

Technische Hochschule Köln  
University of Applied Sciences  
Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften  
Master Pädagogik und Management in der Sozialen Arbeit

# **Interaktionsprozesse in einer heterogen zusammengesetzten Gruppe im Kontext von Kunst und Kultur**

*Thesis zur Erlangung des Master of Arts (M.A.)*

Erstprüferin: Yasmine Chehata, Dipl. Soz. Arb., M.A.

Zweitprüfer: Prof. Dr. Andreas Thimmel

Vorgelegt von:  
Judith Vitek und Anna Nutz  
Köln, 22.03.2017

***„The good communication is the will to communicate.“***

*Max Greyson, Autor, Poet*

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	6
1.1	Warum dieses Thema?.....	6
1.2	Forschungsinteresse .....	7
1.3	Aufbau der Arbeit.....	8
2	Zugänge zum Verständnis von Kunst und Kultur .....	9
2.1	Kulturbegriff .....	9
2.1.1	Historische Pluralität des Kulturbegriffs.....	9
2.1.2	Kulturwissenschaftliche Perspektive .....	12
2.1.3	Weitere Aspekte von Kultur.....	14
2.2	Zusammenhänge von Kultur und Kunst.....	17
3	Diskussion der Begriffe Behinderung und Diversität .....	20
3.1	Historische Betrachtung des Behinderungsbegriffs.....	21
3.1.1	Krieg und Behinderung .....	22
3.1.2	„Euthanasie“ und Behinderung.....	22
3.1.3	Stellvertretung und Behinderung.....	23
3.1.4	Selbstbestimmung und Behinderung .....	26
3.1.5	Menschenrechte und Behinderung .....	29
3.2	Inklusion und Diversität in Kunst und Kultur.....	31
4	Kommunikation und Interaktion.....	34
4.1	Begriffsverständnis .....	34
4.1.1	Soziale Interaktion .....	35
4.1.2	Kommunikation .....	35
4.1.3	Sprache als Interaktionsdimension .....	36
4.2	Theoretische Zugänge.....	41
4.2.1	Psychologische Ansätze .....	42
4.2.2	Soziologische Ansätze.....	43
4.2.3	Symbolischer Interaktionismus nach Mead .....	45
5	Methodologie .....	50
5.1	Grounded Theory Methodologie .....	50
5.2	Ethnografische Feldforschung, Grounded Theory Methodologie und Symbolischer Interaktionismus: Ein harmonischer Dreiklang.....	55
6	Reflexion des Forschungsprozesses .....	61
6.1	Forschung im Kontext von Menschen mit Lernschwierigkeiten .....	62
6.2	Forschung im Kontext verschiedener Muttersprachen .....	70
6.3	Kritische Betrachtung des Forschungsdesigns .....	73

6.3.1	Teilnehmende Beobachtung in einer heterogen zusammengesetzten Gruppe.....	74
6.3.2	Gruppendiskussion mit einer heterogen zusammengesetzten Gruppe	80
6.3.3	Die Rolle der Forscherinnen: Eine Autoreflexion .....	87
7	Methodik.....	92
7.1	Sampling .....	93
7.2	Feldzugang.....	95
7.3	Erhebungsmethoden .....	96
7.3.1	Teilnehmende Beobachtung .....	96
7.3.2	Gruppendiskussion .....	99
7.3.3	All is data: Projektinterne Fragebögen .....	108
7.4	Datenauswertung .....	109
8	Analyse: Darstellung zentraler Ergebnisse .....	115
8.1	Anpassungsprozesse .....	115
8.1.1	Anpassung der Gruppe und ihrer Individuen.....	120
8.1.2	Anpassung des Produkts an die Gruppe.....	132
8.1.3	Keine Anpassung.....	137
8.2	Anpassung als interaktionaler Aushandlungsprozess .....	148
8.3	Eingeschränkte theoretische Generalisierung.....	154
9	Schlussbetrachtung .....	156
10	Literaturverzeichnis.....	159
Anhang	.....	168
A.1	Übersicht über zentrale Projekt- und Forschungsschritte.....	168
A.2	Leitfaden der Gruppendiskussion .....	169
A.3	Transkriptionsregeln der Gruppendiskussion.....	170

*Während beim Verfassen dieser Thesis auf gendergerechte Schreibweisen geachtet wurde, werden Zitate in ihrer teilweise nicht gegenderten Schreibform im Original belassen. Außerdem werden die Zitate auch hinsichtlich ihrer Auszeichnungsmerkmale (beispielsweise Hervorhebungen durch kursive Schrift) originalgetreu übernommen, sofern nicht anders angegeben.*

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kinderlähmung droht wieder - Schluckimpfung ist süß, Kinderlähmung ist grausam .....	24
Abbildung 2: Gebärde für das Wort <i>Theater</i> .....	47
Abbildung 3: Skizze eines idealtypischen Forschungsprozesses im Sinne der Grounded Theory .....	54
Abbildung 4: Forschungsperspektiven im Kontext von Lernschwierigkeiten .....	63
Abbildung 5: Forschungsphasen im iterativen Prozess der Grounded Theory Methodologie .....	92
Abbildung 6: Darstellung der Personen mit verschiedenen Muttersprachen .....	105
Abbildung 7: Beispiel einer Kategorie erster Ordnung mit Subkodes .....	111
Abbildung 8: Darstellung der Projektbeteiligten als Individuen mit persönlichem Wirkungskreis .....	115
Abbildung 9: Gruppenbildung aus vielen Individuen .....	116
Abbildung 10: Darstellung des Projektrahmens .....	117
Abbildung 11: Massive Einwirkung von außen auf den Projektrahmen .....	118
Abbildung 12: Teilnehmende im Rahmen des Projekts .....	118
Abbildung 13: Darstellung der Schlüsselkategorie und Kategorien dritter Ordnung .....	119
Abbildung 14: Anpassungsleistung der Gruppe .....	120
Abbildung 15: Kompensation einer fehlenden Person durch Zusammenarbeit der Individuen .....	121
Abbildung 16: Erweiterung des Wirkungskreises durch Einbringen von Übersetzungskompetenzen .....	125
Abbildung 17: Erweiterung der Handlungsoptionen durch erhaltene Übersetzung .....	126
Abbildung 18: Beeinflussung der Wirkungskreise durch fehlende Pausen der Dolmetscherin .....	129
Abbildung 19: Anpassung des Produkts .....	132
Abbildung 20: Keine Anpassung .....	137
Abbildung 21: Exklusion einer Person von der Erfüllung einer Aufgabenstellung .	137
Abbildung 22: Mangelnde gegenseitige Anpassung .....	143
Abbildung 23: Phasen der Anpassung .....	150
Abbildung 24: Beispiel einer komplexen Kommunikationskette im Workshop in der Türkei .....	151

# 1 Einleitung

## 1.1 Warum dieses Thema?

„It was an experience which made me grow in terms of being able to communicate with people from different cultures and languages, of creating together and opening up, of working interdisciplinary. There were difficult and tough times, but I am very happy, we could manage to meet at a common point at the end - all together.“ Mit diesen Worten berichtet eine Künstlerin, die Teil des Ensembles der Theaterproduktion *Un-Label* ist, über ihre Erfahrungen in der Zusammenarbeit im gleichnamigen Projekt.

Das künstlerische Projekt *Un-Label* möchte Begegnungen von verschiedensten Menschen initiieren. Bei dem Theaterprojekt kommt eine heterogen<sup>1</sup> zusammengesetzte Gruppe von Künstlerinnen und Künstlern zusammen: Menschen aus verschiedenen Ländern, Menschen mit verschiedenen Berufen aus diversen künstlerisch-darstellenden Bereichen (Schauspiel, Tanz, Akrobatik, Musik, Poetry-Slam), behinderte und nichtbehinderte Menschen. Alle eint, dass sie zusammen im Rahmen von *Un-Label* neue Erfahrungen miteinander machen und Kunst schaffen möchten.

Kunst und Kultur bieten seit jeher die Chance, gesellschaftliche Entwicklungen kritisch zu hinterfragen und Interaktionen zwischen den Rezipierenden der Kunst zu initiieren. Im Zuge der Inklusion soll jede und jeder Einzelne nicht nur in Schule und Arbeitsmarkt, sondern in der Gesamtgesellschaft von Anfang an dazu gehören. Dieser inflationär gebrauchte Begriff bezieht sich auf alle denkbaren Differenzlinien wie beispielsweise Kultur, Sprache, Ethnie, Religion, Gender, sexuelle Orientierung oder Bildung. Trotzdem wird er am häufigsten im Kontext von Behinderung gebraucht.

Das Theaterprojekt *Un-Label*<sup>2</sup> stellt das Forschungsfeld der hier vorliegenden Untersuchung dar und wurde ins Leben gerufen, um nicht das Trennende zu betonen, sondern den Austausch zwischen vielen verschiedenen Menschen zu fördern. In der

---

<sup>1</sup> „Heterogene Gruppen sind [...] Gruppen, in denen sowohl die Verschiedenheit als auch die Gleichberechtigung der Mitglieder anerkannt werden“ (Prengel 2013). Wenn in dieser Arbeit von einer heterogen zusammengesetzten Gruppe gesprochen wird, wird die Heterogenität deskriptiv an den Differenzlinien Herkunft, Sprache, Künstlerdisziplin und Behinderung festgemacht. Die Gruppe könnte genauso als homogen bezeichnet werden, wenn man andere Differenzlinien wie den Beruf der Künstlerin oder des Künstlers oder das Mensch-Sein zugrunde legen würde.

<sup>2</sup> Eine Übersicht über die forschungsrelevanten Projektschritte, aus der ersichtlich wird, wann Erhebungen im Rahmen dieser Masterarbeit stattfanden, befindet sich im *Anhang A.1 Übersicht über zentrale Projekt- und Forschungsschritte*.

vorliegenden Arbeit werden Prozesse systematisch untersucht, die Aufschluss darüber geben, wie die am Projekt beteiligten Personen mit ihren unterschiedlichen Muttersprachen, ihrer Verortung in verschiedenen Disziplinen der Kunst sowie teilweise vor dem Hintergrund von Behinderungserfahrungen miteinander in Interaktion treten.

Das Vorhaben, Prozesse der Interaktion in heterogen zusammengesetzten Gruppen zu untersuchen, wurde bisher häufig im Hinblick auf arbeitssoziologische Themen realisiert. Ziel dieser Studien ist vornehmlich eine Effizienzsteigerung von heterogen zusammengesetzten Teams auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Franken 2015, S. 11). In der hier vorliegenden Masterthesis wird dahingegen das Ziel verfolgt, wertfrei und ohne wirtschaftliche Zielsetzungen die Prozesse der Interaktion in heterogen zusammengesetzten Gruppen im Kontext von Kunst und Kultur zu untersuchen. Es wird sich allerdings zeigen, dass wirtschaftliche Aspekte auch in diesem Sektor teilweise handlungsleitend wirken und die Prozesse beeinflussen.

## **1.2 Forschungsinteresse**

Wenn Begegnungen zwischen Menschen aus unterschiedlichen Lebenswelten, Ländern und künstlerischen Genres mit unterschiedlichen Fähigkeiten entstehen, birgt dies die Möglichkeit, bestehende Normalitätserwartungen zu überdenken. Der Kultursektor kann für gesellschaftliche Prozesse als Vorreiter Normalität vorleben, Normalität verändern, gesellschaftliche Mängel aufzeigen und neue Denkprozesse anstoßen.

In diesem Sinne wurde in dieser Masterarbeit kein Fokus auf vermeintliche Differenzlinien gelegt, sondern soziale Praktiken im Gruppengeschehen näher betrachtet. Der Fokus lag auf den Interaktionen der Gruppenmitglieder, da es spannend erschien, zu beobachten, wie sich unterschiedliche Menschen miteinander verständigen, wie sie zusammenarbeiten und welche Praktiken sozialen Miteinanders erkennbar werden. Daraus ergibt sich der Titel dieser Masterarbeit: Prozesse der Interaktion in einer heterogen zusammengesetzten Gruppe im Kontext von Kunst und Kultur.

Die drei zentralen Forschungsfragen sollen zunächst das Phänomen bestimmen, das schwerpunktmäßig untersucht wird: Welche Prozesse der Interaktion sind beobachtbar? Welche Herausforderungen fallen dabei auf? Wie wird mit ihnen umgegangen?

### 1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in die zentralen Kapitel Theorie, Methodologie, Reflexion, Methodik, Analyse und wird mit einer Schlussbetrachtung abgerundet.

#### *Theorie*

Im theoretischen Teil werden zunächst verschiedene Zugänge zum Verständnis von Kunst und Kultur dargelegt (Kapitel 2). Anschließend erfolgt die Diskussion der Begriffe Behinderung und Diversität, wobei sowohl eine historische Betrachtung des Begriffs *Behinderung* als auch eine Einordnung von Inklusion und Diversität in den Kontext von Kunst und Kultur vorgenommen wird. Schließlich geht es in Kapitel 4 um Kommunikation und Interaktion. Dabei wird die dieser Arbeit zugrundeliegende Theorie des Symbolischen Interaktionismus nach George H. Mead vorgestellt.

#### *Methodologie*

Der Methodologieteil (Kapitel 5) beinhaltet die Vorstellung des Forschungsstils der Grounded Theory nach Anselm L. Strauss. Darüber hinaus werden die Verwebungen zwischen dem Symbolischen Interaktionismus, der Grounded Theory Methodologie und der Ethnografie dargestellt, da dieser Dreiklang die Basis des empirischen Vorgehens bildet.

#### *Reflexion*

Da die Reflexion (Kapitel 6) während des Forschungsprozesses eine sehr wichtige Rolle einnimmt, bildet dieses Kapitel den Übergang von der Methodologie zur Methodik. Dabei werden zentrale Überlegungen zum konkreten Forschungsprozess dargestellt, die teilweise anhand von erhobenem Material begründet werden.

#### *Methodik*

Im Methodikkapitel (Kapitel 7) wird das konkrete Vorgehen während des Forschungsprozesses beschrieben. Das Herzstück der Erhebungen bildet die Teilnehmende Beobachtung während drei Workshops des Projekts *Un-Label*.

#### *Analyse*

In Kapitel 8 werden schlussendlich die Ergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung vorgestellt und mit dem theoretischen Teil der Arbeit verknüpft.



## 2 Zugänge zum Verständnis von Kunst und Kultur

### 2.1 Kulturbegriff

Das Wort *Kultur* wird in der Gesellschaft und in verschiedensten Wissenschaften häufig verwendet. Im alltäglichen Sprachgebrauch bleibt es meist ohne feste Bestimmung und wird in sehr unterschiedlichen Bedeutungen und Kontexten gebraucht. „Kultur hat Konjunktur“ (Lüddemann 2010, S. 7). Dies zeigt sich auch daran, dass *Kultur* Bestandteil vieler Wortzusammensetzungen ist, wie beispielsweise Alltagskultur, Diskussionskultur, Fankultur, Firmenkultur oder Kulturtechniken.

Kultur ist ein hochkomplexer Begriff. Die Komplexität bezieht sich sowohl auf die darunter gefassten Gegebenheiten und Prozesse als auch auf die unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugänge wie die der Psychologie, Soziologie, Pädagogik oder Geschichte. Die Disziplinen beschäftigen sich jeweils aus ihren Sichtweisen mit dem Begriff. Zudem wird er sowohl historisch als auch aktuell als politischer Kampfbegriff genutzt.<sup>3</sup> Eine allgemeine, konsensfähige Definition gibt es nicht, denn Kultur ist ein offener Begriff, der immer kontextabhängig ist (vgl. Bockhorst et al. 2012, S. 28).

Kultur ist demgemäß ein Pluralitätsbegriff, ein Begriff, der Relevanz in Theorie und Praxis hat, ein Begriff, den bestimmte Professionen für sich definieren und nutzen. Er hat mit Entwicklung zu tun, ist vielfältig und dynamisch (vgl. Fuchs 2012, S. 29). Im Folgenden wird eine Einführung in verschiedene Verständnisse des Begriffs *Kultur* gegeben, um anschließend das in dieser Arbeit vorherrschende Kulturverständnis zu begründen.

#### 2.1.1 Historische Pluralität des Kulturbegriffs

Die Vielschichtigkeit des Kulturbegriffs ist historisch gewachsen. Der Begriff stammt vom lateinischen Wort *cultura* ab, welches von dem Verb *colere* abgeleitet ist. *Cultura* bezieht sich zunächst auf den Landbau im Kontext von Grund und Boden. *Colere* bedeutet hegen, pflegen, bewahren und schützen. Äcker sind die Frucht der Arbeit in der Vergangenheit, bleiben durch Hege und Pflege fruchtbar (Gegenwart) und sichern somit das Leben in der Zukunft: Bereits die *Agrikultur* verbindet also verschiedene zeitliche Dimensionen des Begriffs Kultur. Unmittelbar damit verknüpft gibt es eine weitere historisch-philosophische Bedeutung von Kultur durch eine

---

<sup>3</sup> Ein aktuelles Beispiel hierfür ist der Begriff der *Leitkultur*, der von Parteien mit populistischer Absicht gebraucht wird. Zum Beispiel im Grundsatzprogramm der Partei Alternative für Deutschland: „Deutsche Leitkultur statt Multikulturalismus“ (Alternative für Deutschland 2016, S. 47).

Rückwendung der mit diesem Wort gemeinten Vorstellungskomplexe auf den Menschen selbst; also nicht nur die Pflege von Land, sondern auch die des Menschen selbst und die Ausbildung seiner individuellen Fähigkeiten und Anlagen. Auch das Geistige muss gehegt, gepflegt und geschützt werden. Zentral ist darüber hinaus ein Entwicklungsprozess – der dynamische Aspekt des Kulturbegriffs wird deutlich (vgl. Fuchs 2012, S. 64).

Schon am Anfang der Begriffsgeschichte steht *Kultur* folglich für zwei unterschiedliche und zugleich aufeinander bezogene Ebenen: zum einen Kultur als Bestand außerhalb des Menschen, der sich aus Werken und Werten, Konventionen und Fertigkeiten zusammensetzt, zum anderen Kultur als Kultivierung des einzelnen Menschen und seiner Anlagen. Ferner ist auch der dynamische und zukunftsweisende Charakter des Wortes bereits historisch gewachsen. Diese Pluralität und Komplexität ermöglicht es, „... Kultur ebenso als unerschöpfliche Instanz der Selbstinterpretation wie des innovativen Selbstentwurfs zu befragen und produktiv zu verstehen“ (Lüddemann 2010, S. 8). Aus dieser Historie entstanden diverse relevante Kulturbegriffe und -verständnisse, die verschiedene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlich zu systematisieren versuchen (siehe zum Beispiel: Fuchs 2012; Kroeber und Kluckhohn 1952; Krumwiede 2012; Lüddemann 2010; Neidhardt 1986; Schroer 2009; Tenbruck 1989). Busche (2000, S. 70-90) arbeitet zur begriffsgeschichtlichen Erhellung von Kultur vier historisch aufeinander aufbauende Grundbedeutungen heraus, die dem Kulturbegriff nach wie vor inhärent sind.

1. *Kultur, die man betreibt: vervollkommnende Pflege der individuellen Naturanlagen.* Gemeint ist das formgebend veredelnde Bearbeiten und Pflegen natürlicher Anlagen durch den Menschen. Diese Grundbedeutung beinhaltet die Ansicht, dass auch die sorgfältigste Kultivierung nicht helfen kann, wenn die Naturanlagen dies nicht hergeben. Aus steinigem Boden lassen sich ebenso wenig gute Früchte ziehen wie aus einem „schwachen oder trägen Geist“ (Busche 2000, S. 71). Damit geistige Inhalte *auf einen fruchtbaren Boden* fallen, müssen beispielsweise Aufmerksamkeit und ein gewisser Grad an Intelligenz vorliegen. Vorherrschend ist die Idee von umfassender Persönlichkeits- oder Selbstkultivierung welche auf größtmögliche Vervollkommnung aller körperlichen und geistigen Anlagen eines Individuums zur harmonischen Ganzheit zielt.
2. *Kultur, die man hat: gepflegter Zustand oder hoher Grad erworbener Vervollkommnung.* Die zweite Grundbedeutung betont nicht mehr den Prozess der Pflege, sondern den erworbenen Zustand oder Habitus der Kultiviertheit. Die durch Übung und Pflege erworbene Vervollkommnung rückt in den Mittelpunkt dieses Kulturbegriffs.

