Behinderung als Form von Heterogenität - Das Konzept der Vielfalt

Alle bisher dargestellten Sichtweisen von Behinderung entsprechen einander in der Hinsicht, als das dem Phänomen, welches als tatsächliche Behinderung (sei es aufgrund eingeschränkter Aktivität, Teilhabe, ungenügender Einbettung in das Mensch-Umfeld System oder aufgrund von sozialen Reaktionen, negativen Bewertungen oder Rollenzuschreibungen)

verstanden wird, eine Schädigung bzw. eine Abweichung von einer wie auch immer gearteten Norm zugrundeliegt. Eine Abweichung im Sinne einer Andersartigkeit ist nach verschiedenen Kriterien feststellbar, diagnostizierbar, sichtbar, wahrnehmbar, und hat als solche Bedeutung.

Der Tatsache des „Andersseins“ versuchen betroffene Menschen oft durch zwei unterschiedliche Strategien entgegenzuwirken. Hannah Arendt (1981, zit. nach Prengel 2006, 14f) bezeichnet sie als „Paria und Parvenu“. Menschen bleiben in der Paria Position, wenn sie ihre (wie auch immer geartete) Zugehörigkeit nicht aufgeben. So verharren sie aber in einer untergeordneten, entwerteten und randständigen Stellung. Die Parvenu Haltung nehmen Menschen ein, die sich aus dieser Position zu befreien versuchen, indem sie sich (der Norm, Anm. d. Verf.) anpassen und alle Andersartigkeiten abstreifen.

Prengel (2006) sieht als Alternative zu diesem Dilemma die Anerkennung von Vielfalt. Vielfalt (oder Heterogenität) kann aber nur wahrgenommen werden, wenn Gleiches als gleich und Anderes als davon verschieden wahrgenommen wird. Daher können nach der *Differenztheorie* Verschiedenheit und Gleichheit nur in einem Verhältnis zueinander bestehen, wie Windelband schon 1910 (zit. nach Prengel 2006, 11) postulierte: „Gleichheit ist ein Verhältnis, worin Verschiedenes zueinander steht.“ Nach Prengel kann Gleichheit nur angestrebt werden, wenn Unterschiede anerkannt werden, Verschiedenheit hingegen nur relevant sein, wenn von Gleichheit ausgegangen wird:

„Beide Begriffe sind in einem Abhängigkeitsverhältnis aufeinander bezogen: Gleichheit kann nicht bestimmt werden ohne Verschiedenheit. Die Existenz von Verschiedenheit ist Voraussetzung für das Feststellen von Gleichheit“ (Prengel 2006, 30).

Jedoch kann Gleichheit nur hinsichtlich eines vergleichbaren Merkmals erreicht werden.

„Eine Gleichheitsaussage gilt stets nur partiell und in einer bestimmten Hinsicht. Die verglichenen Dinge sind in einigen Merkmalen gleich und in anderen verschieden“ (ebd.).

Das heißt, es kann keine „völlige“ Gleichheit geben, und Gleichheit kann auch nie „absolut“ sein, sondern immer nur eine Gleichheit von Verschiedenen, sie ist also eine Form der Übereinstimmung zwischen Verschiedenen (vgl. Dann 1980, zit. nach Prengel 2006, 30).

Aber auch Verschiedenheit kann nur in eingegrenzter Form, selektiv, und hinsichtlich eines bestimmten Merkmals (z.B. Eigenschaft, Attribut, Fähigkeit, Zuschreibung) wahrgenommen werden. Verschiedenheit ist die Folge eines impliziten Vorgang des Vergleichens (vgl. Prengel 2006, 31). Der Begriff Verschiedenheit spricht qualitative Differenzen an.

„Ohne die Gleichheit eines Kriteriums, auf das wir uns beziehen, sind genaue Aussagen über Verschiedenheit nicht möglich“ (Prenzel 2006, 31).

Ein Verständnis von Gleichheit im Sinne des Monismus (Einheitslehre) wäre „Gleichmacherei“. Einfältiges (als Gegensatz zu vielfältigem) Denken führt zu Diskriminierungen, da Unterschiede negiert, verdrängt, totgeschwiegen und verleugnet werden.

„Durch Negation können Differenzen zum Verschwinden gebracht werden, (...). Die logischen Mittel des Monismus sind verknüpft mit emotionalen Vorgängen des Bewertens in Höherwertigkeitsvorstellungen einerseits und Diskriminierungen andererseits“ (Prenzel 2006, 33).

Behinderung als eine Dimension von Verschiedenheit setzt einen bestimmten Blickwinkel voraus, denn „...sowohl Gleichheit als auch Verschiedenheit [sind] ausschließlich in der Lage (...), Aussagen über ein partielles Verhältnis, nie [über] die generelle Beziehung mit allen Aspekten, zu machen“ (Prenzel 2006, 33). Daher muss es einen Vergleichsmaßstab geben, anhand dem man bestimmen kann, in welcher Hinsicht etwas gleich oder verschieden ist. Die Festlegung des vergleichsentscheidenden Merkmals unterliegt dem Urteil der Menschen und hängt von ihren Standpunkten und Sichtweisen ab. Seine Gültigkeit ist nicht objektivierbar, da unterschiedliche Personen unterschiedliche Aspekte als wesentlich erachten und erkennen (vgl. ebd.).

Prenzel unterscheidet weiters zwischen zwei verschiedenen Gleichheitsbegriffen. Ein *konservativer (hierarchielegitimierender) Gleichheitsbegriff* meint, dass Unterschiede zwischen Menschen zu deren (gesellschaftlicher) Unter- oder Überordnung führt, also zu Hierarchisierung und Rangordnung. Gleichheit bedeutet, dass Menschen den gleichen (gesellschaftlichen) Rang einnehmen (vgl. Prenzel 2006, 35). Ein *demokratischer (hierarchieauflösender) Gleichheitsbegriff* meint, dass allen Menschen die gleichen Rechte zustehen, zielt also auf Gleichberechtigung ab. Durch dieses Verständnis sollen Hierarchien, die durch Unterschiede zwischen Menschen entstehen, überwunden werden (vgl. ebd.).

Aus der Sicht der *Pluralitätstheorie* entsteht Vielfalt (Pluralität) durch die „...Eigenart differenzierter Lebensweisen und Wissens- und Denkformen, diese genießen jede in ihrer Eigenart hohe Wertschätzung. Indem aber jedem dieser Entwürfe das gleiche Recht auf Eigenart zukommt, wird das Gleichheitspostulat durch die Anerkennung von Verschiedenheit eingelöst“ (Prenzel 2006, 49). Die Anerkennung von Verschiedenheit auf der Basis gleicher Rechte („Vielheitskonzept“ im Gegensatz zum „Einheitsdenken“) kann jedoch nie vollständig, fertig oder abgeschlossen sein (da nie alles Verschiedene bekannt, gekannt und

bewusst sein kann). Es ist als eine Haltung der prinzipiellen Offenheit gegenüber Unbekanntem zu verstehen, die es erlaubt, immer wieder anderes Verschiedenes zu erfassen (vgl. ebd., 51).

„Bewusstheit der Unvollständigkeit und Vorläufigkeit, ja Neugierde für das Unbekannte, sind die bewegenden Gründe für die Prozeßhaftigkeit der Pluralität, die um ihre ständige Veränderung weiß, ohne ein festes Ziel angeben zu wollen“ (Prengel 2006, 51).

Prengels Verständnis von Anerkennung bezieht sich auf Axel Honneths (1992) sozialphilosophische Theorie der Anerkennung. Nach der Theorie der *intersubjektiven Anerkennung* werden drei Formen unterschieden, welche auch hinsichtlich der Fragestellung und des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Diplomarbeit relevant erscheinen.

Honneth (1992, zit. nach Prengel 2006, 60) unterscheidet die *emotionale Achtung* (sie drückt sich in Liebe aus), die *rechtliche Anerkennung* (sie wird durch gleiche Rechte geltend), und die *wechselseitige Anerkennung* zwischen soziokulturell unterschiedlich geprägten Personen (auch: „*soziale Wertschätzung*“, nach Strachota 2009, 11) (sie zeigt sich in Solidarität bzw. egalitärer Differenz). Werden alle drei eingelöst, wird darunter die *intersubjektive Anerkennung* verstanden. Eine rein rechtliche Anerkennung greift daher zu kurz.

„Es geht um eine ethisch-existentielle Anerkennung, die nicht mit der Überwindung rechtlicher Ungleichheit erreicht ist: Trotz nahezu gleicher Rechte ist eine mangelnde Anerkennung gesellschaftliche Realität. Was vor allem Not tut ist (...) die emotionale Anerkennung der existentiellen Bedürftigkeit jedes Menschen, sowie die soziale Wertschätzung von Menschen jenseits vorherrschender Normalitätskriterien“ (Strachota 2009, 18).

Zusammenfassung: Behinderung in dieser Arbeit

Der Diplomarbeit liegt ein umweltbezogenes Verständnis von Behinderung zugrunde, welches sich im interaktionistischen Paradigma verorten lässt. Behinderung wird als soziales Konstrukt verstanden, das durch das Vorhandensein einer Andersartigkeit in Zusammenhang mit Umweltfaktoren und personenbezogenen Faktoren die Aktivität und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben beeinflusst. Es wird davon ausgegangen, dass die betreffende Person von ihrer Andersartigkeit weiß, und dass diese von andern Personen als solche (als Abweichung von einer Norm) wahrgenommen werden kann. Im Fokus der empirischen Untersuchung steht die subjektive Wahrnehmung des zwischenmenschlichen Umgangs mit dieser Andersartigkeit.

Soziale Reaktionen der Umwelt werden als Teil der Kontextfaktoren verstanden, und können

sich daher positiv oder negativ auf die funktionale Gesundheit einer Person auswirken. Behinderung wird im Rahmen der Diplomarbeit relativ eng gefasst, nämlich als Auswirkung des Teilhabeempfindens im Lebensbereich Freizeit aufgrund bestimmter Verhaltensweisen anderer Personen. Die Kontextfaktoren werden demnach auf verhaltens- und einstellungsbezogene, fördernde und einschränkende Faktoren, eingegrenzt. Eine negative Auswirkung der Kontextfaktoren wird als Behinderung verstanden.

Im Rahmen der Diplomarbeit wird von der Definition einzelner Behindertengruppen und Behinderungsarten abgesehen. Dennoch werden in manchen Zusammenhängen spezifische Behinderungsarten erwähnt. Sie werden entweder aus der Literatur übernommen oder dienen der Klärung eines Sachverhaltes, sind aber nicht relevant für die Forschungsfrage, da diese sich explizit auf alle Menschen mit Behinderungen bezieht. Menschen mit körperlichen, intellektuellen / kognitiven / geistigen und Sinnesbeeinträchtigungen, Lernschwierigkeiten, psychischen Beeinträchtigungen, schweren und Mehrfachbehinderungen usw. werden als heterogene Personengruppe aufgefasst, deren „Behinderung“ durch die beschriebenen Faktoren zum Ausdruck kommt.

Im Sinne der Stigma-Identitätstheorie nach Goffman sind hinsichtlich der Fragestellung die Aspekte der Sozialen Identität und der Ich-Identität bzw. ihre Wechselwirkungen relevant. Die mögliche Existenz von „Behindertenrollen“, bzw. deren Auflösung, werden als ein Aspekt von Behinderung mitgedacht. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie relevant Rollenzuschreibungen für das Empfinden von „Behindert-Sein“ sind.

Auf der anderen Seite steht die Möglichkeit, dass Behinderung durch bestimmte soziale Reaktionen selbstverständlich angenommen wird, und durch ihre Akzeptanz sich nicht negativ auf das Teilhabeempfinden auswirkt, sich gewissermaßen auflöst, weil das So-Sein einer Person in seinem sozialen Umfeld anerkannt und wertgeschätzt wird.

Ausgehend von einer wahrnehmbaren Abweichung von einer nicht näher definierten Norm, wird Behinderung in dieser Arbeit daher als Kontinuum verstanden. Es wird das Recht auf selbstverständliche Teilhabe aller Menschen im Freizeitbereich vorausgesetzt. Eine subjektiv empfundene Erschwernis derselben aufgrund konkreter diskriminierender Verhaltensweisen wird als behindernd verstanden. Die Überwindung möglicher Barrieren durch eine selbstverständliche Anerkennung der Andersartigkeit wird als Erleichterung von Inklusion / Teilhabe aufgefasst.

Diese Aspekte werden im sozialen Handeln und in direkten Interaktionen sichtbar und

spürbar. Jedoch sind viele der Aspekte von der Persönlichkeit und dem Charakter, dem subjektiven Verständnis und der subjektiven Wahrnehmung, und den unterschiedlichen Kommunikations- und Interaktionsstrategien *aller* an einer Interaktion Beteiligten abhängig und dadurch bis zu einem gewissen Grad nur intuitiv fassbar.

Die empirische Untersuchung soll daher auch verschiedene „Mischformen“ in einem vielfältigen Kontinuum zwischenmenschlichen Handelns aufzeigen, und das Verständnis von Behinderung aus der Sicht betroffener Personen eventuell relativieren oder neu einordnen.

2.1.2 Inklusion - Teilhabe

Inklusion ist der zentrale Begriff der vorliegenden Diplomarbeit. Er wird vom englischen Begriff „inclusion“ abgeleitet.

PONS Online (2012) übersetzt „inclusion (being included)“ einerseits mit „Einbeziehung“, andererseits mit „Aufnahme“. Nach DUDEN Online (2011) bedeutet Inklusion „das Miteinbezogensein; gleichberechtigte Teilhabe an etwas; Gegensatz Exklusion; (Pädagogik) gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder in Kindergärten und [Regel]schulen“. Sowohl der englische als auch der deutsche Begriff können auf zweierlei Art verstanden werden: Inclusion oder Inklusion bedeutet entweder, etwas (Außenstehendes) aktiv in eine Gesamtheit aufnehmen, oder etwas (Innewohnendes) ist bereits Teil einer Gesamtheit.

Bevor der Begriff Inklusion in einem pädagogischen Kontext Bedeutung erlangte, wurde er bereits in den Sozialwissenschaften im Rahmen der Systemtheorie verwendet, und als Gegenteil von Exklusion aufgefasst (vgl. Biewer 2009, 124). Obwohl Bezüge zum systemtheoretischen Verständnis bestehen, hat der bildungswissenschaftliche Inklusionsbegriff aber andere Wurzeln (vgl. Biewer 2009, 125).

In den 1980er Jahren wurde der Begriff zunächst im angloamerikanischen Sprachraum in einen pädagogischen Kontext gesetzt, und erst später in den deutschen Sprachraum übernommen. Er fand zunächst im schulischen Bereich Eingang, bevor er als Bezeichnung eines handlungsleitenden Konzepts in der Behindertenarbeit, und schließlich für eine neue Sichtweise von Gesellschaft, übernommen wurde (vgl. Biewer 2009; Theunissen 2006).

Inklusion steht somit auch für ein generelles Umdenken auf (bildungs)wissenschaftlicher, (heil)pädagogischer, rechtlicher, sozialer, politischer, ethischer und zwischenmenschlicher

Ebene. Der Prozess des Umdenkens und Neuorientierens ist bezeichnend für ein neues Paradigma in der (Heil)Pädagogik, welches letztlich für alle Lebensbereiche, verschiedene Disziplinen und alle Personengruppen, in einem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang, Bedeutung erlangte (vgl. Biewer 2009; Theunissen 2006).

Die grundlegende Idee der Inklusion geht auf politische Bewegungen zurück, weshalb das Konzept auch in engem Zusammenhang mit ihren Leitbegriffen, Anliegen und Zielen steht.

Diese unterschiedlichen Zugänge führten zu einem breiten, aber uneinheitlichen Verständnis von Inklusion. Außerdem wurden in der Literatur, in der Wissenschaft, sowie in der Rechts- und Alltagssprache Begriffe eingeführt, die zum Teil ergänzend, zum Teil als Übersetzung, und zum Teil synonym zum Inklusionsbegriff gebraucht werden. Findet man noch häufig eine Abgrenzung zwischen Inklusion und Integration, besteht Unklarheit darüber, in welchem Verhältnis die Begriffe Teilhabe und Partizipation zum Inklusionsbegriff stehen.

Im folgenden Kapitel werden daher verschiedene Dimensionen, Konzepte und Begriffe rund um Inklusion erläutert, um schließlich zu einer in dieser Arbeit gebrauchten Definition zu kommen. Dabei erfolgt zunächst in Kapitel 2.1.2.1 eine Darstellung der ideengeschichtlichen Wurzeln und Grundwerte, sowie des Konzepts der Unterstützung einer selbstbestimmten Lebensführung. Im Unterstützungsgedanken kommt die Philosophie der Inklusion im praktischen Handeln zum Ausdruck. Die Leitidee der Inklusion konnte sich in Form von Gesetzen, Verordnungen, Erklärungen und der Verabschiedung der UN-Konvention manifestieren. Diese Meilensteine werden in Kapitel 2.1.2.2 angeführt. In Kapitel 2.1.2.3 werden drei Zugänge zu den Begriffen Inklusion und Teilhabe nach Dworschak und Schmidt (2011) dargestellt. In Anlehnung an diese Kategorisierung wird anschließend in Kapitel 2.1.2.4 Inklusion im schulischen Kontext (pädagogischer Inklusionsbegriff) als Weiterentwicklung der, bzw. in Abgrenzung zur Integration, diskutiert. Darauf folgend (2.1.2.5) wird das Verständnis von Inklusion aus systemtheoretischer Sicht erläutert. Abschließend (2.1.2.6) wird der Teilhabebegriff in Zusammenhang mit dem Verständnis einer inklusiven Gesellschaft beleuchtet. Zuletzt folgt eine Zusammenfassung der zentralen Charakteristika und eine Definition des Begriffs Inklusion / Teilhabe, wie er im Rahmen der Diplomarbeit verstanden wird.

2.1.2.1 Konzeptuelle Grundlagen der Inklusion

Das Konzept der Inklusion basiert auf dem Empowermentgedanken. In diesem Zusammenhang werden in der Literatur einige Begriffe häufig verwendet, die im Folgenden erläutert werden. Es wird Empowerment als grundlegendes Konzept dargestellt, Selbstbestimmung und Partizipation als dessen Grundwerte, sowie der Unterstützungsgedanke im Sinne einer selbstbestimmten Lebensführung mit der Zielperspektive der Lebensqualität.

✦ Empowerment – Konzept und Menschenbild

Die ideengeschichtlichen Wurzeln des Begriffs Empowerment stammen aus den USA und gehen bis ins 19. Jahrhunderts zurück. Er erlangte seine Bedeutung als handlungsanleitendes Konzept jedoch in den 1960er Jahren im Zuge der Bürgerrechtsbewegung der afro-amerikanischen Bevölkerung, sowie der lateinamerikanischen Befreiungstheologie (Paulo Freire) (vgl. Theunissen 2007, 27f). Als dritter „Baustein“ des Empowerment Konzepts gilt ein humanistisch geprägtes Menschenbild (vgl. ebd., 34).

Die Empowerment Philosophie wurde schließlich von Frauen-, Ökologie-, Friedens- und Selbstvertretungsbewegungen dieser Zeit aufgegriffen (vgl. ebd., 28). Zwei Selbstvertretungsbewegungen behinderter Menschen, die Independent-Living-Bewegung und die Self-Advocacy-Bewegung, werden anschließend dargestellt.

Heute gilt Empowerment als wegweisendes Konzept sozialer Arbeit, sowie als „Grundhaltung“, auf der die Leitidee der Inklusion basiert. Nach Theunissen (2007, 23) wird der Begriff Empowerment mit „Selbst-Bemächtigung“, „Selbst-Ermächtigung“ oder „Selbstbefähigung“ übersetzt. Jedoch greift eine reine Übersetzung des Begriffs seiner Ansicht nach zu kurz, denn er umfasst „eine Philosophie, theoretische Annahmen und Leitideen wie aber auch Prozesse, Programme, Konzepte oder Ansätze“ (ebd.), welche auf die (Wieder)Gewinnung von Selbstbestimmungsfähigkeiten und Kompetenzen (Zuständigkeiten) marginalisierter Personengruppen zur Kontrolle und Verfügung über die eigenen Lebensumstände abzielen (vgl. ebd.). Menschen in gesellschaftlichen Randpositionen (soziokulturell Benachteiligte, Menschen mit Behinderungen, Familien mit behinderten Angehörigen, ethnische Minderheiten,...) sollen sich dadurch ihrer Stärken bewusst sein/werden, sie für ihre eigenen Belange einsetzen, bzw. dazu angestiftet werden, Formen kollektiver und autonomer Selbsthilfe-Zusammenschlüsse und sozialer Netzwerke zu bilden (vgl. ebd.).

Theunissen (2007, 23ff) unterscheidet *vier* zentrale begriffliche Zugänge.

Empowerment verweist zunächst auf die *Selbstverfügungskräfte* eines Menschen, die ihm ermöglichen, vorhandene Stärken für eine bedürfnisgerechte Bewältigung und Gestaltung seiner Lebensumstände einzusetzen (vgl. ebd., 23f).

Zweitens steht Empowerment für eine *politisch ausgerichtete und aktive Durchsetzungskraft* gesellschaftlich „ohnmächtiger“ Gruppen, die aus eigener Initiative für ihre Interessen und Rechte eintreten (vgl. ebd., 24).

Drittens steht Empowerment im *reflexiven Sinn* für einen Bewusstwerdungsprozess und seinen Handlungskonsequenzen gesellschaftlicher Randgruppen. Benachteiligte Menschen werden sich ihrer Fähigkeiten bewusst, eignen sich Kompetenzen an, entwickeln eigene Kräfte und nützen soziale Ressourcen, um Kontrolle über die eigenen Lebensumstände zu erlangen und auszuüben (vgl. ebd., 24f).

Zuletzt wird Empowerment im *transitiven Sinn* als Anregung und Unterstützung von außen verstanden. Benachteiligte Personen werden bestärkt, Vertrauen in die eigenen Ressourcen zu entwickeln, und folglich für sich selbst zu entscheiden (help people to empower themselves) (vgl. ebd., 25).

Diese vier Zugänge lassen sich in *zwei „Hauptbedeutungen“* von Empowerment zusammenfassen. Zum einen geht es um einen *Prozess der Selbstaneignung* (von Selbstbewusstsein, politischer Macht, Kompetenzen, usw.) aus eigener Kraft, zum anderen um *Unterstützung zur Erlangung einer selbstbestimmten Lebensführung* (vgl. ebd., 26).

✦ *Selbstbestimmung als soziale Kategorie – Erster Grundwert von Empowerment*

Der Begriff Selbstbestimmung steht ebenfalls in engem Zusammenhang mit dem Konzept der Inklusion. Er wird im Sinne des Autonomiekonzepts der Aufklärung als Entscheidungsautonomie verstanden, nicht unbedingt als Handlungsautonomie (vgl. Wansing 2005, 137).

Selbstbestimmung bedeutet „Emanzipation von Fremdhilfe und Abhängigkeiten“ (Cloerkes 2007, 81), also „Befreiung aus einem Zustand der Abhängigkeit, Verselbständigung [und] Gleichstellung“ (ebd.). „Die Emanzipation Behinderter bedeutet Befreiung von den behindernden Zwängen, von Vorurteilen, Rollenzuweisungen und Ideologien“ (ebd., 82). Nach Wansing (2005, 136) bedeutet Selbstbestimmung auch die Freisetzung des Subjekts und

geht mit Prozessen zunehmender Individualisierung einher. Diese Freiheit der Person, ist mit Rechten, aber auch mit Pflichten verbunden.

„In der fortgeschrittenen Moderne darf man nicht nur selbstbestimmt leben; man muss es sogar. (...) Heutzutage verheißt Autonomie nicht mehr nur Befreiung, sondern ist auch zur sozialen Verpflichtung geworden - und zwar nicht nur für nichtbehinderte, sondern auch für behinderte Menschen“ (Waldschmidt 2003, 18).

Diese Rechte-Pflichten Perspektive bedeutet auch, Verantwortung (für das eigene Handeln und dessen Konsequenzen) zu übernehmen.

„Selbstbestimmung bedeutet die Möglichkeit, einen Lebensplan zu entwickeln, dabei individuelle und selbstgewählte Lebenswege zu gehen und Entscheidungen im Alltag wie auch im Lebenslauf zu treffen, die den eigenen Vorstellungen und Zielen entsprechen“ (Wacker u.a. 2005, 17).

Selbstbestimmung als Entscheidungsautonomie setzt aber nicht unbedingt Selbstständigkeit (Handlungsautonomie) voraus (vgl. ebd., 18). Menschen mit Unterstützungsbedarf können in diesem Sinn dennoch ein selbstbestimmtes Leben führen. Es geht um ihre Anerkennung als Experten in eigener Sache (vgl. z.B. Theunissen 2007, 43).

Biewer (2009, 147) versteht Empowerment als komplementäres Prinzip zu Selbstbestimmung, Theunissen (2007, 36) definiert Selbstbestimmung als Element des Empowerment Konzepts, und bezeichnet sie als dessen ersten Grundwert (die weiteren Grundwerte sind Partizipation und Verteilungsgerechtigkeit).

Nach M. Wehmeyer u.a. (zit. nach Theunissen 2007, 38) bezieht sich Selbstbestimmung auf „Einstellungen und Fähigkeiten, die für ein Individuum nötig sind, um als primär kausaler Agent (...) das eigene Leben zu gestalten und in Bezug auf die eigene Lebensqualität frei von allen unnötigen, übermäßigen, externen Einflüssen, Einmischungen oder Beeinträchtigungen eine Auswahl von Dingen und Entscheidungen zu treffen“.

Nach Theunissen (2007, 40f) bedeutet Selbstbestimmung aber nicht totaler Egoismus. Selbstbestimmung als Grundwert von Empowerment kann nicht nur von Eigeninteresse geleitet sein, der „autonome Mensch“ wird in dieser sozialanthropologisch orientierten Definition nicht als Gegenstück zum „sozialen Menschen“ gedacht. Selbstbestimmung wird demnach als soziale Kategorie verstanden, meint also nicht die Freisetzung von sozialen Bindungen, sondern eigenverantwortliches Entscheiden und autonomes Handeln in der Beziehung zum Du.

„Dieses ‚Du‘ steht in erster Linie für den Mitmenschen, im weiteren Sinne bezieht es sich auf die ‚ganze Wirklichkeit‘, auf die sachliche und mitgeschöpfliche, natürliche Umwelt“ (Theunissen 2007, 41).

In der vorliegenden Arbeit wird Selbstbestimmung in diesem Sinne gebraucht, ihr subjektiv empfundenes „Ausmaß“ bzw. ihre Qualität wird in der sozialen Interaktion sicht- und erlebbar.

„Für die Selbstbestimmung bedeutet dies, dass der Grad ihrer Verwirklichung (...) dann am größten ist, wenn sich das Individuum weder von einem ‚inneren Zwang‘ aus [egoistisches Handeln, Anm. d. Verf.] leiten, noch durch ein starres (...) Normengefüge festlegen und bestimmen lässt“ (Theunissen 2007, 41).

✦ *Partizipation als Bürger- und Menschenrecht - Zweiter Grundwert von Empowerment*

Partizipation ist ein weiterer Begriff, der untrennbar mit dem Empowerment Konzept verbunden ist, und in direktem Zusammenhang mit dem Inklusionsbegriff steht.

Partizipation wird in der Literatur nicht eindeutig definiert. Sehr häufig wird Partizipation mit „Teilhabe“ oder „Inklusion“ übersetzt, bzw. synonym verwendet. Ob, bzw. wie die Begriffe Partizipation, Inklusion und Teilhabe einander ergänzen, verschiedene theoretische Sichtweisen und praktische Ansätze darstellen, oder doch nur verschiedene Bezeichnungen für dasselbe Phänomen, und daher austauschbar sind, wird in den folgenden Kapiteln aufgearbeitet. An dieser Stelle erfolgt eine Klärung der Bedeutung des Partizipationsbegriffs für das Empowerment Konzept.

Partizipation wird fast immer in einem Zug mit Selbstbestimmung und Empowerment genannt. Biewer (2009, 141-148) teilt das Kapitel „Partizipation, Selbstbestimmung und Empowerment“ in die Unterkapitel „Partizipation“, „Selbstvertretung und Selbstbestimmung“, sowie „Empowerment“. Er beleuchtet jeden Begriff für sich. Wacker u.a. (2005, 24-30) begreifen „Partizipation“ unter der Zielperspektive der Lebensqualität als zweites Element neben „Ressourcenorientierung“. Im vorhergehenden Kapitel (ebd., 12-24) erläutern sie (ebenfalls nebeneinanderstehend unter der Perspektive der Lebensqualität) ihr Verständnis der „selbstbestimmten Lebensführung“ und der „Teilhabe an der Gesellschaft“. Theunissen (2007, 42-47) bezeichnet Partizipation als „zweiten Grundwert des Empowerment“, und nennt das entsprechende Unterkapitel „kollaborative und demokratische Partizipation“. Während Wacker u.a. von einem stärker lebensbereichs- und gesellschaftsbezogenen Verständnis von Partizipation ausgehen, beleuchtet ihn Theunissen aus einer politisch-demokratischen Perspektive.

In allen Beiträgen wird Partizipation als Recht (von Menschen mit Behinderungen)⁷ verstanden. Die Rechte-Perspektive bezieht sich sowohl auf konkrete Gesetze, als auch auf

⁷ siehe Kapitel 2.1.2.2

politische, demokratische und ethische Rechte im Sinne von Bürger- *und* Menschenrechten.

An dieser Stelle soll das von Theunissen gebrauchte Verständnis der Partizipation noch einmal aufgegriffen werden. Er bezeichnet die „demokratische und kollaborative Partizipation“ (Prilleltensky 1994, zit. nach Theunissen 2007, 42) als zweiten Grundwert des Empowerment Konzepts, der jedoch „vom Selbstbestimmungsgedanken nicht losgelöst betrachtet werden kann“ (Theunissen 2007, 42). Partizipation in Bezug auf Menschen mit Behinderungen versteht er als Gedanken⁸, der „...seinen Niederschlag [in der] Teilhabe am gesellschaftlichen Leben findet“ (ebd.). Die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, die Theunissen (2007, 43) scharf von einer bloßen Teilnahme an demselben trennt, ist wiederum ein wesentliches Element des Leitmodells der Inklusion.

Partizipation in diesem Sinne entspricht also einem bestimmten ethischen Wertesystem, und einer demokratisch orientierten Haltung bzw. Einstellung der Gesellschaft, oder einer Person. Dieser Sichtweise liegt die Überzeugung zugrunde, dass alle Menschen dieselben Rechte haben. Untrennbar damit verbunden ist das Selbstverständnis, dass auch alle Menschen im Rahmen ihrer Rechte und Pflichten selbstbestimmte Entscheidungen treffen können.

Die Bedürfnisse eines jeden Menschen sind anzuerkennen, und jeder Mensch ist dahingehend zu unterstützen, sie zu entdecken, und zu realisieren. Ausgangspunkt sind dabei die Stärken und Ressourcen jedes Menschen. In diesem Sinne bilden „Selbstbestimmung“ und „Partizipation“ nebeneinanderstehend die beiden Grundbausteine der Empowerment Philosophie.

Diese Philosophie kommt in verschiedenen Betroffeneninitiativen und Selbstvertretungsbewegungen, Gesetzen, Lebensbereichen, politischen Maßnahmen, pädagogischen und sozialen Konzepten, Einstellungen und Verhaltensweisen, und in der (Neu)Organisation von Institutionen zum Ausdruck. Vor dem Hintergrund der Empowerment Philosophie entwickelten sich sowohl zwei bedeutende Selbstvertretungsbewegungen (Empowerment als Selbstaneignungsprozess), als auch verschiedene Unterstützer- und Assistenzmodelle in allen Lebensbereichen und Belangen (Empowerment als Unterstützung zur Erlangung einer selbstbestimmten Lebensführung). Beides soll im Folgenden kurz dargestellt werden. Außerdem trug die Empowerment Philosophie wesentlich zum Paradigmenwechsel in der Heilpädagogik und in der Behindertenarbeit bei.

⁸ Anm. d. Verf.: Der „Gedanke“ wird im Sinne einer grundlegenden Philosophie / Wertesystem bzw. Denk- und Sichtweise verstanden.

✦ *Independent-Living-Bewegung und Self-Advocacy-Bewegung*

Die *Independent-Living-Bewegung* (vgl. Theunissen 2007, 93-103) wurde 1960 in Berkeley/Kalifornien (USA) vom körperbehinderten Studenten Ed Roberts initiiert. Es ging zunächst um die Umsetzung autonomer Wohnkonzepte für behinderte Menschen in der Gemeinde (independent community living). Daraus entwickelte sich das erste „Center for Independent Living“, welches bald seine Angebote um Beratungstätigkeit in allen Belangen eines unabhängigen Lebens, im Sinne eines peer counseling (Betroffene beraten Betroffene), erweiterte. Es wurde 1979 durch ein Bundesgesetz anerkannt (vgl. ebd., 94). Sehr bald entstanden auch in anderen Landesteilen, sowie in Kanada, Skandinavien und später in anderen europäischen Staaten, weitere Beratungs- und Unterstützungszentren von Menschen mit Behinderungen für Menschen mit Behinderungen. Dieser Organisationsform liegt die Sichtweise zugrunde, dass Menschen mit Behinderungen „Experten in eigener Sache“ sind (vgl. ebd., 96).

Die Independent-Living-Bewegung wandte sich jedoch auch gegen Medizinisierung, Institutionalisierung und Besonderung. Im Rahmen diverser Protestaktionen erreichte sie im Zusammenschluss mit anderen Betroffeneninitiativen 1973 die Durchsetzung des Antidiskriminierungsgesetzes, und 1990 dessen Erweiterung (Americans with Disability Act) (vgl. ebd., 96).

In Deutschland entwickelte sich seit den 1960er Jahren aus der Kritik an der traditionellen Behindertenarbeit nahezu parallel eine ähnliche Bewegung. Daraus entstand die sogenannte „Krüppelbewegung“, die im Laufe der Jahre durch Proteste Missstände und Menschenrechtsverletzungen in und durch die Behindertenarbeit aufzeigte (vgl. ebd., 97). 1982 erfolgte im Rahmen einer Konferenz ein Austausch mit Mitgliedern der amerikanischen Independent-Living-Bewegung, der zur bundesweiten Gründung und Vernetzung vergleichbarer Beratungszentren führte (vgl. ebd., 98f). Die deutsche Selbstbestimmt-Leben Initiative entwickelte das Arbeitgeber- und Assistenzmodell, und setzte die Verabschiedung und Anpassung einiger Gesetze (Grundgesetz, SGB IX, Landesgleichstellungsgesetze, Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz) durch, sowie die rechtliche Verankerung der persönlichen Assistenz und des persönlichen Budgets (vgl. ebd., 101ff).

Anders als die Independent-Living-Bewegung, in der Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung (Lernschwierigkeiten) unterrepräsentiert sind, schließt die Selbstbestimmt-Leben Initiative ausdrücklich alle Menschen mit Behinderungen mit in ihre Aktivitäten ein.

Als *Self-Advocacy-Bewegung* (vgl. Theunissen 2007, 103-119) bezeichnen sich weltweite Zusammenschlüsse von Menschen insbesondere mit intellektueller Beeinträchtigung in unabhängigen und selbstorganisierten Gruppen, die „sich gemeinsam für Gerechtigkeit einsetzen, indem sie einander helfen, ihr Leben zu führen und gegen Diskriminierung zu kämpfen“ (Martin 1996, zit. nach Theunissen 2007, 104). Sie haben sich in vier wesentlichen Formen organisiert: manche Gruppen bestehen innerhalb einer Institution, einige sind an einen Verein angeschlossen, manche Gruppen agieren autonom, und wieder andere kooperieren mit anderen Behindertenbewegungen (vgl. ebd., 104f).

Der Einfluss und Tätigkeitsbereich einzelner Selbstvertretungsgruppen reicht von institutionsinterner Mitbestimmung bis zur Durchsetzung politischer Ziele. Zum Beispiel setzte sich die Self-Advocacy-Bewegung für eine Sensibilisierung der Sprache ein und erreichte im englischsprachigen Raum die Durchsetzung neuer, weniger stigmatisierender Begriffe, wie „people with learning difficulties“ statt „mental handicap“ (vgl. ebd., 107f).

Die ersten Impulse einer Selbstvertretungsidee stammen aus den 1960er Jahren aus Schweden. Dort organisierten Menschen mit Lernschwierigkeiten Freizeitclubs, die bewusst auf einen (nicht behinderten Anm. d. Verf.) Leiter verzichteten, und die Planung und Durchführung von Freizeitaktivitäten zum Ziel hatten (vgl. ebd., 105).

1968 kam es zum einem ersten größeren Austausch verschiedener Gruppen im Rahmen einer Konferenz, 1973/74 zur „offiziellen“ Gründung der Bewegung durch die Gruppe „People First of Oregon“, 1980 zum Durchbruch der Idee. Dies hatte bundesweite Gründungen von Selbstvertretungsgruppen unter verschiedenen Namen (z.B. „People in Action“, „The Advocates Voice“) zur Folge, sowie 1991 die Gründung der nationalen Organisation „Self-Advocates Becoming Empowered“. Dadurch kam es zu einer Vernetzung und Verdichtung der bisher unkoordinierten Gruppen zu einer sozialen Bewegung (vgl. ebd., 105ff).

In Kanada, Skandinavien, Großbritannien und anderen europäischen Ländern kam es zu ähnlichen Entwicklungen. Überall gab und gibt es auch Bestrebungen, die einzelnen Gruppen national zu vernetzen, zum Beispiel durch das „Netzwerk People First Deutschland“ (vgl. ebd., 115).

Die Entwicklung der Self-Advocacy-Bewegung ist weit weniger linear und homogen wie die der Independent-Living-Bewegung, ihre Verbreitung weit weniger deckend. Ebenso unterschiedlich sind auch ihre Anliegen und Ziele, von sozialen Aspekten, über Bildungsberatung bis hin zu politischen Aktivitäten. Gemeinsam ist ihnen jedoch ihr

Hauptanliegen, als Menschen mit Lernschwierigkeiten für ihre Interessen selbst zu sprechen. Viele Gruppen nehmen nach dem Vorbild der Gruppe „People First of Oregon“ die Beratung eines nicht behinderten Advisors in Anspruch, der jedoch nur unterstützend zur Seite steht, und keinesfalls Entscheidungen über die Köpfe der Gruppenmitglieder hinweg treffen soll (vgl. Theunissen 2007, 110f).

✦ *Unterstützung im Sinne einer selbstbestimmten Lebensführung*

Um tatsächlich gleichberechtigt in allen Lebensbereichen, in allen Lebensphasen und an allen Aspekten der Gesellschaft partizipieren zu können, benötigen Menschen mit Behinderungen manchmal Unterstützung. Jede Art von Unterstützung, die dem Empowerment Konzept und der Leitidee der Inklusion / Teilhabe folgt, hat die maximale Selbstbestimmung der jeweiligen Person mit Behinderung sowie die Perspektive der Lebensqualität zum Ziel. Assistenz in diesem Sinn orientiert sich also an den Bedürfnissen und Wünschen der unterstützten Person. Um den Ansprüchen gerecht zu werden, wurden verschiedene Unterstützungsformen, -verfahren und -instrumente entwickelt. Im Folgenden werden die häufigsten „Werkzeuge“ genannt, die in der Literatur erwähnt werden. Es besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit.

Im Kleinkindalter werden Familien mit behinderten Kindern oft durch *Frühförderung* unterstützt (vgl. Biewer 2009, 200ff). Für Einzelintegrationen in Regelkindergärten, sowie für inklusive Modelle, wurde in Anlehnung an den „Index for inclusion“ (Booth & Ainscow 2002) der „*Index for early years and childcare setting*“ entwickelt und bereits in viele Sprachen übersetzt (vgl. Biewer 2009, 206). Dieser soll als Leitlinie zur Evaluation der jeweiligen Institution dienen. Es handelt sich um ein Werkzeug, das institutionelle „Barrieren für die Entwicklung von Prozessen des Spielens und Lernens und der Teilhabe in allen Bereichen“ (ebd.) aufdecken soll, mit dem Ziel, Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Im *schulischen Bereich* besteht ein relativ breites Spektrum an institutionellen Bedingungen, pädagogischen Konzepten und Modellen. Begriffe wie „inclusive schools“, „inclusive education“ oder „full inclusion“ sind in diesem Kontext zu verorten (Biewer 2001, Schnell & Sander 2004). Der erwähnte „*Index for inklusion*“ wurde als Instrument zur Planung und Evaluation der „inkluisiven Schulen“ entwickelt (Booth & Ainscow 2002).

In der Lebensphase im *Übergang von der Schule zum Beruf* und im späteren Leben beschäftigen junge Menschen Fragen nach der Berufswahl, Ausbildungsmöglichkeiten und Weiterbildung. Diverse *Unterstützer- und Beratungsmodelle* wie „persönliche Zukunftsplanung“ und „Unterstützerkreise“ (Boban & Hinz 2005; Niedermair 2004), und angepasste Ausbildungsmöglichkeiten zielen auf eine selbstbestimmte Eingliederung in den

ersten Arbeitsmarkt. Aufgabe der Unterstützer ist die Abklärung der Interessen und Potentiale, Begleitung zu größtmöglicher Selbständigkeit, sowie Vermittlung, Aufklärung und Information der Arbeitsstelle (vgl. Biewer 2009, 215ff). Am *Arbeitsplatz* findet Unterstützung in Formen der *Arbeitsassistentz* und der „unterstützten Beschäftigung“ („supported employment“) statt (Biewer 2009, 217).

Wohnkonzepte wie „community care“, „community living“ oder „supported living“ bezeichnen verschiedene Modelle des gemeindeintegrierten Wohnens und/oder des unterstützten Zusammenlebens von Menschen mit Behinderungen (Theunissen 2006, 24ff). Im Freizeitbereich hat sich der Begriff der *Freizeitassistentz* etabliert (Markowetz 2007c)⁹.

Über beinahe *alle Lebensphasen und –bereiche* erstreckt sich die Unterstützungsform der (*persönlichen*) *Assistentz*. Sie zielt darauf ab, Menschen mit Behinderungen in allen Belangen des Lebens zu unterstützen, um ein selbstbestimmtes Leben führen zu können (Wacker u.a. 2005). Auch Fachkräften kommt demnach eine neue Rolle zu, nämlich weniger die des Betreuens, sondern „die Aufgabe des Assistierens oder Begleitens“ (vgl. Hähner u.a. 2005, zit. nach Biewer 2009, 154), mit der Zielperspektive der Barrierefreiheit im weitesten Sinn und der Lebensqualität (vgl. Biewer 2009, 153f).

Ein großer Teil der Assistentz- und Beratungstätigkeit wird von Menschen mit Behinderungen für Menschen mit Behinderungen angeboten. „*Peer-Tätigkeit*“ („peer counseling“, „peer support“, „peer assistance“, „peer help“, „peer education“) findet in allen Lebensbereichen und –phasen statt. (vgl. Theunissen 2007, 94).

Trotz aller Modelle, Konzepte und diverser Formen der Umsetzung ist es in der Praxis oft ein schmaler Grat zwischen Unterstützung im Sinne der Person und deren Bevormundung. Manchmal ist es nicht leicht, zu entscheiden, was eine Person will, oder ob das, was sie will, gut für sie ist. Wo ist die Grenze zwischen Selbstbestimmung und Verantwortungslosigkeit? Wann wird die Unterstützung einer Person zu Bevormundung? Diese Fragen sind ständige Begleiter in assistierenden Beziehungen und bedürfen einer besonderen Aufmerksamkeit. Das Assistentzmodell darf auch nicht umgekehrt verstanden werden. Unterstützer sollen nicht zu reinen Befehlsempfängern werden. Viel Feingefühl, Kommunikationsfähigkeit und Reflexionsbereitschaft auf beiden Seiten sind notwendig, um „gelingende“ assistierende Beziehungen zu gestalten. Ulrich Niehoff (2008, 104-124) fasst diese sensiblen Aspekte der Unterstützung unter dem Begriff „care ethics“ oder „*Ethik der Achtsamkeit*“ zusammen.

⁹ Siehe Kapitel 2.1.4

2.1.2.2 Rechtliche, politische, und gesellschaftliche Grundlagen für Inklusion

Im Laufe der Zeit schlugen sich die neue Sichtweise von Behinderung, die Initiativen der Selbstvertretungsbewegungen, und ein verändertes soziales Bewusstsein sowohl in nationalen und internationalen Empfehlungen, Geboten und Richtlinien, als auch in neuen Gesetzen, bzw. der Ergänzung und Anpassung bestehender Gesetze auf allen Ebenen und in allen (Lebens)Bereichen nieder. Man kann diesbezügliche Festlegung in den Kategorien Menschenrechte und Menschenwürde, Nicht-Diskriminierung, Gleichbehandlung und Gleichstellung (Chancengleichheit), sowie in Zusammenhang damit die Auseinandersetzung mit einer veränderten Sichtweise von Behinderung, auf internationaler, nationaler und regionaler Ebene, zusammenfassen. Desweiteren entwarfen Selbstvertretungsorganisationen und anderen Initiativen Forderungskataloge, Empfehlungen und Richtlinien, die nicht selten zur Verabschiedung von Gesetzen oder anderweitigen Verbindlichkeiten führte.

Im Folgenden wird ein chronologischer Überblick über die Meilensteine der rechtlichen, politischen, ethischen und gesellschaftlichen Festlegungen gegeben. Es besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit¹⁰. Eine tabellarische Darstellung auf den Seiten 48-49 dient einem Überblick.

Die Grundlage aller Erklärungen und Gesetze ist die *UN-Erklärung der Menschenrechte* vom 10. Dezember 1948 (z.B. Biewer 2009, 137). Als Ergänzung zu den Allgemeinen Menschenrechten erfolgte 1971 die *Deklaration der Rechte geistig behinderter Menschen*, und 1975 die *Deklaration der Rechte behinderter Menschen*, beide allerdings nicht bindend für die Vertragsstaaten (Biewer 2009, 138).

Erste spezifische Gesetze, Gebote und Verbote über Rechte, Nicht-Diskriminierung und Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen wurden in den USA verabschiedet.

1973, USA: *Rehabilitation Act – Antidiskriminierungsgesetz*. Der Gedanke an Nicht-Diskriminierung findet gesetzlich Eingang, das Gesetz verbietet jede Diskriminierung und Benachteiligung aufgrund von Behinderung in allen vom US-Staat (mit)finanzierten Einrichtungen und Programmen (vgl. Theunissen 2007, 96).

Die WHO (World Health Organisation) hat im Laufe der Zeit mehrere Chartas deklariert, die implizit oder direkt Aussagen über Behinderung aus der Gesundheitsperspektive treffen.

1978, WHO: *Declaration of Alma-Ata*. Diese Erklärung der WHO fordert vollkommenes

¹⁰ Zur österreichischen Gesetzeslage siehe auch Kapitel 2.2.1

körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden als fundamentales Menschenrecht. Gesundheit wird nicht nur als Abwesenheit von Krankheit verstanden, sondern als umfassendes Wohlbefinden (vgl. Klotter 2009, 37).

1981, United Nations: *Internationale Konvention über die Rechte des Kindes*. Diese Konvention ist bindend für alle Vertragsstaaten (vgl. Biewer 2009, 138).

1979, USA: *Bundesgesetz*, welches die Independent Living Centren als Beratungszentren anerkennt (vgl. Theunissen 2007, 94).

1986, WHO: *Ottawa Charta*. Diese Erklärung versteht Gesundheit als selbstbestimmbaren und selbstverantwortlichen Prozess (vgl. Klotter 2009, 41).

1990, USA: *PL 101-336 - Americans with Disabilities Act (ADA)*. Der ADA ist eine Erweiterung des Rehabilitation Act. Er untersagt nun jede Form von gesellschaftlicher Diskriminierung, also auch im privaten Arbeitsbereich, sowie in öffentlichen Einrichtungen und Organisationen (vgl. Theunissen 2007, 96).

1993, United Nations: *UN-Standardregeln* zur Herstellung gleicher Lebenschancen. Sie sind bindend für alle Vertragsstaaten und verstehen sich als Rahmenrichtlinien für die Herstellung von gleichen Lebenschancen behinderter Menschen (vgl. Biewer 2009, 138).

Ein wesentliches Dokument im Bildungsbereich verfasste die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).

1994, UNESCO: *Deklaration von Salamanca*. Diese Erklärung prägte den Begriff der „inclusion“ im schulischen Bereich, und trug zu seiner inhaltlichen Normierung bei. Sie wurde 1996 ins Deutsche übersetzt (vgl. Biewer 2009, 128ff).

In vielen europäischen Staaten wurde beinahe zeitgleich das Benachteiligungsverbot behinderter Menschen in die jeweilige Bundesverfassung aufgenommen.

1994, Deutschland: Im Zuge der internationalen Entwicklung wurde das *Grundgesetz Art. 3, Abs. 3* um die *Antidiskriminierungsvorschrift* erweitert: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (Cloerkes 2007, 41).

1997, Österreich: *Änderung der Österreichischen Bundesverfassung, Art. 7/Abs. 1*. Mit folgender Ergänzung nimmt Österreich das Benachteiligungsverbot behinderter Menschen in die Verfassung auf: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Die

Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich dazu, die Gleichbehandlung von behinderten und nichtbehinderten Menschen in allen Bereichen des täglichen Lebens zu gewährleisten“ (Bundeskanzleramt 1997, BGBl. I Nr. 87/1997, Art. 7/Abs. 1). Art. 8 legt die gesetzliche Anerkennung der Gebärdensprache als eigenständige Sprache fest.

1997, WHO: *Jakarta Declaration on Health Promotion* (Klotter 2009, 49).

Auch die Europäische Union entwarf Richtlinien zur Gleichbehandlung, die auch für Menschen mit Behinderungen gelten sollten.

2000, Europäische Union. *Richtlinie 2000/43/EG des Rates* - zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft (Eur-Lex 2000a). *Richtlinie 2000/78/EG des Rates* - zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf (Eur-Lex 2000b).

2001, Deutschland: Das *Sozialgesetzbuch IX (SGB IX)* mit dem Titel „Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen“ wurde ins deutsche Sozialrecht aufgenommen. Es enthält einen allgemeinen Behinderungsbegriff, der in das Gleichstellungsrecht übernommen wird (vgl. Cloerkes 2007, 42). Es regelt die „Leistungen zur Teilhabe“ (ebd., 50), unter anderem das Recht auf persönliches Budget und persönliche Assistenz (ebd., 85). Teil 2 umfasst das Schwerstbehindertenrecht (vgl. ebd., 55).

In Schweden haben Menschen mit Behinderungen seit 1994 Rechtsanspruch auf persönliches Budget, in den Niederlanden und in Großbritannien seit 2003 (vgl. Wacker u.a. 2005, 59).

2002, Spanien: Die *Deklaration von Madrid* ist das Ergebnis des Europäischen Kongresses von Menschen mit Behinderung. An dem Kongress nahmen VertreterInnen der europäischen Behindertenverbände und der Europäischen Kommission, sowie von Selbstvertretungsorganisationen, teil. Der Kongress zielte darauf ab, konzeptionelle Rahmenbedingungen für das „Europäische Jahr der Menschen mit Behinderungen“, und gesellschaftliches Bewusstsein für die Anliegen und Rechte von Menschen mit Behinderungen im Sinne einer inklusiven Gesellschaft zu schaffen (BIZEPS 2003).

2002, Deutschland: Das *Behindertengleichstellungsgesetz (BGG)* wurde zunächst auf Bundesebene erlassen, und folglich in die Gleichstellungsgesetze der Länder übernommen. Es richtet sich vor allem an die öffentliche Verwaltungsebene, und regelt Barrierefreiheiten im Sinne von Zugänglichkeit und Nutzbarkeit (z.B. Baunormen, Informationszugang, Anerkennung der Gebärdensprache). Es vermittelt einen bürgerInnenrechtlichen

Gleichstellungsanspruch, der über verschiedene Rechtsbereiche greift (Cloerkes 2007, 44).

2003, Europäische Union: Im *Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderungen* fanden im Rahmen des Konzepts der Chancengleichheit europaweit Veranstaltungen und Kampagnen statt, um die Öffentlichkeit für die Heterogenität der Bevölkerung, die Rechte von Menschen mit Behinderungen, und gegen ihre Diskriminierung, mit dem Ziel einer vollständigen Integration, zu informieren und zu sensibilisieren. Der Begriff der Chancengleichheit hat sich etabliert und in diverse Gesetze Eingang gefunden (Europa 2006).

2005, UNESCO: Die *Guidelines for Inclusion* verankern die Weiterentwicklung des Inklusionskonzept. „Inclusion“ umfasst nicht mehr nur Kinder mit Behinderungen, sondern auch „andere Gruppen von Kindern, die von Marginalisierung und Ausschluss bedroht sind“ (Biewer 2009, 132f).

2005, WHO: Die *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)* basiert auf dem bio-psycho-sozialen Modell von Gesundheit bzw. Behinderung (DIMDI 2005). Die ICF wird zur Grundlage des Gesundheitssystems, dient aber auch als Basis für zahlreiche Gesetzesdefinitionen, und findet auch in pädagogische Handlungsfelder Eingang (vgl. Biewer 2009, 63).

2006, Deutschland: Das *Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)* wurde verabschiedet. Es wurde kontrovers diskutiert, da es neben den Bereichen der Arbeit, Soziales und Bildung auch Auswirkungen auf das Zivilrecht, also auf Rechtsbeziehungen sowohl zwischen Staat und BürgerInnen, als auch auf Rechtsbeziehungen zwischen BürgerInnen hat, und alle Minderheiten einschließt (vgl. Cloerkes 2007, 44f). „Ziel des AGG ist es, „Benachteiligungen aus Gründen der Rasse, der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen““ (ebd., 45). Somit bestimmt es auch ein arbeits- und zivilrechtliches Benachteiligungsverbot (z.B. Miete, Versicherungen, Käufe, usw.).

2006, Österreich: Das *Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz (BGStG)* besagt: „Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen; Änderung des Behinderteneinstellungsgesetzes, des Bundesbehindertengesetzes, des Bundessozialamtsgesetzes, des Gleichbehandlungsgesetzes, des Bundesgesetzes über die Gleichbehandlungskommission und die Gleichbehandlungsanwaltschaft, und des Bundes-Gleichbehandlungsgesetzes“ (Bundeskanzleramt 2005, BGBl. I Nr. 82/2005). Es zielt auf Barrierefreiheit öffentlicher Räume ab und enthält ein Diskriminierungsverbot, sowie eine Beschwerdemöglichkeit gegen

Barrieren. Jedoch wird von Interessensverbänden das Fehlen wichtiger Inhalte, sowie der fehlende Rechtsanspruch auf Barrierefreiheit kritisiert (vgl. Biewer 2009, 136).

2006, United Nations: Die UN-Behindertenrechtskonvention *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)* wurde am 13.12. 2006 in New York verabschiedet, am 30.3.2007 unterschrieben alle Länder in New York, am 3.5.2008 trat sie in Kraft. Am 26.9.2008 wurde das *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* von Österreich ratifiziert. Sie definiert explizit die bestehenden Menschenrechte für alle Menschen mit Behinderungen und ist für die Vertragsstaaten bindend. Diese verpflichteten sich, nach zwei Jahren einen Bericht über die Erfüllung der Vertragsinhalte vorzulegen (United Nations 2006). Der erste österreichische Staatenbericht erschien 2010 (vgl. BMASK 2010).

Es wurden die Meilensteine rechtlicher, politischer, ethischer und gesellschaftlicher Entwicklung hinsichtlich der Teilhabe, Chancengleichheit, Nicht-Diskriminierung und der Rechte von Menschen mit Behinderungen angeführt. Es scheint noch angebracht, an dieser Stelle eine Unterscheidung zwischen Menschen- und Bürgerrechten vorzunehmen. Menschenrechte gewähren jedem Menschen die uneingeschränkte Achtung seines Menschseins, und haben daher fundamentale Bedeutung hinsichtlich des Rechts auf Leben, auf Freiheit und auf Gleichbehandlung. Bürgerrechte bringen spezifische Interessen zum Ausdruck (vgl. Theunissen 2007, 45f). Da die Einhaltung von Menschenrechten nicht gleichbedeutend mit der Erfüllung von Bürgerrechten ist und umgekehrt, soll hier darauf hingewiesen werden, dass mit „Rechten“ immer beides gemeint ist.

Die Verabschiedung von Konventionen, die zunehmende Präsenz von Menschen mit Behinderungen in der Öffentlichkeit, und die rechtliche Verankerung von Chancengleichheit, sowie ein bio-psycho-soziales Verständnis von Behinderung sind unabdingbare Voraussetzungen und Wegweiser zu einer inklusiven Gesellschaft. Dennoch ist es damit alleine noch nicht getan, denn Inklusion / Teilhabe hat viele Aspekte. Diese sollen im folgenden Kapitel beleuchtet werden.

Jahr	Behinderungsbegriff	Menschenrechte	Internationale Erklärungen	Gesetze					Erklärungen / Richtlinien
				USA/Kanada	Europäische Union	Diverse Länder	Deutschland	Österreich	
	WHO	United Nations	UNESCO/ OECD						(Selbstvertretungs) Initiativen
1948		Erklärung der Menschenrechte (Biewer 2009, 136f)							
1973				Rehabilitation Act (Theunissen 2007, 96)					
1978	Declaration of Alma-Ata (Klotter 2009, 37)								
1979				Bundesgesetz zur Anerkennung der Independent Living Centren als Beratungszentren (Theunissen 2007, 94)					
1986	Ottawa Charta (Klotter 2009, 41)								
1990				ADA - PL 101-336 - Americans with Disabilities Act (Theunissen 2007, 96)					
1993		Standardrules on Equalization of Opportunities for Person with Disabilities (Biewer 2009, 138)							
1994			Erklärung von Salamanca (UNESCO 1994, zit. n. Biewer 2009, 128ff)			Schweden: Rechtsanspruch auf persönliches Budget (Wacker u.a. 2005, 59)	Ergänzung d. Grundgesetz Art. 3, Abs. 3 (Cloerkes 2007, 41)		
1997	Jakarta Declaration on Health Promotion (Klotter 2009, 49)							Ergänzung des Bundesverfassungsgesetz, Art. 7/Abs. 1 (Bundeskanzleramt 1997, BGBl. I Nr. 87/1997, Art. 7/Abs. 1)	

Abb. 1: Chronologie der gesetzlichen und gesellschaftlichen Grundlagen

Quelle: eigene Darstellung

Jahr	Behinderungs- begriff	Menschenrechte	Internationale Erklärungen	Gesetze					Erklärungen / Richtlinien
2000					Richtlinie 2000/43/EG des Rates (Eur-Lex 2000a) Richtlinie 2000/78/EG des Rates (Eur-Lex 2000b)				Index for Inclusion (Booth & Ainscow 2002) Index für Inklusion (Boban & Hinz 2003)
2001							Sozialgesetzbuch IX (SGB IX) (Cloerkes 2007, 42)		
2002							Behindertengleich- stellungsgesetz BGG des Bundes und der Länder (Cloerkes 2007, 44)		Deklaration von Madrid (BIZEPS 2003)
2003					Europäisches Jahr der Menschen mit Behinderungen 2003 - Konzept der Chancengleichheit (Europa 2006)	Niederlande und Großbritannien: Rechtsanspruch auf persönliches Budget (Wacker u.a. 2005, 59)			
2005	ICF - Internationale Klassifikation der Funktions- fähigkeit, Be- hinderung und Gesundheit (DIMDI 2005)		Guidelines for Inclusion (UNESCO 2005, zit. n. Biewer 2009, 129)						
2006		CRPD - Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations 2006)					Allgemeines Gleichbehandlungs- gesetz AGG nach Maßgabe einer EU- Richtlinie (Cloerkes 2007, 44f)	Bundes-Be- hinderten- gleich- stellungs- gesetz BGStG (Bundes- kanzleramt 2005, BGBl. I Nr. 82/2005)	

2.1.2.3 Inklusion aus verschiedenen Perspektiven – ein Überblick

Nachdem in den vorhergehenden Kapiteln die ideengeschichtlichen Wurzeln und die gesellschaftlich-rechtliche Konstituierung des Inklusionskonzepts dargelegt wurden, folgt nun eine Auseinandersetzung mit dem Begriff selbst.

Dworschak und Schmidt (2011) definieren diesbezüglich *drei unterschiedliche Ansätze*. Sie gehen zum einen von einem *pädagogischen*, zum anderen von einem *systemtheoretischen Inklusionsbegriff* aus, welche sich durch die zugrundeliegenden theoretischen Konzepte voneinander unterscheiden. Davon abzugrenzen ist der Begriff der *Teilhabe*, dessen theoretischer Rahmen ein soziologisches Verständnis bildet, und der sich aus dem Behinderungsbegriff der ICF erschließt.

Der *pädagogische Inklusionsbegriff* steht in engem Zusammenhang mit seinem Ursprung aus dem schulischen Bereich, richtungsweisend für seine Etablierung war die Erklärung von Salamanca mit der Zielperspektive einer „Schule für Alle“ (vgl. Dworschak & Schmidt 2011, 269). Behinderung wird als *eine* Dimension von Heterogenität neben anderen verstanden (vgl. ebd., 273). Dieses Konzept der Inklusion lässt sich auch auf andere Lebensbereiche und – abschnitte anwenden. Die Gesellschaft wird als Gesamtheit verstanden, die sich aus Individuen zusammensetzt. Innerhalb der Gesellschaft existieren verschiedene Mehr- und Minderheiten. Alle Menschen werden als gleichberechtigte Bürger betrachtet, Einschränkungen für Menschen mit Behinderungen bestehen aufgrund von Umweltbarrieren und Benachteiligungen. Der pädagogische Inklusionsbegriff versteht sich in diesem Sinn auch als Gegensatz von Diskriminierung (vgl. ebd., 271).

