



Miriam Düber

Behinderte Elternschaft und ihre Bewältigung

Perspektiven von Eltern mit
Lernschwierigkeiten auf (nicht)
professionelle Unterstützungs-
netzwerke und allgemeine
familienspezifische Angebote

BELTZ JUVENTA

Miriam Düber

Behinderte Elternschaft und ihre Bewältigung

Miriam Düber

Behinderte Elternschaft und ihre Bewältigung

Perspektiven von Eltern mit Lernschwierigkeiten
auf (nicht) professionelle Unterstützungsnetzwerke
und allgemeine familienspezifische Angebote

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Miriam Düber, Jg. 1986, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste der Universität Siegen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Familiengründungswünsche und Elternschaft von Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung.

Dissertation an der Fakultät II der Universität Siegen

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



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-6590-9 Print

ISBN 978-3-7799-6591-6 E-Book (PDF)

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Datagrafix, Berlin

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

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

*„[...] ich hör auf mein Herz immer.
[...] und ich hab gedacht:
Weißt de was, redet ihr.
Ich krieg mein Leben schon auf die Reihe.“*

Frau Müller, Juni 2017

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Dank	11
1. Einleitung	13
1.1. Problemaufriss, Zielsetzung und Fragestellung	13
1.2. Aufbau und Vorgehen	14
1.3. Hinweis zur Verwendung des Begriffes ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘	15
2. Perspektiven und Erkenntnisse aus Theorie und Forschung	20
2.1. Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten	20
2.1.1. Zur Entwicklung der Diskussion über die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten	20
2.1.2. Forschung im Feld der Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten	21
2.2. Professionelle Unterstützung	25
2.2.1. Rechtliche Grundlagen	26
2.2.2. Begleitete Elternschaft	27
2.2.3. Empirische Studien zu Begleiteter Elternschaft	28
2.2.4. Zur Perspektive von Eltern mit Lernschwierigkeiten auf professionelle Unterstützung	35
2.2.5. Fazit	46
2.3. Die Bedeutung des sozialen Netzwerks für Eltern mit Lernschwierigkeiten	47
2.3.1. Familiäre Risikofaktoren und biographische Belastungen	48
2.3.2. Widerstände im sozialen Umfeld	49
2.3.3. Kleine soziale Netzwerke und wenig Unterstützung	52
2.3.4. Bedeutung nicht professioneller Unterstützung im sozialen Netzwerk	55
2.3.5. Wechselwirkungen nicht professioneller und professioneller Unterstützung	56
2.3.6. Fazit	59
2.4. Nutzung familienspezifischer Angebote	60
2.4.1. Der Begriff der familienspezifischen Angebote	60
2.4.2. Die gesellschaftliche Bedeutung familienspezifischer Angebote	63
2.4.3. Gleichberechtigte Teilhabe als Anspruch	67
2.4.4. Berührungspunkte auf beiden Seiten	68
2.4.5. Heterogene Erfahrungsmuster	70

2.4.6. Angebote im Kontext geburtshilflicher Versorgung	72
2.4.7. Gelingensfaktoren	75
2.4.8. Fazit	76
2.5. Forschungsdesiderate	76
3. Methodisches Vorgehen	80
3.1. Methodischer Bezugsrahmen: Qualitative Sozialforschung	80
3.2. Zur Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten	81
3.2.1. Herausforderungen bei der Akquise von Interviewpartner*innen	81
3.2.2. Anforderungen an Interviewsetting und Gesprächsführung	82
3.2.3. Die Relevanz der Anonymisierung	84
3.3. Überlegungen zu partizipativen Elementen im Forschungsprozess	84
3.4. Erhebungsmethodik	85
3.4.1. Anlehnung an das problemzentrierte Interview	85
3.4.2. Mehrstufiges Interviewverfahren	86
3.4.3. Paarinterviews	87
3.4.4. Zur Methodik der Leitfadenentwicklung	88
3.5. Adressat*innen	89
3.5.1. Sampling	89
3.5.2. Anpassungen im Sampling	90
3.5.3. Akquise von Interviewpartner*innen	90
3.6. Notwendige Anpassungen im Forschungsprozess	93
3.6.1. Anpassungen in der Akquise	93
3.6.2. Anpassungen in der Interviewführung	94
3.7. Auswertungsmethodik	96
3.7.1. Anlehnung an die dokumentarische Methode	96
3.7.2. Konkretes Vorgehen bei der Auswertung	98
4. Ergebnisse der Interviewauswertung	101
4.1. Fallbeschreibungen	101
4.1.1. Herr und Frau Stricker	101
4.1.1.1. Informationen zur Biographie und zur Lebenssituation	101
4.1.1.2. Informationen zum sozialen Netzwerk	102
4.1.1.3. Informationen zum professionellen Unterstützungssetting und zur Nutzung familienspezifischer Angebote	103
4.1.2. Frau Will	105
4.1.2.1. Informationen zur Biographie und zur Lebenssituation	105
4.1.2.2. Informationen zum sozialen Netzwerk	106

4.1.2.3.	Informationen zum professionellen Unterstützungssetting und zur Nutzung familienspezifischer Angebote	107
4.1.3.	Frau Glöckner	109
4.1.3.1.	Informationen zur Biographie und zur Lebenssituation	109
4.1.3.2.	Informationen zum sozialen Netzwerk	111
4.1.3.3.	Informationen zum professionellen Unterstützungssetting und zur Nutzung familienspezifischer Angebote	113
4.1.4.	Herr und Frau Müller	114
4.1.4.1.	Informationen zur Biographie und zur Lebenssituation	114
4.1.4.2.	Informationen zum sozialen Netzwerk	118
4.1.4.3.	Informationen zum professionellen Unterstützungssetting und zur Nutzung familienspezifischer Angebote	119
4.1.5.	Zusammenfassung	123
4.2.	Rekonstruktive Auswertung	124
4.2.1.	Belastung: „ham schon ziemliche Scheiße erlebt im Leben“	125
4.2.1.1.	Belastungsfaktoren in den Herkunftsfamilien	126
4.2.1.2.	Fehlende Unterstützung im sozialen Netzwerk als Belastungsfaktor	134
4.2.1.3.	Verhaltensweisen der leiblichen Väter als Belastungsfaktor	138
4.2.1.4.	Die eigene Beeinträchtigung als Belastungsfaktor	147
4.2.1.5.	Zusammenfassung und Fazit	150
4.2.2.	Benachteiligung: „Wo is die Gerechtigkeit?“	153
4.2.2.1.	Benachteiligung durch Sonderstrukturen im Bereich der Erwerbsarbeit	153
4.2.2.2.	Ökonomische Benachteiligung	165
4.2.2.3.	Benachteiligung durch das Jugendamt	168
4.2.2.4.	Stigmatisierung(spotenzial) im Zusammenhang mit der eigenen Beeinträchtigung	169
4.2.2.5.	Bewältigung durch Einbettung der eigenen Erfahrungen in eine gesamtgesellschaftliche Kritik	173
4.2.2.6.	Bewältigung durch positive Abgrenzung von anderen	176
4.2.2.7.	Zusammenfassung und Fazit	180
4.2.3.	Infragestellung: „Is Fragenzeichen immer dahinter.“	182

4.2.3.1. Infragestellung elterlicher Kompetenzen durch das System professioneller Hilfe und Kontrolle und deren Bewältigung	182
4.2.3.2. Infragestellung elterlicher Kompetenzen innerhalb des sozialen Netzwerks und deren Bewältigung	193
4.2.3.3. Zusammenfassung und Fazit	197
4.2.4. Positionierung zu professioneller Hilfe und Kontrolle	199
4.2.4.1. Die Autonomen: „Dat machen wer alles selber.“	199
4.2.4.2. Die Kooperative: „Weil ich hier so gut mitarbeite.“	208
4.2.4.3. Die Strategin: „Dass ich nich [...] alleine stehe.“	216
4.2.4.4. Die reflektierten Nutzer: „Und ich hol mir sehr viel Hilfen.“	224
4.2.4.5. Zusammenfassung und Fazit	231
5. Fazit: Erkenntnisse und Impulse in sechs Thesen	235
Literaturverzeichnis	244

Vorwort und Dank

Im Blick zurück entstehen die Dinge, im Blick nach vorn entsteht das Glück.