3. *Kultur, in der man lebt: der charakteristische Traditionszusammenhang von Institutionen, Lebens- und Geistesformen, durch den sich Völker und Epochen voneinander unterscheiden.* Die dritte Grundbedeutung ist nicht mehr auf Persönlichkeitskultivierung bezogen, sondern es findet eine Übertragung des gedachten Entwicklungszustands vom Individuum auf ganze Völker und Epochen statt. Der Aspekt des Fortschritts im Vergleich zu vorhergegangenen Epochen wird in den Kulturbegriff integriert. Er steht für historische Variabilität der Sitten gegenüber der Invarianz der Natur. Entscheidend für diesen Bedeutungszuwachs sind die Ansichten Gottfried Herders, welcher den Zustandsbegriff Kultur auf geschichtliche Kollektive vornimmt, obwohl er eine damit verbundene Gefahr der Verunklarung erkennt. „Welches Volk der Erde ists, das nicht einige Kultur habe? [...] Nichts ist unbestimmter als dieses Wort, und nichts ist trüglicher als die Anwendung desselben auf ganze Völker und Zeiten“ (Herder 1966, S. 39). Herder betont das Individuelle eines jeden Volks- und Zeitgeistes und lenkt den Blick auf das regional und historisch Einmalige. Dadurch werden die unterschiedlichsten regionalen Lebens- und Geistesformen deskriptiv in den Kulturbegriff integriert. Diese Ausweitung führt umgekehrt dazu, dass diese Variablen nach einer Spezifizierung des Kulturbegriffs verlangen, beispielsweise durch den Zusatz *griechische Kultur* oder *Bronzekultur*. „Kultur‘ bezeichnet jetzt den *charakteristischen Traditionszusammenhang von Institutionen, Lebens- und Geistesformen, durch den sich Völker und Epochen voneinander unterscheiden*“ (Busche 2000, S. 80). Trotz des Definitionsdrucks der Wissenschaften wie der Ethnologie oder der Religionswissenschaft, die Herders historischen Kulturbegriff übernehmen, gibt es keine einheitliche Meinung darüber, was in diesem Sinne eine Kultur *ist* und zu *einer* Kultur macht. Die dritte Grundbedeutung bleibt also weit gefasst die „... nur aus räumlicher und zeitlicher Distanz heraus objektivierbare Kultur, in der man lebt“ (ebd., S. 86).
4. *Kultur, die man schaffen, fordern und als (nationalen) Besitz verehren kann: die höhere Welt der Werte und Werke in Kunst, Philosophie und Wissenschaft.* Die abschließende, vierte Grundbedeutung, die für die deutsche Geistesgeschichte am typischsten ist, stellt eine erneute Eingrenzung des Begriffs dar. Der Kulturbegriff wird vergegenständlicht. Indem beispielsweise von Kulturerbe oder Kulturschatz gesprochen wird, werden ökonomische Terminologien von Objekten (Schatz, Erbe) auf Kultur übertragen, als könne man auch diese besitzen. Aus diesem Kulturbegriff entsteht die Möglichkeit einer politischen Instrumentalisierung von Kultur: wahre, höhere Kultur in Abgrenzung zu niederer oder unechter Kultur, Kulturvölker im Gegensatz zu Naturvölkern. Auch heute findet sich dieses

Verständnis des Kulturbegriffs in nationalistischen Bewegungen wieder. Ob alle Völker als Teil einer Weltkultur begrüßt werden, hängt davon ab, „... wie universal inklusiv oder national exklusiv man das Reich der Kultur zu definieren geneigt ist“ (Busche 2000, S. 86). Neben nationalistischen Bewegungen finden sich trivialisierte Varianten der vergegenständlichten Grundbedeutung des Kulturbegriffs in vielen geläufigen Wörtern wieder, wie beispielsweise, wenn die Rede von Kulturliebhaberinnen und Kulturliehabern ist, die in der Kulturszene aktiv sind und zu kulturellen Veranstaltungen in eine Kulturhauptstadt fahren.

Nach Busche (2000, S. 70) sind diese vier Grundbedeutungen auch heute noch Teil des Kulturbegriffs. Sie werden aber selten durch Zusatzbestimmungen abgegrenzt und trennscharf verwendet, woraus er eine konturlose Verwendung des Begriffs ableitet.

## 2.1.2 Kulturwissenschaftliche Perspektive

Eine alternative Typologie stammt von Andreas Reckwitz (vgl. Reckwitz 2012, S. 64-90). Er unterscheidet vier Versionen dessen, was Kultur bedeuten kann:

1. *Im normativen Kulturverständnis* wird Kultur als die menschliche Lebensweise verstanden, wobei Kultur diese nicht nur bezeichnet sondern auch bewertet. Der Begriff ist also nicht rein deskriptiv, sondern beschreibt die erstrebenswerte menschliche Lebensweise und eignet sich somit zur Affirmation wie zur Selbst- und Fremdkritik. „Kultur ist der normativ ausgezeichnete Zustand einer sozialen Gemeinschaft. Diese ist gestaltbar und soll in eine bestimmte Richtung gestaltet werden“ (ebd., S. 66). Dieser wertende Identifikationsbegriff weist auf Eigenschaften eines Kollektivs hin, wobei der Zustand der Kultur für die Menschheit universell als erstrebenswert angesehen wird. Kultur im Singular ist charakteristisch für die normative Kulturvorstellung. Der normative Kulturbegriff steht dabei in Opposition zum Zivilisationsbegriff. Der ausgezeichnete Zustand der Kultur wird von der Zivilisiertheit einer modernen Gesellschaft im Sinne einer „sinnentfremdeten‘ Industrie- und Massengesellschaft“ (ebd., S. 68) bedroht gesehen. Kultur ist also eine *ausgezeichnete Lebensform* als solche, die für alle als erstrebenswert gilt.
2. *Der totalitätsorientierte Kulturbegriff* beschreibt Kultur zum einen nicht mehr normativ, also wertend und vorschreibend, sondern alles, was nicht durch die Natur vorgegeben, biologisch determiniert erscheint, wird zu Kultur. Kultur und Zivilisation werden nicht getrennt und Kultur kann ganzheitlich als Nicht-Natur definiert werden. Zum anderen beschreibt der totalitätsorientierte Kulturbegriff

Kultur nicht allgemein als menschliche Lebensweise sondern erkennt die Verschiedenartigkeit und Gleichwertigkeit von Kulturen und kulturellen Ausdrucksformen an. In Herders Sinne wird das Individuelle eines jeden Volkes und Zeitgeistes und das regional und historisch Einmalige betont.<sup>4</sup> Kultur bezeichnet wertneutral eine gesamte, historisch-spezifische Lebensweise einer sozialen Gruppe im Unterschied zu anderen sozialen Gruppen. Die Ethnologie gewinnt ihr theoretisches Selbstverständnis aus dem totalitätsorientierten Kulturbegriff und beschreibt folgende charakteristische Elemente von Kultur:

„... (a) die regelmäßige und beobachtbare Lebensweise selbst („Gewohnheiten“, „Gebräuche“), (b) gleichzeitig die ideellen und normativen Voraussetzungen dieser Handlungen („Wissen“, „Glauben“, „Moral“), (c) schließlich die *künstlichen* Produkte und Artefakte, die in diesem Zusammenhang hergestellt werden („Kunst“, „Recht““ (Reckwitz 2012, 74 f.).

3. *Der differenztheoretische Kulturbegriff* bezieht sich nicht auf menschliche Lebensweisen im Allgemeinen, sondern grenzt den Begriff auf das enge Feld der künstlerischen und intellektuellen Aktivitäten ein. Der Begriff postuliert, dass für arbeitsteilige Gesellschaften, für die eine Ausdifferenzierung von Weltdeutungen charakteristisch ist, der totalitätsorientierte Kulturbegriff nicht angewandt werden könne. Parsons (1972, S. 20) präsentiert Kultur als eines von vier Subsystemen der modernen Gesellschaften und bezeichnet dieses als Normenerhaltung (*pattern maintenance*) oder Treuhandprinzip (*fiduciation*). Das Subsystem zeichnet sich durch gesellschaftliche Wertverpflichtungen aus, deren Verletzung als illegitim definiert wird. Deren Erfüllung ist Ehren- oder Gewissenssache. Auf der kulturellen Ebene ist Moral ein wichtiger Aspekt von Werten. „Eine moralische Handlung verwirklicht einen kulturellen Wert in einer sozialen Situation unter Einschluss der Interaktion mit anderen“ (ebd., S. 26). Andere Werte sind beispielsweise ästhetische oder religiöse Werte. „Kulturen werden auch auf nicht-moralischer Grundlage differenziert, so daß Religion, Kunst als expressive Symbolisierung, empirisches Wissen [...] ebenfalls unabhängige *differenzierte kulturelle Systeme* [Herv. d. Verf.] werden können“ (ebd.). Kultur ist also als *gesellschaftliches Subsystem* zu verstehen, welches wiederum in sich differenziert ist.
4. *Den bedeutungs-, und wissensorientierten Kulturbegriff* beschreibt Reckwitz (2012, S. 84-90) als Komplex von symbolischen Ordnungen, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken. Fuchs (1986, S. 39) beschreibt Kultur als gemeinsam geteiltes System von symbolischen Bedeu-

---

<sup>4</sup> Ausführlicher zum Kulturbegriff Gottfried Herders siehe im vorgegangenen *Kapitel 2.1.1 Historische Pluralität des Kulturbegriffs*.

tungen, das in allen Lebenstätigkeiten mehr oder weniger mitproduziert wird. Gleichzeitig besteht Kultur auch aus Trägerinnen und Trägern dieser Bedeutungen (Fuchs 1986, S. 39). Kulturen werden also von Menschen gestaltet und hervorgebracht. Kultur erscheint nicht mehr normativ und wertend im Herderschen Sinne als die Totalität der gesamten von Menschen gemachten Lebensform oder als (insbesondere ästhetisches) Subsystem der Gesellschaft. Die Ursprünge des bedeutungs-, und wissensorientierten Kulturbegriffs liegen in der Philosophie des amerikanischen Pragmatismus, der Theorie symbolvermittelnden Handelns.<sup>5</sup> Kultur wird als „... die in kollektiven Wissensordnungen verankerten, handlungsleitenden Sinnsysteme verstanden“ (Reckwitz 2012, S. 61). Das Kulturverständnis des bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriffs liegt den modernen Kulturtheorien zugrunde.

### 2.1.3 Weitere Aspekte von Kultur

Um einen weiteren Aspekt zu betrachten, der Kultur definitorisch bedingen kann, soll im folgenden Kapitel auf den Kulturbegriff von William J. Durant eingegangen werden. Er beschreibt Kultur allgemein als soziale Ordnung, welche schöpferische Tätigkeiten begünstigt.

Vier Elemente setzen sie zusammen: Wirtschaftliche Vorsorge, politische Organisation, moralische Traditionen und das Streben nach Wissenschaft und Kunst. Sie beginnt, wo Chaos und Unsicherheit enden. Neugier und Erfindungsgeist werden frei, wenn die Angst besiegt ist, und der Mensch schreitet aus natürlichem Antrieb dem Verständnis und der Verschönerung des Lebens entgegen (Durant 1981, S. 265).

Besonders interessant an diesem speziellen Ansatz ist die Voraussetzung einer angstfreien Umgebung, die den Menschen aus natürlichem Antrieb zur Kultur veranlasse. Diese Bedingung steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der in dieser Masterthesis beforschten Gruppe. Das internationale Theaterensemble *Un-Label* plante für Ende 2016 ein Gastspiel in Istanbul. Aufgrund unvorhersehbarer politischer Entwicklungen in Folge des Putschversuchs im Juli 2016 wurde das Gastspiel schließlich verschoben und fand nicht wie geplant im Dezember 2016 statt. Ein Zusammenhang von politischer Lage und Kultur im Land wird deutlich. Es klappte ein Spannungsfeld auf: *Un-Label* behandelt zwar kein verbotenes, klar regierungskritisches Thema und könnte somit grundsätzlich stattfinden, aber allein die Tatsache, dass die Meinungsfreiheit in der Türkei zur Zeit eingeschränkt ist und Künstlerinnen

---

<sup>5</sup>„Entscheidend für die pragmatistische Perspektive ist, dass der Handelnde in Auseinandersetzung mit den Gegenständen und Personen in der Handlungssituation übersituativ geltende Symbol- und Zeichensysteme heranzieht, [...] um die Situation zu definieren“ (Reckwitz 2012, S. 89). Vertiefend dazu *Kapitel 4.2.3 Symbolischer Interaktionismus nach Mead*.

und Künstler aufgrund von Regierungskritik im Gefängnis sitzen, ist für eine Gastperformance in diesem Land erschwerend. Durch vorherrschendes *Chaos und Unsicherheit* konnte das kulturelle Theaterprojekt von den Kooperationspartnerinnen und -partnern vor Ort nicht mehr entsprechend unterstützt werden, da diese im Existenzkampf steckten. Weder eine reibungslose Durchführung des Gastspiels noch die Sicherheit der Künstlerinnen und Künstler hätte somit gewährleistet werden können. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass sich durch eine derartige Einschränkung der Meinungsfreiheit Kultur nicht frei entwickeln kann und vor großen Herausforderungen steht.<sup>6</sup>

Zuletzt soll als wichtiger Aspekt, der in der Definition von Kultur betont werden kann, die Sprache erwähnt werden. Anders als die Begriffsdefinition von Durant beschreibt Clifford Geertz die Kultur als „... historisch überliefertes System von Bedeutungen, die in symbolischer Gestalt auftreten, ein System überkommener Vorstellungen, die sich in symbolischen Formen ausdrücken, ein System, mit dessen Hilfe Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten, weiterentwickeln“ (Geertz 1987, S. 46). Er spricht von Kulturmustern als Symbolsystemen, die für Menschen eine externe Informationsquelle im Gegensatz zum natürlich Gegebenen darstellen. Kulturelle Modelle sind für ihn keine Theorien, sondern Lehren, Melodien und Riten. Am Beispiel eines Dammbaus werden die menschlichen Kulturmuster veranschaulicht. So liegt es einem Biber in den Genen, wie er einen Damm bauen muss. Hierfür benötigt der Mensch allerdings die Kultur, denn Kulturmuster liefern „Programme für die Anordnung der sozialen und psychologischen Prozesse“ (ebd., S. 51), die ihm nicht natürlich angeboren sind. Der Mensch braucht für den Bau eines Damms externe, nicht angeborene Informationsquellen, die ihm vermitteln, was ein Damm ist und wie man diesen baut. Diese Kulturmuster werden beispielsweise durch die Lektüre eines Bauplans, eines Lehrbuchs über das Bauen vermittelt oder „... aus verschiedenen Äußerungen von jemandem, der bereits weiß, wie man Dämme baut“, erschlossen (ebd., S. 52).

Es wird deutlich, dass Sprache auch ein Aspekt von Kultur ist, da vorhandene Kulturmuster, wie in diesem Fall der Bau eines Damms sowie die Information, was ein

---

<sup>6</sup> An dieser Stelle wurde eine Position referiert, die Sicherheit als Voraussetzung von Kulturentwicklung postuliert. In weiter gefassten Kulturbegriffen ist dies keine Voraussetzung. Es gibt auch Positionen, in denen Angst und Unsicherheit als Motor schöpferischer Tätigkeiten gelten können. Kunst wird als die Instanz dargestellt, die Widerstand leisten kann. „Wo die ganze Kultur als eingemeindeter Belustigungsbetrieb versagt, bleibt nur die von der Kultur abgesetzte Kunst als letzte, nicht zu vereinnahmende Bastion der Kritik und Verweigerung“ (Lüddemann 2007, S. 97 f.). Auf definitorische Zusammenhänge und Unterschiede von Kunst und Kultur wird im *Kapitel 2.2 Zusammenhänge von Kultur und Kunst* eingegangen.

Damm ist, mithilfe von Symbolsprache<sup>7</sup> mitgeteilt, erhalten und weiterentwickelt werden können. Die Verknüpfung des Aspektes der Sprache mit Kultur wird auch in der Abgrenzung einer Gehörlosenkultur im Gegensatz zur „phonozentrischen und lautsprachlich kommunizierenden Kultur“ klar (Uhlig 2012, S. 11). So ist die Gehörlosengemeinschaft „... beschreibbar als ethnische Gruppe mit eigener Sprache, differenten Konstruktionen von Verbundenheit und einer Geschichte, die als kollektiv erlebt wahrgenommen wird“ (ebd.). In der Gesellschaft wird häufig ein defizitorientiertes Bild von Gehörlosigkeit gezeichnet und medizinisch wird versucht, diese vermehrt zu verhindern und zu vermeiden. Dahingegen nehmen sich gehörlose Menschen als kulturelle Minderheit wahr, die dadurch Existenzangst hat. Die kulturellen Grenzziehungen zwischen hörenden und gehörlosen Menschen sind durch die Definierbarkeit der hörenden Mehrheit geprägt und konfliktgeladen (vgl. ebd., S. 13). Die hier gezogene Differenzlinie<sup>8</sup> zwischen hörenden und gehörlosen Menschen basiert auf einer unterschiedlichen muttersprachlichen Kommunikation<sup>9</sup> und beleuchtet somit die hohe Relevanz des Aspektes von Sprache in der Kultur.

Insgesamt verdeutlicht die Pluralität des Verständnisses von Kultur, dass diese als ein Konstrukt zu verstehen ist. Der Mensch ist in selbstgesponnene Bedeutungsgebe verstrickt, wobei Kultur als dieses Gewebe angesehen wird. „Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht“ (Geertz 1987, S. 9). Kultur als Gewebe von Bedeutungen, die es zu interpretieren gilt – dieser Auffassung wird sich in Bezug auf die Bedeutsamkeit für diese Masterthesis angeschlossen. Kultur wird also als der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen aufgefasst, der sich in Symbolsystemen manifestiert. Dieser Begriffsbestimmung zufolge zählen nicht nur materielle (zum Beispiel künstlerische) Ausdrucksformen zum Bereich der Kultur, sondern auch die sozialen Institutionen und mentalen Dispositionen, die die Hervorbringung solcher Artefakte überhaupt erst ermöglichen (vgl. Nünning 2009).

---

<sup>7</sup> Näheres zur Symbolsprache siehe *Kapitel 4.1.3 Sprache als Interaktionsdimension*.

<sup>8</sup> Es ist eine Tatsache, dass hörende und gehörlose Menschen nicht in getrennten Welten leben, viele Gemeinsamkeiten haben und an dieser Stelle auch andere Differenzlinien als die der Sprache hätten betont werden können.

<sup>9</sup> Eine landesspezifische Gebärdensprache kann ebenso wie eine landesspezifische Verbal-sprache als Muttersprache erworben werden.



## 2.2 Zusammenhänge von Kultur und Kunst

Im sogenannten engen Kulturbegriff wird Kultur im Sinne „künstlerischer, kreativer Arbeit“ (Dederich 2015, S. 35) aufgefasst und schließt auch den Genuss der entsprechenden Produkte mit ein. In dieser Auffassung von Kultur wird besonders deutlich, dass Kunst und Kultur zusammenhängen. Nach der ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff wird der Zusammenhang mit Kunst im Folgenden kurz dargestellt.

Hierzu dient einleitend die historische Perspektive Herders aus seiner Abhandlung *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, welche ursprünglich zwischen 1784 und 1791 erschien. „Mit dem aufrechten Gange wurde der Mensch ein Kunstgeschöpf; denn durch ihn, die erste und schwerste Kunst, die der Mensch lernt, wird er eingeweiht, alle zu lernen und gleichsam eine lebendige Kunst zu werden“ (Herder 1966, S. 114). In dieser Perspektive wird Kunst als dem Menschen im Gegensatz zum Tier innewohnend bezeichnet. Die erste Form der Kunst ist der aufrechte Gang, die dem Menschen ermöglicht, alle Kunst zu lernen und selbst lebendige Kunst zu werden.

Die Kunst selbst hat in soziologischer Betrachtung ein Monopol auf die Entscheidungshoheit darüber, was als Kunst anzuerkennen sei. Diesbezüglich ist Kunst autonom (vgl. Schwietring 2009, S. 224 f.). Kunst wird daran gemessen, inwieweit gewisse Qualitätsmerkmale im Hinblick auf Originalität, Kreativität und eine souveräne Kompetenz zur Realisierung, Darstellung und Lösung von Ideen, Themen oder Motiven in gestalterischer Hinsicht erfüllt sind (vgl. Theunissen 2004, S. 12). Schwietring (2009, S. 222) teilt den Gegenstandsbereich der Kunstsoziologie systematisch in drei Teile ein. Erstens die Analyse des Produktionskontextes in Bezug auf die Sozialfigur der Künstlerin oder des Künstlers und deren Lebensumstände, zweitens die Betrachtung des Distributionskontextes, indem die Kunstsoziologie ihr Augenmerk auf die Ausdifferenzierung und die Funktionsweisen des gesellschaftlichen Teilsystems der Kunst legt, und drittens die Auseinandersetzung mit dem Rezeptionskontext, dem Publikum und den Gebrauchsweisen von Kunst. Die Zusammenhänge dieser Bereiche miteinander und mit der Kultur beschreibt Lüddemann (2010, S. 51 f.): Kunst entstehe dadurch, dass sie von einer Künstlerin oder einem Künstler als Urheberin oder Urheber in einem bestimmten Kontext geschaffen wird. Daher ist sie ein Phänomen von Subjektivität. Kunst erfüllt sich erst dann, wenn sie vor der Gemeinschaft präsentiert, gehandelt und vor allem diskutiert wird. Sie bedarf, um Wirkung zu entfalten, kommunikativer Rückkopplung. Die als Kunst bezeichneten Dinge müssen als Kunst anerkannt sein, was primär in Institutionen wie

Galerien oder Konzerthallen, die in Bereichen der Kultur eingegliedert sind, geschieht. Die Verwobenheit der Kunst und Kultur besteht also darin, dass sich Kunst durch ihre Präsentation und Diskussion manifestiert und dies durch die Aufnahme in Institutionen, die Bestandteil der Kultur sind, konkretisiert. Kunst und Kultur sind also aufeinander angewiesen, was sich an der systemischen Binnenstruktur zeigt, die sie miteinander teilen (vgl. Lüddemann 2010, S. 53).