Der *systemtheoretische Inklusionsbegriff* ist in der Gesellschaft verankert und versteht Behinderung als Beeinträchtigung von Kommunikation. Die Gesellschaft wird als Komplex von verschiedenen Funktionssystemen verstanden, innerhalb derer Menschen als Personen ansprechbar sind (vgl. Dworschak & Schmidt 2011, 275). Einschränkungen für Menschen mit Behinderungen entstehen durch die Annahme, dass Systeme auf Belastungen der Kommunikation mit Exklusionstendenzen reagieren. In diesem Sinne kann es weder eine vollständige Inklusion, noch eine vollständige Exklusion geben, da nicht Individuen, sondern Teilsysteme im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen.

Der Begriff der *Teilhabe*, der als Zielperspektive der Rehabilitation den bisherigen Begriff der „Eingliederung“ ersetzt (vgl. Dworschak & Schmidt 2011, 270), basiert auf dem

Behinderungsbegriff der ICF. Das bedeutet, dass von einer körperlichen Schädigung ausgegangen wird. Behinderung versteht sich als negative Wechselwirkung zwischen einem Individuum mit einem Gesundheitsproblem und seiner Umwelt in Bezug auf dessen Teilhabe an einem Lebensbereich (vgl. ebd., 278). Die Gesellschaft wird als soziale Umwelt eines Individuums betrachtet, Teilhabe kann daher nur im Einzelfall beschrieben werden.

Nach Dworschak und Schmidt (2011, 278) stehen der Pädagogische Inklusionsbegriff und der Begriff der Teilhabe einander nahe, sind aber dennoch voneinander zu unterscheiden. Der systemtheoretische Inklusionsbegriff unterscheidet sich durch die zugrunde liegende Systemperspektive (anstelle einer individuumzentrierten Sichtweise) deutlich von den beiden anderen Ansätzen (vgl. ebd., 275).

2.1.2.4 Pädagogischer Inklusionsbegriff - Inklusion im schulischen Kontext

Der Begriff Inklusion etablierte sich in einem pädagogischen Kontext erst in den 1990er Jahren, zunächst im angloamerikanischen Sprachraum, und bezog sich anfänglich ausschließlich auf den schulischen Bereich. Er zielt auf die Erweiterung und Neuinterpretation des Integrationsbegriffs ab, und löste diese und ihr gleichgestellte Bezeichnungen ab. In den USA sprach man bis dahin von „mainstreaming“, wenn man den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen meinte, außerhalb der USA wurde „integration“ synonym dazu verwendet. Im deutschen Sprachraum hatte sich der Begriff „Integration“ durchgesetzt (vgl. Biewer 2009, 125). Darunter wurde „die Hineinnahme einer Minderheit in den Hauptstrom der Gesellschaft und (...) in die reguläre Schule (ebd.)“ verstanden. Voraussetzung dafür war eine gewisse Anpassungsfähigkeit der jeweiligen Minderheit an die geltenden Normen.

Insofern kann man die Leitidee der Inklusion als „konzeptionelle Weiterentwicklung“ (Theunissen 2006, 21) innerhalb der (Heil) Pädagogik verstehen. Hinz (2004, zit. nach Theunissen 2006, 50f) beschreibt diese Weiterentwicklung in vier Phasen:

„Exklusion: Bestimmte Personengruppen sind völlig vom Bildungs- und Erziehungssystem ausgeschlossen. Man denke an sog. ‚schulbildungsunfähige‘ geistig schwer behinderte Personen.

[Segregation:] Einteilung der Kinder anhand bestimmter diagnostischer Kriterien in dafür spezialisierte Schulformen und andere pädagogische Einrichtungen.

Integration: Unter Erhalt der Dominanz des ‚Normalen‘ werden einzelne marginalisierte Personen bzw. Personengruppen in Regelinstitutionen und -abläufe integriert.“

Bis hierher lag es an der Person bzw. an ihrer Behinderung, ob sie von der Gesellschaft ausgeschlossen, einem spezialisierten System zugewiesen, oder ob sie „normal genug“ war, um ins Regelsystem eingegliedert zu werden.

Alle Konzepte basieren auf einer individuumzentrierten Sichtweise sowie auf der „zwei-Gruppen-Theorie“. Das Konzept der Inklusion hingegen bedeutet ein „Neudenken“, es impliziert einerseits eine systemische Sichtweise, andererseits eine Orientierung an der „Theorie der Vielfalt“ (vgl. Dworschak & Schmidt 2011, 271).

„Inklusion: Alle werden als heterogene, aber trotzdem einheitliche Personengruppe betrachtet. Die Idee des ‚Normalen‘, und damit die Möglichkeit, bestimmte Personen als ‚unnormale‘ an den Rand zu drängen, wird aufgegeben. Marginalisierung und Aussonderung sind ausgeschlossen“ (Hinz 2004, zit. nach Theunissen 2006, 51).

Das bedeutet die Anerkennung von Verschiedenheit, die Hinwendung zu einem stärkenorientierten Denken, das Anbieten individueller Unterstützung, wo sie gebraucht wird, und die barrierefreie Gestaltung der Umgebung (vgl. Hinz 2002, zit. nach Biewer 2009, 126f). Würde das Konzept der Inklusion konsequent umgesetzt, käme es zu einer Auflösung desselben, da keine Personengruppen mehr explizit einzubeziehen wären.

Die Erklärung von Salamanca (UNESCO) trug 1994 entscheidend zur weltweiten Verbreitung des Begriffs „inclusion“ bei, sowie zu seiner inhaltlichen Normierung (Biewer 2009, 128) in Abgrenzung zur Integration. Das Verständnis einer Integration von behinderten Kindern in das Regelschulsystem wurde durch das Verständnis der uneingeschränkten Nicht-Aussonderung, mit der Zielperspektive einer „Schule für alle“, ersetzt. Der Begriff der „inklusive Schule“ wurde geprägt.

„‚Inclusive schools‘ [sind] (...) Schulen (...), die alle Kinder aufnehmen, unabhängig von körperlichen, intellektuellen, sozialen und sprachlichen Voraussetzungen. Dazu sollen gleichermaßen behinderte wie auch hochbegabte Kinder gehören. Weiterhin umfassen sie Schüler/innen aus kulturellen Minderheiten und sozialen Randgruppen“ (UNESCO 1994, zit. nach Biewer 2009, 128f).

Dennoch ist die Trennung der Begriffe Inklusion und Integration nicht konsequent nachvollziehbar. Dworschak & Schmidt (2011, 271) zitieren Sander (2003, 2004), Hinz (2002, 2004) und Bürli (1997), wenn sie Inklusion als „Phase oder Form in der Entwicklung des Schulsystems“ bezeichnen. Sander (2004, 11f) unterscheidet in diesem Rahmen *drei Ansätze*, bzw. Entwicklungsstufen der (schulischen) Inklusion. Dabei bezieht er sich auf die angelsächsische pädagogische Fachliteratur: Er macht einen Inklusionsbegriff aus (*Inklusion I*), der mit dem Integrationskonzept im Sinne des „gemeinsamen Lernens und Lebens

nichtbehinderter und behinderter Jugendlicher“ (Dworschak & Schmidt 2011, 271) gleichgesetzt werden kann. Dieser Ansatz unterscheidet weiterhin selektiv zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderungen. Im zweiten Ansatz (*Inklusion II*) bleibt die Differenzierung in zwei Gruppen ebenfalls erhalten, wenngleich er, aufgrund der Ausweitung auf Allgemeine Schulen, eine strukturelle Verbesserung der Integration darstellt (vgl. ebd.).

Vor diesem Hintergrund stellt Sander (2004, 12) fest, dass nicht „jedes amerikanische Inklusionskonzept einen Fortschritt gegenüber in Deutschland verbreiteten Integrationskonzepten darstellt“. Er bezieht sich dabei auf die „behindertenpädagogische Empfehlung“ des Deutschen Bildungsrat von 1973 (vgl. ebd.).

Sander (2004, 12) definiert jedoch ein drittes Konzept von Inklusion (*Inklusion III*), das einer „optimierten und erweiterten Integration“ entspricht und somit eine qualitative Weiterentwicklung der Integration darstellt. Dies hält er für geeignet, „den aktuellen und künftigen Entwicklungen als ein gemeinsames Richtziel zu dienen“. Die Qualität dieses Ansatzes äußert sich, in Anlehnung an Porter (1997, zit. nach Sander 2004, 15ff), in fünf Merkmalen:

- Konsequent systemischer Ansatz - ganze Klasse im Fokus, nicht einzelne SchülerInnen.
- Anerkennung von Vielfalt und Leistungsunterschieden - Ansatz an den (Unterrichts)Bedingungen, nicht am Kind
- Kooperative Problemlösungen – mit dem Ziel der Weiterentwicklung von Schule, nicht der Diagnostik und Förderung einzelner SchülerInnen
- Unterrichtsstrategien und Handlungskompetenzen für LehrerInnen - statt individueller Förderpläne für SchülerInnen
- Konsequent gemeinsamer Unterricht aller SchülerInnen in Regelklassen - Abschaffung aller Sondereinrichtungen in jeder Form

Im Rahmen der Diplomarbeit wird unter dem pädagogischen Inklusionsbegriff das dritte Konzept, also *Inklusion III* verstanden.

Zu diesem Zweck wurde in England der „Index for inclusion“ (Booth & Ainscow 2002) als Instrument der Bildungsplanung im Sinne des Inklusionskonzepts entwickelt. Er wurde 2000 an alle englischen Schulen versandt und richtet sich an die Organisationsentwicklung der Schulen (vgl. Biewer 2009, 132). Er versteht sich als Instrument zur Planung und Evaluation der Umsetzung „inkluisiver Schulen“ und beinhaltet Bewertungskriterien für die Schaffung inklusiver Kulturen, Etablierung inklusiver Strukturen und Entwicklung inklusiver Praktiken. Boban und Hinz (2003) übersetzten und bearbeiteten ihn als „Index für Inklusion“ für

deutschsprachige Verhältnisse.

Ein weiterer Schritt zur Verankerung des Inklusionskonzepts im schulischen Kontext erfolgte 2005, als die UNESCO die „Guidelines for Inclusion“ veröffentlichte. Sie deklarieren die konsequente Erweiterung des Inklusionsbegriffs. „Inclusion“ betrifft nicht mehr nur Kinder mit Behinderungen, sondern auch „andere Gruppen von Kindern, die von Marginalisierung und Ausschluss bedroht sind“ (Biewer 2009, 129f). Kinder mit Behinderungen werden nur noch als eine Gruppe von vielen, die von Ausschluss bedroht sein können, gesehen, es kam also zu einer Erweiterung der Adressatengruppe von „inclusion“ (ebd., 130). Die Guidelines sollen die pädagogische Arbeit in den Schulen hinsichtlich der Perspektive „Vielfalt“ verändern und effektiver machen.

Der pädagogische Inklusionsbegriff (*Inklusion III*) wurde auf andere Lebensbereiche ausgeweitet und hat somit auch Bedeutung als Sichtweise einer Gesellschaft erlangt, in der alle Menschen dieselben Rechte haben. Er versteht Ausgrenzung nicht mehr in Zusammenhang mit der Behinderung einer Person, sondern als Folge von Benachteiligung, sowie spezialisierter und nicht einbeziehender Systeme. Ausgrenzung wird zum Beispiel durch das Sonderschulwesen, spezialisierte Wohn- und Beschäftigungsformen für Menschen mit Behinderungen, sowie durch den erschwerten bzw. unmöglichen Zugang zu „Regeleinrichtungen“, wie die Einschulung in eine Regelklasse oder ein Arbeitsplatz am allgemeinen Arbeitsmarkt, aber auch durch Barrieren im weitesten Sinne verursacht. Er eignet sich demnach als Grundbegriff im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit und findet in die anschließende Definition Eingang.

2.1.2.5 Systemtheoretischer Inklusionsbegriff

Der im Folgenden ausgeführte systemtheoretische Inklusionsbegriff bezieht sich auf Niklas Luhmann (vgl. Wansing 2005, 20). Ihm liegen allgemeine Annahmen der Systemtheorie zugrunde, welche sich als konstruktivistische Erkenntnistheorie versteht (vgl. Luhmann 1990, zit. nach Wansing 2005, 22).

Eine der Grundlagen im systemtheoretischen Denken ist das Verhältnis zwischen einem System und seiner Umwelt. Die Umwelt ist das, was außerhalb vom System liegt, sich von ihm unterscheidet, und somit seine Grenzen markiert. Sie wird ihrerseits durch das jeweilige System definiert, ohne selbst ein System darzustellen (vgl. Wansing 2005, 23). Ein System wird gleichermaßen als „Form gedacht, was bedeutet, dass System und Umwelt untrennbar

miteinander verbunden sind: Es gibt kein System ohne Umwelt und keine Umwelt ohne System“ (ebd.). Grundsätzlich werden nicht lebendige Systeme (z.B. Maschinen) von autopoietischen / lebendigen Systemen unterschieden, für welche die eigene innere Aufrechterhaltung charakteristisch ist:

„Im Gegensatz zu nicht lebendigen Systemen wie Maschinen sind autopoietische Systeme demnach lebendige Gebilde, die sich selbst erzeugen und erhalten: Sie stellen die Elemente und Strukturen, aus denen sie bestehen, aus den Elementen und Strukturen her, aus denen sie bestehen, sind folglich zirkulär angelegt“ (Wansing 2005, 24).

Ein autopoietisches System ist also ein autonomes, in sich geschlossenes und funktionierendes System, das einer inneren Logik folgt, wie z.B. Organismen oder psychische Systeme (vgl. ebd.). Jedoch bedeutet das nicht, dass „Systeme ohne Umwelt existieren oder nicht in Austausch mit dieser treten können“ (Wansing 2005, 24).

Auch *soziale Systeme* können nach diesem Konzept als autopoietische Systeme, also als „geschlossen operierende Gebilde, die sich mittels selbstreferentieller Prozesse selbst erzeugen und erhalten“ (Wansing 2005, 25), aufgefasst werden.

Den Kern der Luhmannschen Systemtheorie bildet die Annahme, dass Kommunikationen jene Elemente und Operationen darstellen, die das soziale System regulieren, und die zirkulär zueinander in Bezug stehen, und nicht etwa Menschen oder soziale Handlungen (vgl. Wansing 2005, 25). Kommunikation wird dabei als selektiver Prozess verstanden, der sich auf den Ebenen Information, Mitteilung und Verstehen vollzieht und somit über den reinen Transfer von Botschaften hinausreicht. Kommunikation stellt ein eigenes, in sich geschlossenes System dar. Personen werden einerseits als Teilnehmer an Kommunikationen bezeichnet, und andererseits als eigene psychische Systeme (Bewusstseinssysteme) aufgefasst, die Kommunikation erzeugen. Zwischen Systemen findet keine direkte Kommunikation statt (vgl. ebd.).

Auch Gesellschaft wird aus systemtheoretischer Perspektive als umfassendes soziales System, zunächst neben anderen stehend (z.B. Interaktionssysteme oder Organisationssysteme), gedacht. Zugleich nimmt aber Gesellschaft eine Sonderstellung ein, da sie diese anderen sozialen Systeme mit einschließt, aber nicht in ihnen aufgeht (vgl. Wansing 2005, 26). Gesellschaft bezeichnet „die Gesamtheit aller erwartbaren sozialen Kommunikationen“ (Luhmann 1984, zit. nach Wansing 2005, 27).

Der Mensch als Einheit kommt demnach in der Systemtheorie nicht vor, sondern wird als

„überkomplexe und nicht integrierbare Gleichzeitigkeit von mehreren, in sich autonomen Systemen gefasst: organisches System, Nervensystem/Gehirn, Immunsystem und Bewusstsein“ (Wetzel 2004, zit. nach Dworschak & Schmidt 2011, 273). Ebenso besteht das soziale System „Gesellschaft“ aus vielen, in sich geschlossenen Teilsystemen (z.B. Wirtschaft, Politik, soziale Beziehungen), welche eben durch Kommunikation konstruiert werden (vgl. Dworschak & Schmidt 2011, 273). Alle Systeme wirken jedoch aufeinander ein.

Das bedeutet: Personen gestalten Systeme und ihre Funktionen durch ihre kommunikative Beteiligung, und erlangen ihrerseits Bedeutung innerhalb dieses Systems. Jedoch sieht der systemtheoretische Ansatz die „Gesamtinklusion“ eines Menschen in die Gesellschaft nicht vor, da nur Teil- bzw. Rollen Aspekte einer Person innerhalb von Teilsystemen relevant werden (vgl. Dworschak & Schmidt 2011, 274). Folglich gibt es immer auch Anteile einer Person, die nicht in einem System wirksam werden. Oder: Nicht alle Aspekte einer Person gestalten die Kommunikation in jedem Teilsystem, aber eine Person kann in verschiedenen Teilsystemen wirken. Der systemtheoretische Inklusionsbegriff erschließt sich daher nur im Verhältnis zu seinem Gegensatz, der Exklusion. Da der „Mensch (...) als Person in der Gesellschaft innerhalb verschiedener Teilsysteme ansprechbar ist“ (Dworschak & Schmidt 2011, 275), kann es weder eine vollständige Inklusion, noch einen Komplettausschluss eines Individuums aus *der Gesellschaft* geben (vgl. ebd.).

Behinderung wird aus systemtheoretischer Perspektive als Beeinträchtigung der Kommunikation aufgrund individueller Merkmale (z.B. Sprachbehinderung) gesehen (vgl. ebd.). Kommunikative Einschränkungen belasten die Funktionsstruktur sozialer Systeme, was wiederum dazu führt, dass die jeweiligen Teilsysteme darauf reagieren müssen, um ihre Aufrechterhaltung weiter zu gewährleisten. Daraus lassen sich jedoch, entgegen einer strengen systemtheoretischen Auffassung, allgemeine Tendenzen beobachten, wonach Menschen mit Behinderungen kumulativ aus mehreren Teilsystemen ausgeschlossen werden (vgl. Dworschak & Schmidt 2011, 274f).

Um dieses Phänomen zu erklären, erweitert Wansing (2005) das Verständnis der (ausschließlichen) kommunikativen Relevanz einer Person (mit Behinderung) in einzelnen Funktionssystemen, um das der sozialen Ausgrenzung (vgl. Dworschak & Schmidt 2011, 275). Dieser Blickwinkel orientiert sich an einem „übergeordneten“ Gesellschaftsbegriff und seinen Normen, da „Tendenzen der sozialen Ausgrenzung erst (...) mit Bezug auf einen kulturell gegebenen Standard sozialer Teilhabe sichtbar und für die Betroffenen wahrnehmbar werden“ (Wansing 2005, 59).

Der systemtheoretische Inklusionsbegriff unterscheidet sich vom pädagogischen Inklusionsbegriff einerseits durch den Fokus auf ein Teilsystem / Lebensbereich (anstelle der „Gesamtgesellschaft“) und auf seine Funktionsstruktur (Kommunikationsprozesse zur Aufrechterhaltung des Systems anstelle der Wirkung und Entfaltung eines Individuums). Mit dem Aspekt der kumulativen sozialen Ausgrenzung lassen sich jedoch Parallelen zum Teilhabebegriff ziehen.

2.1.2.6 Teilhabe - Verständnis einer inklusiven Gesellschaft

Der Begriff der Teilhabe hat sich im Rahmen der Heilpädagogik bzw. Behindertenarbeit seit der Einführung der ICF etabliert und wird parallel, ergänzend oder synonym zum Inklusionsbegriff verwendet. Während der Inklusionsbegriff im schulischen Kontext Bedeutung erlangte, bezieht sich das Verständnis von Teilhabe explizit auf alle Lebensphasen und -bereiche eines Menschen in der Gesellschaft.

Der Teilhabebegriff ersetzte den Begriff der „Eingliederung“ in der Rehabilitation und Behindertenarbeit, und fand in verschiedene Rechtsvorschriften wie das SGB IX, und der UN-BRK Eingang (vgl. Dworschak & Schmidt 2011, 270). Er steht somit, wie der Inklusionsbegriff, für den Paradigmenwechsel in der Behindertenarbeit, „weg von ausgrenzender Fürsorge, hin zu uneingeschränkter Teilhabe von Menschen mit Behinderungen“ (Rohrmann 2005, zit. nach Dworschak & Schmidt 2011, 270). Der Begriff wird jedoch nur in Relation zu einem ursächlich gedachten Verständnis von Behinderung fassbar, in dem Behinderung aufgrund eines Gesundheitsproblems als Einschränkung der Teilhabe¹¹ definiert wird (vgl. ebd., 276). Er fungiert als Zielperspektive in sozialpolitischer und heilpädagogischer Hinsicht, auf der Ebene des Gemeinwesens und der Lebensbereiche.

Im Vordergrund steht jedoch der Anspruch, „eine Gruppe mit einem bestimmten Merkmal, welches das Gros der Gruppe nicht aufweist“, einzubeziehen (Dworschak & Schmidt 2011, 272). Somit basiert der Teilhabebegriff auf einer „Zwei-Gruppen-Theorie“, und kann als ein Ziel von Inklusion definiert werden, jedoch nicht synonym verwendet werden (vgl. ebd.).

Er versteht sich nicht als objektiv definierbarer Zustand (eines Individuums, oder eines Systems), sondern vielmehr als relative Kategorie, und ist somit nur im Einzelfall zu beschreiben. Auch aus diesem Grund fehlt dem Teilhabebegriff eine konsequente inhaltliche Klärung (vgl. ebd., 277).

¹¹ Das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung wurde bereits ausführlich erläutert

Teilhabe wird dennoch häufig im außerschulischen Kontext, in gewissem Sinn als erweiterter Inklusionsbegriff, gebraucht. In diesem Zusammenhang hat sich auch der Begriff der „inklusive Gesellschaft“ etabliert (vgl. Theunissen 2006, 20). Das Verständnis einer inklusiven Gesellschaft beruht im Wesentlichen auf dem pädagogischen Inklusionsbegriff, bezieht aber auch Aspekte des Teilhabebegriffs mit ein.

Booth (2008) versteht Inklusion über den Bereich der Bildung hinaus als „wertebasierten Ansatz mit Blick auf gesellschaftliches Handeln im Allgemeinen“ (Booth 2008, 59). Er bezeichnet Werte als Basis aller Handlungen und Planungen, die im Handeln zum Ausdruck kommen. Inklusion als Handlungskonzept ist somit Ausdruck inklusiver Werte. Booth bringt Themen wie Gleichheit, Rechte, Teilhabe, Lernen, Gemeinschaft, Anerkennung von Vielfalt, Vertrauen und Nachhaltigkeit, sowie zwischenmenschliche Qualitäten wie Mitgefühl, Ehrlichkeit, Mut und Freude in Zusammenhang mit inklusiven Werten. In diesem Sinne wird Teilhabe als ein Baustein des Wertesystems Inklusion verstanden (vgl. ebd., 59f).

Diese Sichtweise ist hinsichtlich der Fragestellung relevant, denn Booth betont die Wichtigkeit, „Werte an den Taten anderer zu messen, und nicht an dem, was sie sagen“ (ebd.).

„Es ist Teil der ‚menschlichen Komödie‘, für Werte einzutreten, ohne sie auch in die Praxis umsetzen zu wollen – und das vor allem, um gut über sich selbst denken zu können bzw. um von anderen bewundert zu werden“ (Booth 2008, 60).

Gleichheit versteht Booth (2008, 60f) als zentrales Element der Inklusion, Rechte basieren auf Gleichheit.

Teilhabe versteht er in diesem Zusammenhang nicht nur als Zugang zu einer Einrichtung, sondern als aktives Engagement und Beteiligung an Entscheidungen, als Basis des Zusammenseins und –arbeitens, und als vorbehaltlose Anerkennung menschlicher Identität (vgl. ebd.).

Lernen umfasst alle Erfahrungen der jeweiligen Lebensrealitäten und stellt das Herzstück aller Bildungsprozesse dar. Gemeinschaft versteht Booth grundsätzlich als Wechselbeziehung zwischen Bildungseinrichtungen und Gemeinschaften. Die Anerkennung von Vielfalt fasst Vielfalt als Bereicherung auf, Vertrauen (ebd., 63) gilt als Voraussetzung für Dialoge zwischen Menschen. Nachhaltigkeit verbindet Inklusion mit dem fundamentalen Ziel von Bildung, während Mitgefühl die Bereitschaft darstellt, die Welt (einschließlich der emotionalen Welt anderer) zu verstehen. Ehrlichkeit versteht Booth als Verantwortung

derjenigen, die Einfluss haben, um Teilhabemöglichkeiten zu erweitern. Mut ist gefragt, um hinzusehen, eine Meinung zu haben, und gewohnte Wege zu verlassen. Freude bedeutet Menschlichkeit und freudiges Engagement (vgl. Booth 2008, 62ff).

Diese wertebasierte Sichtweise findet in die vorliegende Diplomarbeit Eingang, weil menschliches Verhalten (soziale Reaktionen), und das, was es beim Gegenüber auslöst (subjektive Wahrnehmung), nicht auf Definitionen, Rechten und Gesetzen beruht, sondern auf Einstellungen, Haltungen, Erfahrungen, Emotionen und eben Werten.

In Anlehnung an den „Index for inclusion“ (Booth & Ainscow 2002) verfassten Mc Donald und Olley (2002) das Handbuch „Aspiring to inclusion. A handbook for councils and other organisations“. Der umfassende Fragenkatalog soll kommunalen Einrichtungen wie Institutionen, Organisationen, Unternehmen, öffentlichen Stellen, Bildungseinrichtungen, Gemeinden und allen Interessierten als Instrument zur Planung, Umsetzung und Evaluierung inklusiven Handelns dienen. Basierend auf dem „Arbeitsbuch – Kommunaler Index für Inklusion“ gab die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2011) nach zweijähriger Überarbeitungsphase das Praxishandbuch „Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion“ heraus, welches ebenfalls als Übersetzung und Überarbeitung für den deutschsprachigen Raum zu verstehen ist. Es enthält Fragen zu den übergeordneten Themen Kultur (Werte und gemeinsame Leitideen), Strukturen (Methoden und Vorgehensweisen), sowie Praktiken (konkretes Handeln). Auch in diesem Handbuch wird unter anderem Teilhabe als Zielvorstellung von Inklusion definiert: „Inklusion stellt vielmehr Brücken und ‚Sprungbretter‘ für Teilhabe bereit, um die Vision einer inklusiven Gesellschaft zu realisieren“ (Montag Stiftung 2011, 3).

Der behindertensoziologische Zugang zur Fragestellung, die Konkretisierung auf einen Lebensbereich, und die Annahme, dass Menschen auf Menschen mit Behinderungen möglicherweise speziell reagieren legt nahe, im Rahmen der Diplomarbeit auch auf den Teilhabebegriff zurückzugreifen.

Zusammenfassung: Inklusion in dieser Arbeit

Der Begriff der Inklusion wird im pädagogischen Kontext erst seit relativ kurzer Zeit verwendet. Er wird vom englischen Begriff „inclusion“ abgeleitet und bedeutet „Einbeziehung“ (Biewer 2001, 287), „Nicht-Aussonderung“, oder „unmittelbare Zugehörigkeit“ (Theunissen 2006, 13). Die ersten praktischen Ansätze der Inklusion

entwickelten sich im angloamerikanischen Sprachraum im schulischen Kontext (Biewer 2009, 126 ff).

Mittlerweile beansprucht die Leitidee der Inklusion, handlungsleitendes Konzept für alle Menschen (mit Behinderungen), alle Altersklassen, und für alle Lebensbereiche zu sein (vgl. Theunissen 2006, 24; Biewer 2009, 151). Es setzt die Anerkennung von Vielfalt und Verschiedenheit der Gesellschaft als „Normalität“ voraus. Daher kann es auch keine Personengruppen geben, die ausgeschlossen werden. Die Folge ist eine Gesellschaft, in der alle Menschen selbstverständlich das uneingeschränkte Recht auf Teilhabe an allen Bereichen der Gesellschaft haben. Die 2006 verabschiedete Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) schreibt das Recht auf volle und gleichberechtigte Ausübung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen verbindlich fest.

„The purpose of the present Convention is to promote, protect and ensure the full and equal enjoyment of all human rights and fundamental freedoms by all persons with disabilities, and to promote respect for their inherent dignity” (United Nations 2006, Article 1).

Das Konzept der Inklusion fordert daher ein systembezogenes Denken und Handeln, anstelle personenbezogener Zuschreibungen, und damit eine Umgestaltung (Anpassung) der Umwelt anstelle einer Anpassung und Etikettierung des Individuums. Biewer (2009, 193) definiert Inklusion folgendermaßen:

„Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.“

Theunissen (2006, 20) versteht Inklusion als gesellschaftliches Modell, in dem alle Menschen dieselben Rechte und Pflichten haben:

„Inklusion verweist somit auf das Modell einer Gesellschaft, in der alle Menschen mit Behinderungen genauso wie alle Nichtbehinderten – weder diskriminiert noch privilegiert – als Bürger, Lernende, Arbeitnehmer, Konsumenten oder auch Kulturschaffende dazugehören, keine soziale Ausgrenzung erfahren, sondern respektiert und angenommen werden.“

Theunissen schreibt jedoch weiter, dass diese Feststellung einer gesellschaftlichen Zugehörigkeit für eine gelingende Inklusion alleine noch nicht ausreicht, denn „...entscheidend ist, dass sich der Einzelne in einer ‚inkluisiven Kultur‘ auch angenommen

erleben und wohlfühlen kann“ (Theunissen 2006, 20). Er verweist darauf, dass „nicht nur aktive Partizipationsmöglichkeiten in gesellschaftlichen Kontexten in den Blick genommen werden sollen, sondern gleichfalls affektive, kommunikative und soziale Prozesse, Interaktionen mit der nichtbehinderten Bezugswelt (...), sodass eine ‚inklusive Gesellschaft‘ mit Leben gefüllt werden kann“ (ebd., 20f). Das bedeutet, dass abseits aller Gebote und Verbote, sowie der Abschaffung ausgrenzender Barrieren baulicher, institutioneller und sprachlicher Natur, den zwischenmenschlichen Prozessen und daraus resultierenden Interaktionsmechanismen hinsichtlich der Umsetzung des Konzepts große Bedeutung zukommt.

Im Rahmen der Diplomarbeit wird das Konzept der Inklusion im Sinne eines Menschen- und Bürgerrechts als „ein elementares Anliegen und eine fundamentale Aufgabe unserer Gesellschaft, die weder von der Sonderpädagogik, noch von der allgemeinen Pädagogik allein bewältigt werden kann“ (Markowetz 2007b, 222), verstanden. Gewissermaßen als Haltung und Sichtweise der Gesellschaft, die sich demnach „nicht auf Menschen mit Behinderung beschränkt, sondern alle Dimensionen von Heterogenität, wie ‚ability, gender, ethnicity, nationality, first language, races, classes, religions, sexual orientation, physical conditions‘ und andere mehr in den Blick nimmt“ (Hinz 2004, zit. nach Markowetz 2007b, 223).

„Inklusion postuliert die Teilhabe aller Menschen als ein Grundrecht für alle Menschen. Inklusion ist also ein Menschenrecht, das selbstverständlich auch und gerade für Menschen mit Behinderung eigentlich keiner besonderen Begründung bedarf“ (Markowetz 2007b, 223)!

Schließlich beinhaltet das Konzept der Inklusion auch, sich selbst überflüssig zu machen, wenn es in der Praxis umgesetzt wird.

„Heterogenität und Vielfalt sind nichts Außergewöhnliches mehr. Der Begriff der Inklusion wird überflüssig und das Konzept der Inklusion geht in einer allgemeinen Pädagogik auf“ (Hinz 2004, zit. nach Theunissen 2006, 51).

Zusammenfassend kann man sagen: Inklusion meint die Anerkennung von Verschiedenheit auf allen Ebenen (emotional, rechtlich und sozial). Das Konzept bezieht sich nicht nur auf Menschen mit Behinderungen, sondern versteht sich als vorherrschendes Paradigma einer allgemeinen Pädagogik. Niemand soll aufgrund eines Merkmals wie Behinderung, Alter, Geschlecht, Religion oder ethnischer Zugehörigkeit aus der Gesellschaft ausgeschlossen werden. Die Aufgabe der Pädagogik (und der Gesellschaft, Anm. d. Verf.) ist die Verbindung der Aufmerksamkeit für heterogene Individualität mit der Aufmerksamkeit für Gemeinsamkeit (vgl. Prengel 2006, 170).

Aus der Sicht von Menschen mit Behinderungen bedeutet Inklusion, uneingeschränkte Zugangsrechte und –möglichkeiten zu allen regulären Systemen in Anspruch nehmen und Teilhabe erleben zu können. Das ausschlaggebende Kriterium ist die subjektive Wahrnehmung betroffener Personen.

Das Verständnis von Inklusion in der vorliegenden Diplomarbeit basiert auf einem pädagogischen Inklusionsbegriff. Jedoch stehen die Rechtsperspektive, der Zugang zu einem konkreten Lebensbereich, der soziale und gesellschaftliche Aspekt und die subjektive Wahrnehmung der Behinderung bzw. der Teilhabe an einem konkreten Lebensbereich im Vordergrund der Fragestellung. Daher kann in diesem Fall auch auf den Teilhabebegriff im Sinne einer inklusiven Gesellschaft zurückgegriffen werden. Im Rahmen dieser Arbeit werden beide Begriffe gemeinsam, wenn auch nicht synonym, verwendet. Inklusion, um der Philosophie des Konzepts gerecht zu werden, und Teilhabe, um den gesellschaftlichen, sozialen und relativen Aspekt der Fragestellung zu berücksichtigen. Der systemtheoretische Inklusionsbegriff wird im Rahmen dieser Arbeit außer acht gelassen. In Kurzform:

- Inklusion / Teilhabe beruht auf dem *Empowermentkonzept*
- Inklusion / Teilhabe ist ein *Menschen- und Bürgerrecht*
- *Alle Menschen* haben das Recht auf *volle und uneingeschränkte* Teilhabe in allen Lebensbereichen
- Inklusion / Teilhabe erfordert *Barrierefreiheit* im weitesten Sinne (systemisch angelegte Unterstützung)
- Inklusion / Teilhabe basiert auf *der Anerkennung von Vielfalt* und der *Wertschätzung von „Eigenart“*
- Inklusion / Teilhabe impliziert eine *wertebasierte Sichtweise* von Gesellschaft
- Inklusion / Teilhabe wird in der *Interaktion* wirksam und unterliegt der *subjektiven Wahrnehmung*
- Geht das Konzept der Inklusion auf, macht es sich letztendlich selbst überflüssig – Teilhabe findet statt

2.1.3 Soziale Reaktionen

Die Fragestellung der Diplomarbeit basiert auf der vorangegangenen Definition von Inklusion / Teilhabe. Es wird davon ausgegangen, dass die praktische Umsetzung des Konzepts von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird, so auch von der Art und Weise, wie Menschen miteinander umgehen. Reaktionen auf Menschen mit Behinderungen, Verhaltensweisen in bestimmten Situationen, und die subjektive Wahrnehmung der stattfindenden Interaktionen in der sozialen Wirklichkeit stehen im Zentrum des Interesses.

Im folgenden Kapitel erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der sozialen Reaktion aus einer soziologischen Perspektive. Zusammenfassend wird das Verständnis sozialer Reaktionen im Rahmen der Diplomarbeit definiert.

Cloerkes (2007, 2) definiert Soziologie als „die Wissenschaft vom Zusammenleben der Menschen. Forschungsgegenstand der Soziologie ist das Zusammenleben und Zusammenhandeln der Menschen sowie die hieraus resultierende soziale Wirklichkeit“. Die Bezeichnung „Soziologie der Behinderten“ bezieht sich auf ihren konkreten Forschungsgegenstand, nämlich die soziale Wirklichkeit von Menschen mit Behinderungen. Es geht um die gesamte Lebensrealität von Menschen, denen das Attribut der Behinderung zugeschrieben wird, und nicht um die Behinderung an sich (vgl. Cloerkes 2007, 3).

Jene Interaktionen mit der nichtbehinderten Bezugswelt, die „eine ‚inklusive Gesellschaft‘ mit Leben füllen können“ (Theunissen 2006, 20), werden in der Literatur unter dem Begriff soziale Reaktionen zusammengefasst. Cloerkes definiert den Begriff folgendermaßen:

„Der Begriff ‚Soziale Reaktion‘ beinhaltet neben formalen Definitionsvorgängen, z.B. durch Diagnostik, insbesondere die Gesamtheit der Einstellungen und Verhaltensweisen auf der informellen Ebene der zwischenmenschlichen Interaktionen. Eine Reaktion erfolgt nur auf ‚sichtbare‘ Abweichungen. ‚Sichtbarkeit‘ bezieht sich hier nicht allein auf den rein visuellen Wahrnehmungsaspekt, sondern meint im weitesten Sinne das ‚Wissen‘ der anderen um die Abweichung“ (Cloerkes 2007, 103).

Nach Cloerkes (2007, 113ff) lassen sich soziale Reaktionen auf drei Ursachen zurückführen, nämlich auf bestimmte *Sozialisationsvariablen*, auf den *kulturhistorischen Hintergrund* und auf *widersprüchliche (gesellschaftliche) Normen*. Die Sozialisationsvariablen und der kulturhistorische Hintergrund prägen in erster Linie die Einstellung und Werte einer Gesellschaft. Gesellschaftliche Normen haben die unmittelbarsten Auswirkungen auf das tatsächliche Verhalten von Menschen, weswegen diesem Punkt in der Diplomarbeit besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird.

„Soziale Normen sagen uns, was in einer bestimmten Situation geboten oder verboten ist. Sie geben uns klare Handlungsanweisungen durch Interpretation von Werten. Sie regeln das Zusammenleben der Menschen“ (Cloerkes 2007, 118).

Im Rahmen der Diplomarbeit werden die zu erforschenden sozialen Reaktionen auf das tatsächliche Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderungen eingegrenzt. Nach Cloerkes (2007, 113) ist das, „was sich in den Köpfen abspielt, (...) die Einstellungsebene (Einstellung, Vorurteil, Wert, Stigma). Streng davon zu trennen ist (...) die Ebene des tatsächlichen Verhaltens. Zwischen beiden Ebenen besteht nur ein begrenzter Zusammenhang, der keine eindeutigen Vorhersagen erlaubt. Die Bewertung einer Behinderung ist von der Reaktion auf den Menschen mit Behinderung zu trennen.“

Cloerkes betont aber auch, dass die negative Bewertung einer Andersartigkeit als Behinderung nicht zwingend mit einer entsprechenden negativen Reaktion auf einen Menschen mit dieser Andersartigkeit verknüpft ist. Das heißt, nicht jede unerwünschte Abweichung löst automatisch eine negative Reaktion auf den Menschen mit Behinderungen aus (vgl. Cloerkes 2007, 8).

In Bezug auf das Zusammenleben mit Menschen mit Behinderungen stellt Cloerkes auch ein Fehlen verbindlicher Normen im Sinne von klaren Handlungsanweisungen fest (vgl. ebd., 118). Dies führt zu Unsicherheit und Ambivalenzgefühlen, und somit zu widersprüchlichen Reaktionsformen. Er unterscheidet drei Kategorien (Cloerkes 2007, 119):

- Originäre Reaktionen
- Offiziell erwünschte Reaktionen
- Überformte Reaktionen

Unter *originären Reaktionen* werden „ursprüngliche, spontane und affektive“ Reaktionen verstanden. Kinder reagieren oft originär auf einen Menschen mit Behinderungen, z.B. aus Neugier, mit Anstarren, Ansprechen oder Anfassen. Eine solche Reaktion muss nicht unbedingt mit einer Ablehnung des Menschen einhergehen, sondern enthält eine Chance zur Auseinandersetzung und Normalisierung mit der Andersartigkeit (Cloerkes 2007, 119). Eine typische Form originärer Reaktionen ist Aggressivität auf der Grundlage unspezifischer Angst, die jedoch in der sozialen Realität nur selten offen gezeigt wird. Allerdings beeinflusst sie die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderungen, und drückt sich in Schuldgefühlen aus, da Aggression gegenüber Menschen mit Behinderungen ein „verbotenes Gefühl“ darstellt (vgl. ebd., 119, 121).

Offiziell erwünschte Reaktionen entsprechen allgemein anerkannten gesellschaftlichen Normen und Vorschriften. Nach Cloerkes (2007, 121) beeinflussen sie die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderungen (in unserer Gesellschaft muss man sie akzeptieren und als gleichwertig anerkennen), stellen aber in der sozialen Wirklichkeit eine eher unbedeutende Variante dar.

Überformte Reaktionen finden häufig statt und „beinhalten bereits eine Verarbeitung originärer Reaktionen“ (Cloerkes 2007, 121). Originäre Reaktionen werden im Heranwachsen nach und nach, im Sinne sozialer Erwünschtheit, überformt. Kinder und Jugendliche passen ihr Verhalten an die unausgesprochenen Normen der Gesellschaft an und entwickeln so die „richtige“ Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderungen. Dies verursacht aber einen inneren Konflikt zwischen der originären und der „sozial erlaubten“ Reaktion, welche nebeneinander stehenbleiben. Dies führt zu Scheinakzeptierungen, die sich häufig in Mitleid, unpersönlicher Hilfe (z.B. Spenden) oder aufgedrängter Hilfe ausdrücken. Alle diese „Lösungsmöglichkeiten“ schaffen Distanz, demonstrieren aber auch Statusüberlegenheit und gelten als abwertendes Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderungen (vgl. Cloerkes 2007, 121f). Überformte Reaktionen sind demnach Ausdruck der „widersprüchlichen Normen und der Ambivalenz zwischen affektiver Abwehr und sozial vorgeschriebener Akzeptanz von Behinderten“ (ebd., 122).

Cloerkes (vgl. ebd.) führt Ursachen und Folgen überformter Reaktionen auf drei weitere Konzepte zurück.

Unter der *Irrelevanzregel* versteht er eine „Verhaltensvorschrift“, die vorgibt, eine Andersartigkeit zu ignorieren, so zu tun, als wäre sie nicht da. Ist sie jedoch so auffällig, dass man sie bemerken muss, führt die Irrelevanzregel zu Verhaltensunsicherheiten und Interaktionsspannungen (Unbehagen, Stress, Peinlichkeit, Angst). Scheinakzeptierung als Vermeidungsstrategie bietet einen Ausweg aus solchen Situationen. Verhaltensunsicherheit und vorurteilsbehaftetes Verhalten gegenüber bestimmten Behinderungsgruppen führt Cloerkes (2007, 122f) auch auf *mangelnde Interaktionserfahrung* zurück. Als Folge widersprüchlicher Normen kommen immer auch *Schuldgefühle und –zuschreibungen*, sowie Schuldangst vor Verletzungen der gesetzten Wertnormen einer Kultur zum Tragen, die wiederum die Ambivalenz verstärken und zu den genannten Reaktionen und ihren Konsequenzen führen (vgl. ebd., 123).

Folgende Abbildung (Cloerkes 2007, 120) verdeutlicht diese Reaktionsformen und ihre Zusammenhänge auf Menschen mit Behinderungen.

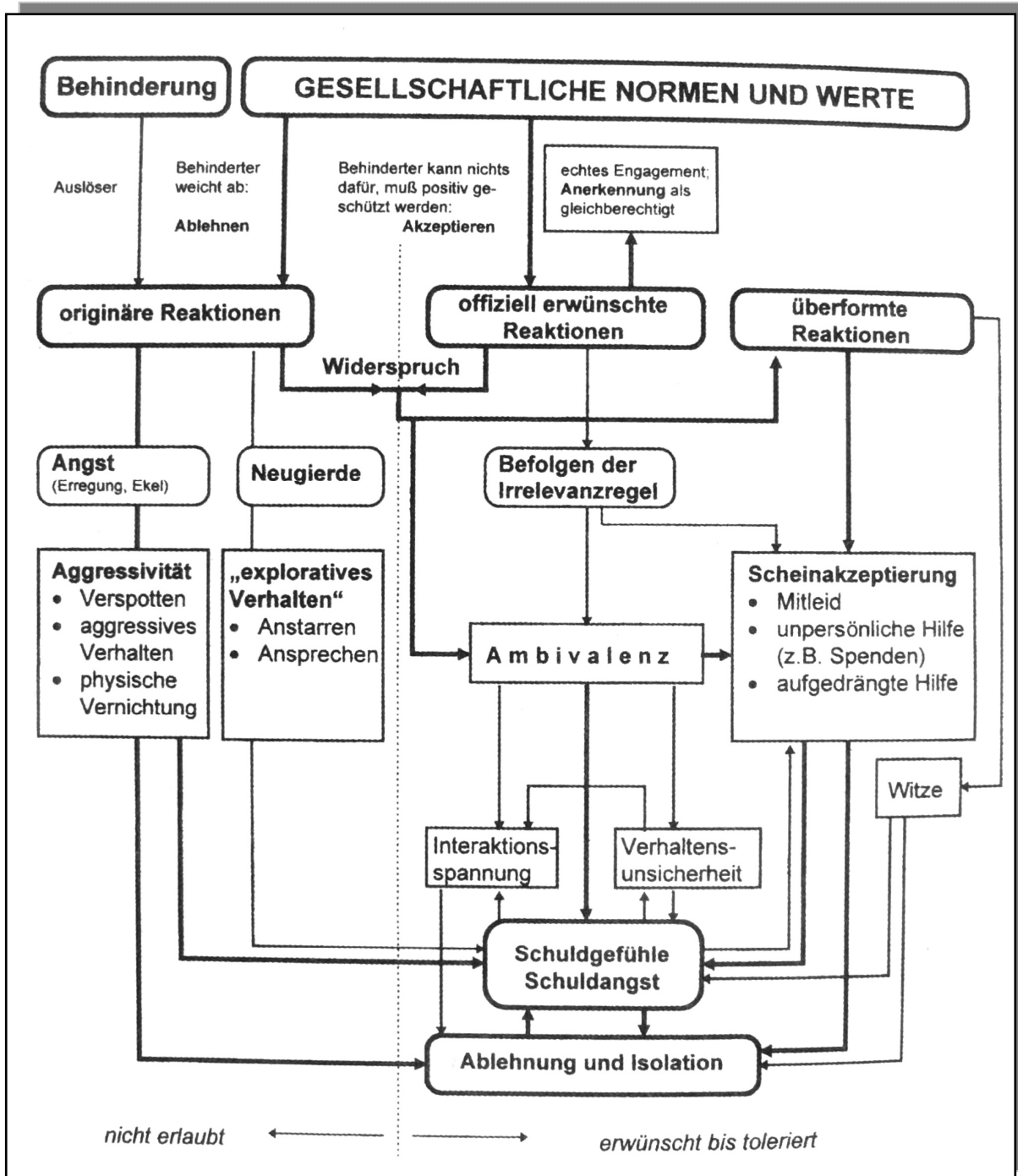


Abb. 2: Reaktionsformen auf Menschen mit Behinderungen

Quelle: Cloerkes (2007, 120)

Zusammenfassung: Soziale Reaktionen in dieser Arbeit

Die Autorin geht davon aus, dass die Art und Weise einer Reaktion auf einen Menschen mit Behinderung maßgeblich von den beteiligten Personen und ihren jeweiligen Eigenarten

beeinflusst wird. Sie verortet originäre, offiziell erwünschte und überformte Reaktionen auf einem Kontinuum. Das „untere Ende“ dieses Kontinuums markieren Stigmatisierungen und Diskriminierungen, die eindeutig durch ein wahrnehmbares personenbezogenes Merkmal („Behinderung“) zustande kommen, und daher die größtmöglich vorstellbare Erschwernis von Teilhabe bedeuten. Das „obere Ende“ drückt sich durch vollständige Anerkennung jedes nur erdenklichen Merkmals einer Person aus, und wird somit als „Aufhebung von Behinderung“, und daher als größtmöglich vorstellbare Erleichterung bzw. Selbstverständlichkeit von Teilhabe, verstanden. Zwischen den beiden Polen sind auch andere Verhaltensweisen, Mischformen, unterschiedliche Reaktionen auf verschiedene Personen, Reaktionen auf andere Merkmale als „Behinderung“ (als Ausprägung eines Merkmals, das Stigmatisierung / Diskriminierung verursacht) oder „Person“ (als Ausdruck vollständiger Anerkennung und Wertschätzung), und dadurch eine unbegrenzte Ausweitung des Kontinuums vorstellbar.

In dieser Hinsicht soll und will die empirische Untersuchung gerade auch für Unerwartetes offen sein.

2.1.4 Freizeit

Im empirischen Teil der vorliegenden Diplomarbeit wird das Konzept der Inklusion / Teilhabe im Freizeitbereich erforscht. „Frei-Zeit“ wird einerseits als zu gestaltende Lebens-Zeit verstanden, andererseits als spezifischer Lebens-Bereich.

Kapitel 2.1.4.1 behandelt die Entwicklung des Freizeitbegriffs. In Kapitel 2.1.4.2 wird der Freizeitbegriff, wie er heute verstanden wird, definiert. In Kapitel 2.1.4.3 erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Freizeitsituation im Leben von Menschen mit Behinderungen. Das Freizeitverständnis im Rahmen der Diplomarbeit wird anschließend zusammengefasst.

2.1.4.1 Die Entwicklung des Freizeitbegriffs

Schon immer war der Freizeitbegriff mit der Vorstellung von Freiheit verknüpft. In der griechischen und römischen Antike wurde „Muße“ als Freistellung von körperlicher Arbeit aufgefasst, und war ausschließlich den herrschenden Klassen vorbehalten (vgl. Stoffers 2009, 57).

Im pädagogischen Kontext wurde bereits früh der Wert von Erholungspausen während der täglichen Schularbeit erkannt, und eine sinnvolle Abwechslung von Arbeit und Ruhe

gefordert (Comenius). Fröbel definiert 1823 Pausen zwischen Lernzeiten als Zeiten, in denen Kinder „frei gelassen“ sind, Rousseau erwähnt 1760 den Begriff „Zeit der Freiheit“. Kant verstand unter Freizeit musische Tätigkeit und Bildung, welcher ausschließlich in der Zeit der Freiheit, also der arbeitsfreien Zeit, nachgekommen werden sollte (vgl. Markowetz 2007c, 309).

Die (vom pädagogischen Kontext losgelöste) Idee der Freizeit für alle stammt aus der Zeit der Aufklärung (17. und 18. Jhdt.), und beruht auf der Vorstellung des „mündigen Menschen“. Die Erlangung der Mündigkeit wurde als Entwicklungsprozess verstanden, der sich in einer Zeit uneingeschränkter Freiheit vollziehen kann. Freiheit war jedoch zu dieser Zeit ein Privileg der oberen Gesellschaftsschichten. Daher gilt der Freiheitsbegriff der Aufklärung, und das damit geforderte Recht auf Freiheit für alle, auch als Kritik an den damaligen hierarchischen Gesellschaftsstrukturen. Die Zeit der Freiheit sollte für „Bildung und Genuss“ zur Verfügung stehen (vgl. Nahrstedt 1972, zit. nach Stoffers 2009, 57).

Die Bezeichnung „disponible Zeit“ wurde von Marx geprägt. Er verstand darunter Freiheit in Form von freier Zeit, als Gegensatz zur Arbeitszeit. Sie ist das Ergebnis einer produktiven Gesellschaft, die fähig ist, Freiheit hervorzubringen. Daher steht der Begriff in diesem Sinn in engem Verhältnis zur Arbeit (vgl. Markowetz 2007c, 309).

Nach Opaschowski (1990, 310) lassen sich vier Phasen der Freizeitentwicklung im 20. Jahrhundert unterscheiden. Die erste Phase beginnt nach dem zweiten Weltkrieg und reicht bis in die 1950er Jahre. Freizeit diente in dieser Zeitspanne vor allem der Erholung nach getaner, und vor zu erledigender Arbeit. In den 1960er und 1970er Jahren drückte sich Freizeit vorrangig in Form von Konsumgenuss aus. In den 1980er Jahren fand in der Freizeit vor allem das gemeinsame Erleben und die Entwicklung eines eigenen Lebensstils statt. Seit den 1990er Jahren wird Freizeit stark mit mußeorientierten Bedürfnissen, Ruhe, und Selbstbestimmungstendenzen verbunden.

Bis heute steht Freizeit in Zusammenhang mit Freiheit. Die Freiheit der Gestaltung und Selbstbestimmung von Freizeit ist jedoch mit positiven und negativen Aspekten verbunden. Unterschiedliche Bedürfnisse, Wunschvorstellungen, Gefühle, gesellschaftliche und strukturelle Gegebenheiten eröffnen einerseits viele individuelle Möglichkeiten, andererseits entstehen dadurch Verpflichtungen, Erwartungen und Stress. Schließlich können unterschiedliche Bedingungen zu einer Begrenzung eben dieser Freiheit führen (vgl. Opaschowski 1997, 19). Freizeit ist nicht gleichbedeutend mit Freisein (vgl. ebd., 24).

2.1.4.2 Freizeit als Lebensbereich und Lebenszeit

In der vorliegenden Arbeit wird „Freizeit“ als Lebensbereich und als Lebenszeit aufgefasst.

Das Freizeitverständnis geht vom „Einbezogensein einer Person in eine Lebenssituation oder einen Lebensbereich“ (Schuntermann 2009, 58) aus. Es fokussiert den Mensch als Subjekt in Gesellschaft und Umwelt. Dabei wird sowohl dem Aspekt der Menschenrechte, als auch dem Aspekt der subjektiven Erfahrung, also die Art und Weise, wie eine Person ihre Situation in der Gesellschaft erlebt, Rechnung getragen (vgl. ebd., 58f). Dabei werden „Lebensbereiche als Bereiche menschlicher Tätigkeiten, Handlungen und Aufgaben (...), und/oder menschlicher Daseinsentfaltung (...)“ verstanden (Schuntermann 2009, 45). Aus diesem Blickwinkel umfasst der Freizeitbereich sehr unterschiedliche, auf den ersten Blick nicht unbedingt kompatible Bereiche, wie z.B. Kultur, Konsum und Unterhaltung, Medien, Sport, Reisen oder etwa Tourismus (vgl. Markowetz 2007a, 151).

Die Brockhaus-Enzyklopädie (Band 7, 1988, zit. nach Markowetz 2007c, 308) definiert Freizeit folgendermaßen:

„Freizeit, bezeichnet als Komplementärbegriff zu ‚Arbeitszeit‘ jenen Teil der menschlichen Lebenszeit, der weder direkt den Anforderungen gesellschaftlich strukturierter Arbeit unterliegt noch der unmittelbar notwendigen Reproduktion der menschlichen Arbeitsfähigkeit (Schlaf / Essen) dient, sondern als Teil der arbeitsfreien Zeit stärker einer selbstbestimmten, selbstgestalteten individuellen Praxis zur Verfügung steht, gleichwohl aber seine Grenze und gegebenenfalls auch seine Inhalte und Struktur aus dem Bezugsverhältnis zur gesellschaftlichen Form der Arbeit gewinnt. Insofern ist Freizeit mehr als ‚freie‘ Zeit, worunter die Zeit zu verstehen ist, die nicht im Rahmen der gesellschaftlich organisierten Tätigkeiten zur Befriedigung materieller und ideeller Bedürfnisse verbraucht wird, und sie ist weniger als ‚Muße‘ zu verstehen, die eine dem Individuum zur Selbsterhaltung zur Verfügung stehende Zeit darstellt.“

Die Wesensmerkmale des so verstandenen Freizeitbegriffs liegen in der selbstbestimmten Gestaltung jener Zeit im Alltag eines Menschen, die weder verpflichtenden Strukturen (Arbeit, usw.) noch der Lebenserhaltung dient. Dennoch wird ein Relativitätsbezug zur Form der Arbeit hergestellt.

Opaschowski (1990, 86) hat einen positiven Freizeitbegriff entwickelt, der „Freizeit nicht mehr in Abhängigkeit zur Arbeit versteht. Er definiert Freizeit als ‚Freie Zeit, die durch freie Wahlmöglichkeiten, bewusste Eigenentscheidung und soziales Handeln charakterisiert ist‘“. Das Ziel ist die „Spaltung der menschlichen Existenz in Arbeit und Freizeit tendenziell aufzuheben und zu einem ganzheitlichen Lebenskonzept zurückzufinden“ (Opaschowski 1994b, zit. nach Markowetz 2007c, 311).

Nach Opaschowski (1990, 85-86) lässt sich die gesamte Lebenszeit als Einheit von drei Zeitabschnitten kennzeichnen, welche durch mehr oder weniger große Entscheidungsmöglichkeit gekennzeichnet sind:

- Festgelegte, fremdbestimmte und abhängige Determinationszeit (= Abhängige Zeit)
- Verpflichtende, bindende und verbindliche Obligationszeit (= Gebundene Zeit)
- Frei verfügbare, einteilbare und selbstbestimmbare Dispositionszeit (= Freie Zeit)

Die Determinationszeit ist durch Fremdbestimmung charakterisiert, Verpflichtungen wie Arbeit, oder unbeeinflussbare Zustände wie Krankheit, werden in diesem Zeitrahmen ausgeführt. Das Hauptkennzeichen der Obligationszeit ist ihre Zweckbestimmung, sie wird für lebenserhaltende Tätigkeiten wie essen und schlafen genützt. Die Dispositionszeit zeichnet sich schließlich durch größtmögliche Selbstbestimmung aus, sie steht für Aktivitäten wie Urlaub, Sport und Kultur zur Verfügung (vgl. ebd.).

Die Gestaltung der Dispositionszeit drückt sich in vier *Handlungsdimensionen* aus: Freizeit wird als *Eigenzeit*, *Sozialzeit*, *Bildungszeit* und *Arbeitszeit* genützt (Markowetz 2008b, 207).

In diesem Rahmen definiert Opaschowski (1990, 92-95) acht grundlegende *Freizeitbedürfnisse*, die uneingeschränkt auf alle Menschen zutreffen - also auch auf Menschen mit Behinderungen. Die ersten vier zielen vor allem auf individuelles und persönliches Erleben ab, die weiteren verfolgen gesellschaftliche und soziale Absichten.

Rekreation bezeichnet das Bedürfnis nach Erholung, Gesundheit und Wohlbefinden, wie z.B. Kräfte sammeln, angenehmes Körpererleben, Sich-frei-fühlen, ausruhen und schlafen oder sexuelle Befriedigung (vgl. Markowetz 2010, 6ff).

Kompensation meint das Bedürfnis nach Ausgleich, Zerstreuung und Vergnügen. Darunter fallen z.B. bewusster Lebensgenuss, Faulenzen und Abschalten, Entlastung von Vorschriften, Spaß, oder die Freisetzung von bestimmten Zielen und Zwecken (vgl. ebd.).

Das Bedürfnis nach Kennenlernen und Weiterlernen in sachlichen und sozialen Handlungsebenen wird als *Edukation* bezeichnet. Befriedigung von Neugier, Selbstbehauptung, Erlebnisdrang, Persönlichkeitsentwicklung oder Aktivierung neuer Handlungsmöglichkeiten werden darunter verstanden (vgl. ebd.).

Kontemplation beschreibt das Bedürfnis nach Selbsterfahrung und Selbstfindung, Ruhe, Muße und Selbstbestimmung. Die Auseinandersetzung mit sich selbst, das Erleben der eigenen Identität und Individualität, und die bewusste Zeit für sich selbst bezeichnen dieses Bedürfnis (vgl. ebd.).

Kommunikation meint den Wunsch nach Kontakt, Mitteilung und sozialen Beziehungen, wie z.B. Gespräche, Geselligkeit, Empathie, Liebe, Zärtlichkeit und sexuelle Kontakte (vgl. ebd.).

Das Bedürfnis nach Zusammensein, Gemeinschaftsbezug und Gruppenbildung wird als *Integration* bezeichnet. Es drückt sich z.B. in Zuwendung, emotionaler Sicherheit, Gruppengefühl und gemeinsamen Erleben aus (vgl. ebd.).

Partizipation in diesem Sinn bezeichnet den Wunsch nach Beteiligung, Engagement und sozialer Selbstdarstellung, also Kooperationsmöglichkeiten, Möglichkeiten für Eigeninitiativen oder Teilhabe am Geschehen (vgl. ebd.).

Schließlich werden unter *Enkulturation* kreative Entfaltung, produktive Tätigkeiten und die Teilnahme am kulturellen Leben verstanden. Die freie Entfaltung persönlicher Fähigkeiten, schöpferische Betätigung oder eigenmotivierte Produktivität sind einige Beispiele (vgl. ebd.).

Das tatsächliche Freizeitverhalten von Menschen erweist sich daher als individueller Ausdruck der Befriedigung von Freizeitbedürfnissen, und kann dementsprechend verschieden gestaltet werden. Dieser charakteristische Gestaltungsfreiraum (Wahl- und Entscheidungsfreiheit hinsichtlich der Inhalte, Intensität, Quantität und Qualität) der „Freizeit“ ist sowohl förderlichen als auch hemmenden Bedingungen unterworfen. Zum Beispiel beeinflussen sozioökonomische, familiäre, ökosystemische, gesellschafts- und bildungspolitische, soziale, regionale, materielle, persönliche oder zwischenmenschliche Faktoren das tatsächliche Freizeitverhalten und –erleben (vgl. Markowetz 2008b, 203).