Tocotronic

Der Blick zurück: Die Tabus und Stereotype, mit der die Familiengründung von Menschen mit Lernschwierigkeiten belegt ist und auf die ich in der Praxis immer wieder gestoßen bin, haben mich als Berufsanfängerin verärgert und zugleich verunsichert. Sie haben mich aber auch dazu motiviert, diese Arbeit zu schreiben. Die mit der Studie verbundenen Gespräche mit den Eltern überraschten und bewegten mich. Die Begegnungen zeigten mir immer wieder, eindrucksvoller als jede Theorie, was eine „geistige Behinderung“ eigentlich ist – eine Zuschreibung!

Der Blick nach vorn: Ich hoffe, die Untersuchung leistet ihren eigenen kleinen Beitrag dazu, den Eltern selber eine Stimme zu geben, offen und zugleich differenziert hinzuschauen.

Eine solche Arbeit entsteht nie durch einen Einzelnen!

Zunächst möchte ich allen meinen Interviewpartner*innen danken: dafür, dass sie mir – einer für sie Fremden – in z. T. erstaunlicher Offenheit über ihr Leben und all die damit verbundenen Belastungen erzählt haben. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Albrecht Rohrmann für die menschliche und fachliche Wegbegleitung. Die vielen konstruktiven Hinweise, aber vor allem auch die Ermutigung und das mir entgegengebrachte Vertrauen, gaben mir sowohl die nötige Freiheit als auch Orientierung. Auch bei Herrn Prof. Dr. Johannes Schädler und Frau Prof. Dr. Sabine Meier möchte ich mich bedanken – vor allem dafür, dass sie mir ermöglicht haben, das Thema aus anderen Blickwinkeln zu betrachten.

Mein Dank gilt außerdem den Mitgliedern unserer „Forschungswerkstatt“. Die gemeinsame Arbeit an Auszügen des Materials hat mir wichtige Impulse für die Interpretation gegeben. Bedanken möchte ich mich auch bei meinen Kolleginnen Ulla Riesberg, Christiane Sprung und Constance Remhof. Der intensive fachliche Austausch über die Inhalte dieser Studie war immer wieder sehr bereichernd.

Nicht zuletzt möchte ich hiermit meinen Eltern und meinem Partner Danke sagen. Ihrem Vertrauen und ihrer Unterstützung konnte ich mir immer sicher sein. Mein großer Dank richtet sich dabei insbesondere an meinen Vater, der meine Gedanken durch seine kritischen Hinweise immer wieder in Irritation und damit Bewegung brachte.

1. Einleitung

1.1. Problemaufriss, Zielsetzung und Fragestellung

Elternschaft ist eine komplexe Aufgabe, die sich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Diskurse immer wieder wandelt. So geraten Mütter und Väter der Gegenwart beispielsweise aufgrund der Leitbilder einer *guten Kindheit* im *modernen Verhandlungshaushalt* zunehmend unter Druck und Beobachtung, denn es sind v. a. sie selber, die für die optimale Entwicklung ihrer Kinder verantwortlich gemacht werden (vgl. Meyer 2014: 17 f.; vgl. hierzu auch Kapitel 2.4.2.).

Auch wenn sich Lebensformen zunehmend enttraditionalisieren und infolgedessen pluralisieren, entscheiden sich die meisten Menschen nach wie vor für eine Familiengründung. Für viele Menschen ist es selbstverständlich, (einmal) Kinder zu haben. Bei Menschen, denen man eine ‚geistige Behinderung‘ zuschreibt, stellt sich dies jedoch vollkommen anders dar. Sie gehören zur Gruppe der Menschen, von denen vielfach angenommen wird, dass sie keine „guten“ Eltern sein können (vgl. Düber, Rohrmann 2021). So löst der Kinderwunsch von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Umfeld sehr häufig große Unsicherheiten und z. T. auch massive Widerstände aus (vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.2.). „Während sich nicht behinderte Frauen tendenziell dafür rechtfertigen müssen, wenn sie sich kein Kind wünschen, müssen sich geistig behinderte Frauen rechtfertigen, wenn sie sich ein Kind wünschen“ (Pixa-Kettner, Bargfrede 2015: 75).

Die Art und Weise wie die Familiengründung von Eltern mit Lernschwierigkeiten diskutiert wird, kann dabei nur vor dem Hintergrund des sozialen, kulturellen und historischen Kontextes, in den sie eingebettet ist, verstanden werden. So lässt sich eine Geschichte nachzeichnen, die über Jahrzehnte davon geprägt ist, die Elternschaft von Menschen mit einer sogenannten ‚geistigen Behinderung‘ gewaltvoll zu verhindern (vgl. hierzu auch Kapitel 2.1.1.). Der Lebenslauf der meisten Menschen mit Lernschwierigkeiten ist nach wie vor geprägt durch institutionalisierte Kontrolle in Sondereinrichtungen, die die Sozialisation – wie auch die Auseinandersetzung mit Partnerschaft, Sexualität und Elternschaft – massiv prägen und in der Regel einschränken (vgl. Düber, Rohrmann 2021). Die wenigen Menschen mit Lernschwierigkeiten, die Eltern werden, sehen zwar einerseits eine eindeutige Rechtslage auf ihrer Seite (vgl. hierzu Kapitel 2.2.1.) und erhalten zunehmend Angebote professioneller Unterstützung (vgl. hierzu Kapitel 2.2.2.), kämpfen andererseits aber mit vielen sie betreffenden Stereotypen, machen Diskriminierungserfahrungen und sehen sich einer Reihe struktureller Probleme des Hilfesystems gegenüber (vgl. hierzu 2.2.3.). Ihre Elternschaft wird im wahren Sinne des Wortes ‚behindert‘.

Der Diskurs um die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten ist insofern ein *Spezial-Diskurs*, als dass er in der Regel von wenigen thematisch sehr versierten und untereinander gut vernetzten Akteur*innen (insbesondere im Feld der Hilfen für Menschen mit Behinderungen) gesteuert wird. Anders als z. B. bei Eltern mit einer psychischen Beeinträchtigung wird er jedoch nicht in der Breite und in allen relevanten Feldern der Sozialen Arbeit geführt. Vielmehr zeigt sich immer wieder an den unsicheren Reaktionen von Fachkräften auf die Schwangerschaft von Frauen mit Lernschwierigkeiten, inwieweit dieses Szenario nach wie vor vielfach grundlegend ausgeblendet wird. Dies spiegelt sich auch in der – insbesondere in Deutschland – äußerst dünnen Forschungslage. Dabei sind insbesondere die Perspektiven und Bewältigungsstrategien der Eltern selber deutlich unterbelichtet (vgl. hierzu auch Kapitel 2.5.).