Tenbruck sieht Kunst als Ausdruck und Bewahrerin von Kultur, ihre Urheberinnen und Urheber brauchen dabei die religiösen, künstlerischen und generell intellektuellen Qualifikationen, die „Begabung und den Drang zur Formulierung, zum Einfall, zur Vision oder zur sonstigen Darstellung von Ideen“ (Tenbruck 1989, S. 53). In seiner Perspektive ist Kunst eine der Kulturschöpfungen neben Religion, Musik und Wissenschaft (vgl. ebd., S. 308). Er trennt also Musik und Kunst voneinander. Diese Ansicht wird in dieser Arbeit nicht geteilt, alle Gestaltungsmöglichkeiten, in denen Ideen und Botschaften dargestellt und mit der Gesellschaft kommuniziert werden können, werden im Kunstbegriff zusammengefasst, also beispielsweise Literatur, Malerei, Tanz oder Musik. Das System der Kunst besteht aus geschaffenen Objekten und Dingen, aber auch aus Institutionen, Kommunikationsprozessen, Wahrnehmungsformen und sozialen Praktiken, die sich miteinander verschränken und den gesellschaftlichen Ort der Kunst immer wieder neu justieren. Wenn Kultur als ein Bestandteil von Gesellschaft gesehen wird, kann Kunst als „Labor der Kultur“ bezeichnet werden (Lüddemann 2010, S. 52).

Kunst kann in ihren Ausprägungen den sozialen Konsens stören und somit Veränderungen, Prozesse und Fortschritt anstoßen. Sie kann dabei metaphorisch als „Spiegel und Motor der Moderne“ (Schwietring 2009, S. 223) betrachtet werden, viele sogenannte kulturelle Standards haben dabei ihren Ursprung in Provokationen der Kunst. Kunst und Kultur haben eine große Schnittmenge und hängen auf vielen Ebenen zusammen. Beide produzieren Bedeutung und ver- und bearbeiten Sinn. Die Kunst ist dabei schneller und mutiger und stößt dadurch in der Kultur fortwährend Veränderung und Erneuerung an (vgl. Lüddemann 2010, S. 53).

Als abschließender Exkurs soll an dieser Stelle auf historisch gewachsene Zugangsvoraussetzungen zu den gesellschaftlichen Bereichen von Kunst und Kultur hingewiesen werden. Veranschaulicht wird dies am Kunstverständnis Herders (1744-1803) in Verbindung mit seiner Auffassung von Sprache und Behinderung. Für ihn war, wie oben genannt, der Mensch durch seinen aufrechten Gang, in Abgrenzung zum Tier, die erste Form der Kunst. Seiner Ansicht nach wären aber die „Kunstwerkzeuge“ (Herder 1966, S. 115) des Menschen wie das Gehirn, die Sinne

oder die Hand unwirksam geblieben. Erst durch die Entwicklung der Sprache und die Sprachfähigkeit werde die *schlummernde Vernunft* geweckt oder vielmehr werden die bloßen Fähigkeiten durch die Sprache lebendige Kraft. „Nur durch die Rede wird Auge und Ohr, ja das Gefühl der Sinne eins und verengt sich zum schaffenden Gedanken, dem das Kunstwerk der Hände und anderer Glieder nur gehorcht“ (Herder 1966, S. 115). Es wird deutlich, dass sein Verständnis von Kunst eng mit Vernunft, dem Körper und der Sprache verknüpft ist. Die bedeutsame Abgrenzung von Sprache als Voraussetzung zur Fähigkeit zur Kunst und zu Vernunft erklärt er anhand eines grotesken Beispiels:

Das Beispiel der Taub- und Stummgeborenen zeigt, wie wenig der Mensch auch mitten unter Menschen ohne Sprache zu Ideen der Vernunft gelange und in welcher tierischer Wildheit alle seine Triebe bleiben. Er ahmt nach, was sein Auge sieht, Gutes und Böses; und er ahmt schlechter als der Affe nach, weil das innere Kriterium der Unterscheidung, ja selbst der Sympathie mit seinem Geschlecht ihm fehlet. Man hat Beispiele, daß ein Taub- und Stummgeborener seinen Bruder mordete, da er ein Schwein morden sah, und wühlte bloß der Nachahmung wegen mit kalter Freude in den Eingeweiden desselben; schrecklicher Beweis, wie wenig die gepriesene menschliche Vernunft und das Gefühl unserer Gattung *durch sich selbst* vermöge! (ebd., S. 115 f.)

Wie in diesem Kapitel erläutert, sind die Begriffe Kultur und Kunst auch in historischer Perspektive eng miteinander verwoben. Allerdings sind nach Herders damaliger Sicht Menschen, die nicht hören, beziehungsweise nicht verbal kommunizieren können, nicht kultivierbar und nicht zur Kunst fähig. Er stellt also Voraussetzungen basierend auf diesen Fähigkeiten auf, angefangen mit „dem aufrechten Gange“ (ebd., S. 114). Auch für Tenbruck gibt es Zugangsbarrieren, er spricht von „generell ‚intellektuellen‘ Qualifikationen“ (Tenbruck 1989, S. 53) zum Erschaffen von Kulturschöpfungen. So sei der Mensch aus historischer Perspektive nur ab einem gewissen intellektuellen Niveau kultivierbar und zu Kunst fähig.

Hiervon wird sich klar abgrenzt. In dem in dieser Arbeit vertretenen Verständnis gibt es keine bereits in den Begriffen inhärenten körperlichen oder geistigen Zugangsvoraussetzungen zu Kunst und Kultur. Jede Person hat definitorisch grundsätzlich die Möglichkeit, Teil von Kunst und Kultur zu werden, Zugang zu diesen gesellschaftlichen Bereichen zu haben und diese mitzugestalten. Das defizitorientierte und von Differenzlinien durchzogene Bild Herders von behinderten Menschen soll auch die Relevanz einer diesbezüglichen Positionierung in dieser Arbeit verdeutlichen. In Abgrenzung zu seiner Sicht auf behinderte Menschen wird im folgenden Kapitel die aktuelle Debatte um die Begriffe Behinderung und Differenz erörtert.

### 3 Diskussion der Begriffe Behinderung und Diversität

„Die Art und Weise, in der Dinge zu einer Klasse zusammengefaßt werden, offenbart, sowohl anschaulich als auch symbolisch, die Perspektive des Klassifizierenden“ (Strauss 1968, S. 18). Dieses Zitat von Anselm L. Strauss am Anfang des Kapitels über Behinderung und Differenz offenbart die Schwierigkeit von Benennungen – insbesondere, wenn kein konventionalisierter Begriff existiert, der von den meisten Personengruppen als legitim anerkannt wird. Dadurch wird unverkennbar, dass mit jeder zusammenfassenden Benennung die Perspektive der oder des Sprechenden mitgeteilt wird, welche nicht zwangsläufig mit derjenigen der bezeichneten Personengruppe übereinstimmt.

Es gibt keine einheitliche Begriffsdefinition von *Menschen mit Behinderung* oder *behinderten Menschen* in der gängigen Literatur. Die ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) verwendet einen bio-psycho-sozialen Ansatz, der an den Funktionsfähigkeiten orientiert ist und die Abhängigkeit einer Behinderung von gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen sowie ökologischen, materiellen und sozialen Lebensbedingungen betont (vgl. DIMDI 2005, S. 23-25). Wie bereits in der Einleitung skizziert, wird in dieser Arbeit die Sprachwahl *behinderte Menschen* verwendet, um genau diese gesellschaftliche Wechselwirkung zu betonen. Dabei ist eine Behinderung kein persönliches Attribut, über das eine Person definiert wird. Vielmehr soll das Adjektiv *behindert* die gesellschaftliche Verantwortung in den Fokus rücken und konstruierte Bilder von Behinderung kritisch hinterfragen (vgl. Platte 2016, S. 150).

Im Kontext der sogenannten *geistigen* Behinderung wird der Terminus *Menschen mit Lernschwierigkeiten* favorisiert, obwohl *geistige Behinderung* mittlerweile zu einem allgemein verständlichen Begriff geworden ist (vgl. Kulig et al. 2006, S. 117), der auch in der fachspezifischen Literatur am häufigsten genutzt wird. Das Adjektiv *geistig* ist semantisch problematisch, denn wenn als *Geist* die „Realität des Denkens“ (Buchner 1977, S. 539) verstanden wird, würde der Terminus *geistig behindert* fälschlicherweise suggerieren, die betroffene Person könne nicht oder nur eingeschränkt denken. Weiterhin zählt zu den geistigen Fähigkeiten eines Menschen beispielsweise auch das Vermögen, Gefühle zu empfinden und auszudrücken, was mit dem Attribut *geistig behindert* aber in der Regel nicht gemeint ist und die Bezeichnung unscharf macht. Zudem würde der Fokus von der Gesellschaft, die die Behinderung aufgrund bestehender Hürden der Teilhabe zu verantworten hat, auf

das Denkvermögen und die Intelligenz des entsprechenden Personenkreises verlagert. Die Bezeichnung *geistige* Behinderung ist umstritten und insbesondere von den Betroffenen und der Bewegung *People First* wird der Begriff *Menschen mit Lernschwierigkeiten* favorisiert (vgl. Kulig et al. 2006, S. 117).

*People First* ist eine Selbstvertretungsorganisation von Menschen mit Lernschwierigkeiten, die sich in ihrem Grundsatzprogramm folgendermaßen darstellt:

Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V. gibt es seit dem 2. März 2001. An diesem Tag haben Menschen mit Lern-Schwierigkeiten den Verein gegründet. Menschen mit Lern-Schwierigkeiten werden manchmal auch geistig behindert genannt. Das wollen wir nicht. Denn das macht uns schlecht. Denken hat nichts mit dem Geist zu tun. Deshalb nennen wir uns Menschen mit Lern-Schwierigkeiten (Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V. 2017).

Um sich von der umstrittenen Bezeichnung der *geistigen* Behinderung und womöglich diskriminierenden Assoziationen zu distanzieren, wird in dieser Arbeit der momentan als Selbstbezeichnung übliche Terminus *Menschen mit Lernschwierigkeiten* verwendet, auch wenn dieser Begriff den gesellschaftlichen Zuschreibungsprozess weniger berücksichtigt als der Terminus *geistig behindert*.

### 3.1 Historische Betrachtung des Behinderungsbegriffs

Im vorherigen Kapitel wurde am Beispiel Gottfried Herders' Sichtweise kurz dargestellt, wie behinderte Menschen historisch bereits in der Definition von Kunst und ausgegrenzt und nicht als gleichberechtigter Teil der Gesellschaft angesehen wurden. Insofern ist es wenig verwunderlich, dass auch die heutige Gesellschaft in Teilbereichen noch von Zugangsbarrieren durchzogen ist, behinderte Menschen in Konzepten und Planungen oftmals *nicht bedacht* oder einbezogen werden und Vorurteile nach wie vor bestehen. Dieser historisch gewachsenen Problematik widmen sich unter anderem die Inklusionsbewegung oder die Disability Studies.

Doch vorerst soll der geschichtlich-gesellschaftliche Hintergrund der Wahrnehmung, der Fremd- und Selbstdarstellung sowie der politischen Lage von behinderten Menschen erläutert werden. Grundsätzlich bezieht sich die Bezeichnung *Behinderung* historisch auf eine körperliche oder geistige Abweichung von der (meist undefinierten) Norm, der Masse. Das Ungewöhnliche erfährt mit dem Label *Behinderung* eine negativ konnotierte Bewertung. Dies ist nicht selbstverständlich, ebenso wäre eine positive Einstufung von Abweichungen denkbar. Beispielsweise wird Gleichheit gegenüber Vielfalt und Verschiedenheit eher negativ bewertet, und so könnten auch körperliche und geistige Normabweichungen als Voraussetzung für Vielfalt positiv bewertet werden (vgl. Mürner und Sierck 2013, S. 9).

### 3.1.1 Krieg und Behinderung

Am Anfang des 20. Jahrhunderts gab es keinen Überbegriff für behinderte Menschen, sondern nur die Bezeichnungen der spezifischen Behinderungen beziehungsweise Krankheiten. Sie wurden damals beispielsweise als *Krüppel*, *Blinde*, *Taubstumme*, *Blöde* oder *Irre* bezeichnet. Es gab nach dem Ersten Weltkrieg eine starke Aufteilung von Menschen mit angeborenen oder zivil erworbenen Behinderungen gegenüber Kriegsinvaliden. Kriegsverletzte wurden heroisiert und galten als Beweis für ein starkes Fürsorgesystem, gleichzeitig aber auch als Opfer des Krieges (vgl. Mürner und Sierck 2013, S. 12 f.).

1920 wurde mit dem Schwerbeschädigtengesetz auch der Ausweis für *Schwerbeschädigte* eingeführt und damit der *Schwerbeschädigten-Status*, welcher an Rechtsfolgen geknüpft war und sowohl den Betroffenen als auch dem Fürsorgesystem die Nachprüfung der Voraussetzungen für den Erhalt dieser Leistungen ersparen sollte. Als Schwerbeschädigte galten alle, die eine Minderung der Erwerbsfähigkeit von mindestens 50 Prozent aufwiesen. Allerdings war der Status als *Schwerbeschädigter* oder *Schwerbeschädigte* zunächst nur auf Personen beschränkt, deren Behinderung auf einem Arbeitsunfall oder auf Kriegseinwirkung beruhte. Erst mit dem Schwerbehindertengesetz von 1974 wurde der Status unabhängig von der Ursache der Behinderung festgestellt (vgl. Welti 2005, S. 66 f.).

Die *Krüppelfürsorge* begann sich zu organisieren und es entstand das Fachgebiet der *Krüppelseelenkunde* mit der zentralen Behauptung, körperliche Behinderung führe auch zu psychischer Deformierung und der Überzeugung, Arbeit sei die beste Therapie. Medizinisch entstanden orthopädische Hilfsmittel und es gab Chancen zur beruflichen Ausbildung, während gleichzeitig erneute Stigmatisierung und Ausgrenzung in *Krüppelheime* stattfand. Die Produktivität der Menschen war therapeutisches Ziel und Arbeit wurde zur Erziehung zur Ordnung, Sauberkeit und Disziplin genutzt. *Unproduktive* behinderte Menschen erhielten keine Förderung, sie blieben der einfachen Verwahrung überlassen (vgl. Sierck 2012, S. 31 f.).

### 3.1.2 „Euthanasie“ und Behinderung

In der Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland wurden an psychisch kranken und behinderten Menschen furchtbare Verbrechen begangen. Unter dem Stichwort der Euthanasie wurde die Vernichtung sogenannten *lebensunwerten* Lebens vollstreckt. Behinderte Menschen wurden zwangssterilisiert und umgebracht. Es wurden auch durch würdelose Forschung an behinderten Menschen schwere Verbre-

chen verübt, die deren Unversehrtheit und deren Leben aufs Spiel setzten (vgl. Mürner und Sierck 2013, S. 37 f.).

Die Darstellung von *lebensunwertem Leben* allein ist derart paradox, dass die Tatsache, dass der Nationalsozialismus mit allen grausamen Verbrechen jahrelang weite Teile Europas beherrschte, unfassbar ist. Auf eine weitere Ausführung der Menschenrechtsverletzungen und der Ignoranz von Menschenwürde wird an dieser Stelle verzichtet. Diese Zeit und die unglaublichen und grotesken Verbrechen sollten der Menschheit aber immer bewusst sein und nicht in Vergessenheit geraten. So darf diese schwarze Zeit auch im Kontext der Einordnung des Behinderungsbegriffs nicht fehlen.

### **3.1.3 Stellvertretung und Behinderung**

Auf diese grausame Epoche folgte eine Phase, in der der Umgang mit Menschen mit Behinderung primär durch den Begriff der Stellvertretung gekennzeichnet war. „Eine Mentalität ist bestimmt durch Leitbilder, die beispielsweise der Bedeutung und Bewertung einer Behinderung zugrunde liegen. Die Stellvertreter-Mentalität beinhaltet also Denkmuster des Umgangs mit anderen, in deren Namen man spricht“ (Mürner und Sierck 2013, S. 60).

Vorerst herrschte zwar in der jungen Bundesrepublik Deutschland der Gedanke vor, dass behinderte Menschen krank und deshalb medizinisch zu behandeln seien. Dann wurde diese Sichtweise durch eine verstärkt therapeutische und sonderpädagogische Einstellung ergänzt (vgl. Sierck 2012, S. 33).

Bilder behinderter Menschen dieser Zeit verkörpern die Folgen von Krieg, Atomkraft oder mangelnder medizinischer Vorsorge oder sie animieren zu Mitleid. Diese Bilder wurden beispielsweise im Zusammenhang mit Impfungen gegen Kinderlähmung in den Dienst medizinischer Aufklärung gestellt. Mit dem Slogan „Kinderlähmung droht wieder – Schluckimpfung ist süß, Kinderlähmung ist grausam“ wurde Behinderung im Interesse der Gesundheitsvorsorge mit Grausamkeit gleichgesetzt. Abbildung 1 zeigt die Darstellung eines Kindes mit Krücken im Hintergrund einer Plakatkampagne in diesem Zusammenhang.



**Abbildung 1: Kinderlähmung droht wieder - Schluckimpfung ist süß, Kinderlähmung ist grausam (Stiftung Deutsches Hygiene-Museum Plakatkampagne um 1965)**

Eltern sollten animiert werden, ihre Kinder zu impfen, um ihnen das Schicksal des im Hintergrund abgebildeten Kindes zu ersparen. Die Plakatwerbung für die Schluckimpfung kräftigt in dieser Darstellung den *Totalitarismus der Gesundheit* und den geringeren Lebenswert behinderter Menschen (vgl. Mürner und Sierck 2013, 76 f.).

Auch medizinische Innovationen aus dieser Zeit, wie die der Pränatalen Diagnostik und der Humangenetik, reproduzieren eine defizitäre Sichtweise auf Behinderung (vgl. Speck 2005, S. 59). Sie haben das Ziel, Behinderung zu verhindern und stellen die Gesellschaft nach wie vor vor schwierige ethische Fragestellungen (vgl. ebd.). Ist das pränatal untersuchte Kind genetisch auffällig, stehen die Eltern und Ärzte vor einer schwer zu fällenden Entscheidung, die mit Leben oder Tod zu beantworten ist (vgl. ebd., S. 67). Die führenden akademischen deutschsprachigen Vertreterinnen und Vertreter der etablierten Heil- und Sonderpädagogik gehen davon aus, dass die Existenz der Pränatalen Diagnostik für behinderte Menschen diskriminierend ist (vgl. Bonfranchi 2011, S. 163).

Darüber hinaus findet durch die Abwertung der zukünftigen Lebensqualität eines behinderten Menschen, also dadurch, dass man davon ausgeht, dem Kind durch Abtreibung Leid zu ersparen, eine Gleichsetzung von Behinderung und Leid statt. Dabei ist Leid ein Gefühl, welches subjektiv empfunden wird und absolut unabhängig von einer Behinderung gesehen werden muss. Das Leid wird also lediglich von Menschen ohne Behinderung vor ihrem Erfahrungshintergrund auf behinderte Menschen projiziert. Es muss hier ein gesellschaftliches Umdenken stattfinden, um derartiger Diskriminierung vorzubeugen (vgl. Kröger 2004, S. 52 f.).



Bonfranchi allerdings kritisiert an diesen Darstellungen, dass die Pädagogik sich mit dem bestehenden Wunsch von Eltern, kein behindertes Kind zu bekommen, nicht ausreichend auseinandersetze. Dieser stelle keine Diskriminierung von bereits lebenden behinderten Menschen dar, da die Vorstellungen *Behinderung ist negativ* und *Behinderung wird respektiert* koexistieren können (vgl. Bonfranchi 2011, S. 177).

In Deutschland entstanden ab den 50er Jahren Stellvertreterbewegungen und Elternvereine, die sich für behinderte Menschen einsetzten. „Gemeinsam war den Elternorganisationen, dass sie das Heil für ihre Klientel im Aufbau von besonderen Institutionen suchten“ (Mürner und Sierck 2013, S. 67). Eltern sahen also für behinderte Menschen „... die Bildung in der Sonderschule, die Arbeit in der ‚beschützenden‘ Werkstatt und das Wohnen in Heimen und Anstalten vor“ (ebd., S. 68). Heute oft erwähnt ist das in der 50ern in Skandinavien entstandene Normalisierungsprinzip. Es entstand aus einer starken Bewegung dänischer Eltern in Dänemark, welche allerdings andere Ziele verfolgten als die deutschen Stellvertreterorganisationen; sie forderten ein Recht auf Anderssein und die Etablierung integrativer Strukturen (vgl. ebd.).