Freizeit als Lebensbereich und als frei gestaltbare Lebenszeit ist daher ein „unverzichtbarer Bestandteil menschlichen Lebens, leistet einen wertvollen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, und trägt nachhaltig zum Gelingen von Identität bei. Freizeit spielt bei der Lebensgestaltung und beim persönlichen Erleben und Ausleben des Alltags eine große Rolle, ist Ausdruck von Lebensqualität, sozialer Anerkennung und des Integriert-Seins zugleich“ (Markowetz 2008b, 202).

Dies trifft auch auf Menschen mit Behinderungen zu. Ob, und in welcher Form, Differenzen bestehen, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

2.1.4.3 Freizeit im Leben von Menschen mit Behinderungen

Zunächst ist davon auszugehen, dass Menschen mit Behinderungen dieselben Freizeitbedürfnisse haben wie Menschen ohne Behinderungen (vgl. Markowetz 2007c, 314). Dies belegen auch Berichte, Aussagen und Erzählungen von Menschen mit Behinderungen (z.B. Fischer u.a., 2010). Dennoch zeigt die Realität, dass das Freizeitverhalten besonders von Menschen mit geistigen und/oder Mehrfachbehinderungen oft anders gestaltet ist, seltener stattfindet, oder bestimmte Bereiche / Bedürfnisse auslöst. Dies kann an unterschiedlichen Interessen oder unterschiedlicher Gewichtung bestimmter Bedürfnisse liegen, und muss daher nicht ursächlich in Zusammenhang mit der Behinderung stehen. Eine Behinderung kann aber der Grund für unbefriedigende, ungewollte, fremdbestimmte oder unzureichende Freizeitgestaltung sein (vgl. Markowetz 2007c, 314).

Einen Aspekt sieht Theunissen (2000, 139) darin, dass das Modell der „Lebenszeit“ nach Opaschowski (1990, 86) den Lebensrhythmus besonders von Menschen mit schweren (geistigen) und Mehrfachbehinderungen nicht ausreichend erfasst. Er unterscheidet in deren Alltag sechs Phasen, nämlich Versorgungszeit, Arbeitszeit, Verpflichtungszeit, Bildungszeit, Ruhe- und Schlafenszeit, sowie freie Dispositionszeit. In der Realität kommt es einerseits zur Vermischung der Zeittypen, andererseits zu organisatorisch bedingten Trennungen.

Markowetz (2007a, 147) merkt an, dass es zum Freizeitverhalten von Menschen mit Behinderungen kaum empirische Befunde gibt und daher nicht konkretisierbar ist, „welche Variable das Freizeitverhalten behinderter Menschen mehr oder weniger oder gar nicht beeinflusst“ (ebd., 149). Aus soziologischer Perspektive wird von einem multifaktoriellen Wirkungszusammenhang zwischen der Art der Behinderung, der Schwere und dem Verlauf der Behinderung, der Sichtbarkeit der Behinderung, der Schul- und Berufsbildung, der sozio-ökonomischen Verhältnisse und materiellen Möglichkeiten, der sozialen Netzwerke, sowie dem Ausmaß der subjektiv erlebten Vorurteile und Stigmatisierungen früherer oder aktueller InteraktionspartnerInnen ausgegangen.

Ohne empirisch belegte Aussagen treffen zu können wird angenommen, dass Defizite im Freizeitbereich sich zum einen aus behinderungsspezifischen Erschwernissen ergeben, zum anderen durch soziale Reaktionen auf die Behinderung entstehen, und zuletzt auf gesellschaftlichen Möglichkeiten und Barrieren beruhen (vgl. Markowetz 2007a, 149).

Nach Kerkhoff (1982, zit. nach Markowetz 2007a, 148) lassen sich diesbezüglich einige allgemeine Erschwernisse für Menschen mit Behinderungen zusammenfassen. Direkte

Auswirkungen der Schädigung (z.B. Mobilitätseinschränkung, Sichtbarkeit, Unterstützungsbedarf) oder geringe Zeitressourcen aufgrund erhöhtem Versorgungs- und Pflegeaufwand (bzw. zu wenig Personal, Anm. d. Verf.) führen zu personalen und zeitlichen Abhängigkeiten. Das „Nicht-Zugestehen oder –Zutrauen“ eines Freizeitverhaltens durch Überbewertung medizinischer Maßnahmen oder (familiärer) Überbehütung auf der einen Seite, „Unbewusstheit“ der Menschen mit Behinderungen über persönliche Interessen und Gewohnheiten auf der anderen Seite, führen zu einem „gedanklichen Ausschluss“ von Möglichkeiten der Freizeitgestaltung. Vershobene Bedürfnisse (z.B. vermehrte Regenerationswünsche) aufgrund von Überbeanspruchung, oder sozialer Rückzug durch Unsicherheit haben eine Schwerpunktverlagerung hin zu bestimmten Freizeitbeschäftigungen zur Folge. Schließlich stoßen Menschen mit Behinderungen auf Barrieren unterschiedlichster Art, wie zum Beispiel fehlende Kontaktstellen, mangelnder Zugang zu Information, bauliche, verkehrstechnische und strukturelle Hindernisse, bis hin zu „Barrieren in den Köpfen“. Behinderungsspezifische Erschwernisse bestehen nach Markowetz (2000, 19ff) vorrangig in Bewegungs- und Mobilitätseinschränkungen, sowie Kommunikationseinschränkungen.

✦ *Bewegungs- und Mobilitätseinschränkungen*

„Mit Bewegungseinschränkungen sind körperbezogene Einschränkungen im engeren Sinn gemeint. (...) Für Behinderte erübrigen sich in der vorschnellen Beurteilung Nichtbehinderter schon von daher eine Vielzahl an Freizeitbetätigungsmöglichkeiten. (...) Bei Freizeitaktivitäten, die üblicherweise nur von Nichtbehinderten praktiziert werden, sind enorme Vorarbeiten und Hilfen erforderlich, wenn sie trotzdem umgesetzt werden sollen. Die motorischen Bewegungsfähigkeiten eines Behinderten bestimmen seinen (...) Lebensrhythmus und damit auch seine räumliche Mobilität. (...) Zur Überwindung von Raum und Zeit (...) ist ein hohes Maß an überlegter Planung, Organisation und Aufwand nötig. Das soziale Versorgungsnetz, bauliche Barrieren, die Wohn- und Lebensverhältnisse, die persönliche Einstellung und die Ausdauer, jeden Tag neue Anstrengungen zu bewältigen, haben entscheidend Einfluss auf ein erfülltes Freizeitleben“ (Markowetz 2000, 19, 20).

Inklusion / Teilhabe an regulären Freizeitaktivitäten bedeutet demnach sowohl für eine Person mit Behinderung, als auch für ihr Umfeld, einen erhöhten Aufwand in verschiedenen Belangen (z.B. Kreativität, Assistenz, Abbau von Barrieren, Hilfsmittel) auf sich zu nehmen.

✦ *Kommunikationseinschränkungen*

Nach Speck (1993, zit. nach Markowetz 2000, 21) wird „durch Kommunikation der umfassendere Prozess der sozialen Interaktion, das wechselseitig aufeinander bezogene Handeln von Individuen ermöglicht, in Gang gesetzt und beeinflusst“. Dabei beinhaltet „Kommunikation, als eine existentiell fundamentale Form des Miteinander-in-Beziehung-

Tretens, neben laut- und schriftsprachlichen Kommunikationsformen auch den komplexen Bereich nonverbaler und nonsymbolischer Formen. (...) Ein weit gefasster Kommunikationsbegriff (...) setzt deshalb ‚Kommunikation‘ mit ‚Verhalten‘ gleich“ (Markowetz 2000, 21).

Kommunikationseinschränkungen aufgrund einer Behinderung führen daher zu kompensatorischen, abweichenden, und erweiterten Kommunikationsformen, die jedoch nicht immer aus sich heraus selbst-verständlich sind. „Ungewohnte“ Verhaltensweisen beeinflussen alle Interaktionen und führen mitunter zu „Missverständnissen, Fehlinterpretationen, unangemessenen sozialen Reaktionen, Rückzug in die eigene Bezugsgruppe, Isolationstendenzen oder Desintegration“ (ebd.).

Das bedeutet, dass Kommunikationseinschränkungen sich auch auf das Freizeitverhalten auswirken. Hilfsmittel (z.B. Hörgerät) können Einschränkungen zwar bis zu einem gewissen Maß kompensieren, aber nicht die „Barrieren in den Köpfen“ überwinden (vgl. ebd., 22). Markowetz (2007a, 147) sieht daher die meisten Benachteiligungen durch nicht integrative Verhältnisse im Bereich der sozialen Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen.

Er zitiert an dieser Stelle Kerkhoff (1982), indem er Freizeit als *Aufgabe* versteht, die sich sowohl an den *einzelnen Menschen mit Behinderung*, als auch an seine *soziale Umgebung* richtet. Markowetz (2007c, 322) merkt dennoch an, dass eine „Behinderung zwar keine zu vernachlässigende Größe darstellt, jedoch nicht automatisch zu einer unbefriedigenden, fremdbestimmten und von der Hilfe anderer abhängigen Freizeitsituation führen muss“. Umgekehrt bedeutet „nichtbehindert zu sein“ nicht per se eine Garantie für ein sinnerfülltes, selbstbestimmtes und qualitativ hochbewertetes Freizeiterleben (vgl. ebd.).

Inklusion von Menschen mit Behinderungen im Freizeitbereich ist demnach möglich, jedoch mit vielfältigen Herausforderungen verbunden. Freizeitassistenz ist eine Möglichkeit, diese zu bewältigen und das Recht auf Teilhabe auch in diesem Lebensbereich umzusetzen (Markowetz 2000, 2007a, 2008b).

✦ *Freizeitassistenz*

Das Assistenzmodell setzt am Selbstbestimmungsgedanken an und zielt auf gesellschaftliche Teilhabe und Lebensqualität ab. In diesem Sinne ist Assistenz als Form der Unterstützung zu verstehen, die immer dann „zu gewähren ist, wo der einzelne Menschen mit Behinderung sie

braucht, um ‚mittendrin‘ zu sein“ (Markowetz 2007c, 322). Demnach selbstverständlich auch im Freizeitbereich.

Markowetz (2007c, 323) versteht Assistenz dabei in zweifacher Hinsicht. Zum einen als persönliche Unterstützung in Form einer Vertrauensperson, die eine Person mit Behinderung in allen privaten, persönlichen und auch intimen Angelegenheiten der Lebensführung und –gestaltung zur Seite steht, sie nach außen vertritt und sich dabei in einem ständigen Dialog mit der zu unterstützenden Person austauscht. Zum anderen als professionelle Dienstleistungsanbieter. Markowetz (2007c, 324) definiert Assistenz in diesem Sinn auch als „Vermittlungsleistung“ zwischen Menschen mit Behinderungen und ihrer Umwelt, die auf verschiedene Weise erfolgen kann.

Markowetz (2007c, 323) schlägt die Schaffung regionaler „Inklusionsagenturen für persönliche Lebensplanung und Gestaltung von Lebenszeit“ vor, deren Unterstützung Menschen mit Behinderungen auch hinsichtlich der Freizeitgestaltung in Anspruch nehmen können. Die Angebote der Unterstützungsleistungen selbst sollten bedarfsgerecht und individuell zugeschnitten sein, und z.B. bürgerschaftliches Engagement, Peerarbeit und professionelle (Freizeit)Assistenz ermöglichen und einbeziehen (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund des jeweiligen Verfassungsgesetzes schließen Unterstützungsleistungen auch Finanzierungshilfen in dem Maße mit ein, wie Menschen mit Behinderungen in ihren individuellen Einkommensmöglichkeiten begrenzt sind und zur Bewältigung von Kompensation benötigt werden (vgl. ebd.).

Zusammenfassung: Freizeit in dieser Arbeit

Im Rahmen der Diplomarbeit wird Freizeit einerseits als frei bestimmbar Dispositionszeit nach Opaschowski verstanden, in welcher Aktivitäten, die ein oder mehrere Bedürfnisse erfüllen. Dementsprechend weit ist der Freizeitbegriff gefasst. Grundlegend ist der Wunsch nach, und die freie Entscheidung einer Person für eine bestimmte Tätigkeit. Freizeit wird andererseits als Lebensbereich im Sinne der ICF verstanden, in welchem Menschen mit Behinderungen das Recht auf uneingeschränkte Teilhabe zusteht.

Nach Ansicht der Verfasserin kommt damit dem Freizeitbereich eine große Bedeutung als „Annäherungsmöglichkeit“ oder „Experimentierfeld“ für eine inklusive Gesellschaft zu. Wenn „vielfältige Realisierungsmöglichkeiten genutzt, oder neue geschaffen werden, und

Abstand von einer Orientierung an fiktiven quantitativen wie qualitativen Normen des Freizeitverhaltens“ (Markowetz 2000, 22) genommen wird, kann der Freizeitbereich auch richtungsweisend für Entstigmatisierung von Menschen mit Behinderungen und „gelebte Inklusion“ in anderen Lebensbereichen sein.

Somit kann der Freizeitbereich als sensibler Lebensbereich hinsichtlich der Leitidee der Inklusion verstanden werden. Einerseits bietet er die Möglichkeit des ungezwungenen Aufeinandertreffens von verschiedenen Menschen, und das Potential, über gemeinsame Interessen ohne „Erfolgszwang“ zu einem vorbehaltlosen Miteinander zu gelangen.

Andererseits bleibt der Freizeitbereich in vielen Aspekten von Regelungen und Normierungen, die die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen verbindlich festlegen, ausgespart. Damit unterliegt er vielleicht sogar mehr als andere Lebensbereiche der Gefahr, an gewohnten Denk- und Handlungsmustern festzuhalten und Menschen mit Behinderungen als spezifische Gruppe besonders zu bedienen.

Freizeit wird daher als Aufgabe für Menschen mit Behinderungen und ihre Umwelt verstanden (vgl. Kerkhoff 1982, zit. nach Markowetz 2007a, 147).

2.1.5 Umwelt - Gesellschaft

Das folgende Kapitel beinhaltet eine Definition des Umweltbegriffs, sowie zusammenfassend eine Eingrenzung auf seine für die Fragestellung relevanten Aspekte.

Der Behinderungsbegriff der ICF wurde bereits im entsprechenden Kapitel ausführlich dargestellt. Nach dieser Definition wird Behinderung durch das Zusammenspiel einer Schädigung von Körperfunktionen oder –strukturen, mit Aktivitäts- und Teilhabemöglichkeiten bzw. –einschränkungen in und an allen Lebensbereichen, sowie mit Umwelt- und persönlichen Faktoren, wirksam und wahrnehmbar.

Unter Umweltfaktoren wird die Gesamtheit der materiellen, sozialen und verhaltensbezogenen Umwelt verstanden (vgl. Schuntermann 2009, 23ff).

Bronfenbrenner (1993, 19) versteht die Umwelt eines Menschen als einen Satz ineinandergeschachtelter Strukturen in mehreren Ebenen, die einen Menschen umgibt. Er unterscheidet vier Ebenen: das Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem (vgl. ebd., 38). Die verschiedenen Ebenen lassen sich nicht isoliert voneinander betrachten. Die Summe der

unterschiedlichen Ebenen, die der jeweiligen Ebene innewohnenden Interaktionen, sowie die Beziehungen zwischen den verschiedenen Ebenen, bilden die Umwelt eines Menschen und sind daher für ihn bedeutsam. Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit kommt jedoch der innersten Ebene (Mikrosystem), als unmittelbarster Interaktionsbereich jedes Menschen, besondere Bedeutung zu.

„Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die (...) Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“ (ebd., 38).

Diese Beschreibung impliziert das subjektive Empfinden der eigenen Wirksamkeit und Entfaltungsmöglichkeiten, als einzigartige Person mit allen ihren Eigenschaften und Merkmalen, in einem bestimmten Lebensbereich, innerhalb menschlicher Beziehungen.

Die nächsthöhere Ebene, das Mesosystem, „...umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die (...) Person aktiv beteiligt ist“ (ebd., 41). Bronfenbrenner versteht es als ein System von Mikrosystemen. Das Exosystem besteht aus „...einem oder mehreren Lebensbereichen, an denen die (...) Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden (ebd., 42). Das Makrosystem schließlich versteht Bronfenbrenner (ebd., 42) als Bezug zur „... grundsätzlichen formalen und inhaltlichen Ähnlichkeit der Systeme niedriger Ordnung (...), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrundeliegenden Weltanschauungen und Ideologien“. Sander (2009, 106) bezeichnet diese „ineinandergeschachtelten Strukturen“ als „Mensch-Umfeld-System“.

Zusammenfassung: Der Umweltbegriff in dieser Arbeit

Im Rahmen der Diplomarbeit bezieht sich der Umweltbegriff auf soziale Faktoren auf mikrosystemischer Ebene. Das Umfeld wird konkret als Ursache, Hintergrund und Resultat eines dynamischen Zusammenspiels von Beziehungen innerhalb eines bestimmten Lebensbereichs, und der daraus abgeleiteten subjektiven Wahrnehmung der eigenen Wirksamkeit als einzigartiges Individuum mit seinen persönlichen Eigenschaften und Merkmalen verstanden. Er bezieht sich auf alle jene Personen (mit und ohne Behinderungen) und ihre spezifischen Eigenarten, die in einer konkreten Forschungssituation eingebunden sind, und die durch ihr Verhalten die Art und Qualität der Interaktionsprozesse mitgestalten

und -bestimmen (z.B. die Person an der Kinokasse, ein Gesprächspartner im Caféhaus, die Mitspieler einer Fußballmannschaft, das Publikum einer Vorstellung, die Mitglieder einer Hobbygruppe, usw.). Der Blick „auf diese Umwelt“ erfolgt dabei aus der Sicht einer bestimmten Person mit Behinderung.

Dennoch werden Wechselwirkungen in der Interaktion, und „höhere Strukturen“ auf anderen Systemebenen (also das gesamte Mensch-Umfeld-System, wie z.B. rechtliche Grundlagen, institutionelle Rahmenbedingungen, Umweltbarrieren, kulturelle Gegebenheiten, Wertvorstellungen, Einstellungen, usw.) mitgedacht.

Zusammenfassung: Zentrale Begriffe der Fragestellung

Die Fragestellung bezieht sich auf den Lebensbereich Freizeit. Darunter wird jene Lebenszeit verstanden, die Menschen frei gestalten können, und in welcher persönlichen Interessen und Bedürfnissen nachgegangen werden kann.

Die Fragestellung unterstellt das Bedürfnis nach Teilhabe, und möchte die subjektive Wahrnehmung der Qualität des „Mittendrinseins“ von Menschen mit Behinderungen erschließen. Ausgehend von einer theoretische Definition von Teilhabe bzw. des Konzepts der Inklusion wird dabei besonderes Augenmerk auf den Aspekt der Anerkennung von Vielfalt und der Wertschätzung von Eigenart gelegt. Aus diesem Blickwinkel interessiert die subjektive Wahrnehmung und Einschätzung von Menschen mit Behinderungen. Es wird davon ausgegangen, dass diese Qualität der Anerkennung und des „Mittendrinseins“ in Interaktionen entsteht und ihr Erleben vom Verhalten der Umwelt beeinflusst wird. Denn nur dabei sein ist nicht alles!

Als Umwelt werden jene Menschen aufgefasst, die während des „Freizeitverbringens“ mit einer Person (mit Behinderung) in Kontakt treten und sich zu ihr in irgendeiner Art verhalten. Die Fragestellung impliziert die Annahme, dass die Umwelt auf vielfältige Art auf Menschen mit Behinderungen reagiert. Als eine Ursache dafür wird eine sehr breit gefächerte und differente Auffassung von Behinderung angenommen. In dieser Arbeit wird Behinderung als interaktionistisches Konstrukt verstanden. Soziale Reaktionen werden demnach als Förderfaktoren oder Barrieren im Sinne der ICF verstanden. Jedoch schließt die Fragestellung nicht aus, dass für Menschen mit Behinderungen soziale Reaktionen *aufgrund der Behinderung* nicht oder nur wenig bedeutend für das Teilhabeempfinden sind, und das „Mittendrinsein“ in einer selbstverständlichen Form geschieht.

Bevor die Fragestellung empirisch nachvollzogen wird, erfolgt ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand hinsichtlich der zentralen Begriffe.

2.2 Forschungsstand – Forschungslücke und disziplinäre Relevanz

In diesem Kapitel erfolgt eine Verortung der Fragestellung im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs. Der aktuelle Forschungsstand wird dargelegt und die disziplinäre Relevanz der Fragestellung wird erörtert.

In Kapitel 2.2.1 wird die Situation in Österreich aufgearbeitet. Gesetzliche Grundlagen betreffend den Lebensbereich Freizeit, und offizielle Berichte über ihre Umsetzung, finden ebenso Eingang wie Studienergebnisse über Einstellungen und Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderungen, Freizeitmöglichkeiten und Barrierefreiheit. Desweiteren wird eine Auswahl an aktuellen Projekten in Österreich dargestellt. Kapitel 2.2.2 gibt aus derselben Perspektive einen knappen Überblick über die Situation in Deutschland. In Kapitel 2.2.3 erfolgt auf dieser Basis die Definition einer Forschungslücke, der Rückbezug zur Fragestellung und die Begründung ihrer pädagogischen Relevanz.

2.2.1 Gesetze, Studien und Projekte in Österreich

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand in Österreich. Zunächst wird die gültige Gesetzeslage erläutert (2.2.1.1). Aus dem Bericht über die Lage von Menschen mit Behinderungen werden freizeitrelevante Erkenntnisse dargestellt (2.2.1.2). Anschließend (2.2.1.3) folgt eine Auseinandersetzung mit dem Thema der Teilhabe am kulturellen Leben, wie sie in der UN-Konvention in Artikel 30 festgelegt wurde, und die Darstellung des ersten Staatenberichts. Studien über Einstellungen, zur Teilhabe in der Gesellschaft, sowie hinsichtlich Barrierefreiheit und Kommunikation werden vorgestellt (2.2.1.4). Das Kapitel schließt mit einem Überblick über Projekte in Österreich (2.2.1.5).

2.2.1.1 Gesetzeslage

Nach der aktuellen *Gesetzeslage* in Österreich ist jeder Bürger und jede Bürgerin gleichberechtigt und gleichgestellt.

Die geänderte *Österreichische Bundesverfassung* (Artikel 7), die 1997 in Kraft trat

(Bundeskanzleramt 1997), und das *Bundesbehindertengleichstellungsgesetz BGStG* von 2005 (Bundeskanzleramt 2005), verbieten Diskriminierung aufgrund einer Behinderung, und legen das Recht auf Gleichbehandlung und Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen in jedem Lebensbereich fest.

„Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich dazu, die Gleichbehandlung von behinderten und nichtbehinderten Menschen in allen Bereichen des täglichen Lebens zu gewährleisten“ (Bundeskanzleramt 1997, Art.7/Abs. 1).

„82. Bundesgesetz, mit dem ein Bundesgesetz über die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz – BGStG) erlassen wird...“ (Bundeskanzleramt 2005, Titel).

2.2.1.2 Freizeit - Bericht über die Lage von Menschen mit Behinderungen

Der ausführliche, vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) 2009 herausgegebene, *„Bericht über die Lage von Menschen mit Behinderungen in Österreich 2008“* beinhaltet unter anderem einen Situationsbericht aus den Bereichen Tourismus, Sport und Kultur (vgl. BMASK 2009, 259-270).

Im Tourismusbereich liegt das Hauptaugenmerk auf barrierefreier Zugänglichkeit („accessible needs“). Diese soll auf mehreren Ebenen gewährleistet werden. Seit Februar 2005 gilt die ÖNORM B 1603 für Neu- und Umbauten, welche „Mindestanforderungen (...) für den Bau, Einrichtung und Ausstattung von barrierefreien Tourismuseinrichtungen“ (BMASK 2009, 259) vorgibt. Diesbezügliche Maßnahmen und Umbauten können nach den Richtlinien des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit (BMWA) im Rahmen der Tourismusförderungen unterstützt werden. Ein weiterer Schwerpunkt im Tourismusbereich liegt auf der Zugänglichkeit von Information. In diesem Sinn werden eine Reihe von Online-Plattformen und Broschüren, die barrierefreie Angebote beinhalten, sowie spezielle Projekte und Wettbewerbe vom BMWA gefördert und betreut (vgl. BMASK 2009, 260).

Im Bereich Sport wird die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen als ZuschauerInnen und aktive SportlerInnen unterschieden (vgl. BMASK 2009, 262). Als KonsumentInnen von Sportveranstaltungen steht für Menschen mit Behinderungen ebenfalls der barrierefreie Zugang zu, und Aufenthalt während der Veranstaltung, im Vordergrund. So wurde zum Beispiel während der Fußball Europameisterschaft 2008 (Euro 2008) bewusst ein integrativer Ansatz verfolgt, indem alle Veranstaltungen im Rahmen der Euro 2008 *auch* für RollstuhlbenutzerInnen zugänglich waren, Spielübertragungen wurden vom ORF sowohl

beschreibend (für Menschen mit Sehbeeinträchtigungen), als auch mit Untertitel (für Menschen mit Hörbeeinträchtigungen), gestaltet. Inwieweit zwei Rollstuhlplätze auf tausend Besucher in Stadien bzw. Fanzonen ausreichend waren, um die uneingeschränkte Teilhabe aller Menschen zu gewährleisten, wird in dem Bericht nicht ausgeführt (vgl. ebd. 263).

Für Menschen mit Behinderungen als aktive SportlerInnen gab es zum Erscheinungszeitpunkt des Berichts noch vermehrt behindertenspezifische Angebote diverser Behindertensportorganisationen, deren Dachverband der Österreichische Behindertensportverband (ÖBSV) ist. Dieser bietet unter anderem *auch* „Integrative Behindertensportwochen“ an. Hier wird in Gesundheitssport, Breitensport (Schulsport) und Spitzensport unterschieden (vgl. BMASK 2009, 262f). Im Rahmen einer Novelle des Bundes-Sportförderungsgesetzes (BSFG) wurde 2003 die Basis für die Förderung des Behindertensports geschaffen, welche den Organisationen Österreichischer Behindertensportverband (ÖBSV), dem Österreichischen Paralympischen Committee (ÖPC), und Special Olympics Österreich (SOÖ) zukommt (vgl. ebd.). Im Rahmen der Förderungen der beiden Olympischen Organisationen werden insbesondere innovative Sportprojekte unterstützt, „...die zur Teilhabe und Gleichstellung behinderter Menschen beitragen sollen“ (BMASK 2009, 264).

Die Paralympics sind das sportliche Großereignis für behinderte LeistungssportlerInnen, ausgenommen Menschen mit Hörberhinderungen und Menschen mit geistigen- bzw. Lernbehinderungen. Sie finden alle vier Jahre am selben Austragungsort wie die regulären olympischen Spiele statt, jedoch zeitlich getrennt von diesen (vgl. BMASK 2009, 266). Gehörlose SportlerInnen messen ihr Können bei den Deaflympics, SportlerInnen mit geistigen und Mehrfachbehinderungen nehmen an den Special Olympics teil (vgl. ebd., 267).

Im Behindertenbericht 2008 wird auf die Kultur-Definition der UNESCO von 1982 zurückgegriffen, welche sie als „...Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte ansieht, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schließt nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertsysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen“ (UNESCO 1983, zit. nach BMASK 2009, 268).

Diese Definition beinhaltet die Sichtweise, dass alle Menschen, also auch Menschen mit Behinderungen, Träger und Rezipienten kulturellen Ausdrucks sein können („disability mainstreaming“) (vgl. BMASK 2009, 268). Daraus folgt einerseits die Forderung nach

barrierefreien Zugängen zu allen kulturellen Angeboten und Einrichtungen, andererseits die Forderung der gesellschaftlichen Anerkennung von Menschen mit Behinderungen als Kunst- und Kulturschaffende, sowie die notwendige (infrastrukturelle und soziale) Unterstützung für die Realisierung ihrer Projekte (vgl. ebd.).

2.2.1.3 Teilhabe am kulturellen Leben - UN-BRK und erster Staatenbericht

Die *UN-Behindertenrechtskonvention*, die 2008 von Österreich ratifiziert wurde (Bundeskanzleramt 2008b), legt die Rechte von Menschen mit Behinderung im Sinne der Allgemeinen Menschenrechten in allen Lebensbereichen fest:

„Zweck dieses Übereinkommens ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern“ (Bundessozialamt 2008, Artikel 1).

Österreich verpflichtet sich mit diesem Schritt zur Einhaltung und Überwachung der Rechte durch einen unabhängigen Monitoringausschuss. Dies wurde durch eine Novelle zum Bundes-Behindertengesetzes (BBG) 2008 gesetzlich verankert (Bundeskanzleramt 2008a, Paragraph 8/Abs. 2):

„...Überwachung der Einhaltung der UN-Konvention ‚Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen‘ vom 13. Dezember 2006 in Angelegenheiten, die in Gesetzgebung und Vollziehung Bundessache sind, durch einen unabhängigen und weisungsfreien Monitoringausschuss.“

Außerdem soll die Überwachung durch die Zivilgesellschaft, insbesondere durch Menschen mit Behinderungen und die sie vertretenden Organisationen, gewährleistet werden (vgl. Bundessozialamt 2008, Artikel 33/Abs. 3).

In Artikel 30 (Bundessozialamt 2008) der Konvention ist das Recht der „Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport“ wie folgt festgelegt:

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen, gleichberechtigt mit anderen am kulturellen Leben teilzunehmen, und treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen

- a) Zugang zu kulturellem Material in zugänglichen Formaten haben;
- b) Zugang zu Fernsehprogrammen, Filmen, Theatervorstellungen und anderen kulturellen Aktivitäten in zugänglichen Formaten haben;
- c) Zugang zu Orten kultureller Darbietungen oder Dienstleistungen, wie Theatern, Museen, Kinos, Bibliotheken und Tourismusdiensten, sowie, so weit wie möglich, zu Denkmälern und Stätten von nationaler kultureller Bedeutung haben.

(2) Die Vertragsstaaten treffen geeignete Maßnahmen, um Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit zu geben, ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen, nicht nur für sich selbst, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft.

(3) Die Vertragsstaaten unternehmen alle geeigneten Schritte im Einklang mit dem Völkerrecht, um sicherzustellen, dass Gesetze zum Schutz von Rechten des geistigen Eigentums keine ungerechtfertigte oder diskriminierende Barriere für den Zugang von Menschen mit Behinderungen zu kulturellem Material darstellen.

(4) Menschen mit Behinderungen haben gleichberechtigt mit anderen Anspruch auf Anerkennung und Unterstützung ihrer spezifischen kulturellen und sprachlichen Identität, einschließlich der Gebärdensprachen und der Gehörlosenkultur.

(5) Mit dem Ziel, Menschen mit Behinderungen die gleichberechtigte Teilnahme an Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten zu ermöglichen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen,

a) um Menschen mit Behinderungen zu ermutigen, so umfassend wie möglich an Breitensportlichen Aktivitäten auf allen Ebenen teilzunehmen, und ihre Teilnahme zu fördern;

b) um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit haben, behinderungsspezifische Sport- und Erholungsaktivitäten zu organisieren, zu entwickeln und an solchen teilzunehmen, und zu diesem Zweck die Bereitstellung eines geeigneten Angebots an Anleitung, Training und Ressourcen auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen zu fördern;

c) um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen Zugang zu Sport-, Erholungs- und Tourismusstätten haben;

d) um sicherzustellen, dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern an Spiel-, Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten teilnehmen können, einschließlich im schulischen Bereich;

e) um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen Zugang zu Dienstleistungen der Organisatoren von Erholungs-, Tourismus-, Freizeit- und Sportaktivitäten haben.“

Dieser Artikel enthält eine detaillierte Beschreibung der Sichtweise, wie sie im Behindertenbericht 2008 gefordert wird.

Desweiteren ist in Artikel 35 (vgl. Bundessozialamt 2008) die Verpflichtung für die Vertragsstaaten festgeschrieben, zwei Jahre nach Inkrafttreten der Konvention einen Bericht über die Maßnahmen zur Umsetzung und Einhaltung des Übereinkommens vorzulegen.

Die Österreichische Bundesregierung legte den *ersten Staatenbericht* am 5. Oktober 2010 vor (BMASK 2010). Er wurde 2011 vom BMASK auch in Leichter Lesen (LL) herausgegeben. Der Bericht beinhaltet Ausführungen zu jedem Artikel der UN-Konvention. Einleitend wird festgestellt, dass „...die innerstaatliche Rechtslage in Österreich den Anforderungen der UN-Konvention (...) zwar entspricht, die Situation von Menschen mit Behinderungen jedoch auch in Österreich weiter verbessert werden soll“ (BMASK 2010, 2).

Im allgemeinen Teil wird vorgebracht, dass das Recht auf Chancengleichheit, Inklusion und Zugänglichkeit, sowie ein teilhabeorientierter Behinderungsbegriff, richtungsweisend in zahlreichen Bundes- und Landesgesetzen Eingang gefunden hat (vgl. BMASK 2010, 4f).

Die *Zivilgesellschaft* sieht die Verankerung von Rechten von Menschen mit Behinderungen grundsätzlich als richtig an, jedoch kritisiert sie, dass „...die soziale Komponente von Behinderung und die Beachtung der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Behinderungen und ihrer Umwelt nach wie vor zu wenig beachtet wird“ (BMASK 2010, 5). Diverse Behindertenorganisationen sind der Meinung, dass nach wie vor das medizinische Behinderungsmodell vorherrschend ist (vgl. ebd.).

In Bezug auf *Artikel 30* der UN-Konvention (Teilhabe am kulturellen Leben, sowie an Erholung, Freizeit und Sport), werden ergänzend zu den Ausführungen des Behindertenberichts 2008 folgende Verbesserungen angeführt (vgl. BMASK 2010, 49f).

In allen sechs österreichischen Nationalparks wurden und werden Maßnahmen umgesetzt, die einen barrierefreien Zugang ermöglichen. Im Rahmen des permanenten Workshops „Barrierefreies Reisen für Alle – Eine Chance für die Tourismus- und Freizeitwirtschaft“ fanden und finden verschiedene Aktivitäten (u.a. die Erstellung von Informationsbroschüren) zu vier Bereichen des Themas barrierefreies Reisen statt. Das Urhebergesetz betreffend der Vervielfältigung von Werken wurde unter bestimmten Bedingungen gelockert, wenn sie dadurch Menschen mit Behinderungen zugänglich werden. Im Rahmen der Wirtschaftsförderung der Bundesländer wird in Maßnahmen zur Umsetzung von Barrierefreiheit im weitesten Sinn (Infrastruktur, Schaffung von Informations- und Servicestellen, konkrete Projekte im Kultur-, Sport- und Freizeitbereich) investiert. Insbesondere Tirol und Vorarlberg unterstützen Sportverbände bei der Durchführung von integrativen und behindertenspezifischen Veranstaltungen und Angeboten. Landesabhängige Förderungen hinsichtlich Sportstätten(um)bau sind oft an barrierefreie Ausführungen gekoppelt. Das Kärntner Tourismuskonzept „Anders ist normal“ sieht unter anderem die Schulung des Personals in Tourismuseinrichtungen bezüglich der Bedürfnisse von (älteren) Menschen mit Behinderungen vor.

Für die *Zivilgesellschaft* sind die Angebote aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen und mangelnder Bewusstseinsbildung nicht zufriedenstellend. Bauliche Barrieren, die eine umfassende Teilhabe verhindern, zu wenige Angebote für Menschen mit Lernbehinderungen im kulturellen Bereich, und fehlende Übersetzungen von kulturellen Veranstaltungen (z.B. Theaterstücke) in Gebärdensprache sind ihre Hauptkritikpunkte (vgl. BMASK 2010, 51).

2.2.1.4 Studien über Einstellungen, Barrieren und Kommunikation

Die soziale Komponente von Behinderung in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt manifestiert sich in Einstellungen und Haltungen, Interaktions- und Kommunikationsverhalten, Sichtweisen und Annahmen, Wissen und Kompetenzen aller Beteiligten.

2003 wurde im Rahmen des „Europäischen Jahres der Menschen mit Behinderung 2003“ die Studie *„Das Bild von Menschen mit Behinderungen in der heutigen Gesellschaft“* durchgeführt. Diese Studie entstand in einer Zusammenarbeit der Arbeitsgruppe für Sonder- und Heilpädagogik und Karmasin Motivforschung unter der Mitwirkung einiger Studentinnen (vgl. Karas u.a. 2003; Karmasin u.a. 2003). Das wissenschaftliche Interesse galt der Haltung der österreichischen Bevölkerung zu Menschen mit Behinderungen, sowie den „...daraus resultierenden Konsequenzen für das soziale Miteinander“ (Karas u.a. 2003).

Aus den Ergebnissen der Studie lässt sich generell eine Diskrepanz / Differenz zwischen Haltung und tatsächlichem Verhalten ablesen. So schreibt Karmasin (2003, 125):

„Summarisch zusammengefasst zeigen die Ergebnisse, dass der Mehrheit der Befragten klar ist, dass man Menschen mit Behinderung eine verständnisvolle und respektvolle Haltung entgegenbringen muss, dass man sie in keiner Weise zu diskriminieren hat, gleichzeitig wird aber auch das Maß an emotionaler Unsicherheit sichtbar, das man konkret erlebt und das zu Schwierigkeiten im Kontakt führt bzw. überhaupt zu dem Bestreben, Kontakte zu vermeiden und überhaupt auf Distanz zu gehen.

Ebenso ist das ganze Gebiet sowohl von Nichtwissen wie von einer Reihe von Stereotypisierungen geprägt. Im Kern nimmt man noch immer eine deutliche Grenzziehung zwischen ‚normalen‘ Menschen und ‚Menschen mit Behinderung‘ wahr, wobei Menschen mit Behinderung einen besonderen Status zugesprochen erhalten: bemitleidenswert anders, reduziert auf der physischen Ebene, aber auch anders in ihrem Fühlen und Denken. Es werden wesentlich mehr Unterschiede gesehen als Ähnlichkeiten.“

Weitere Ergebnisse der Studie machen deutlich, dass zwischen körperlichen und geistigen Behinderungen unterschieden wird, wobei mehr Unsicherheiten gegenüber Menschen mit geistigen Behinderungen bestehen. Nur 13% der Befragten sind davon überzeugt, dass Menschen mit Behinderungen tatsächlich nicht diskriminiert werden und tatsächlich die gleichen Chancen haben wie Menschen ohne Behinderungen (vgl. Karmasin 2003, 125). Bauliche Barrieren und Abhängigkeit von der Hilfe anderer werden als die größten Alltagsprobleme von Menschen mit körperlichen Behinderungen wahrgenommen. 15% sehen Einstellungen der Mitmenschen als Problem, 6% ziehen mangelnde Freizeitmöglichkeiten in Erwägung. Im Vergleich dazu werden Einstellungen der Mitmenschen gegenüber Menschen mit geistigen Behinderungen, sowie die Abhängigkeit von der Hilfe anderer als größte

Alltagsprobleme dieser „Behinderungsgruppe“ angenommen (vgl. ebd.). Etwa ein Drittel der Befragten fühlt sich bei Begegnungen mit Menschen mit Behinderungen sehr sicher. Rund zwei Drittel gaben an, vorbildhaft im Sinne der Integration von Menschen mit Behinderungen handeln zu wollen, ein Drittel sucht im Alltag Kontakt und Gespräche, und 10% besuchen aktiv entsprechende Sport- und Kulturveranstaltungen (vgl. ebd., 126). 62% der Befragten befürworten das Recht auf ein selbstbestimmtes Leben von Menschen mit Behinderungen (vgl. ebd.).

Die *Mikrozensus-Zusatzfragen im 4. Quartal 2007* richteten sich an Menschen mit Beeinträchtigungen in Privathaushalten. Ziel der Erhebung war, Daten über die Anzahl beeinträchtigter Personen, über die Schwere ihrer Beeinträchtigung, und über die subjektive Einschätzung der Benachteiligung aufgrund der Beeinträchtigung zu erhalten. Es wurde dabei vom Behinderungsbegriff der ICF ausgegangen (vgl. Leitner & Baldaszi 2008, 4).

Im Ergebnisbericht wird betont, dass die Zielgruppe „Menschen mit Beeinträchtigungen“ an sich eine sehr heterogene Gruppe darstellt. Zusätzlich wurden nicht gleich viele Personen pro Art der Beeinträchtigung befragt. Die Ergebnisse repräsentieren vorrangig die Situation von Menschen mit körperlichen, psychischen und Sinnesbeeinträchtigungen. Menschen mit schweren Beeinträchtigungen (z.B. Blindheit, Gehörlosigkeit, Mehrfachbehinderung), sowie mit Lern- oder geistigen Beeinträchtigungen, bilden den geringeren Anteil. Desweiteren wurden keine Personen befragt, die in anderen Wohnformen als privaten Haushalten leben (z.B. Institutionen oder Anstalten) (vgl. ebd., 8-10).

Die beteiligten Personen wurden nach Problemen, mit denen sie aufgrund ihrer Beeinträchtigung konfrontiert sind, befragt. Als Probleme werden Meinungsäußerungen, Vorurteile, Verhalten, Verständigung, Meinungsaustausch, und die Möglichkeiten der Teilhabe am öffentlichen Leben, an Freizeit- und Kulturangeboten verstanden (vgl. ebd., 60).

„Immer problematisch“ empfinden die meisten Menschen mit Behinderungen den Freizeitbereich (21,2%), gefolgt von Problemen im öffentlichen Verkehr und in Gebäuden. Ständige Probleme in der Kommunikation mit anderen Personen erleben 5,3%, die Einstellung anderer Personen empfinden 4,3% immer problematisch (vgl. Leitner & Baldaszi 2008, 16). An der tabellarischen Darstellung ist jedoch abzulesen, dass wesentlich mehr Personen „manchmal“ Probleme in den angegebenen Bereichen haben (in der Freizeit etwa 40%, mit Barrieren im öffentlichen Raum rund 20%, in der Kommunikation und mit der Einstellung anderer über 15%) (vgl. ebd., 17). Desweiteren geht aus der detaillierten

Darstellung der Tabellen hervor, dass Menschen mit sprachlichen Beeinträchtigungen, vor Menschen mit Lern- oder geistigen Beeinträchtigungen, unverhältnismäßig mehr Probleme in allen Bereichen empfinden (vgl. ebd., 28-47).

Im Jahr 2006 wurde ebenfalls von Karmasin Motivforschung im Auftrag von MAIN_Medienarbeit Integrativ im Rahmen des Projektes „b-part“ unter dem Motto „Gegen Unfair“ die Studie „*Mediennutzung ohne Barrieren*“ durchgeführt. Es sollten Möglichkeiten und Grenzen der barrierefreien Mediennutzung sowohl aus der Sicht von Menschen mit Behinderungen, als auch aus der Sicht von Fachleuten in Medien, beleuchtet werden (vgl. MAIN 2006, 2). Aufgrund dieser Studie entstand das Logbuch Accessibility (MAIN 2008).

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass Menschen mit Behinderungen sich umfassendere Zugänglichkeit zu medialen Informationen, wie zum Beispiel GebärdendolmetscherInnen im TV, barrierefreie Internetseiten, größere Schriften in Zeitungen, oder Durchsagen in öffentlichen Räumen, wünschen (vgl. MAIN 2006, 10). In dieser Hinsicht ergeben die Ergebnisse der Unternehmen ähnliche Resultate (vgl. ebd., 14f). Außerdem gaben sie an, über ausreichend Informationen zu barrierefreier Gestaltung zu verfügen, dass jedoch Menschen mit Behinderungen noch nicht ausreichend als Zielgruppe präsent sind.

Kritisiert wurde aus der Sicht von Menschen mit Behinderungen die Art der Darstellung des „behinderten Menschen“ über die Medien. Ihrer Meinung nach wird ein unrealistisches Bild vom behinderten Menschen vermittelt. Er wird in der Öffentlichkeit als „armer und bemitleidenswerter Mensch“ dargestellt (MAIN 2006, 9). Diese Ansicht teilen die befragten Unternehmen nicht, sie sind der Meinung, dass die Darstellung von Menschen mit Behinderungen in den Medien größtenteils der Realität entspricht (vgl. MAIN 2006, 14).

Von beiden Seiten besteht ein Bedarf an Informationsaustausch und Kommunikation, um Berührungängste abzubauen, und realistische Sichtweisen über die Lebenswelten von Menschen mit Behinderungen zu vermitteln (vgl. ebd., 15).

2.2.1.5 Projekte im Freizeitbereich

In der gesellschaftlichen Lebensrealität und der pädagogischen Praxis entstanden zahlreiche *Projekte*, die die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an allgemeinen Freizeitangeboten bzw. das gemeinsame Freizeiten von Menschen mit und ohne Behinderungen zum Ziel haben. Der folgende Abschnitt gibt einen (unvollständigen)

Überblick über das „inklusive Freizeitgeschehen in Österreich“. Ganz allgemein finden sich Projekte aus den Bereichen Sport, Kunst und Kultur, sowie Musik, Tanz und Kreativität. Großteils handelt es sich dabei um Angebote für Menschen mit und ohne Behinderungen.

Die Freizeitbroschüre des Vereins *Integration Wien* (2010) gibt einen Überblick über Freizeitangebote für Familien, sowie für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit und ohne Behinderungen. Man findet darin Kurzbeschreibungen und Kontakte zu verschiedenen Aktivitäten. Die Palette reicht von therapeutischen Angeboten, über Ferienaktionen und laufenden allgemeinen Freizeitmöglichkeiten aus den Bereichen Sport (Reiten und Voltigieren, Schwimmen, Schifahren, Sportvereine, Kajak fahren u.a.), Reisen (Urlaubsaktionen, Ferienspiele, barrierefreie Unterkünfte, u.a.), Musik (Musikschulen, Integrative Band, u.a.), Tanz und Kreativität (Fotografie und Malerei, Theater, Kulturfestival, u.a.), Discos und Cafés, sowie Freizeit-Fahrtendienst.

Beispielsweise findet im Mai 2012 zum dritten Mal das Internationale Integrative Kulturfestival *Sichtwechsel* in Linz statt (Integrative Kulturarbeit 2012), Tanzprojekte wie Danceability oder Ich bin OK (vgl. Integration Wien 2010, 35) haben sich etabliert und bieten laufend Workshops und Aufführungen an, die Galerie der Künstler aus Gugging (vgl. Gerber u.a. 2004) lädt zu Ausstellungen.

Der Verein *Pilgrim* (Pilgrim 2012), organisiert Urlaubsreisen, Event-Begleitungen, Freizeitassistenten, unterstützt bei der Urlaubsplanung und bietet einen Katalog an Urlaubszielen.

Der Integrative Bildungsverein *BIV* (BIV 2012) bietet unter anderem Kurse und Seminare im Bereich der Erwachsenenbildung, sowie Bildungstage, Bildungsassistenten und Bildungsberatung.

Der Verein *BIZEPS* (BIZEPS 2012) bietet in erster Linie Beratung und Information im Rahmen eines selbstbestimmten Lebens und hat unter anderem 2009 einen barrierefreien Lokalführer veröffentlicht.

Außerdem gibt es vielfältige Angebote im kleinen Rahmen, wie z.B. Trommelabende, an denen Menschen mit und ohne Behinderungen teilnehmen, und „Ausnahmesituationen“ von gemeinsamen Freizeiten, die sich aus persönlichem Engagement oder zufällig ergeben¹².

¹² Dieser Aussage liegen private Kenntnisse und persönliche Erfahrungen der Verfasserin zugrunde.

Das Angebot der *Freizeitassistenz* des Vereins Integration Wien (Integration Wien 2012) hat „eine gleichberechtigte und selbstverständliche Teilhabe von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen mit Behinderungen im Lebensbereich Freizeit“ zum Ziel. Der Verein stellt flexibel, stunden-, oder tageweise, AssistentInnen zur Verfügung, die Jugendliche und junge Erwachsenen mit Behinderungen bei der selbstbestimmten Planung und Durchführung von Freizeitaktivitäten verschiedenster Art individuell begleiten und unterstützen. Dabei stehen die Interessen und Bedürfnisse der KundInnen im Vordergrund (vgl. ebd.). Die Aufgaben der AssistentInnen reichen dabei von einer Begleitung beim Caféhausbesuch, über professionelle Unterstützung im Rahmen einer Musikerkarriere, bis zu einer Vermittlungs- und Unterstützungstätigkeit bei der Eingliederung in reguläre Angebote¹³.

In Anlehnung an das 1993 in Baden-Württemberg gegründete Projekt PFiFF (vgl. Markowetz 2008a, 185-193) wurde 2002 das Projekt *PfiF Tirol (Projekt für integrative Freizeitgestaltung)* der Caritas Diözese Innsbruck gegründet. Es fungierte als Vermittlungsstelle und Integrationsbegleitung zwischen Menschen mit Behinderungen und Anbietern regulärer und regionaler Freizeitaktivitäten (Sportvereine, Pfadfinder, u.a.). In sechs Phasen wurde mit Menschen mit Behinderungen zunächst erarbeitet, welcher Art von Freizeitbeschäftigung sie nachgehen möchten, sowie nach geeigneten regulären Angeboten im nahen Umkreis gesucht. Anschließend wurde der Kontakt hergestellt, durch Information gegenseitige Sensibilisierung bewirkt, und die Person mit Behinderung nach dem Vorbild des Assistenz-Modells in den jeweiligen Verband auf Probe integriert. Nach einer Phase der Reflexion, wurde abschließend die größtmögliche Reduktion der Assistenz angestrebt, mit dem Ziel der vollständigen Integration. Das Vorgehen verstand sich als individueller, bedarfsorientierter Prozess zur Integration von Menschen mit Behinderungen in allgemeine, wohnortnahe Freizeiteinrichtungen (vgl. Rott 2005). Das Projekt PfiF Tirol wurde jedoch nach der Pilotphase aufgrund fehlender Finanzierung wieder eingestellt¹⁴.

2.2.2 Über die Grenzen geblickt: Die Situation in Deutschland

Das folgende Kapitel gibt einen Einblick in die deutsche Gesetzeslage (2.2.2.1), sowie über Studien hinsichtlich Freizeit, Barrierefreiheit, Einstellungen und Teilhabe (2.2.2.2). Es schließt mit einer knappen Darstellung einiger Projekte (2.2.2.3).

¹³ Diese Information stammt aus einem persönlichen Gespräch mit der Projektleitung am 17.05.2011.

¹⁴ Diese Information wurde von der Projektleitung per email am 19.03.2011 übermittelt.

2.2.2.1 Gesetzeslage

Die *Gesetzeslage* in Deutschland ist der österreichischen sehr ähnlich. Die UN-Konvention wurde von Deutschland ebenfalls ratifiziert, das Grundgesetz 1994 um das Diskriminierungsverbot ergänzt, und das Sozialgesetzbuch IX aus dem Jahre 2001 regelt die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen. Es enthält auch einen Paragraphen über die „Leistungen zur Teilhabe“, unter anderem Leistungen zur „Teilhabe am Leben der Gemeinschaft“. In §58 SGB IX sind die „Hilfen zur Teilhabe am gemeinschaftlichen und kulturellen Leben“ (vgl. Cloerkes 2007, 76) angeführt.

2.2.2.2 Studien

Es wurden seit 1971 einige wenige *Studien* über das Freizeitverhalten von Menschen mit Behinderungen verfasst (vgl. Markowetz 2007c, 320). Aus einer Studie über das Freizeiterleben von Menschen mit geistiger Behinderung (Theunissen u.a. 2000, zit. nach Markowetz 2007c, 320f) geht unter anderem hervor, dass sich ein Großteil der befragten Personen mehr Freizeitaktivitäten mit nichtbehinderten Personen wünscht.

2.2.2.3 Projekte

Die meisten Berichte und Untersuchungen über inklusive Projekte im Freizeitbereich beziehen sich auf den *Schulsport* (Fediuk 2008). Abgesehen davon existieren einige Praxismodelle, die die Inklusion von Menschen mit Behinderungen in reguläre Sportvereine und/oder –veranstaltungen zum Ziel haben.

Eines davon ist die *Paderborner Familiensportgruppe*. Sie entstand aus der Praxis des gemeinsamen Sporttreibens von Familien mit behinderten Kindern und Familien mit nichtbehinderten Kindern, und wurde auch für diese gemeinsame Praxis konzipiert (vgl. Rheker 2008, 170). In dem Modell „Sport für alle“ wird das Inklusionskonzept umgesetzt, indem sowohl gemeinsame, als auch differenzierte Stundenabschnitte angeboten werden. Die TeilnehmerInnen (bis zu hundert pro Termin) werden nach einem gemeinsamen Teil auf vier Gruppen aufgeteilt. Deren Zusammensetzung orientiert sich an unterschiedlichen Alters- und Zielgruppen. Die Leistungsfähigkeit und/oder Behinderung sind keine entscheidenden Kriterien. Eltern haben in einem Teil der Stunde die Möglichkeit, eigenen Bewegungsbedürfnissen nachzugehen, ohne auf ihre Kinder aufpassen zu müssen. Der

Abschluss der Stunde erfolgt wieder in der großen Gruppe (vgl. Rheker 2008, 170ff).

Ein anderes inklusives Sportangebot stellt der *integrative Rollstuhlsport* (Verein Paderborner Ahorn-Panther) dar. Hierbei erfolgt die Inklusion dadurch, dass alle TeilnehmerInnen, behindert oder nichtbehindert, den Sport (Spiele, Tischtennis, Gymnastik, Badminton, usw.) im Rollstuhl ausüben (vgl. Rheker 2008, 173ff).

Das *integrative Schwimmkonzept* bietet Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung die Möglichkeit schwimmen zu lernen. Hier wird Inklusion durch gemeinsame und individuelle Stundenanteile realisiert (vgl. Rheker 2008, 178f).

Bei allen drei Projekten handelt es sich um Vereine, deren Angebote sich an Menschen mit und ohne Behinderungen richten. Uwe Rheker formuliert einen weiteren Bedarf an integrativen / inklusiven Sportangeboten. Als zu überwindende Hindernisse beschreibt er Vorbehalte der Sportvereine gegenüber Menschen mit Behinderungen, den Mangel an behindertengerechten Sportanlagen, fehlende finanzielle Unterstützung und das Fehlen von qualifizierten Übungsleitern. Es gibt Übungsleiter-Ausbildungen für die verschiedenen Behinderungsformen, aber noch kein Ausbildungskonzept für den Integrationssport (vgl. Rheker 2008, 179).

Ein anderes Konzept beschreibt Reinhard Markowetz (vgl. Markowetz 2008a, 183-198). Das *Projekt PFiFF (Projekt zur Förderung integrativer Ferien- und Freizeitmaßnahmen)* in Ladenburg ist verbunden mit der Gründung einer „Integrationsbegleitung“, die sich am Vorbild des Assistenz-Modells orientiert. Das Ziel des Vereins ist es, durch Kontaktaufnahmen mit allgemeinen Sport- und Freizeitvereinen, reguläre Angebote auch für Kinder und Jugendliche mit Behinderung zugänglich zu machen. Der Verein ist auch Anlaufstelle für Personen, die für sich oder ihre Kinder (mit Behinderung) ein passendes Angebot in einem wohnortnahen Verein suchen. Die Integrationsbegleitung versucht einen passenden Verein zu finden, stellt den Kontakt her, und begleitet das Kind sowie die Leiter des Angebots über einen Zeitraum von mehreren Wochen bis Monaten. Das Ziel ist eine vollständige Integration in den Verein, die Begleitung sollte überflüssig werden. Auf diese Art konnten zum Beispiel zwei von drei „AnwärterInnen“ erfolgreich in einen Reitverein oder bei der Feuerwehr integriert werden (vgl. Markowetz 2008a, 196). Markowetz formuliert weiteren Bedarf an Freizeitassistenz, einer entsprechenden Ausbildung sowie deren Finanzierung (vgl. Markowetz 2008a, 198ff).

Auch in den Bereichen Familienunterstützung und betreutes Wohnen, Kooperationen im schulnahen Raum, Spielen, Kultur- und Jugendarbeit, Sport, Ferienzeiten und Erlebnispädagogik, sowie Erwachsenenbildung (Schöler 2000) gibt es zahlreiche Projekte (vgl. Markowetz 2000; Theunissen 2009).

2.2.3 Forschungslücke - Disziplinäre Relevanz

Der Fragestellung liegt die Annahme zugrunde, dass die Art, wie Inklusion tatsächlich umgesetzt wird, bzw. wie Teilhabe von Menschen mit Behinderungen wahrgenommen wird, wesentlich von den Reaktionen und dem Verhalten der nichtbehinderten Umwelt abhängt.

Aus den Ergebnissen der oben angeführten Studien, und der Aussagen von Menschen mit und ohne Behinderungen, geht hervor, dass Interaktionen zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen in gemeinsamen sozialen Handlungsräumen diesbezüglich von zentraler Bedeutung sind, da sie sowohl die Chance zur Teilhabe, als auch das Risiko des Ausschlusses in sich bergen. Außerdem geht aus der Literatur hervor, dass es zwar einige Untersuchungen über die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung gibt, jedoch relativ wenige über das reale Verhalten (vgl. Cloerkes 2007, 111).

Der Paradigmenwechsel führt allgemein zu einem neuen Bild des behinderten Menschen. Menschen mit Behinderungen werden in allen (institutionalisierten) Lebensbereichen als gleichberechtigte Träger von (Bürger- und Menschen) Rechten gesehen. Behinderung wird außerdem als eine Dimension von Verschiedenheit (neben anderen) definiert. Dies schlägt sich in gesetzlichen Verankerungen, Barrierefreiheit im weitesten Sinn, Öffnung regulärer Angebote für alle Menschen, Konzepten der individuellen Unterstützung für eine selbstbestimmte Lebensführung, einer Vielzahl an integrativen Projekten und nicht zuletzt auch in gesellschaftlichen Umdenkprozessen nieder.

Dennoch geht aus verschiedenen Quellen hervor, dass der Perspektivenwechsel sich noch lange nicht in tatsächlichen Handlungsmustern manifestiert hat. Unsicherheit, Unwissenheit und Kontaktvermeidung auf beiden Seiten erhalten eine kategorische Sichtweise in „behindert – nicht behindert“, und somit eine medizinische Sichtweise von Behinderung, aufrecht. Hinzu kommt eine nach wie vor unrealistische Vorstellung und mediale Darstellung der Lebenswelten behinderter Menschen, wodurch diese von der Gesellschaft oft noch als arme, bemitleidenswerte Menschen wahrgenommen werden. Außerdem scheint es deutliche Unterschiede im Verhalten gegenüber Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen im

Vergleich zu Menschen mit Lern- oder geistigen Beeinträchtigungen zu geben. Zuletzt sind soziale Reaktionen auf Menschen mit Behinderungen auch wesentlich von der Persönlichkeit der beteiligten Personen abhängig.

Die Fragestellung soll an diesem Erkenntnisstand anknüpfen, und versteht sich somit als „Lagebestimmung“, inwieweit theoretische Konzepte, gesellschaftliche Normen, gesetzliche Festlegungen und Sichtweisen im Sinne des Konzepts der Inklusion im tatsächlichen Handeln sichtbar werden, bzw. welches Handeln von Menschen mit Behinderungen im Sinne des Rechts auf Teilhabe wie wahrgenommen und bewertet wird. Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist auch das Aufspüren von „gelungener Teilhabe“, und die Erforschung der dafür ausschlaggebenden Parameter. Zuletzt erhebt das Forschungsvorgehen auch den Anspruch, offen zu sein für eventuell unerwartete Ergebnisse.

Dabei werden soziale Reaktionen bzw. Handlungsstrategien in zwischenmenschlichen Interaktionen fokussiert. Die Fragestellung soll schließlich Aufschluss über verschiedene Verhaltensweisen, deren subjektive Wahrnehmung und Auswirkungen hinsichtlich der Teilhabe, bestimmte „typische“ Handlungsmuster, die Haltung der (nichtbehinderten) Umwelt geben. Sie zielt darauf ab, das Verständnis, die Manifestation, die Sichtbarkeit und Qualität einer inklusiven Gesellschaft in konkreten Situationen aufzeigen. Es soll nicht ausgeschlossen werden, dass die Ergebnisse zur Formulierung eventueller Konsequenzen führen.

Zusammenfassung: Forschungsstand

Aus dem Überblick geht hervor, dass das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung das medizinische Modell ablöst und dass das Recht auf Teilhabe, Chancengleichheit und Selbstbestimmung anerkannt wird. Dies findet in zahlreichen Gesetzen, Vorschriften, Projekten, aber auch in einer allgemeinen Bewusstseinsbildung der Gesellschaft Niederschlag.

Dennoch divergieren in manchen Angelegenheiten Wahrnehmungen von Menschen mit Behinderungen, von denjenigen der Umwelt und Gesellschaft. Einige Differenzen beruhen auf nach wie vor vorhandenen Barrieren im weitesten Sinn, andere auf Unsicherheit, Unwissenheit, Befangenheit, Einstellungen oder emotionaler Befremdung. Dies ist etwas persönliches, und lässt sich nicht verallgemeinern. Einige Beiträge von Menschen ohne Behinderungen im Buch „Leben mit Behinderung. Ein Bilder- und Lesebuch aus Wissenschaft und Praxis“ (Gerber u.a. 2004) bestätigen die vielfältigen Weisen, wie Behinderung gesehen wird und wie mit ihr umgegangen wird. Beiträge aus dem Buch „Mehr

vom Leben. Frauen und Männer mit Behinderung erzählen“ (Fischer u.a. 2010) zeigen Sichtweisen und Erleben von Menschen mit Behinderungen in verschiedenen Alltagssituationen und Lebensbereichen auf.