Die Arbeit möchte einen Beitrag dazu leisten, einen umfassenden Einblick in das Erleben der Eltern zu geben, indem sie der Frage nachgeht, welche Perspektiven auf (nicht-)professionelle Unterstützung(snetzwerke) und eltern-/familien-spezifische Dienstleistungen sich bei Eltern, denen man eine sogenannte geistige Behinderung zuschreibt, rekonstruieren lassen. Wie der Titel der Arbeit spiegelt, soll dabei ein soziales Modell von Behinderung zugrunde gelegt werden (vgl. hierzu Kapitel 1.3.). So liegt der Fokus insbesondere auf den Wechselwirkungen der kognitiven Beeinträchtigung und den umwelt- und einstellungsbedingten Barrieren, die eine Behinderung – und damit auch eine ‚behinderte Elternschaft‘ – im Grunde erst erzeugen und verfestigen. Ziel ist es, durch die tiefgehende Auseinandersetzung mit einigen wenigen Fällen die Sinnkonstruktionen der Eltern umfassend zu beleuchten, um daraus allgemeine Hinweise abzuleiten (vgl. hierzu Kapitel 3.1.). Im Rahmen einer relativ offen angelegten Fragestellung und Interviewführung sollen die Perspektiven und die Themen, die die Eltern selber relevant machen, zum Ausgangspunkt werden. Hierzu wurden insgesamt zwei Elternpaare und zwei alleinerziehende Mütter, denen man eine ‚geistige Behinderung‘ zuschreibt, in mehreren leitfadengestützten Interviews befragt (vgl. hierzu Kapitel 3.4.) und die daraus gewonnenen Daten, angelehnt an die dokumentarische Methode, rekonstruktiv ausgewertet (vgl. hierzu Kapitel 3.7.).

1.2. Aufbau und Vorgehen

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Um auf die Studie hinzuführen – und sie im Kontext bestehender Forschung verorten zu können – werden im *zweiten Kapitel* für diesen Zusammenhang relevante Perspektiven und Erkenntnisse aus Theorie und Forschung aufgegriffen. Dabei wird der bisherige Forschungsstand, der sich mit der Themenstellung verknüpft, aufgearbeitet. Über eine kurze Skizzierung der allgemeinen Studienlage zur Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten hinaus (*Kapitel 2.1.*) soll der

Schwerpunkt daher insbesondere auf Studien zu deren professioneller Unterstützung (*Kapitel 2.2.*), ihrer sozialen Netzwerke (*Kapitel 2.3.*) und der Nutzung familienspezifischer Angebote (*Kapitel 2.4.*) gelegt werden, um schließlich das bestehende Desiderat (*Kapitel 2.5.*) zu beschreiben. Dabei werden Erkenntnisse zur Perspektive der Eltern selber in den Vordergrund gestellt.

Im *dritten Kapitel* wird das methodische Vorgehen im Rahmen der Studie umfassend reflektiert. Hierzu wird zunächst kurz auf Prinzipien der qualitativen Sozialforschung als methodischen Bezugsrahmen (*Kapitel 3.1.*) eingegangen, um daran anschließend die Herausforderungen und Reflexionserfordernisse der Forschung, die sich auf Menschen mit Lernschwierigkeiten bezieht, zu beschreiben (*Kapitel 3.2.*). Neben Überlegungen zu partizipativen Elementen im Forschungsprozess (*Kapitel 3.3.*) sollen darüber hinaus die konkrete Erhebungsmethodik (*Kapitel 3.4.*), das Sampling und die Akquise-Strategie (*Kapitel 3.5.*) skizziert werden. Im Sinne eines selbstreflexiven Vorgehens findet eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln als Forschende statt und die daraus resultierenden notwendigen Anpassungen im Verlauf des Prozesses werden offengelegt (*Kapitel 3.6.*). Schließlich wird die Auswertungsmethodik dargelegt (*Kapitel 3.7.*).

Das *vierte Kapitel* beinhaltet die Darstellung der Ergebnisse. Diese werden zunächst auf der inhaltsanalytischen Ebene – in Form von Fallbeschreibungen – aufgegriffen (*Kapitel 4.1.*). Dabei werden die in Bezug auf die Fragestellung relevanten Aussagen der Befragten herausgearbeitet. Die Darstellung des jeweiligen Fallkontextes soll dabei einen umfassenden Einblick in die Lebenssituation der Interviewten ermöglichen und damit nicht zuletzt zur Transparenz beitragen. Den Kern der Auswertung bildet jedoch die rekonstruktive Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial (*Kapitel 4.2.*). Dabei werden – über die inhaltsanalytische Ebene hinaus – die subjektiven, z.T. latenten Sinnkonstruktionen der Befragten herausgearbeitet. Struktur und Inhalt folgen dabei den von den Eltern selber relevant gemachten Themen. Neben der Darstellung von Belastungen (*Kapitel 4.2.1.*), Benachteiligungen (*Kapitel 4.2.2.*) und Erfahrungen mit der Infragestellung elterlicher Kompetenzen (*Kapitel 4.2.3.*) wird abschließend der Umgang mit professioneller Hilfe und Kontrolle kontrastiert (*Kapitel 4.2.4.*). Dabei konnten jeweils ganz unterschiedliche Handlungsorientierungen rekonstruiert werden.

Im *fünften Kapitel* sollen die zentralen Erkenntnisse dieser Studie schließlich in Form von sechs Thesen aufgegriffen und diskutiert werden.

1.3. Hinweis zur Verwendung des Begriffes ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘

Die Studie bezieht sich auf Menschen, die man im leistungsrechtlichen Sinne als ‚geistig behindert‘ bezeichnet, um die Personengruppe zu umschreiben, wird

jedoch die Begrifflichkeit der ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ genutzt. Die Hintergründe sollen an dieser Stelle kurz skizziert werden.

„Der Begriff Behinderung wird auf sozial, kulturell und gesellschaftlich höchst unterschiedliche Situationen und Lebenslagen angewandt und unterliegt zudem einem kontinuierlichen historischen Wandel“ (Metzler 2011: 101). Dabei nimmt der Einfluss traditioneller individualtheoretischer Perspektiven zu Gunsten von Theorien ab, die einen kritischen Kontrapunkt zum Rehabilitationsparadigma darstellen und Behinderungen als Konstruktionen auf der Basis gesellschaftlicher Differenzierungsmerkmale, die in Diskursen und Verfahren sozial hergestellt und im Alltag verinnerlicht werden, verstehen (vgl. Waldschmidt 2015: 335). So wird im Rahmen des sozialen Modells von Behinderung zwischen der Ebene der individuellen Beeinträchtigung (*impairment*) und der Ebene der Behinderung (*disability*) unterschieden, wobei man davon ausgeht, dass Behinderung – im Sinne einer sozialen Benachteiligung – erst in Wechselwirkung mit zugewiesenen marginalisierten Positionen und den damit verbundenen Barrieren entsteht (vgl. ebd.: 340). Dies gilt auch für den Bereich Elternschaft:

„Entscheidend ist also nicht die evtl. körperliche/organische Schädigung einer Frau mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, die möglicherweise zur Folge hat, dass sie nicht alle Tätigkeiten im Zusammenhang einer Elternschaft alleine bewältigen kann. Entscheidend ist vielmehr, ob ihr die erforderliche Unterstützung zuteil wird, damit sie diese Tätigkeiten selbst oder mit entsprechender Hilfe ausüben kann, und ob damit ihre Teilhabe an dem gesellschaftlichen Bereich der Elternschaft gewährleistet ist“ (Pixa-Kettner 2015: 15).