Die Divise der Normalisierung ist, dass behinderte Menschen ein Leben so normal wie möglich führen können, das den Standards aller anderen Menschen in etwa entspricht. Thimm versteht das Normalisierungsprinzip als Dreieck von Partizipation, Lebensweltorientierung und Gemeinwesenorientierung. Behinderte Menschen sollen ein Höchstmaß der Beteiligung an der Ausgestaltung der Hilfestrukturen auf allen Ebenen haben (Partizipation), die Hilfen sind auf ihre alltäglichen individuellen Lebensbedingungen auszurichten (Lebensweltorientierung) und sollen in nahen Sozialräumen stattfinden (Gemeinwesenorientierung). Dabei soll es in der Behindertenhilfe auch zum freiwilligen Engagement von Bürgerinnen und Bürgern kommen. Bei der Umsetzung dieses Reformkonzepts in der Praxis der Behindertenhilfe gelten die organisatorischen Richtlinien der Deinstitutionalisierung und Dezentralisierung der Hilfen (vgl. Thimm 2005, S. 223-224).

Es geht also nicht darum, behinderte Menschen normal zu machen und anzupassen, sondern darum, dass ihre Lebensbedingungen möglichst *normal* gestaltet sind, ihnen also beispielsweise alle für ihr Alter normalen Handlungsoptionen offen stehen sollten. Was ein *normales* Dasein ausmacht, bleibt diskutabel. Rathgeb (2012, S. 11 f.) kritisiert am Normalisierungsprinzip außerdem, dass Normalisierung „normativ und normierend“ wirke und es sich letztendlich um ein Konzept von oben handle, welches Non-Konformität nicht zulasse und schließlich zu kurz greife.

Stellvertretende Entscheidungsverfahren implizieren stets einseitige Machtverhältnisse. Es stellt sich die Frage, inwieweit Ermächtigung und Bevollmächtigung überhaupt repräsentativ zulässig sind.<sup>10</sup> Stellvertretung steht der Selbstbestimmung ambivalent entgegen wie Fremdbestimmung einer Selbstvertretung (vgl. Mürner und Sierck 2013, S. 60). So folgten auf diese Zeit, in der Vieles aus Elterninitiativen heraus bewegt wurde, Bewegungen, die Selbstbestimmung und Integration beziehungsweise Inklusion forderten.

### 3.1.4 Selbstbestimmung und Behinderung

Gegen Aussonderung und Diskriminierung im Alltag verschafften sich ab den 70ern behinderte Menschen in Deutschland selbst Gehör. Sie kritisierten, dass in allen bestehenden Vereinen, Verbänden und Zusammenschlüssen die Macht der Normalität unthematziert blieb. „Als Ergebnis kamen die behinderten Personen in der Regel nicht über den Status des Objektes hinaus, für die gönnerhaft gestritten wurde“ (Sierck 2012, S. 33). So gründeten sich immer mehr Organisationen, die sich von den traditionellen Eltern- und Expertenorganisationen abgrenzten und keine Bevormundung mehr duldeten. Behinderte Menschen kritisierten, zu Objekten von Wohltätigkeit und Betreuung degradiert und in ihren wahren Interessen missachtet zu werden (vgl. Miles-Paul 2006, S. 33). Gleichzeitig wurden die Heil- und Sonderpädagogik und das entstandene differenzierte Sonderschulwesen stark kritisiert. Es protestierten nicht nur die behinderten Menschen allein, sondern fortan auch Initiativen von behinderten Menschen und ihren Eltern gegen die Aussonderung (vgl. Rohrman 2006, S. 178 f.). Ein Beispiel für die politischen Aktionen zur Emanzipation ist die Durchführung eines *Krüppeltribunals*, welches zum Ziel hatte, Missstände des Systems aufzudecken und zur Anklage zu bringen. So wurden beispielsweise Misshandlungen in Heimen, Entmündigungen, Behördenwillkür, Verschleppung oder Verweigerung von Information aufgedeckt. Der Begriff *Krüppeltribunal* wurde gewählt, da der Begriff *Krüppel* zwar durch den menschlicher klingenden Begriff der Behinderten ersetzt worden war, sich die Diskriminierung und Unterdrückung aber keineswegs verändert hatten (Mürner und Sierck 2013, S. 99).

Diese emanzipatorischen Behinderteninitiativen gegen Bevormundung und Aussonderung durch selbsternannte nichtbehinderte Vertreterinnen und Vertreter stießen einen Wandel an. Die bisherige Betrachtungsweise und der Umgang der Verwahrung und Förderung behinderter Menschen wurden von der Heil- und Sonderpäda-

---

<sup>10</sup> Siehe dazu auch in der Auseinandersetzung der Forschung in heterogenen Settings: *Kapitel 6.1 Forschung im Kontext von Menschen mit Lernschwierigkeiten*.

gogik in Frage gestellt. Die *Isolationskarrieren* behinderter Menschen von der Frühförderung über die Sonderschulen bis in die Werkstätten für behinderte Menschen wurden auch durch die Fachöffentlichkeit wahrgenommen. Neue konzeptuelle Leitideen, auf wissenschaftliche Erkenntnisse gestützt, fanden ihren Ausdruck in Paradigmen wie Integration und Dezentralisierung. In diesem Kontext erlangte auch die Selbstbestimmung behinderter Menschen an Bedeutung für die Pädagogik (vgl. Bloemers und Hajkova 2006, S. 95 f.).

Es wurden Zentren für Selbstbestimmtes Leben Behinderter gegründet, die den zentralen Ansatz der Beratung durch behinderte Menschen, welche die eigene Kompetenz an andere behinderte Personen weitergeben, verfolgen. Solche von behinderten Menschen selbst aufgebauten und betriebenen Initiativen boten in der Gesellschaft neue Rollenbilder von behinderten Menschen und verdeutlichten, dass sie Veränderungen erreichen können (vgl. Miles-Paul 2006, S. 34).

Im behindertenpolitischen Grundsatzprogramm der *Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben in Deutschland e.V (ISL)* wird beschrieben, dass selbstbestimmt zu leben bedeutet, Wahlfreiheit in allen das eigene Leben betreffenden Angelegenheiten zu haben. Dazu gehöre die Freiheit, flexibel und individuell für sich bestimmen zu dürfen (vgl. Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben in Deutschland e.V. – ISL 2013, S. 1).

Aus der unmittelbaren Erfahrung behinderter Menschen, in ihrem Leben durch Normen und Maßstäbe nichtbehinderter Menschen behindert zu werden, entstanden in der Interessensvertretung folgende Grundsätze des selbstbestimmten Lebens:

- „Anti-Diskriminierung und Gleichstellung behinderter Menschen,
- Entmedizinisierung von Behinderung,
- Nicht-Aussonderung und größtmögliche Integration in das Leben der Gemeinde,
- größtmögliche Kontrolle über die Organisationen,
- größtmögliche Kontrolle über die Dienstleistungen für Behinderte durch Behinderte und
- Peer Counseling, Peer Support und Empowerment als Schlüssel zur Ermächtigung Behinderter“ (Miles-Paul 2006, S. 35).

Als Beispiel für eine wichtige Errungenschaft in Richtung Selbstbestimmung gilt das Modell der persönlichen Assistenz, das im Gegensatz zum herkömmlichen, von Machtverhältnissen geprägten Hilfesystem, Assistenznehmenden ermöglicht, ihre Assistenz selbstbestimmt zu organisieren. So können behinderte Menschen deutlich mehr Verantwortung für sich übernehmen, da sie in der Rolle eines Auftraggeben-

den frei und eigenverantwortlich entscheiden können, wer wann Hilfen ausführen darf (Mürner und Sierck 2013, S. 114). Der Slogan der Disability Studies *Nichts über uns – ohne uns* lässt sich aus den Entwicklungen und Forderungen der Eigeninitiativen behinderter Menschen für mehr Selbstbestimmung gut herauslesen.

In den letzten Jahren ist im Kontext des Behinderungsbegriffs und des gesellschaftlichen Umgangs mit Behinderung die Diskussion um die Begriffe und Leitprinzipien der Integration, Inklusion sowie Teilhabe und Partizipation behinderter Menschen zentral.<sup>11</sup> Vom Begriff der Integration wurde im Laufe der Diskussion weitgehend wieder abgesehen, da man erkannte, dass dieser a priori eine Ausgrenzung beinhaltet und eine Veränderung der zu integrierenden Person, nicht aber der Gesellschaft verlangt. Inklusion hingegen verfolgt hauptsächlich den Ansatz, dass nicht nur Menschen mit ihren individuellen Bedürfnissen in bestehende Settings integriert werden sollen, sondern dass auch Systeme und Settings an die Bedürfnisse möglichst aller Menschen anzupassen sind. „Die Idee des ‚Normalen‘ und damit die Möglichkeit, bestimmte Personen als ‚unnormale‘ an den Rand zu drängen, wird aufgegeben. Marginalisierung und Aussonderung sind ausgeschlossen“ (Röh 2009, S. 73). Eine der aktuellen Hauptzielgruppen inklusiver Bemühungen sind hierbei behinderte Menschen. Genauso wie bei der Integration muss bei der Inklusion kritisch gefragt werden: „Wer bestimmt, ob Inklusion gelungen oder gescheitert ist? Und wie lässt sich Inklusion denken, ohne die Besonderheit des Anderen zum Verschwinden zu bringen?“ (Mürner und Sierck 2013, S. 119)

Die Salamanca Erklärung stellte bereits 1994 die Inklusion als pädagogisches Prinzip der Zukunft vor. In diesem Zusammenhang gewinnen Vorstellungen von Teilhabe und Partizipation an Bedeutung:

The trend in social policy during the past two decades has been to promote integration and participation and to combat exclusion. Inclusion and participation are essential to human dignity and to the enjoyment and exercise of human rights (UNESCO 1994, S.11).

Die Erklärung bezieht sich zwar primär auf Schul- und Bildungssysteme, hieraus werden aber auch politische Entwicklungsbedarfe abgeleitet. „Special needs education [...] cannot advance in isolation. It has to form part of an overall educational strategy and, indeed, of new social and economic policies. It calls for major reform of the ordinary school“ (ebd., S. iii f.). Die bestehenden Sonderschulsysteme werden sich nicht weiterentwickeln, ohne Teil des Bildungssystems eines Landes zu wer-

---

<sup>11</sup> Auf die Spezifika dieser Begrifflichkeiten wird an dieser Stelle nicht in voller Gänze eingegangen.

den. Aus diesen Forderungen folgt, dass eine neue Sozial- und Wirtschaftspolitik nötig ist.

Inklusion bezieht sich aber nicht nur auf eine Zielgruppe. Sie erfordert die radikale gesellschaftliche „... Anerkennung von Heterogenität, Anderssein, Asymmetrie und Differenz, die behinderten und marginalisierten Menschen einen gleichbe-*rechtigten*, einen gleich-*sicheren*, gleich-*starken* Platz neben allen anderen Menschen in einer von Exklusion freien Gesellschaft einräumt“ (Bloemers und Hajkova 2006, S. 16).

Entsprechend den Entwicklungsschritten vom Prinzip der Normalisierung über Integration sowie dem aktuellen Streben nach Inklusion wird deutlich, dass auch die rechtliche Grundlage der Gleichberechtigung behinderter Menschen zur Ermöglichung von Selbstbestimmung, Teilhabe und Partizipation wesentlich ist.

### **3.1.5 Menschenrechte und Behinderung**

In den letzten Jahren fand eine Veränderung der Wahrnehmung behinderter Menschen statt. Der Status behinderter Menschen veränderte sich vom reinen Objektstatus zum selbstbestimmten Subjektstatus, welcher vollständige Menschenrechte und den Anspruch auf Schutz der Würde bedeutet. Dieser Grundsatz, gepaart mit sich verändernden Sichtweisen auf das Phänomen Behinderung, gilt als Paradigmenwechsel in der Behindertenpolitik (vgl. Mürner und Sierck 2013, S. 121).

Als großer Schritt in Richtung Gleichberechtigung gilt die Verfassungsänderung von 1994 mit dem im Grundgesetz festgeschriebenen Satz: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (GG Art. 3 Abs. 3). Das seit 2002 geltende Behindertengleichstellungsgesetz, dessen Ziel es ist, „... die Benachteiligung von behinderten Menschen zu beseitigen und zu verhindern sowie die gleichberechtigte Teilhabe von behinderten Menschen am Leben in der Gesellschaft zu gewährleisten und ihnen eine selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen“ (BGG § 1 Satz 1), beruht auf dem veränderten, auf Selbstbestimmung ausgerichteten bürgerrechtlichen Verständnis von Behinderung (vgl. Rohrmann 2006, S. 182).

Aber auch neue Gesetze definieren Behinderung als Abweichung von der Norm, wie das Sozialgesetzbuch: „Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit [...] von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen ...“ (SGB IX § 2 Satz 1). Eine alternative Darstellung bietet das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Sie stellt in der Präambel fest, dass „das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung

aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht“ (UN-BRK Präambel, e). Somit wird der Anspruch einer definitiven Bestimmung des Begriffs umgangen. Die Wechselwirkung mit der Umwelt wird erwähnt, welche wesentlich für das Umdenken im Verständnis von Behinderung ist. Nach Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009 ist die Teilhabe von Menschen mit Behinderung gesellschaftliche und staatliche Verpflichtung der Bundesrepublik Deutschland.

Die Grundsätze dieses Übereinkommens sind: a) die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Unabhängigkeit (UN-BRK, Artikel 3, Allgemeine Grundsätze).

Zu den allgemeinen Grundsätzen zählen außerdem die Nichtdiskriminierung sowie die Wahrung der Identität behinderter Menschen. Ein Hauptproblem der rechtlichen Veränderungen besteht in der Diskrepanz zwischen ihrem Bestand auf dem Papier und der mangelnden Umsetzung in der Gesellschaft. Insgesamt wird angezweifelt, ob internationale Gebote entmündigende, in der Gesellschaft bestehende Herrschaftsverhältnisse im Alltag aufheben können. Letzten Endes habe das Diskriminierungsverbot von 1994 noch nicht dafür gesorgt, dass behinderte Kinder und Erwachsene nicht mehr herabgewürdigt würden. Zweifelsfrei aber schreiben die genannten Gesetze allgemeingültige Menschenrechte für behinderte Personen fest; insofern bieten sie die Chance, Denkanstöße für langwierige gesellschaftliche Veränderungen zu provozieren (vgl. Münner und Sierck 2013, S. 134 f.).

Auch aktuell gibt es insbesondere im Kontext des Gesetzes zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen gesellschaftliche Debatten über die Rechte von behinderten Menschen in Deutschland. Es bleibt abzuwarten, welche Auswirkungen das kontrovers diskutierte und im Januar 2017 in Kraft getretene Bundesteilhabegesetz mit sich bringen wird.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Der Gesetzesentwurf zum Bundesteilhabegesetz wurde vielfach kritisiert. In der Einleitung hieß es, dass durch die Verabschiedung die völkerrechtlichen Verpflichtungen der UN-BRK umgesetzt werden sollten. Behindertenorganisationen und Verbände der Zivilgesellschaft haben ausdrücklich darauf hingewiesen, dass das Gesetz in der Form eine deutliche Verschlechterung der Rechtslage für behinderte Menschen zur Folge habe und das Ziel der völkerrechtskonformen Implementierung der Rechte von behinderten Menschen nach Vorgabe der UN-BRK verfehlt werde (vgl. Degener et al. 2016, S. 1). Durch Stellungnahmen und Kampagnen wurden zwar einige Veränderungen des Gesetzes erreicht, aber weitere Veränderungen werden gefordert. „Die landesrechtlichen Ausführungsbestimmungen sind eine weitere Möglichkeit die Regelungen des neuen Gesetzes, die sich gegen die Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung auswirken könnten, abzumildern“ (Vega 2017).

### 3.2 Inklusion und Diversität in Kunst und Kultur

Verankert in der UN-BRK haben behinderte Menschen nicht nur das Recht, „... gleichberechtigt mit anderen am kulturellen Leben teilzunehmen“ (Art. 30 Abs. 1 UN-BRK), sondern ebenso „... ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen, nicht nur für sich selbst, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft“ (ebd. Abs. 2). Trotz der Ratifizierung des Übereinkommens im Jahr 2009 ist bisher keine „... gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung in der ganzen Bandbreite des Kulturlebens [...] möglich“ (Keuchel und Merkt 2016, S. 9). Meist wird der Artikel 30 der UN-BRK lediglich mit dem Fokus auf das passive Recht zur Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen angeführt. Dass er jedoch auch die aktive Teilhabe und Gestaltung künstlerischer und kultureller Prozesse postuliert, bleibt häufig unberücksichtigt. Es genügt beispielsweise nicht, Zuschauerplätze in Theatern barrierearm zu gestalten oder das jeweilige Theaterstück mittels Audiodeskription, Gebärdensprachdolmetscherinnen und -dolmetschern oder Fassungen in einfacher Sprache einem heterogen zusammengesetzten Publikum zugänglich zu machen. Daneben braucht es auch Bühnen, die für Rollstuhlfahrende gut bespielbar sind, professionelle künstlerische Ausbildungs- und Umsetzungsmöglichkeiten für Menschen mit verschiedensten Körperlichkeiten (*different bodies*) oder Produktionen, in denen Menschen mit Lernschwierigkeiten Regie führen, um nur einige Beispiele zu nennen. Diese Entwicklung steckt noch in den Kinderschuhen. Viel zu häufig werden sogenannte Inklusionsprozesse noch mit paternalistischen Haltungen umgesetzt oder unter krampfhaften Bemühungen nur augenscheinlich oder ansatzweise realisiert. Waldschmidt warnt vor der Praktizierung einer „inkludierenden Exklusion“ oder „exkludierenden Inklusion“ (Waldschmidt 2007, S. 130) bezogen auf das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt, was sich jedoch auch auf andere Bereiche übertragen lässt. Nach wie vor existieren hierzulande Sonderinstitutionen, beispielsweise Werkstätten für behinderte Menschen. Wählen (und bekommen!) Menschen mit Lernschwierigkeiten einen Arbeitsplatz auf dem so bezeichneten ersten Arbeitsmarkt außerhalb der Sonderinstitution, wird von Inklusion gesprochen. Dass diese aber womöglich einen weitaus stärkeren Exklusionscharakter implizieren kann, wenn die Person beispielsweise ständig mit dichotomen Denkstrukturen von *Normalität* und *Abweichung* an ihrer Arbeitsstelle konfrontiert wird, bleibt häufig unberücksichtigt. Letztendlich bedarf es einer Reflexion, in welchem Kontext der inflationär verwendete Begriff Inklusion steht (vgl. Kuhlmann 2012, S. 52). Mit Ludwig Wittgensteins Worten wäre die Rede von einem Sprachspiel: Je nach Kontext und *Mitspielenden* ist die Bedeutung von Inklusion irgendwo zwischen Utopie und Euphemismus zu verorten (vgl. ebd., S. 52 f.).

Obwohl sich Inklusion auf die gesamte Gesellschaft bezieht, werden mit der Terminologie insbesondere Konstruktionen von Behinderung assoziiert, was womöglich der historischen Entstehung des Begriffs geschuldet ist. Die Wurzeln des Begriffs verortet Hinz in der Gleichberechtigungsbewegung im nordamerikanischen Raum in den 1970er Jahren (vgl. Hinz 2008, S. 34). Die Elternverbände *The Association for the Severely Handicapped* und *Canadian Association for Community Living* führten demnach die Terminologie *Inclusion* ein, da sie mit der damaligen Selektions- und Integrationspraxis unzufrieden waren (vgl. Köpfer 2012, S. 1 f.).