Diverse Projekte und Veranstaltungen fördern zunehmend das gemeinsame Freizeiten von Menschen mit und ohne Behinderungen. Doch ein Selbstverständnis der Teilhabe in allen Lebensbereichen ist noch nicht erreicht. Außerdem bestehen ungenügend Angebote an inklusiven / integrativen Freizeitangeboten. Speziell unterstützte Projekte und Veranstaltungen können einen Schritt in Richtung vollständiger Teilhabe aller Menschen in allen Lebensbereichen bedeuten, indem sie den Abbau beidseitiger Hemmschwellen, Unsicherheiten und Vorbehalte erleichtern. In diesem Zusammenhang besteht auch ein Bedarf an geschultem Fachpersonal, das Aufgaben im Rahmen der persönlichen Unterstützung (z.B. Freizeitassistenz) von Menschen mit Behinderungen, der systemischen Unterstützung der jeweiligen Anbieter, sowie als Vermittler (Vernetzung, Information, Begleitung) übernimmt.

Ziel aller Maßnahmen im Sinn der Leitidee der Inklusion ist jedoch, dass sie schlussendlich überflüssig werden, weil das Konzept in sich selbst aufgeht.

Welchen Beitrag soziale Reaktionen dazu leisten, ist Gegenstand des folgenden empirischen Teils der Diplomarbeit.

3 Empirischer Teil

Das Konzept der Inklusion fordert die uneingeschränkte Teilhabe *aller* Menschen an *allen* Lebensbereichen der Gesellschaft.

Es geht von der Anerkennung menschlicher Vielfalt aus - einer Vielfalt von Persönlichkeiten, Bedürfnissen, Interessen, Stärken, Unterstützungsbedarf, Freizeitmöglichkeiten, Lebensstilen, Wünschen, Möglichkeiten, Grenzen, Behinderungsformen, kulturellem Hintergrund, u.v.m. Es versteht sich als Gesellschaftsform, die auf menschlichen Werten beruht. Das bedeutet, dass auch die Umsetzung in der Praxis auf vielfältige Art erfolgen kann. Der Fragestellung liegt einerseits die Vermutung zugrunde, dass Menschen mit Behinderungen nach wie vor, aus welchen Gründen auch immer, eine Teilhabe an gewissen regulären Freizeitangeboten verwehrt bleibt, sie sich ausgeschlossen fühlen, oder aber „besonders“ betreut werden. Auf der anderen Seite wird davon ausgegangen, dass anderswo Menschen mit Behinderungen in reguläre Strukturen inkludiert sind, dass es Freizeitmöglichkeiten gibt, bei deren Ausübung sich Menschen mit Behinderungen dazugehörig fühlen, oder sie ganz selbstverständlich mitaktiv sind. Desweiteren wird die Existenz verschiedener „Mischformen“ angenommen. Zuletzt wird davon ausgegangen, dass „inklusive Variantenreichtum“ auf sehr unterschiedliche Art zustande kommt, umgesetzt und erlebt wird, und daher in jeder spezifischen Situation auf die ihr eigene Weise zum Ausdruck kommt.

Der empirische Zugang zum Thema soll einen nachvollziehbaren Einblick in die inklusive Freizeitgestaltung aus der Sicht von Menschen mit Behinderungen ermöglichen. Die vorweg ausgearbeitete Definition von Inklusion soll um ihr alltagsweltliches Verständnis erweitert werden. Auf dieser Basis soll die Bedeutung sozialer Reaktionen speziell bei der Ausübung von Freizeitaktivitäten für dieses Verständnis erforscht werden.

In Kapitel 3.1 erfolgt die Erläuterung und Begründung der zu diesem Zweck gewählten Forschungsmethoden. Es beinhaltet die Darstellung der Methodologie, die Begründung der konkreten Forschungsmethoden, die Vorstellung des Auswertungsverfahrens und eine Skizzierung des wissenschaftstheoretischen Hintergrundes. Der Ablauf der Feldforschung wird in Kapitel 3.2 dargelegt. Es werden die empirische Vorgehensweise und die drei Fallbeispiele erläutert. Die Auswertungsschritte im Stil der Grounded Theory werden in Kapitel 3.3 nachvollzogen. Kapitel 3.4 beinhaltet zunächst die Erläuterung einer Interpretationsbasis, die sich aus Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Fallbeispiele

ergibt. Die Ergebnisdarstellung erfolgt aus der Sicht der befragten Personen mit Behinderungen und aus der Sicht der Forscherin. Kapitel 3.5 ist der Beantwortung der Fragestellung gewidmet. In diesem Rahmen wird die Definition von Inklusion erweitert, die Bedeutung sozialer Reaktionen für das subjektive Erleben von Inklusion erläutert, und die daraus resultierende Hypothese aufgestellt. Abschließend wird die Relevanz der Erkenntnisse für den Freizeitbereich begründet. In Kapitel 3.6 erfolgen die Einordnung der Ergebnisse hinsichtlich ihrer disziplinären Relevanz und ein kurzer Ausblick auf abzuleitende Forschungsfragen.

3.1 Forschungsmethodik

Im folgenden Kapitel erfolgt die Darstellung und Begründung der verwendeten Forschungsmethoden und deren Hintergrund.

In Kapitel 3.1.1 wird die Forschungsmethodologie der qualitativen Forschung als empirische Vorgehensweise erläutert. Als konkrete Methoden kommen die teilnehmende Beobachtung und das episodische Interview zum Einsatz, welche in Kapitel 3.1.2 dargestellt werden. Das Datenmaterial wird in Anlehnung an die Grounded Theory analysiert. Diesem Forschungsstil ist das Kapitel 3.1.3 gewidmet. Zuletzt (Kapitel 3.1.4) erfolgt eine Einordnung des Forschungsprozesses in die wissenschaftstheoretische Tradition des symbolischen Interaktionismus.

3.1.1 Methodologie

Jeder wissenschaftlichen Fragestellung liegt ein konkretes Erkenntnisinteresse zugrunde. Die Art, Zielrichtung und Reichweite desselben bestimmen die Wahl einer entsprechenden Methodologie, sowie den Einsatz der spezifischen Forschungsmethoden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit erschien der Einsatz empirischer, im speziellen qualitativer Forschungsmethoden (3.1.1.1) angemessen.

3.1.1.1 Qualitative Forschung

Empirische Forschung versteht sich grundsätzlich als Instrument zur Gewinnung und Absicherung neuer Erkenntnisse, sowie zur Erweiterung des (wissenschaftlichen) Horizonts (vgl. Friebertshäuser u.a. 2010, 22). Je nach Forschungstradition und ihrer Methodologie wird

der Forschungsprozess von einem bestimmten Paradigma geleitet. *Qualitative (insbesondere erziehungswissenschaftliche) Forschung*, welche sich Mitte der 1970er Jahre etabliert hat, basiert auf dem Anspruch des „Verstehens“.

„Verstehen bildet des Kern des neuen Paradigmas einer erziehungswissenschaftlichen Forschung, die sich aus Traditionen des Symbolischen Interaktionismus, der Phänomenologie, der Ethnomethodologie, und der Ethnologie heraus entwickelt, auch hermeneutische Traditionen wiederbelebt und frühe Forschungsansätze wiederentdeckt“ (Friebertshäuser u.a. 2010, 20).

Die Fragestellung der vorliegenden Diplomarbeit zielt darauf ab, Erkenntnisse über die Auswirkungen sozialer Reaktionen in spezifischen Situationen zu gewinnen. Es soll eine Theorie entwickelt werden, die auf dem subjektiven Erleben von Interaktionen basiert. Es geht also um die Erforschung sozialer Wirklichkeit in einer bestimmten Lebenswelt.

Dies erfordert einen offenen Zugang zum Feld, sowie ein Forschungs- und Auswertungsverfahren, das nicht auf die Überprüfung einer Hypothese abzielt, sondern auf die Erklärung und das Verstehen sozialer Realität. Soziale Realität verstehen heißt, ihre Wahrheit aus verschiedenen Perspektiven zu sehen, diese miteinander zu vergleichen, Gemeinsamkeiten („Typisches“, bestimmte Muster) und Unterschiede zu entdecken und darzustellen, und daraus Konsequenzen abzuleiten. Daher kommen qualitative Forschungsmethoden zum Einsatz. Rosenthal (2008) versteht Wirklichkeit als Konstrukt interaktiver Prozesse, die zu erforschen die Aufgabe qualitativer (Sozial)Forschung ist.

„Dies erfordert, dass wir SozialforscherInnen herausfinden, wie die Alltagshandelnden selbst ihre Wirklichkeit konstruieren, wie sie ihre Welt erleben, wie sie diese Welt deuten und welche alltagsweltlichen Methoden der Kommunikation sie anwenden. Die Konstitution der sozialen Wirklichkeit vollzieht sich in interaktiven Prozessen, die abhängig davon sind, wie die Handelnden die Situation deuten“ (Rosenthal 2008, 40).

Nach Oswald (2010, 191ff) ist der Einsatz qualitativer Forschungsmethoden angemessen, wenn es um die Entdeckung und Beschreibung fremder Welten, um die Entdeckung und Beschreibung unbekannter Aspekte in vertrauten Welten, um die Entdeckung neuer Zusammenhänge, um die Anwendungen von Theorien auf einen Einzelfall, sowie um qualitative Evaluation geht.

Qualitative Forschungen müssen in modifizierter Form den allgemeinen Beurteilungskriterien „guter Wissenschaft“ genügen. Diese sind Signifikanz, Kompatibilität von Theorie und Beobachtung, Generalisierbarkeit, Konsistenz, Reproduzierbarkeit, Präzision und Verifikation (Strauss & Corbin 1996, 214).

Empirische Forschung kann jedoch nicht beanspruchen, die „gesamte“ Wirklichkeit zu verstehen und zu erklären. Es kann nur ein Ausschnitt beleuchtet werden. Nach Friebertshäuser u.a. (2010, 25ff, in Anlehnung an Graumann 1960) wird der erkenntnisleitende „Realitätsausschnitt“ durch *fünf Faktoren* bestimmt.

✦ *Größendimension*

Damit ist gemeint, durch welches „Vergrößerungsglas“ ein (soziales) Phänomen betrachtet wird. Man kann zum Beispiel eine Person zum Gegenstand einer Untersuchung machen, eine Familie, eine soziale Gruppierung, Angehörige einer bestimmten Kultur, bis hin zur gesamten Menschheit. Die Größendimension bestimmt sozusagen den „Zoomfaktor“ im Untersuchungsfeld. Außerdem bestimmt die Größendimension auch die Anzahl der Untersuchungseinheiten (vgl. Friebertshäuser u.a. 2010, 25ff).

Die Fragestellung dieser Arbeit ist auf der mikrosystemischen Ebene (Ebene der zwischenmenschlichen Interaktionen) einzuordnen (vgl. Bronfenbrenner 1993, 38). Es werden exemplarisch drei Fälle interpretiert und miteinander in Beziehung gebracht.

✦ *Standort und Gerichtetheit*

Standort und Blickrichtung bestimmen, was, und wie viel der Gesamtheit man sieht, wenn man von da, wo man steht, in eine bestimmte Richtung sieht.

„Standort und Blickrichtung konstituieren die ‚Hinsicht‘ auf den Gegenstand. Sie bedingen die in dieser Hinsicht mögliche ‚Ansicht‘ und lassen andere Ansichten nicht zu“ (Graumann 1960, zit. nach Friebertshäuser u.a. 2010, 27).

Der Standort und die Blickrichtung bestimmen sozusagen *den einen* Bildausschnitt („Sichtradius“, „Sichtwinkel“).

Die Fragestellung bezieht sich auf Interaktionen zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen in ihrer Freizeit (Blickrichtung). Erkenntnisleitend ist die subjektive Wahrnehmung des Interaktionsgeschehens aus der Sicht der Beteiligten (Standort).

✦ *Motivationaler Grundzug*

Die Dimension des motivationalen Grundzugs bezieht sich auf die Wahrnehmung des Forschers bzw. der Forscherin. Denn auch die „inneren Zustände des Schauenden beeinflussen das, was er sieht“ (vgl. Friebertshäuser u.a. 2010, 28). (...) „Voraussetzungen

des Blicks, bedingt durch prägende Erfahrungen, Bedürfnisse und erkenntnisleitende Interessen führen dazu, dass wir das, was wir sehen, durch unsere Motive prägen“ (ebd.). Persönliche Erfahrungen, Interessenschwerpunkte und Vorwissen der Forschenden sind demnach ausschlaggebend dafür, welche Details wahrgenommen bzw. in die Interpretation mit einbezogen werden, und welche nicht. Der motivationale Grundzug bezeichnet also die Prägung, mit der man ins Feld geht, und führt somit zu einer selektiven Wahrnehmung, die durch die „Eigenschaften“ der Forschenden bestimmt ist.

In dieser Arbeit kommt der Fokus auf bestimmte Elemente durch die Fragestellung, aber auch durch die persönlichen und beruflichen Erfahrungen der Autorin, sowie durch das jeweilige Verständnis der zentralen Begriffe, zustande.

✦ *Horizontalität und Dynamik*

Diese Dimension meint, dass der Bildausschnitt verschoben wird, sobald der Betrachter sich bewegt. Dies bedeutet, dass die Ergebnisse qualitativer Studien immer nur eine Richtung, eine Möglichkeit aufzeigen können.

„Durch Bewegung verschieben sich gleichzeitig sowohl der Anblick als auch der Horizont. Wir können uns weiterbewegen, neue Standorte aufsuchen und uns so neue Horizonte erschließen“ (Friebertshäuser u.a. 2010, 29).

Für die Ergebnisse der vorliegenden Diplomarbeit heißt dies, dass sie vorrangig auf jene Situationen zu beziehen sind, in welchen die Forscherin anwesend und in irgendeiner Form Teil der Interaktion war.

✦ *Sozialität und Historizität*

Sozialität und Historizität bedingen weitere Aspekte von Bewegung in der Forschung. Denn „nicht nur der forschende Blick ist in Bewegung, auch die soziale Welt mit ihren kulturellen Deutungen, Praktiken und Regeln, die er zu erforschen sucht, verändert sich unablässig“ (Friebertshäuser u.a. 2010, 31). Das heißt, jede Erkenntnis ist immer nur eine Momentaufnahme, deren statische Bedingungen von der Nähe zum Gegenstand, dem Standort und der Blickrichtung des Forschenden bestimmt werden, und deren Gültigkeit immer der Dynamik einer Standortveränderung des/der Forschenden, als auch dem gesellschaftlichen Wandel, unterliegt.

Für die Ergebnisse der Diplomarbeit bedeutet das, dass sie in den jeweiligen Situationen, unter bestimmten gegebenen Voraussetzungen entstehen. Sie würden möglicherweise zu

anderen Erkenntnissen führen, wenn andere Personen, Orte, Situationen, usw. gegeben wären.

Ausgehend von einem Einzelfall, soll eine bestimmte Situation in Bezug auf die Fragestellung untersucht werden. Dabei geht die Autorin von keinen festgelegten Vorannahmen im Sinne von Hypothesen aus. Der Zugang ist offen, der Blick frei für das, was alles ist, allerdings in dem Bewusstsein oben beschriebener Eingrenzungen. Es interessiert, wie sich soziale Reaktionen in *diesem* Fall, in *dieser* Situation, und unter *diesen* Umständen, unter Anwesenheit und Beteiligung *dieser* Personen auf das Teilhabeempfinden der Menschen mit Behinderungen auswirken. Parallel zur beginnenden Auswertung der Ergebnisse werden zwei weitere Fallbeispiele herangezogen, um erste Annahmen und richtungsweisende Gedanken zu belegen, zu ergänzen, zu verdichten, oder auch zu widerlegen.

Aufgrund des relativ engen Rahmens einer Diplomarbeit wird die Fallanzahl von vornherein auf drei Fälle festgelegt. Auf deren Basis sollen Interaktionsprozesse erkannt und verstanden werden. Durch die vergleichende Analyse der Fallbeispiele sollen sowohl

- das jeweils „*Typische*“ *der Einzelfälle* herausgearbeitet werden,
- als auch erkennbare *Gemeinsamkeiten und Muster*.

In jedem der drei Fälle soll eine Beobachtungseinheit stattfinden, und ein Interview mit der/einer beteiligten Person mit Behinderung geführt werden. Im Interview soll ein Bezug zur beobachteten Situation hergestellt werden, andererseits die Möglichkeit bestehen, Erlebnisse, Erfahrungen, Wünsche, Bedürfnisse, Wertvorstellungen etc. der Personen mit Behinderungen im Gesamtzusammenhang ihres Partizipationserlebens im Freizeitbereich in Erfahrung zu bringen.

3.1.2 Forschungsmethoden

Die Forschung soll unterschiedliche Aspekte und Perspektiven eines Sachverhaltes erfassen. Daher kommen verschiedene Erhebungsinstrumente zum Einsatz. Als konkrete Forschungsmethoden werden die *teilnehmende Beobachtung* (Girtler 2001; Flick 2007; Rosenthal 2008), und das *episodische Interview* nach Flick (2000; 2007; 2008) angewendet.

In Kapitel 3.1.2.1 wird das Instrument der teilnehmenden Beobachtung erläutert, in Kapitel 3.1.2.2 das episodische Interview.

3.1.2.1 Teilnehmende Beobachtung

Durch die berufliche Tätigkeit der Verfasserin besteht ein vielseitiger Zugang zur, und eine Beteiligung an der Alltagswelt von Menschen mit Behinderungen. Bereits vorhandene Kontakte und langfristige Beziehungen, und die sich dadurch eröffnende Chance der aktiven Teilnahme an sozialen Situationen, sowie methodische und persönliche Reflexionsmöglichkeiten, sollen zur Beantwortung der Fragestellung genützt werden. In diesem Sinne bietet sich die teilnehmende Beobachtung als Methode an, da sie durch „das Eintauchen des Forschers in das untersuchte Feld, seine Beobachtungen aus der Perspektive des Teilnehmers, aber auch seinen Einfluss auf das Beobachtete“ charakterisiert ist (Flick 2007, 287). Die Beobachtung soll demnach dazu dienen, Interaktionen als Gesamtheit zu erfassen, an welchen Menschen mit und ohne Behinderungen beteiligt sind.

Unterschiedliche Konzeptionen von Beobachtungen haben eine lange Tradition in der qualitativen Forschung. Ziel dieser Forschungsmethode ist im Allgemeinen, soziale Wirklichkeit abzubilden, und Zustandsbeschreibungen von bestimmten Lebenswelten zu erfassen, um sie hinsichtlich eines bestimmten Phänomens zu analysieren (vgl. Flick 2007, 286). Die Beobachtung als Methode beinhaltet nicht nur Sichtbares, sondern umfasst auch Wahrnehmungen, „...die auf Hören, Fühlen und Riechen beruhen“ (Adler & Adler 1998, zit. nach Flick 2007, 282). Theoretischer Hintergrund der teilnehmenden Beobachtung sind Versionen des symbolischen Interaktionismus. Erkenntnisse aus Beobachtungen dienen der Theorieentwicklung (vgl. Flick 2007, 294).

Teilnehmende Beobachtungen erfolgen über einen längeren Zeitraum, in welchem zunächst sehr offene, deskriptive Beobachtungen des Untersuchungsfeldes vorgenommen werden, die zunehmend konkrete Phänomene fokussieren und selektieren (vgl. Flick 2007, 288). Das Potential der Methode, nämlich offen ins Forschungsfeld gehen zu können, ist zugleich ihre größte Herausforderung, da ein Forscher nie alles gleichzeitig wahrnehmen kann (vgl. ebd., 295).

Im Rahmen der Diplomarbeit erfolgt keine langfristige teilnehmende Beobachtung, sondern eine Momentaufnahme einer Situation, im Sinne eines Querschnitts, welche dokumentiert und analysiert wird. Daher wird von einer völlig offenen Beobachtung abgesehen, und der Fokus auf jene für die Forschungsfrage relevanten Interaktions- und Kommunikationsmuster gelegt.

3.1.2.2 *Episodisches Interview*

Die Fragestellung bezieht sich auf das Partizipationserleben von Menschen mit Behinderungen in bestimmten sozialen Situationen im Freizeitbereich. Deshalb sollen die betroffenen Personen gezielt danach befragt werden. Die Form des episodischen Interviews wird gewählt, weil sich „dabei die Aufmerksamkeit (...) auf Situationen bzw. Episoden [richtet], in denen der Interviewpartner Erfahrungen gemacht hat, die für die Fragestellung der Untersuchung relevant erscheinen“ (Flick 2007, 239).

Das episodische Interview wurde im Rahmen einer Studie über technischen Wandel im Alltag entwickelt. Es basiert einerseits auf dem theoretischen Hintergrund der Gedächtnis- und Wissenspsychologie, andererseits auf der Annahme, dass (menschliches) Wissen aus narrativ-episodischem und aus begrifflich-semantischem Wissen besteht. Es zielt darauf ab, eben diese verschiedenen Bestandteile des Alltagswissens zu erfassen (vgl. Flick 2000, 75ff).

Episodisch-narratives Wissen umfasst Erinnerungen an Situationen, und orientiert sich an ihren Kontexten und Abläufen. Es ist über Erzählungen erfassbar. Begrifflich-semantisches Wissen ist von konkreten Situation enthoben, es umfasst Definitionen, Begriffe und Relationen. Es ist vor allem über (argumentative) Aussagen zugänglich. Beide Arten von Wissen bilden zusammen einen Teil des „Weltwissens“:

„...Episodic knowledge comprises knowledge that is linked to concrete circumstances (time, space, people, events, situations), whereas semantic knowledge is more abstract and generalized, and decontextualized from specific situations and events. The two types of knowledge are complementary parts of ‘world knowledge’” (Flick 2000, 77).

Diese Interviewform wurde gewählt, da aufgrund der Forschungsfrage sowohl persönliche Erfahrungen und die subjektive Wahrnehmung einzelner Personen in konkreten Situationen interessieren, als auch das gesellschaftliche Verständnis von Behinderung und Teilhabe, und damit verbundene Wertvorstellungen, Normen und Erwartungen.

Schwierigkeiten bei der Durchführung der Interviews ergeben sich eventuell durch geringe Erzählbereitschaft der befragten Personen, das heißt, dass zum Beispiel bestimmte Erfahrungen benannt, aber nicht beschrieben werden (vgl. Flick 2007, 244). Dies ist bei der Planung der Interviews zu berücksichtigen, da Menschen mit Behinderungen befragt werden sollen. Desweiteren wird mittels des episodischen Interviews lediglich alltägliches, subjektives Wissen über bestimmte Gegenstände und Themen zugänglich. Konkretes Handeln, sowie Interaktionen, können nur aus der Sicht der Beteiligten rekonstruiert werden,

aber nicht direkt erfasst werden (vgl. ebd., 245).

Die Kombination der Methoden teilnehmende Beobachtung und episodisches Interview in Bezug auf konkrete Situationen soll einen Einblick über die „Teilhaberealität“ im Freizeitbereich ergeben. Verschiedene Sichtweisen sollen Eingang in die Analyse finden.

3.1.3 Auswertung

Da die Fragestellung auf einen offenen Forschungsprozess abzielt, werden die gewonnenen Daten bereits ausgewertet, sobald das erste Material erhoben wurde. Das Einlassen auf einen zirkulären Forschungsprozess (vgl. Flick 2007, 126) bedeutet, dass das Sampling, das Vorgehen, die Leitfragen, oder der Einsatz eines bestimmten Forschungsinstruments im Forschungsprozess adaptiert oder sogar geändert werden können.

Die Auswertung basiert auf den Beobachtungs- und Interviewtranskripten. Sie orientiert sich am Forschungsstil der Grounded Theory. Diese wird im Folgenden (3.1.3.1) erläutert.

3.1.3.1 *Grounded Theory*

Glaser und Strauss stellten diesen Forschungsstil mit ihrem 1967 erschienenen Buch „The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research“ vor. Er hat bis heute unterschiedliche Weiterentwicklungen erfahren, unter anderem durch Strauss und Corbin (1996), Strauss (1998), Strübing (2008), u.a. Die Grounded Theory basiert auf der Annahme, dass soziale Phänomene komplexe Phänomene darstellen (Strauss 1998, 31).

Ziel der Grounded Theory ist es, direkt aus dem erhobenen Datenmaterial heraus Theorien zu generieren:

„Eine Theorie auf der Grundlage von Daten zu generieren, heißt, dass die meisten Hypothesen und Konzepte nicht nur aus Daten stammen, sondern im Laufe der Forschung systematisch mit Bezug auf die Daten ausgearbeitet werden. *Theorie zu generieren, ist ein Prozess.* Der Ursprung einer Idee oder gar eines Modells muss nicht in den Daten liegen. (...) Doch die Generierung von Theorie aus solchen ‚Einsichten‘ heraus muss in Beziehung zu den Daten gebracht werden - ansonsten besteht die Gefahr, dass Theorie und empirische Welt nicht zueinander finden“ (Glaser & Strauss 2005, 15f).

Der Begriff „Grounded Theory“ benennt dabei einerseits das Forschungsverfahren an sich, andererseits drückt er die „zentrale Qualität der mit dem Verfahren zu erarbeitenden Theorien“ (Strübing 2008, 13) aus. Da dies zu Missverständnissen führen kann, definiert

Strübing (2008, 14) die Grounded Theory exakt als „Forschungsstil zur Erarbeitung von in empirischen Daten begründeten Theorien“. Sie dient demnach der Theorieentwicklung, und nicht der Theorieüberprüfung. Ausgehend von einem Untersuchungsbereich, zeigt sich erst im Verlauf des Forschungsprozesses, was alles relevant ist (vgl. Strauss & Corbin 1996, 7f). „Grounded Theory“ wird im Deutschen auch als „Gegenstandsverankerte Theorie“ bezeichnet, „die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie bildet“ (Strauss & Corbin 1996, 7). Dieser Forschungsstil versteht Forschen demnach als Arbeitsprozess, der sich durch zeitliche Parallelität und funktionale Abhängigkeit der einzelnen Forschungsschritte bzw. -phasen auszeichnet, und sich dadurch von anderen Verfahren unterscheidet (vgl. Strübing 2008, 14).

Wie folgende Abbildung (Strübing 2008, 15) verdeutlicht, greifen die Prozessschritte der Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung permanent ineinander über, und zwar über den gesamten Forschungsprozess hinweg.

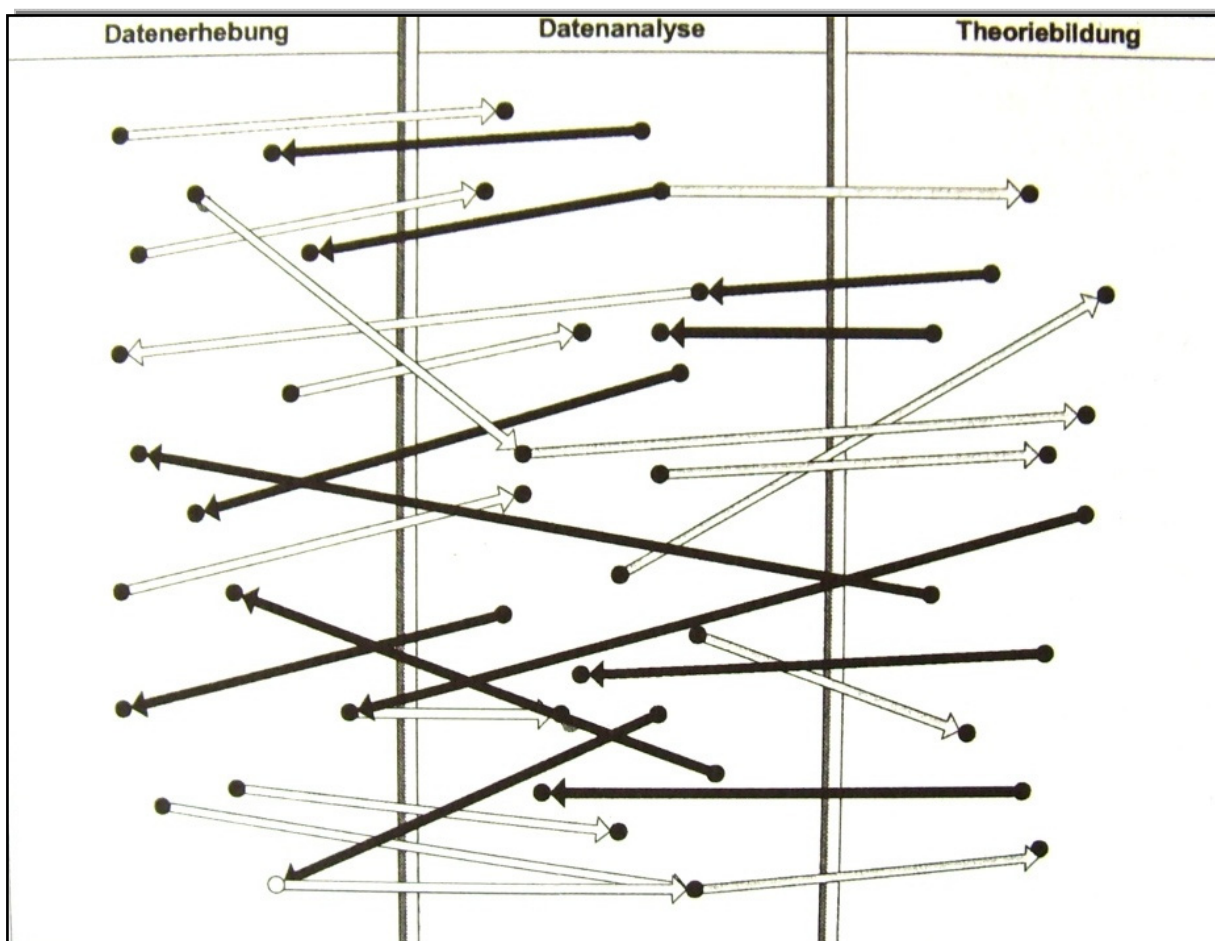


Abb. 3: Parallelität der Arbeitsschritte

Quelle: Strauss 1991, zit. nach Strübing (2008, 15)

Forschen im Stil der Grounded Theory impliziert ein systematisches Vorgehen. Es schließt die Entwicklung einer Hypothese (Induktion), deren Ausarbeitung (Deduktion) und

Überprüfung (Verifikation) mit ein. Die einzelnen Arbeitsschritte sind jedoch nicht als sequenzielle Abfolge zu verstehen, sondern greifen ineinander über, sie bedingen und erklären einander gegenseitig zu jedem Zeitpunkt des Forschungsprozesses (vgl. Strauss 1998, 37ff).

In der Praxis werden verschiedene Verfahren benützt, um eben eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte Theorie über ein bestimmtes Phänomen zu entwickeln (vgl. Strauss & Corbin 1996, 8f). Es wurden bestimmte Analysewerkzeuge entwickelt und klare Arbeitsaufträge definiert, die das Datenmaterial eröffnen und aufbereiten. Obwohl sie zentrale Momente der Grounded Theory darstellen, sollen sie nicht als starre Regeln betrachtet werden, sondern als Leitlinien und Faustregeln. Dies bedeutet jedoch nicht uneingeschränkte Beliebigkeit, sondern meint, dass die jeweiligen Verfahren gemäß den Erfordernissen der Arbeit angepasst werden sollen (vgl. Strauss 1998, 32f).

Der Forscher bzw. die Forscherin ist dazu angehalten, sich während des gesamten Forschungsprozesses zwischen induktivem Denken (Entwicklung von Begriffen, Kategorien und Beziehungen aus dem Text) und deduktivem Denken (Überprüfung gefundener Begriffe, Kategorien und Beziehungen am Text, vornehmlich an anderen Passagen oder Fällen als denjenigen, aus denen sie entwickelt wurden), zu bewegen (vgl. Flick 2007, 394).

Den Kern der Methode stellt das *Kodieren* dar. Flick (2007, 387) beschreibt das „theoretische Kodieren“ als das „Analyseverfahren für Daten, die erhoben wurden, um eine gegenstandsbegründete Theorie zu entwickeln“. Strauss und Corbin (1996, 39) verstehen unter Kodierung „die Vorgehensweisen (...), durch die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozess, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden“.

Kodieren ist also der systematische Prozess der Entwicklung von Konzepten bzw. Kodes. Kodes werden durch vergleichende Analysen in einem mehrstufigen Verfahren aus dem Material entwickelt, und sollen schließlich zur Entwicklung und Begründung einer Theorie führen (vgl. Strübing 2008, 19). Der Vorgang beinhaltet den „...ständigen Vergleich zwischen Phänomenen, Fällen, Begriffen etc. und die Formulierung von Fragen an den Text. Der Prozess des Kodierens soll, ausgehend von den Daten, in einem Prozess der Abstraktion zur Entwicklung von Theorien führen“ (Flick 2007, 388). Je nach Stilrichtung und AutorIn findet man in der Literatur teilweise voneinander abweichende Bezeichnungen für den Kodierungsvorgang bzw. für einzelne Kodierungsschritte (z.B. auch systematisches dimensionalisieren). Die Anzahl der Abstrahierungsschritte variiert (zweistufiger oder

dreistufiger Kodierungsvorgang), und es werden unterschiedliche Anleitungsschemata (z.B. das anschließend dargestellte Kodierparadigma) vorgeschlagen (vgl. Strübing 2008, 19).

Das Schreiben von *Memos* (vgl. Strauss & Corbin 1996, 169ff), sowie die Auswahl des *theoretischen Samplings* (ebd., 148ff) bilden weitere zentrale Verfahren im Auswertungsverfahren. Auch sie begleiten eine Untersuchung von Anfang bis Ende.

Die Auswertung (auch: Analyse, Interpretation) des Datenmaterials der vorliegenden Diplomarbeit wird in Anlehnung an Strauss und Corbin (1996) durchgeführt. Daher wird das Kodierungsvorgehen nach deren Schema erläutert.

Als Orientierung in jeder Phase des Forschungsprozesses empfehlen Strauss und Corbin (1996, 58), die sogenannten W-Fragen (Wer? Wann? Wo? Was? Wie? Wie viel? Warum?) an den Text zu richten. Flick (2007, 392f) ergänzt sie um weitere vier Fragen (Wie lange? Wie stark? Wozu? Womit?).

Weiterführend unterscheiden sie ein dreistufiges Kodierungsverfahren, wobei die Stufen auch in dieser Phase des Forschungsprozesses nicht hintereinander abfolgen, sondern in einem wechselseitigen Austausch entwickelt werden (vgl. Strübing 2008, 19f).

Das *offene Kodieren* bezeichnet das Aufbrechen der Daten durch ständiges Vergleichen und Fragen. Es ermöglicht das Erkennen von Eigenschaften einzelner Phänomene in Relation zu bestimmten Vorannahmen. Die Codes werden zu Konzepten höherer Ordnung (Kategorien) zusammengefasst (vgl. Strauss & Corbin 1996, 43ff).

Das *axiale Kodieren* zeichnet sich durch das Auffinden und Definieren von Beziehungen zwischen Konzepten und deren neuer Zusammensetzung aus. Es ermöglicht daher die Entwicklung eines Zusammenhangmodells. Dabei kristallisieren sich zumeist wenige zentrale Konzepte und Kategorien heraus, mit denen andere Kategorien hinsichtlich bestimmter Bedingungen verknüpft sind (vgl. Strauss & Corbin 1996, 75ff).

Im Sinne einer Anleitung für das axiale Kodieren entwarfen Strauss und Corbin (1996, 78ff) ein Schema zur Erfassung der Zusammenhänge zwischen Konzepten.

Folgende Abbildung (Strübing 2008, 28) zeigt eine graphische Darstellung des Kodierparadigmas.

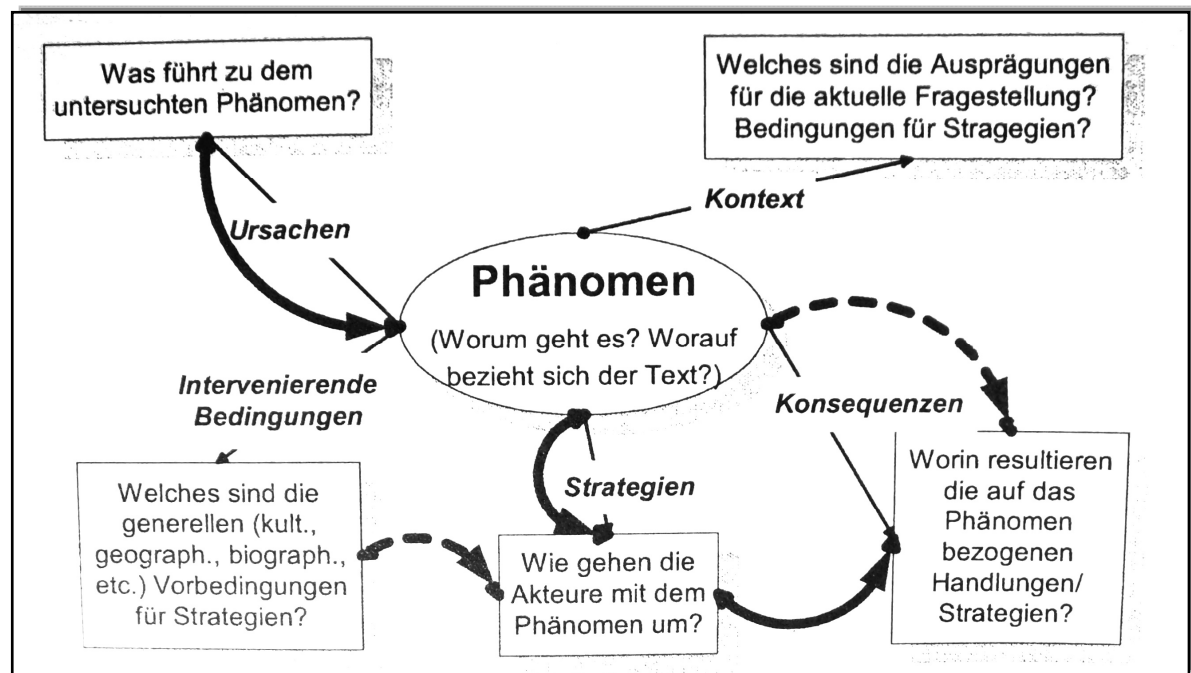


Abb. 4: Kodierparadigma

Quelle: Strübing (2008, 28)

Das sogenannte paradigmatische Modell (oder Kodierparadigma) setzt Ursachen, Kontext, Voraussetzungen und Bedingungen, soziales Handeln und interaktionale Strategien, sowie Konsequenzen eines Phänomens in einen strukturellen Zusammenhang (vgl. Strübing 2008, 26ff).

Selektives Kodieren bedeutet die Einordnung der Konzepte unter wenige aufgefundene relevante Kategorien. Eine sogenannte „Kernkategorie“ bildet das zentrale Phänomen, in das sich alle anderen Kategorien einfügen. Dadurch erfolgt die theoretische Schließung (vgl. Strauss & Corbin 1996, 94ff).

Neben den Kodierschritten ist das Schreiben von sogenannten *Memos* ein grundlegendes Verfahrenswerkzeug. *Memos* halten alle Gedanken, Ideen und Hypothesen des Forschenden fest, die im Laufe des Prozesses entstehen (vgl. Strauss & Corbin 1996, 169ff).

Theoretisches Sampling schließlich bedeutet, dass Datenquellen (Fallbeispiele, Stichproben, usw.) nicht vor Beginn des Forschungsprozesses ausgewählt werden, sondern im Laufe des gesamten Forschungsprozesses hinsichtlich ihrer Relevanz für die sich entwickelnde Theorie ergänzt werden. Die Auswahl wird mit zunehmender Verdichtung der Theorie spezifischer (vgl. Strübing 2008, 30f).

Arbeiten nach der Grounded Theory ist ein offener Prozess. Solange durch eine Erweiterung des theoretischen Samplings neue Eigenschaften der entwickelten Kategorien gefunden

werden können, wird der Prozess fortgeführt. Ist der Punkt erreicht, an dem neues Material keine Verfeinerung mehr bringt, ist eine *theoretische Sättigung* erreicht und das Sampling zu dieser Kategorie wird geschlossen (vgl. Strübing 2008, 33).

Auch Studien im Stil der Grounded Theory müssen evaluiert werden können. Als Beurteilungsleitfaden können nach Strauss und Corbin (1996, 214ff) die allgemeinen Kriterien „guter Wissenschaft“, spezielle Evaluationskriterien für die Grounded Theory, Kriterien zur Beurteilung des Forschungsprozesses und solche zur Beurteilung der empirischen Verankerung der Studie dienen.

Im Rahmen der Diplomarbeit erfolgt die Interpretation der transkribierten Beobachtungen und Interviews in Anlehnung an den Forschungsstil der Grounded Theory mittels des Kodierungsverfahrens nach Strauss und Corbin (1996).

Das bedeutet konkret, dass bereits mit dem Kodieren begonnen wird, sobald das erste Datenmaterial vorliegt. Ergänzungen und Vertiefungen, sowie die Theoriebildung und deren Verdichtung, erfolgen prozesshaft mit zunehmendem Material. Erst in einem letzten Schritt erfolgt der Rückbezug auf die Fragestellung, das theoretische Verständnis der Inklusion, sowie die Verortung der Forschungssituationen in diesem Rahmen. Die Auswertung wird computergestützt unter Verwendung des Programmes Atlas.ti 6 vorgenommen (Frieze 2011).

Da jedoch der Forschungsumfang im Rahmen einer Diplomarbeit eingeschränkt ist, wird die theoretische Sättigung möglicherweise nicht erreicht. Die Forscherin greift auf methodische Elemente der Grounded Theory zurück, um die Forschungsfrage in Form einer Hypothese beantworten zu können. Die Hypothese soll einen Beitrag zum Thema leisten. Sie soll eine neue Perspektive eröffnen, erhebt aber nicht den Anspruch, eine fundierte gegenstandsbegründete Theorie darzustellen.

3.1.4 Wissenschaftstheoretischer Hintergrund

Das gesamte Forschungsvorgehen kann in der wissenschaftstheoretischen Tradition des symbolischen Interaktionismus verortet werden. Die Sichtweise des Forschungsgegenstandes, die Fragestellung und das Erkenntnisinteresse, die Art und Weise des Erkenntnisgewinns und die Methodenwahl, der offene Feldzugang, die Eröffnung eines zirkulären und theoriegenerierenden Forschungsprozesses, sowie die Anwendung konkreter Auswertungswerkzeuge der Grounded Theory, können auf die Grundannahmen und

Prinzipien des symbolischen Interaktionismus zurückgeführt werden. Daher soll dieses Forschungsparadigma in seinen Grundzügen skizziert werden (3.1.4.1).

3.1.4.1 Interaktionistischer Ansatz - Symbolischer Interaktionismus

Der symbolische Interaktionismus wurzelt in der Auffassung des Gesellschaftsbegriffs aus den 1920er Jahren einiger amerikanischer Soziologen, der sogenannten Interaktionisten (vgl. Rosenthal 2008, 33). Basierend auf dem amerikanischen Pragmatismus (James, Dewey, Peirce, Mead), wurde die soziologische Perspektive des symbolischen Interaktionismus im Wesentlichen durch die Arbeiten von George Herbert Mead (1863-1931), einem Vertreter der Chicago School, begründet, und als Begriff von Herbert Blumer (1938) geprägt (vgl. Flick 2007, 82ff; Denzin 2007, 136ff).

„Symbolisch“ bezieht sich auf die Sprache als Grundlage menschlichen Zusammenlebens, „Interaktion“ meint das gemeinsame Handeln in wechselseitiger Beziehung (vgl. Denzin 2007, 137). Gesellschaft und Individuum gelten als nicht voneinander trennbare Einheiten, sondern werden in Wechselwirkung zueinander aufgefasst (vgl. Rosenthal 2008, 33).

„Society is to be understood in terms of the individuals making it up, and individuals are to be understood in terms of the societies of which they are members“ (Meltzer u.a. 1975, zit. nach Rosenthal 2008, 33).

Zentraler Ansatzpunkt ist der subjektive Sinn, den Individuen mit ihren Handlungen und ihrer Umgebung verbinden (vgl. Flick 2007, 82). Dies lässt sich nach Blumer (1973, zit. nach Flick 2007, 83) in drei Prämissen zusammenfassen:

„[Erstens:] ... Menschen [handeln] gegenüber ‚Dingen‘ auf der Grundlage von Bedeutungen (...), die diese Dinge für sie besitzen (...).

[Zweitens:] ... die Bedeutungen solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, [wird aus] ihr abgeleitet (...) oder [entsteht] aus ihr (...).

[Drittens:] ... diese Bedeutungen [werden] in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert (...) .“

Eine weitere Grundannahme besteht im sogenannten Thomas-Theorem. Es sagt aus, dass eine Situation in ihren Konsequenzen real ist, wenn sie von einer Person als real definiert wird (vgl. Flick 2007, 83).

Die „soziale Handlung“ (Interaktion) als gesellschaftskonstituierendes Konzept ist im Sinne

des symbolischen Interaktionismus also der zentrale Interessensgegenstand. Mindestens zwei Personen, die miteinander in Beziehung stehen, konstruieren sie. Die „soziale Handlung“ ist jedoch nicht objektiv fassbar. Ihr Verlauf und ihre Bedeutung werden von individuellen Handlungsstrategien bestimmt, die ihrerseits durch Einstellungen, Werte und Normen, persönliche Erfahrungen, den kulturellen Hintergrund, usw. der Beteiligten geprägt sind. Sie kommen im Interaktionsprozess zum Ausdruck. Je nachdem, welche Handlungsstrategien aufeinandertreffen, entwickelt sich in einem „Aufeinander eingehen“ eine situationsspezifische soziale Handlung, die von allen Beteiligten wiederum auf ihre eigene Art gedeutet wird. Sprache gilt als Mittel, um sich auszudrücken. Somit kann jede Situation unterschiedlich interpretiert werden, und wird von den Handelnden als „eine (ihre) Wahrheit“ verstanden.

Zusammenfassung: Forschungsmethodik

Der Forschungsfrage liegt daher die Annahme zugrunde, dass unterschiedliche Menschen das Verhalten / die Reaktionen anderer Menschen auf vielfältige Weise beeinflussen, und es ihrerseits verschiedenartig auffassen und deuten. Es gilt also, einerseits die jeweils subjektiven Sichtweisen, Erwartungen und Handlungsstrategien und das daraus folgende individuelle Verhalten einer Person zu entdecken, und andererseits in der Wechselwirkung mit dem Handeln anderer zu verstehen. „Sprache“ wird im weitesten Sinn erfasst, daher finden auch Gestik, Mimik, beobachtbare Muster, Betonungen, Nonverbales, Nicht-Gesagtes, usw. in den Forschungsprozess Eingang. Dies erfordert ein offenes Herangehen an denselben, da er möglicherweise verschiedene „Wahrheiten“ im Sinne subjektiver Interpretationen hervorbringt. Der empirische Teil dieser Diplomarbeit, sowie die Umsetzung der Feldforschung mittels der gewählten Methoden erfolgt vor dem Hintergrund des interaktionistischen Ansatzes.

3.2 Feldforschung

In Kapitel 3.2.1 wird die empirische Vorgehensweise begründet. Der Feldzugang, das Sampling, die Art der Datengewinnung und das hervorgebrachte Material werden beschrieben. In Kapitel 3.2.2 werden das Zustandekommen und die Durchführung der drei Fallbeispiele dargestellt. Zusammenfassend werden in Kapitel 3.2.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fallbeispiele als Forschungsbasis erläutert.

3.2.1 Empirische Vorgehensweise

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über den Verlauf des Forschungsprozesses. Der Feldzugang wird in Kapitel 3.2.1.1 beschrieben. Anschließend (3.2.1.2) wird die Auswahl des Samplings dargestellt, in Kapitel 3.2.1.3 die Art und Weise der Datengewinnung. Abschließend wird erläutert, wie die ForschungsteilnehmerInnen informiert wurden (3.2.1.4), das Datenmaterial wird in Kapitel 3.2.1.5 vorgestellt.

3.2.1.1 *Feldzugang*

Der Zugang zum Forschungsfeld gestaltete sich vielseitig. Durch die berufliche Tätigkeit der Verfasserin bestanden bereits verschiedene Kontakte zu Menschen mit Behinderungen. Über diverse Seminare und Veranstaltungen der Universität Wien konnten weitere Forschungsmöglichkeiten ausgemacht werden. Ergänzend kontaktierte die Autorin verschiedene Institutionen und Veranstalter, welche sie über Broschüren, persönliche Empfehlungen und Internet recherchierte. Mit einigen verantwortlichen Personen fanden Gespräche statt, z.B. gab es ein Treffen mit dem Initiator des integrativen Kulturfestivals „Sichtwechsel“ in Linz, eines mit dem Gründer des Vereins Pilgrim, und eines mit der Projektleiterin (Freizeitassistenz) des Vereins Integration Wien.

3.2.1.2 *Sampling*

Diese Gespräche erweiterten einerseits den Horizont für das Thema „Freizeit“, zeigten neue Aspekte von Integration und Inklusion sowie deren Umsetzung, und brachten nicht zuletzt auch persönliche Kontakte zu ForschungsteilnehmerInnen.

Bei der Formulierung der Forschungsfrage und der Auswahl des Samplings wurde bewusst keine Einschränkung auf eine bestimmte Behinderungsart vorgenommen. Ebenso wurde die Festlegung auf eine konkrete Freizeitaktivität vermieden. Anhand dreier Fälle werden drei verschiedene Formen der Teilhabe im Freizeitbereich dargestellt. Sowohl Unterschiede, als auch Gemeinsamkeiten sollten erforscht werden. Zum einen sollte die Forschungsfrage „subjektive Wahrheiten“ der beteiligten Personen in jedem einzelnen Fall hervorbringen, zum anderen eventuelle Muster, sich wiederholende Verhaltensweisen oder Regeln aufzeigen.

- Wie empfinden die jeweiligen Personen mit Behinderung diese spezielle Situation?
- Gibt es gewisse typische Interaktionen, die in allen drei Fällen beobachtbar sind?

Ein dritter Fokus ergab sich im Laufe der Forschung. Da die Forscherin in allen Beobachtungs- und Interviewsituationen eine aktive Rolle überhatte, war sie natürlich Teil der stattfindenden Interaktionen. Sie beobachtete und dokumentierte die Reaktionen, die sie selbst bei den anderen, insbesondere bei Menschen mit Behinderungen, wahrnehmen konnte, sowie die Reaktionen und das Verhalten der anderen Beteiligten, das ihr entgegengebracht wurde, und welches sie auslöste. Sie dokumentierte häufig, wie sie selbst bestimmte Situationen hinsichtlich sozialer Reaktionen, Teilhabe und Anerkennung von Vielfalt empfand. Aus diesem Grund fließen in die Interpretation auch die subjektiven Erfahrungen der Autorin mit ein, sie dienen als Ergänzung, Erklärung oder Ausgangsposition der Theorieentwicklung.

- Wie nimmt die Forscherin die jeweiligen Situationen wahr?

Selbstverständlich können drei individuelle Fälle nicht als repräsentativ für eine allgemein gültige Aussage im Sinne der Fragestellung herangezogen werden.

Der Anspruch der empirischen Forschung im Rahmen der Diplomarbeit ist, den Ist-Zustand in den untersuchten drei Fällen hinsichtlich der Forschungsfrage aufzuzeigen und aus einer neuen Perspektive zu beleuchten.

3.2.1.3 Datengewinnung

Pro Fall erfolgte ein Interview (in Anlehnung an das episodische Interview nach Flick 2000; 2007, 2008) und eine teilnehmende Beobachtung (in Anlehnung an Girtler 2001; Flick 2007; Rosenthal 2008). Im Vorfeld wurde für beide Erhebungsinstrumente ein allgemeiner Leitfaden erstellt¹⁵. Pro Erhebungseinheit (3 Beobachtungen und 3 Interviews) entstand ein ausführliches Textdokument (Transkript), sowie zugeordnete Protokolle¹⁶, welche Zusatzinformationen beinhalten. Im ersten und im dritten Fall erfolgte zunächst die Beobachtung, im zweiten Fall ging das Interview der Beobachtung voraus. Im Sinne eines zirkulären Forschungsprozesses wurde das Vorgehen im Verlauf situationsgerecht modifiziert.

¹⁵ Die Leitfäden sind der Druckversion der Diplomarbeit angehängt

¹⁶ Die Vorlagen der Protokolle sind der Druckversion der Diplomarbeit angehängt

Die erste Beobachtung 1 fand im November 2011 statt. Nach einem ersten Kodierungsvorgang wurde darauf aufbauend ein ausführlicher Fragenkatalog ausgearbeitet, der zum Teil in den allgemeinen Interviewleitfaden Eingang fand, zum Teil situationsspezifisch im konkreten Interview berücksichtigt wurde, und zum Teil erste Analysen und weiterführende Gedanken zur Hypothesenbildung beinhaltete. Das entsprechende Interview 1 fand Mitte März 2012 als letzte Erhebungseinheit statt und schloss den Kreis der Datenerhebung. Das Interview 2 im zweiten Fall fand Anfang Februar 2012 statt und führte dazu, den Beobachtungsleitfaden zu modifizieren. Die dritte Beobachtung 3 fand Mitte Februar 2012 statt und führte zu einem spezifischen Fragenkatalog, der im darauffolgenden Interview 3 vor allem auf eine Vertiefung in die Sichtweisen der befragten Person abzielte. Das Interview wurde Anfang März 2012 geführt. Die Beobachtung 2 wurde ebenfalls Anfang März 2012 durchgeführt. Im Überblick:

- Mai 2011: Kontaktsuche zu diversen Vereinen, erste neue persönliche Kontakte
- November 2011: Beobachtung 1 im Rahmen bestehender beruflicher Tätigkeit
- Dezember 2011: Wiederaufnahme der neuen Kontakte und Fokussierung auf konkrete Möglichkeiten sowie Terminvereinbarungen im Jänner 2012
- Februar 2012: Interview 2
- Februar 2012: Beobachtung 3
- März 2012: Beobachtung 2
- März 2012: Interview 3
- März 2012: Interview 1

3.2.1.4 Information der ForschungsteilnehmerInnen

Jedes Interview fand mit der Einwilligung der befragten Personen statt, die auf ethischen Forschungsgrundlagen¹⁷ des „informierten Einverständnisses“ basieren. Die Einwilligung, entsprechende Rechte der Beforschten und Pflichten der Forscherin¹⁸, wurden den Möglichkeiten entsprechend (schriftlich oder per Tonaufnahme) festgehalten und von beiden Seiten unterzeichnet bzw. bestätigt. Die fertigen Transkripte wurden den befragten Personen

¹⁷ Die ethischen Grundlagen wurden ausformuliert und sind der Druckversion der Diplomarbeit angehängt

¹⁸ Die Vorlagen der Information / Verpflichtungserklärung und der Einverständniserklärung sind der Druckversion der Diplomarbeit angehängt

zur Einsicht gegeben und besprochen, eventuelle Unklarheiten oder persönliche Aussagen geklärt bzw. herausgenommen, bevor sie weiterverwendet wurden (kommunikative Validierung).

Über die Beobachtungseinheiten wurden alle Beteiligten in angemessener Form informiert, und es wurde allen eine Zugangsmöglichkeit zur fertigen Diplomarbeit zugesichert. Im ersten Fall wurde den TeilnehmerInnen das Transkript der Beobachtung ausgehändigt, da sie spontan stattgefunden hatte und die TeilnehmerInnen im Vorfeld nicht ausreichend darüber informiert waren. Ihr Einverständnis wurde abgewartet, bevor das Material weiterverwendet wurde.

3.2.1.5 Erhebungs- und Datenmaterial

Der Druckversion beigelegt ist eine CD-ROM, welche die Transkripte der Beobachtungen 1, 2, und 3, die Transkripte der Interviews 1, 2, und 3, sowie das Auswertungsprozedere (Atlas.ti - Datei) enthält. Textpassagen aus den jeweiligen Transkripten werden im Fließtext durch die entsprechenden Zeilennummern gekennzeichnet und sind über das Datenverzeichnis nachvollziehbar. Relevante Informationen der ergänzenden Protokolle sind im Zuge der Falldarstellung in anonymisierter Form in den Fließtext eingearbeitet.

Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an den Forschungsstil der Grounded Theory. Das heißt, die Forscherin begann mit der Interpretation des erhobenen Materials bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt, als noch nicht alle Untersuchungsfälle feststanden. Die ersten Erkenntnisse, Vermutungen und Theorien wurden durch nach und nach hinzukommendes Material bestätigt, widerlegt und ergänzt. Dementsprechend offen gestalteten sich die ersten Beobachtungen und Interviews, die allgemeinen Leitfäden wurden dem jeweiligen Erkenntnisstand entsprechend neu gewichtet und priorisiert.

3.2.2 Fallbeispiele

Vor Beginn des empirischen Forschungsprozesses wurden die Forschungsfrage, die Forschungs- und Auswertungsmethoden und das Auswertungsverfahren festgelegt. Außerdem der Untersuchungsrahmen, quasi ein „Samplingbeispiel“, also die Anzahl und Art der Fälle (z.B. eine Person mit intellektueller Beeinträchtigung, eine Person mit körperlicher Behinderung, eine Person mit Sinnesbehinderung). Das gesamte empirische Verfahren

verstand sich als offener Prozess. Daher konnte sich die Fallzusammensetzung entwickeln. Die konkreten Fallbeispiele und die realen Forschungssituationen, sowie der zeitliche Ablauf der Interviews und Beobachtungen, ergaben sich im Laufe der Untersuchung.

Im Folgenden werden drei Fallbeispiele (3.2.2.1, 3.2.2.2 und 3.2.2.3) und die jeweilige empirische Vorgehensweise vorgestellt, auf denen die Diplomarbeit beruht.

3.2.2.1 Fall 1 - Trommeln

Die Erhebungen im ersten Fall standen in Zusammenhang mit einem integrativen Trommelabend. Dieses Freizeitangebot wurde von drei Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen aus Eigeninteresse initiiert. Es wendet sich grundsätzlich an Menschen mit und ohne Behinderungen. Die teilnehmende Beobachtung erfolgte im Rahmen der Berufstätigkeit der Forscherin sehr spontan und ungeplant. Sie war der erste Schritt in der Datenerhebung. Das Interview wurde als letztes in der Erhebungsreihe mit einer Teilnehmerin geführt.

✦ Beobachtung 1: Integrativer Trommelabend – November 2011

Zugang: Der Zugang zu dieser Forschungsmöglichkeit entstand aus der beruflichen Tätigkeit der Forscherin. Als persönliche Assistentin hatte die Forscherin ihre Arbeitgeberin bereits einige Male zu der einmal monatlich stattfindenden Freizeitaktivität begleitet. In diesem Zusammenhang hatte sich bereits beim zweiten Mal auch eine aktive Teilnahme für sie ergeben.

Rolle der Forscherin: Im Rahmen ihrer Forschungstätigkeit hatte die Forscherin zum beobachteten Termin eine dreifache Aufgabe: Sie war zugleich persönliche Assistentin, Kursteilnehmerin und Beobachterin.

Information: Die Information der TeilnehmerInnen erfolgte mündlich beim darauffolgenden Termin (im Nachhinein). Allen TeilnehmerInnen wurde aufgrund der besonderen Situation das Beobachtungsprotokoll ausgehändigt.

Voraussetzungen / Rahmenbedingungen: Die Gruppe besteht aus einem Lehrer, und meistens zwischen vier und zehn TeilnehmerInnen mit (unterschiedlichen) und ohne Behinderungen, vorrangig Menschen mit körperlichen und/oder Sinnesbeeinträchtigungen.

Beobachtungszeitraum: Die Beobachtung fand über den Zeitraum des Workshops statt und umfasste etwa eineinhalb Stunden.

Ort: Der Workshop findet in einem Veranstaltungsraum einer Organisation statt. Meistens ist dem Lehrer bekannt, wer zum jeweiligen Termin kommt.

Situation: An jenem Abend waren einschließlich der Forscherin sechs Personen anwesend, der Lehrer, drei Personen mit körperlichen bzw. Sinnesbeeinträchtigungen, und zwei Personen ohne Behinderungen. Die Tische waren in der Mitte zusammengeschoben, und es war ein Sitzkreis für alle TeilnehmerInnen vorbereitet. Für die erwarteten RollstuhlbenützerInnen standen ihre Trommeln bereit, für alle anderen je ein Sessel und eine Trommel.

Überblick über den Ablauf der Beobachtungseinheit: Die Forscherin und ihre Arbeitgeberin kamen als letzte. Der Begrüßungssituation wurde besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Gemeinsam wurden neue Rhythmen ertrommelt, zwischendurch ein wenig geplaudert. Nach 45 Minuten folgte eine 20-minütige Pause, in der getratscht wurde. An jenem Abend wurde der Workshop etwas früher als sonst beendet. Im Verlauf des Abends achtete die Forscherin besonders auf das Unterrichtsverhalten des Lehrers, sowie auf die Trommeltechniken und Umsetzungsstrategien der jeweiligen TeilnehmerInnen. Auch die Verabschiedungsszene fand Eingang in die Interpretation.

Persönliche Eindrücke der Forscherin: Sie empfand Spaß, hatte aber öfter das Gefühl, das Gesamtgeschehen aus den Augen zu verlieren und teilweise Schwierigkeiten, ihre Rollen auseinanderzuhalten.

Aus dieser ersten Beobachtung entstand ein ausführlicher Fragenkatalog, der in die weitere Forschung Eingang fand. In dieser Situation erwies sich das Thema der Rollenaufteilung und des Rollenverhaltens als vordergründig.