Die kulturwissenschaftliche Sichtweise auf Behinderung betont zudem stärker die Notwendigkeit, ein vertieftes Verständnis gesellschaftlicher Kategorisierungsprozesse zu entwickeln, wobei sie „[...] die Relativität und Historizität von Benachteiligung und Ausgrenzung zum Vorschein kommen [lässt]“ (Waldschmidt 2015: 341). Während das – sich mit der UN-BRK verknüpfende – menschenrechtliche Modell von Behinderung darüber hinaus die Universalität von Menschenrechten, die nicht durch zugeschriebene Merkmale aberkannt werden können, betont und einen rechtstheoretischen Rahmen bietet (vgl. Degener 2015: 64).

Der Begriff der ‚geistigen Behinderung‘ ist letztlich eine Sammelbezeichnung für ganz unterschiedliche Beeinträchtigungen von Kognition und Anpassungsfähigkeit. Kriterien zur Feststellung und Einordnung einer geistigen Behinderung sind vor allem im klinisch-diagnostischen Bereich durch Medizin und Psychologie entwickelt worden und finden – auch wenn das Phänomen zunehmend multifaktoriell begriffen wird – nach wie vor insbesondere im Bereich der Rehabilitation Anwendung. Die individualisierenden, klassifizierenden

und medizinisch geprägten Diagnostiken kommen dabei in der Regel nicht ohne Defizitaussagen aus. „Der Maßstab ist immer ein fiktiver Durchschnitt, von dem die als geistigbehindert definierten Menschen negativ abweichen. Es geht nicht um die Beschreibung **anderer**, sondern **geringerer** Fähigkeiten und Fertigkeiten; [...]“ (Pixa-Kettner, Bargfrede, Blanken 1996: 6). Unter anderem Georg Feuser äußerte scharfe Kritik am Begriff, der damit verbundenen Denk- und Klassifizierungsmuster und der daraus resultierenden gesellschaftlichen Konsequenzen:

„Geistige Behinderung kennzeichnet [...] einen phänomenologisch-klassifikatorischen Prozeß [sic!], also einen Vorgang der Registrierung von an anderen Menschen beobachtbaren ‚Merkmale[n]‘, die wir, in Merkmalsklassen zusammengefaßt, zu ‚Eigenschaften‘ des anderen machen. Dieser Prozeß [sic!] abstrahiert schon in dem Moment, in dem er getätigt wird, von der Realität seiner Instrumentalisierung im historisch-gesellschaftlichen Kontext; er bedenkt das Leid der Ausgrenzung bis hin zur physischen Vernichtung, die die Betroffenen erfahren haben, nicht, als könne eine solche Aussage ‚wertneutral‘, oder, wie man auch sagen könnte, rein wissenschaftlich gemacht werden. Die Feststellung ‚Geistige Behinderung‘ ist eine auf einen anderen Menschen hin zur Wirkung kommende Aussage schlechthin“ (Feuser 1996: 4).

Darüber hinaus hängt die Etikettierung eines Menschen als ‚behindert‘ „[...] aber nicht nur von Normvorstellungen ab, sondern ebenso von gesellschaftlichen Interessen, was hierzulande [...] [u. a.] an der Schul- oder Bildungspolitik sichtbar wird“ (Theunissen 2008: 130). Wocken (2016: 12) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Etikettierungsschwemme“, die sich u. a. vor dem Hintergrund der Akquise zusätzlicher Ressourcen vollzieht. Der Begriff der geistigen Behinderung selber erscheint daher „immer deutlicher als der problematischste Grundbegriff der an Problembegriffen nicht eben armen, kategorial verfahrenen Heil- und Sonderpädagogik“ (Greving, Gröschke 2000: 7). Im Hinblick auf die Verwendung des Begriffes ergeben sich daraus resultierend vielfache Spannungen.

Mit neuen Begrifflichkeiten verbindet sich häufig die Hoffnung, dass sich diese – insbesondere durch eine veränderte Perspektive, zu der Sprache beitragen kann – letztlich auch positiv auf die Lebenswirklichkeit von Menschen mit Behinderung auswirken (vgl. Klauß 2006: 1). So betont insbesondere die People First Bewegung den diskriminierenden Charakter der Bezeichnung ‚geistig behindert‘ und setzt sich für die Verwendung des Begriffes ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ ein (vgl. Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V.: o. J.). Gleichzeitig bleibt es eine Herausforderung, einen Begriff zu finden, der dauerhaft positiv konnotiert bleibt (vgl. Klauß 2006: 1). So löste der – durch die Gründungsmitglieder der Lebenshilfe in den 1950er Jahren etablierte – Begriff der ‚geistigen Behinderung‘ seinerseits als stigmatisierend empfundene

Bezeichnungen wie ‚Blödsinn‘, ‚Idiotie‘ oder ‚Schwachsinn‘ ab (vgl. Fornefeld 2013: 58, vgl. Theunissen 2008: 127). Feuser gibt in diesem Zusammenhang kritisch zu bedenken, dass wir den Begriff der geistigen Behinderung „[...] erst abzulegen in der Lage sind, ohne die für diese Menschen bestehende gesellschaftliche Realität zu leugnen oder selbst sprachlos zu werden, wenn wir ihre Ausgrenzung beenden“ (Feuser 2000: 162). Zudem suggeriert letztlich auch die Bezeichnung ‚Lernschwierigkeiten‘, dass es sich um eine personale, bestimmbare und kontextunabhängige Eigenschaft handelt, wobei außer Acht gelassen wird, dass auch auf der Ebene der individuellen Beeinträchtigung vielerlei Rahmenbedingungen darüber entscheiden, ob und wie – in diesem Fall v. a. – Lernprozesse gelingen (vgl. Nieß 2015: 9) und „[...] die sogenannte Natur des Defekts selbst [...] eine soziale Konstruktion [...]“ (Jantzen 2002: o. S.) ist.

Um dem Wunsch der Selbsthilfebewegung Rechnung zu tragen, wird – trotz aller damit verbundenen Spannungen – innerhalb der vorliegenden Studie überwiegend die Begrifflichkeit der ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ genutzt. Auch wenn mittlerweile weitere begriffliche Alternativen – z. T. in Anlehnung an den internationalen Sprachgebrauch – vorliegen, werden diese Fachtermini (wie z. B. kognitive Beeinträchtigung) bewusst eher sparsam verwendet und in der Hauptsache die durch die Betroffenen selber eingeforderte Begrifflichkeit (vgl. Nieß 2015: 8). Um die damit verbundenen Unschärfen zu vermeiden, soll jedoch an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass sich die Untersuchung auf Menschen, die in unserer Gesellschaft – auf der Grundlage von Diagnosen und Beurteilungen, die sich häufig mit sozialrechtlichen Leistungen verbinden – als ‚geistig behindert‘ gelten, bezieht und nicht etwa auf Menschen, bei denen ein ‚Schulleistungsversagen‘ im Vordergrund steht und denen man infolgedessen eine ‚Lernbehinderung‘ zuschreiben würde – wohl wissend, dass eine genaue Abgrenzung nicht immer möglich und sinnvoll ist. Bei der Frage der Elternschaft spielt sie jedoch eine wichtige Rolle, da die Zuschreibung einer ‚geistigen Behinderung‘ und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Lebenssituation der Betroffenen die Teilhabe im Bereich der Partnerschaft und Familie vermutlich deutlich mehr einschränkt als die Zuschreibung einer Lernbehinderung. So verweist beispielsweise Pixa-Kettner darauf, dass es

„[...] genau diese Personengruppe ist [...], die vor Einführung des neuen Betreuungsgesetzes 1992 oft schon vor der Volljährigkeit sterilisiert wurde, der ein Kinderwunsch abgesprochen wurde bzw. wird und deren Elternschaft nach wie vor mit äußerster Skepsis betrachtet wurde bzw. wird“ (Pixa-Kettner 2015: 14).