In der Beschreibung einiger kultureller Projekte fällt auf, dass neben dem Begriff Inklusion auch Diversität herangezogen wird, wobei diese teilweise synonym verwendet werden. Während der Inklusionsbegriff meist mit Behinderung assoziiert wird, wird die Terminologie *Diversität* häufig in Kontexten von Herkunft und Ethnien verwendet. In den Sozialwissenschaften wird mit Diversität ein zunehmender „... Grad an Vielfalt, Verschiedenheit, Pluralität und Differenz zwischen den Menschen und den sozialen Strukturen“ beschrieben (Kleve 2010, S. 48). Auch der Begriff *Diversity* entstammt der US-Amerikanischen Antidiskriminierungs- und Gleichberechtigungsbewegung, insbesondere im Zusammenhang mit dem Kampf gegen Rassismus (vgl. Kreff et al. 2011, S. 52). Im Gegensatz zu Inklusion hat der Begriff Diversität keinen handlungsorientierten Charakter, sondern eher einen beschreibenden Ansatz (vgl. Keuchel 2016, S. 21). Insbesondere die UNESCO hat den Begriff Diversität mit kultureller Vielfalt in Verbindung gebracht (vgl. World Commission on Culture and Development 1996; UNESCO 2002). Historisch betrachtet etablierten sich im Zusammenhang mit der Anwerbung von Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern in Deutschland Forderungen nach interkulturellen statt separierenden Konzepten. Infolgedessen ging ab den 1960er Jahren mit dem Begriff Interkulturalität eine neue kulturelle Wahrnehmungsperspektive einher. Maßgeblich war der Sozial- und Kulturpsychologe Alexander Thomas an der Entwicklung von Konzepten zu interkulturellem Lernen und interkultureller Kompetenz beteiligt. Demnach erfordert

[i]nterkulturelle Handlungskompetenz, also die Fähigkeit, auch ein fremdkulturelles Orientierungssystem effektiv zur Handlungssteuerung in kulturellen Überschneidungssituationen produktiv zu nutzen, [...] neben interkulturellem Verstehen fremdkulturelles Akzeptieren und einen intensiven interkulturellen Lernprozess (Thomas 2006, S. 116).

Mit der Verbreitung dieses Konzepts im kulturpolitischen Diskurs gewann auch zunehmend der Begriff Diversität an Bedeutung (vgl. Keuchel 2016, S. 23). So durchzogen Schlagworte wie „kulturelle Diversitätspolitik“, „Diversity Management“, „Diversity Checks“, „Diversity-Controlling“, „Diversity-Mainstreaming“, „Diversity-Strategie“, „Diversity-Trainings“ den 4. *Bundesfachkongress Interkultur* im Jahr 2012



(Kulturbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg 2014). Rolf Graser, Initiator des Kongresses, resümierte, dass durch das Ersetzen der Begrifflichkeit Integration durch Diversität ein Paradigmenwechsel vollzogen werde (vgl. Bundesfachkongress Interkultur 2012). Diese Aussage bleibt kritisch zu hinterfragen, da durch das reine Ersetzen von Begrifflichkeiten, ohne dass dabei auch eine neue Aushandlung der Begriffsbedeutung stattfindet, noch kein Paradigmenwechsel, sondern lediglich ein Label-Austausch stattfindet. Mittlerweile finden im Fachdiskurs verstärkt Modelle der Transkulturalität Zuspruch, da darin laut Welsch ein posttraditionelles Verständnis von Kulturen inbegriffen ist. „Nämlich nicht mehr nach dem alten Modell klar gegeneinander abgegrenzter Kulturen, sondern nach dem Modell von Durchdringungen und Verflechtungen. Und zwar deshalb, weil Kultur heute [...] permeativ und nicht separatistisch verfasst ist“ (Welsch 2010, S. 1).

Im hier vertretenen Verständnis wird ein enger Zusammenhang zwischen Inklusion und Diversität hergestellt. Im Sinne einer Auffassung von Inklusion als „Ausdruck einer Philosophie der Gleichwertigkeit jedes Menschen, der Anerkennung von Verschiedenheit, der Solidarität der Gemeinschaft und der Vielfalt von Lebensformen“ (Seifert 2006, S. 100) muss der Fokus auf die gesamte Gesellschaft geweitet werden und darf nicht mehr nur auf den Aspekt der Behinderung gerichtet sein. Wichtig ist, dass die Philosophie der Gleichwertigkeit keine automatische Gleichbehandlung jedes Menschen impliziert. Wenn Diversität anerkannt wird, steht die Einzigartigkeit jedes Individuums im Vordergrund und dementsprechend würde eine Gleichbehandlung die individuellen Ressourcen nicht berücksichtigen.

Der Begriff der Inklusion bezieht sich also auf die Heterogenität der Gesellschaft und stellt somit auch einen gesamtgesellschaftlichen Auftrag dar. Kunst und Kultur gelten als Vorreiterinnen, da in diesem Setting kommunikativer Austausch und Begegnungen auf Augenhöhe ermöglicht werden können.

Kunst und Kulturprojekte können [...] als Labor für Situationen des gemeinsamen Agierens und als Plattformen des gemeinsamen Gesprächs dienen, die Kennenlernen und Handeln auf verschiedenen Ebenen ermöglichen – außerhalb der unmittelbaren Konfliktsituationen, in denen Kontakt sonst alltäglich stattfindet, außerhalb von existentiellen Leistungsdruck und relativ frei von Angst. Manchmal geht es ‚nur‘ darum, Gelegenheit, Raum und Zeit zu schaffen, um sich gegenseitig zuzuhören (Kolland 2016, S. 7).

Kultur hat das Potenzial, soziale Interaktions- und Kommunikationsprozesse zu initiieren. Durch die Begegnungen kann die abstrakte Realität anderer Personen greifbarer werden – die Basis für Verständnis und Empathie entsteht (vgl. Hillmanns 2016).

## 4 Kommunikation und Interaktion

Kommunikation und Interaktion sind zentrale Bestandteile von Kunst und Kultur. Sie gelten als „Verbündete einer höchst effektiven Koalition. Ihr Produkt sind komplexe Bedeutungen, mit denen Botschaften übermittelt, aber auch Prozesse gesellschaftlicher, und dass [sic!] heißt stets diskursiver Selbstverständigung in Gang gesetzt werden“ (Lüddemann 2007, S. 9). So können einerseits mittels Kunst und Kultur Botschaften kommuniziert werden, andererseits können sie aber auch Initiatorinnen für Begegnungen und Interaktionen mit anderen Menschen sein. Über Kommunikation und Interaktion werden in einem Prozess der gemeinsamen Aushandlung die Bedeutungen von Dingen konstruiert, über sie kann Verständigung stattfinden.

Bevor am Ende des Kapitels Bezug zum Symbolischen Interaktionismus nach Mead hergestellt wird, bedarf es zunächst einer Klärung der Termini Interaktion und Kommunikation. In diesem Zusammenhang wird auch ein Überblick über mögliche Kommunikationsdimensionen, insbesondere über die Facetten von Sprache gegeben, da im Forschungsteil auch die Frage *Wie wird kommuniziert?* relevant ist.

### 4.1 Begriffsverständnis

Die Begriffe *Interaktion* und *Kommunikation* werden in verschiedenen Disziplinen unterschiedlich definiert und sind mit diversen Theorien unterfüttert. Weder in der Alltagssprache noch in wissenschaftlichen Publikationen werden die Begriffe immer trennscharf verwendet. So vertritt Mead beispielsweise einen sehr weit gefassten Begriff von Kommunikation, der auch den Informationsaustausch von Tieren mit einschließt (vgl. Mead 2015, S. 42 f.). Krappmann (2010, S. 116) verwendet *Interaktion* synonym mit *kommunikativem Handeln* und Watzlawick, Beavin und Jackson differenzieren die Begriffe zwar sprachlich, jedoch nicht inhaltlich, was in der Erläuterung ihres Axioms „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick et al. 2007, S. 53) deutlich wird.

In der hier vertretenen Auffassung stellt Interaktion den weiter gefassten Begriff dar, da er sich auf das zwischenmenschliche Handeln bezieht, wobei nicht allein die Aktion, sondern auch die damit verbundene Beziehung zwischen den handelnden Akteuren im Vordergrund steht. In der Konsequenz bedeutet dies, dass Kommunikation eine spezifische Form der Interaktion ist.

### 4.1.1 Soziale Interaktion

Interaktion beschreibt ganz grundsätzlich eine Wechselwirkung. Der Begriff *soziale Interaktion* wird in dieser Arbeit in handlungstheoretischer Lesart als ein „... wechselseitig aufeinander bezogenes Handeln von mindestens zwei Akteuren“ verstanden (Traut-Mattausch und Frey 2011, S. 132). Diese wechselseitigen Beziehungen zwischen Personen und Gruppen werden meist durch Interaktion – beispielsweise mittels Sprache, Symbolen oder Gesten – vermittelt. Durch diesen Vermittlungsprozess werden die Einstellungen, Erwartungen und Handlungen der an der Situation beteiligten Personen beeinflusst. Interaktion basiert also auf reziproken Beziehungen von Individuen, die über eine reine Addition von Handlungen hinausgehen (vgl. Bisler und Klima 2011, S. 314).

Es kann zwischen unmittelbarer Interaktion (*face-to-face*) und mittelbarer Interaktion differenziert werden, wenn diese nicht im direkten persönlichen Kontakt stattfindet, sondern beispielsweise über einen E-Mail-Verkehr (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2011, S. 457). Auf Machtverhältnisse bezogen kann Interaktion in symmetrische und asymmetrische unterteilt werden (vgl. ebd.). Zentral ist, dass Interaktionen nicht im *luftleeren Raum* stattfinden, sondern durch zahlreiche Faktoren beeinflusst werden, beispielsweise durch gesellschaftliche Normen und Werte, die Sozialisation im kulturellen Kontext, die eigene Biographie und Körperlichkeit oder durch die Situation selbst.

Interaktion entsteht unter der Annahme, dass ein Konsens über Werte und Normen besteht, sodass das Handeln des Gegenübers in gewisser Weise vorhersehbar ist. Da dieser Konsens Interaktion nicht nur bedingt, sondern auch über diese hergestellt wird, ist Interaktion essenziell für die Sozialisation und die Entwicklung einer Identität (vgl. ebd.).

### 4.1.2 Kommunikation

Grundsätzlich bezeichnet Kommunikation die „Bedeutungsvermittlung zwischen Lebewesen“ (Maletzke 1963, S. 18), wobei in technischen Kontexten mittlerweile auch von Kommunikation zwischen Mensch und Maschine gesprochen wird, was im Zusammenhang dieser Arbeit jedoch nicht relevant ist. „Ohne Kommunikation gibt es keine menschlichen Beziehungen, ja kein menschliches Leben“ (Luhmann 1981, S. 25). Kommunikation wird als „elementare Notwendigkeit menschlicher Existenz und wichtigstes soziales Bindemittel“ beschrieben (Schubert und Klein 2003, S. 158). Die Bedeutungsvermittlung findet häufig über den Austausch von Symbolen

statt, die auf verschiedenen Kanälen – beispielsweise über Verbalsprache oder Gebärdensprache – geäußert werden können. Aufgrund der Relevanz verschiedener Medien der Kommunikation für die bearbeitete Fragestellung, werden diese im folgenden Kapitel 4.1.3 *Sprache als Interaktionsdimension* näher vorgestellt.

In der Publizistik und in der Kommunikationswissenschaft gilt Kommunikation als Informationsübertragungsprozess, bei dem es um die Weitergabe einer Mitteilung geht (vgl. Rammstedt 2011, S. 353). Zentrales Charakteristikum ist die Intentionalität kommunikativen Handelns, denn der Anlass jeglicher Kommunikationsversuche ist ein bestimmtes Interesse, das damit verfolgt wird (vgl. Burkart 2002, S. 26 f). In Abgrenzung zum vielzitierten Axiom „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick et al. 2007, S. 53) wird dort die Auffassung vertreten, dass Kommunikation erst im Nachhinein als solche erkannt werden kann:

Erst wenn (mindestens zwei) Individuen ihr jeweiliges kommunikatives Handeln *erfolgreich* aufeinander gerichtet haben, hat Kommunikation stattgefunden. Dies ist eben nur dann der Fall, wenn *beide* Kommunikationspartner die zu vermittelnden Bedeutungen auch tatsächlich (!) miteinander teilen (Burkart 2002, S. 33).

Einer konstruktivistischen Sicht folgend, könnte Kommunikation daher niemals erreicht werden, denn ob die rezipierende Person die ihr mitgeteilte Aussage *tatsächlich* so versteht, wie sie beim Senden der Botschaft gemeint war, kann von außen nur annähernd festgestellt werden. „Sinn kann nur kontextgebunden verstanden werden, und als Kontext fungiert für jeden zunächst einmal das, was sein eigenes Gedächtnis bereitstellt“ (Luhmann 1981, S. 26).

Es existieren zahlreiche Kommunikationsmodelle und -theorien, die Kommunikation in soziologischer, psychologischer oder sozialpsychologischer Lesart beleuchten. Nach dem folgenden Überblick über die Facetten von Sprache in der Interaktion, werden die gängigsten Ansätze und Theorien in *Kapitel 4.2 Theoretische Zugänge* vorgestellt.

### **4.1.3 Sprache als Interaktionsdimension**

Sprache ist wie bereits dargestellt ein wesentlicher Teil von Kultur (vgl. Argyle 1972, S. 77). Sie ist „Speicher der kollektiven Erfahrungen einer Gesellschaft“ (Abels 2007, S. 120) und dient „als semantische Materialisierung kollektiv geteilten Wissens“ (Stadelbacher 2016, S. 8). So entwickelt jede „... menschliche Gruppe mit einer gewissen Lebensdauer [...] eine ‚Spezialsprache‘ [...], die ihre besondere Art und Weise, die für das Gruppenhandeln wichtigen Objekte zu identifizieren, repräsentiert“ (Strauss 1968, S. 19). Während auch Tiere miteinander in Interaktion tre-

ten, gilt symbolvermittelte Interaktion als Artspezifikum des Menschen (vgl. Argyle 1972, S. 64). Bourdieu beschäftigt sich in seinem Buch *Was heisst Sprechen?* (1990) mit den sozialen Bedingungen von Sprache als Kommunikationsform. Davon ausgehend, dass der sprachliche Austausch immer symbolische Machtbeziehungen impliziert, „... in denen sich die Machtverhältnisse zwischen den Sprechern oder ihren jeweiligen Gruppen aktualisieren ...“ (Bourdieu 1990, S. 11), befasst er sich mit dem Wert von Sprache. Er betont, dass Sprache nicht unabhängig von Gesellschaft betrachtet werden könne, da „... die soziale Natur der Sprache eines ihrer immanenten Merkmale ist [...] und soziale Heterogenität der Sprache inhärent ist ...“ (ebd., S. 8). Die Sozialstruktur bildet sich in jeder Interaktion über die verwendeten Sprachen, über die sprechenden Personen und über die sozialen Gruppen auf Basis des Besitzes der entsprechenden Sprachkompetenz ab (vgl. ebd., S. 46). Bourdieu geht davon aus, dass bestimmte gesellschaftliche Gruppen die Macht haben, aus mehreren vorhandenen Sprachpraxen eine legitime Sprache als obligatorische Sprache und theoretische Norm zu etablieren, an die sich angepasst werden muss (vgl. ebd., S. 21).<sup>13</sup> Zudem findet eine gesellschaftliche Bewertung der sprechenden Person aufgrund deren Positionierung im sozialen Gefüge statt, was wiederum mit einem erwarteten Rollenhandeln im Zusammenhang steht.

Die meisten Bedingungen, die für das Gelingen einer performativen Aussage erfüllt sein müssen, reduzieren sich letztlich darauf, daß der Sprecher – oder besser seine soziale Funktion – und sein Diskurs in einem adäquaten Verhältnis zueinander stehen müssen: Eine performative Aussage ist immer dann zum Scheitern verurteilt, wenn sie nicht von einer Person kommt, die auch die ‚Macht‘ hat, sie auszusprechen oder wenn, ganz allgemein, die jeweiligen Personen oder Umstände nicht ‚die richtigen‘ sind, um den betreffenden Vorgang einzuleiten, kurz, wenn der Sprecher für die Worte die er spricht, keine Autorität hat. Das Allerwichtigste ist aber vielleicht, dass das Gelingen dieser sozialen Magie, wie sie die *Autoritäts-* oder, was auf dasselbe hinausläuft, die *autorisierten Akte* darstellen, vom Zusammenspiel des ganzen Systems interdependenter Bedingungen abhängt, die bei sozialen Ritualen erfüllt sein müssen (ebd., S. 77).

Sprache muss also im sozialen Kontext und kann nicht isoliert als rein intellektuelles Produkt von Erkenntnis und Wissen betrachtet werden.

Hinsichtlich des Forschungsfeldes scheint es relevant, den Begriff *Sprache* als ein Medium der Interaktion genauer zu definieren. Sprache dient einerseits dem Austausch von Informationen und erfüllt andererseits epistemologische, kognitive und

---

<sup>13</sup> Dies ist unter anderem auch im Bereich der in dieser Thesis dargestellten Forschung aufgefallen, da dort eine starke Dominanz von kognitiv anspruchsvoller Verbal- und Schriftsprache vorherrscht. Sind Personen aufgrund von Gehörlosigkeit oder einer sogenannten geistigen Behinderung nicht in der Lage, sich an die *obligatorische Sprache* anzupassen, sind sie von den meisten Forschungsmethoden unmittelbar ausgeschlossen. Eine Vertiefung dieses Gedankens wird in *Kapitel 6.1 Forschung im Kontext von Menschen mit Lernschwierigkeiten* vorgenommen.

affektive Funktionen (vgl. Glück 2010, S. 635). Der Begriff bezeichnet sowohl die Sprache an sich im Sinne eines menschlichen Verständigungsmittels sowie Einzelsprachen beispielsweise einer Sprachgemeinschaft, einer bestimmten Zeit oder eines bestimmten geografischen Raums (vgl. ebd.).

In vielen Fällen findet zwischenmenschliche Interaktion über Verbalsprache statt, wobei üblicherweise Wörter zur Bedeutungsvermittlung herangezogen werden (vgl. Burkart 2002, S. 76). Dennoch ist die Relevanz und Häufigkeit extralinguistischer Kommunikationsformen, insbesondere in sehr heterogen zusammengesetzten Gruppen, nicht zu unterschätzen (vgl. ebd.). Verbale und nonverbale Kommunikation ergänzen sich gegenseitig (vgl. Merten 1977, S. 133). Jedoch liegt vor allem im empirischen und wissenschaftlichen Kontext der Fokus auf Laut- und insbesondere auf Schriftsprache. Die Körperlichkeit interagierender Akteure findet laut Joas in den meisten Handlungstheorien keine Berücksichtigung (vgl. Joas 1992, S. 245). Auch empirische Methoden werden von kognitiven Sprachformen dominiert. Das Repertoire qualitativer, *inklusive*<sup>14</sup> Forschungsmethoden ist äußerst überschaubar. Da diese Problematik auch die empirischen Erhebungen im Rahmen dieser Masterthesis tangiert, wird eine ausführliche Auseinandersetzung in *Kapitel 6 Reflexion des Forschungsprozesses* vorgenommen.

### *Körpersprache*

Körpersprache bildet einen Überbegriff im Bereich der nonverbalen Kommunikation, der beispielsweise Gestik, Mimik, Blickkontakt und Körperhaltung beinhaltet. Auch die olfaktorischen Phänomene sowie das räumliche Nähe- und Distanzverhalten zwischen Personen zählen zur Körpersprache (vgl. Schoenthal 2010, S. 372). Während Mead unter einer Geste jede Regung eines Lebewesens versteht, die als Reiz auf ein anderes Lebewesen wirkt, wird in dieser Arbeit der Begriff *Geste* außerhalb des Theoriekapitels über den Symbolischen Interaktionismus (*4.2.3 Symbolischer Interaktionismus nach Mead*) lediglich auf motorische Gesten bezogen, beispielsweise eine Handbewegung (vgl. Mead 2015, S. 42 f.).

Wie folgende Tabelle zeigt, können körpersprachliche Signale auf verschiedenen Kanälen wahrgenommen werden.

---

<sup>14</sup> Mit *inklusive* Forschungsmethoden sind hier Methoden gemeint, die allen Menschen den Zugang zum *Beforschtwerden* grundsätzlich ermöglichen und nicht ausschließlich an kognitiv anspruchsvolle Sprachfähigkeit in Verbal- oder Schriftsprache gekoppelt sind. So exkludieren zahlreiche gängige Methoden Personen, die sich beispielsweise nicht verbal äußern können, dementiell erkrankt sind oder eine sogenannte geistige Behinderung haben. *Inklusive* Methoden müssten in aller Konsequenz nicht nur das *Beforschtwerden*, sondern auch das aktive Forschen aller Personen ermöglichen. Weitere Überlegungen hierzu finden sich in *Kapitel 6.1 Forschung im Kontext von Menschen mit Lernschwierigkeiten*.