✦ *Interview 1: P1 - Teilnehmerin des Trommelabends – März 2012*

Zugang: Das Interview fand erst ein halbes Jahr später mit einer Teilnehmerin statt, die an jenem Abend anwesend war. Der Kontakt kam über die gemeinsame Teilnahme am Trommeln zustande.

InterviewpartnerIn: P1 ist eine erwachsene Frau, Rollstuhlbenützerin und blind. Sie ist schon länger blind als gehbeeinträchtigt, mit der Blindheit kommt sie nach eigenen Angaben besser

zurecht. Sie lebt alleine in einer Wohnung mit minimaler Assistenz, die aber nach eigenen Angaben nicht einmal für die alltäglichen Notwendigkeiten ausreichen. Früher hatte sie einen Blindenhund, der den Alltag erleichterte und eine bedeutende Rolle hinsichtlich (negativ und positiv erlebter) inklusiver Sozialkontakte spielte. Sie geht einer ehrenamtlichen Tätigkeit nach, die sie nach eigenen Angaben als inklusiven Lebensraum erlebt; sie ist Lehrerin, übt ihren Beruf aber aufgrund ihrer Behinderung nicht mehr aus. In ihrer Freizeit verbringt sie viel Zeit alleine zu Hause, da sie ohne Unterstützung die Wohnung nicht verlassen kann. Sie besucht einmal pro Monat den Trommelabend, gelegentlich VHS Kurse, Kino, Café, jemanden treffen.

Rahmenbedingungen und Situation: Das Gespräch fand in einem Park statt und dauerte etwa 60 Minuten. Nur die Beantwortung der Fragen wurde auf einem Tonträger aufgezeichnet. Außer P1 und der Forscherin waren einige jugendliche Fußballer und sonstige ParkbesucherInnen im Umkreis, hatten aber keinen Einfluss auf das Gespräch.

Überblick über den Ablauf des Interviews: Nach einer telefonischen Vereinbarung des Interviewtermins holte die Forscherin die Interviewpartnerin P1 in ihrer Wohnung ab. Die Forscherin saß auf einer Parkbank, P1 war ihr zugewendet. Die Forscherin hatte einige gezielte Fragen an P1, die sich teilweise auf den Trommelabend bezogen, teilweise allgemeine Verständnisfragen darstellten, und auf ihre persönlichen Erfahrungen abzielten. P1 machte sich Gedanken zu jeder Frage und in einem Gespräch über das Thema formulierte sie eine Antwort. Ausschließlich diese Antwort wurde auf einem Tonträger aufgenommen.

Persönliche Eindrücke der Forscherin: Das Gespräch war intensiv, interessant. Es ging in diesem Fall vor allem um die Unüberwindbarkeit von Barrieren, und zeichnete ein desillusionierendes Bild der Inklusionsrealität bereits auf einer basalen Ebene.

✦ *Validierung 1: März 2012*

Aufgrund der Art des Gesprächs erfolgt die Validierung direkt vor Ort.

Ergänzende Informationen: P1 sagt explizit, dass sie den Trommelworkshop *nicht* als inklusives Angebot wahrnimmt. Sie ist eine der InitiatorInnen. Gelegentlich stoßen zwar Menschen ohne Behinderungen dazu (LebenspartnerInnen, AssistenInnen), aber es wird von ihr nicht als reguläres Angebot für Menschen (mit) und ohne Behinderungen verstanden.

P1 beschreibt die „Hundezone“ als inklusiven Lebensbereich, da sie dort im öffentlichen Raum mit Menschen ohne Behinderungen in Kontakt kommen konnte.

P1 fühlt sich in ihrer Lebensqualität und Selbstbestimmung stark eingeschränkt, da sich aufgrund ihrer mehrfachen Beeinträchtigungen keine eindeutigen Zuständigkeiten ergeben. Sie erlebt sich als nicht einordenbar, und von Institutionen und Organisationen, die sich *entweder* an Menschen mit Sehbeeinträchtigungen *oder* körperlichen Beeinträchtigungen wenden, im Kreis verwiesen: „Ich existiere aus der Sicht des Staates eigentlich nicht!“ Auch Fahrtendienstleistungen wurden in den letzten Monaten stark eingeschränkt.

P1 fühlt sich in vielen Belangen benachteiligt und hat zahlreiche Diskriminierungserfahrungen in unterschiedlichen Belangen erfahren (Beschimpfungen, Ignoranz, Fremdbestimmung, Respektlosigkeit, aber auch Mitleid, Aufdringlichkeit durch „Helfer-Syndrom“), und bezeichnet sich als traumatisiert durch viele negative Sozialerfahrungen.

Ungenügende und unpassende Unterstützung, fehlende Mobilität und Stigmatisierungen verwehren ihr Zugangsmöglichkeiten zu verschiedenen Lebensbereichen. Sie wünscht sich vordergründig mehr Assistenzstunden, um mehr Mobilität, Lebensqualität und Sozialkontakte zu gewinnen.

3.2.2.2 Fall 2 - Theatervorstellung

Die Erhebungen im zweiten Fall fanden in Bezug zu einer Theatervorstellung statt. Sie wird von einem Verein initiiert und erarbeitet, der seine Angebote bewusst an Menschen mit und ohne Behinderungen richtet. Es wurde zunächst das Interview geführt, die Beobachtung erfolgte etwa ein Monat später im Rahmen der Vorstellung. Die Forscherin nahm als Zuschauerin daran teil.

✦ Beobachtung 2: Integrative Theatervorstellung – März 2012

Zugang: Der Zugang zu dieser Beobachtungssituation erfolgte über den persönlichen Kontakt des Interviewpartners P2, der bei der Aufführung als Schauspieler mitwirkte.

Rolle der Forscherin: Die Forscherin nahm an dieser Situation als Zuschauerin teil und befand sich im Publikum. Sie nahm in diesem Fall die Rolle einer Kulturkonsumentin und daher eine passiv beobachtende Forscherposition ein.

Information: Die Information der TeilnehmerInnen war vorab persönlich (mündlich und per Tonaufnahme) an den Interviewpartner P2, sowie schriftlich (per email) und mündlich (persönliches Telefonat) über die Veranstalterin erfolgt.

Voraussetzungen / Rahmenbedingungen: Die Vorführung wurde von einem Verein geboten, der ganzjährig regelmäßig verschiedene Tanzkurse und Bewegungsgruppen für Menschen mit und ohne Behinderungen anbietet. In regelmäßigen Abständen (etwa einmal jährlich) wird ein Tanztheaterstück einstudiert, in das alle Gruppen involviert sind. Es wird in einem öffentlichen Theater gezeigt.

Beobachtungszeitraum: Der Beobachtungszeitraum umfasste 30 Minuten vor Beginn der Vorstellung, die Vorstellung selbst (90 Minuten), sowie das informelle Zusammensein nach der Vorstellung (60 Minuten), insgesamt also vier Stunden.

Ort: Sie fand zunächst am Vorplatz des Theaters statt, dann im Theatersaal, schließlich im Foyer, und klang im Buffet aus.

Situation: Die Tanzkompanie besteht aus etwa hundert TänzerInnen mit (unterschiedlichen) und ohne Behinderungen. Das zahlreiche Publikum (ausverkauftes Theater) bestand zum Beobachtungszeitpunkt aus Personen, die die Theatervorstellung sehen wollten, Personen aus Kunst und Kultur, sowie Angehörigen und Bekannten der SchauspielerInnen mit und ohne Behinderungen. Sowohl unter den SchauspielerInnen als auch im Publikum waren Menschen mit Lernschwierigkeiten gegenüber Menschen mit körperlichen- oder Sinnesbeeinträchtigungen überrepräsentiert.

Überblick über den Ablauf der Beobachtungseinheit: Auf Basis des vorangegangenen Interviews (daraus ergaben sich konkrete Ergänzungen des Beobachtungsleitfadens) achtete die Forscherin speziell auf einige Situationen vor und nach der Vorstellung. Sie beobachtete zunächst das Begrüßungs- und Warteverhalten der ankommenden Gäste mit und ohne Behinderungen, sowie deren Interaktionen. Sie selbst traf einige Bekannte aus unterschiedlichen Zusammenhängen, bevor sie ihren Platz einnahm. Rechts neben ihr saßen Erwachsene und Kinder, hinter ihr waren drei Rollstuhlplätze besetzt, links neben ihr und in der Reihe vor ihr nahmen etwa fünf Menschen mit Behinderungen und ihre vier bis fünf BetreuerInnen Platz.

Während der Vorstellung achtete sie besonders auf Bewegungen und Ausdruck der SchauspielerInnen, auf die Zusammenstellung der Szenen, das Bühnenbild, das Agieren der SchauspielerInnen ohne Behinderungen, ein wenig auf das Publikum, und auf Kommentare aus den Reihen. Die Vorstellung selbst wurde auszugsweise protokolliert.

Nach der Vorstellung nahm sie eine Randposition im Foyer ein, plauderte mit manchen Bekannten und wartete auf die Veranstalterin. Es ergab sich ein kurzer persönlicher

Austausch mit ihr, und anschließend ein etwa einstündiger Aufenthalt im Buffet, währenddessen sie das Geschehen beobachtete und sich mit unterschiedlichen Personen unterhielt.

Persönliche Eindrücke der Forscherin: Sie genoss die Vorstellung. Sie erlebte ihre Rolle eher als passiv, es fiel ihr leicht, den Überblick zu behalten. Sie erfasste mehrere kurze Interaktionsszenen, war wenig emotional involviert. Diese Situation eröffnete die Möglichkeit, viele Interaktionen von außen zu beobachten.

✦ *Interview 2: P2 - Mitwirkender der Theatervorstellung — Februar 2012*

Zugang: Der Kontakt zum Interviewpartner war durch einen persönlichen Vorschlag erfolgt und wurde im Jänner 2012 nach einer Einverständniserklärung explizit hergestellt. Die Kontaktaufnahme mit dem Interviewpartner erfolgte im Jänner 2012 telefonisch, ebenso eine erste Information über die Diplomarbeit und eine Terminvereinbarung.

InterviewpartnerIn: Der Interviewpartner P2 ist ein junger Mann mit Down Syndrom. Er lebt selbstständig in einer Wohnung und arbeitet in einer Institution. In seiner Freizeit ist er vielseitig interessiert, unter anderem ist er als aktiver Musiker, Schauspieler, Autor und DJ tätig. Er kann lesen und schreiben.

Information: Die Verpflichtungs- und Einverständniserklärung wurde von beiden Seiten vor Ort schriftlich unterzeichnet.

Rahmenbedingungen und Situation: Das Gespräch fand in einem Café statt und wurde auf einem Tonträger aufgezeichnet. Es dauerte etwa 45 Minuten. P2 und die Forscherin saßen einander „übers Eck“ gegenüber, das Aufnahmegerät war in der Mitte des Tisches positioniert. P2 hat sichtlich Erfahrung darin, Interviews zu geben, er sprach oft bewusst direkt in das Mikrophon, die Aufnahme war gut verständlich. Die Nachbartische waren ebenfalls besetzt, während des Aufenthalts fand ein Kellnerwechsel statt.

Überblick über den Ablauf des Interviews: Treffen vor dem Café, P2 verabschiedete sich vor dem Eingang von seiner Freundin. Die Forscherin und P2 betraten das Café und wählten einen ruhigen Tisch im Eck. Bereits beim Hineingehen erwähnte P2 private Probleme. Die Thematik begleitete das gesamte Gespräch, immer wieder kam er darauf zurück und äußerte sich spontan emotional dazu.

Die Forscherin bekam den Eindruck, dass P2 auf ihre Vorschläge bezüglich Café, Sitzplatzwahl, Bestellung usw. wartete und übernahm bewusst eine gewisse Entscheidungskompetenz. Den Beginn der Aufnahme allerdings forcierte P2.

Das Gespräch selbst verlief entspannt, flüssig, locker, vertraut, offen, emotional, lustig, traurig, informativ und ehrlich, es passierte. P2 erzählte viel von sich aus und ging auf konkrete Fragen ein. Die Forscherin sicherte ihm zu, erst nach erfolgter Rücksprache mit ihm, ausschließlich jene, für die Forschungsfrage relevante Textpassagen zu transkribieren und ihm anschließend die Tonaufnahme und das Transkript auszuhändigen. P2 bemerkte, wenn die Aufmerksamkeit der Forscherin abglitt.

Nach der Aufnahme blieben beide noch etwa dreißig Minuten sitzen und unterhielten sich ausklingend. Beide wollten ein zweites Getränk beim „neuen“ Kellner bestellen, jedoch er nahm die Bestellung trotz mehrmaliger direkter Ansprache nicht auf.

Persönliche Eindrücke der Forscherin: Sie hatte den Eindruck, dass P2 sowohl verstand, worum es ging, dass ihm bewusst war, dass das Gespräch aufgezeichnet wurde und was das bedeutet, als auch alle Fragen inhaltlich erfasste und differenziert beantwortete. Dieser Eindruck bestätigte sich auch beim Validierungsgespräch. Das erleichterte die Forscherin.

Es war ihr erstes Interview. Zu Beginn war sie etwas nervös, gestresst, hatte das Gefühl, „schnell“ weitergehen zu müssen, um alles unterzubringen. Im Verlauf des Gesprächs entspannte sie sich und „ließ es laufen“. Zwischenfragen ergaben sich. Sie konzentrierte sich auf einen „technisch“ richtigen Ablauf, auf das Gespräch und seine Inhalte. Am Ende hatte sie den Eindruck, ein konstruktives, „rundes“, authentisches und offenes Gespräch erlebt zu haben.

👉 *Validierung 2: Februar 2012*

Der Treffpunkt war derselbe wie beim Interview, telefonisch vereinbart. Aufgrund eines zeitlichen Missverständnisses war die Forscherin schon eine Stunde früher da und setzte sich bereits an einen (anderen) Tisch im selben Café. Am Nachbartisch saß ein Mann mit Laptop, er wirkte in seine Arbeit vertieft.

P2 kam pünktlich mit seiner Freundin. Der Mann am Nebentisch wurde plötzlich aktiv und stellte einen Sessel zur Verfügung. P2s Freundin setzte sich ein paar Minuten dazu und verabschiedete sich dann. P2s erster Satz bezog sich auf seine private Situation. Er wirkte

erleichtert und fröhlich. Er bestellte, diesmal war eine Kellnerin da, sie nahm die Bestellung unaufgefordert auf, war freundlich und wendete sich direkt an P2.

Die Forscherin gab P2 eine vorbereitete Mappe mit einer CD, die die Tonaufnahme und das Transkript enthielt. Sie kündigte an, dass sie ein paar inhaltliche Rückfragen hätte. Er erhielt einen Anruf, der zur Folge hatte, dass er bald wieder weg musste. P2 fand zu jeder Stelle des Transkripts Bezug und gab Auskunft über Unklarheiten zum besseren Verständnis. Manches bestätigte er, manches korrigierte er, manches nahm er zur Kenntnis. Es war wieder ein nettes, offenes Gespräch, aber er „saß ein wenig auf Nadeln“. Er wirkte gestresst, aber dennoch konzentriert. Die Forscherin vergewisserte sich, ob er das Transkript lesen kann, bevor er sich verabschiedete.

3.2.2.3 Fall 3 - Gebärdensprachkurs

Der dritte Fall steht in Zusammenhang mit einem Gebärdensprachkurs. Der Kurs wurde in einem kleinen Rahmen initiiert und hat das Erlernen und Üben der Gebärdensprache zum Ziel. Es ergab sich, dass daran regelmäßig Menschen mit und ohne Behinderungen teilnehmen. Die Forscherin wurde als Gast zu einer Kurseinheit eingeladen. Es erfolgte zunächst die Beobachtung, nach einer ersten Interpretation des Protokolls fand das Interview statt.

✦ Beobachtung 3: Integrativer Gebärdensprachkurs - Februar 2012

Zugang: Der Zugang zur Forschungssituation war aus einem konkreten Kontaktvorschlag im Mai 2011 entstanden. Nach einem ersten allgemeinen Austausch mit der potentiellen Forschungsteilnehmerin PA3 bzw. deren Mutter und Dolmetsch PB3, wurde im Jänner 2012 explizit zum Zweck einer Terminvereinbarung Kontakt aufgenommen.

Rolle der Forscherin: Nach einem ausführlichen Telefonat mit der Kontaktperson PB3 wurde die Forscherin eingeladen, an einem Nachmittag an dem etwa alle drei Wochen stattfindenden Gebärdensprachkurs teilzunehmen. Die Forscherin war an jenem Tag stark in die Interaktionen involviert, erlebte sich als Teilnehmerin, Gast und „interaktive“ Beobachterin.

Information: Die Information der TeilnehmerInnen war vorab mündlich (Telefonat) und schriftlich (email) über PB3, und vor Ort persönlich erfolgt.

Voraussetzungen / Rahmenbedingungen: Der Kurs wird in einem kleinen privaten Rahmen organisiert, und die Termine werden individuell vereinbart. Normalerweise findet der Kurs

bei der Lehrerin zu Hause statt. In diesem Fall wurde er in PB3s Wohnung verlegt. Grund für das Zustandekommen des Kurses ist das Interesse der TeilnehmerInnen, aus unterschiedlichen Beweggründen die Gebärdensprache zu lernen.

Beobachtungszeitraum: Die Beobachtung umfasste einen Zeitraum von zweieinhalb Stunden, wovon etwa 90 Minuten alle Personen anwesend waren.

Ort: Die Beobachtung fand ausschließlich in PB3s und PA3s Wohnzimmer im Rahmen einer Kaffeejause statt.

Situation: Sie zeichnete sich durch eine einmalige Situation aus, da diesmal kein Unterricht in gewohntem Stil stattfand, sondern ein gemütliches Beisammensein. Es waren sechs Personen anwesend. Die Kursleiterin (gehörlos), eine gehörlose junge Frau mit Lernschwierigkeiten (darauffolgende Interviewpartnerin PA3), ihre Mutter PB3 (Kontaktperson und Dolmetsch), eine gehörlose Frau, die auch Lautsprache spricht, und eine Dame ohne Beeinträchtigung, die aus Interesse an dem Kurs teilnimmt, sowie die Forscherin.

Überblick über den Ablauf der Beobachtungseinheit: Die Forscherin wurde von PB3 und PA3 empfangen. Die erste halbe Stunde stand für ein gegenseitiges Abtasten und Annähern zur Verfügung, da die anderen TeilnehmerInnen erst später kamen.

Als nächste kam eine gehörlose Teilnehmerin, die auch spricht. Die Forscherin wechselte ein paar Worte mit ihr. Dann kam die Kursleiterin, sie spricht auch Lautsprache, jedoch in einer eigenen Art, an die sich die Forscherin erst gewöhnen musste. Schließlich kam auch die letzte Teilnehmerin, ohne Beeinträchtigung. Alle saßen um einen ovalen Tisch, tranken Kaffee und aßen selbstgebackenen Kuchen. Es wurde viel „geredet“, quer über den Tisch, anfangs sehr turbulent. Die Forscherin wurde viel gefragt, es wurde ihr viel erzählt, die Situation wirkte zu Beginn etwas konfus, niemand wusste so recht, worum es eigentlich ging.

Die Forscherin bekam jedoch im Gesprächsverlauf die Möglichkeit, ihren Standpunkt darzulegen und alle TeilnehmerInnen in Kenntnis über ihr Vorhaben zu setzen. PB3 unterstützte die Kommunikation durch ihre Übersetzungstätigkeit.

Die Interaktionen zwischen PA3 und der Kursleiterin zogen die Aufmerksamkeit der Forscherin auf sich, da sie sehr intensiv wirkten. PB3 leitete zu Beginn das Geschehen, und nahm mehr und mehr eine unterstützende und übersetzende Funktion ein, sodass sich alle Beteiligten einbringen konnten.

Nachdem die anderen TeilnehmerInnen gegangen waren, folgte ausklingend eine persönliche Unterhaltung mit PB3 und PA3. Dabei stellte sich heraus, dass sie sehr aufgeschlossen gegenüber neuen Kontakten sind.

Persönliche Eindrücke der Forscherin: Die Forscherin fühlte sich zu Beginn überfordert, da sie mit vielen Eindrücken, Informationen, neuen Personen und der bisher unbekannten Gebärdensprache gleichzeitig konfrontiert war. Zu Beginn hatte sie den Eindruck, dass es ihr nicht gelingen würde, ihr Anliegen einerseits verständlich zu erklären, andererseits im Sinne der Forschungsfrage umzusetzen. Überforderung und direkte Konfrontation mit unterschiedlichen Aussagen, Sichtweisen, Vorschlägen, Gesprächsthemen, sowie die besondere Agilität und Bewegung, die in dieser Gruppe stattfand, führten zunächst zu einer inneren Unruhe und Distanzierung. Im Verlauf des Kurses beobachtete sie jedoch eine Entspannung der Situation (Zuhören, Mimik, Blick- und Körperkontakt), und erlebte sie schließlich als sehr inspirierend und aufschlussreich.

Aus der ersten Interpretation der Beobachtungseinheit entstand ein Fragenkatalog, der auf Klärung bestimmter Sachverhalte, sowie auf die Vertiefung in PA3s Sichtweise abzielte. Diese Beobachtung erwies sich als besonders aufschlussreich hinsichtlich des Verständnisses eines Annäherungsprozesses.

✦ *Interview 3: PA3 und PB3 - TeilnehmerInnen am Gebärdensprachkurs - März 2012*

Zugang: Die Forscherin fragte bei PB3 direkt an, ob sie und PA3 nach der Beobachtung für ein Interview bereit wären.

InterviewpartnerIn: Interviewpartnerin PA3 ist eine gehörlose junge Frau mit Lernschwierigkeiten, die auch nicht spricht. Sie kommuniziert in Gebärdensprache, sowie schriftlich, sie kann lesen und schreiben. Sie lebt in einem Haus zusammen mit ihrer Mutter, arbeitet mehrmals wöchentlich in naheliegenden Firmen als Reinigungshilfe. In ihrer Freizeit macht sie gerne Bewegung, geht wandern, spazieren, radfahren, fährt gerne auf Urlaub und in eine Therme. Außerdem strickt sie gerne und besucht zusammen mit ihrer Mutter seit etwa zehn Jahren einen integrativen Gebärdensprachkurs, den sie selbst als Freizeitaktivität wahrnimmt. Beim Interview war außerdem ihre Mutter, PB3, anwesend. Sie fungierte als Dolmetsch und Sprachrohr.

Information: Die Einverständniserklärung konnte PA3 selbst lesen und unterschreiben.

Rahmenbedingungen und Situation: Das Interview fand in einem Café statt, daher waren auch andere Gäste und Servicepersonal anwesend. Es dauerte etwa 45 Minuten.

Der öffentliche Ort als Treffpunkt wurde bewusst gewählt, um einen spontanen Eindruck über das Verhalten und die Reaktionen aller an der Situation Beteiligten zu bekommen. Für die Transkription war dieser Umstand erschwerend, da die Aufnahme durch zunehmende Nebengeräusche schwer verständlich war. Das gesamte Interview wurde auf Video aufgezeichnet, auch die Sequenzen, in denen PA3 mittels Gebärdensprache spricht, wurden transkribiert. Dabei wurde insbesondere auf ihre Gestik und Mimik geachtet, sowie auf ihre Art der Teilhabe und des sich Einbringens.

PA3 nahm den Platz an der Schmalseite eines Tisches ein, sie saß mit dem Rücken zum Café, mit Blick aus dem Fenster. PB3 saß der Forscherin gegenüber. Die Kamera hatte PA3 im Bild, und zeigt PB3 am Rand.

Überblick über den Ablauf des Interviews: Die Forscherin kam ein paar Minuten zu spät, PA3 und PB3 warteten bereits vor dem Eingang des Cafés. Es fand eine herzliche Begrüßung und eine gemeinsame Auswahl des Sitzplatzes statt. Zu Beginn des Interviews war das Café noch relativ leer und ruhig, gegen Ende wurde es zunehmend frequentiert und lauter.

Die meisten Fragen richteten sich an PA3, PB3 übersetzte. Sie erzählte auch viel *über* PA3, ihre persönlichen Erfahrungen und Eindrücke.

Der Gesprächseinstieg (noch ohne Kamera) erfolgte durch einen kurzen Austausch über Aktivitäten seit dem Beobachtungstermin. Dabei erwähnte PB3, dass den anderen KursteilnehmerInnen diese Kurseinheit gut gefallen hatte.

Das Gespräch verlief freundlich, offen, interessiert, informativ. PA3 schaute oft aus dem Fenster, sie wirkte sehr interessiert an der Umgebung, aber auch rasch aufmerksam, wenn sie angesprochen wurde.

Persönliche Eindrücke der Forscherin: Als größte Herausforderungen empfand die Forscherin, sich tatsächlich immer an PA3 zu wenden, ihre Antworten für das Video verständlich zu machen, sowie ihre Aussagen inhaltlich zu erfassen. Sie konnte nicht abschätzen, auf welche Art und wie differenziert PA3 denkt und ihre Fragen verstand.

Ein wenig konnte die Forscherin die Menschen rundum beobachten. Sie nahmen überraschend wenig Notiz von der Interviewsituation. PB3 und PA3 verhielten sich natürlich zueinander, bzw. so, wie sie es auch zu Hause getan hatten.

Am Beginn war PA3 nervös, im Verlauf des Gesprächs legte sich ihre Aufregung ein wenig. Oft wirkte sie entspannt, neugierig, fröhlich, aktiv, teilweise gelangweilt, abwesend (während zu langer Sprechpassagen). Sie beobachtete die Forscherin die meiste Zeit.

Es herrschte eine angenehme Stimmung, PB3 wirkte bedacht und nahm sich Zeit für die Antworten. Die Forscherin bekam den Eindruck, dass sie bemüht war, ausschließlich PA3s Sichtweisen wiederzugeben.

Die Forscherin selbst war entspannter, offener, lockerer und weniger überfordert als bei der Beobachtungseinheit. Sie machte sich während des Gesprächs Gedanken über die Optimierung der Gesprächsführung.

✦ *Validierung 3: März 2012*

Das Transkript wurde PB3 per email gesendet. In ihrem Antwortschreiben erklärte sie manches und ergänzte es um einige Informationen, sowohl zum Gesprächsinhalt selbst als auch über PA3 (vgl. Interview 3).

Sie bezeichnet sich selbst als „Sprachrohr und Dolmetsch, Manager zur Außenwelt“ (Interview 3, 908). Sie gab Beispiele für Begriffe, die PA3 schwer versteht oder schwer in Worten ausdrücken kann (z.B. Integration, Vorbild, oder Worte für Empfindungen und Gefühle). Sie beschrieb aber auch, wie man Fragen formulieren könnte, damit PA3 sie versteht. Ihre Managertätigkeit besteht also auch darin, Sprache in eine für PA3 verständliche Form zu bringen.

Ergänzende Informationen über PA3: Sie trifft selbstbestimmt Entscheidungen, Neues muss man ihr aber anbieten, dann stimmt sie zu oder lehnt es ab. PB3 unterstützt PA3s Selbstständigkeit und Selbstbestimmung sehr. Sie möchte sie nicht zu Kontakten oder Freizeitbeschäftigungen auffordern, die sie nicht mag.

PB3 bestätigt, dass PA3 ein gutes Gefühl für andere Menschen hat, und dass sie entscheidet und unterscheidet, zu wem sie Kontakt möchte und zu wem nicht. Sie spürt, wer es ehrlich mit ihr meint, wer aus welchem Interesse Kontakt zu ihr hat. PB3 respektiert PA3s Vorlieben und Abneigungen. PA3 orientiert sich aber auch am Verhalten anderer und schaut sich ab, was ihr gefällt.

PB3 weiß aber nicht, wie PA3 negative Reaktionen verarbeitet, was sie dabei fühlt und denkt. Sie glaubt, dass PA3 ihre Empfindungen dazu nicht in Worten ausdrücken kann. PB3 bestätigt, dass PA3 beim Interview nervös war, weil sie wusste, dass es um sie ging.

Sie bestätigt, dass Gehörlose in Bildern denken. Kontakt zu anderen gehörlosen Menschen ist daher ein besonders intensiver Wunsch, um PA3 mehr Kommunikationsmöglichkeiten anbieten zu können, und sie auch mit Gleichgesinnten zu erleben.

Zusammenfassung: Feldforschung

Die Art der Datengewinnung und die Fallzusammensetzung ergaben umfangreiches, und vielfältiges Material. Sowohl Gemeinsamkeiten, als auch Unterschiede bilden die Basis für die Datenanalyse. Die folgende Zusammenfassung über die Feldforschung dient auch einer ersten Strukturierung des Materials, an der die Auswertung anknüpft.

✦ *Unterschiede in den drei Fällen bestehen in folgenden Aspekten*

Wie bereits einleitend festgehalten, wurde bei der Fallauswahl bewusst auf Einschränkungen hinsichtlich der Behinderungsart und der Art der Freizeitgestaltung verzichtet.

Auch der Zugang zu den Fallbeispielen, die Art der Teilnahme der Forscherin, die Realisierung der Erhebungen, und die Anzahl und Zusammensetzung der anderen involvierten Personen (Umwelt) variieren in allen drei Fällen. Die im voraus oder anschließend interviewten Personen haben unterschiedliche Voraussetzungen und Beweggründe, an diesem speziellen Freizeitangebot teilzunehmen. Auch die Rahmenbedingungen, wie Veranstaltungsort, -dauer, Häufigkeit, usw. unterscheiden sich. Das allgemeine und situationsspezifische Inklusionsverständnis der befragten Personen unterscheidet sich in manchen Aspekten.

✦ *Gemeinsamkeiten in den drei Fällen bestehen in folgenden Aspekten*

In jedem Fall handelt es sich um Situationen, in den Menschen mit (unterschiedlichen) und ohne Behinderungen zusammen Zeit verbringen und miteinander interagieren, sich also in spezifischer Weise zueinander verhalten.

Dem vorangegangen ist eine Zugangsmöglichkeit zu einer Freizeitaktivität, welche nicht näher hinterfragt wurde, jedoch den drei Untersuchungsfällen als gemeinsame Grundlage dient. Einige grundlegende Merkmale des Inklusionskonzepts, wie es in dieser Arbeit definiert wurde, wurden in allen Fällen bereits im Vorfeld umgesetzt.

Die Umwelt besteht in allen Fällen aus unmittelbaren Kontakten zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen. Alle Fälle lassen sich somit in der Ebene der Mikrosysteme (vgl.

Bronfenbrenner 1993, 38) verorten. Alle drei Situationen bzw. Aktivitäten werden von den interviewten Personen als Freizeitaktivität genannt und wahrgenommen.

„Ist der Gebärdensprachkurs für dich wie eine Schule, lernst du da? Oder ist es Hobby, eine Freizeitbeschäftigung? Oder eine Möglichkeit, nette Leute zu treffen?‘ *PA hört/schaut I an, wendet sich dann zu PB; PB zu PA in Gebärden und wenigen Worten: ‚Freizeit ... Ist es für dich Hobby? ... Ist gut, ja?‘ PA zu PB in deutlichen Gebärden, dann schaut sie wieder zu I; PB vergewissert sich durch entsprechende Gebärden. ‚Eher gemütlich ... Nicht wie Schule. Ist nicht wie Schule, oder? Gut, ja.‘ PA wiederholt und bestätigt im Gespräch mit PB, dass der Kurs gut ist und nicht wie Schule, schaut wieder zu I und deutet lachend auf ihre Brust (bedeutet mögen)“* (Interview 3, 859-868).

Auch aus der Sicht der Forscherin kann dies bestätigt werden. In allen drei Fällen eröffnet die Situation einen Lebensbereich, in dem Menschen mit Behinderungen aktiv werden und ihre Persönlichkeit, ihre Fähigkeiten und ihre Interessen entfalten können (vgl. Schuntermann 2009, 45). Die Aktivitäten fallen in die Dispositionszeit der Beteiligten und werden freiwillig durchgeführt. Die Zeit wird verschiedentlich als Eigenzeit, Sozialzeit, Bildungszeit und Arbeitszeit genützt (vgl. Markowetz 2008b, 207). Desweiteren werden in allen Fällen mehrere Freizeitbedürfnisse erfüllt (vgl. Opaschowski 1990).

In allen drei Fällen findet in der Beobachtungseinheit vorrangig das Gesamtgeschehen Beachtung. Da in allen Fällen mehrere Personen beteiligt sind, werden nicht nur die Reaktionen *der* Umwelt in Bezug zu *einer* Person mit Behinderung beachtet, sondern auch die Verhaltensweisen zwischen zwei oder mehreren Personen mit Behinderung, sowie die Reaktionen der Menschen mit Behinderungen auf ihr Gegenüber. Es wird also das Gruppenverhalten und die Gruppendynamik in *ebendieser* speziellen Zusammensetzung aufmerksam beobachtet. Außerdem nimmt die Forscherin als aktive Teilnehmerin an der konkreten sozialen Situation sowohl ihr eigenes Verhalten gegenüber den Beteiligten, als auch deren Verhalten ihr gegenüber wahr. Einige dieser Wahrnehmungen stellten sich im Analyseprozess aus unterschiedlicher Perspektive als bedeutsam heraus.

✦ *Erweiterung des zentralen Forschungsgegenstandes*

Die Abweichung von einer ursprünglich linear gedachten Beobachtungsstruktur (es sollten die Reaktionen der nicht behinderten Umwelt gegenüber einer Person mit Behinderung beobachtet werden), hin zu einer Erfassung der wechselseitigen Interaktionsdynamik aller bzw. mehrerer Beteiligten, einschließlich der subjektiven Wahrnehmung der Forscherin, erwies sich im Analyseprozess als notwendig, um der Fragestellung gerecht zu werden.

In den Interviews lag der Fokus auf der Sichtweise jeweils einer in der Beobachtungseinheit

involvierten Person mit Behinderung. Die Befragungen geben der Forscherin Aufschluss über allgemeines und spezielles Erleben der jeweiligen Person hinsichtlich sozialer Reaktionen, ihr Verständnis von Freizeit, und deren Teilhabeerleben im Alltag und in den beobachteten Situationen. Subjektive Wahrnehmungen und Gedanken der Forscherin während des Gesprächs fließen teilweise in die Interpretationen ein.

Die empirische Forschung basiert demnach auf drei Fallbeispielen, die hinsichtlich der Fragestellung eine vergleichbare Ausgangssituation darstellen. Gegenstand der Aktivität, Behinderungsformen, Aktivitätsdauer, Rahmenbedingungen, die Art der Teilnahme der Forscherin, Erhebungsorte, usw. differieren. Dieses Potential soll genützt werden, um die Fragestellung aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven beantworten zu können. Die gewählten Forschungsinstrumente bieten der Forscherin außerdem die Möglichkeit, Menschen in verschiedenen Rollen zu erleben.

3.3 Auswertungsprozedere

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über das Auswertungsprozedere. Das umfangreiche transkribierte Material wurde in Anlehnung an den Forschungsstil der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) ausgewertet. Die Analyseschritte des Kodierens, der Kategorien- und Hypothesenbildung bzw. der Theorieentwicklung erfolgten demnach prozessbegleitend und griffen ineinander über. Der Auswertungsvorgang erfolgte computergestützt mithilfe des Programms Atlas.ti (Frieze 2011). Es ermöglicht z.B. mehrstufige Kodierungsvorgänge, das Verfassen von Memos, die Markierung und Verbindung zitierter Textstellen und die grafische Darstellung von Verknüpfungen und Netzwerken.

Das gesamte Vorgehen ist der Diplomarbeit in digitaler Form zusammen mit den Transkripten auf CD-ROM beigelegt. Die exemplarisch in den Fließtext eingebundenen zitierten Textstellen, Codes, Memos und Grafiken sind Teile der Datei und dienen der Nachvollziehbarkeit und Erläuterung des Forschungsprozesses und der Ergebnisse. Folgende Liste aus der Atlas.ti Datei gibt in Auszügen den Auswertungsprozess wieder und dient als Beispiel dafür, wie die Forscherin die Analyse vollzogen hat.

Aus der Liste geht zunächst hervor, über welchen Zeitraum der Prozess erfolgte. Beginnend mit „losen“ (offenen) Codes, führten zunächst vor allem spontane Einfälle, Assoziationen und Interpretationen zu und von Textstellen, gewählten Ausdrücken und sprachlichen

Formulierungen, zur Benennung von Phänomenen. Die Forschungsfrage gab den Rahmen vor, innerhalb dessen sich die Forscherin auf der Suche nach dem, was alles ist, bewegte. Das heißt, ihr Blick war von Anfang an auf Textstellen und Ereignisse gerichtet, die in Zusammenhang mit der Forschungsfrage standen. Die aufgefundenen Codes wurden anschließend zu Familien/Kategorien zusammengefasst und mit zunehmendem Material spezifiziert. In Memos wurden Fragen vermerkt, die sich aus den ersten Interpretationen ergaben, sowie erste Annahmen und Hypothesen. Im weiteren Verlauf suchte die Forscherin im gesamten Material nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden, nach Bestätigungen und Widersprüchen. Dies kommt durch Verknüpfungen von verschiedenen zitierten Stellen mit denselben Codes, Codes mit Codes, Codes mit Memos, und durch die grafische Darstellung relevanter Kategorien und deren Verbindungen zum Ausdruck. Aus der Übersicht geht auch hervor, dass im Verlauf des Interpretationsprozesses sowohl eine Verdichtung und „Zuspitzung“ auf bestimmte Phänomene erfolgte, aber auch immer ein Rückgang zu offenen Kodierungen, um neue Aspekte mit einzubeziehen.

(2011-11-25 20:03:55) Code: Gruppengeist {5-3}
 (2011-11-25 20:08:56) Code: Persönliche/emotionale Befindlichkeit {8-5}
 (2011-11-25 20:10:51) Code: Auftraggerechtes Rollenverhalten {12-3}
 (2011-11-25 20:10:23) Code: Unterrichtsstrategien {1-0}
 (2011-11-25 20:28:10) Quotation: 1:1 Steuermann (35:35)
 (2011-11-25 20:36:02) Code Family: Qualität der Interaktion/Kommunikation (20)
 (2011-11-25 20:39:36) Code Family: Gruppenbezogene Mechanismen (15)
 (2011-11-25 20:47:45) Code Family: Individuelle/Personenbezogene Mechanismen (18)
 (2011-11-25 20:51:16) Memo: ME - Fragen (1) - Begrüßung {0-Me-F} - Super
 (2011-11-25 20:56:26) Memo: ME - Fragen (2) - Rollen {0-Me-F} - Super
 (2011-11-25 21:08:22) Memo: ME - Fragen (3) - Selbstwahrnehmung {0-Me-F} - Super
 (2011-11-25 21:18:04) Memo: ME - Fragen (5) - Gruppenerleben {0-Me} - Super
 (2011-11-25 21:30:03) Memo: ME - Fragen (7) - Einstellung/Haltung {0-Me-F} - Super
 (2011-11-29 14:10:52) Quotation: 1:30 Beim Erklären, sowie beim Spie.. (22:22)
 (2011-11-29 14:15:46) Memo: ME -Interaktion (1) - Unterrichtsstrategie {2-Me} - Super
 (2012-03-16 12:05:51) Code: Annäherungsprozess {4-12}
 (2012-03-16 12:05:51) Quotation: 4:10 Ich glaube, ich schwanke oft z.. (25:25)
 (2012-03-16 13:13:07) Quotation: 4:12 Je länger ich in dieser Runde .. (33:33)
 (2012-03-16 13:14:23) Code Family: Entgrenzte Dynamik (68)
 (2012-03-16 13:39:50) Memo: Entgrenzte Dynamik {20-Th} - Super
 (2012-03-20 17:25:09) Memo: Wahrnehmung der Person, nicht der Behinderung {2-Me} - Super
 (2012-03-20 17:25:09) Quotation: 6:73 P1: Weil eigentlich möchte ich.. (118:123)
 (2012-03-21 11:51:05) Memo Family: Selbstbild (3)
 (2012-03-21 11:52:32) Memo Family: Inklusionsverständnis (9)
 (2012-03-21 11:54:13) Memo Family: Inklusion aus meiner Sicht (9)
 (2012-03-21 12:00:37) Memo Family: Entwicklung einer inklusiven Dynamik (15)
 (2012-03-21 12:02:10) Memo Family: Vier Rahmen, in denen Inklusion sich entfalten kann (4)
 (2012-03-22 13:44:53) Quotation: 3:120 P2: in der Gesellschaft von ah.. (66:66)
 (2012-03-22 13:54:13) Memo: Gesellschaftliche Positionierung {25-Co} - Super
 (2012-03-22 14:10:44) Network View: Rollenbild der befragten Personen (27)
 (2012-03-22 14:34:48) Code-Link: Selbstbild <is associated with> Gesellschaftliche Positionierung
 (2012-03-23 18:53:53) Memo: Gesellschaftliches Bild von Behinderung / Vielfalt {27-Me} - Super
 (2012-03-25 13:17:55) Network View: Inklusion aus der Sicht der Befragten - Überblick (27)
 (2012-03-25 13:23:15) Network View: Inklusion aus der Sicht der Forscherin (44)

Im Detail bedeutet das: Unmittelbar nach der ersten Beobachtung begann die Forscherin, Zeile für Zeile, thematisch noch relativ breit gefächert, das entsprechende Transkript zu kodieren (*offenes Kodieren*). Besonderes Augenmerk legte sie einerseits auf Textstellen, in denen das Interaktionsverhalten zwischen verschiedenen TeilnehmerInnen zum Ausdruck kommt, und andererseits auf *kursiv* geschriebene Textstellen, die ihre persönlichen Wahrnehmungen wiedergeben. Die entsprechenden Codes fasste sie in übergeordneten Code-Familien zusammen. Aus diesem ersten Abstraktionsschritt entstanden z.B. die Kategorien *Gruppengeist*, *bedürfnisgeleitetes Handeln*, *Bewältigungsstrategien*, *Steuermann*, *direkte Interaktion*, *indirekte Interaktion*, *Präsenzgewinn*, *Individualbeitrag*, *Kreativität*, *Lern/Spiel/Kommunikationsarten*, *Multisensualität*, *personenbezogene Eindrücke*, *persönliche/emotionale Befindlichkeit*, *Rollenkonflikt*, *soziale Absicherung*, *Situationskomik*, *Spontanität u.a.* Sie wurden thematisch strukturiert und z.B. unter *gruppenbezogene Mechanismen*, *individuelle/personenbezogene Mechanismen*, *Rollen*, *Bedürfnisse* und *Wünsche* oder *Interaktionsstrategien* subsumiert.

(2011-11-25 20:03:55) Code: Gruppengeist {5-3}
 (2011-11-25 20:08:56) Code: Persönliche/emotionale Befindlichkeit {8-5}
 (2011-11-25 20:10:23) Code: Unterrichtsstrategien {1-0}
 (2011-11-25 20:28:10) Quotation: 1:1 Steuermann (35:35)
 (2011-11-25 20:36:02) Code Family: Qualität der Interaktion/Kommunikation (20)
 (2011-11-25 20:39:36) Code Family: Gruppenbezogene Mechanismen (15)
 (2011-11-25 20:47:45) Code Family: Individuelle/Personenbezogene Mechanismen (18)

Parallel dazu entstanden eine Vielzahl an *Memos und Fragen* an das Material. Erste hypothetische Überlegungen wurden ebenfalls festgehalten (Parallelität der Arbeitsschritte, vgl. Strübing 2008, 15). Die Wahrnehmung eines gemeinsamen Gruppengeistes, der durch eine gemeinsame Tätigkeit über unterschiedliche Voraussetzungen enthebt, die Bedeutung von Rollenerwartungen und –verhalten, sowie der überraschende Gehalt der selbstreflexiven Textpassagen ergaben schließlich eine erste Orientierung. Anerkennung von Vielfalt, Wertschätzung von Eigenart, und die Auffassung von Verschiedenheit als Bereicherung stellten sich als *forschungsleitende Aspekte* heraus.

(2011-11-25 21:08:22) Memo: ME - Fragen (3) - Selbstwahrnehmung {0-Me-F} - Super
 (2011-11-25 21:18:04) Memo: ME - Fragen (5) - Gruppenerleben {0-Me} - Super
 (2011-11-29 14:10:52) Quotation: 1:30 Beim Erklären, sowie beim Spie.. (22:22)
 (2011-11-29 14:15:46) Memo: ME -Interaktion (1) - Unterrichtsstrategie {2-Me} - Super

P 1: Beobachtung1.rtf - 1:30 [Beim Erklären, sowie beim Spie..] (22:22) (Super)

Codes: [Unterrichtsstrategien - Family: Individuelle/Personenbezogene Mechanismen]
 Memos: [ME -Interaktion (1) - Unterrichtsstrategie]

Beim Erklären, sowie beim Spielen, schaut er immer wieder in die Runde, beobachtet die Technik, lächelt jemanden direkt an, übertont den Rhythmus und die Bewegungen, um alle oder gezielt eine einzelne Person „abzuholen“, die den Rhythmus nicht findet, zählt den ersten Takt ein, lobt und motiviert, oder schaut auch mal kurzfristig selbst in die Luft

MEMO: ME -Interaktion (1) - Unterrichtsstrategie (Super, 2011-11-29 14:15:46)

Type: Memo

Dieser Absatz scheint ein Schlüsselabsatz zu sein, er sagt sehr viel über die Art und Qualität der Interaktion zwischen J und den TN aus.

Er beginnt mit einer Ankündigung „Afoch, oba schräg“ - vermittelt ein wenig Unsicherheit/Spannung.

J „schaut immer wieder in die Runde“ = Vermittelt Offenheit, Einladung, wendet sich an alle, niemand bevorzugt, niemand benachteiligt. J beobachtet, lächelt, übertont, setzt seinen Körper ein,... um die einzelnen TN dort abzuholen, wo sie sind. ER bedient sich verschiedener Kommunikationsstrukturen, auf der die TN ihn verstehen können. Das meine ich mit Multisensualität, in diesem Fall bezieht es sich auf die Art und Weise, WIE J den TN etwas beibringt, bzw. sie unterstützt, es zu finden.

Die Rollen sind klar verteilt, das Gefühl ist: „Jeder für sich macht zusammen eine Einheit“. In dieser Interaktionsszene ist J Akteur, doch durch den Einsatz der anderen ergibt sich eine gemeinsame Dynamik.

P 1: Beobachtung1.rtf - 1:87 [Trommelabend] (3:3) (Super)

Memos: [Hypothese -Rollen bestimmen die tatsächlichen Interaktionen] [Relevante Themen bezüglich Interaktionen]

Trommelabend

MEMO: Hypothese -Rollen bestimmen die tatsächlichen Interaktionen (Super, 2011-12-01 15:59:55)

Type: Theory

- Ein paar Hypothesen zum Rollenerleben und Interaktionen in diesem Zusammenhang:

-Hypothese 1: ich beschreibe mehrmals Gefühle wie „Unsicherheit“ (...) wenn eine Situation entsteht, in der ich mich nicht eindeutig (nur) in der Rolle der Assistentin befinde. Dies geschieht z.B. wenn ich mit allen gemeinsam trommle, wenn ich wie eine Teilnehmerin begrüßt werde, aber auch, wenn jemand anderer eine Tätigkeit übernimmt, die eigentlich meine Aufgabe wäre.

Ich nenne das einmal Rollenkonflikt.

-Offensichtlich verbinde ich eine klare Aufgabenteilung/Rollenverteilung als sicher, aber manchmal einengend. Vermischen sich die Aufgaben, oder kommt es zu Situationen, in denen ich mehrere Rollen parallel spiele, verunsichert es mich. Aber ich empfinde es auch natürlich.

-Spaß, Freude empfinde ich immer dann, wenn die Rollen aufgebrochen sind. Ebenso Chaos, Tumult, Spontaneität, wenn auch nicht unangenehm. Setze es mit Natürlichkeit gleich. Frage: ist eine klare Rollen- und Aufgabenverteilung dann unnatürlich???

-Ist es mein persönlicher Konflikt, meine Aufgabe mit Natürlichkeit zu verbinden? Hat es etwas mit Erwartungen zu tun? Mit der Angst, etwas falsch zu machen? Was kann ich bei den anderen diesbezüglich beobachten? Wie empfinden/äußern sich andere diesbezüglich?

Auf jeden Fall: scheinen Rollenwechsel (auch, oder ganz besonders?) in dieser inklusiven Situation Auswirkungen auf die Art und Qualität der Interaktion zu haben. Somit auch Auswirkungen auf die Reaktionen.

Wenn ich mich beobachte: In „rollenklaren“ Situationen bin ich ausgeglichen, gefasst, weiß, was ich zu tun habe. (...). In „rollenunklaren“ Situationen empfinde ich mich natürlicher, spontaner, emotionaler. (...) Aber auch Gefühle wie mag ich, mag ich nicht, schön, schiach, sympathisch. (...).

Ich nehme die Personen in der Art, wie sie sich als „Einheit“ präsentieren, wahr. Ich glaube, meine Reaktionen hängen stark vom persönlichen Eindruck ab. (...).

-Hypothese 2: Auch andere Menschen sind in ihren Rollen „gefangen“. Aber unterschiedliche Menschen reagieren unterschiedlich auf Rollenwechsel und Vermischungen.

Also: In einer inklusiven Gesellschaft, so wie in jeder anderen Gesellschaft auch, bestimmt die Haltung/Sichtweise von Behinderung bzw. das innewohnende Menschenbild, und gesellschaftliche Normen

das Verhalten/die sozialen Reaktionen, sofern alle in den ihnen zugeschriebenen oder eingenommenen Rollen bleiben. Authentische, ehrliche, spontane und emotionale Reaktionen kommen zu Tage, wenn (unerwartet) jemand „aus der Rolle fällt“. Die Reaktionen darauf, sowie das Empfinden davon, können individuell sehr unterschiedlich sein, und unterscheiden sich wenig bis 180 Grad vom erwarteten Rollenverhalten. Soziale Reaktionen/tatsächliches Verhalten in ungewohnten Situationen beziehen sich mehr auf die teilhabenden Personen/Charaktere, und weniger auf deren besonderen Merkmale.

MEMO: Wahrnehmung der Person, nicht der Behinderung (2 Quotations) (Super, 2012-03-20 17:25:09)

P 2: Beobachtung2 .rtf: (22:22)

P 6: Interview1.rtf: (118:123)

Codes: [Aber ich stehe zu meiner Behin.. - Families (2): Eine Person mit Behinderung ist für mich..., Selbstbild] [andererseits möchte ich aber n.. - Families (6): Bedürfnisse und Wünsche, Entgrenzte Dynamik, Erwartungen/Positionierung in der Gesellschaft, Inklusion ist für mich ..., Kanalisierung der Aufmerksamkeit bei gleichzeitiger Offenheit, Selbstbild] [Annäherungsprozess - Families (3): Auseinandersetzung mit Neuem/Bewältigungsstrategien, Entgrenzte Dynamik, Inklusion ist für mich ...] [Einfühlungsvermögen/Empathie - Families (5): Auseinandersetzung mit Neuem/Bewältigungsstrategien, Entgrenzte Dynamik, Kanalisierung der Aufmerksamkeit bei gleichzeitiger Offenheit, Wahrnehmungen der Forscherin, Werte] [hab ich ah ... nichts damit anfa.. - Families (3): Eine Person mit Behinderung ist für mich..., Selbstbild, Was lösen soziale Reaktionen bei MmB aus?] [Nicht ernst nehmen - Family: Reaktionen auf Behinderung] [nicht ständig die Behinderung .. - Families (3): Bedürfnisse und Wünsche, Eine Person mit Behinderung ist für mich..., Selbstbild] [Perspektivenwechsel/Mutmaßung über das Verhalten anderer - Families (4): Auseinandersetzung mit Neuem/Bewältigungsstrategien, Entgrenzte Dynamik, Wahrnehmungen der Forscherin, Was lösen soziale Reaktionen bei MmB aus?] [Selbstwahrnehmung - Families (6): Auseinandersetzung mit Neuem/Bewältigungsstrategien, Entgrenzte Dynamik, Individuelle/Personenbezogene Mechanismen, Interaktionsstrategien, Qualität der Interaktion/Kommunikation, Wahrnehmungen der Forscherin] [Und ich mich eigentlich nicht .. - Families (4): Bedürfnisse und Wünsche, Erwartungen/Positionierung in der Gesellschaft, Selbstbild, Was lösen soziale Reaktionen bei MmB aus?] [Verstehen - Families (2): Auseinandersetzung mit Neuem/Bewältigungsstrategien, Kanalisierung der Aufmerksamkeit bei gleichzeitiger Offenheit] [Wahrnehmung von Behinderung] [Wir sind nicht so behindert, d.. - Family: Selbstbild]

Memos: [ME - Fragen (5) - Gruppenerleben] [ME -Interaktion (1) - Unterrichtsstrategie]

Type: Memo

P1 möchte als Person mit all ihren Eigenschaften, Bedürfnissen und Interessen wahrgenommen werden. Sie wünscht sich zunächst, dass die Behinderung eigentlich gar nicht thematisiert wird. Aber andererseits wünscht sie sich auch, dass eben auf ihre besonderen Bedürfnisse insoweit Rücksicht genommen wird, dass sie nicht ausgeschlossen wird.

-Ich glaube es sind zwei Dinge: Das eine ist, WIE sie als Person wahrgenommen und gesehen werden möchte (soziale Reaktionen, Interaktionen). Das andere betrifft die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen (Barrierefreiheit, entsprechende Angebote) dass es überhaupt dazu kommen kann - und in dieser Phase soll die Auseinandersetzung mit der Behinderung stattfinden.

Das „unbefangene“ Ansprechen der beiden RollifahrerInnen kann in zwei Richtungen interpretiert werden:

1. Die Platzanweiserin ist tatsächlich unbefangen der Behinderung gegenüber und spricht die beiden als erwachsene, selbstbestimmte Personen an
2. Die Platzanweiserin ignoriert die Behinderung und ev. damit verbundene besondere Bedürfnisse (z.B. langsames Sprechen, einfache Sprache)

→ in diesem Fall hat sie (intuitiv) „richtig“ agiert, da die Personen sie gut verstehen konnten und sich möglicherweise genau deshalb angenommen und wertgeschätzt fühlen. Hätten sie nicht verstanden, und die Platzanweiserin wäre nicht von ihrer Art der Kommunikation abgewichen, hätte sie vielleicht die Rollis eigenmächtig verschoben, wäre es diskriminierend.

Fazit: WIE und OB ein bestimmtes Interaktionsverhalten wertschätzend/diskriminierend ist, zeigt sich erst in der Situation selbst. Manches muss man einfach ausprobieren.

Im weiteren Material wurde in einer vergleichenden Analyse nach Bestätigungen und Widersprüchlichkeiten dieser und anderer Eindrücke gesucht. Sie wurden durch ähnliche Erkenntnisse verdichtet, durch widersprüchliche relativiert, und durch neue Perspektiven ergänzt. Dies geschah mittels Zuordnung zu bereits bestehenden Codes und Kode-Familien, Definierung neuer Kodierungen und Herstellung von Verbindungen zwischen ähnlichen Codes, sowie Verfassung weiterer Memos und ihrem Vergleich.

(2012-03-21 12:02:10) Memo Family: Vier Rahmen, in denen Inklusion sich entfalten kann (4)
 (2012-03-22 13:44:53) Quotation: 3:120 P2: in der Gesellschaft von ah.. (66:66)
 (2012-03-22 13:54:13) Memo: Gesellschaftliche Positionierung {25-Co} - Super
 (2012-03-22 14:10:44) Network View: Rollenbild der befragten Personen (27)
 (2012-03-22 14:34:48) Code-Link: Selbstbild <is associated with> Gesellschaftliche Positionierung

P 4: Beobachtung3.rtf - 4:135 [FB erzählt, dass es ihr am Anf..] (29:29) (Super)

Codes: [Sich unwohl fühlen - Family: Was lösen soziale Reaktionen bei MmB aus?]

Memos: [Gesellschaftliche Positionierung]

FB erzählt, dass es ihr am Anfang unangenehm war, in Gesellschaft/Öffentlichkeit (z.B. Restaurant) mit A in Gebärdensprache zu kommunizieren.

MEMO: Gesellschaftliche Positionierung (Super, 2012-03-22 13:54:13)

Type: Commentary

Gesellschaftliche Positionierung = Rollenbild. Die befragten Personen erleben sich auf verschiedene Art innerhalb der Gesellschaft. Basierend auf dem jeweiligen Selbstbild, wird die Einschätzung der gesellschaftlichen Positionierung (=Rollenbild der Personen mit Behinderung) im Kontext des „inkluisiven Ist-Zustandes“ (theoretischer Rahmen) dargestellt. Die individuelle Wahrnehmung der Behinderung wird als intervenierende Bedingung mit dem Rollenbild in Verbindung gebracht, Interaktionserfahrungen und die subjektive Wahrnehmung sozialer Reaktionen werden als Handlungsstrategien definiert. Diese führen auf der Basis des Rollenbildes zum subjektiven Teilhabeerleben.

Im Laufe des Forschungsprozesses stellten sich die *Interviews* als entscheidend dar, um Erfahrungen aus der Lebensrealität der *befragten Personen* hinsichtlich der Fragestellung zu konzeptualisieren. In dieser Phase entstanden Kodierungen wie z.B. *Reaktionen auf Behinderung, Wahrnehmung von Behinderung, Durchsetzung eigener Interessen, in keine Schublade passen, Behindertenszene, Dolmetsch u.a.*

MEMO: Behindertenszene vs. offener Sozialraum (1 Quotation) (Super, 2012-03-22 13:15:45)

P 6: Interview1.rtf: (74:74)

Codes: [„Naja, daran hab ich ja eigent.. - Family: Auseinandersetzung mit Neuem/Bewältigungsstrategien] [Auftragsgerechtes Rollenverhalten - Families (6): Auseinandersetzung mit Neuem/Bewältigungsstrategien, Entgrenzte Dynamik, Gruppenbezogene Mechanismen, Interaktions/Kommunikationsgelegenheiten, Kanalisierung der Aufmerksamkeit bei gleichzeitiger Offenheit, Rollen] [behindertenspezifische/individuelle Passung einer Freizeitaktivität - Families (3): Entgrenzte Dynamik, Freizeit ist für mich ..., Inklusion ist für mich ...] [Behindertenszene] [Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit individuellen Bedürfnissen - Families (4): Auseinandersetzung mit Neuem/Bewältigungsstrategien, Erwartungen/Positionierung in der Gesellschaft, Freizeit ist für mich ..., Interaktions/Kommunikationsgelegenheiten] [Gesellschaftliche Positionierung - Families (7): Bedürfnisse und Wünsche, Entgrenzte Dynamik, Erwartungen/Positionierung in der Gesellschaft, Inklusion ist für mich ..., Kanalisierung der Aufmerksamkeit bei gleichzeitiger Offenheit, Reaktionsmuster in den beobachteten Situationen, Selbstbild] [Horizontenerweiterung - Families (12): Auseinandersetzung mit Neuem/Bewältigungsstrategien, Eine Person mit Behinderung ist für mich..., Entgrenzte Dynamik, Freizeit ist für mich ..., Individuelle/Personenbezogene Mechanismen, Inklusion ist für mich ..., Kanalisierung der Aufmerksamkeit bei gleichzeitiger Offenheit, Qualität der Interaktion/Kommunikation, Reaktionsmuster in den beobachteten Situationen, Wahrnehmungen der Forscherin, Was lösen soziale Reaktionen bei MmB aus?, Werte] [In keine Schublade passen - Families (8): Bedürfnisse und Wünsche, Eine Person mit Behinderung ist für mich..., Entgrenzte Dynamik, Erwartungen/Positionierung in der Gesellschaft, Inklusion ist für mich ..., Kanalisierung der Aufmerksamkeit bei gleichzeitiger Offenheit, Selbstbild, Werte] [Inklusion = Entgrenzte Dynamik - Families (6): Auseinandersetzung mit Neuem/Bewältigungsstrategien, Entgrenzte Dynamik, Inklusion ist für mich ..., Kanalisierung der Aufmerksamkeit bei gleichzeitiger Offenheit, Reaktionsmuster in den beobachteten Situationen, Wahrnehmungen der Forscherin] [selbstverständliche Inanspruchnahme des Teilhaberechts - Families (3): Erwartungen/Positionierung in der Gesellschaft, Inklusion ist für mich ..., Selbstbild] [Verschiedenheit als Bereicherung - Families (8): Auseinandersetzung mit Neuem/Bewältigungsstrategien, Eine Person mit Behinderung ist für mich..., Entgrenzte Dynamik, Inklusion ist für mich ..., Kanalisierung der Aufmerksamkeit bei gleichzeitiger Offenheit, Selbstbild, Wahrnehmungen der Forscherin, Werte] [Vorurteil/Voreingenommenheit - Family: Auseinandersetzung mit Neuem/Bewältigungsstrategien]

Type: Memo

Inklusion auf verschiedenen Ebenen: (nicht ganz klar)

-Die geschlossene „Behindertenszene“ wird als Gegenteil zum offenen „Sozialraum“ verstanden. Also: solange Initiativen, Aktivitäten usw. von MmB ausgehen (auch wenn es sich dabei um Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen handelt, die unterschiedliche Bedürfnisse haben) ist es NICHT Inklusion

-Sobald eine Person mB sich im offenen Sozialraum bewegt (auch, wenn der aus einer anderen spezifischen Gesellschaftsgruppe besteht) ist es Inklusion.

-Das (zufällige) Dazustoßen von MoB zu einer behinderten IG ist NICHT Inklusion, wenn das Angebot nicht offiziell und öffentlich ausgeschrieben ist.

-Umgekehrt, das zufällige Dazustoßen einer behinderten Person, zu einer Aktivität, die nicht offiziell öffentlich ausgeschrieben ist, ist Inklusion.