Gleichzeitig betont sie,

„[...] dass es sich bei denjenigen Menschen mit sog. geistiger Behinderung, bei denen es zu einer Elternschaft kommt, derzeit überwiegend (wenn auch nicht ausschließlich)

um den weniger stark beeinträchtigten Teil der gesamten Gruppe handelt, der teilweise in den Grenzbereich zur sog. Lernbehinderung hineinreicht“ (ebd.).

Der Fokus auf die hier skizzierte – enorm heterogene – Personengruppe, geschieht also insbesondere vor dem Hintergrund der mit der Zuschreibung vielfach verbundenen geteilten Lebenserfahrungen (vgl. Nieß 2015: 10), die nach wie vor durch einen hohen Grad an Abhängigkeit und fehlende Möglichkeiten der Selbstbestimmung geprägt sind (vgl. Beck 2013: 9) sind.

2. Perspektiven und Erkenntnisse aus Theorie und Forschung

2.1. Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Artikel 23 der UN-BRK fordert die Beseitigung von Diskriminierung und die Gleichberechtigung in Fragen der Elternschaft und ist daher ein wichtiger Meilenstein für Eltern mit Behinderungen und Ausdruck eines Paradigmenwechsels. Die gesellschaftliche Realität für Eltern mit Lernschwierigkeiten steht jedoch vielfach in einem starken Spannungsverhältnis zu diesem Anspruch. Denn trotz positiver Entwicklungen – wie dem zunehmenden Ausbau von Unterstützung, die die Bedürfnisse der Zielgruppe berücksichtigt – ist die Lebenssituation von Eltern mit Lernschwierigkeiten nach wie vor stark von Stigmatisierung und bestehenden Barrieren geprägt (Pixa-Kettner 2009: 244, 246). So löst bereits der Kinderwunsch von Menschen mit Lernschwierigkeiten häufig große Unsicherheiten im Umfeld aus und wird oftmals sehr kritisch hinterfragt.

2.1.1. Zur Entwicklung der Diskussion über die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Bereits Anfang der 1990er Jahre rekonstruierten Wissenschaftler*innen unterschiedliche „Mythen“, die die Diskussion um die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten bestimmen:

- Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten haben ebenfalls eine kognitive Beeinträchtigung.
- Eltern mit Lernschwierigkeiten bringen besonders viele Kinder zur Welt.
- Menschen mit Lernschwierigkeiten verfügen über keine hinreichenden elterlichen Kompetenzen.
- Menschen mit Lernschwierigkeiten können notwendige elterliche Kompetenzen nicht erlernen (vgl. Sheerin 1998; vgl. Llewellyn u. a. 1995; vgl. Espe-Sherwindt, Crable 1993).

Auch wenn es vor dem Hintergrund der politischen Leitideen der Selbstbestimmung und Teilhabe eine zunehmende Akzeptanz der Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten gibt und heute nicht mehr die Frage diskutiert wird, *ob* sie Eltern werden dürfen, sondern unter welchen Rahmenbedingungen dies möglich ist, deuten auch aktuelle Studien auf eine ganze Reihe an Stereotypen

und Vorurteilen hin. Insbesondere die *unmittelbare* Verknüpfung einer kognitiven Beeinträchtigung und mangelnden elterlichen Kompetenzen, bis hin zur pauschal angenommenen, daraus resultierenden Kindeswohlgefährdung hält sich dabei hartnäckig (vgl. z. B. Düber, Remhof 2018: 44 ff.).

Wichtig ist es, diese pauschalen Annahmen vor dem Hintergrund des historischen und kulturellen Kontextes, in den sie eingebettet sind, zu verstehen. So lässt sich im Hinblick auf die Fortpflanzung von Menschen, denen man eine geistige Behinderung zuschreibt, eine Geschichte nachzeichnen, die geprägt ist von massiver Gewalt und Tabuisierung. Dabei trug insbesondere das eugenisch-genetische Gedankengut dazu bei, dass Menschen mit Behinderungen während der Zeit des Nationalsozialismus auf der Grundlage des „Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ massenhaft und gewaltsam zwangssterilisiert wurden (vgl. Prangenberg 2015: 29 ff.). Auch lange Zeit danach waren Sterilisationen ohne Einwilligung insbesondere bei Frauen mit einer sogenannten geistigen Behinderung gebräuchlich (vgl. ebd.: 31 ff.) Erst durch die Verabschiedung des Betreuungsgesetzes 1992 wurde die Sterilisation von Menschen mit Behinderungen klar geregelt. Nun ist festgelegt, dass die Praxis der Sterilisation minderjähriger Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung – die bis dahin häufiger und meist ohne das Wissen der Betroffenen erfolgte – illegal ist. Eine Sterilisation sogenannter einwilligungsunfähiger Menschen darf nun nicht mehr gegen ihren – in irgendeiner Form zum Ausdruck gebrachten Willen – erfolgen und bedarf bei einwilligungsfähigen Personen ohnehin immer der Zustimmung des Betreuungsgerichts (vgl. Pixa-Kettner, Bargfrede, Blanken 1996: 2; vgl. hierzu auch Onken 2015). Die geschichtliche Entwicklung (vgl. hierzu auch Prangenberg 2002: 41 ff.) zeigt, dass sowohl die veränderte Auffassung von Sexualität und Behinderung als auch Prozesse der Deinstitutionalisierung nur langsam und nicht unmittelbar Einfluss auf die Beurteilung der Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten hatten (vgl. Prangenberg 2015: 34 ff.). Während man ihrer Partnerschaft und Sexualität zunehmend offen gegenübersteht, bleibt die Elternschaft häufig ein Tabu (vgl. ebd.). Es fußt insbesondere auf der pauschalen Annahme, dass es Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht möglich ist, erforderliche Fähigkeiten hinreichend zu entwickeln und mündet vielfach in „eine teils ausgesprochene, teils stillschweigende Übereinkunft, daß Nachkommenschaft selbstverständlich irgendwie zu verhindern“ (Pixa-Kettner, Bargfrede, Blanken 1996: 2) ist.

2.1.2. Forschung im Feld der Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten

In der Sozialforschung ist die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten nach wie vor ein randständiges Thema. Es gibt vergleichsweise wenige Studien

und Wissenschaftler*innen, die sich damit verbundenen Fragestellungen widmen. In Deutschland hat sich insbesondere die mittlerweile verstorbene Ursula Pixa-Kettner, welche auch die erste bundesweite Studie in den 1990ern zu diesem Thema durchführte, intensiv mit Fragestellungen rund um die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten beschäftigt. Auf internationaler Ebene hat sich die Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich in der Forschung bereits stärker etabliert (vgl. hierzu auch McConnell u. a. 2017), wobei es sich auch hier um einen tendenziell kleinen Kreis von Wissenschaftler*innen handelt, welche u. a. im Rahmen der Special Interest Research Group on Parents and Parenting with Intellectual Disabilities (SIRG) der International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities (IASSIDD) vernetzt sind.