**Tabelle 1: Körpersprachliche Kommunikation (Trautmann-Voigt 2012, S. 3)**

<b>Wahrnehmungsebene</b>	<b>Körpersprachliche Signale</b>
Kinästhetische Ebene	Schulterklopfen, Händedruck, Balance
Visuelle Ebene	Winken, Nicken, Augenaufschlag
Auditive Ebene	Husten, Räuspern, Zähneknirschen
Olfaktorische Ebene	Duften, Schwitzen, Rauchen
Gustatorische Ebene	Küssen, Lecken, Schmecken
Taktile Ebene	Berühren, Streicheln, Schlagen

Die ursprünglichste Art sozialen Verhaltens ist die Beziehung zwischen einem Säugling und seinen Eltern, die anfangs hauptsächlich aus Körperkontakt besteht (vgl. Argyle 1972, S. 91). Auch die eigene Körperlichkeit ruft allein durch das Erscheinungsbild eine interagierende Wirkung hervor, die das Gegenüber zur Bildung von Vorurteilen provozieren kann. So interpretiert das Gegenüber anhand der körperlichen Erscheinung meist unterbewusst beispielsweise Geschlecht, Alter, Gesundheitszustand, Herkunft, Status, Berufsfeld (beispielsweise über Motoröl an den Händen), Hobbies oder Gewohnheiten (beispielsweise über den Teint, ob die Person häufig im Freien ist, oder über einen muskulösen Schulterbereich, dass die Person womöglich regelmäßig schwimmt) (vgl. ebd., S. 98 f.). Mittels Kleidung, Frisur, Make-Up et cetera kann die Bewertung der Wahrnehmung beeinflusst werden. Die jeweilige Interpretation bewirkt ein darauf bezogenes Verhalten. Dabei können einerseits unterbewusste Reaktionen wie Sympathie oder Antipathie ausgelöst sowie andererseits bewusste Handlungen provoziert werden, wenn beispielsweise jemand im Bus einer unbekannt Person aufgrund deren Erscheinung einen Platz anbietet. Körpersprachliche Äußerungen werden häufig nicht bewusst gesendet und spiegeln beispielsweise Emotionen, interpersonale Einstellungen, Stimmungen oder das eigene Wohlbefinden wider (vgl. Heuermann 2012, S. 72 f.; Argyle 1972, S. 119).

### *Lautsprache*

Mittels Laut- oder Verbalsprache ist die gesprochene Sprache gemeint. Sie gilt als „... die Kommunikationsform Hörender, deren Erwerb für Gehörlose ein schwieriger Prozess ist und häufig unvollständig bleibt“ (Peter et al. 2010, S. 14). Neben der Botschaft auf der Inhaltsebene, die meist in Form von zu Sätzen verknüpften Wörtern vermittelt wird, werden auch paralinguistische Mitteilungen übertragen, beispielsweise über den Rhythmus, die Melodie und die Lautstärke der Stimme (vgl. Trautmann-Voigt 2012, S. 4). So liefern die Signale der Inhaltsebene Informationen,

„... während die Signale der Beziehungsebene Information über die Information liefern“ (Birkenbihl 2007, S. 19), beispielsweise, ob die übermittelten Worte ironisch aufgefasst werden sollen.

### *Gebärdensprache und lautsprachbegleitende Gebärden*

Neben der Lautsprache sind die Gebärdensprache sowie die lautsprachbegleitenden Gebärden häufig die grundlegenden Kommunikationsformen gehörloser sowie spätertaubter und schwerhöriger Menschen (vgl. Peter et al. 2010, S. 13).

Die Gebärdensprache wird visuell wahrgenommen und bedient sich manueller und nicht-manueller Ausdrucksmittel, wie Hände, Arme, Mimik und Mundbild. Die Gebärdensprachen sind global auf natürliche Weise entstanden und in ihrer Grammatik und Struktur von den gesprochenen Sprachen unabhängig. Dabei gibt es nationale Unterschiede [...] und regionale Dialekte innerhalb eines Landes. Die Deutsche Gebärdensprache (DGS) ist eine natürlich entstandene Sprache mit eigener linguistischer Struktur, die nicht an konkrete, bildhafte Inhalte gebunden ist, sondern mit der komplexe und abstrakte Ideen ausgedrückt werden können (ebd.).

Von der Gebärdensprache unterscheiden sich die lautsprachbegleitenden Gebärden, die eine Mischform zwischen Lautsprache und Gebärdensprache darstellen, da sie Sätze aus der Lautsprache wortwörtlich in Gebärden übersetzen (vgl. Peter et al. 2010, S. 14). Sie werden verwendet, um die Wahrnehmung von Äußerungen im lautsprachlichen Kommunikationsprozess zu erleichtern, „... indem parallel zu den geäußerten Worteinheiten entsprechende Gebärden dargeboten werden ...“ (Günther 2010, S. 222). Die Deutsche Gebärdensprache wurde erst 2002 als eigenständige Sprache in Deutschland anerkannt (vgl. § 6 BGG).

### *Leichte Sprache*

Eine spezifische Form der Sprache, die bisher kaum in linguistischen oder kommunikationswissenschaftlichen Lexika und Lehrbüchern auftaucht, ist die Leichte Sprache. Sie richtet sich insbesondere an Menschen, die aufgrund von Lern- oder Leseschwierigkeiten komplexe Ausdrucksweisen, beispielsweise administrative oder medizinische Fachsprachen sowie allgemeinsprachliche Formulierungen, nur schwer oder nicht verstehen können (vgl. Musolff und Roman-Barbas 2014, S. 1). Grundsätzlich profitieren aber weitaus mehr Personengruppen von leicht zugänglicher Verständlichkeit von Sprache, wie beispielsweise Personen mit anderer Muttersprache. „Wir wollen, dass es mehr Leichte Sprache gibt. Denn alle Menschen können Leichte Sprache besser verstehen“ (Netzwerk Leichte Sprache 2014, S. 121). Die Forderung nach möglichst wenigen Sprachbarrieren basiert auf einer kritischen Haltung zur zumindest impliziten Bevormundung von Betroffenen durch nicht-behinderte Mitmenschen, wenn diese so komplex sprechen oder schreiben, dass



ein Verstehen der Inhalte nicht möglich ist (vgl. Musolff und Roman-Barbas 2014, S. 1).

Leichte Sprache kann sowohl gesprochen als auch geschrieben werden. Es gilt dabei, verschiedene Aspekte aus den Bereichen Typografie und Layout (zum Beispiel Vermeidung von Anführungszeichen, linksbündige Überschriften), Orthografie (zum Beispiel Trennung von zusammengesetzten Worten durch Bindestriche) sowie Sprachstruktur (zum Beispiel Vermeidung von Fach- und Fremdwörtern) zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 4). Dies sind aus der Praxis abgeleitete Empfehlungen, die nicht theoriebasiert oder fachwissenschaftlich definiert sind. Die Qualitätskontrolle von Texten in Leichter Sprache muss daher von der Zielgruppe selbst oder durch von ihnen geschulte Personen vorgenommen werden (vgl. ebd., S. 11).

### *Weitere Interaktionsformen*

Neben den vorgestellten Sprachen gibt es eine Reihe weiterer Interaktionsformen, wie die Schriftsprache, die taktil erfassbare Sprache zum Beispiel über Brailletastaturen oder die Kommunikation mittels eines Tastalphabets<sup>15</sup>, die Benutzung von Licht- und Tonsignalen sowie künstlerische Ausdrucksformen, wie Tanz, Musik oder bildende Kunst (vgl. Fellbaum 2012, S. 11). „Insbesondere die Musik gilt als Katalysator von Gefühlen, als emotionaler Kommunikationsfaktor, der alle Facetten menschlichen Fühlens auslösen und zum Ausdruck bringen kann“ (Krumwiede 2012, S. 121).

Im weiteren Sinne können auch Kommunikationsräume wie Landschaft, Klima, Stadt, Gebäude sowie Kommunikationsobjekte (Gegenstände im Raum) als Ausdrucksmittel dienen. „Alles, was uns umgibt, kann als Medium auftreten und damit Bedeutungen vermitteln“ (Burkart 2002, S. 76).

## **4.2 Theoretische Zugänge**

Nach einem Aufriss über zentrale psychologische und soziologische Ansätze zu Kommunikation und Interaktion erfolgt anschließend eine fokussierte Auseinandersetzung mit der Theorie des Symbolischen Interaktionismus nach Mead.

---

<sup>15</sup> Dabei gibt es drei Systeme: „das Lormen, das über die Handfläche, das Nießen, das über den Handrücken abgefühlt wird, und das Daktylalphabet, bei dem Handzeichen – ähnlich dem Fingeralphabet – in der Hand des taubblinden Menschen geformt werden“ (Braun et al. 2015).

## 4.2.1 Psychologische Ansätze

Psychologisch orientierte Kommunikationsmodelle beinhalten beispielsweise Encoder-Decoder-Modelle, die Kommunikation als einen Prozess darstellen, bei dem eine innere Repräsentation mithilfe eines Codes verschlüsselt wird (Enkodierung). Die adressierte Person erhält dann die verschlüsselte Botschaft und muss diese wieder entschlüsseln (Dekodierung), um die gesendete Botschaft zu verstehen (vgl. Röhner und Schütz 2012, S. 15 f.). Shannon und Weaver (1948) beschreiben in ihrer *Mathematical Theory of Communication* den Kommunikationsprozess nach dieser Auffassung von Kommunikation als Transmissionsmodell. Mittels ausführlicher Überlegungen zu Kommunikationsstörungen beim Übertragungsprozess von Information, fokussieren sie die technische Fragestellung, wie Kommunikationsübertragung optimal, das heißt durch möglichst wenige Störungen beeinträchtigt, ablaufen kann (vgl. Shannon und Weaver 1976, S. 28-32, 77-93).

Die Kommunikationstheorie von Watzlawick et al. (1967) ist eine der bekanntesten psychologischen Kommunikationstheorien. Einem radikal konstruktivistischen Denkmuster folgend geht sie davon aus, dass Wirklichkeit nicht objektiv vorhanden, sondern eine Konstruktion menschlicher Wahrnehmung und Bedeutungszuschreibung ist. Diese subjektiv geprägte Wirklichkeitskonstruktion beeinflusst auch das kommunikative Handeln, das nicht zwischen unabhängig voneinander zu betrachtenden Individuen stattfindet, sondern in einem System. Die kommunizierenden Personen beeinflussen sich durch die Kommunikationsinhalte sowie die Art und Weise, wie sie kommunizieren, innerhalb dieses Systems gegenseitig; es kommt zu einem reziproken Kommunikationsprozess (vgl. Watzlawick et al. 1967, S. 21-22).

Watzlawick stellt in Zusammenarbeit mit Beavin und Jackson fünf pragmatische Axiome auf:

(1) „The Impossibility of Not Communicating“ (ebd., S. 48). Sie nehmen an, dass jede Form menschlichen Verhaltens Mitteilungsscharakter besitzt. Ganz gleich ob eine Person redet oder schweigt, handelt oder nicht handelt, Kommunikation beabsichtigt oder nicht, sendet sie eine Botschaft mit kommunikativer Wirkung, die von anderen Personen interpretiert wird (vgl. ebd., S. 48 f.).

(2) „*Every communication has a content and a relationship aspect ...*“ (ebd., S. 54). Neben der Sachebene der Botschaft spielt auch der Beziehungsaspekt der Botschaft eine Rolle, denn dieser deutet an, wie die Information zu interpretieren ist (vgl. ebd., S. 51-54).

(3) Das dritte Axiom besagt: „... *communications can be viewed as an uninterrupted sequence of interchanges*“ (Watzlawick et al. 1967, S. 54). Das heißt, dass das eigene Verhalten immer als Reaktion auf das Verhalten anderer gesehen wird.

(4) Im vierten Axiom wird dargestellt, dass Menschen sowohl digital als auch analog kommunizieren.

Digital language has a highly complex and powerful logical syntax but lacks adequate semantics in the field of relationship, while analogic language possesses the semantics but has no adequate syntax for the unambiguous definition of the nature of relationships (ebd., S. 66 f.).

(5) Im fünften Axiom wird die Auffassung vertreten, dass Kommunikation entweder symmetrisch oder komplementär ist, was davon abhängt, ob die Beziehung der Interaktionspersonen auf einem Gleichgewicht oder Ungleichgewicht beruht (vgl. ebd., S. 70).

Schulz von Thun griff in den 1970er Jahren das Theoriemodell der Kommunikation von Watzlawick et al. auf und entwickelte es zum sogenannten Vier-Ohren-Modell weiter. Demnach enthält jede Äußerung einen Sachaspekt, eine Selbstkundgabe, einen Beziehungshinweis und einen Appell. Im Mittelpunkt des Modells steht die Analyse von Kommunikationsirritationen (vgl. Schulz von Thun 1987, S. 13-16).

#### **4.2.2 Soziologische Ansätze**

In der Soziologie und Sozialpsychologie wird soziale Interaktion unter dem Gesichtspunkt von Kommunikation betrachtet, wobei sich Individuen gegenseitig die gemeinsame Bedeutung ihres Handelns vermitteln (vgl. Bisler und Klima 2011, S. 314).

Nach Goffman (1922-1982) ist der Gegenstand der Interaktion „... nicht das Individuum und seine Psychologie [...], sondern eher die syntaktischen Beziehungen zwischen den Handlungen verschiedener gleichzeitig anwesender Personen“ (Goffman 1971, S. 8 f.). Mittels ethnografischer Feldforschung untersucht er situative Interaktionen nach sozialen Organisationen und Ordnungen: „Es geht hier also nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern eher um Situationen und ihre Menschen“ (ebd., S. 9). Charakteristisch für seine Untersuchung von Interaktionsordnungen ist die Analogie zur dramaturgischen Darstellung. Mittels zahlreicher Metaphern beschreibt er soziales Handeln als Schauspiel vor Publikum (vgl. Goffman 2002, S. 19). Goffman geht davon aus, dass Menschen in Alltagssituationen grundsätzlich einem Zwang zur Darstellung und zur Selbstdarstellung unterliegen (vgl. ebd., S. 10, 23). Daher galt sein Forschungsinteresse unter anderem der Selbstdar-

stellung von Menschen in sozialen Interaktionen, wie sie diese Inszenierung gegenseitig wahrnehmen und wie sie sich davon in ihrem Handeln beeinflussen lassen.

Der US-amerikanische Soziologe Parsons (1902-1979) setzte sich in seiner strukturfunktionalistischen Theorie des sozialen Handelns mit Interaktionen als Elementen sozialer Systeme auseinander. Er definiert soziales Handeln als ein sinnhaft auf das Verhalten anderer bezogenes Verhalten, was eine Wechselbeziehung impliziert. Im Gegensatz zu Mead betrachtet er soziale Interaktionen in eher formalisierten Kontexten. Dabei ist ein zentrales Charakteristikum sozialer Interaktion die Eingebundenheit in soziale Rollen innerhalb sozialer Systeme sowie die Ausrichtung an gemeinsamen Normen. Damit sind Verhaltenserwartungen an ein Individuum verbunden, die die Voraussetzung für den Erhalt sozialer Ordnung bilden (vgl. Parsons 1994, S. 174-231).

Parsons wird von Vertreterinnen und Vertretern der „interpretativen Ansätze“ (Joas und Knöbl 2004, S. 183) vorgeworfen, seine Theorie berücksichtige nicht ausreichend, „... daß Normen und Werte in einer konkreten Handlungssituation erst spezifiziert und damit *interpretiert* werden müßten“ (ebd.). Zu den sogenannten interpretativen Ansätzen, die sich von den neo-utilitaristischen Ansätzen und strukturfunktionalistischen Theorien in der Soziologie Mitte des 20. Jahrhunderts absetzen, zählen der Symbolische Interaktionismus (Mead) und die Ethnomethodologie (Garfinkel) (vgl. ebd.). Diese beiden Theorierichtungen werden häufig mit ethnografischen Methoden der qualitativen Sozialforschung in Verbindung gebracht.

Eben weil man annimmt, daß die Anwendung von Normen und Werten, aber auch von durchaus nicht-normativen Zielen und Absichten in konkreten Situationen immer ein komplexer und nie ganz widerspruchsfreier Prozeß sei, scheint es angebracht zu sein, genau und detailliert das Handlungsfeld von Personen zu untersuchen und damit die Handlungsoptionen der Akteure zu interpretieren, anstatt mit umfangreichen, aber eben nur sehr groben und dadurch auch problematischen Datenmengen zu arbeiten (ebd., S. 184).

Für das eingangs beschriebene Forschungsinteresse zu Interaktionsprozessen in heterogen zusammengesetzten Gruppen erscheint vor allem der Symbolische Interaktionismus nach Mead (1967) als theoretisches Gerüst geeignet. Im Gegensatz zu Garfinkels Ethnomethodologie, die in der Husserlschen Tradition der Phänomenologie begründet ist, entstammt der Symbolische Interaktionismus dem amerikanischen Pragmatismus, in dessen Mittelpunkt der Zusammenhang zwischen Handeln und Bewusstsein stand (vgl. Joas und Knöbl 2004, S. 184, 186). Wenngleich sich Mead nicht explizit mit dem Begriff der Interaktion auseinandersetzt, versucht er dennoch, die Bedingungen menschlicher Interaktion zu erklären. Seine Handlungstheorie des Symbolischen Interaktionismus basiert auf der Grundlage, dass allgemein aner-

kannte Bedeutungen von Symbolen existieren, die die Voraussetzung sozialer Interaktion bilden (vgl. Mead 2015, S. 78). Zentral ist, dass Mead der Körperlichkeit eine entscheidende Bedeutung von Sozialität zuschreibt, was insbesondere im körperbetonten Forschungssetting von Tanz, Akrobatik und Theater berücksichtigt werden muss. Mead geht davon aus, dass die Aneignung der Welt über einen ständigen körperlichen Austausch mit der Umwelt geschieht. „Die Dinge sind nicht real, so wie sie gesehen, gehört oder gerochen werden; sie sind real, wenn sie wirklich oder potentiell durch Kontakt erfahren werden“ (Mead 1983, S. 95).

### 4.2.3 Symbolischer Interaktionismus nach Mead

Der Symbolische Interaktionismus basiert auf dem Gedankengut des amerikanischen Pragmatismus und gilt als Weiterführung der Chicago School of Sociology (vgl. Joas und Knöbl 2004, S. 184 f.). Diese steht für eine Forschungsrichtung in der Soziologie des 20. Jahrhunderts, in der erstmals Kritik an der Spaltung von Theorie und empirischer Forschung geäußert wurde (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 192).

George Herbert Mead (1863-1931) versuchte, symbolvermittelte Interaktion im Kontext von Sozialität zu erklären. Die Grundannahme ist, dass über symbolische Interaktion soziale Wirklichkeit reproduziert wird; denn im sozialen Prozess geschieht nach Mead (1969) fortwährend eine gegenseitige Anpassung der Handlungen beteiligter Individuen aneinander. Eine Person agiert immer in intersubjektiven Zusammenhängen, also in einem Handlungsgeflecht, in dem mehrere Personen involviert sind (Joas und Knöbl 2004, S. 193). Die Beteiligten reagieren nicht passiv im Sinne eines trivialen Reiz-Reaktion-Schemas, sondern gelten als *aktiv* handelnde Wesen (vgl. ebd., S. 189).

Durch das Handeln einer Person wird eine Handlung des Gegenübers ausgelöst. Dabei wird man sich der Wirkung des eigenen Handelns insbesondere dann bewusst, wenn Verständigungsprobleme auftreten. Das *Ich* wird in der Reaktion also zurückgespiegelt, was den Basisgedanken der Meadschen Theorie der Identitätsbildung darstellt. Im Gegensatz zum damalig dominanten Verständnis, wonach Sozialpsychologie und Soziologie vom einzelnen Subjekt her aufgebaut werden können, postulierte Mead eine intersubjektive Betrachtungsweise in den Sozial- und Geisteswissenschaften (vgl. ebd., S. 189 f.). Akteure können also nicht isoliert betrachtet werden, sondern werden als „Handelnde *inmitten anderer Handelnder*“ aufgefasst (ebd., S. 190).

### *Symbolsprache als Spezifikum menschlicher Interaktion*

Der Prozess der reziproken Anpassung vollzieht sich durch Kommunikation, angelehnt an die Argumentationen Darwins und insbesondere Wundts, auf „niederen Entwicklungsstufen der Menschheit durch Gesten und auf höheren Entwicklungsstufen durch signifikante Symbole“ (Mead 1969, S. 219). Hinter dem Begriff Geste verbergen sich nach Mead nicht nur motorische Gesten, wie etwa eine Bewegung, sondern auch Mimik oder Laute, die Mead als „vocal gestures“ bezeichnet (Mead 2015, S. 46). Nach Mead können auch Tiere mittels Gesten basierend auf einem *stimulus and response*-Prinzip interagieren, beispielsweise über die Körpersprache von sich bedrohenden Hunden oder miteinander kommunizierenden Vögeln (vgl. ebd., S. 42 f., 61-63).

Gesten fungieren zunächst als interaktionssteuernde Reize. Ausgelöst durch Gesten indizieren Menschen oder Tiere im Gegenüber etwas und lösen in ihm eine bestimmte Reaktion aus, die Mead als „instinktiv“ bezeichnet (Mead 1967, S. 43). Mittels der Geste des Zähnefleischens beim Aufeinandertreffen von zwei Hunden wird zwar eine implizite Botschaft signalisiert (beispielsweise Aggressivität), jedoch wird die Geste vom Hund nicht bewusst eingesetzt, um diese Botschaft zu übermitteln. „We cannot say the animal means it in the sense that he has a reflective determination to attack“ (ebd., S. 45). Beide Hunde reagieren reflexhaft im Wechselspiel unmittelbar auf das Verhalten des anderen Hundes, wodurch eine Interaktion über Gesten entsteht (vgl. ebd., S. 43 f.). Im Gegensatz zu Gesten sind Interaktionen mittels signifikanten Symbolen nach Mead menschengespezifisch und setzen eine Interpretation der wahrgenommenen Handlung des Gegenübers vor der eigenen Reaktion voraus.