-verschärft kommt noch dazu: im ersten Fall sind „Außenstehende“ willkommen, im zweiten Fall sind „Außenstehende“ nicht ausgegrenzt, aber nicht von Anfang an mitgedacht.

Wie ist das nun umgekehrt? Z.B. Gebärdensprachkurs:

-Die Personen, die der „Behindertenszene“ angehören (Mm und MoB) wollten eher unter sich bleiben. Interesse von außen (mir) wurde zunächst Misstrauen entgegengebracht, eine Öffnung wurde zunächst verhindert durch das Auslagern der Aktivität. Ich war die, die unerwartet dazugestoßen ist. Es wurde eine Lösung gefunden und alle haben es positiv erlebt.

Und im Fall Theater?

-Das ist schon eine eigene Welt. Sozusagen die „inklusive Kunstszene“. Innerhalb derer sind Mm und MoB willkommen, Einladungen gelten für alle, es nehmen auch Mm und MoB die Angebote wahr, sowohl aktiv (SchauspielerInnen) als auch passiv (ZuschauerInnen).

-Aber wie weit lassen sich die Strukturen, die innerhalb der Szene aufgebaut werden, in andere Bereiche / Szenarien / in den öffentlichen Raum mitnehmen? Findet Inklusion also in der Realität immer nur in „geschlossenen Strukturen“ statt? In einem definierten Handlungsraum? Und ist es immer Inklusion, wenn sich der Raum öffnet, und Neues, Anderes, Fremdes, hineinlässt? Oder das, was in dem Raum geschieht, nach außen getragen wird? So daß das Außen teilnehmen kann?

Aus den teilnehmenden *Beobachtungen* hingegen konnten zentrale Kategorien über das Inklusionserleben der *Forscherin* gewonnen werden. Codes wie *Intuition, Aufmerksamkeit, Chaos, innere Einheit, innere Zerrissenheit, Zeit/Gewöhnung, Vielfalt eröffnet Möglichkeiten u.a.* entstanden aus diesem Material.

P 4: Beobachtung3.rtf - 4:138 [In turbulenten Situationen mus..] (28:28) (Super)

Codes: [Inklusion = Entgrenzte Dynamik - Families (6): Auseinandersetzung mit Neuem/Bewältigungsstrategien, Entgrenzte Dynamik, Inklusion ist für mich ..., Kanalisierung der Aufmerksamkeit bei gleichzeitiger Offenheit, Reaktionsmuster in den beobachteten Situationen, Wahrnehmungen der Forscherin] [Strukturierung - Families (4): Auseinandersetzung mit Neuem/Bewältigungsstrategien, Entgrenzte Dynamik, Kanalisierung der Aufmerksamkeit bei gleichzeitiger Offenheit, Wahrnehmungen der Forscherin]

In turbulenten Situationen muss man sehr bewusst Aufmerksamkeit einfordern bzw. auf jemanden richten, Kommunikation kann nicht nebenbei stattfinden.

Es stellte sich heraus, dass diese beiden Blickwinkel einander ergänzen, in manchen Belangen widersprechen, und zusammen eine erweiterte Sicht auf das Verständnis von Inklusion ergeben könnten.

Daher wurden in einem nächsten Schritt (*axiales Kodieren*) Kategorien miteinander in Beziehung gebracht, die relevante Aspekte hinsichtlich der Fragestellung darstellen, einerseits aus der Perspektive der befragten Personen, andererseits aus der Sicht der Forscherin. Mithilfe des *Kodierparadigmas* (vgl. Strübing 2008, 28) wurde zunächst die *Wahrnehmung der befragten Personen* über das *Phänomen der Inklusion* in Bezug zum Selbstbild, zur Wahrnehmung ihrer Behinderung, zum Rollenbild in der Gesellschaft und zum theoretischen

Verständnis gesetzt, und die Bedeutung sozialer Reaktionen in diesem Verhältnis herausgearbeitet. Parallel dazu wurde das *Erleben von Inklusion* als dynamisches Geschehen *aus der Sicht der Forscherin* im theoretischen Kontext mit ihren Selbstbeobachtungen und dem gesellschaftlichen Bild von Behinderung in Verbindung gebracht. Zentrales Phänomen stellte in diesem Zusammenhang ein Interaktionsprozess dar, den sie als Annäherungsprozess bezeichnet.

Schließlich kristallisierten sich diese beiden Kategorien als erkenntnisleitend heraus. Durch *selektives Kodieren* wurden die Kernkategorien „Inklusion aus der Sicht der befragten Personen“ und „Inklusion aus der Sicht der Forscherin“ definiert, aus welchen die nachfolgend dargestellten Ergebnisse gewonnen wurden.

(2012-03-25 13:17:55) Network View: Inklusion aus der Sicht der Befragten - Überblick (27)

(2012-03-25 13:23:15) Network View: Inklusion aus der Sicht der Forscherin (44)

Auf ihrer Basis konnte die Fragestellung beantwortet werden, die anschließend als Hypothese erläutert, und in den theoretischen Kontext eingebettet wird.

3.4 Ergebnisse

Die Analyse des erhobenen Materials nach dem Verfahren der Grounded Theory impliziert eine Zerlegung und neue Zusammensetzung der Daten. Daraus wird eine Hypothese abgeleitet. Eine offene Fragestellung bildet die Forschungsbasis: **Welche sozialen Reaktionen der Umwelt erleichtern oder erschweren die Inklusion / Teilhabe von Menschen mit Behinderungen im Freizeitbereich?** Anhand ihrer Unterfragen wurden der Beobachtungs- und Interviewleitfaden erstellt. Im Laufe des Erhebungsprozesses gewannen manche Aspekte an Wichtigkeit, andere stellten sich als irrelevant heraus, manche Sichtweisen und Blickwinkel verschoben sich.

1. Welche sozialen Reaktionen können beobachtet werden?
2. Wie werden diese wahrgenommen und interpretiert?
3. Was sagt das Verhalten der nichtbehinderten Umwelt gegenüber Menschen mit Behinderungen über deren Sichtweise von Behinderung aus?
4. Wodurch wird das beobachtbare Verhalten geleitet (Vorurteile, Erwartungen, Rollenzuschreibungen, Persönlichkeit, gesellschaftliche Normen, usw.)?
5. Inwieweit werden die Leitideen der Inklusion als handlungsleitendes Modell im Rahmen des geltenden gesellschaftlichen Normenkonstrukts sichtbar?
6. Wie lassen sich die dargestellten Beispiele im theoretischen Konzept einordnen?

Die Erkenntnisse beruhen auf dem Vergleich der drei Fallbeispiele. Fallübergreifende und fallspezifische Charakteristika dienen der Interpretation als Ausgangsbasis. Beiden Aspekten wird immer wieder an entsprechenden Stellen der Ergebnisdarstellung Rechnung getragen.

Eine wesentliche Ergänzung ergab sich durch die aktive Teilnahme der Forscherin in den Beobachtungseinheiten. Dadurch wurde sie Teil der Interaktionen, erlebte und gestaltete die jeweilige Gruppendynamik aus ihrer eigenen Perspektive mit, und wurde so auch ein Teil der sozialen Reaktionen. Diesem Aspekt wird mit der Einbeziehung ihrer Wahrnehmungen Rechnung getragen.

7. Welche Reaktionen und Gedanken nimmt die Forscherin bei sich selbst in den Forschungssituationen wahr? Was sagen sie aus?

Ausgehend von der Fragestellung und ihrer Subfragen werden im folgenden Kapitel die gewonnen Erkenntnisse dargestellt, interpretiert und begründet.

In Kapitel 3.4.1 erfolgt eine Zusammenfassung der fallübergreifenden Gemeinsamkeiten. In Kapitel 3.4.2 wird Inklusion aus der Sicht der befragten Personen dargestellt. In diesem Rahmen werden die Subfragen 1, 2, 3, 4, 5 aus dieser Perspektive beleuchtet. Inklusion aus der Sicht der Forscherin und die Subfragen 1, 2, 3, 4, 5 aus ihrem Blickwinkel werden im Kapitel 3.4.3 erläutert.

3.4.1 Fallübergreifende Interpretationsbasis

Anerkennung von Vielfalt, Wertschätzung von Eigenart, und die Auffassung von Verschiedenheit als Bereicherung kristallisierten sich als forschungsleitende Aspekte des Inklusionskonzepts heraus. In allen Fällen fand die Forscherin bereits strukturelle Rahmenbedingungen vor, die eine Analyse auf dieser Ebene erlaubten.

In jedem Fallbeispiel waren mehrere Personen mit und ohne Behinderungen involviert. Die Forscherin erlebte die beteiligten Personen in jeder Situation als einzigartig, die durch ihre Art, ihr Wesen und ihr Handeln die jeweiligen Aktivitäten gestalteten, formten, und zu dem machten, was sie an *diesem* Tag, zu *dieser* Zeit, in *dieser* Zusammensetzung darstellten.

Sie erlebte in den drei Untersuchungsfällen das Konzept der Inklusion als Anerkennung von Vielfalt. Es herrschte in allen Situationen eine stärkenorientierte Offenheit, welche zu einer gemeinsamen Interaktionsebene führte.

Allen drei Fällen ist gemeinsam, dass einige Aspekte des Konzepts der Inklusion, wie es in dieser Diplomarbeit definiert wurde, bereits erfüllt waren. Zum Beispiel hatten bereits vor den Beobachtungen alle TeilnehmerInnen Zugang zur jeweiligen Aktivität, Barrierefreiheit war hergestellt und das Teilhaberecht wurde nicht in Frage gestellt. Alle Beteiligten waren prinzipiell bereit, sich auf ein Miteinander einzulassen. Diese Voraussetzungen eröffneten in allen Fällen die Möglichkeit, sie durch soziale Interaktionsprozesse „mit Leben zu füllen“ (vgl. Theunissen 2006, 20). Die Forscherin erlebte die beobachteten Situationen als „Vervollständigung“ von Inklusion. In jedem Fall gestalteten sich die Aktivitäten und deren subjektive Wahrnehmung auf eigene Art. Gemeinsam ist den Fällen, dass inklusives Erleben durch einen wechselseitigen Interaktionsprozess zustande kam.

Das Verständnis dieses Prozesses, und die Bedeutung sozialer Reaktionen für seinen Verlauf, kristallisierten sich als zentrale Erkenntnis hinsichtlich der Forschungsfrage heraus.

3.4.2 Inklusion aus der Sicht der befragten Personen

Vorrangig auf Basis der Interviews konnte das Inklusionsverständnis um der Sicht der befragten Personen erweitert werden. Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass es mit der Vereinbarkeit des Selbstbildes (3.4.2.1), der subjektiven Wahrnehmung der Behinderung (3.4.2.2), dem Rollenbild in der Gesellschaft (3.4.2.3), und der Wahrnehmung sozialer Reaktionen auf die eigene Person (3.4.2.4) korreliert. Das daraus resultierende Inklusionsverständnis wird schließlich in Kapitel 3.4.2.5 dargestellt und abschließend zusammengefasst.

3.4.2.1 *Selbstbild*

Die befragten Personen mit Behinderungen erleben sich selbst vor allem als Individuum mit der ihr eigenen vielseitigen Persönlichkeit.

„Also, ich sag, ich kann mich schwer irgendwo dazu ordnen, sag ich mal. Weil einerseits bin ich ... ich bin einfach ein Mensch der überall etwas hat“ (Interview 2, 71-73).

Im Vordergrund des Selbsterlebens stehen emotionale Befindlichkeiten und Bedürfnisse, persönliche Beziehungen, Freundschaften und Sozialkontakte, vielseitige Interessen, Kompetenzen, Wünsche, Zukunftsperspektiven und Zielvorstellungen.

„...das wichtigste ist eigentlich meine Freundin. Das Zusammenleben mit meiner Freundin ist mir total wichtig, aber auch meine Hobbies sind total mir wichtig“ (Interview 2, 206-210)!

Allen befragten Personen gemeinsam ist, dass sie sich weder zu einer „Behindertengruppe“, noch zu einer bestimmten Gesellschaftsgruppe einordnen wollen und/oder können. Sie erleben sich als einzigartige Individuen.

„Wenn man mich beschreiben müsste in einem Satz ... dann (*lacht*) ... ein multikultureller Entertainer“ (Interview 2, 861-862)!

Ihre jeweiligen Behinderungen sind Teil ihrer Person, in ihrer Wahrnehmung aber keine vorrangigen Merkmale.

„Sie ist ja kein Monster oder so! *Sie ist halt so* und ein anderer hat vielleicht durch einen Unfall a Narben oder was“ (Interview 3, 350-352).

Alle drei befragten Personen haben den Wunsch, bzw. Anspruch, dass andere Menschen sie auch in ihrer individuellen Persönlichkeit wahrnehmen, und nicht über ihre Behinderung definieren, erkennen, kategorisieren, thematisieren, beurteilen.

„Weil eigentlich möchte ich ja mit meinen Interessen und Lebensthemen und Kompetenzen angesprochen werden ... Und nicht mit Gehfähigkeit, oder Sehfähigkeit“ (Interview 1, 172-175).

Alle befragten Personen erleben sich selbst als vielschichtige „personale Einheit“. Sie möchten von anderen Menschen auch als individuelle Persönlichkeit wahrgenommen und angenommen werden, und nicht auf ihre Behinderung reduziert, degradiert, begrenzt werden.

Der Anspruch der befragten Personen ist, dass sie in ihrer menschlichen Eigenart/Individualität angenommen und wahrgenommen werden. Behinderung als Potential zu sehen, greift daher eigentlich noch zu kurz.

3.4.2.2 Wahrnehmung der Behinderung

Die befragten Personen nehmen ihre Behinderung unterschiedlich wahr. Gemeinsam ist ihnen, dass sie die Behinderung als Teil ihres Menschseins erleben, aber nicht als vordergründiges Merkmal thematisieren.

Äußere Strukturen wie infrastrukturelle Barrieren, das Verhaftetsein in der „Behindertenszene“, fehlende Bereitschaft mancher Menschen, umzudenken und sich anders zu organisieren, kategorisches Denken und Handeln von Personen und Institutionen,

mangelnde Interaktionsmöglichkeiten im öffentlichen Sozialraum, das Zugewiesenwerden zu behinderungsspezifischen Aktivitäten und Bereichen, sowie jedes Verhalten, das vorrangig die Behinderung thematisiert, werden als behindernd und daher ausschließend wahrgenommen.

„Auffällig ist halt auch, dass oft die meisten sehr überrascht sind, wenn ich jetzt einer inklusiven Aktivität nachgehen möchte. Und meinen, woanders wärs doch besser für mich, in irgendwelchen Behindertenorganisationen. Und ich mich eigentlich nicht erklären möchte, oder immer auf meine Behinderung angesprochen werden möchte“ (Interview 1, 138-146).

Die Zuschreibung einer Behinderung muss nicht mit dem Selbstbild der betreffenden Person übereinstimmen. Eine der befragten Personen integrierte ihre Behinderung in einem Auseinandersetzungsprozess als Teil ihrer Persönlichkeit.

„Am Anfang, wie ich auf die Welt gekommen bin, hab ich nichts damit anfangen können, hab ich gesagt ich bin nicht behindert, ich bin ganz normal. Und dann irgendwann später hab ich angefangen Tagebücher zu schreiben. Und hab dann festgestellt, ich bin doch behindert. Aber ich stehe zu meiner Behinderung! (...) Das war so, meine Familie hat mir gesagt, dass ich behindert bin und durch meine Operation ... Ich hab auch eine Lebensgeschichte von mir geschrieben, eine inszenierte, ein bissl dramatisiert natürlich“ (Interview 2, 780-792).

Die befragte Person setzt sich reflektiert mit ihrer Behinderung im Vergleich mit Menschen ohne Behinderungen auseinander.

„Das ist schwer zu beschreiben, eigentlich. Eine Situation glaub ich, wo ich auch immer behindert bin ... das ist mit Kritik umzugehen ... zum Beispiel. Ich kann schwer mit Kritik umgehen. ... Aber was mir auffällt, das ist für Menschen ohne Behinderung auch schwierig“ (Interview 2, 805-815).

Der Vergleich mit anderen Menschen mit Behinderungen dient einer befragten Person der Wahrnehmung und Einordnung der eigenen Beeinträchtigung.

„Und von Behinderten ist sie oft ... ja der is ärmer als ich“ (Interview 3, 34).

Darüberhinaus besteht vorrangig das Bedürfnis, Kommunikationsmöglichkeiten zu erweitern und auszuschöpfen, vielseitigen Interessen nachzugehen und Neues kennenzulernen, sowie Kontakte zu anderen Menschen zu knüpfen. Behindernd und daher ausschließend erlebt sie Situationen, in denen ausschließlich (z.B. in Lautsprache) über sie hinweg gesprochen wird, und sie daher von der Kommunikation ausgeschlossen ist.

„Was sie nicht will, das ist eben wenn ich mich, sag ma mit ihnen getroffen hätt, und wir würden irgendwas fachsimpeln ...“ (Interview 3, 115-116).

Außerdem scheint für sie die „Ehrlichkeit“, mit der ihr eine Person begegnet, spürbar zu sein. „Unehrlische“ Sozialkontakte meidet sie, daher kann die Haltung, die eine Person ihre gegenüber vermittelt, behindernd wirken.

„Und wie ich in die Gasse reingefahren bin, da hat sie schon gewusst ... da hat sie mir die Kataloge gegeben oder sie hat sie reingesteckt, und wenn ich mit Leuten geplaudert hab, und die ham ihr nicht gedaut ... Das weiß ich nicht, wie man das wahrnimmt. Sie ist dort nie mehr ausgestiegen! Sie hat ... (*sucht nach Worten*) da so eine Antenne vielleicht. Ganz anders wie wir! (...) Sie hat sicher eine gute Antenne zu den Menschen, wenn sie jemanden nicht mehr treffen möchte, der meint es sicher nicht ehrlich mit ihr“ (Interview 3, 296-313).

Im Sinne des bio-psycho-sozialen Modells von Gesundheit (DIMDI 2005) erleben alle befragten Personen nicht ihre Beeinträchtigung an sich als behindernd, sondern verschiedene, sich daraus ergebende Konsequenzen in der Wechselwirkung mit den jeweiligen Kontextfaktoren (vgl. Schuntermann 2009, 34). Verschiedene Formen sozialer Reaktionen stellen bedeutende Faktoren dar, die sich auf das Teilhabeempfinden positiv oder negativ auswirken.

3.4.2.3 Gesellschaftliches Rollenbild

Die befragten Personen erleben sich auf verschiedene Art innerhalb der Gesellschaft. Das jeweilige Selbstbild, die Wahrnehmung der Behinderung, Wünsche und Erwartungen auf Seiten der befragten Personen einerseits, und die gesellschaftliche Lebensrealität mit all ihren Barrieren, Herausforderungen und kategorischen Systemen andererseits, sowie die Haltung und Sichtweise anderer Personen bestimmen die Wahrnehmung der eigenen Person in der Gesellschaft. Dies entspricht dem Verständnis der Ich-Identität, wie sie Goffman (1996, 132) in Anlehnung an Erikson definiert.

Die Übereinstimmung des Selbstbildes und –erlebens mit den Erwartungen an die Gesellschaft und der „Qualität der persönlichen Anerkennung und Wertschätzung“ die in der Interaktion spürbar wird, ist also bedeutend für das Erleben der eigenen Individualität in der Gesellschaft.

Daraus ergeben sich zum Teil ambivalente und einander widersprechende Positionen, Ansprüchen und Situationen hinsichtlich einer inklusiven Gesellschaft. Eine der befragten Personen betont explizit ihre Erwartung an die Gesellschaft, sie wie alle anderen Menschen auch, auf der persönlichen, sozialen, emotionalen Ebene als Person anzuerkennen, und nicht vorrangig ihre Behinderung thematisieren zu müssen. Gleichzeitig formuliert sie aber den

Wunsch nach gesellschaftlicher Berücksichtigung ihrer behinderungsspezifischen Bedürfnisse auf unterschiedlichen Ebenen, um keinen Ausschluss zu erfahren.

„Obwohl eigentlich ist das ganze Thema ein sehr paradoxes, konfliktuelles Thema, weil einerseits möchte ich das, wünsch ich mir, brauch ich das, dass meine besonderen Bedürfnisse mitbedacht werden, und dafür Verständnis ist, zum Beispiel für Infrastruktur wie Behindertentoilette, wie Stufen, wie Türbreiten, et cetera, um nicht ausgeschlossen zu sein ... andererseits möchte ich aber natürlich aber genauso wie alle anderen sozial, persönlich, individuell ... emotional angenommen werden, und nicht ständig die Behinderung thematisieren müssen“ (Interview 1, 178-184).

Um eben davon absehen zu können, die Behinderung einer Person in den Vordergrund zu stellen, muss offensichtlich eine Auseinandersetzung mit ihr erfolgen. Dies scheint ein nicht lösbarer Konflikt zwischen widersprüchlichen Wünschen von Menschen mit Behinderungen, sowie häufig erlebter gesellschaftlicher Gewohnheiten und Normen (eben vordergründig die Behinderung als zentrale Eigenschaft einer Person anzusprechen) zu sein.

Es wird an dieser Stelle die Vermutung aufgestellt, dass eine Thematisierung der Behinderung nötig ist, um eben nicht bei ihr stehenzubleiben, sondern einen Schritt weiter auf eine inklusive Gesellschaft zugehen zu können. Es wird außerdem die Vermutung aufgestellt, dass eine ehrliche, von allen involvierten Personen (mit und ohne Behinderungen) als inklusionsfördernd erlebte Auseinandersetzung mit der Behinderung unter anderem darin besteht, wie sie erfolgt, und dass die menschliche Ebene und die damit verbundenen Verhaltensweisen, dahinterliegende Haltung und Wertschätzung die „Anerkennungsqualität“ zum Ausdruck bringen. Es wird weiters angenommen, dass echte Anerkennung nicht einfach „da ist“, oder durch Negation herbeigeführt werden kann, sondern von beiden Seiten auf unterschiedlichen Ebenen erarbeitet werden muss, und dass eine wertschätzende Auseinandersetzung mit Behinderung im Gegensatz zu einer Thematisierung derselben als „Sensation“ steht.

Diese Vermutungen lassen sich mit der Theorie, dass Gleichheit nur angestrebt werden kann, wenn Unterschiede anerkannt werden, begründen (vgl. Prengel 2006, 30). Auf diesen Aspekt wird bei der Beantwortung der Fragestellung näher eingegangen.

3.4.2.4 Soziale Reaktionen

Die befragten Personen erwähnen sowohl in ihren Erzählungen, als auch auf die explizite Frage, sehr unterschiedliche Reaktionen der Umwelt.

✦ *Reaktionsformen*

- Reaktionen von Menschen mit Behinderungen - Reaktionen von Menschen ohne Behinderungen
- Reaktionen auf die Behinderung - Reaktionen auf ihre Person - Reaktionen auf ein konkretes Verhalten
- Reaktionen von bekannten / nahestehenden Personen - Reaktionen von fremden Personen
- positiv erlebte und/oder bewertete Reaktionen - negativ erlebte und/oder bewertete Reaktionen
- Wiederkehrende Reaktionen im Alltag - Reaktionen in speziellen Situationen

Außerdem lassen sich Beispiele für

- originäre Reaktionen
- offiziell erwünschte Reaktionen und
- überformte Reaktionen finden, wie Cloerkes (2007, 119ff) sie definiert.

✦ *Folgende Interviewausschnitte verdeutlichen einige dieser Reaktionsformen*

Eine der befragten Personen macht in ihrem Alltag die Erfahrung, dass Menschen ohne Behinderungen anders auf sie reagieren als Menschen mit Behinderungen.

„Also, das ist immer unterschiedlich, das kommt ganz darauf an ob der behindert oder nicht behindert ist. Also das ist total unterschiedlich ... das kann ich schwer sagen“ (Interview 2, 305-308).

Kontaktverweigerung, Aggression, Intoleranz, Ablehnung, Kategorisierung, Respektlosigkeit, Abwertungen, eingeschränktes Denken und nicht ernst nehmen sind häufige negativ erlebte Reaktionen gegenüber der Person oder der Behinderung.

„Aber es gibt auch andere Menschen, die zum Beispiel nicht reden wollen, die sehr aggressiv sind, die schlagen, reden und so. Solche Typen gibts einfach leider immer wieder, auch sehr intolerante Menschen, die gegen behinderte Menschen sind gibt's auch. Und so menschliches Schubladendenken ... aber es gibt auch Leute die zum Beispiel behinderte Künstler nicht ernst nehmen oder so“ (Interview 2, 38-46).

Auslachen und Tuscheln in Gegenwart ihrer Person erlebt eine der Befragten immer wieder.

„Wenn i gmerkt hab, es wird getuschelt, und es wird gelacht ... und überhaupt wenn eine Schar Kinder beieinander sind ... Und dann bin ich gegangen“ (Interview 3, 377-382).

Weitere negativ erlebte Reaktionen erwähnt die dritte befragte Person. Sie berichtet von Kontaktvermeidung, Unsicherheit, Fremdbestimmung, Überraschung und Zuschreibungen.

„Und sonst, also vom Sozialverhalten anderer Menschen ist für mich eigentlich ganz wichtig dass sie mich nicht anders behandeln. Und entweder gar nicht mit mir sprechen wollen, mich immer nur aus der Ferne beobachten. Entweder mich bewusst meiden, oder nicht wissen wie sie Kontakt aufnehmen könnten. ... Beziehungsweise, wenn man Menschen dann näher kennt oder die, die man kennenlernt, dann oft so das sogenannte Helfersyndrom haben. Sich da als Retter, oder besonders nett aufspielen wollen, beziehungsweise dann halt auch sehr dazu neigen, gleich fremdbestimmend zu werden“ (Interview 1, 122-132).

Beinahe alle konkret beschriebenen Reaktionen lassen sich zu mehreren Kategorien zuordnen, und umgekehrt, jede oben angeführte Reaktionskategorie kann einen Großteil der beschriebenen Reaktionsvarianten enthalten. Desweiteren können die meisten Reaktionsformen originär, offiziell erwünscht oder überformt zum Ausdruck kommen. Und schließlich bezieht sich eine konkrete Reaktion zumeist nicht nur auf eine Kategorie, sondern steht in Zusammenhang mit anderen.

✦ *An einem Beispiel soll dies verdeutlicht werden*

Das Anschauen bzw. –starren einer Person wird allgemein negativ bewertet, und in einem Beispiel (Interview 3) auch so wahrgenommen.

„Durch ihr ... verändertes Aussehen wird sie ja oft von den Leuten angestarrt. *PA spielt am Zipp, schaut an I vorbei aus dem Fenster, setzt sich zurecht, streicht mit dem Handrücken über ihre Nase, stützt ihr Gesicht auf die rechte Faust und lacht I dabei an.* (...) Wir fallen sofort auf! Egal wo wir sind heißt es dann: Ja! Euch kenn ich eh, weil ihr warts dort, das ist ja die PA! Und am Anfang des hab i speziell in der Straßenbahn gesehen wie ma in die Schule gefahren sind ... da hat sie immer am Boden geschaut. (...) Wenn die Kinder zum Lachen angefangen ham, des war ihr sehr unangenehm, ja“ (Interview 3, 46-66).

Wird es jedoch vermieden, wird dadurch eventuell eine spontane Reaktion unterdrückt. Die Folge ist zum Beispiel bewusstes Hinwegsehen über eine vielleicht auffällige Behinderung, was einer überformten Reaktion entspricht, und bewirkt möglicherweise bewusste Distanzierung. Auch dies wird negativ wahrgenommen, wenn auch gesellschaftlich nicht unbedingt negativ bewertet.

Schauen kann jedoch auch anders motiviert sein. Schauen kann auch persönliches, fachliches oder sonstiges spezifisches Interesse vermitteln, und vielleicht negativ bewertet, aber positiv wahrgenommen werden, oder als ursächlich originäre Reaktion Kontakt herstellen.

„Du weißt ja net, wer das ist! Vielleicht ist des irgendeine Therapeutin, oder ein Arzt oder so... (...) Ja! Und ich glaub sie erkennt das besser, oder spürt das, dass Leute sie, I sag jetzt ‚fachmännisch‘ anschauen ... (*kurzer Blick zu PA*)“ (Interview 3, 356-368).

Schauen kann auf die Behinderung gerichtet sein, weil sie auffällig ist, es kann auf die Person gerichtet sein, es kann situationsbezogen sein, oder alles zusammen. Auch die Rolle, die eine Person einnimmt (z.B. SchauspielerIn), bestimmt die Art und Qualität sozialer Reaktionen. Schauen kann zum Beispiel auch Bewunderung und Anerkennung ausdrücken.

Im übertragenen Sinn kann „hinschauen“ als Gegensatz zu „wegschauen“ oder „nicht sehen“ erlebt werden und dadurch die Wahrnehmung der eigenen Person beeinflussen.

„Und da hab ich mich nicht getraut sie anzusprechen weil ich bin eigentlich nicht so der Mädchenschwarm ... sag ich einmal. ... Aber ich glaub das mit dem Mädchenschwarm hat sich jetzt geändert, weil seit ich jetzt mit (...) bin himmeln mich sehr viele an“ (Interview 2, 285-294).

Aufgrund der Vielschichtigkeit dieser Thematik wird davon abgesehen, die beschriebenen und beobachteten sozialen Reaktionsformen schematisch zu ordnen und linear darzustellen. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass jede Reaktionsform aus unterschiedlichen Beweggründen zustande kommen kann, und zu jeder oben angeführten Reaktionskategorie und ihren beliebigen Kombinationen prinzipiell zuordenbar ist.

👉 Überblick über erlebte Reaktionsformen

Folgende Grafik gibt einen Überblick über unterschiedliche Reaktionsformen.

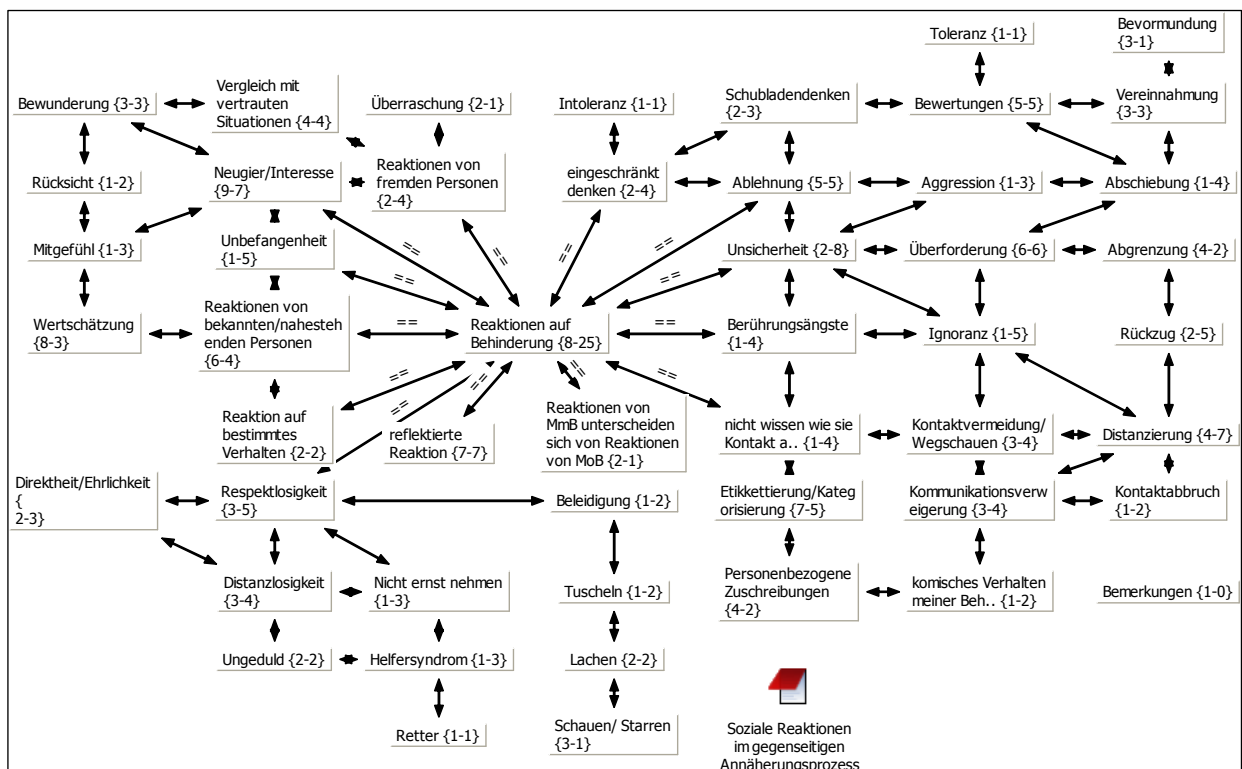


Abb. 5: Soziale Reaktionen

Quelle: eigene Darstellung

Die Verknüpfungen stellen mögliche Ursachen, Folgen und Interpretationsvarianten dar, keine absoluten Kategorien. Die Abbildung verdeutlicht die Komplexität und Vielschichtigkeit sozialer Reaktionsformen gegenüber Menschen mit Behinderungen.

✦ *Wie werden soziale Reaktionen von den befragten Personen interpretiert?*

Eine soziale Reaktion gewinnt dadurch Bedeutung, dass sie vom Gegenüber wahrgenommen und interpretiert wird. Jede Reaktion löst also Gefühle, Gegenreaktionen, Assoziationen, ein bestimmtes Verhalten, usw. aus.

Am Beispiel Schauen soll dies weiter verdeutlicht werden. Eine Person mit Behinderung kann „angeschaut werden“ als Abwertung, Aufdringlichkeit, Interesse, Aufmerksamkeit, usw. deuten und wahrnehmen. Sie kann das Angeschaut werden auf ihre Behinderung beziehen, auf ihre Person, auf ihr Verhalten. Sie kann es unterschiedlich erleben, je nachdem, ob es sich bei der schauenden Person um eine bekannte Person, oder um eine fremde Person handelt, ob es in einer spezifischen Situation geschieht (z.B. weil die angeschaute Person auf einer Bühne steht und sich darstellt), oder ob sie im Alltag ständig damit konfrontiert ist.

„Wenn da schon so (*imitiert starrenden Blick*) wer zu ihr hingeht, und nimmt ihr das Besteck aus der Hand oder irgendwas“ (Interview 3, 349-350).

Drittens ist die Bedeutung einer Reaktion auch von der Persönlichkeit der Personen abhängig, die sie betrifft. Manche Personen (mit und ohne Behinderung) mögen es, angeschaut zu werden, anderen ist es unangenehm, unabhängig davon, warum sie angeschaut werden.

Zuletzt kommt die Bedeutung einer Reaktion auch durch die Art und Weise, *wie* diese einer Person entgegengebracht wird, zustande. Auch die vermittelte Haltung und die Intention einer Person werden im zwischenmenschlichen Handeln spürbar und haben maßgeblichen Einfluss auf das subjektive Erleben desselben. Menschen mit Behinderungen reagieren wie alle anderen Menschen auch, unterschiedlich sensibel auf das „Unausgesprochene“, den emotionalen Gehalt einer Reaktion und auf den Tonfall.

„Es kommt immer drauf an, was es für eine Kritik ist ... In welchem Tonfall man das sagt ... Das ist total unterschiedlich ... wie mans auch sagt und so“ (Interview 2, 826-830).

✦ *Reaktionen, die sich ausschließlich auf die Behinderung beziehen, werden negativ erlebt*

Dennoch lässt sich eine allgemeine Aussage treffen. In allen drei Fallbeispielen wurden die InterviewpartnerInnen nach erlebten sozialen Reaktionen hinsichtlich ihres Teilhabeerlebens

gefragt. Allen gemeinsam ist das Bedürfnis nach Kommunikation mit allen Menschen in allen alltäglichen Situationen, sowie die in Interaktionen zum Ausdruck kommende gesellschaftliche und persönliche Anerkennung und Wertschätzung, unabhängig von der Behinderung.

„Ich meine am liebsten ist es mir natürlich, zum Beispiel wenn ich an einem Volkshochschulkurs teilnehme, dass ich dort halt teilnehme und keine Fragen, Bemerkungen, komisches Verhalten meiner Behinderung gegenüber erfahre ... Sondern halt einfach eine Teilnehmerin bin, die den Kurs besucht ... Und ob ich jetzt einen Rollstuhl brauche oder nicht, sehe oder nicht, ist einfach mein Problem, ja“ (Interview 1, 152-159)?

Alle sozialen Reaktionen, die sich vorrangig auf die Behinderung beziehen und sie in den Mittelpunkt der Interaktionen stellen, werden negativ erlebt und daher als erschwerend für das Teilhabeempfinden wahrgenommen. Auf diesen Aspekt wird bei der Beantwortung der Fragestellung noch näher eingegangen.

Allgemein kann man noch sagen, dass negativ erlebte Reaktionen tendenziell bei größerer Fremdheit / Anonymität, im öffentlichen Raum, bei gesellschaftlicher und persönlicher Distanz, Überlegenheit einer Gruppe, überwiegender Homogenität einer Personengruppe, und geringer sozialer Akzeptanz eines Merkmals, überwiegen. Mit zunehmender Vertrautheit, emotionaler Öffnung, in generell heterogenen Gruppen, bei gemeinsamen Interessen, und erhöhter sozialer Akzeptanz eines Merkmals überwiegen positiv erlebte Reaktionen. Allerdings führt ein Kennenlernen manchmal zu bevormundenden und überfürsorglichen Reaktionen, die ebenfalls negativ erlebt werden. Desweiteren erleben die befragten Personen bei zunehmender Vertrautheit eher Reaktionen, die ihre Person betreffen, und weniger solche, die ihre Behinderung betreffen.

✚ *Zusammenfassung*

Abgesehen von Reaktionsformen wie offen zum Ausdruck gebrachte Aggression, Abwertung, Ausgrenzung, usw., die selbsterklärend jedes Partizipationserleben verhindern, kann man einzelne soziale Reaktionen nicht als isolierte Phänomene betrachten, die Inklusion erleichtern oder erschweren. Sondern als Beiträge eines Interaktionsgeschehens, das durch die Persönlichkeiten, Intentionen, Emotionen, Wahrnehmungen und Interpretationen aller Beteiligten Bedeutung erlangt.

Reaktionen, die ausschließlich die Behinderung betreffen, werden allerdings negativ wahrgenommen.

Konkret lässt sich das Inklusionsverständnis und -erleben in folgenden Punkten zusammenfassen.

✦ *Inklusion bedeutet ein Miteinander von Menschen mit und ohne Behinderungen*

Inklusion bedeutet ein Miteinander in „gemischten“ Gruppen, und ein Zusammenkommen von Menschen mit und ohne Behinderungen.

„Also für mich heißt Inklusion eigentlich, dass Menschen zusammenkommen die nicht behindert und behindert sind und dass man da keine ... Kälte aufbauen sollte“ (Interview 2, 23-25).

✦ *Inklusion zeigt sich in der Interaktion durch emotionale Offenheit / Wertschätzung*

Miteinander bedeutet für diese Person ausdrücklich, dass „keine Kälte aufgebaut werden soll“ (vgl. ebd.). Der emotionale Aspekt ist ausschlaggebend, ob das Miteinander auch als inklusiv erlebt wird. Eine der befragten Personen nimmt die emotionale Offenheit intuitiv wahr - nicht jeden Kontakt sucht sie, wenn sie sich nicht wohlfühlt, beendet sie einen Kontakt oder eine Aktivität, unabhängig von den Eigenschaften der beteiligten Personen.

„Sie war in (...) in einer Gruppe, auch so Freizeit, das war gut organisiert, da haben sich Studenten gefunden, die immer mit Jugendlichen was gemacht haben und da hat sie dann gesagt sie geht dort nicht mehr hin. Ich weiß nicht warum bis heute, weil das kann ich sie nicht fragen, sie hat nur immer gesagt, ich mag das nimmer“ (Interview 3, 139-144).

✦ *Inklusion zeichnet sich durch Kommunikation aus*

Die kommunikative Einbeziehung ist ebenfalls wesentlich für ein inklusiv erlebtes Miteinander. Durch das Erlernen der Gebärdensprache erlangte eine befragte Person die Möglichkeit, sich der Umwelt zu vermitteln. So fühlt sie sich dazugehörig. Das bewirkte eine Entfaltung ihrer Potentiale und zu einer andauernden Persönlichkeitsentwicklung und Selbstwertsteigerung. Gleichzeitig besteht aber auch ein Bedürfnis, mit anderen gehörlosen Menschen in Kontakt zu kommen (Wunsch nach Peer Groups).

„Ich glaub das wär für sie wichtig, dass sie mit anderen ... gebärden kann“ (Interview 3, 476).

Eine befragte Person bezeichnet „mit Leuten reden“ sogar als Kunst und als wesentliches Element gesellschaftlicher Teilhabe.

„Kunst ist es einfach, mit Leuten zu kommunizieren. Mit Leuten Musik zu machen, mit Leuten zu reden ... alles mögliche“ (Interview 2, 739-741)!

✦ *Inklusion bedeutet soziale Anerkennung durch die Öffentlichkeit*

Kunst und Musik spielen für eine befragte Person dabei eine Vermittlerrolle.

„Ich finde Kunst ist es auch dass Menschen mit Behinderung eine Chance bekommen, in der Öffentlichkeit zu stehen und so ... Auch in der Gesellschaft zu stehen und so ... ist natürlich auch Kunst“ (Interview 2, 745-749).

Soziale Anerkennung bedeutet auch, als behinderter Künstler ernst genommen zu werden (vgl. Interview 2, 46).

✦ *Inklusion bedeutet Sozialkontakte im öffentlichen Raum*

Eine befragte Person versteht unter Inklusion in erster Linie Sozialkontakte im öffentlichen Raum mit Menschen, die keine Behinderung haben. Um eine Situation als inklusiv wahrzunehmen, ist es für sie ausschlaggebend, dass es kein behinderungsspezifisches Angebot ist, dass sie Kontakt mit Menschen ohne Behinderung hat, und dass möglichst wenige „Besonderungen“ passieren müssen, um dabei zu sein.

„Inklusion im Freizeitbereich bedeutet für mich, teilnehmen zu dürfen an Freizeitaktivitäten im öffentlichen Sozialraum, sozusagen. Und nicht gedrängt werden in irgendwelche Ghettoeinrichtungen, wo man dann wieder in Behindertengruppen unterteilt wird, weil man nur dort die adäquate Freizeit ausüben darf, sozusagen“ (Interview 1, 11-16).

✦ *Inklusion durch selbstverständliche In-Anspruchnahme eines regulären Angebots*

Inklusion kommt durch die Initiative und das aktive Engagement einer Person mit Behinderung zustande, indem sie selbstverständlich den allgemeinen öffentlichen Sozialraum nützt. Eine befragte Person berichtet von einem Auftritt bei Starmania.

„Bei Starmania hab ich mal angefangen! Naja ich war da in der Vorrunde dabei, hab mir das angeschaut ... (...) Ja, und dann hab ich gesungen, meine eigenen Sachen, und dann Export, und dann hab ich auch noch No Angels gesungen ... aber leider zu leise! (*herzlich lachend*) Deswegen bin ich gleich wieder ausgeschieden“ (Interview 2, 424-436)!

✦ *Inklusion durch „individuelle Passung“*

Eine befragte Person erlebt ein reguläres Angebot als inklusiv, weil für die anderen TeilnehmerInnen (zum Teil) dieselben Bedingungen wie für die Person mit Behinderung gelten.

„Und es war insofern inklusiv, als dass das Ganze ja stattfand auf der Wiese die barrierefrei ist. Die anderen haben es im Stehen gemacht, ich habs halt einfach sitzend gemacht im Rollstuhl. Die Augen schließen sollten alle, und der Trainer hat eben die ganzen Bewegungen sowieso immer angesagt, also geleitet. (...) Natürlich hat

er es vorgezeigt, den anderen auch einmal, die sehen können. Aber dann, bei der tatsächlichen Ausführung, wurde uns geraten die Augen zu schließen. Und insofern war das absolut kein Problem und bedurfte auch in keiner Art und Weise irgendeiner Sonder ... - wie kann man dazu sagen – Sonder-Infrastruktur für mich jetzt“ (Interview 1, 83-98).

Es handelt sich um einen Einzelfall, in dem die Bedingungen der Behinderung für alle TeilnehmerInnen zum zentralen Moment der Aktivität wurden. Dieselbe Person merkt aber auch an, dass es nicht immer realistisch ist, sich als Person mit Behinderung einer Aktivität anzuschließen, weil Barrieren nicht überwunden werden können.

✦ *Inklusion ist abhängig von der Bereitschaft einer Gruppe*

Manchmal hängt es aber vor allem von der Bereitschaft der anderen TeilnehmerInnen ab.

„Beziehungsweise, eigentlich wäre es zwar möglich, sich anschließen zu können, nur hängt das halt wieder an der Bereitschaft der Gruppe, da sozusagen auch ein bisschen umzudenken, oder mit zu bedenken und in Kauf nehmen zu wollen. Aber manchmal ist es halt echt auch nicht realistisch, weil wenn die ganze Gruppe dann Rücksicht nehmen muss auf einen und dadurch natürlich wieder eingeschränkt wird, ist das für die Gruppe auch Stress“ (Interview 1, 32-36).

✦ *Bloße Teilhabe ist nicht Inklusion*

Bloße gesellschaftliche Teilhabe erlebt die befragte Person jedoch *nicht* als Inklusion, wenn sie sich nicht als Person mit all ihren Lebensthemen, Interessen, usw. angenommen, sondern auf ihre Behinderung reduziert fühlt. Diese behinderungsspezifische Reduktion erfährt sie durch die Reaktionsweisen und das Verhalten der anderen.

„Also das alles hat dann nichts mit Inklusion zu tun, selbst wenn es um gesellschaftliche Teilhabe geht, ja“ (Interview 1, 134-135).

✦ *Aktivitäten in der Behindertenszene ist nicht Inklusion*

Den Trommelworkshop nimmt die befragte Person *nicht* als inklusives Angebot wahr, weil die Initiative von drei Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen ausging und es sich daher um ein Angebot innerhalb der „Behindertenszene“ handelt. Das bedeutet, dass keine Personen ohne Behinderung von außen dazukommen, sondern nur über das „innere Netz“ (LebenspartnerInnen, Bekannte, AssistentInnen)¹⁹.

¹⁹ Anm. d. Verf.: Wenn drei Personen mit unterschiedlichen Bedürfnissen zusammen eine Aktivität initiieren, warum ist das nicht auch inklusiv? Oder: Kann es nicht auch eine umgekehrte Inklusion geben?

„Der Trommelworkshop ist für mich nichts inklusives, einfach aus dem Grund, weil wir drei Menschen mit besonderen Bedürfnissen waren, unterschiedlichster Bedürfnisse, die in Eigeninitiative sozusagen den Trommelworkshop gegründet haben. Willkommen sind natürlich alle, jeglichen Alters, Einschränkung, keine Einschränkung, Behinderung, keine Behinderung, es sind alle willkommen, und wir möchten das ja auch so. Nur ... die Initiatoren sind ja wir, sozusagen, und im Endeffekt bewegen wir uns ja schon in der Behindertenszene, und es gibt dann halt ein paar so nicht behinderte Menschen, entweder Lebenspartner oder Assistenten, die daran teilnehmen“ (Interview 1, 100-109)!

Zusammenfassung: Inklusion aus der Sicht der befragten Personen

Die befragten Personen priorisieren, möglicherweise aufgrund ihrer unterschiedlichen Bedürfnisse, Erfahrungen, Zielvorstellungen, Persönlichkeiten, Interessen, Möglichkeiten und Grenzen, verschiedene Aspekte von Inklusion und bewerten ihre Wahrnehmungen unterschiedlich. Voraussetzungen für das Inklusionsverständnis sind *Sozialkontakte* im öffentlichen Raum, *Infrastrukturelle Bedingungen* und *Zugangsmöglichkeiten* zu regulären Angeboten.

Aus dem Material geht jedoch auch hervor, dass über diese Vorbedingungen hinaus im Endeffekt die Art und Qualität des Miteinanders in seinen sozialen, kommunikativen und emotionalen Ausprägungen entscheidend dafür ist, ob eine Situation tatsächlich als inklusiv wahrgenommen wird. Entscheidend dafür ist die *grundsätzliche Bereitschaft* der Umwelt, sich mit den Bedürfnissen einer Person mit Behinderung auseinanderzusetzen (Haltung), die *gesellschaftliche / soziale Anerkennung* (Respekt), die *Wahrnehmung der Ganzheitlichkeit und Individualität einer Person* mit ihren Stärken und Schwächen, anstelle der Behinderung mit ihren Stärken und Schwächen (Wertschätzung), das *tatsächliche Verhalten* der beteiligten Personen gegenüber der Person mit Behinderung (soziale Reaktionen) und die nicht ausgesprochenen, aber spürbare „*ehrliche*“ *emotionale Haltung* gegenüber der Person mit Behinderung (emotionale Anerkennung).

3.4.3 Inklusion aus der Sicht der Forscherin

Das Inklusionserleben der Forscherin ergibt sich aus dem Zusammenhang zwischen Selbstreflexionen (3.4.3.1), dem gesellschaftlichen Bild von Behinderung (3.4.3.2), der Definition inklusiver Strukturen (3.4.3.3) und ihrem inklusiven Erleben in den beobachteten Situationen (3.4.3.4).

Nebenstehende Grafik bietet einen Überblick über die Parameter des Inklusionserlebens der Forscherin.

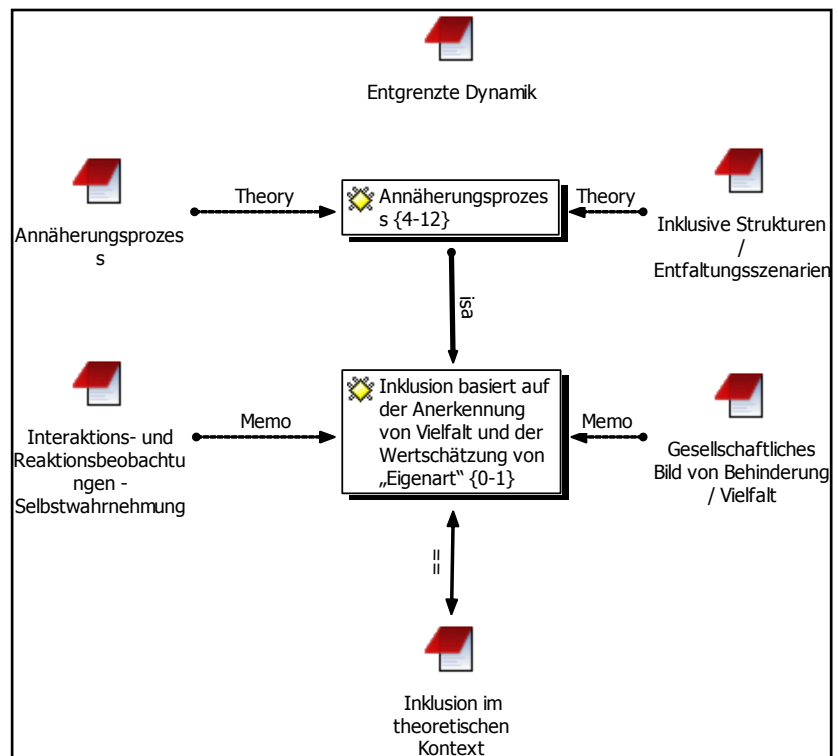


Abb. 7: Inklusion aus der Sicht der Forscherin Quelle: eigene Darstellung

Ausgehend von den Selbstwahrnehmungen der Forscherin und der Interpretation des gesellschaftlichen Bildes von Behinderung, erfolgt zunächst eine Charakterisierung des Inklusionsverständnisses als interaktiver Prozess. Der Fokus liegt dabei auf den Aspekt der Anerkennung von Vielfalt, der Wertschätzung von „Eigenart“, und der subjektiven Wahrnehmung im Interaktionsgeschehen.

3.4.3.1 Reflexion der Selbstwahrnehmung

Die Wahrnehmungen beziehen sich auf das subjektive Erleben der Forscherin in den Untersuchungsfällen.

Sie hatte von Fall zu Fall unterschiedliche Aufgaben und Rollen, und die Fälle unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Ausgangssituation. Demnach konnte die Forscherin die jeweilige Gruppe aus unterschiedlichen Perspektiven erleben.

Im ersten Fall als bereits länger bestehendes Mitglied dieser Gruppe, mit einer definierten Aufgabe. Im zweiten Fall als eine Zuschauerin von vielen, es handelte sich für alle um eine einmalige Situation, und im dritten Fall war sie Gast in einer schon lange bestehenden, geschlossenen Gruppe. Ihre Wahrnehmungen lassen sich in drei Kategorien einordnen: Reaktionen auf Personen, Reaktionen der anderen ihr gegenüber, und das situations- und rollenspezifische Erleben ihrer eigenen Person.

✦ *Personenbezogene Reaktionen*

In allen Beobachtungssituationen nahm die Forscherin bei sich selbst verschiedene Reaktionen auf Menschen mit und ohne Behinderungen wahr.

- **Erster Eindruck**

Der erste Eindruck bezieht sich meistens auf die Erscheinung einer Person. Dabei steht nicht unbedingt die Behinderung im Vordergrund, sondern das Erscheinungsbild (z.B. Alter, Größe, Haarfarbe, im Rollstuhl, mit Helm), die Art, wie sich eine Person bewegt (z.B. elegant, langsam, fröhlich, hüpfend, bedacht), die Stimme (z.B. abgehakt, leise), die Ausstrahlung bzw. Energie (z.B. hauchzart, fein, dynamisch, aggressiv) die die Person vermittelt. Die Forscherin beschreibt in vielen Momenten den ersten Eindruck einer Person. Die Art und Weise, wie sie den ersten Eindruck beschreibt, und worauf sie achtet, ist meistens unabhängig davon, ob es sich um eine Person mit oder ohne Behinderung handelt.

„A reicht mir die Hand, sie ist etwa so groß wie ich und sehr schmal, trägt eine bequeme dunkle Hose und einen fescen Kurzhaarschnitt. Die Haltung ihres Oberkörpers hat etwas sehr Feines, Vornehmes“ (Beobachtung 3, 20-23).

Es gibt aber auch Situationen, in denen die Forscherin aus zunächst nicht nachvollziehbaren Gründen einer Person aufgrund eines Merkmals eine Eigenschaft zuschreibt. Zum Beispiel entdeckt sie eine Frau, die einen Helm trägt und assoziiert folgendermaßen:

„Eine Frau mit Helm kommt herein, an der Hand eines weiteren männlichen Betreuers. (...) Autoaggressiv, denke ich beim Anblick der Frau mit Helm“ (Beobachtung 2, 78-79).

- **Erweiterungen des ersten Eindrucks in der Interaktion**

In der Interaktion ergänzt sie ihre Wahrnehmungen um weitere Beobachtungen. Sie erwähnt die Art, wie sie das Verhalten einer Person erlebt, wie sie bestimmte Eigenschaften entdeckt und wahrnimmt, und eigene Assoziationen. Oft beschreibt sie besondere Fähigkeiten oder Stärken einer Person.

„P fasziniert mich. Sie schließt immer wieder ihr rechtes Auge, und lässt sich auf die Musik ein. Sie findet immer Wege, auch schwierigere und schnellere Rhythmen nur mit ihrer linken Hand aufzunehmen und zu adaptieren. Sie wirkt in ihrer Sprache, Gesten und Bewegungen ein wenig langsam, aber sehr bedacht und authentisch, als körperliche und geistige Einheit. Sie wirkt dadurch auch ästhetisch“ (Beobachtung 1, 135-139).

In den meisten Fällen reflektiert die Forscherin ihre Zuschreibungen im Laufe der Interaktion. Mutmaßungen über Beweggründe und emotionale Befindlichkeiten der anderen Person erweitern ihren Horizont.

„Außerdem bewundere ich dieses sich immer wieder einbringen, ihre Energie und ihre Konsequenz, ich denke, es ist bestimmt auch sehr auslaugend, anstrengend, und kostet viel, viel Aufmerksamkeit, Wachheit und Energie, wenn man aufgrund der Unachtsamkeit anderer sich selbst immer wieder aktiv einbringen muss. Sie schafft das auf eine sehr ansprechende, höfliche, direkte und humorvolle Art. Ob Gehörlose Interaktionen intensiver, inniger, authentischer erleben, weil immer Augenkontakt vorhanden sein muss? Auch die Mimik und Gestik ist ja wesentlich ausgeprägter, und daher die Sprache/der Austausch möglicherweise viel emotionaler“ (Beobachtung 3, 224-231)?

Im Fall der Frau mit Helm fiel ihr erst beim Auswerten der Protokolle auf, dass sie ihr die Eigenschaft der Autoaggression zugeschrieben hatte, ohne es zu hinterfragen. Sie tut dies im Nachhinein, und führt das auf ihre persönlichen Erfahrungen zurück.

In manchen Fällen erfolgt die Beschreibung der Beobachtung durch Zuschreibungen von Eigenschaften, jedoch abwartend offen. Eine Behinderung wird situationsabhängig explizit gemacht, oder durch die Beschreibung des Verhaltens erkennbar, oder bleibt unerwähnt. In anderen Fällen nimmt die Forscherin eine Behinderung oder ein mit ihr verbundenes Merkmal vordergründig wahr und assoziiert es mit bestimmten Eigenschaften im Sinne eines Vorurteils. Daraus schließt die Forscherin, dass ihre Begegnungen nicht wertfrei sind. Jedoch variiert die Art der Bewertung, und ihr Fokus. Diese Unterschiede sieht sie situationsspezifisch durch die Kombination mehrerer Faktoren begründet. Vorerfahrungen spielen dabei eine wesentliche Rolle. Sie können einerseits Berührungsängste nehmen und emotionale Offenheit begünstigen, andererseits spezifische Sichtweisen manifestieren, mit denen Menschen mit Behinderungen konfrontiert werden.

✚ *Reaktionen der anderen gegenüber der Forscherin*

Diese waren sehr unterschiedlich, und veränderten sich im Laufe des Interaktionszeitraums. Sie führt dies auf einen wechselseitigen Prozess der Annäherung zurück, nicht direkt auf bestimmte Verhaltensweisen.

✦ *Rollenperspektiven*

Die Forscherin erlebte die verschiedenen Zugänge zu den jeweiligen Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven: als bereits bestehender Teil einer Gruppe mit pluralen Aufgaben, als Außenstehende, die wie viele andere auch (Publikum) in einer bestimmten Funktion (Zuschauerin) an einem Ereignis teilhaben durfte, und als von außen Dazustoßende (anfangs Ausgeschlossene), die eine bestehende Gruppendynamik veränderte.

- Gruppenmitglied

Als bestehender Teil einer (geschlossenen) Gruppe fühlte die Forscherin sich dazugehörig, wohl, hatte Spaß, und gab sich dem „Gruppengeist“ hin. Sie erlebte in dieser Situation die Gruppe als Einheit, in der alle anwesenden Personen ihr Stärken einbrachten. Jedoch hatte sie als Assistentin, Teilnehmerin und Beobachterin verschiedene Aufgaben, die sie des Öfteren in einen Rollenkonflikt brachten. Wahrnehmungen wie Zuständigkeit und Verantwortung belasteten sie, und sie konnte ihre Rollen nicht immer vereinbaren. Sie hinterfragte ihre Position als Teilnehmerin, hatte zeitweise das Gefühl, sich zwischen natürlichem und auftragsgerechtem Verhalten entscheiden zu müssen, und nahm schlechtes Gewissen wahr, wenn sie ihrer Aufgabe scheinbar nicht nachkam. Folgende Textpassagen aus Beobachtung 1 verdeutlichen diesen Zwiespalt:

„Die Treff/Begrüßungssituation ist turbulent, unübersichtlich, herzlich (17-18). ...ich mich gleichgesinnt fühle und auch so behandelt werde (32-33). (...) J fragt *uns Teilnehmerinnen*, wonach uns ist... (50) (...) Ich finde schnell in den Rhythmus und habe Spaß (58). Ich überlege mir, wie I es bei neuen Rhythmen ‚hört‘, welche Hand was zu tun hat (79-80). (...) Es stellt sich mir wieder die Frage nach meiner Rolle. (...) Wie sehen mich die anderen (127-128)? (...) Nach der Pause beobachte ich beim Trommeln noch einmal alle Teilnehmerinnen. P fasziniert mich (135). (...) Die Aufbruchssituation ist wieder etwas konfus, turbulent, wenn auch nicht unangenehm. Rollen vermischen sich, ich bin ein wenig verunsichert, was denn nun die wichtigste Aufgabe ist, was ich zuerst tun sollte, was meine Aufgabe ist, und wie natürlich ich mich verhalten könnte (149-152).“

Dieser immer wieder auftretende Rollenkonflikt beeinflusst ihr subjektives Inklusionsempfinden, aus ihrer eigenen Sicht und hinsichtlich der Person, in deren Auftrag sie steht.