In den Publikationen zu diesem Themenbereich geht es häufig um die rechtliche und psychosoziale Situation von Eltern mit Lernschwierigkeiten, ihre elterlichen Kompetenzen, die Entwicklung ihrer Kinder oder um adäquate Unterstützungsangebote (vgl. Pixa-Kettner 2009: 242). Ausgangspunkt und Anliegen der Forschung war und ist dabei vielfach die Entwicklung von Möglichkeiten der Unterstützung, um der Annahme entgegenzuwirken, diese Elterngruppe könne die erforderlichen Kompetenzen nicht adäquat entwickeln (vgl. Pixa-Kettner, Rischer 2013: 255), weshalb in diesem Forschungsfeld Theorie und Praxis in besonderer Weise miteinander vernetzt und aufeinander bezogen sind.

Zahlreiche Studien konnten belegen, dass es keinen unmittelbaren, generalisierbaren Zusammenhang zwischen den kognitiven Fähigkeiten und elterlichen Kompetenzen gibt (vgl. Pixa-Kettner 2009: 250 f.; vgl. IASSIDD Special Interest Research Group on Parents and Parenting with Intellectual Disabilities 2008: 298 f.). Letztere sind vielmehr abhängig von den bestehenden sozialen Netzwerken, den allgemeinen Fertigkeiten und den biographischen Erfahrungen sowie fördernden und hemmenden Umweltfaktoren (vgl. Pixa-Kettner 2009: 251 f.). In diesem Kontext formulierten Booth und Booth (1998b: 5) eindrücklich: „Give people better lives and they’ll become better parents“. Der Begriff der elterlichen Kompetenzen sollte zudem immer auch vor dem kulturellen Hintergrund betrachtet werden und stellt kein individuelles Merkmal der Eltern dar, sondern eine Ressource, welche sich auf das gesamte soziale Netzwerk verteilt – zumal es innerhalb unserer Gesellschaft zunehmend üblicher wird, ursprünglich elterliche Aufgaben zu delegieren (vgl. Pixa-Kettner 2009: 95 f.). Wissenschaftlich gut belegt ist ebenfalls die Tatsache, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten verschiedene elterliche Fähigkeiten erlernen können, wenn sie in angemessener Weise unterstützt werden (vgl. IASSIDD Special Interest Research Group on Parents and Parenting with Intellectual Disabilities 2008: 301 f.).

In Studien wird jedoch auch immer wieder deutlich, dass sich die Eltern mit einer ganzen Reihe unterschiedlicher Herausforderungen konfrontiert sehen. Die Special Interest Research Group on Parents and Parenting with Intellectual Disabilities (SIRG) der International Association for the Scientific Study of

Intellectual and Developmental Disabilities (IASSIDD) identifizierte auf Basis der Studienlage eine Vielzahl an Barrieren für Eltern mit Lernschwierigkeiten (vgl. IASSIDD Special Interest Research Group on Parents and Parenting with Intellectual Disabilities 2008: 297 ff.):

- ablehnende Umweltreaktionen (vgl. z.B. Mayes u. a. 2006; vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.2),
- eine verschärfte Beobachtung und daraus resultierende Ängste, mit dem eigenen Kind möglicherweise nicht zusammenleben zu können (vgl. z. B. Düber u. a. 2018: 43 ff.; vgl. hierzu auch Kapitel 4.2.3.),
- Armut (vgl. hierzu auch Kapitel 4.2.2.2.),
- eine Häufung psychischer Probleme (vgl. z. B. Llewellyn u. a. 2003),
- fehlende positive Rollenmodelle für Elternschaft (vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.1., vgl. hierzu auch Kapitel 4.2.1.1.),
- kleine soziale Netzwerke und fehlende soziale Unterstützung (vgl. z. B. Llewellyn & McConnell 2002, vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.3.),
- mangelnden Zugang zu angemessenen Informationen und Materialien und
- fehlende angemessene professionelle Unterstützung (vgl. z. B. Tarleton u. a. 2006, vgl. hierzu auch Kapitel 2.2.3.).

Dies macht noch einmal deutlich, dass vorhandene Probleme nicht eindimensional auf die Beeinträchtigung zurückgeführt werden dürfen, sondern immer auch vor dem Hintergrund einer sozioökonomisch benachteiligten, z. T. hoch belasteten Lebenssituation (vgl. hierzu z. B. Powell u. a. 2017) gedeutet werden müssen. Eine Interpretationsfolie, die bei anderen Adressat*innen der Sozialen Arbeit selbstverständlich ist, scheint bei Eltern mit Lernschwierigkeiten in den Hintergrund zu rücken.

Internationale Studien belegen eine hohe Zahl an Fremdunterbringungen von Kindern, deren Eltern als intellektuell beeinträchtigt gelten (vgl. IASSIDD Special Interest Research Group on Parents and Parenting with Intellectual Disabilities 2008: 300 f.; vgl. hierzu z. B. LaLiberte u. a. 2016). Untersuchungen in den USA, Australien und England, in denen Gerichtsakten analysiert wurden, zeigen außerdem, dass die Zahl der Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten, die fremduntergebracht werden, höher ist als bei Menschen ohne Beeinträchtigung, aber auch höher als bei Menschen mit anderen Formen von Beeinträchtigungen oder psychosozialen Problemen (z. B. Eltern mit psychischen oder Suchterkrankungen) (vgl. ebd; vgl. Pixa-Kettner 2009: 246). Unterschiedliche Studien weisen zudem darauf hin, dass die Trennung von Kindern und Eltern, die als geistig behindert etikettiert werden, oft auf zwei vorurteilsbehafteten und empirisch ungültigen Annahmen beruhen. Zum einen wird ein direkter Zusammenhang zwischen einem niedrigen IQ und mangelnder Erziehungskompetenz hergestellt (vgl. hierzu auch Sigurjónsdóttir u. a. 2017; McConell, Llewellyn 2010 und

Callow u. a. 2017), zum anderen wird davon ausgegangen, dass Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung nicht lernfähig seien. In der Folge wird ein erhöhtes Risiko für die Kinder gesehen (vgl. IASSIDD Special Interest Research Group on Parents and Parenting with Intellectual Disabilities 2008: 300 f.). Auch wenn es in Deutschland keine Untersuchungen hierzu gibt, weisen immer wieder konkrete Einzelfälle darauf hin, dass in diesem Zusammenhang selbst grundlegende Rechte von Eltern mit Lernschwierigkeiten verletzt wurden (vgl. Pixa-Kettner 2009: 246 f.; vgl. hierzu auch die Fallbeispiele in Pixa-Kettner 2015). Pixa-Kettner (vgl. 2009: 246 f.) verweist in diesem Zusammenhang auf das Fallbeispiel des Ehepaars Kutzner, denen das Sorgerecht „mit der Begründung der unverschuldeten Erziehungsunfähigkeit aufgrund mangelnder intellektueller Fähigkeiten“ (ebd.) entzogen wurde, ohne dass den Eltern ein konkretes Fehlverhalten vorgeworfen werden konnte. Nachdem das Urteil von allen gerichtlichen Instanzen in Deutschland als rechtmäßig beurteilt worden war, sprach der Europäische Gerichtshof den Eltern – fünf Jahre nach der Trennung von ihren Kindern – Recht zu. Er sah einen Verstoß gegen die Europäische Menschenrechtskonvention und begründete das Urteil damit, dass das Argument, ein Kind könnte unter anderen Bedingungen förderlicher aufwachsen, nicht für die Trennung von Eltern und Kind ausreiche (zum rechtlichen Hintergrund vgl. auch Kapitel 2.2.1.).