When, now, that gesture means this idea behind it and arouses that idea in the other individual, then we have a significant symbol [...] [,] a symbol which answers to a meaning in the experience of the first individual and which also calls out that meaning in the second individual. When the gesture reaches that situation it has become what we call 'language'. It is now a significant symbol and it signifies a certain meaning (ebd., S. 45 f.).

Symbole werden also benutzt, um anderen *etwas Bestimmtes* zu vermitteln. Sie sind sozial definiert, denn eine Geste wird nur dann zum Symbol, wenn alle Mitglieder der Gesellschaft oder sozialen Gruppe die Bedeutung des Symbols kennen und es daher (annähernd) gleich interpretieren können. Erst durch diese Allgemeingültigkeit der Bedeutung wird Intersubjektivität möglich (vgl. ebd., S. 47).

Mead berücksichtigt dabei die Körperlichkeit des jeweiligen Individuums, über die beispielsweise in Form eines Lächelns, einer Handbewegung oder der Stimme eine Botschaft gesendet wird. Diese Handlungen bilden eine Synthese zwischen der

„social world“ und der „physical world“ (Mead 1972, S. 54) und sind Medien symbolischer Interaktion (vgl. Helle 2001, S. 70 f.).

Dadurch, dass wir in eine bestimmte Kultur hineinsozialisiert werden, lernen wir darin gegenwärtige Bedeutungen durch Interaktionen erst kennen. So erlangt beispielsweise eine Uniform erst dann die entsprechende Bedeutung, wenn gelernt wurde, welche Institution durch die Uniform verkörpert wird. Da Symbole durch kollektive Handlungsmuster bedingt sind, sind sie auch von Kultur zu Kultur unterschiedlich, wie folgendes Beispiel anhand unterschiedlicher Sprachen verdeutlichen soll: Während das Wort *Theater* bei den meisten deutschsprachigen Personen wohl im weiteren Sinn eine Vorstellung von einem Schauspiel(haus) auslöst, versteht eine Person, die kein Deutsch spricht, die Bedeutung des Wortes nicht. Die genaue Bedeutungszuschreibung des Begriffs ist individuell. So verbindet eine Person beispielsweise mit dem Begriff *Theater* ein großes Schauspielhaus, während eine andere Person womöglich direkt an ein konkretes Theaterstück denkt und es bei einer Schauspielerin oder einem Schauspieler Gedanken an eine konkrete Bühne oder an Lampenfieber auslöst. Dennoch haben alle eine ungefähre Vorstellung, was der Begriff bezeichnet, weshalb der Begriff in Meads Lesart dann ein signifikantes Symbol darstellt. Analog dazu verstehen Personen, die der Deutschen Gebärdensprache mächtig sind, die in Abbildung 2 skizzierte Gebärde. In diesem Fall hat die Gebärde Symbolcharakter. Für andere Personen stellt sie jedoch kein Symbol da, da diese die Bedeutung der Bewegungsabfolge nicht eindeutig zuordnen können.

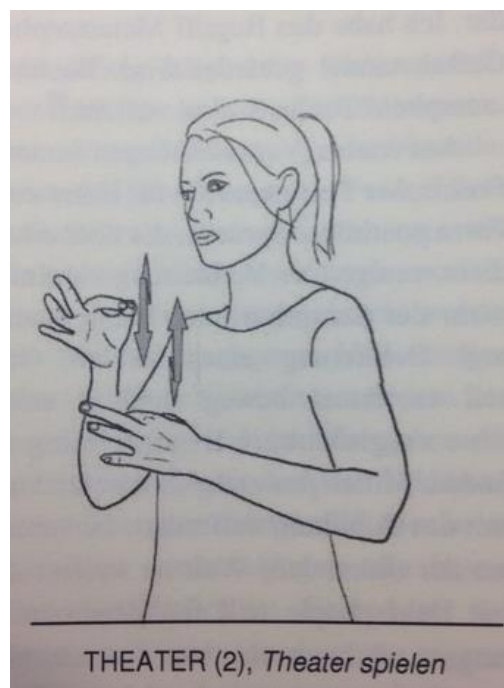


Abbildung 2: Gebärde für das Wort *Theater* (Uhlig 2012, S. 201)

Die Bedeutung eines Symbols hängt immer vom zeitlichen und räumlichen Kontext ab und kann sich im Laufe der Zeit basierend auf gesammelten Erfahrungen – beispielsweise aufgrund eines kürzlichen Theaterbesuchs – verändern. Ein Objekt besitzt keine Bedeutung an sich, die universal gültig und exakt gleich interpretierbar ist. Erst aus der Art und Weise, wie mit dem Objekt umgegangen wird, geht die Bedeutung des Symbols hervor (vgl. Mead 1967, S. 76 f.). Man kann Entitäten also nicht isoliert betrachten, sondern muss diese immer im Kontext der Beziehung zwischen Mensch und Umwelt sehen. Dieser Aushandlungsprozess von Bedeutungen wird von Blumer<sup>16</sup> daher als „soziale Schöpfung“ bezeichnet (Blumer 1973, S. 91).

### *Sprache als Voraussetzung der Identitätsbildung*

Mead geht davon aus, dass über soziale Interaktion konventionalisierte Sprache die Voraussetzung des Denkens bildet:

Actually, our thinking always takes place by means of some sort of symbols. It is possible that one could have the meaning of 'chair' in his experience without there being a symbol, but we would not be thinking about it in that case. We may sit down in a chair without thinking about what we are doing [...] But if one is thinking about the chair he must have some sort of a symbol for it (Mead 1967, S. 146).

Erst durch diese sprachlich manifestierten Symbole wird Denken und Reflexion möglich. Nach Mead bildet Sprache also die Voraussetzung zur Selbstwahrnehmung und der Entwicklung einer Identität<sup>17</sup>. Diese ist nicht von Geburt an vorhanden, sondern entsteht erst „in the process of social experience and activity“ (ebd., S. 135).

---

<sup>16</sup>Herbert Blumer (1900-1987) war Schüler Meads und etablierte den Begriff des Symbolischen Interaktionismus erst 1938, sieben Jahre nach Meads Tod (vgl. Joas und Knöbl 2004, S. 193; Helle 2001, S. 67). Blumer definierte den Symbolischen Interaktionismus anhand von drei Prämissen, die in diesem Kapitel bereits Anklang gefunden haben: „Die erste Prämisse besagt, daß Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. ... Die zweite Prämisse besagt, daß die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinem Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die dritte Prämisse besagt, daß diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, die die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden“ (Blumer 1973, S. 81). Da der Fokus in dieser Arbeit auf den Denkansätzen Meads liegt, werden Blumers Ausführungen nicht weiter vertieft.

<sup>17</sup> Mead beschäftigte sich ausführlich mit der Identitätsbildung, wobei er ein Modell mit den Begriffen *Self*, *Me* und *I* vertrat. Dabei umfasst das *Self*, als konstruierte *Ich-Identität eines Menschen*, die zwei Ebenen *Me* und *I*. Das *Me* stellt nach Mead einen selbstkonstruierten Blick *von außen* auf die eigene Person dar, der durch Rollenübernahme generiert wird. Daraus entsteht eine durch gesellschaftliche Verhaltenserwartungen und Konventionen geprägte Selbstwahrnehmung. Das *I* bildet den aktiven und kreativen Gegenpol zu den verinnerlichten Verhaltenserwartungen der Gesellschaft und beinhaltet intuitive und spontane Dimensionen. So wird Identität allmählich beim Heranwachsen über Rollenspiele von Kindern entwickelt (vgl. Mead 1968, S. 216–271).



Die Lautgebärde (*vocal gesture*) stellt bei Mead das zentrale Medium dar, das in der Interaktion zur Aushandlung einer Bedeutungsstruktur beiträgt (vgl. Mead 1967, S. 46). Wenngleich Mead dabei vor allem Verbalsprache fokussiert, ist dies nicht die einzige Möglichkeit zum Aufbau einer Identität. Wie sonst könnten Personen eine Identität entwickeln, die von Geburt an gehörlos sind oder aus anderen Gründen nicht mittels Verbalsprache kommunizieren können? Mead verwendet den Begriff Gebärdensprache offensichtlich nicht im Zusammenhang mit der komplexen, symbolischen Mitteilungsform der Gehörlosenkultur, beispielsweise der Deutschen Gebärdensprache (DGS)<sup>18</sup> oder der American Sign Language (ASL). Vermutlich ist dies darauf zurückzuführen, dass sich die ASL erst im Laufe des 19. Jahrhunderts entwickelte und zu Lebzeiten Meads vermutlich noch nicht sehr verbreitet war (vgl. StartASL o. J.). Deutlich wird Meads Verständnis auch im folgenden Zitat, in dem er die Entstehung der Sprache nicht als künstlichen Prozess, sondern sich in sozialen Interaktionen entwickelnden Vorgang beschreibt:

Statt unbekannte oder außergewöhnliche Umstände als Vorbedingungen für den Ursprung der Sprache anzunehmen, können wir die Bedingungen dieses Ursprunges in unseren eigenen Bewegungen, in den ersten Tätigkeiten von Kindern sowie in der Gebärdensprache der Primitiven oder Taubstummen wiederfinden (Mead 1987, S. 177).

Seiner Auffassung nach stellt Gebärdensprache also eine evolutionäre Vorstufe der Verbalsprachentwicklung dar, die von einer Signalsprache hin zur komplexen Rede- und Argumentationsmustern führt. Er erkennt *Primitiven*, die er nicht näher definiert, sowie Gehörlosen damit die Kompetenz einer differenzierten, abstrahierten Kommunikation ab. Diese Ansicht ist mittlerweile überholt. Gebärdensprache steht Verbal- oder Schriftsprache in der Möglichkeit, komplexe Zusammenhänge symbolisch auszudrücken, in keiner Weise nach.

---

<sup>18</sup> Die Deutsche Gebärdensprache ist erst seit 2002 als eigenständige Sprache in Deutschland anerkannt (vgl. § 6 Abs. 1 Behindertengleichstellungsgesetz (BGG)). Jedoch ist diese Anerkennung nur im Zusammenhang mit Kommunikationshilfen (beispielsweise dem Anspruch auf eine Dolmetscherin oder einen Dolmetscher) bei Verwaltungsverfahren festgeschrieben (vgl. § 2 Abs. 1 Kommunikationshilfeverordnung (KHV)). Das ist einerseits zwar ein notwendiger Schritt, um bessere Kommunikationsvoraussetzungen zu schaffen, jedoch ist die Anerkennung der Sprache im *Behindertengleichstellungsgesetz* festgeschrieben. Das impliziert eine Definition Gehörloser über ihre *Behinderung* und nicht über ihre Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gemeinschaft mit eigener Kultur.

## 5 Methodologie

Im Folgenden wird die methodologische Verortung des empirischen Teils dieser Arbeit dargelegt. Forschungsmethodische Aspekte werden in *Kapitel 7* Methodik behandelt.

### 5.1 Grounded Theory Methodologie

In dieser Thesis werden Interaktionsprozesse von Menschen in einer heterogen zusammengesetzten Gruppe im Kontext von Kunst und Kultur untersucht. Das bedeutet für das Untersuchungsdesign, dass interaktionale Praktiken in der als heterogen bezeichneten Gruppe im Rahmen des Projekts *Un-Label*<sup>19</sup> erhoben werden sollen. „Im Zentrum stehen [...] Fragen nach Alltagsroutinen und nach deren Herstellung in Interaktionen in spezifischen sozialen Handlungsfeldern und Milieus“ (Mey und Mruck 2009, S. 103), wofür die Erhebungsform der wissenschaftlichen Beobachtung prinzipiell geeignet scheint. Daneben soll ein Zugang zum impliziten Wissen und zur subjektiven Sinnkonstruktion der Akteure hergestellt werden, über den eine nachträgliche Interpretation von Situationen und ihren Bedeutungen möglich wird. Hier bieten sich nicht-standardisierte, qualitative Erhebungsformen an, die „... gleichermaßen für die situativen Bedeutungszuschreibungen der Befragten sowie die Prozesshaftigkeit der Handlungen sensibel ...“ sind (Eisentraut 2016, S. 76). Die Methodologie der *Grounded Theory* scheint diese Voraussetzungen zu erfüllen, denn

[ü]berall dort, wo die Annahme zugrunde liegt, daß menschliche Wirklichkeit interpretierte Wirklichkeit ist und daß diese Wirklichkeit in Interaktionsprozessen konstruiert wird, liefert die *grounded theory* das passende methodische Rüstzeug, das dort seinen Ansatzpunkt findet, ‚wo was los ist‘, um mit Goffmann zu sprechen: im Alltagsleben selbst (Hildenbrand 1998, S. 17).

Die Grounded Theory Methodologie soll „... zu einem tieferen Verständnis von sozialen Phänomenen beitragen“ (Strauss 1998, S. 19). Ziel ist die induktive<sup>20</sup> Generierung einer Theorie, „... die dem untersuchten Gegenstandsbereich gerecht wird und ihn erhellt“ (Strauss und Corbin 1996, S. 9). So wird im Rahmen dieser Thesis versucht, sich einer gegenstandsbezogenen Theorie über die interaktionalen Praktiken

---

<sup>19</sup> In *Anhang A.1 Übersicht über zentrale Projekt- und Forschungsschritte* werden die forschungsrelevanten Ereignisse des Projekts *Un-Label* grafisch dargestellt.

<sup>20</sup> Strauss betont die Induktion (in Verbindung mit Deduktion und Verifikation) als Erkenntnismodus der Grounded Theory Methodologie und geht nicht näher auf das Konzept der Abduktion ein, weshalb auch hier der Begriff der Induktion verwendet wird (vgl. Strauss 1998, S. 37 f.). Über dieses Vorgehen von Strauss äußern einige Autorinnen und Autoren (z.B. Reichertz 2011; Kelle 2011, S. 247-249; Strübing 2014, S. 53-55), insbesondere aufgrund Strauss' pragmatistischer Verortung, Verwunderung, da sie den Ansatz in Anlehnung an Peirce eher als abduktiv bezeichnen würden.

in heterogen zusammengesetzten Gruppen im Kontext von Kunst und Kultur anzunähern.

Dabei ist zu unterscheiden zwischen diesem Ziel, also der Grounded Theory als *gegenstandsbezogener* Theorie, die während des Forschungsprozesses generiert wird, und der Methodologie der Grounded Theory, die sich auf den gesamten Forschungsprozess bezieht (vgl. Mey und Mruck 2009, S. 104). Den Gründungsvätern Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss geht es um mehr als um eine Anleitung eines empirischen Auswertungsverfahrens: In ihrem gemeinsamen Buch *The Discovery of Grounded Theory* (1967) äußern sie Ende der 1960er Jahre „Kritik an einer positivistisch-funktionalistischen, an den Kriterien ‚objektiver‘ Wissenschaften orientierten Sozialforschung“ (Strübing 2014, S. 68).

Um dies nachvollziehen zu können, scheint ein Blick auf die theoretische Verortung von Glaser und Strauss sinnvoll. Glaser war Schüler beim Wissenssoziologen Robert K. Merton sowie bei Paul Lazarsfeld, welche die *Columbia School* in New York prägten. Er erhielt eine am kritischen Rationalismus orientierte, eher quantitativ ausgerichtete Methodenausbildung (vgl. Strübing 2015, S. 165 f.). Strauss hingegen studierte Soziologie unter anderem bei Herbert Blumer (vgl. Schröder und Schulze 2010, S. 277 f.) und ist somit im „... wissenschaftshistorischen Kontext des Pragmatismus und des symbolischen Interaktionismus in der Tradition der Chicagoer Schule und soziologischen Feldforschung beheimatet“ (Mey und Mruck 2011, S. 14). Er steht in der Tradition Meads, veröffentlichte eine Auswahl von Meads Texten und beschäftigte sich auch mit Kommunikation und Interaktion<sup>21</sup> (vgl. Hildenbrand 1998, S. 16).

Durch ihre [Glaser und Strauss‘, Anm. d. Verf.] paradigmatische Positionierung gegenüber einer abstrakten, sich gegenüber der Empirie immunisierenden soziologischen Theorie einerseits und einer an den Naturwissenschaften orientierten standardisierten Methodologie andererseits haben sie den Weg für diejenigen geebnet, die später im Bereich der ‚qualitativen Methoden‘ eigene Zugänge entwickelt haben (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 190).

---

<sup>21</sup> Strauss schreibt in seinem Buch *Mirrors and Masks. The Search for Identity* ausführlich über die Relevanz der Sprache für menschliches Handeln und Identität, wobei deutliche Bezüge zum Symbolischen Interaktionismus sichtbar werden (vgl. Strauss 1968, S. 9). Für Strauss ist Kommunikation nicht nur eine Übertragung von Inhalten, sondern auch eine gemeinsame Teilhabe an Sinngehalten. Das bedeutet, dass durch die Interaktion die Etablierung einer gemeinsamen Sprache aller Mitglieder einer Gruppe hervorgeht. Er vertrat die Ansicht, dass jede Gruppe eine gemeinsame Sprache brauche, um Verständigung zu erreichen und ihr Handeln zu koordinieren (vgl. ebd., S. 19 f.). „Die Bildung von Gruppen erfolgt um Inhalte herum, über die Einverständnis besteht, und auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen bilden die Mitglieder eine übereinstimmende Terminologie heraus. So ist die Konstitution einer Gruppe von Menschen primär nicht ein physischer, sondern ein symbolischer Vorgang“ (Helle 2001, S. 141).

Indem sie eine Methodologie entwickelten, innerhalb derer Theorie direkt aus den erhobenen Daten generiert wird und nicht bereits in Form vorgefertigter Konzepte auf diese übergestülpt wird, versuchten sie, die Kluft zwischen formaler Theorie und empirischer Forschung zu überwinden, die in den 1950er und 1960er Jahren in der amerikanischen Soziologie vorherrschte. Die strikte Trennung zwischen Theorie und Empirie wurde bereits verschiedentlich – überwiegend von Vertreterinnen und Vertretern der *Chicago School* und des dort verankerten Symbolischen Interaktionismus, beispielsweise durch Blumer (1954) oder Merton (1949) – kritisiert, mit der Grounded Theory Methodologie jedoch kam Glaser und Strauss eine Pionierrolle zu. Qualitative Forschungsmethoden sollten demnach nicht mehr lediglich als Vorbereitung für quantitative Studien eingesetzt werden. Vielmehr sahen Glaser und Strauss qualitative Forschungsmethoden auch als autarke, theoriegenerierende und -überprüfende Verfahren an (vgl. Glaser und Strauss 1967, S. VII, 17 f.; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 195).

Trotz des gemeinsam entwickelten Plädoyers für die Relevanz qualitativer Forschung, differenzierten Glaser und Strauss in den 1990er Jahren unabhängig voneinander verschiedene Varianten der Grounded Theory Methodologie aus (vgl. Equit und Hohage 2016, S. 10). In Strauss' Lesart ist Forschung ein kreativer Prozess, der dann einen Erkenntnisfortschritt erzeugt, wenn die gesammelten Erfahrungen mit dem theoretischen Vorwissen verknüpft werden (vgl. Helle 2001, S. 113 f.). Dieser Standpunkt führte zu einem Zerwürfnis von Glaser und Strauss. Letzterer vertrat die Position, theoriegeleitetes Vorwissen müsse in die Interpretation des Materials einfließen, während Glaser die streng induktivistische Ansicht vertrat, dass die Interpretation ausschließlich aus den Daten emergieren dürfe (vgl. Reichertz und Wilz 2016, S. 49). Der empirische Teil dieser Arbeit wird im Weiteren in Anlehnung an Strauss' (1998; Strauss und Corbin 1996) Variante der Grounded Theory Methodologie gestaltet. Dementsprechend wird vorhandenes Vorwissen im Prozess nicht ignoriert, sondern fortwährend offenbar gemacht und in die Interpretation und Theoriegenerierung einbezogen.