- Zuschauerin

In der Funktion der Zuschauerin erlebte sie sich frei von Verantwortung, genoss die Atmosphäre und die Vorstellung, fühlte sich als Teil einer zufällig zusammen gekommenen Einheit (Publikum), und pflegte innerhalb dieser Einheit immer wieder lose, unterschiedlich

zustande kommende, aus unterschiedlichen Zusammenhängen generierte Kontakte mit Menschen mit und ohne Behinderungen. Sie beschreibt Erleichterung, nicht zuständig zu sein, den Gewinn eines gewissen Überblicks, und geringere emotionale Beteiligung. Folgende Textpassagen aus Beobachtung 2 verdeutlichen ihr Erleben:

„Ich beobachte den Umgang und das Zueinanderverhalten der wartenden Personen. Die allgemeine Stimmung ist fröhlich gespannt, ein junger Mann, der zu der „Busgruppe“ gehört, bewegt sich springend über den Platz und um seine Gruppe herum. Die Bewegungen wirken sehr fröhlich, aufgeregt, irgendwie ansteckend, lösen ein befreites Grinsen bei mir aus (40-43). (...) Gleichzeitig merke ich, dass ich es unendlich angenehm finde, nicht zuständig zu sein, und die Vorstellung einfach genießen zu können (86-87). Als außenstehende und einigermaßen anonyme Beobachterin dieser großen Veranstaltung fühlte ich mich in keinem Moment so überfordert wie in jenen Situationen, in denen ich eine aktive Rolle überhatte. Ich habe während der Beobachtungszeit das Gefühl gehabt, mehr wahrnehmen zu können. Aber ich merke beim Schreiben, dass ich hauptsächlich sachliche Beschreibungen mitgenommen habe, weniger persönliche Eindrücke, emotionale Erlebnisse und ‚Innere Bedeutungen‘ (232-237). (...) Ich bleibe noch stehen und spüre die Stimmung. Die Freude der Aktiven nach einer gelungenen Vorstellung, die Entspannung (245-246). (...) Manche sitzen an Tischen, manche gehen herum, einige verabschieden sich. Die Szene ist bewegt, begeistert, nicht hektisch. Ab und zu ertönt Jubel (247-248). (...) Am selben Stehtisch wie ich eine junge Frau und ein älterer Herr (249). (...) Es ergibt sich noch ein interessantes, informatives und angenehmes Gespräch (253-254).“

Größere Anonymität, eindeutiges Rollenbild, die freie Entscheidungsmöglichkeit, wie viel und welcher Sozialkontakt eingegangen wird, führt zu einem entspannten, verspielten Dabeisein („von allem ein bisschen etwas“) und geringerer emotionaler Betroffenheit.

- Außenstehende

Eine Situation erlebte sie „umgekehrt“. Sie war diejenige, die als Außenstehende zu einer geschlossenen Gruppe dazugestoßen war, und die Erfahrung machte, ausgegrenzt/abgelehnt zu werden, bis beide Seiten bereit waren, sich aufeinander einzulassen. Sie erlebte die Situation und sich in verschiedenen Hinsichten: Von Chaos, Überforderung, sich unerwünscht fühlen, Selbstverteidigung, Ärger, bis hin zu sich als Störfaktor. Sie beobachtete bei sich ablehnende und bewertende Denk- und Verhaltensweisen gegenüber der Gruppe und einzelner TeilnehmerInnen. Durch Rückzug und Überdenken ihrer Einstellung, dem Zweck ihres Daseins, Perspektivenwechsel und anschließend Klärung ihrer Rolle, konnte die Situation sich entspannen und ein offenes Einlassen auf die für alle ungewohnte Situation konnte geschehen. Folgende Textpassagen aus Beobachtung 3 verdeutlichen die Dynamik:

„Ich bin etwas überfordert, fühle mich bedrängt/überrumpelt... (29). (...) Deshalb ist der Kurs heute auch bei mir. Normalerweise sind wir bei ihr. Aber da will sie nicht, dass jemand dazukommt“ (42-43). (...) ...und baue innerlich eine Blockade. Bereite mich auf Abneigung/Distanz vor (62-63). (...) Puhhh, ich empfinde Stress (75)!

(...) ‚Die Situation soll so wie immer sein, möglichst natürlich, ich will nicht stören.‘ Ich überlegte zwar, ob ich das Wort stören sagen soll, denn das meinte ich nicht. Sagte es aber, weil mir nichts Passenderes einfiel (97-99). (...) Ich fühle mich angegriffen, und habe das Gefühl, mich verteidigen zu müssen (108-109). (...) Ich bemerke, dass ich sehr mit mir beschäftigt bin, mit meiner Aufgabe, mit meinen Wahrnehmungen, mit der Überforderung, und dass ich eine ablehnende Haltung eingenommen habe (151-153). (...) ...ich möchte allen erklären, worum es geht... (153). (...) Endlich bekomme ich Gelegenheit. Ich spreche, FB und R übersetzten. Am Anfang ist es noch chaotisch... (154-155). (...) Jetzt bekomme ich fast ein schlechtes Gewissen, weil ich so ablehnend bin, und die gut gemeinten Vorschläge ausschlage, und so stur auf meinem engen Blick beharre. Aber dann gelingt es mir noch, in wertschätzender Weise meinen Standpunkt und mein Anliegen zu erklären... (...) Ab dem Zeitpunkt ist alles lockerer (182-189). (...) Je länger ich in dieser Runde bin, desto versöhnter werde ich mit der Situation... (257). (...) Es ist, als hätten sich alle auf die Situation eingelassen (291). (...) Alle sehen mich offen und warmherzig an (296). (...) Jede Feindlichkeit, Verschlossenheit, Verbittertheit, jede Verteidigungshaltung, ist verschwunden (297-298).“

Die Konfrontation mit der Erkenntnis, nicht dazuzugehören, ihren Platz in der Gruppe nicht einnehmen zu können, und sich nicht positionieren zu können, erlebt die Forscherin als Stress, Chaos und Überforderung. Sie nimmt eine Verteidigungshaltung ein. Erst die Reflexion ihres eigenen Verhaltens und das der anderen, sowie Klärung der Sichtweisen und ihrer Rolle schaffen Entspannung und ermöglichen ein inklusives Erleben.

👉 *Zusammenfassung*

Die Forscherin erlebte alle drei Situationen als inklusive Situationen, jedoch mit unterschiedlichen Schwerpunkten und aus unterschiedlichen Perspektiven. Ihre eigenen Reaktionen, Wahrnehmungen und das, was sie bei den anderen auslöste, waren abhängig von der Situation, der emotionalen Beteiligung, der Rollenverteilung und den Vorerfahrungen.

In jedem Fall erlebte sie sich und die anderen TeilnehmerInnen zeitweise in einem „offenen und befreiten Modus“, in dem Anerkennung und Wertschätzung spürbar wurden. Sie erlebte aber auch Phasen, in denen sie sich aktiv zurückzog, ausgeschlossen oder emotional überfordert oder unbeteiligt fühlte.

Diese Erkenntnisse lassen die Annahme zu, dass Inklusion situationsgebunden, personengebunden und interaktionsgebunden ist, und keinen andauernden Zustand darstellt.

3.4.3.2 Gesellschaftliches Bild von Behinderung

Aus den drei Fallbeispielen lassen sich unterschiedliche Sichtweisen und Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen ableiten.

Nicht immer ist die Einstellung gegenüber Behinderung das, was sich im Verhalten zeigt. Nicht immer sagen Menschen das, was sie tun. Nicht immer tun Menschen auch, wovon sie sprechen. Manchmal wird von Inklusion gesprochen, doch im tatsächlichen Handeln zeigt sich eine Trennung und Abgrenzung zwischen Behinderungsarten und -gruppen, „Ghettoisierung“, Festhalten an Zuständigkeiten, oder Überforderung durch Behinderungen.

Dieses Verhalten konnte von Menschen ohne Behinderungen als auch von Menschen mit Behinderungen beobachtet werden, und wurde auch von beiden Personengruppen verbalisiert. Desweiteren berichtete eine befragte Person von ihrer Erfahrung, dass Behindertenorganisationen zwar Inklusion fordern, aber oft nur für eine bestimmte Zielgruppe umsetzen.

Andererseits wurde in den Untersuchungsfällen auch das Gegenteil beobachtet oder verbalisiert. Bestimmte Aussagen lassen den Rückschluss auf ein „defizitorientiertes Bild“ von Behinderung oder eine geschlossene „Behindertenszene“ zu, das tatsächlich Handeln aber erwies sich als wertschätzend, anerkennend, und personenorientiert, oder als Interaktion zwischen Menschen mit vielfältigen Voraussetzungen. Auch diese Beobachtung trifft auf Menschen ohne Behinderungen, Menschen mit Behinderungen und öffentliche Einrichtungen oder Angebote zu.

Das gesellschaftliche Bild von Behinderung bzw. der Umgang mit Vielfalt kann demnach nicht eindeutig definiert werden. Es ist unabhängig vom persönlichen Hintergrund, Behinderung oder keine Behinderung, sehr verschieden und bestätigt sich nicht unbedingt im tatsächlichen Handeln.

3.4.3.3 Inklusion – entgrenzte Dynamik

Die Forscherin erlebte in den beobachteten Situationen Anerkennung von Vielfalt und Wertschätzung von Eigenart, da alle beteiligten Personen sich in ihrer Eigenart einbringen konnten. Die Situationen zeichneten sich durch hohe Gegenwärtigkeit, aktive Aufmerksamkeit und Energie *aller* Beteiligten aus. Sie beschreibt die Art der Aufmerksamkeit als „kanalisierte Aufmerksamkeit bei gleichzeitiger Offenheit aller Sinnes- und Kommunikationskanäle für alles was gerade ist“. Die Forscherin vergleicht diese Dynamik mit Gesprächssituationen, in denen mehrere Fremdsprachen gesprochen werden und versteht sie auch als Verarbeitung von Vielfalt. Sie bezeichnet sie als „entgrenzte Dynamik“ und setzt diesen Begriff im Folgenden mit Inklusion gleich. Sie erlebte die

Dynamik der Entgrenzung als vorbehaltlose Anerkennung der beteiligten Personen, sie selbst mit inbegriffen. Es kann diesbezüglich jedoch keine allgemeine Aussage getroffen werden, ob die anderen Beteiligten sich selbst ebenfalls so erlebten.

Folgende Grafik verdeutlicht, welche Bedingungen, Eigenschaften, Fähigkeiten und Einstellungen einen so verstandenen inklusiven Handlungsspielraum eröffnen können.

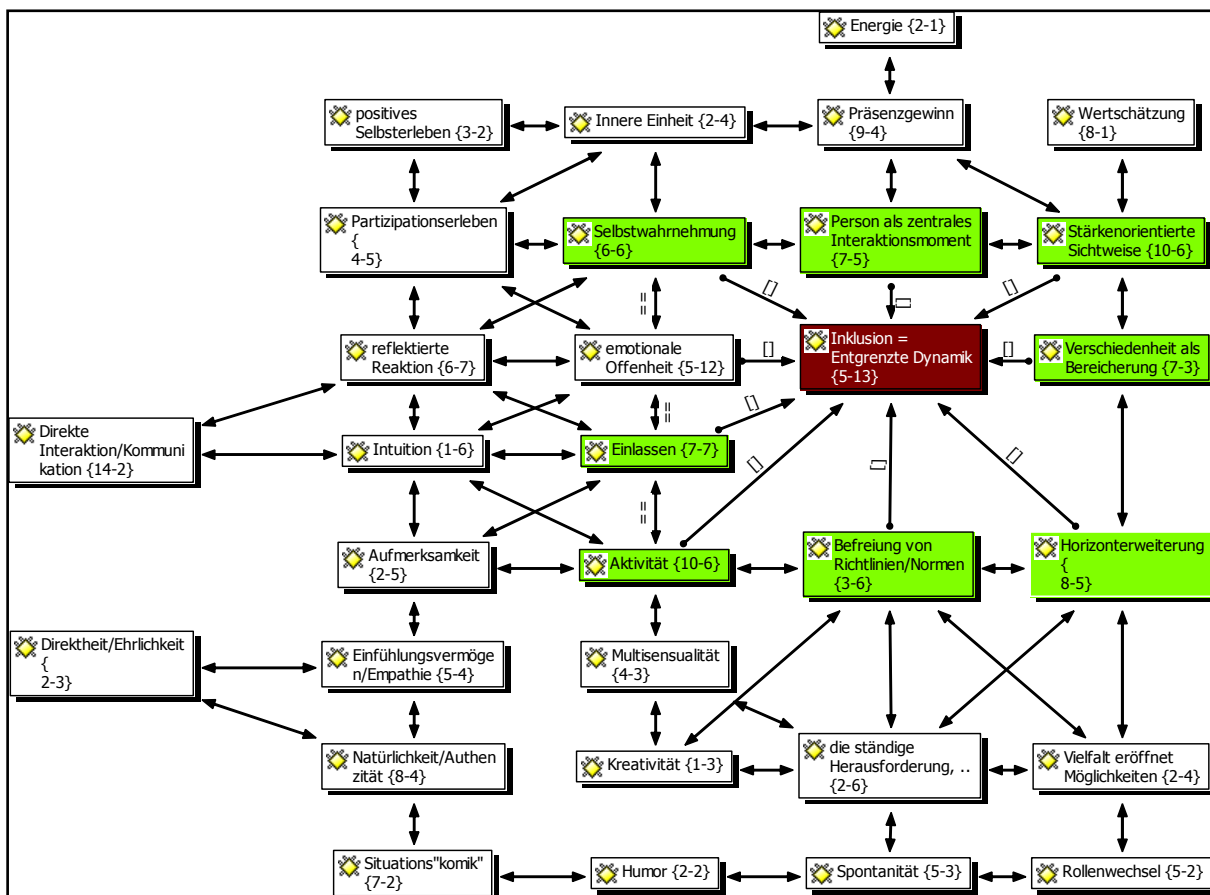


Abb. 8: Inklusion als entgrenzte Dynamik

Quelle: eigene Darstellung

✦ Charakteristik einer entgrenzten Dynamik

In den beobachteten Situationen entwickelte sich eine „Dynamik der Entgrenzung“. Ihr liegt eine prinzipiell stärkenorientierte Sichtweise zugrunde.

„Auf der Bühne fühlt sie sich sichtlich wohl, sie scheint die Aufmerksamkeit zu genießen, die sie bekommt. D wirkt in ihrer Rolle authentisch, die Erzählerin beschreibt ihre Fähigkeiten, die sie glaubhaft zeigt: ‚Sie will alles ganz genau wissen! Wie der Tau auf den Blütenblättern riecht, zum Beispiel. Oder wie das Husten eines Hirschkäfers klingt. Oder ob der Wind aus dem Osten sich genauso anfühlt wie der aus dem Westen.‘ D bewegt sich leichtfüßig, elegant, harmonisch. Ich bekomme während der Vorstellung den Eindruck, dass alle DarstellerInnen ihre Potentiale und Stärken präsentieren, ihre Rollen auch so ausgearbeitet wurden, dass sie ihre Stärken und ihre Freude einbringen können“ (Beobachtung 2, 95-102).

Die Dynamik der Entgrenzung kam in allen Fällen durch das „aktive Einlassen“ aller an einer Situation Beteiligten zustande. Sie zeichnet sich durch die Öffnung aller Sinnes-, Wahrnehmungs- und Kommunikationskanäle aus. Es bedeutet also ein Denken, Wahrnehmen und Handeln, das aus verschiedenen Quellen schöpft und gleichermaßen über verschiedene Wege transportiert wird (multisensual, sprachlich, stärkenorientiert, wach, „querdenken“). Folgende Beobachtung einer Teilnehmerin beschreibt aktives Einlassen auf, kanalisierte Öffnung für und Verarbeitungsstrategien von Vielfalt. Auch die damit verbundene Wertschätzung kommt durch dieses Zitat zum Ausdruck.

„R erzählt über einen Vorschulbuben aus ‚ihrer‘ Klasse, wie er nach und nach selbstständiger wird. Sie spricht in Gebärden, zu E gewandt. Sie spricht auch in Lautsprache, langsam, Wort für Wort, aber ganz logische Sätze. Nachdem sie fertig ist, wendet sie sich zu mir und „übersetzt“ die ganze Geschichte für mich in Lautsprache. Offenbar war ihr nicht bewusst, dass sie beides verwendete. C hat einen ganz anderen Gesichtsausdruck bekommen. Sie wirkt jetzt sehr weich, offen, emotional, und sie berührt R oft am Arm und bekundet ihren Respekt vor ihr und vor ihrer Wachheit und Fitheit“ (Beobachtung 3, 283-290).

Diese Dynamik entsteht in der Interaktion, durch sich einlassen, agieren und reagieren. Jede Person bringt sich auf ihre Art ein, wird wahrgenommen und trägt mit ihrer Eigenart zur Bereicherung der Situation bei. Persönliche Voraussetzungen, Behinderungen, usw. treten in den Hintergrund. Die Forscherin nimmt diesen Zustand auch als „Befreiung“ von Normen wahr, und sieht darin ein Potential, das Menschen mit Behinderungen haben.

„Ich denke darüber nach, dass Menschen mit Beeinträchtigung, wenn sie selbstverständlich von einer vollständigen Teilhabe ausgehen, ständig in einem geistig freien und kreativen Zustand sein müssen (...) Das ist eigentlich ein großes Potential, das beeinträchtigte Menschen entwickeln/haben/anwenden, die ständige Herausforderung, sich kreativ von Normen zu befreien und sich selbst darüberhinaus vollständig zu erleben“ (Beobachtung 1, 139-146).

Das heißt, Inklusion kann werden, ist aber nie abgeschlossen, und immer situationsbezogen. Die Forscherin erlebte diesen Prozess auch als Bereitschaft, aufeinander zuzugehen, sich selbst zu öffnen, Potentiale zu nützen, und sich von Gewohntem zu befreien. Sie beschreibt es als eine Dynamik, als einen bestimmten geistigen Zustand, den sie mit Reiseerlebnissen vergleicht. Sie beschreibt eine konkrete Situation, die viel Kreativität, Befreiung und Spontanität schuf, aber auch viel Aufmerksamkeit forderte.

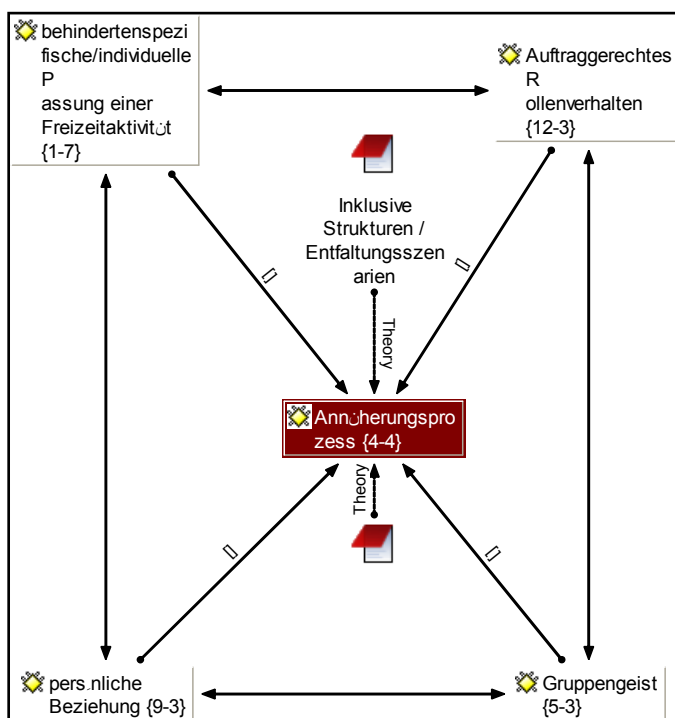
„Ich fühle mich ein bisschen wie im Urlaub, wenn man am Schiff Leute trifft aus verschiedenen Ländern und sich trotzdem unterhält. Die Situation schafft Kreativität, Spontanität, Befreiung, fordert viel Aufmerksamkeit, ist aber nicht mehr überfordernd“ (Beobachtung 3, 266-269).

Inklusion erlebt die Forscherin als einen Zustand / eine Art des Zusammenseins / einen Interaktionsmodus, in dem Vielfalt sich entfalten kann, Eigenart wertgeschätzt wird, und Verschiedenheit zum Situationsreichtum führt. Sie ermöglicht und bewirkt eine kreative Erweiterung und stärkenorientierte Modifikation von Kommunikationsgewohnheiten im Sinne einer „Befreiung von Normen“. Entgrenzte Dynamik wird als inklusiver Handlungsspielraum definiert, der durch die aktive Aufmerksamkeit aller Beteiligten gestaltet wird.

3.4.3.4 Inklusive Strukturen

In allen drei beobachteten Fällen entstand eine Dynamik, in der Vielfalt sich entfalten konnte, und die beteiligten Personen in ihrer Individualität, Persönlichkeit und mit ihren Stärken wahrgenommen wurden und sich einbringen konnten. Es lassen sich aus dem Datenmaterial vier verschiedene „Entfaltungsszenarien“ herausarbeiten, in welche die erlebten Inklusionsprozesse eingebettet waren.

Folgende Grafik gibt einen Überblick über diese vier Szenarien.



„Gruppendeist“, „Auftraggerechtes Verhalten“, Persönliche Beziehung und „Individuelle Anpassung“ wirken wechselseitig aufeinander ein.

Sie werden als inklusive Strukturen bezeichnet, die gleichzeitig Voraussetzung und Handlungsspielraum für die Anerkennung von Vielfalt darstellen. Sie ermöglichten oder erleichterten die Eröffnung, die Gestaltung, und den Fortlauf eines Annäherungsprozesses.

Abb. 9: Inklusive Strukturen Quelle: eigene Darstellung

✦ „Gruppengeist“

Damit ist ein gemeinsames Interesse, ein gemeinsames Ansinnen als verbindendes Element gemeint. Das gemeinsame Trommeln, das Bedürfnis nach einer gemeinsamen Kommunikationsebene, Qi Gong, das Einüben einer Choreographie, usw. enthebt über die persönlichen Voraussetzungen (auch über Behinderungen) auf der Suche nach dem „größten gemeinsamen Vielfachen“, in dem sich Verschiedenheit als Bereicherung ausdrücken kann.

„Je länger ich in dieser Runde bin, desto versöhnter werde ich mit der Situation, desto spannender finde ich es, desto offener kann ich die Eindrücke aufnehmen, desto freier fühle ich mich, desto natürlicher wird die Situation. (...) Desto mehr Mitgefühl, Verständnis, Empathie, Respekt und Achtung, Aufmerksamkeit auf die Verschiedenheiten der anwesenden Personen, empfundene Anerkennung und Wertschätzung ihrer Persönlichkeiten und hüpfende Wachheit gelingt es mir zu spüren und zu entwickeln (257-262). (...) Je länger der Nachmittag desto unwichtiger werden die Voraussetzungen, Gegebenheiten, Behinderungsarten, Fähigkeiten, Schwächen, Aufgaben,... der anwesenden Personen“ (Beobachtung 3, 264-266).

✦ „Auftragsgerechtes Verhalten“

Damit ist rollenkonformes Verhalten im Sinne einer gewissen Ordnung gemeint. An manche Aufträge, Personen, oder Rollen, die sie einnehmen, ist ein bestimmtes erwartetes Verhalten gebunden (AssistentInnen unterstützen, SchauspielerInnen genießen Anerkennung, KursleiterInnen leiten und regulieren das Geschehen, TeilnehmerInnen beteiligen sich). In den beobachteten Fällen wirkten die Erwartungen, die an bestimmte Rollen gebunden waren, inklusionsfördernd, da sie eine verbindende Funktion erfüllten. Im Theater werden die Personen, die oft diskriminiert werden, zu Stars. Als Musiker wird man „angehimmelt“. „Steuermänner“ (und Frauen) können die Gruppendynamik lenken, Gemeinsamkeit aufbauen, und differierende Voraussetzungen ausgleichen, indem sie einen bestimmten Aspekt fokussieren. Die Gastgeberin sorgt für eine angenehme „Wohlfühlatmosphäre“.

„Die TänzerInnen haben mehrere Aufgaben: Sie tanzen ihren Part, ihre Rolle, behalten den Überblick über die Szene, und unterstützen spontan DarstellerInnen, wenn diese Hilfe brauchen, nicht weiterwissen, den Anschluss oder Konzentration verlieren. Je nach Situation, schauen sie jemanden an, nicken, berühren jemanden, zeigen eine Bewegung oder einen Weg, oder nehmen die jeweilige DarstellerIn an der Hand/am Arm und nehmen sie einfach mit. Die Unterstützung wirkt situationsgerecht, und individuell angepasst. Es fällt die Freude auf, mit der alle bei der Sache sind. Alle scheinen sich auf der Bühne wohl zu fühlen“ (Beobachtung 2, 108-115).

Dennoch ist dies ein ambivalenter Aspekt, denn aus den Ergebnissen geht auch hervor, dass starres Festhalten an bestimmten Rollenbildern eine Öffnung verhindert, und andererseits zu viele Aufträge gleichzeitig verunsichern, und eher zu Chaos statt zur Horizonterweiterung führen.

✦ *Persönliche Beziehung*

In einer sich entwickelnden persönlichen Beziehung tritt mehr und mehr die Person mit ihrer ganzen Persönlichkeit in den Vordergrund. Wenn man jemanden gut kennt, und mag, steht nicht eine bestimmte Eigenschaft der Person im Vordergrund, sondern die individuelle Person in ihrer Ganzheitlichkeit. Eine Teilnehmerin des Gebärdensprachkurses erzählt von ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit in einer Sonderschulklasse. Nachdem sie sich an die jeweilige Art der Behinderung gewöhnen konnte, und Strategien entwickeln konnte, damit umzugehen, lernte sie die einzelnen Kinder in ihrer Persönlichkeit schätzen und mögen (vgl. Beobachtung 3, 166-171). In einem anderen Fall wird die Bedeutung der persönlichen Beziehung in einer kleinen, freundschaftlichen Geste sichtbar: „R umarmt P von der Seite und klopft ihm freundschaftlich-aner kennend auf die Schulter. Die beiden wirken sehr vertraut“ (Beobachtung 2, 187-189).

✦ *„Individuelle Passung“*

Damit ist gemeint, dass die Voraussetzungen einer Aktivität (zufällig) für alle Beteiligten dieselben sind wie für eine Person mit Behinderung. Zum Beispiel sollen alle TeilnehmerInnen beim Qi Gong die Augen schließen. Somit haben alle dieselben Ausgangspositionen. Die „individuelle Passung“ kann sich situations-, aktivitäts- und behinderungsspezifisch ergeben (vgl. Interview 1, 93-98).

Die Pädagogik, bzw. die Gestaltung von Freizeitangeboten, kann solche Rahmenbedingungen fördern, zur Verfügung stellen, ermöglichen oder begünstigen. In der Realität überschneiden sich diese Bedingungen, oder ergänzen einander.

3.4.3.5 Soziale Reaktionen und ihre Bedeutung für Inklusion

Die zuvor dargestellte „entgrenzte Dynamik“ wurde als inklusiver Handlungsspielraum definiert. Soziale Reaktionen werden als Motor und als Qualitätsmerkmale für dessen Entstehung und Verlauf verstanden.

✦ *Entstehung eines inklusiven Handlungsspielraums*

Eine entgrenzte Dynamik ist nicht einfach da. Sie resultiert aus einem Prozess der Annäherung, dessen Entwicklung durch das Interaktions- und Kommunikationsverhalten aller Beteiligten geleitet wird. Innerhalb dieses Prozesses konnten fördernde und hemmende Faktoren, Verhaltensweisen und soziale Reaktionen beobachtet, wahrgenommen, berichtet,

und erfahren werden. Überwiegen die fördernden Faktoren, kann sich eine entgrenzte Dynamik entwickeln bzw. ein inklusiver Handlungsspielraum öffnen. Überwiegen die hemmenden Faktoren, kommt der Prozess gar nicht zustande, stockt, bleibt auf einer Ebene stehen, oder geht verloren.

Der Verlauf des Prozesses wird von unterschiedlichen Reaktionsformen bestimmt. Nicht nur scheinbar positive Verhaltensweisen begünstigen ihn. Es ist ein interaktiver Prozess zwischen Annäherung und Rückzug, und impliziert damit auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit allen beteiligten Personen und nicht zuletzt mit sich selbst.

„Für mich ist es anstrengend, insbesondere wenn E mit mir spricht. Ich achte auf ihre Zeichen, auf ihre Lautsprache. Teilweise kann ich sie gut verstehen, teilweise gar nicht. Oft spricht dann noch FB z.B. mit C quer über den Tisch, das lenkt mich ab. Ich glaube, ich schwanke oft zwischen mich zurückziehen und schauen, (...) zwischen dem inneren ‚Zwang‘, etwas erklären zu wollen, und sehr aktiven, spontanen Phasen/Momenten, in denen ich loslasse, mich mit Händen und Füßen, ein paar wenigen Gebärden, und Körpersprache verständige“ (Beobachtung 3, 192-199).

Ein inklusiver Handlungsspielraum wird als Gegenstand und Ergebnis eines Annäherungsprozess verstanden, dessen Qualität durch vielfältige interaktive Faktoren bzw. soziale Reaktionsformen bestimmt wird. Wie jeder Lebensprozess, ist er ständig in Bewegung und Entwicklung, er kann stocken, Rückschritte machen, in Sackgassen geraten, abbrechen, neue Perspektiven eröffnen, eine neue Ebene erreichen, und immer voranschreiten, ohne an ein endgültiges Ende zu kommen.

✦ *Qualitäten eines Annäherungsprozesses*

Entscheidend ist aber die Bereitschaft aller Beteiligten, sich auf diesen Interaktionsmodus einzulassen und ihn aktiv zu gestalten. Dies setzt eine ehrliche Auseinandersetzung mit der Situation, den beteiligten Personen, Emotionen und Bedürfnissen voraus. Die Öffnung für und das Eingehen auf Möglichkeiten, Stärken, Eigenarten, Bedürfnisse, usw. aller Beteiligten einschließlich der eigenen Person sind entscheidende Qualitätsmerkmale.

„Ich finde schnell in den Rhythmus und habe Spaß. Ich schaue zu Beginn auf Js Hände, dann ins Narrnkastl und versuche den Rhythmus einfach fließen zu lassen. (...) Ich beobachte dabei die anderen SpielerInnen. I spielt beidhändig, sanft. Hört sich in den Rhythmus ein. K klopft mit den Fingerknöcheln, macht immer wieder Pausen. Js Mutter trommelt meistens ‚richtig‘. P spielt ausschließlich mit der linken Hand, die rechte liegt auf ihrem Oberschenkel. J spielt mit Körpereinsatz, ich versuche, Unterschiede zwischen Opens, Slaps und Bässen aus meinen Fingern herauszuholen. (...) Beim Erklären, sowie beim Spielen, schaut er immer wieder in die Runde, beobachtet die Technik, lächelt jemanden direkt an, übertont den Rhythmus und die Bewegungen, um alle oder gezielt eine einzelne Person ‚abzuholen‘, die den Rhythmus nicht findet, zählt den ersten Takt ein, lobt

und motiviert, oder schaut auch mal kurzfristig selbst in die Luft“ (Beobachtung 1, 58-72).

Im tatsächlichen Verhalten zeigt sich demnach die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Vielfalt. Schließlich sind soziale Reaktionen „Werkzeuge“, durch die Inklusion verwirklicht werden kann, und bestimmen daher die subjektiv wahrgenommene Qualität der Teilhabe.

Nicht immer lassen sich aber individuelle Bedürfnisse und die scheinbar „beste Bewältigungsstrategie“ vereinbaren. Auch die Konfrontation mit ambivalenten Erwartungen und Reaktionen sind Teil des Annäherungsprozesses.

„Und die Leute halt irgendwie überrascht sind, oder wie geht denn das, oder sich überfordert fühlen. Das muss ich halt immer mit einberechnen, ja? Das Erstaunen, die Überforderung der anderen, und ihnen auch die Zeit geben, ja“ (Interview 1, 146-150)?

Reflexionen des eigenen Verhaltens und Perspektivenwechsel in die Situation der jeweils anderen sind ausschlaggebend für ein vertieftes Verständnis und daraus resultierende ehrliche Anerkennung.

Eine so verstandene Inklusion kommt durch einen interaktiven und kreativen Entwicklungsprozess zustande. Er zeichnet sich durch die Entdeckung von Möglichkeiten und die Eröffnung neuer Perspektiven durch Vielfalt aus. Diese Qualität impliziert aber auch die „Erlaubnis“, negative Gefühle und Reaktionen wahrzunehmen und zuzulassen, die Auseinandersetzung mit Behinderung, Vorbehalte und Unsicherheiten auf beiden Seiten, sowie ambivalente Erwartungen und Wünsche. Ein wesentlicher Faktor ist dabei Zeit, um einander kennenzulernen, seinen Platz zu finden, und Kommunikations- und Bewältigungsstrategien zu entwickeln und zu entdecken.

Das bedeutet, dass das Ausmaß und die Dauer inklusiver Handlungsspielräume von der Art und Weise des Interaktionsverhaltens bestimmt werden. Inklusion kann also in *dieser* Situation, zu *diesem* Zeitpunkt, unter *diesen* Rahmenbedingungen und für die an der Situation beteiligten Personen subjektiv wahrnehmbar sein. Es bedeutet gleichzeitig, dass inklusive Handlungsspielräume begrenzt sind.

„Dann ein fast ebenso abrupter Aufbruch. Es herrscht Unklarheit, inwieweit der Nachmittag als Kurs gilt, R bezahlt. Alle stehen auf“ (Beobachtung 3, 292-293).

Soziale Reaktionen bestimmen das Zustandekommen, den Verlauf und die Grenzen eines inklusiven Handlungsspielraumes. Dieser ist situations- und personengebunden, er findet gewissermaßen innerhalb eines geschlossenen Rahmens statt. Ein geschlossener Rahmen

kann eine Peer Group innerhalb der Behindertenszene darstellen, eine Kaffeerrunde, ein Wandergruppe, eine Tanzcompany, usw.

„Sie integrierte sich dann in die Gruppe der DarstellerInnen und KollegInnen und die Atmosphäre wurde zunehmend privat und geschlossen“ (Beobachtung 2, 230-231).

Da jede Person die Dynamik mitbestimmt, wird der Prozess gewissermaßen „aktualisiert“, sobald jemand die „Szene“ verlässt oder jemand anderer dazu stößt (unabhängig davon, ob es sich um eine Person mit Behinderung handelt).

„Aber plötzlich ist R da, mitten im Raum“ (Beobachtung 3, 142).

„Allen ist die Verabschiedung wichtig, I möchte sich von K verabschieden. Der Fahrer übernimmt I sofort und bringt sie ins Auto“ (Beobachtung 1, 160-161).

Eine so verstandene Inklusion ist daher eine fortlaufende aktive Tätigkeit, da Voraussetzungen, Bewältigungsstrategien und Kommunikationsstrategien mit jeder Veränderung neu angepasst werden müssen. Es ist also ein ständiges erneutes Einlassen, offenes Interagieren und Neueinordnen der eigenen Person innerhalb der Dynamik.

✦ *Konsequenzen einer dynamisch verstandenen Inklusion*

Die Bereitschaft, sich auf eine entgrenzte Dynamik einzulassen, ist eine aktive Tätigkeit, die viel Aufmerksamkeit erfordert. Sie ist mit ständiger Wachheit, Kreativität, Aufnahmebereitschaft und Mobilisierung von Energie *aller* Beteiligten verbunden. Wie jede aktive Tätigkeit, schöpft auch eine inklusive Dynamik diese Energien aus den Möglichkeiten der Beteiligten. Damit ist, individuell verschieden, auch das „Aufladen“ der Energien verbunden (durch Rückzug, Zeit für sich, usw.).

„Ich bin froh über die Minute am Klo. Sie reicht, um mich (...) daran zu erinnern dass nicht alles nach Plan laufen muss, und die Dinge sich ergeben dürfen. Auch, wenn sie unerwartet passieren, mich auf das einlassen soll, was kommt“ (Beobachtung 3, 89-93).

Schließlich gewinnt eine so verstandene Inklusion auch dadurch an Qualität, dass das Ausmaß der Beteiligung für alle frei wählbar bleibt. Daher ist auch Erholung, Austausch in Peer Groups und zeitweiliger Rückzug für *alle* Menschen notwendiger Teil des Inklusionskonzepts, um dessen Umsetzung zu bewerkstelligen.

„Mit der Situation oder Erlebnisse die unangenehm sind oder waren, bin ich froh dass sie selber entscheiden kann da will ich hingehen oder nicht. ‚Wir‘ möchten auch nicht immer jemand treffen den wir nicht wollen, oder unsere Freizeit mit etwas verbringen was uns gar keinen Spaß macht“ (Interview 3, 133-135).

Inklusion als aktive Tätigkeit impliziert auch ein Erholungsbedürfnis der Beteiligten. Bedürfnisse wie Rückzug, Erholung, Ausgleich in Peer Groups, müssen ebenfalls wertgeschätzt werden und Raum haben, sein dürfen, damit der Prozess insgesamt nicht abgebrochen wird. Das bedeutet, dass Inklusion nicht immer, für alle, gleichzeitig, in jedem Bereich, stattfinden kann.

Inklusion als interaktiver sozialer Prozess ist in mehrfacher Hinsicht als lebendige Dynamik zu verstehen, die vom Gleichgewicht zwischen Aktivität und Erholung, aufeinander Zugehen und Rückzug, Nehmen und Geben, Grenzen überschreiten und respektieren, gestaltet und bestimmt wird. Durch diesen Prozess, in dem soziale Reaktionen wirksam werden, kann sich Inklusion im Sinne einer Anerkennung von Vielfalt entfalten, der soziale Raum mit Leben gefüllt werden, und über eine bloße Teilnahme hinaus als solche erlebt werden.

✦ *Soziale Reaktionen als hemmende Faktoren*

Sind keine, oder zu wenige Ansatzpunkte vorhanden, bricht der Prozess ab, bevor er begonnen wird. Dies ist oft bei zufälligem Aufeinandertreffen im öffentlichen Raum der Fall und häufig mit abwertenden, diskriminierenden, beleidigenden, ignoranten oder aber bevormundenden, fremdbestimmenden, überfürsorglichen, „helfenden“ sozialen Reaktionen verbunden.

„Ich glaub das liegt daran, dass man ... (*sucht nach Worten*)... ich hab da nämlich einen Film mal gesehen, ich weiß nicht ob du den kennst, Me too ... Da ist das auch schon einmal vorgekommen, dass man sich einfach in der Gesellschaft sehr schwer tut. Dass behinderte Menschen einfach nicht ... den nötigen Respekt bekommen“ (Interview 2, 87-93).

„Na, ich hab in der Schnellbahn einen Discman gehabt, hab da gsungen und so, leider mit falschen Tönen und so ... Nee also ich hab da schon ... da hams gsagt: ‚Heast, hör auf zu singen! Du kannst ja nicht einmal die Töne halten!‘ und so“ (Interview 2, 398-414).

Soziale Reaktionen können die Entwicklung eines Annäherungsprozesses verhindern, bevor er überhaupt begonnen hat. Solche negativen Erfahrungen bestärken bei den Betroffenen Vorbehalte, und wirken sich auf das soziale kategorische Bild vom „behinderten Menschen“, und auf die Wahrnehmung seiner Position in der Gesellschaft aus.

Zusammenfassung: Inklusion aus der Sicht der Forscherin

Inklusion ist ein gruppendynamischer Zustand, in dem *Vielfalt sich entfalten kann* und *Verschiedenheit zum Situationsreichtum* führt. Sie wird durch die *kreative Erweiterung* und *stärkenorientierte Modifikation* von Kommunikationsgewohnheiten und –möglichkeiten sichtbar und fordert *hohe Aufmerksamkeit* aller Beteiligten. Ihre Qualität besteht in einer *Befreiung von Normen* und kann sich unter bestimmten strukturellen, persönlichen und situativen *Voraussetzungen* und *Rahmenbedingungen* entfalten. Inklusion kommt durch *aktives Einlassen* und *sich Einbringen* aller Beteiligten zustande, setzt eine *Auseinandersetzung* mit Persönlichkeiten, Bedürfnissen, Emotionen und Ambivalenzen voraus und führt zur *Anerkennung von Vielfalt* und *Wertschätzung von Eigenart*.

3.5 Die Bedeutung sozialer Reaktionen für das Konzept der Inklusion

Im folgenden Kapitel wird die Fragestellung beantwortet, begründet und in das theoretische Konzept eingeordnet.

Basierend auf den Ergebnissen wird in Kapitel 3.5.1 die Definition von Inklusion erweitert. In Kapitel 3.5.2 wird die Bedeutung sozialer Reaktionen für die Entwicklung inklusiver Interaktionsprozesse erläutert. Zusammenfassend werden die Erkenntnisse als Hypothese dargestellt. Die abgeleitete Hypothese wird in Kapitel 3.5.3 dargestellt. In Kapitel 3.5.4 wird die Relevanz der Forschungsergebnisse für den Freizeitbereich beleuchtet.

3.5.1 Inklusion - erweiterte Definition

Das Konzept der Inklusion versteht sich als Menschen- und Bürgerrecht und fordert Gleichberechtigung und Anerkennung *aller* Personengruppen, in *allen* Lebensbereichen, und auf *allen* Ebenen menschlichen Zusammenlebens (Mikro-, Meso-, Makro- und Exosystem, vgl. Bronfenbrenner 1993, 38).

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die befragten Personen vielfältige Vorstellungen und Erwartungen von Inklusion haben. Sie betreffen verschiedene Systemebenen und Aspekte. Somit kann dieselbe Situation (z.B. ein Caféhausbesuch) von *einer* Person als inklusiv wahrgenommen werden, während für eine *andere* Person wesentliche Bedingungen (z.B. barrierefreie Speisekarte, Kontakte mit Menschen ohne Behinderungen) nicht erfüllt sind.

Zusätzlich treffen rechtliche und gesellschaftliche Normen, Einstellungen und Haltung der Gesellschaft, infrastrukturelle, soziale und individuelle Voraussetzungen und Bedürfnisse, subjektive Wahrnehmungen und Sichtweisen von außen aufeinander und sollen „*die eine Inklusion*“ ergeben.

Man dürfte also nur von Inklusion sprechen, wenn auch tatsächlich alle Erwartungen gleichzeitig erfüllt sind, wie es auch das theoretische Konzept vorsieht. Dies entspricht aber oft nicht der Lebensrealität.

Was bedeutet das für ein Konzept, das für alle gesellschaftlichen Ebenen, alle Menschen und alle Bereiche anwendbar sein möchte und sich schlussendlich selbst überflüssig machen möchte? Die Theorie der intersubjektiven Anerkennung (vgl. Prengel 2006, 60) bietet einen Lösungsansatz für diesen scheinbar nicht realisierbaren Anspruch. Eine Person erfährt intersubjektive Anerkennung durch rechtliche Anerkennung, emotionale Achtung *und* wechselseitige soziale Wertschätzung. In ein und derselben Situation (z.B. Caféhausbesuch) kann sich eine Person auf allen drei Ebenen anerkannt wissen und fühlen, und eine andere Person aufgrund anderer Voraussetzungen, Prioritäten oder Wahrnehmungen nicht. Wird intersubjektive Anerkennung mit Inklusion gleichgesetzt, kann die erste Person die Situation als inklusiv erleben, während die zweite Person sich nicht vollständig teilhabend fühlt.

In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf der Bedeutung sozialer Reaktionen für das Inklusionserleben von Menschen mit Behinderungen im Freizeitbereich, ist also begrenzt auf die Mikroebene und fokussiert soziale und emotionale Komponenten des menschlichen Miteinanders.

Das Verständnis von Inklusion als gruppendynamisches Phänomen bezieht sich auf die Interaktionsbeobachtungen und –erfahrungen beteiligter Personen aus den dargelegten Fallbeispielen. Es kann daher nur ein Ausschnitt der „Inklusionswirklichkeit“ aufgezeigt werden. Dieser wird außerdem durch den Interpretationsspielraum der Forscherin bestimmt. Jedoch kann selbst dieser kleine Ausschnitt nicht völlig isoliert von weiteren Ausschnitten auf derselben Ebene, und auch nicht von anderen Ebenen analysiert werden. Die folgende Zusammenfassung bezieht sich daher auf den untersuchten Ausschnitt einer Lebensrealität, denkt aber einen erweiterten Rahmen mit.

In den analysierten Fällen entstand durch die Summe des Interaktionsverhaltens aller beteiligten Personen ein Handlungsspielraum, in dem Vielfalt sich entfalten konnte und Verschiedenheit als Bereicherung wertgeschätzt wurde. Damit wurden wesentliche Aspekte

des Inklusionskonzepts erfüllt, wie es im theoretischen Teil der Diplomarbeit definiert wurde.

✚ *Jedoch sind drei Ergänzungen hinsichtlich vorangegangener Gedankengänge anzumerken*

Zum einen stellen die beschriebenen inklusiven Handlungsspielräume in sich „geschlossene“ Bedingungen dar. Inklusion ist also in den beobachteten Fällen situationsgebunden. Es bleibt daher die Frage offen, ob es sich nun tatsächlich um „volle“ Inklusion handelt? Oder um einen spezifischen Ausschnitt voller Inklusion? Oder um eine unvollständige Inklusion?

Zweitens wurden die analysierten Situationen zwar von allen Beteiligten als Situationen erlebt, in denen alle Personen ihre Individualität entfalten konnten, aber dennoch nicht unbedingt als „inklusiv“ definiert. Dieses Phänomen lässt sich damit begründen, dass verschiedene Menschen verschiedene Aspekte und Bedingungen von Inklusion priorisieren, die teilweise bereichs- und ebenübergreifend sind, einander teilweise widersprechen oder sich ambivalent zueinander verhalten. Daher stellt sich die Frage, ob es „die vollständige Inklusion“ überhaupt geben kann? Oder bleibt sie ein theoretisches Konzept, gewissermaßen eine Idealvorstellung, der man sich auf verschiedenen Ebenen, von verschiedenen Seiten, durch verschiedene Maßnahmen und nicht zuletzt durch unterschiedliches subjektives Erleben annähern kann?

Drittens geht aus allen Fallbeispielen hervor, dass der „inklusive Handlungsspielraum“ nicht einfach da war, sondern durch das Agieren und Reagieren der beteiligten Personen gestaltet wurde. Er konnte sich also in *diesen* Fällen durch die individuellen Beiträge der an *dieser* Situation Beteiligten in einem interaktiven Prozess entwickeln und als solcher wahrgenommen werden. Ist es aber Inklusion, wenn der inklusive Handlungsspielraum nur in bestimmten Situationen, abhängig vom Interaktionsverhalten der Beteiligten entsteht, und nicht unbedingt wiederholbar, und auf andere Situationen übertragbar ist?

➡ *Die Definition wird daher ergänzt*

Inklusion ist auch ein auf *allen Ebenen fortlaufender Prozess*, der in verschiedenen Situationen von verschiedenen Menschen unterschiedlich wahrgenommen wird. *Vollständige Inklusion* kann in einer *bestimmten Situation* erlebt werden, aber es ist nicht möglich, dass die gesamte Gesellschaft und jeder Mensch, zu jeder Zeit, in jedem Bereich, in allen Aspekten Inklusion erfährt. Jedoch sind die *Inklusionsmöglichkeiten und –grenzen* verschiebbar, und der Inklusionsrahmen den individuellen Bedürfnissen und Prioritäten anpassbar. Inklusion kann in zeitlichen, räumlichen, personalen, situations- und bereichsbezogenen *Ausschnitten*

verwirklicht werden. Inklusion ist ein *Handlungsspielraum*, der von allen Beteiligten gestaltet wird. In diesem Sinne wird Inklusion als Eröffnung, Verlauf und Produkt eines *Annäherungsprozesses* verstanden, der durch das Interaktionsverhalten der Beteiligten gestaltet und bestimmt wird.

3.5.2 Soziale Reaktionen - Analyse ihrer Bedeutung im Annäherungsprozess

Anerkennung von Vielfalt setzt die Bereitschaft voraus, sich auf Verschiedenheit einzulassen, damit sie sich in einem wechselseitigen Interaktionsgeschehen entfalten kann. Im Folgenden wird dieser Prozess zusammenfassend charakterisiert, und die Bedeutung sozialer Reaktionen für seine Qualität dargestellt.

Folgende Grafik verdeutlicht die Vielzahl an Reaktionen und Wahrnehmungen, welche sich auf unterschiedlichste Art verzahnen und aufeinander auswirken können. Daher ist die Darstellung nicht als Fixum zu verstehen, sondern als dynamisches Konstrukt.

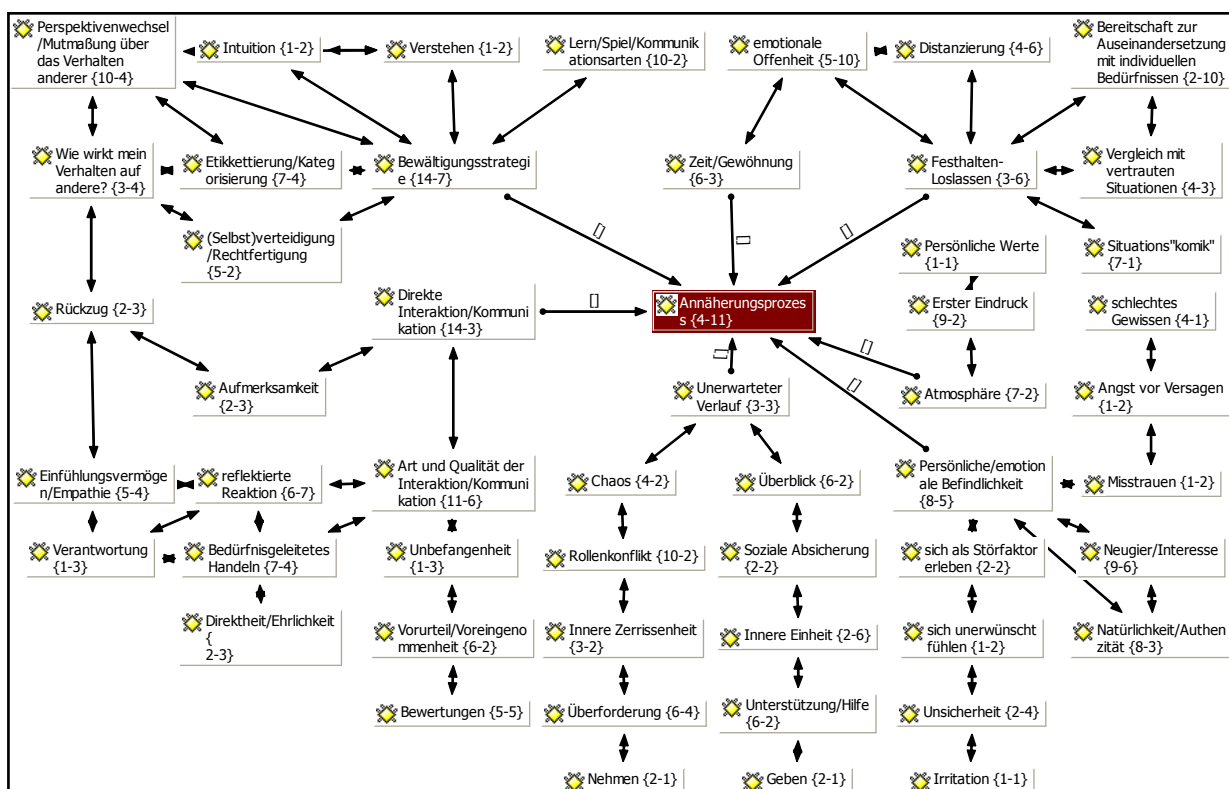


Abb. 10: Soziale Reaktionen im Annäherungsprozess

Quelle: eigene Darstellung

Vorbehaltlose Anerkennung wird als Gegenteil zu absoluter Abgrenzung verstanden. Die ursprüngliche intuitive Annahme der Forscherin, dass Anerkennung nichts Statisches ist, sondern von „einer sich selbst ergebenden Selbstverständlichkeit eines Miteinanders, bis zu

offen gezeigter Distanzierung reichen kann“, scheint sich zu bestätigen. An anderer Stelle verortet sie verschiedene Reaktionsformen auf einem Kontinuum, dessen „unteres Ende“ durch Stigmatisierung und Ausgrenzung gekennzeichnet ist, das „oberes Ende“ hingegen durch die „Aufhebung der Behinderung“ durch vorbehaltlose Anerkennung der Person. Jede Reaktion kann an „jeder Stelle“ auftreten und erlangt ihre Bedeutung im Interaktionsgeschehen. Somit ist das angenommene Kontinuum gleichbedeutend mit einem Annäherungsprozess, dessen Intensität und Qualität von einzelnen Reaktionsformen, ihren Interpretationen und Kombinationen bestimmt wird.

Verschiedene soziale Reaktionen und Verhaltensweisen fördern Offenheit und sich anerkannt fühlen, andere vermitteln Ausgrenzung oder Distanzierung bei allen an einem Interaktionsgeschehen beteiligten Personen.

Die Forscherin konnte jedoch beobachten und aus verschiedenen Aussagen interpretieren, dass nicht immer eine bestimmte Reaktion eine bestimmte Wahrnehmung auslöst, sondern dass es immer auch davon abhängt, wie eine Reaktion interpretiert wird, welche Reaktion darauf folgt, welche Intention dahintersteckt, ob diese verstanden oder missverstanden wird, usw. Eine kategorische Auflistung von Reaktionsformen, welche Inklusion erleichtern oder erschweren, greift daher zu kurz, da es sich nicht um ein lineares Geschehen handelt, sondern um einen wechselseitigen Prozess der Annäherung. Manchmal kommt es dabei zu „unglücklichen Reaktionsketten“, die eine weitere Annäherung verhindern, manchmal kommt es zu „günstigen Reaktionsketten“, die zu einer entgrenzten Dynamik führen, und alles dazwischen. Doch nicht jede scheinbar „positive“ Reaktion verursacht einen günstigen Verlauf, und nicht jede „negative“ Reaktion unterbricht ihn. Manchmal ist das Gegenteil der Fall, und gerade die Auseinandersetzung mit negativ bewerteten oder wahrgenommenen Reaktionsformen, wie z.B. Neugier, Überraschung, Ärger, spontanes Lachen, Misstrauen, usw. ermöglicht direkte Kommunikation und dadurch ein Verstehen, eine Öffnung oder den Abbau von Unsicherheiten und Berührungängsten (häufig handelt es sich dabei um originäre Reaktionen). Umgekehrt vermitteln manchmal positiv gedachte Verhaltensformen Abgrenzung oder Abwertung und verhindern eine weitere Annäherung. Überformte Reaktionen wie z.B. gut gemeinte Hilfe, oder das Hinwegsehen über eine Behinderung (Negation), weil die Behinderung nicht im Vordergrund stehen soll, fallen oft in diese Kategorie. Sowohl negativ als auch positiv bewertete und wahrgenommene Emotionen, Reaktionen und Assoziationen aller Beteiligten sind Teil eines Annäherungsprozesses und bedürfen einer reflektierten Auseinandersetzung.

Es handelt sich also um einen Prozess des Aufeinanderzugehens, in dem sich je nach Voraussetzungen, Vorerfahrungen, Persönlichkeit, usw. verschiedene Annäherungsschritte ergeben können. Soll der Prozess sich entfalten können, müssen alle diese Schritte Raum bekommen, in wechselseitiger Auseinandersetzung verarbeitet zu werden. Das impliziert auch das Zulassen unangenehmer Gefühle, Vertreten des eigenen Standpunktes, Auseinandersetzung mit der Sichtweise der Anderen (Perspektivenwechsel), und Anerkennung von unterschiedlichen, teilweise ambivalenten Erwartungen und Bedürfnissen. Unter einem Annäherungsprozess wird ein wechselseitiger Interaktionsprozess verstanden, in dem, ausgehend von individuellen persönlichen Voraussetzungen, jede beteiligte Person die Möglichkeit der ehrlichen Auseinandersetzung mit sich selbst, den anderen Personen, und allen damit verbundenen Emotionen, bekommt und auf ihre Art im sozialen Austausch annimmt.

Voraussetzungen dafür ist einerseits eine grundsätzliche Bereitschaft, sich auf die Auseinandersetzung mit Vielfalt einzulassen, und eventuell vorhandenes kategorisches Denken zu überwinden. Andererseits auch die Tatsache, dass das Handeln jeder Person von unterschiedlichen Vorbedingungen geprägt ist, und dass eine Weiterentwicklung dort ansetzt, wo eine Person sich „befindet“. Eine Person mit Behinderung, die immer wieder auf die Behinderung angesprochen wird, fühlt sich darauf reduziert und reagiert auf Interesse an derselben möglicherweise mit Abwehr. Umgekehrt vermeidet vielleicht eine Person, die noch nie mit einer Person mit Behinderung Kontakt hatte, ebendiesen, weil sie nicht weiß, wie sie damit umgehen soll. Wird die Behinderung nicht thematisiert, kommt kein Kontakt zustande und der Annäherungsprozess findet nicht statt. Die konstruktive Konfrontation mit diesen Ambivalenzen kann also zur Erweiterung von Sichtweisen, zum Abbau von Unsicherheit, zum Verstehen der Bedürfnisse und Beweggründe des jeweils anderen, zu Vertrauen, und schließlich zur Anerkennung der jeweiligen Persönlichkeiten führen. Sie kann auch eine soziale oder persönliche Beziehung auf einer Ebene ermöglichen, auf der die Individualität der Personen wertgeschätzt wird. Die Auseinandersetzung mit Vielfalt impliziert die Bereitschaft, von der persönlichen Ausgangssituation mit allen mit ihr verbundenen Eigenschaften (Sichtweise, Persönlichkeit, Vorerfahrungen, widersprüchliche Normen, usw.), einer anderen Person auf deren Ausgangssituation zu begegnen, und auf dieser Ebene sich mit den jeweils anderen Sichtweisen, Erwartungen, Wünschen, Bedürfnissen, Emotionen, und damit verbundenen Ambivalenzen zu konfrontieren. Dies ist nicht einfach da, sondern kann sich über einen Zeitraum entwickeln, vertiefen, verdichten, oder auch stehenbleiben, sich entfernen und wieder lösen. Das Einlassen auf die Auseinandersetzung mit Vielfalt ist mit

hoher Aufmerksamkeit aller Beteiligten verbunden. Anerkennung von Vielfalt bedeutet nicht zuletzt auch die Anerkennung von Ruhe- und Erholungsbedürfnissen, sowie Austausch in Peer Groups.

Dieser Prozess braucht also auch Zeit und Erholungspausen, ist auch von äußeren Rahmenbedingungen, Unterstützungsmöglichkeiten in verschiedener Form, Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft, sowie Sympathie abhängig, und mit dem Aufbau sozialer und/oder persönlicher Beziehungen verbunden.

3.5.3 Hypothese – Beantwortung der Fragestellung

Die Fragestellung kann nun beantwortet werden.

Welche sozialen Reaktionen der Umwelt erleichtern oder erschweren die Inklusion / Teilhabe von Menschen mit Behinderungen im Freizeitbereich?

Die Bedeutung sozialer Reaktionen für das Konzept der Inklusion erweist sich als Qualitätsmerkmal eines wechselseitigen Interaktionsprozesses. Im Rahmen des Prozesses werden sie auf einem Kontinuum (Annäherung) zwischen absoluter Ablehnung einer Person mit (bzw. aufgrund) ihrer Behinderung, und vorbehaltloser Anerkennung einer individuellen Persönlichkeit verortet. Es lässt sich keine Aussage darüber treffen, welche Reaktion in direkter Konsequenz Inklusion erleichtert oder erschwert, da mehrere Faktoren und schließlich wechselseitige Reaktionsketten entscheidend für das subjektive Erleben der Inklusionsrealität sind. Dennoch lassen sich einige Bedingungen und Reaktionsformen charakterisieren, die einen gegenseitigen Annäherungsprozess eröffnen, fortführen und begünstigen, und andere, die ihn abbrechen, blockieren oder erschweren. Diese Bedingungen und Reaktionsformen werden in *wechselseitigen Interaktionsprozessen* wirksam, und betreffen *alle* beteiligten Personen. Sie werden im Sinne des bio-psycho-sozialen Modells der ICF (DIMDI 2005) als Kontextfaktoren definiert. Demnach werden soziale Reaktionen, Einstellungen und Interaktionsmechanismen als Förderfaktoren (öffnende, fördernde, erleichternde Faktoren) oder Barrieren (verhindernde, hemmende, erschwerende Faktoren) verstanden.

Aufgrund der Forschungsergebnisse kann nun eine *Hypothese* aufgestellt werden, welche anschließend in Kurzform skizziert wird.

Soziale Reaktionen, die die Umsetzung des Konzepts der Inklusion erleichtern

- *Personenorientiertes Denken, Handeln und Re-agieren* = Anerkennung der Person
- *Emotionale Offenheit und damit verbundene Reaktionen* wie z.B. Respekt, Natürlichkeit / Authentizität, Wertschätzung, Selbstreflexion
- Denken auf einer *gleichberechtigten Ebene* und eine damit verbundene „ehrlich“ wertschätzende Haltung / emotionale Anerkennung
- *Bereitschaft, sich mit Vielfalt auseinanderzusetzen und damit verbundene Reaktionen* wie z.B. Interesse, Spontanität, stärkenorientiertes Handeln, Ehrlichkeit, Bereitschaft und Fähigkeit des Perspektivenwechsels, Empathie
- *aktives Einlassen auf und aktive / aufmerksame Gestaltung* der Interaktionsprozesse
- damit verbundenes *kreatives, lösungsorientiertes Denken und Handeln* / „Ziele über Möglichkeiten denken“ = *Entgrenzung* des Handlungsspielraums
- *konstruktive Auseinandersetzung* mit allen Emotionen, Bedürfnissen und Ambivalenzen

Soziale Reaktionen, die die Umsetzung des Konzepts der Inklusion erschweren

- vordergründig *behinderungsbezogenes Denken, Handeln und Re-agieren* = Reduktion einer Person auf ihre Behinderung
- *Offen gezeigte / geäußerte Ablehnung und damit verbundene Reaktionen* wie z.B. Aggression, Respektlosigkeit, Ignoranz, Ausgrenzung, Diskriminierung
- Denken auf *unterschiedlichen Ebenen* und damit verbundene Reaktionen wie „besser wissen“, „nicht ernst nehmen“ und Vermittlung einer abwertenden Haltung
- *Innere Abgrenzung / Nicht-Betroffenheit / Nicht-Zuständigkeit und damit verbundene Reaktionen* wie Desinteresse, Bevormundung, Zuweisung, Abschiebung, Zuschreibungen
- *nicht in Erwägung ziehen von, passive Zurückhaltung* in Interaktionsprozessen
- und damit verbundenes *normiertes, kategorisches, zielgruppenspezifisches Denken und Handeln* / „Grenzen vor Ziele denken“ = *Begrenzung* des Handlungsspielraums
- *Negation / Abweisung* „unerwünschter“ Emotionen, Bedürfnisse und Ambivalenzen

3.5.4 Freizeit - Relevanz der Erkenntnisse

Im folgenden Kapitel wird die Bedeutung der Erkenntnisse für den Freizeitbereich erläutert.