Die Situation, Perspektive und Entwicklung von Kindern mit Eltern(teilen), denen man eine geistige Behinderung zuschreibt, wurde bisher in Studien eher vereinzelt aufgegriffen. Einige Studien stellen dabei die Entwicklungsrisiken der Kinder heraus (vgl. z. B. Orthmann-Bless, Chevalley, Hellfritz 2015). Diese dürfen jedoch nicht monokausal auf die Beeinträchtigung der Eltern zurückgeführt werden, sondern müssen vielmehr vor dem Hintergrund vielfach deprivierender Lebensumstände und gesellschaftlicher Benachteiligung – wie Armut und damit verknüpften eingeschränkten Teilhabechancen – interpretiert werden (vgl. Hindmarsh u. a. 2017; IASSIDD 2008; Booth, Booth 1998a). Zum Teil ergeben sich für die Kinder unterschiedliche Herausforderungen, die die Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben erschweren können (vgl. Sanders 2015). Dabei kann professionelle Unterstützung einen wichtigen Beitrag dazu leisten, potenziell belastenden Dynamiken (wie z. B. der Parentifizierung) vorzubeugen oder negative Folgen abzumildern (vgl. hierzu Remhof, Düber 2021). Ein einseitig defizitorientierter Fokus auf (mögliche) Risikofaktoren kann letztlich selber zu einem solchen werden (vgl. Booth, Booth 1998), weshalb Belastungen immer im Zusammenwirken mit möglichen Schutzfaktoren betrachtet werden müssen (vgl. Sanders 2015). Einer dieser – im Rahmen von Studien gut belegten – Schutzfaktoren ist die Anwesenheit einer (zusätzlich zu den Eltern vorhandenen) erwachsenen Bezugsperson, die dem Kind mit bedingungsloser Wertschätzung begegnet und es unterstützt (vgl. Booth, Booth 1998a). Insgesamt entwickeln sich Kinder – abhängig von einer Vielzahl von Einflussfaktoren – von Eltern mit Lernschwierigkeiten sehr unterschiedlich (vgl. Orthmann-Bless, Chevalley, Hellfritz 2015). Vor

diesem Hintergrund verbieten sich einseitige und pauschale Schlüsse, wie beispielsweise die bereits skizzierte und verbreitete Annahme, mit einer Beeinträchtigung verbinde sich zwangsläufig eine eingeschränkte elterliche Kompetenz, die sich wiederum unmittelbar negativ auf die Entwicklung von Kindern auswirkt (vgl. Booth, Booth 1998). Die wenigen Studien, die die retrospektive Perspektive von erwachsenen Personen mit Eltern(teilen) mit Lernschwierigkeiten fokussieren (vgl. z. B. Prangenberg 2002; vgl. Wołowicz-Ruszkowska, McConnell 2017, vgl. Remhof, Düber 2021) verdeutlichen die Heterogenität und Ambivalenz der Erfahrungsmuster. So sind die eigenen Eltern einerseits eine Quelle unbedingter Wertschätzung und wichtige emotionale Bezugspersonen, ihr Verhalten und dadurch ausgelöste Umweltreaktionen lösen andererseits jedoch z. T. Gefühle von Scham und Strategien des Stigma-Managements bei ihren Kindern aus. In diesem Zusammenhang offenbart sich die Relevanz angemessener Unterstützung, welche zur Entlastung und Förderung der Kinder beitragen kann, u. a. indem sie eine wichtige Quelle positiver Anerkennung ist, zur Rollenklärung beiträgt, Erklärungs- bzw. Reflexionsfolien für Verhaltensweisen der Eltern liefert und dort wo es (noch) notwendig ist, kompensiert. Gleichzeitig wird auch Unterstützung – insbesondere, wenn sie professionell ist – vielfach sehr ambivalent erlebt. So trägt sie aus Sicht der Befragten zwar einerseits dazu bei, Funktionalität und auch ein Stück „Normalität“ im Familiensystem herzustellen, andererseits wird sie selber wiederum z. T. als deutliches Stigma erlebt.

In den folgenden Kapiteln sollen diejenigen Untersuchungen, die Fragestellungen mit einer hohen Relevanz für die vorliegende Studie aufgreifen, detaillierter betrachtet werden.

2.2. Professionelle Unterstützung

Eltern mit Lernschwierigkeiten sind häufig auf professionelle Unterstützung angewiesen, wobei der Bedarf in der Regel nicht nur unmittelbar aus ihrer Beeinträchtigung, sondern auch aus den Rahmenbedingungen unter denen sie leben und die sich zum Teil mit der Zuschreibung einer Behinderung verknüpfen (vgl. Pffor 2015: 214 f.). So ist ihre Lebenssituation vielfach gekennzeichnet durch eine Häufung von Belastungsfaktoren (vgl. hierzu Kapitel 2.1., 2.3.1. und Kapitel 4.2.1.), Erfahrungen gesellschaftlicher Benachteiligung (vgl. hierzu Kapitel 4.2.2.) und der Infragestellung ihrer elterlichen Kompetenz (vgl. hierzu Kapitel 4.2.3.). Ein auf die Bedürfnisse der Familien zugeschnittenes Unterstützungsangebot kann dabei einen positiven Einfluss nehmen und die Eltern in ihren Kompetenzen stärken (vgl. Pixa-Kettner, Bargfrede, Blanken 1996: 232). Es existiert jedoch in den meisten Regionen keine systematisch entwickelte Struktur, mit der angemessen auf die individuellen Bedarfe von Eltern mit Lernschwierigkeiten reagiert werden kann. Nach wie vor löst das Bekanntwerden der

Schwangerschaft einer Frau mit Lernschwierigkeiten häufig sowohl im Feld der Hilfen für Menschen mit Behinderungen als auch in der Kinder- und Jugendhilfe Unsicherheiten aus. Es gibt wenig Kenntnisse über Möglichkeiten der professionellen Unterstützung und konkrete Angebote sind vielfach nicht bekannt, nicht passend oder stehen nicht wohnortnah zur Verfügung (vgl. Kompetenzzentrum Selbstbestimmt Leben Westfalen 2014). Auch wenn es zunehmend mehr positive Beispiele gibt, in denen das Zusammenleben von Eltern mit Lernschwierigkeiten mit einer angemessenen Unterstützung in ganz unterschiedlichen Konzepten sichergestellt wird, kommt es vor, dass Dienste und Einrichtungen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch im Feld der Hilfen für Menschen mit Behinderungen sich nicht zutrauen, Eltern mit Lernschwierigkeiten zu begleiten oder sich nicht dazu in der Lage sehen, ihnen adäquate Unterstützung anzubieten. Dies führt immer noch dazu, dass (werdende) Eltern wegziehen müssen, um auf eine entsprechende Unterstützung zurückgreifen zu können (vgl. z. B. Düber, Remhof 2018: 15; Sprung u. a. 2018: 70). Auch die durch die unklare Zuständigkeit an der Schnittstelle zwischen Kinder- und Jugendhilfe nach dem SGB VIII und Eingliederungshilfe nach dem SGB IX verursachten Konflikte um Zuständigkeiten und Finanzierung können dazu führen, dass sich Hilfen verzögern oder nicht zustande kommen.

„Eingeschränkte Kenntnisse zu Ressourcen und Potentialen behinderter Menschen einerseits und zu Unterstützungsangeboten für diese Eltern andererseits führen nach wie vor dazu, dass ratsuchende Eltern oft nicht adäquat beraten werden, Hilfe nicht ausreichend zur Verfügung steht, verweigert wird, Kinder fremduntergebracht werden, soziale Netze überfordert werden und Eltern infolge bestehender Überforderungen eine Verschlechterung ihres Gesundheitszustandes/ihrer Behinderung in Kauf nehmen müssen“ (Michel u. a. 2017a: 36f.).