Die beobachteten Situationen wurden als inklusive Freizeitaktivitäten im Sinne eines Handlungsspielraums, in dem Vielfalt sich entfalten kann, definiert. „Freizeit“ zeichnet sich durch die freiwillige Teilnahme aller Personen, durch das Erfüllen verschiedener Freizeitbedürfnisse, sowie durch deren Ausübung in der frei verfügbaren Lebenszeit aus.

Aus dem Datenmaterial konnten vier verschiedene Handlungsspielräume herausgearbeitet werden, welche für den Freizeitbereich relevant erscheinen.

Gruppengeist: Wichtig ist der gemeinsame Rhythmus beim Trommeln, eine gemeinsame Kommunikationsebene beim Gebärdensprachkurs, oder das Aufgehen in der Theaterrolle, um ein ansprechendes Stück darzubieten.

Auftragsgerechtes Rollenverhalten: Der Freizeitbereich bietet allgemein zahlreiche Möglichkeiten, über einen bestimmten Auftrag Teilhabe zu lenken, zu unterstützen und in diesem Prozess zu vermitteln. Ein Trommellehrer, der alle TeilnehmerInnen individuell in ihren jeweiligen Fähigkeiten unterstützt und motiviert, ein Musiker, der die Anerkennung der Fans genießt, oder die Gastgeberin einer Kaffeejause, die einen Lern- und Kommunikationsraum eröffnet, bereiten Wege zur gelebten Inklusion, bieten Sicherheit und ermöglichen jedem Individuum, sich selbst einzubringen.

Persönliche Beziehungen: Schließlich bilden sich besonders im Freizeitbereich Freundschaften, die meisten Menschen sind lockerer und offener, weniger gestresst, und eher bereit, Neues kennenzulernen und auszuprobieren. Sympathie, Freundschaft und Zuneigung überwinden oft Barrieren und eröffnen Möglichkeiten.

Individuelle Passung: Desweiteren ist davon auszugehen, dass es auch andere „individuell passende“ Freizeitangebote gibt, an denen Menschen mit (unterschiedlichen) Behinderungen ohne Modifizierungsmaßnahmen teilnehmen können, weil für alle TeilnehmerInnen ihre (behinderungsspezifischen) Voraussetzungen gelten.

Diesbezüglich wäre es auch interessant, mehr und verschiedenartige Aktivitäten wie den „integrativen Rollstuhlsport“ des Vereins Paderborner Ahorn-Panther (alle TeilnehmerInnen üben ihre Sportart im Rollstuhl aus) anzubieten (vgl. Rheker 2008, 173ff).

Die prinzipielle Öffnung behindertenspezifischer Freizeitangebote für alle Menschen kann eine weitere Maßnahme darstellen, „umgekehrte Inklusion“ zu fördern.

Somit liegt im Freizeitbereich ein großes Potential, die Leitidee der Inklusion umzusetzen. Dennoch zeigt die Realität oft, dass Menschen mit Behinderungen zu behindertenspezifischen Freizeitangeboten verwiesen werden. Erschwerend kommt hinzu, dass der Freizeitbereich relativ wenig erforscht ist und als eher „randständiger“ Lebensbereich behandelt wird.

Verschiedene Maßnahmen fördern (bzw. könnten) Annäherungsprozesse fördern und unterstützen. Oft gilt es vor allem, eine gewisse erste Schwellenangst zu überwinden. Hierbei wären Vermittler- und Informationstätigkeiten, sowie Beratungstätigkeiten gefragt. Ob das nun in Form individueller Freizeitassistenten geschieht, die eine Person mit Behinderung in der Ausübung ihrer Interessen unterstützt, ob das vermehrt integrative Angebote sind, oder mobile Dienste, die reguläre Freizeitanbieter methodisch, infrastrukturell und didaktisch unterstützen und beraten, oder ob es Vermittlungszentren sind, an die sich sowohl Freizeitinteressierte als auch Freizeitanbieter wenden können, hängt vom Umfeld, der regionalen Lage, den Möglichkeiten der betroffenen Personen, den Zielvorstellungen und nicht zuletzt den Freizeitinteressen ab. Die Umsetzung der Leitidee der Inklusion im Freizeitbereich ist demnach durch viele Faktoren beeinflussbar. Freizeitanbieter, Unterstützungssysteme und Finanzierungsmodelle, Behindertenorganisationen, Menschen mit und ohne Behinderungen usw. sollen sich angesprochen und ermutigt fühlen, aufeinander zuzugehen, sich kreativ von Normen zu befreien und nach Möglichkeiten und Wegen zu suchen, um immer mehr inklusive Ausschnitte im Freizeitbereich zu erobern.

3.6 Pädagogische Relevanz - Ausblick

Im Folgenden werden die Erkenntnisse der Diplomarbeit hinsichtlich ihrer pädagogischen Relevanz, und damit ihrer disziplinären Einordnung, erläutert. Ein abschließender kurzer Ausblick erhellt mögliche neue Forschungsschwerpunkte und weiterführende Fragestellungen, wie sie aus den Ergebnissen der Diplomarbeit abzuleiten sind. Für die Pädagogik als Disziplin haben die Ergebnisse in verschiedener Hinsicht Bedeutung.

Zunächst lassen sich die meisten Konsequenzen, die aus der Forschung für den freizeit(pädagogischen) Bereich abgeleitet werden können, auch auf die Pädagogik als Disziplin anwenden.

Die pädagogische Praxis bietet viele Möglichkeiten, inklusive Rahmenbedingungen zu schaffen, um die Entwicklung von Annäherungsprozessen zu unterstützen.

Desweiteren sind auch in anderen pädagogischen Feldern flexible, situationsangepasste Formen der Assistenz im Sinne einer Vermittlertätigkeit zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen denkbar und sinnvoll, insbesondere in Bereichen und auf Ebenen, in denen Berührungsängste, Vorurteile, äußere Strukturen, Gewohnheiten und starre Gesellschaftsgefüge vorherrschen und dadurch natürlich zustande kommende Annäherungsprozesse verhindert werden.

Eine weitere Bedeutung der Ergebnisse liegt in der Erkenntnis, dass leistungsorientierte Systeme und Einheitsdenken eine Öffnung für Verschiedenheit und eine Anerkennung von Vielfalt erschweren. Die Pädagogik ist daher (weiterhin) gefordert, ihre Systeme umzustrukturieren, um der Vielfalt Raum zu geben. Schule, Behindertenorganisationen, aber auch Politik und Recht können auf allen Ebenen Rahmenbedingungen schaffen und zur Verfügung stellen, innerhalb derer sich Inklusion entwickeln kann. Dies würde auch einer gewissen Vorbildwirkung hinsichtlich der Bereitschaft, „quer zu denken“, entsprechen.

Insbesondere Schule kann einen wertvollen Beitrag zur Sensibilisierung für Kommunikations- und Interaktionsprozesse leisten, weg von Schubladendenken, hin zu wertgeleitetem Handeln und reflektiertem Denken, und Umdenkprozesse im Sinne des Perspektivenwechsels fördern.

Eine weitere Bedeutung kristallisiert sich für die empirische Pädagogik heraus. Es gibt im deutschsprachigen Raum wenige Studien über die Bedeutung sozialer Reaktionen und Interaktionsmechanismen hinsichtlich des Inklusionskonzepts. Die meisten empirischen Untersuchungen und Maßnahmen betreffen strukturelle, rechtliche, regionale und organisatorische Belange des Konzepts.

Dies stellt die grundlegende Basis für eine Entwicklung inklusiver Handlungsspielräume dar. Doch sollte der Blick auf die soziale und emotionale Lebensrealität insbesondere der Menschen, die nach dem Konzept der Inklusion volle und uneingeschränkte Teilhabe erfahren sollten, gerichtet sein. Bedürfnisse, Sichtweisen und subjektives Erleben von Menschen mit Behinderungen sollten im Mittelpunkt der Forschungen stehen, wenn es darum geht, Inklusion über eine bloße Teilhabe hinaus umzusetzen.

➤ Ausblick

Aufbauend auf den Ergebnissen der Diplomarbeit wäre es von Interesse, ob bzw. wie das Phänomen einer entgrenzten Dynamik als Ausdruck der Anerkennung von Vielfalt in anderen Lebensbereichen beobachtbar ist.

Interessant wäre auch, ob und wie man Grundvoraussetzungen für Anerkennungsprozesse schaffen kann, wenn sie sich nicht auf natürliche Art entwickeln.

Aus wissenschaftlicher Sicht wäre eine Vertiefung in die Thematik „Was ist Inklusion?“ von Interesse. Zum einen wurde im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit keine theoretische Sättigung erreicht. Zum anderen ist es nicht auszuschließen, dass andere Personen mit und ohne Behinderungen Anerkennung von Vielfalt in anderer Art verstehen und/ oder wahrnehmen.

Demnach wäre auch eine vertiefende Forschung hinsichtlich des Verständnisses von Anerkennung aufschlussreich.

4 Resumée

Im Resumée folgt eine Zusammenfassung der Erkenntnisse, und ein Rückblick auf die Diplomarbeit.

Inklusion bzw. Teilhabe an allen Lebensbereichen und an allen Bereichen der Gesellschaft wird in dieser Arbeit als Menschen- und Bürgerrecht gesehen. Inklusion meint die Anerkennung von Vielfalt und Verschiedenheit, Wertschätzung von „Eigenart“, sowie eine wertebasierte Sicht von Gesellschaft. Das Verständnis impliziert ein stärkenorientiertes Denken und Handeln und setzt Barrierefreiheit im weitesten Sinne voraus.

Die Leitidee der Inklusion entwickelte sich aus dem Empowermentkonzept und führte über zahlreiche Selbstvertretungsbewegungen und -aktionen zu Umdenkprozessen in der Behindertenarbeit, im Gesundheitswesen, in der Gesellschaft und in der Politik. Dieser Perspektivenwechsel konnte sich bis heute in politischen Maßnahmen, medizinischen Definitionen, (Grund)gesetzen und gesellschaftlichen Empfehlungen und Festlegungen manifestieren. Das impliziert auch eine veränderte Sichtweise von Behinderung. Es hat sich eine teilhabeorientierte Sichtweise von Behinderung gegen das lange vorherrschende medizinische Modell durchgesetzt. Vor Gesetzen und in der Öffentlichkeit ist also jeder Mensch gleichberechtigt, unabhängig von der Art und Schwere seiner Behinderung, seiner Nationalität, seiner sexuellen Orientierung, seines Geschlechts usw. Das sind wesentliche Schritte auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft.

Die Realität zeigt jedoch ein uneinheitliches Bild. Zum einen werden Menschen mit Behinderungen nach wie vor in allen Lebensbereichen mit Benachteiligungen und Barrieren unterschiedlichster Art, Etikettierungen und Stigmatisierungen konfrontiert, und erleben sich nicht integriert. Zum anderen ist es ein weiterer Schritt, dass Gebote, Verbote und Richtlinien nicht nur auf dem Papier bestehen, sondern auch zu Denkprozessen bei jedem Einzelnen führen. Die „Barrieren in den Köpfen“ (Markowetz 2000, 22) der Mitmenschen stehen oft der tatsächlichen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen im Weg. Sie werden in alltäglichen zwischenmenschlichen Interaktionen sichtbar und zeigen sich in Form sozialer Reaktionen und Verhaltensweisen, die von Menschen mit Behinderungen als diskriminierend erlebt werden.

Auf der anderen Seite lassen sich in allen Lebensbereichen Beispiele finden, wo Menschen

mit und ohne Behinderungen zusammen *sind*, Personen als Personen wertgeschätzt werden, und eventuelle Barrieren durch gemeinsame Kräfte überwunden werden. Auch solche „positive“ Situationen werden oft maßgeblich durch entsprechende Verhaltensweisen und Interaktionsformen aller Beteiligten gestaltet. Diese Grundlagen gelten selbstverständlich auch für den Freizeitbereich. Dennoch erleben sich Menschen mit Behinderungen oft gerade in diesem Lebensbereich ausgeschlossen.

Ausgehend von den Rechten marginalisierter Personengruppen beruht eine vorbehaltlose Anerkennung von Vielfalt und die Umsetzung des Konzepts der Inklusion auf dem alltäglichen Verhalten aller Menschen zueinander, sowie auf dem subjektiven Erleben aller Menschen.

In der vorliegenden Diplomarbeit wurde der Frage nachgegangen, welche sozialen Reaktionen der Umwelt sich auf das Teilhabeerleben von Menschen mit Behinderungen erschwerend oder erleichternd auswirken. Der Fokus lag dabei auf dem Freizeitbereich. Ausgehend von drei unterschiedlichen Fallbeispielen konnte die Hypothese aufgestellt werden, dass nicht ausschließlich bestimmte soziale Reaktionen und Verhaltensweisen die subjektiv wahrgenommene Qualität und Intensität der Teilhabe erschweren oder erleichtern. Aus der empirischen Forschung geht hervor, dass Anerkennung von Vielfalt nicht einfach da, sondern aus einem wechselseitigen Annäherungsprozess resultiert. Dieser setzt die Bereitschaft aller Beteiligten voraus, sich mit Vielfalt und all ihren Herausforderungen auseinanderzusetzen. Daraus kann auf zwischenmenschlicher Ebene eine Dynamik entstehen, die über alle Barrieren hinaus Möglichkeiten schafft, und die durch Offenheit, Natürlichkeit, Nehmen und Geben (Bereitschaft, von sich zu geben und von anderen anzunehmen) charakterisiert ist.

Es konnten Faktoren und Verhaltensweisen ausgemacht werden, die einen solchen Annäherungsprozess unterstützen, und solche, die ihn stören oder verhindern. Wertschätzung der Person, Kreativität, Authentizität, Zeit, Spontanität, Sicherheit, gegenseitige Sympathie, Unterstützungsmöglichkeiten, emotionale Offenheit und Bewältigungsstrategien wirken sich z.B. begünstigend aus. Ausschließlich behinderungsbezogene Reaktionen, Zuschreibungen, Misstrauen, kategorisches Denken oder normiertes Handeln verlangsamen oder behindern die Entstehung einer solchen „inklusive Dynamik“. Dennoch kann man auch diese Faktoren nicht linear betrachten, sondern in Wechselwirkung zueinander. Wesentlich ist die Bereitschaft aller, der Menschen ohne Behinderungen und der Menschen mit Behinderungen, sich auf einen solchen Annäherungsprozess einzulassen. Das heißt, alle Beteiligten sind

gefordert, über die gewohnten Horizonte zu schauen und der Vielfalt Raum zu geben. Das beinhaltet auch eine ehrliche Auseinandersetzung mit Unsicherheiten, Vorbehalten und ambivalenten Bedürfnissen.

Manchmal ist die Diskrepanz zu groß, und trotz Bemühen kann keine ausreichende Annäherung stattfinden.

Auf Basis der Fallbeispiele konnten außerdem verschiedene „inklusive Strukturen“ ausgemacht werden, in deren Rahmen sich inklusive Handlungsspielräume entfalten konnten. Zum einen kann ein gemeinsamer Gegenstand, der „Gruppengeist“, Barrieren überwinden, Potentiale wecken und Gemeinsames schaffen. Wenn alle an einem Strang ziehen, ist es nicht mehr bedeutsam, wer stärker zieht, wer mit der linken Hand zieht, oder wer wie lange zieht. Desweiteren kann Anerkennung über eine bestimmte Rolle, einen Auftrag oder eine Position und damit verbundenes Verhalten erfolgen. KursleiterInnen wollen allen TeilnehmerInnen Kenntnisse vermitteln, SchauspielerInnen zeigen ihre Talente und ihre besonderen Fähigkeiten, um ein Publikum zu unterhalten, UnterstützerInnen überbrücken Hindernisse, usw. Rollenkonformes Verhalten kann sowohl förderlich als auch hinderlich für Anerkennungsprozesse sein. „Individuelle Passung“ kann sich ergeben, wenn für alle dieselben Voraussetzungen gelten, ohne dass diese für die Person mit Behinderung angepasst werden müssen. Zuletzt spielen persönliche Beziehungen eine Rolle, inwieweit Menschen mit Behinderungen „mittendrin“ sind oder sich dazugehörig fühlen. Können Menschen einander kennenlernen, haben sie Zeit, ihre Persönlichkeit, ihre Eigenheiten, ihre Stärken und Schwächen zu entdecken, tritt die Behinderung in den Hintergrund. Dies ist ein individueller Prozess.

Der Freizeitbereich zeichnet sich nun insofern aus, als er alle diese Rahmenbedingungen bieten kann. Er bietet unzählige Möglichkeiten an Aktivitäten, Interessen und Möglichkeiten, am „selben Strang zu ziehen“, über Barrieren hinweg zu gehen, die Möglichkeiten der Vielfalt zu entdecken und unterschiedliche Voraussetzungen als Potentiale zu nützen. Außerdem sind Menschen in ihrer Freizeit oft entspannter, offener, und fühlen sich weniger an Normen gebunden als zum Beispiel im Berufsleben. Diese Tatsache kann die Bereitschaft erhöhen, sich auf einen Annäherungsprozess und auf die Entdeckung von Vielfalt einzulassen. Die Forscherin verglich die „inklusive Dynamik“ nicht zufällig mit ihren persönlichen Reiseerlebnissen.

Auf der anderen Seite bestehen besonders im Freizeitbereich Vorbehalte gegenüber der gemeinsamen Ausübung von Freizeitaktivitäten. Nicht immer sind unvorbereitete Anbieter bereit, „es einfach einmal auszuprobieren“, wie der Trainer des Qi Gong Kurses. Um Kontakte herzustellen, Unsicherheiten zu überwinden, und zwischen Erwartungen und Bedürfnissen zu vermitteln, wäre die Erweiterung verschiedenartiger Freizeitassistentenangebote zielführend.

Zusammenfassend kann man sagen, dass menschliches Verhalten maßgeblich ist, inwieweit eine Person mit Behinderung sich in einer Freizeitaktivität dazugehörig fühlt oder nicht. Man kann nicht generell erschwerende oder erleichternde Reaktionen unterscheiden, sondern nur Faktoren, die das Einlassen auf einen gegenseitigen Annäherungsprozess fördern oder behindern. Diese stehen aber in einer Wechselwirkung zueinander und werden nicht als lineare Ausschlussfaktoren wirksam. Anerkennung von Vielfalt, als Zielvorstellung des Prozesses und als Ausdruck des Inklusionskonzepts, kann als Dynamik definiert werden, in der alle Beteiligten gleichermaßen nehmen und geben, sich zeigen und die anderen wahrnehmen, mit dem Ziel einer (all)umfassenden Achtsamkeit für Möglichkeiten und Stärken. Der Freizeitbereich bietet aufgrund seiner Vielseitigkeit, seiner freien Gestaltbarkeit und seines „ungezwungenen“ Charakters viele Möglichkeiten, solche Prozesse zu forcieren. Dennoch hinkt möglicherweise aufgrund derselben Eigenschaften der Freizeitbereich hinsichtlich Inklusionsbestrebungen etwas hinten nach, weil er vielleicht wegen seiner Vielseitigkeit schwer überschaubar ist, und weil er möglicherweise aufgrund seiner Gestaltungsfreiheit und durch die Freiwilligkeit der Teilnahme nicht so ernst genommen wird.

Es gilt also, dem Freizeitbereich seine verdiente Aufmerksamkeit zu widmen und Unterstützungsformen, Anlaufstellen und Assistenzdienste zu fördern, um seine Potentiale hinsichtlich der Eröffnung sozialer Annäherungsprozesse zu nützen. Andererseits sind alle Menschen aufgefordert, offen aufeinander zuzugehen, und ihre Potentiale in einem kreativen Prozess der Annäherung zu entwickeln und zu entfalten, und dadurch den Freizeitbereich durch ihre Verschiedenheit zu bereichern.

5 Literaturverzeichnis

5.1 Bücher, Artikel und Internetquellen

Bauer, Martin W.; Gaskell, George (Hg.) (2000): Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook. London: Sage.

Bieker, Rudolf (Hg.) (2005): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.

Biewer, Gottfried (2001): Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder. Berlin: Luchterhand.

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

BIV (2012): Bildung. Integration. Vernetzung. Die Akademie für Integrative Bildung. Sitz: Mariahilferstraße 76/7/69, 1070 Wien. Online unter: <http://www.biv-integrativ.at> (Stand: 2012) [20.1.2012].

BIZEPS (2003): Deklaration von Madrid. Online unter: <http://www.bizeps.or.at/news.php?nr=4059>. (Stand: 19.3.2003) [3.4.2012].

BIZEPS (2012): BIZEPS - Zentrum für Selbstbestimmtes Leben. Vorstand und Redaktion: Martin Ladstätter. Schönngasse 15-17/4, 1020 Wien. Online unter: <http://www.bizeps.or.at/> (Stand: 2012) [20.1.2012].

BMASK - Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2009): Bericht der Bundes-Regierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen 2008. Broschüre des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Sitz: Stubenring 1, 1010 Wien.

BMASK - Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2010): UN-Behindertenrechts Konvention. Erster Staatenbericht Österreichs. Broschüre des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Sitz: Stubenring 1, 1010 Wien.

BMASK - Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2011): UN-Konvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erklärt in leichter Sprache. Broschüre des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Sitz: Stubenring 1, 1010 Wien.

Boban, Ines; Hinz, Andreas (Hg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg: Martin-Luther Universität. Deutsche Übersetzung und Überarbeitung der Originalausgabe: Booth, Tony; Ainscow, Mel: Index for inclusion. UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

Boban, Ines; Hinz, Andreas (2005): Persönliche Zukunftsplanung mit Unterstützungskreisen – ein Ansatz auch für die Unterstützung in der Arbeitswelt. In: Bieker, Rudolf (Hg.) (2005): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der

beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 133-145.

Booth, Tony (2008): Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Hinz, Andreas, Körner, Ingrid; Niehoff, Ulrich (Hg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 53-73.

Booth, Tony; Ainscow, Mel (2002): Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE): Mark Vaughan.

Bronfenbrenner, Urie (1993): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Originalausgabe (1979): The Ecology of Human Development; Experiments by Nature and Design. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.

Bundeskanzleramt (1997): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. BGBl. I, Nr. 87/1997, Art. 7/Abs. 1. Bundesverfassungsgesetz: Änderung des Bundes-Verfassungsgesetzes, Teil 1. Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1997_87_1/1997_87_1.pdf (Stand: 13.8.1997) [8.4.2012].

Bundeskanzleramt (2005): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. BGBl. I, Nr. 82/2005. Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz BGStG. Online unter: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2005_I_82/BGBLA_2005_I_82.pdf (Stand: 10.8.2005) [8.4.2012].

Bundeskanzleramt (2008a): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. BGBl. I, Nr. 109/2008. Änderung des Bundes-Behindertengesetzes BBG. Online unter: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_I_109/BGBLA_2008_I_109.pdf (Stand: 8.8.2008) [17.1.2012].

Bundeskanzleramt (2008b): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. BGBl. III, Nr. 155/2008. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie das Fakultativprotokoll zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online unter: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_III_155/BGBLA_2008_III_155.pdf (Stand: 23.10.2008) [17.1.2012].

Bundessozialamt (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Übersetzung). BGBl. III, Nr. 155/2008. Online unter: <http://www.bundessozialamt.gv.at/cms/basb/attachments/4/7/0/CH0035/CMS1286277079978/konventionstext.pdf> (Stand: 23.10.2008) [8.4.2012].

Cloerkes, Günther (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH-„Edition S“.

Denzin, Norman K. (2007): Symbolischer Interaktionismus. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steincke, Ines (Hg.) (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Originalausgabe (2000). Reinbeck bei Hamburg: Rohwolt Taschenbuch Verlag, 136-150.

DIMDI – Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hg.) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Genf (WHO). Online unter: http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf (Stand: 20.8.2008) [8.4.2012].

DUDEN Online (2011): Online Wörterbuch <http://www.duden.de/>. Online unter: <http://www.duden.de/zitieren/10121598/2.0> (Stand: Version 2.0 von 15.12.2011) [8.4.2012].

Dworschak, Wolfgang; Schmidt, Matthias (2011): Inklusion und Teilhabe. Gleichbedeutende oder unterschiedliche Leitbegriffe in der Sonder- und Heilpädagogik? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7/2011, 269-280.

Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (Hg.) (2009): Handbuch Integrationspädagogik. 7. Auflage. Originalausgabe (1988). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Eur-Lex (2000a): Richtlinie 2000/43/EG des Rates vom 29. Juni 2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft. Online unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:180:0022:0026:DE:PDF> (Stand: 29.6.2000) [13.1.2012].

Eur-Lex (2000b): Richtlinie 2000/78/EG des Rates vom 27. November 2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf. Online unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:303:0016:0022:DE:PDF> (Stand: 27.11.2000) [13.1.2012].

Europa (2006): Zusammenfassungen der EU-Gesetzgebungen. Europäisches Jahr der Menschen mit Behinderungen 2003. Online unter: http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/disability_and_old_age/c11413_de.htm. (Stand: 31.1.2006) [6.2.2012].

Fediuk, Friedhold (Hg.) (2008): Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im Sport. Bewegungspädagogik, Band 4. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Fischer, Julia; Ott, Anne; Schwarz, Fabian (Hg.) (2010): Mehr vom Leben. Frauen und Männer mit Behinderung erzählen. Bonn: Balance buch + medien verlag im Psychiatrie-Verlag.

Flick (2000): Episodic Interviewing. In: Bauer, Martin W.; Gaskell, George (Hg.) (2000): Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook. London: Sage, 75-92.

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Originalausgabe (1995). Reinbeck bei Hamburg: Rohwolt Taschenbuch Verlag.

Flick, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung. 2. Auflage. Originalausgabe (2004). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steincke, Ines (Hg.) (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage.

Originalausgabe (2000). Reinbeck bei Hamburg: Rohwolt Taschenbuch Verlag.

Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage (vollständig überarbeitet). Weinheim-München: Juventa Verlag.

Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje, Prengel, Annedore (2010): Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage (vollständig überarbeitet). Weinheim-München: Juventa Verlag, 17-39.

Friese, S. (2011): ATLAS.ti 6 User Manual. Berlin: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.

Gerber, Gisela u.a. (Hg.) (2004): Leben mit Behinderung. Ein Bilder- und Lesebuch aus Wissenschaft und Praxis. Wien: Empirie Verlag.

Girtler, Roland (2001): Methoden der Feldforschung. 4. Auflage. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag Gesellschaft m. b. H. und Co. KG.

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2005): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 2. Auflage. Engl. Originalausgabe (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Bern: Huber.

Goffman, Erving (1996): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. 12. Auflage. Engl. Originalausgabe (1963): Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion? In: Schnell, Irmtraud.; Sander, Alfred (Hg.) (2004): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbronn: Klinkhardt, 41-74.

Hinz, Andreas; Körner, Ingrid; Niehoff Ulrich (Hg.) (2008): Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen - Perspektiven – Praxis. 1. Auflage. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Integration Wien (2010): Freizeitangebote 2010. Broschüre des Vereins: Gemeinsam leben – gemeinsam lernen – Integration Wien. Für den Inhalt verantwortlich: Mag.^a Verena Glaser. Tannhäuserplatz 2/1, 1150 Wien.

Integration Wien (2012): Freizeitassistenz. Verein: Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen – Integration Wien. Online unter: <http://www.integrationwien.at/freizeit.php> (Stand: 2012) [20.1.2012].

Integrative Kulturarbeit (Hg.) (2007): Sichtwechsel. Internationales Integratives Kulturfestival. Dokumentation '07. Verein Integrative Kulturarbeit. Geschäftsführer: Alfred Rauch. Hirschgasse 64, 4020 Linz.

Integrative Kulturarbeit (Hg.) (2012): Sichtwechsel. Internationales Integratives Kulturfestival. Online unter: <http://www.sicht-wechsel.at/> (Stand: 2012) [20.1.2012].

Karas, Brigitte; Sachs, Michaela; Schieder, Barbara; Svoboda, Martina (2003): Die stereotype Sichtweise von

Behinderung innerhalb der Bevölkerung. In: Gerber, Gisela u.a. (Hg.) (2004): *Leben mit Behinderung. Ein Bilder- und Lesebuch aus Wissenschaft und Praxis*. Wien: Empirie Verlag, 124.

Karmasin, Helene; Walter, Nina (2003): Die Haltung der österreichischen Bevölkerung zu Menschen mit Behinderung. In: Gerber, Gisela u.a. (Hg.) (2004): *Leben mit Behinderung. Ein Bilder- und Lesebuch aus Wissenschaft und Praxis*. Wien: Empirie Verlag, 125-126.

Klotter, Christoph (2009): *Warum wir es schaffen, nicht gesund zu bleiben. Eine Streitschrift zur Gesundheitsförderung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Leitner, Barbara; Baldaszi, Erika (2008): Menschen mit Beeinträchtigungen. Ergebnisse der Mikrozensus-Zusatzfragen im 4. Quartal 2007. Bericht im Auftrag des Bundesministeriums für Soziales und Konsumentenschutz. April 2008. Statistik Austria. Online unter: http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/4/4/1/CH2092/CMS1313493163518/mikrozensus_2007-bericht_statistik_austria_04-2008.pdf (Stand: 2008) [19.1.2012].

MAIN_Medienarbeit Integrativ (2006): Mediennutzung ohne Barrieren. Eine qualitative Untersuchung. Online unter: <http://www.mainweb.at/wissen/publikationen/studien-main/> (Stand: 2006) [8.4.2012].

MAIN_Medienarbeit Integrativ (2008): Logbuch Accessibility. Gegen Unfair. Über Barrieren im Netz. Online unter: <http://www.mainweb.at/wissen/publikationen/elogbuch-accessibility/> (Stand: 2008) [19.1.2012].

Markowetz, Reinhard (2000): Freizeit von Menschen mit Behinderungen. In: Markowetz, Reinhard; Cloerkes, Günther (Hg.) (2000): *Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter Heidelberg GmbH – Programm „Edition S“, 9-38.

Markowetz, Reinhard (2007a): Freizeit im Leben von Menschen mit Behinderung – Inklusion, Teilhabe und Entstigmatisierung durch Freizeitassistenz. In: *Behindertenpädagogik* 2007, 46(2), 143-167.

Markowetz, Reinhard (2007b): Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: Cloerkes, Günther (2007): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 207-278.

Markowetz, Reinhard (2007c): Freizeit behinderter Menschen. In: Cloerkes, Günther (2007): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 307-340.

Markowetz, Reinhard (2008a): Soziale Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Sportvereine - Erfahrungen und Schlussfolgerungen aus dem Modellprojekt PFiFF. In: Fediuk, Friedhold (Hg.) (2008): *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im Sport*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 183-208.

Markowetz, Reinhard (2008b): Inklusion im Lebensbereich Freizeit durch Freizeitbildung und Freizeitassistenz. In: Hinz, Andreas; Körner, Ingrid; Niehoff Ulrich (Hg.) (2008a): *Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen - Perspektiven – Praxis*. 1. Auflage. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 201-217.

Markowetz, Reinhard (2010): Inklusion im Lebensbereich Freizeit. Tagungsbeitrag des 15. Weltkongress von Inclusion International, Juni 2010 in Berlin. Online unter: http://www.lebenshilfe.de/wDeutsch/ueber_uns/weltkongress-2010/dokumentation/downloads/2010-06-18-Markowetz.pdf (Stand: 18.6.2010) [10.3.2011].

Markowetz, Reinhard; Cloerkes, Günther (Hg.) (2000): Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter Heidelberg GmbH – Programm „Edition S“.

Mc Donald, Vincent; Olley, Debbie (2002): Aspiring to Inclusion. A handbook for councils and other organisations. Developed from the Index for Inclusion by T. Booth & M. Ainscow. Suffolk: Suffolk County Council. Online unter: <http://www.suffolk.gov.uk/NR/rdonlyres/B66D14DB-2420-475A-9EB6-5015CDDEFC2D/0/aspiringtoinclusion.pdf> (Stand: 2002) [23.02.2012].

Montag Stiftung: Jugend und Gesellschaft(Hg.) (2011): Arbeitsbuch – Kommunalen Index für Inklusion. Online unter: <http://www.kommunen-und-inklusion.de/> (Stand: 21.10.2011) [23.02.2012].

Montag Stiftung: Jugend und Gesellschaft(Hg.) (2011): Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V. Online unter: <https://verlag.deutscher-verein.de/> (Stand: 2006) [8.4.2012].

Niedermair, Claudia (2004): „Ich möchte arbeiten“. Eingliederung von Jugendlichen mit schwerer Behinderung in den regionalen Arbeitsmarkt in Österreich. In: Geistige Behinderung 1, 66-79.

Niehoff, Ulrich (2008): Care Ethics oder Ethik der Achtsamkeit. Kann sie helfen gegen drohende Vereinsamung behinderter Menschen? In: Hinz, Andreas; Körner, Ingrid; Niehoff, Ulrich (Hg.) (2008): Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen - Perspektiven – Praxis. 1. Auflage. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 104-124.

Opaschowski, Horst W. (1990): Pädagogik und Didaktik der Freizeit. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.

Opaschowski, Horst W. (1997): Einführung in die Freizeitwissenschaft. 3. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.

Oswald, Hans (2010): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage (vollständig überarbeitet). Weinheim-München: Juventa Verlag, 183-201.

Pilgrim (2010): Tätigkeitsbericht 2010 des Vereins Pilgrim. Obmann: Raphael Eder. Hauptplatz 24, 2700 Wiener Neustadt.

Pilgrim (2012): Wir bereiten Wege. Urheber aller veröffentlichten Schriften, Bilder, Photographien: Raphael Eder. Online unter: <http://www.pilgrim.or.at/pages/willkommen.php> (Stand: 2012) [8.4.2012].

PONS Online (2012): Online Wörterbuch <http://de.pons.eu/>. Copyright © 2001-2011 by Pons GmbH: Stuttgart. Online unter <http://de.pons.eu/dict/search/results/?q=inclusion&in=en&kbd=en-gb&l=deen> (Stand: 2012)

[8.4.2012].

Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Originalausgabe (1993). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rheker, Uwe (2008): Differenzierte Integrationspädagogik für den Sport von Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen. In: Fediuk, Friedhold (Hg.) (2008): Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im Sport. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 159-181.

Rosenthal, Gabriele (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Auflage. Originalausgabe (2005). Weinheim-München: Juventa.

Rott, Manuel (2005): Soziale Integration durch gemeinsame Freizeit in Gruppen oder dann kemmts holt amol vorbei und nacha schaum wias geat ... In: EQUAL-Entwicklungspartnerschaft MIM. Mensch im Mittelpunkt (MiM), Verein TAFIE Außerfern (Hg.) (2005): Herausforderung Unterstützung. Perspektiven auf dem Weg zur Inklusion. In: Broschüre. ©2005: bei MiM, Verein TAFIE Außerfern. AutorInnen: Erlinger, Gudrun; Gritsch, Ulrike; Köck, Gertrud; Krög, Walter; Rott, Manuel. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/mim-broschuere.html> (Stand: 19.05.2008) [24.02.11].

Sander, Alfred (2004): Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas. In: Schnell, Irmtraud; Sander, Alfred (Hg.) (2004): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbronn: Klinkhardt, 11-22.

Sander, Alfred (2009): Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (Hg.) (2009): Handbuch Integrationspädagogik. 7. Auflage. Originalausgabe (1988). Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 99-108.

Schnell, Irmtraud; Sander, Alfred (Hg.) (2004): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Schöler, Jutta (Hg.) (2000): Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Praxis und Perspektiven im internationalen Vergleich. Neuwied, Berlin: Luchterhand.

Schuntermann, Michael F. (2009): Einführung in die ICF. Grundkurs - Übungen - offene Fragen. 3. überarbeitete Auflage. Heidelberg u.a.: Ecomed Medizin.

Stein, Anne-Dore; Krach, Stefanie; Niediek, Imke (Hg.) (2010): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Stoffers, Wiebke (2009): Freizeit: individuelles Vergnügen oder gesellschaftliche Thematik? Begründungszusammenhänge für Inklusion im Lebensbereich Freizeit. In: Behindertenpädagogik 2009, 48(1), 54-76.

Strachota, Andrea (2009): Vielfalt und die Bedeutung von Anerkennung. In: Strachota, Andrea; Biewer, Gottfried; Datler, Wilfried (Hg.) (2009): Heilpädagogik: Pädagogik bei Vielfalt. Prävention – Interaktion –

Rehabilitation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-19.

Strachota, Andrea; Biewer, Gottfried; Datler, Wilfried (Hg.) (2009): Heilpädagogik: Pädagogik bei Vielfalt. Prävention – Interaktion – Rehabilitation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Strauss, Anselm (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Auflage. München: Fink (UTB).

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Engl. Originalausgabe (1990): Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Weinheim: Beltz (PVU).

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

Theunissen, Georg (2000): Lebensbereich Freizeit – ein vergessenes Thema für Menschen, die als geistig schwer- und mehrfachbehindert gelten. In: Markowetz, Reinhard; Cloerkes, Günther (Hg.) (2000): Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter Heidelberg GmbH – Programm „Edition S“, 137-149.

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

Theunissen, Georg (2007): Empowerment behinderter Menschen. Inklusion, Bildung, Heilpädagogik, Soziale Arbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Theunissen, Georg; Schirbort, Kerstin (Hg.) (2006): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen - Soziale Netze - Unterstützungsangebote. Stuttgart: W. Kohlhammer Druckerei GmbH.

Theunissen, Georg; Schwalb, Helmut (Hg.) (2009): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele: Wohnen-Leben-Arbeit-Freizeit. 4. Auflage. Originalausgabe (2003). Stuttgart: W. Kohlhammer Druckerei GmbH.

United Nations (2006): General Assembly. Final report of the Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities. Online unter: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm> (Stand: 6.12.2006) [8.4.2012].

Wacker, Elisabeth; Wansing, Gudrun; Schäfers, Markus (2005): Personenbezogene Unterstützung und Lebensqualität. Teilhabe mit einem Persönlichen Budget. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Waldschmidt, Anne (2003): Selbstbestimmung als behindertenpolitisches Paradigma - Perspektiven der Disability Studies. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 08/2003, 13-20. Online unter: <http://www.bpb.de/apuz/27782/menschen-mit-behinderungen> (Stand: 6.5.2003) [8.4.2012].

Wansing, Gudrun (2005): *Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

WHO (World Health Organization) (2001): *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Online unter: <http://www.who.int/classifications/icf/en/> (Stand: 2011) [16.7.2011].

5.2 Datenverzeichnis

Das gesamte Datenmaterial wurde eigenständig von Christine Fikar im Zuge des Forschungsprozesses erhoben und liegt in transkribierter Form vor. Es ist der Diplomarbeit der Nachvollziehbarkeit halber auf CD-ROM angehängt, aus Datenschutzgründen erfolgen weder im Datenverzeichnis noch in den Transkripten keine weiteren Angaben, die Hinweise auf die Identität der ForschungsteilnehmerInnen geben können. Die Verfasserin anerkennt das Besitzrecht der interviewten Personen über das erhobene Material.

Beobachtung 1 (2011)

Beobachtung 2 (2012)

Beobachtung 3 (2012)

Interview 1 (2012)

Interview 2 (2012)

Interview 3 (2012)

5.3 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Chronologie der gesetzlichen und gesellschaftlichen Grundlagen. Quelle: eigene Darstellung.

Abb. 2: Reaktionsformen auf Menschen mit Behinderungen. In: *Cloerkes, Günther* (2007): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH-„Edition S“.

Abb. 3: Parallelität der Arbeitsschritte. In: *Strübing, Jörg* (2008): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Abb. 4: Kodierparadigma. In: *Strübing, Jörg* (2008): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Abb. 5: Soziale Reaktionen. Quelle: eigene Darstellung (CD-ROM: Atlas.ti Datei).

Abb. 6: Inklusion aus der Sicht der befragten Personen. Quelle: eigene Darstellung (CD-ROM: Atlas.ti Datei).

Abb. 7: Inklusion aus der Sicht der Forscherin. Quelle: eigene Darstellung (CD-ROM: Atlas.ti Datei).

Abb. 8: Inklusion als entgrenzte Dynamik. Quelle: eigene Darstellung (CD-ROM: Atlas.ti Datei).

Abb. 9: Inklusive Strukturen. Quelle: eigene Darstellung (CD-ROM: Atlas.ti Datei).

Abb. 10: Soziale Reaktionen im Annäherungsprozess. Quelle: eigene Darstellung (CD-ROM: Atlas.ti Datei).

Kurzfassung

In dieser Diplomarbeit geht es um die Bedeutung sozialer Reaktionen für das Konzept der Inklusion im Freizeitbereich. Es sollte erforscht werden, welche Verhaltensweisen Inklusion erleichtern, und welche sie erschweren.

Das Konzept der Inklusion wird aus verschiedenen theoretischen Perspektiven beleuchtet. Die Fragestellung wird empirisch und qualitativ anhand von drei Fallbeispielen bearbeitet.

Hauptanliegen der Arbeit ist es, das theoretische Verständnis von Inklusion um möglichst vielfältige subjektive Sichtweisen und persönliche Erfahrungen aus der Lebensrealität von Menschen mit und ohne Behinderungen zu ergänzen. Der Erkenntnisgewinn beruht auf drei Interviews und drei teilnehmenden Beobachtungen. Die Auswertung der Daten erfolgt im Stil der Grounded Theory.

Die Bedeutung sozialer Reaktionen für das Konzept der Inklusion kristallisierte sich schließlich als Qualitätsmerkmal eines wechselseitigen Interaktionsprozesses heraus.

Abstract

The consequences of social actions for the concept of inclusion especially for leisure time activities is the central question of this diploma. It should bring social actions between people with and without disabilities in focus that on one hand assist, and on the other hand complicate inclusion.

The qualitative analysis bases on the theoretical discussion and on three case studies.

The main focus is to broaden theoretical definitions with varied personal real life experiences. This information should come out of three personal interviews and three participant observations. The data analysis is developed in the way of Grounded Theory.

Finally social actions can be defined as attributes of an interactive process between people with and without disabilities, that are important for its quality.

LL Worum geht es in dieser Diplomarbeit?

Es geht um Inklusion. Und darum, was Inklusion für verschiedene Menschen bedeutet.

Es geht auch um das Verhalten zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen, während sie zusammen Freizeit verbringen. Und es geht darum, wie sich diese Menschen dabei fühlen.

Um das herauszufinden, habe ich an drei verschiedenen Freizeitaktivitäten teilgenommen, und habe mit drei Personen ein langes Interview geführt.

Aufgrund all der Dinge, die ich erlebt und gehört habe, habe ich herausgefunden, dass es manchmal leicht und manchmal schwierig ist, miteinander Freizeit zu verbringen.

Ich habe aber auch herausgefunden, dass es in jedem Fall wichtig ist, *wie* Menschen miteinander umgehen.

Anhang

a. Abkürzungsverzeichnis

Anm. Anmerkung

bzw. beziehungsweise

ebd. ebenda

etc. et cetera

LL Leichter Lesen

u.a. und andere

usw. und so weiter

u.v.m. und viele(s) mehr

Verf. Verfasserin

vgl. vergleiche

z.B. zum Beispiel

b. Beobachtungsprotokoll (Nr):

Datum, Ort:

Zugang über (persönlicher Bezug zur Forschungssituation):

Art der Teilnahme / eigene Rolle:

Anwesende Personen:

Dauer der Beobachtung / Aktivität:

Rahmenbedingungen (Institution, Material,...):

Situation (einmalige Veranstaltung, regelmäßige Aktivität,...):

Überblick über die Gesamtsituation (stichwortartige Beschreibung, Vermerk, ob ich bestimmte Sequenzen fokussiere, Raumskizze, Störungen,...):

c. Beobachtungsleitfaden (Nr):

1. Dokumentation der Handlungsabläufe beschreiben (schriftlich, ev. Fotos und Video)

2. Interpretationen von Handlungsabläufen / Interaktionen (kenntlich machen)

✓ *Regeln des allgemeinen Handelns*

✓ *Fokussierung auf 7 Bereiche:*

- ✦ Teilnehmer an der sozialen Situation erfassen (Wer? Präsenz? Sozialer Status? Rollen?)
- ✦ Durchführung der sozialen Situation erfassen (Interaktionen und Strategien der TN)
- ✦ Schaffung der sozialen Situation erfassen (äußere Einflüsse, z.B. Raumgestaltung)
- ✦ Handlungsleitende / determinierende / beeinflussende Normen der Situation erfassen
- ✦ Regelmäßigkeit der sozialen Situation erfassen (Regeln? Muster? Wiederkehrendes?)
- ✦ Unerwartetes, Ungewohntes, Einzigartiges erfassen (Reaktionen? Wertesystem?)
- ✦ Unterschiede zw. Beobachtetem u. Getanem erfassen

✓ *Beobachtungsdimensionen:*

- ✦ *Soziale Reaktionen:* Verhalten und Einstellung (originäre, erwünschte, überformte Reaktionen), Reaktionen auf einem Kontinuum, Reaktion auf Behinderung muss nicht mit der Einstellung übereinstimmen, Unerwartetes?
 - Welche sozialen Reaktionen können beobachtet werden?
 - Wie werden diese wahrgenommen und interpretiert?
- ✦ *Behinderung:* Sichtbarkeit/Merkmal, 5 Komponenten, Stigma/Anerkennung, subjektive Wahrnehmung, Rollenverteilung und -zuschreibung
 - Was sagt das Verhalten der nichtbehinderten Umwelt gegenüber Menschen mit Behinderung über deren Sichtweise von Behinderung aus?
- ✦ *Inklusion/Teilhabe:* Menschen- und Bürgerrechtlicher Aspekt, Vielfalt, Werte, Barrierefreiheit, subjektives Erleben, Interaktionsmuster, Unerwartetes?
 - Inwieweit werden die Leitideen der Inklusion als handlungsleitendes Modell im Rahmen des geltenden gesellschaftlichen Normenkonstrukts sichtbar?
- ✦ *Freizeit:* Lebensbereich, 8 Bedürfnisse, Aktivität, Teilhabe
- ✦ *Umwelt:* Mikroebene, Interaktionen, Momentaufnahme

3. Reflexionen (Eigene Gefühle, Assoziationen, Gedanken)

4. Anmerkungen (zum weiteren Verlauf, Verbesserungsideen,...)

d. Interviewprotokoll (Nr):

Bezug zu Beobachtung (Nr):

Datum, Ort:

Dauer der Aufnahme:

Name der interviewten Person:

Sonstige anwesende Personen:

Sonstige Angaben (Alter, Geschlecht, Beruf, sonstiges Relevantes):

Rahmenbedingungen (Institution, Sitzanordnung, Raumskizze, Zustandekommen des Interviews,...):

Überblick über die Gesamtsituation / Anmerkungen (stichwortartige Beschreibung, Gesprächsverlauf, Störungen, Stimmung, Sprechfluss, Emotionen,...):

Hallo/Guten Tag Herr/Frau

Danke, dass du dir/sie sich Zeit genommen hast/haben, für ein Interview im Rahmen meiner Diplomarbeit!

Thema: Dabeisein ist (nicht) Alles. Inklusion im Lebensbereich Freizeit

Fragestellung: Welche sozialen Reaktionen der Umwelt erleichtern oder erschweren die Inklusion im Lebensbereich Freizeit?

Wie bereits (telefonisch) angekündigt, geht es um dein/ihr subjektives / persönliches Teilhabeempfinden in deiner/ihrer Freizeit, und zwar speziell um die Auswirkung und Bedeutung des Verhaltens anderer Personen, mit und ohne Behinderung. Also es geht dabei um deine/ihre Sichtweise und Einstellung zu diesem Thema, und um deine/ihre persönlichen Erfahrungen. Es interessieren mich alle Gedanken, die du/sie dazu hast/haben, genauso wie konkrete Erlebnisse und Erfahrungen, sowie auch deine/ihre gegenwärtige Situation.

Ich werde mit einer allgemeinen Einstiegsfrage beginnen, und im Verlauf des Interviews immer wieder auf Details eingehen, bzw. zu bestimmten Punkten gezielt nachfragen.

Wenn du/sie über etwas nicht reden möchtest/möchten, eine Frage zu persönlich ist usw., musst du/müssen sie sie natürlich nicht beantworten.

Selbstverständlich werde ich deinen/ihren Namen und Aussagen, die auf deine/ihre Identität hinweisen könnten, anonymisieren.

Außerdem möchte ich mit dir/ihnen das verschriftlichte Interview durchbesprechen (kommunikative Validierung), um eventuelle Missverständnisse zu klären. Zu beidem verpflichte ich mich auch mit meiner Unterschrift im beiliegenden Informationsblatt.

e. Interviewleitfaden (Nr.):

Inklusion setzt „die uneingeschränkte Teilhabe ALLER Menschen in allen Lebensbereichen der Gesellschaft“ voraus. Wie verstehst du/verstehen sie diese Forderung? Was bedeutet für dich/sie eine „inklusive Gesellschaft“?

Inklusion und Umwelt

- Wodurch fühlst du dich/fühlen sie sich inkludiert / teilhabend? Wodurch ausgeschlossen?
- Welche Umwelteinflüsse (Möglichkeiten / Grenzen) sind diesbezüglich für dich/sie am bedeutendsten?

Freizeit und Freizeitbedürfnisse

- Was bedeutet für dich/sie Freizeit?
- Welchen Stellenwert hat dieser Lebensbereich in deinem/ihrer Leben?
- Welche Bedürfnisse erfüllst du dir/erfüllen sie sich in ihrer Freizeit?

Reaktionen und Verhalten der Umwelt

- Wie reagieren Menschen üblicherweise auf dich/sie?
- Welche Bedeutung hat das Verhalten deiner/ihrer (behinderten oder nicht behinderten) Mitmenschen?
- Beeinflusst das Verhalten deiner/ihrer Mitmenschen dein/ihr persönliches Teilhabeempfinden?

Reaktionen und Verhalten im Freizeitbereich

- Gibt es diesbezüglich Unterschiede in den verschiedenen Lebensbereichen?
- Wie erlebst du deine/erleben sie ihre Umwelt / Mitmenschen bei der Gestaltung / Ausübung deiner/ihrer Freizeitinteressen?
- Wie würdest du/würden sie deine/ihre Umwelt beschreiben (zugänglich, hinderlich, offen, ablehnend)?
- Wie zufrieden bist du/sind sie mit der Gestaltung, und Umsetzung deiner/ihrer Freizeitinteressen?
- Was würdest du/würden sie verändern, wenn du könntest/sie könnten (Phantasien)?

Konkretes Erlebnis, bei dem Verhalten bedeutsam war

- Erinnerst du dich/erinnern sie sich an konkrete Erlebnisse, bei denen das Verhalten der Umwelt / Mitmenschen eine besondere Bedeutung für dein/ihr Teilhabeempfinden hatte?
- Erinnerst du dich/erinnern sie sich an konkrete Erlebnisse, bei denen dein/ihr Verhalten gegenüber anderen Menschen eine besondere Bedeutung hatte?

Typische Interaktion / Kommunikationssituation vs. Ungewöhnliche Situation

- Erzähle/erzählen sie bitte eine typische Alltagssituation (Art von Gesprächen, Reaktionen, Erwartungen, Befürchtungen, eigenes Verhalten,...)!
- Und dann erzähle/erzählen sie bitte eine Situation, in der es zu überraschenden Reaktionen und kam!

Fragen zur Beobachtungseinheit (Gruppendynamik und -erleben)

Erinnere dich/erinnern sie sich an (...), den wir zusammen verbracht haben.

- Wie ist es zu dieser Aktivität gekommen? Wer aller hat daran teilgenommen?
- Wie hast du/haben sie die Aktivität erlebt?
- Wie hast du/haben sie die Stimmung und den Umgang miteinander in dieser Situation erlebt?
- Wie hast du/haben sie die anderen Beteiligten erlebt?
- Wie hast du/haben sie das Verhalten der anderen Beteiligten dir/ihnen gegenüber erlebt?
- Wie hast du/haben sie das Verhalten der anderen Beteiligten untereinander erlebt?

Frage zur Beobachtungseinheit (Selbstwahrnehmung)

- Welchen „Platz“ hattest du/hatten sie in dieser Situation?
- Welche Bedeutung hat dieser Platz für dich/sie?
- Welche Eigenschaften / Gedanke / Gefühle verbindest du/verbinden sie mit dieser Situation (Spass, unbeschwert, anstrengend, ausgeschlossen, lustig, verärgert, schön, glücklich, Ablenkung,...)?
- Würdest du/würden sie an dieser Situation etwas verändern, wenn du könntest/sie könnten?

Abschluss: offene Frage

- Gibt es noch etwas, dass du/dass sie gerne sagen / erzählen möchtest/möchten?

Ich bedanke mich für das ausführliche und informative Gespräch!

f. Ethische Grundlagen / Prinzipien

- ✓ „*Informiertes Einverständnis*“ - 3 Elemente (nach Freedman 2001²⁰)
 - Kompetenz (capacity)
 - Information (information)
 - Freiwilligkeit (voluntariness)

- ✓ *Gesinnung der Beteiligten*
 - Beziehung muss geklärt sein, um Enttäuschungen und falsche Erwartungen zu vermeiden

- ✓ *Anonymisierung*
 - Name, Orte, ... alles, was auf die Identität einer Person schließen lässt

- ✓ *Transparenz des Forschungsprozesses*
 - Was wird passieren?
 - Wie lange dauert es?
 - Wofür ist es?
 - Was passiert mit den Ergebnissen?
 - Wem werden sie weitergegeben?

- ✓ *Kommunikative Validierung*

- ✓ *Besitzrecht der Daten*
 - liegt bei der befragten Person

²⁰ Freedman, R.I. (2001): Ethical Challenges in the conduct of research involving persons with mental retardation. In: Mental Retardation, Vol.39 (2), S. 130-141.

g. Information zur Forschung - Verpflichtungserklärung

Ich – Christine Fikar – Studentin der Universität Wien, möchte im Rahmen meiner Diplomarbeit Interviews mit Menschen mit Behinderungen durchführen.

Das Thema meiner Arbeit ist „Dabeisein ist (nicht) alles.“ Es geht um Inklusion im Freizeitbereich.

Die konkrete Forschungsfrage lautet:

„Welche *sozialen Reaktionen* der *Umwelt* erleichtern oder erschweren die *Inklusion / Teilhabe* von *Menschen mit Behinderungen* im *Freizeitbereich*?

Dabei gehe ich davon aus, dass Menschen mit Behinderungen ihr Recht auf uneingeschränkte Teilnahme an allgemeinen Freizeitangeboten in Anspruch nehmen.

Ich gehe aber auch davon aus, dass es von verschiedenen Umständen abhängt, ob und wie eine Person sich in ihrer Freizeit tatsächlich dazugehörig fühlt, oder das Empfinden hat, tatsächlich an allen Freizeitangeboten teilnehmen zu können.

Denn: Nur Dabeisein ist nicht immer alles.

Von allen möglichen Umständen, die diese Wahrnehmung beeinflussen können, möchte ich das Hauptaugenmerk auf die Bedeutung sozialer Reaktionen der Umwelt legen.

Das heißt: Ich möchte herausfinden, ob und wenn ja wie, das Verhalten anderer Personen im Allgemeinen, und in einer bestimmten (Freizeit) Situation das Teilhabeempfinden beeinflusst. Dazu nehme ich für die Dauer einer bestimmten Freizeitaktivität daran teil, beobachte das Verhalten und die Gespräche aller Beteiligten, und protokolliere es (Ich mache mir dazu Gedanken, und möchte daraus Erkenntnisse zu meiner Frage gewinnen).

Zusätzlich möchte ich persönliche Erfahrungen, Eindrücke und Wahrnehmungen einer beteiligten Person mit Behinderung, von ihr direkt, in Form eines Interviews erfragen.

Das Interview dient einerseits dazu, zusätzliche Informationen zu dem Thema „aus erster Hand“ zu bekommen. Andererseits dient es der Absicherung oder Widerlegung der Erkenntnisse aus den Beobachtungen.

Das Ziel ist, eventuell auch unerwartete, neue Aussagen über die Bedeutung des direkten Verhaltens für das Teilhabeempfinden bei der Freizeitgestaltung zu treffen.

Oder aber auf andere, vielleicht bisher wenig beachtete Aspekte zu kommen, die Menschen mit Behinderungen wichtiger sind.

Eine Kopie der Beobachtungs- und Interviewtranskripte werde ich in anonymisierter Form auf CD-ROM meiner Diplomarbeit beilegen. In die Arbeit selbst werde ich nur die ausgewerteten Ergebnisse einbinden.

Sobald ich mein Studium beendet habe (spätestens im November 2012) und die Arbeit veröffentlicht wird, lasse

ich allen Personen, die an irgendeiner beobachteten Situation beteiligt waren, und/oder ein Interview gegeben haben, die gesamte Arbeit in digitaler Form zukommen (als Internet Link, per Email, oder per USB-Stick; in Ausnahmefällen als Kopiervorlage). Zu diesem Zweck werde ich Email-Adressen und/oder Telefonnummern der beteiligten Personen sammeln. Ich verpflichte mich, sie mit dem Einverständnis der betreffenden Personen ausschließlich nur zu diesem Zweck zu verwenden.

Auf Wunsch der interviewten Personen verpflichte ich mich ebenfalls, in das Interviewtranskript vor einer weiteren Verwendung Einsicht zu gewähren, und eventuell missverstandene Passagen in einem Gespräch zu berichtigen, und/oder das Interviewtranskript an die befragte Person auszuhändigen.

Ich verpflichte mich weiters, alle erhobenen Daten (Beobachtungsprotokolle, Tonaufnahmen, Interviewtranskripte,...) ausschließlich im Rahmen der oben angeführten Diplomarbeit, in anonymisierter Form zu verwenden.

Ich anerkenne hiermit das Besitzrecht der beteiligten Person an den erhobenen Daten.

Ort, Datum

Christine Fikar

Tel.: 0699/118 99 221

Email: christine.fikar@reflex.at

h. Informiertes Einverständnis

Ich, erkläre mich zur Teilnahme an einer Beobachtung und/oder einem Interview im Rahmen der Diplomarbeit

„Dabeisein ist (nicht) alles.

Die Bedeutung sozialer Reaktionen für das Konzept der Inklusion von Menschen mit Behinderungen im Lebensbereich Freizeit“ bereit.

Die Teilnahme ist freiwillig. Wenn ich Bedenken bekomme, kann ich während des Interviews jederzeit sagen, dass ich aufhören möchte.

Wenn ich bestimmte Fragen im Interview nicht beantworten möchte, muss ich das nicht tun.

Nach dem Interview werde ich über die Ergebnisse der Forschung informiert.

Bei der Teilnahme am Forschungsprozess wird mir völlige Anonymität zugesichert. Das heißt, niemand kann in der fertigen Arbeit lesen, wer ich bin.

Mit meiner Unterschrift bestätige ich, dass ich über das Forschungsprojekt, die Vorgehensweise und meine Rechte aufgeklärt wurde.

Ort, Datum

Unterschrift

Tel.:

Email:

Lebenslauf

Name: Christine Fikar
Geburtsdatum: 21.03.1977
Geburtsort: Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

1983-1987 Volksschule Purkersdorf/NÖ
 1987-1995 Gymnasium Sacré Coeur Pressbaum/NÖ (Matura: Fachbereichsarbeit)
 1996/97 Wiener Kunstschule: Räumliches Gestalten
 1997-2001 Technische Universität Wien: Teilstudium Raumplanung und Raumordnung
 Seit Okt. 2002 Universität Wien: Diplomstudium Pädagogik

Zusatzausbildungen

1998 Wanderrittführerin
 2001 Centered Riding® Instructor I
 2005-2006 Heilpädagogisches Voltigieren
 2010-2012 i.A. zur Lehrwartin für Behindertenreiten

Pädagogische Praxis und berufliche Tätigkeiten

1995-97 Betreuung eines Buben mit autistischer Wahrnehmung
 1998 Befragung in Hauptschulen/Diplomarbeit: Ausgrenzung v. Kindern m. Behinderung
 1998-99 Lernhilfe für SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache - Helping Hands
 2000 Persönliche Interviews/Studie: Gesundheitsbewusstsein - IPR Sozialforschungsinstitut
 2001-03 Sonderpädagogische Freizeitbetreuung – Wiener Kinderfreunde
 2002-04 Mitarbeit im Café KOMM - Verein GIN
 2002-04 Betreuung einer Jugendlichen mit autistischer Wahrnehmung
 2003-09 Pferdesportliche Angebote – Pferdepark Nöstach
 2006- 2011 Referentin im Schulprojekt „Erneuerbare Energien“ - IG Windkraft
 Seit 2006 Heilpädagogisches Voltigieren auf selbständiger Basis
 Seit 2006 Konzeptionierung, Leitung und Evaluierung inklusiver pferdesportlicher Projekte
 Seit 2010 Persönliche Assistenz