2.2.1. Rechtliche Grundlagen

Insbesondere vor dem Hintergrund des starken rechtlichen Anspruchs auf Unterstützung in der elterlichen Rolle muss dies kritisch betrachtet werden. So sind auch Eltern mit Lernschwierigkeiten Adressat*innen der Kinder- und Jugendhilfe und haben wie alle Eltern je nach Bedarfslage einen Anspruch auf unterschiedliche Leistungen, wie beispielsweise die Hilfen zur Förderung der Erziehung in der Familie (§ 16 ff. SGB VIII) oder die Hilfen zur Erziehung (§§ 27 ff. SGB VIII) (vgl. hierzu auch Rohrmann 2021). Durch das Bundesteilhabegesetz wurde der Anspruch auf Unterstützungsleistungen im Bereich der Eingliederungshilfe insofern gestärkt, als dass Leistungen für Assistenz (§ 78 SGB IX) ab dem 1.1.2018 ausdrücklich auch Leistungen an Mütter und Väter mit Behinderungen bei der Versorgung und Betreuung ihrer Kinder umfassen. Bereits die bisherigen

rechtlichen Regelungen konnten den Unterstützungsbedarf von Eltern mit Behinderungen jedoch schon abdecken (vgl. hierzu z. B. Zinnsmeister 2006). Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich Deutschland zu „wirksame[n] und geeignete[n] Maßnahmen zur Beseitigung der Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen in allen Fragen, die Ehe, Familie, Elternschaft und Partnerschaften betreffen“ (Artikel 23 UN-BRK) verpflichtet. Dies umfasst eine angemessene Unterstützung von Menschen mit Behinderungen bei der Wahrnehmung ihrer elterlichen Verantwortung (vgl. Artikel 23 UN-BRK Abs. 2). Dabei ist zu gewährleisten,

„dass ein Kind nicht gegen den Willen seiner Eltern von diesen getrennt wird, es sei denn, dass die zuständigen Behörden in einer gerichtlich nachprüfbarer Entscheidung nach den anzuwendenden Rechtsvorschriften und Verfahren bestimmen, dass diese Trennung zum Wohl des Kindes notwendig ist. In keinem Fall darf das Kind aufgrund einer Behinderung entweder des Kindes oder eines oder beider Elternteile von den Eltern getrennt werden“ (Artikel 23 UN-BRK Abs. 4).

Auch anhand der Regelungen im Grundgesetz, in der UN-Kinderrechtskonvention und dem achten Sozialgesetzbuch¹ wird deutlich „dass eine Balance zwischen den Rechten von Kindern und Jugendlichen und denen der Eltern hergestellt werden muss, die es ausschließt bestimmten sozialen Gruppen grundsätzlich die Fähigkeit und das Recht auf Erziehung in der Familie abzusprechen“ (Rohrmann 2021: 35). Dennoch wurde es immer wieder erforderlich, dass Rechtsprechung in diesem Zusammenhang als Korrektiv für professionelle Praxis fungieren musste (vgl. hierzu z. B. Heinz-Grimm 2006: 14 ff., Sprung u. a. 2018: 71 ff.).

2.2.2. Begleitete Elternschaft

Die professionelle pädagogische Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten wird insbesondere unter dem Begriff der *Begleiteten Elternschaft* (vgl. hierzu z. B. Riesberg 2016; Der Paritätische Wohlfahrtsverband, LV Berlin e. V. 2018) diskutiert. Dabei handelt es sich um einen in der Fachpraxis entwickelten

1 So stellt Artikel 6 des Grundgesetzes die Familie unter einen besonderen Schutz des Staates, betont das elterliche Recht und die elterliche Pflicht für die Erziehung und die Versorgung ihrer Kinder, über die der Staat wacht. Familien dürfen dabei nur getrennt werden, „wenn die Erziehungsberechtigten versagen oder wenn die Kinder aus anderen Gründen zu verwahrlosten drohen“ (Artikel 6 GG Abs. 3). Letzteres sichert auch Artikel 9 der UN-Kinderrechtskonvention zu. Paragraph 1 des SGB VIII betont das Recht jedes jungen Menschen „auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“.

Arbeitsbegriff, hinter dem sich jedoch kein einheitliches Konzept verbirgt. Vielmehr wird Begleitete Elternschaft in sehr unterschiedlichen spezialisierten und auch allgemeinen Angeboten umgesetzt. Gemeinsam ist diesen, dass sie darauf zielen, den Familien ein Zusammenleben zu ermöglichen und die Eltern in ihrer Rolle zu stärken (vgl. Sprung, Riesberg 2020). Begleitete Elternschaft bewegt sich an der Schnittstelle zwischen der Kinder- und Jugendhilfe und dem Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen (vgl. hierzu auch Sprung u. a. 2018: 78 ff.). Angebote und Leistungen beider Bereiche werden vielfach kombiniert, wobei zu berücksichtigen ist, dass es sich bei Begleiteter Elternschaft nicht um eine Komplexleistung handelt. In vielen Fällen sind demzufolge mehrere Leistungsträger zuständig und ganz verschiedene Bedarfskonstellationen gegeben, was häufig zu relativ komplizierten Verfahren der Zuständigkeitsregelungen führt (vgl. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. 2014: 4, 7). Dabei müssen die Assistenzleistungen für Eltern mit Behinderungen im Rahmen der Eingliederungshilfe nach dem SGB IX durch einen trägerübergreifenden Abstimmungsprozess im Einzelfall in ein sinnvolles Verhältnis zu den Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe nach dem SGB VIII gesetzt werden (vgl. hierzu Bundesarbeitsgemeinschaft Begleitete Elternschaft u. a. 2019).

Die Unterstützung der Eltern kann in sehr unterschiedlichen Konzepten umgesetzt werden (vgl. hierzu auch Rohrmann 2021).

„Die Möglichkeiten der Ausgestaltung auch innerhalb eines ambulanten oder stationären Settings sind breit gefächert. Fließende Übergänge sind dabei möglich bzw. die Intensität der Unterstützung, die die einzelne Familie erhält, ist zunächst unabhängig von der Unterstützungsform“ (Sprung, Riesberg 2020: 61)

Die Unterstützung umfasst insbesondere die Alltagsbegleitung. Neben Dialog und Beratung stehen dabei vor allem Anleitung und Begleitung der Eltern in unterschiedlichen Bereichen (z. B. Ernährung, Haushalt, Erziehung und Förderung) im Vordergrund (vgl. Sprung, Riesberg 2020). Vor dem Hintergrund der Kompensation, aber auch Entlastung, kann jedoch auch die *Übernahme* von Aufgaben bedeutsam werden (z. B. Begleitung bei den Hausaufgaben). Da Eltern mit Lernschwierigkeiten über ihre sozialen Beziehungen zu professionell Unterstützenden hinaus vielfach über eher kleine und instabile soziale Netzwerke verfügen (vgl. hierzu Kapitel 2.3.3.) ist zudem die Netzwerkarbeit ein wichtiges Element der pädagogischen Arbeit (vgl. hierzu auch Nebel 2018).

2.2.3. Empirische Studien zu Begleiteter Elternschaft

Insgesamt gibt es nur wenige Studien zur professionellen Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten. Im Folgenden sollen die Ergebnisse zweier