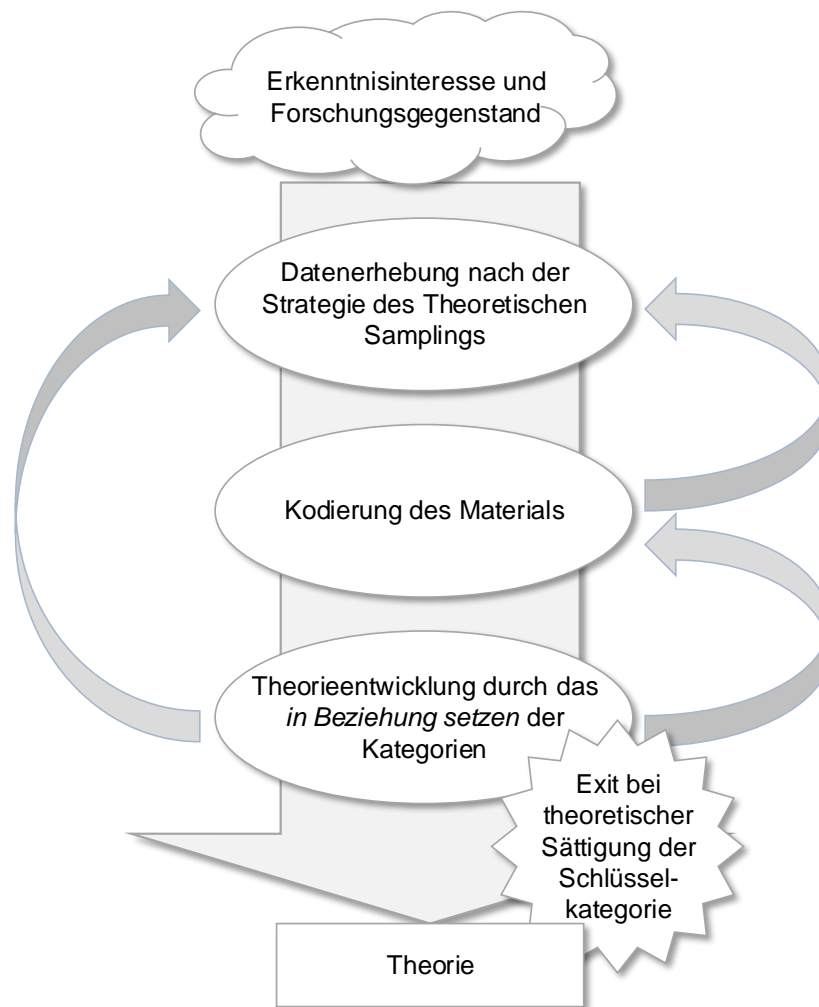
Diese Forschungslogik der Theoriegenerierung setzt eine „Theoretische Sensibilität“ (Strauss und Corbin 1996, S. 25) der Forschenden voraus. Damit ist die Fähigkeit der forschenden Person gemeint, wichtiges von unwichtigem Datenmaterial zu separieren und ein Bewusstsein für die „Feinheiten in der Bedeutung von Daten“ zu entwickeln (ebd.). Die Sensibilität entwickelt sich einerseits im Laufe des Forschungsprozesses durch die permanente Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten. Andererseits basiert sie auch auf persönlichen oder professionellen Erfahrungen der forschenden Person im Kontext des Forschungsgegenstands sowie aus

theoretischem Vorwissen, zum Beispiel durch Literaturstudium (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 25, 30).

Auch wenn die Entwicklung von Kategorien und Konzepten nicht vor der Datenerhebung erfolgt, sondern auf der Basis des erhobenen Materials, benötigen der Forscher oder die Forscherin Vorwissen. Weder empirische Verallgemeinerungen noch theoretische Aussagen ‚emergieren‘ einfach aus dem Datenmaterial. ForscherInnen sehen die Realität ihres empirischen Feldes stets durch die ‚Linsen‘ bereits vorhandener Konzepte und theoretischer Kategorien, sie benötigen eine bestimmte theoretische Perspektive, um ‚relevante Daten‘ zu ‚sehen‘. Die Verfügbarkeit und flexible Verwendung dieser theoretischen Perspektiven führt [zur] [...] beschriebenen ‚theoretischen Sensibilität‘, der Fähigkeit, über empirisch gegebenes Material in *theoretischen Begriffen* zu reflektieren (Kelle und Kluge 1999, S. 25).

So kann auch die Auseinandersetzung mit Literatur zu einer erhöhten Theoretischen Sensibilität führen, zur Validierung von (vorläufigen) Ergebnissen beitragen und das Theoretical Sampling beeinflussen (vgl. Mey und Mruck 2011, S. 31).

„Anknüpfend an eine pragmatistische und symbolisch-interaktionistische Denktradition, begreift Strauss Forschen als dialektische Beziehung des Forschers mit seinem Gegenstand, die beide im Verlaufe der Auseinandersetzung verändert“ (Eisentraut 2016, S. 77). Daher finden die einzelnen Forschungsschritte nicht chronologisch hintereinander statt. Vielmehr zieht sich der Forschungsprozess zirkulär durch Datenerhebung und -auswertung sowie Theoriebildung. Wie Abbildung 3 verdeutlicht, sind die Forschungsphasen iterativ miteinander verwoben und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 7 f.).



**Abbildung 3: Skizze eines idealtypischen Forschungsprozesses im Sinne der Grounded Theory (nach Schröder und Schulze 2010, S. 280)**

Charakteristisch sind die Offenheit und Flexibilität der Methodologie (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 11). Die Grounded Theory Methodologie formuliert allgemeine Prinzipien, die keine bestimmte Arbeitsweise implizieren, sondern sich an den jeweiligen Forschungsgegenstand anpassen lassen (vgl. Reichertz und Wilz 2016, S. 48). Unter dem Motto „all is data“ (Glaser und Holton 2004, S. 12) kann je nach Forschungsgegenstand eine Vielzahl an Erhebungsformen, von Interviews über Gruppendiskussionen und Feldbeobachtungen bis hin zu Dokumenten wie Tagebücher, Briefe oder Fragebögen in die Datenanalyse einbezogen werden (vgl. Strauss 1998, S. 25). So bilden in dieser Masterarbeit die Daten aus einer Teilnehmenden Beobachtung (*Kapitel 7.3.1 Teilnehmende Beobachtung*) sowie einer Gruppendiskussion (*Kapitel 7.3.2 Gruppendiskussion*) die Basis der Auswertung. Daneben werden aber auch Fragebögen sowie Projektanträge (*Kapitel 7.3.3 All is data: Projektinterne Fragebögen*) als forschungsrelevant erachtet und deshalb in die Analyse einbezogen.

## 5.2 Ethnografische Feldforschung, Grounded Theory Methodologie und Symbolischer Interaktionismus: Ein harmonischer Dreiklang

Die Ethnografie gilt als methodenpluraler, kontextbezogener Forschungsstil mit der Grundidee, Menschen in ihrer natürlichen Umgebung beim Vollziehen ihrer Praktiken zu beobachten. Nur durch eine andauernde Präsenz der Forschenden vor Ort können diese einen direkten Einblick in verschiedene Wissens- und Praxisformen der Beforschten erfahren. Eine zentrale Methode in der Ethnografie ist die Teilnehmende Beobachtung, auf die im Methodik-Kapitel (7.3.1 *Teilnehmende Beobachtung*) näher eingegangen wird (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 7, 39). An dieser Stelle stehen eine methodologische Verortung, die Sicht auf die Welt mit einer ethnografischen Brille und insbesondere die Verwebungen zwischen Ethnografie, Symbolischem Interaktionismus und Grounded Theory Methodologie im Vordergrund.

Ethnografische Feldforschung hat ihren Ursprung in der Ethnologie und Soziologie des frühen 20. Jahrhunderts und hat immer etwas mit der Entdeckung sozialer Welten zu tun (vgl. ebd., S. 13). Schon in der *Chicago School of Sociology*, in der auch Mead verortet war, wurden ethnografische Methoden insbesondere im Erforschen von Institutionen, Milieus und Subkulturen, meist im Zusammenhang mit Großstädten, etabliert (vgl. ebd., S. 21, 26). Robert E. Park hielt seine Studierenden an, im Feld herumzuschnüffeln (*noising around*), sich überraschen zu lassen und bereit zu sein, die eigenen Vorannahmen zu revidieren (vgl. Lindner 1990, S. 9 f.). Dabei stand nicht die strikte Verwendung von Methoden im Vordergrund, sondern eine subjektive, reflexive und kontextsensitive Erfahrungsbildung, die eher auf dem Prinzip *learning by doing* basierte (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 22-24).

Das zentrale Prinzip der Ethnografie ist, dass sie nicht im „Liegestuhl auf der Veranda“ (Malinowski 1973, S. 128) praktiziert werden kann. Die Ethnografie beruht wie die Grounded Theory Methodologie darauf, „... dass sozial- und kulturwissenschaftliche Forschung immer vom konkreten Handeln der damit befassten Menschen und dem damit verknüpften Sinn ausgehen muss“ (Krotz 2005, S. 46). Es geht daher nicht darum, Hypothesen zu überprüfen und unter Laborbedingungen Annahmen über die Welt zu erforschen. Um soziale Phänomene zu verstehen und darüber valide Aussagen treffen zu können, ist ein *Eintauchen* der forschenden Person ins Untersuchungsfeld unabdingbar (vgl. Winter 2010, S. 84). Damit einher geht eine ethische Verantwortung der Forschenden, da sie womöglich intime Kenntnisse über

die Teilnehmenden der Feldstudie erhalten, durch deren Offenlegung sie Personen diskreditieren könnten (vgl. Unger 2014, S. 89).

Die Gesellschaft kann also aus einer Binnenperspektive wahrgenommen werden, sodass sich die Forschenden einem Verständnis des anfangs Unvertrauten annähern können. Umgekehrt kann auch ein Ziel sein, das alltäglich Vertraute als Fremdes wahrzunehmen, wodurch implizite Alltagspraktiken sichtbar gemacht werden können (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 17 f.). „Ethnografisches Erkennen hat grundsätzlich etwas mit der Verwandlung von Fremdem in Vertrautes und von Vertrautem in Befremdliches zu tun“ (ebd., S. 13). Insbesondere Erving Goffman (2002) forderte zu Verfremdungsstrategien auf, um die *alltägliche Dramaturgie* beobachten zu können.

Auch Strauss und Corbin (1996, S. 9) postulierten, aktiv ins Feld zu gehen, um Prozesse verstehen zu können. Strauss hatte in seinem Soziologiestudium einen von Robert E. Park beeinflussten Dozenten und arbeitete später für Ernest W. Burgess, der wie Park ein Vertreter der damaligen ökologischen Orientierung in der Soziologie<sup>22</sup> war (vgl. Hildenbrand 1998, S. 15). So kam Strauss früh mit der ethnografischen Feldforschung in Berührung, wobei „... soziale Wirklichkeit in ihrem Naturzustand und nicht in artifiziellen Settings [...] untersucht werden sollte“ (Breidenstein et al. 2013, S. 21).

Als grundlegendes Konzept der Methodologie der Grounded Theory wird von Hildenbrand (2012, S. 33) die „Nähe von künstlerischem und wissenschaftlichem Arbeiten“ genannt. Sowohl Künstlerinnen und Künstler als auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler treten in der thematischen Beschäftigung mit ihrem Material in eine Wechselbeziehung. Diese Auseinandersetzung beeinflusst sowohl das künstlerische beziehungsweise wissenschaftliche Erzeugnis als auch die kunstschaffende Person beziehungsweise die Wissenschaftlerin oder den Wissenschaftler selbst (vgl. Hildenbrand 2012, S. 33). Damit hat Forschung immer einen Prozesscharakter. „Die Prozessualität ist dabei sowohl dem Forschungsakt zu unterstellen, der als Kommunikation und damit als Interaktionsprozess begriffen wird, als auch dem Forschungsgegenstand selber“ (Lamnek 2010, S. 21). So werden in der Ethnografie Interaktionen und Aussagen als „prozesshafte Ausschnitte der Reproduktion und

---

<sup>22</sup> Die ökologische Orientierung in der Soziologie basiert auf stadtsoziologischen Forschungen im Kontext der Chicago School in den 1920er Jahren, insbesondere von Robert E. Park. Dabei wurde die räumliche Organisation und Differenzierung in Städten untersucht, beispielsweise die Verteilung sozialer Aktivitäten und Funktionen sowie die Verteilung der Bevölkerung hinsichtlich soziodemographischer oder milieuspezifischer Merkmale. Inzwischen hat sich daraus ein eigenständiges Wissenschaftsgebiet der Sozialen Ökologie entwickelt (vgl. Jahn 2011, S. 833).



Konstruktion sozialer Realität“ aufgefasst (Lamnek 2010, S. 22). Außerdem liegt der Fokus mikrosoziologisch auf einzelnen interaktionalen Praktiken, die als „kleinste Einheit des Sozialen“ gesehen werden (Breidenstein 2010, S. 211). Eine vollständige Abbildung aller in einem bestimmten Setting stattfindender sozialer Prozesse kann nicht erreicht werden. Vielmehr fokussieren die Forschenden nur wenige Fälle, die jedoch sehr detailliert beschrieben und analysiert werden (vgl. Flick 2011, S. 295). So geht es in der Ethnografie darum, ein Gespür zu bekommen, „... zur rechten Zeit am rechten Ort zu sein und das Besondere einer Situation zu erkennen“ (Breidenstein et al. 2013, S. 22) – mit Parks Worten: „get the feeling!“ (zit. n. Lindner 1990, S. 118)

Wie bereits dargestellt, ist der Ausgangspunkt des Symbolischen Interaktionismus die Interaktion zwischen Menschen innerhalb einer Gruppe. Die soziale Interaktion beruht darauf, dass Menschen die Fähigkeit haben, Symbole zu produzieren und zu interpretieren, was maßgeblich handlungsleitend ist. Auch das empirische Interesse des Symbolischen Interaktionismus galt der Erforschung von Kollektivitäten, insbesondere mit qualitativen Methoden. Meads Schüler, Herbert Blumer, befürwortete qualitative Erhebungsformen, da quantitative Verfahren nicht dazu geeignet seien, soziale Welten zu erfassen. Er postulierte eine Überprüfung von Annahmen über soziale Welten in der Realität und forderte zu Feldforschungen auf, um die Interaktionen in ihrem natürlichen Setting erleben und erfassen zu können (vgl. Blumer 1969, S. 32). Nur indem die forschende Person sich in die soziale Welt begibt und introspektive versucht, die Position eines Individuums im Kollektiv einzunehmen, kann die jeweilige Bedeutungswelt annähernd erfahrbar gemacht werden. Dabei hängt es von den Forschungszielen ab, welche Methoden angewandt werden. Diese können jedoch nicht vorab ohne Kenntnis des Forschungsfelds festgelegt werden: „If one is going to respect the social world, one’s problems, guiding conceptions, data, schemes of relationship and ideas of interpretation have to be faithful to that empirical world“ (ebd., S. 38). Nach dem Prinzip „all is data“ (Glaser und Holton 2004, S. 12) werden auch in der ethnografischen Forschung Methoden kombiniert, sodass sich verschiedene Informationsquellen und Daten gegenseitig ergänzen (vgl. Flick 2011, S. 295). Explorative Forschung ist nicht auf spezielle Erhebungsmethoden festgelegt, wichtig ist jedoch, dass sie zur jeweiligen Fragestellung und zu den Gegebenheiten im Forschungsfeld passen. „[The] guiding maxim is to use any ethically allowable procedure that offers a likely possibility of getting a clearer picture of what is going on in the area of social life“ (Blumer 1969, S. 41). Die zentrale Methode in der ethnografischen Feldforschung ist die Teilnehmende Beobachtung, denn durch sie werden feldspezifische Besonderheiten sichtbar und aufgrund der ge-

sammelten Erfahrungen wird für die Forschenden abschätzbar, welche weiteren Methoden geeignet sind (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 34 f.). Somit ist der Forschungsprozess nicht vor Beginn der ersten Feldbesuche exakt determinierbar. Diese Flexibilität geht einher mit der Vorgehensweise im Rahmen der Grounded Theory Methodologie, da diese das passende Werkzeug für einen flexiblen, zirkulären und nicht chronologisch klar strukturierten Forschungsphasenverlauf liefert, bei dem das Sampling beispielsweise erst im Verlauf des Forschungsprozesses entsteht.

Das „Prinzip der Offenheit“ (Lamnek 2010, S. 19) als Maxime der qualitativen Forschung spielt sowohl in der Ethnografie als auch in der Grounded Theory Methodologie eine wesentliche Rolle. Durch den induktiven Theoriegenerierungsprozess in der Methodologie der Grounded Theory ist die Offenheit für Entdeckungen im Feld grundlegend. Ethnografie ist erfahrungsbasierte und explorative Forschung, womit eine „Selbstausslieferung“ (Breidenstein et al. 2013, S. 37) der beobachtenden Person verbunden ist – inklusive eines möglichen Kontrollverlusts über die Bedingungen des Erkenntnisprozesses (vgl. ebd.). „Kulturelle Felder verfügen über eine Eigenlogik, eine eigene Ordnung, die auch einen Beobachter, der sich treiben lässt, an die Hand nimmt und führt“ (ebd., S. 38). Durch den Kontakt zu Teilnehmenden des Feldes ist eine Ethnografin oder ein Ethnograf selbst Teil des Forschungsfeldes. Situationen sind unabdingbar durch die Anwesenheit der oder des Forschenden beeinflusst. Qualitative Forschung ist daher als Interaktion zwischen forschenden und zu erforschenden Personen aufzufassen, was nicht als Störgröße auf das Resultat, sondern als konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses angesehen wird (vgl. Lamnek 2010, S. 20 f.).

Glücklicherweise werden die sogenannten ‚Störungen‘, die durch die Existenz und das Agieren des Beobachters entstehen, wenn sie entsprechend ausgewertet werden, zu Ecksteinen einer wissenschaftlichen Erforschung des Verhaltens und bleiben nicht – wie man gemeinhin glaubt – bedauerliche Malheurs, die man am besten eilends unter den Teppich kehrt (Devereux 1967, S. 29).

Meads Annahme von Interpretationen als Grundlage von Interaktion greift daher nicht nur für die beobachtbaren Praktiken innerhalb der beforschten Gruppe – durch das Eintauchen der forschenden Person ins Feld wird auch sie selbst Teil von wechselseitigen Interpretationsprozessen. Um sich dieser Einflüsse bewusst zu werden, ist eine fortwährende Reflexion der Forschenden unabdingbar.

Auch die Bedeutungen, die Dingen zugeschrieben werden, sind subjektiv und wandelbar, da sie in sozialen Interaktionen entstehen und im Interpretationsprozess modifiziert werden (vgl. Hildenbrand 1998, S. 16). Das bedeutet, dass durch die individuelle Wahrnehmung der forschenden Person immer eine subjektive Färbung

vorliegt, da die Interaktionen basierend auf dem jeweiligen persönlichen Erfahrungshintergrund erfasst werden. Forschende sind angehalten, durch Reflexion ihren Bezug zum Forschungsgegenstand bewusst wahrzunehmen und diesen zum Thema machen (vgl. Kehrbaum 2009, S. 74). Da Personen aus der Sichtweise des Symbolischen Interaktionismus unablässig Interpretationen über die Welt konstruieren, bleiben alle Erklärungsversuche von Phänomenen am Ende das Werk einer Autorin oder eines Autors, egal wie sorgfältig sie überprüft und belegt worden sind (vgl. Denzin 2012, S. 146).

Zuletzt wird nun die Rolle von Sprache thematisiert, die sich als zentrales Thema durch die gesamte Masterarbeit zieht. Etymologisch betrachtet, hebt die zweite Worthälfte von Ethnografie<sup>23</sup> hervor, dass es um einen Prozess des Schreibens geht. Die Besonderheit und große Herausforderung der Ethnografie ist die Verschriftlichung von Phänomenen, die bisher noch nicht in sprachlicher Form existieren. Im Gegensatz zu Interviewstudien liegen Beobachtungssituationen im Moment der Beobachtung noch nicht in Symbolsprache vor. Durch die Verschriftlichung der Ethnografinnen und Ethnografen „... wird die vielschichtige soziale Welt nicht nur in eine zweidimensionale Form – die Schrift – übersetzt, sondern erst in Sprache überführt, das heißt benannt und bezeichnet“ (Breidenstein et al. 2013, S. 35). „Ethnografien können so in der Summe als kollaborative Verbalisierung des Sozialen durch Teilnehmer und Soziologen aufgefasst werden“ (Hirschauer 2001, S. 448). Trotz Bemühungen, Situationen möglichst objektiv zu beschreiben, beinhaltet dieser Entstehungsprozess von Forschungsmaterial immer die subjektive *Handschrift* der Autorin oder des Autors.

Ein großer Vorteil ist aber, dass Personen, die an der Forschung teilnehmen, nicht über eine hohe sprachliche und kognitive Kompetenz verfügen müssen, um beispielsweise in einer künstlichen Interviewsituation auf abstrakter Ebene selbst über ihre Deutungsmuster Auskunft geben zu können. Vielmehr wird im natürlichen Setting soziale Wirklichkeit unabhängig von der eigenen sprachlichen Ausdrucksfähigkeit erfahrbar. So können auch Interaktionen berücksichtigt werden, die auf extralinguistischer Ebene ablaufen und in Interviewsituationen nicht erzählt würden, da sie für so selbstverständlich gehalten werden, dass sie *nicht der Rede wert* sind (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 36). Ferner ist insbesondere im künstlerischen Schaffensprozess, der im Fokus der Beobachtung in dieser Arbeit stand, die extralinguistische Ebene von besonderer Relevanz, da Interaktionen häufig über Musik oder

---

<sup>23</sup> Ethnografie setzt sich aus den griechischen Wörtern *ethnos* (fremdes Volk) und *graphein* (schreiben, beschreiben) zusammen und kann daher als *Beschreibung fremder menschlicher Gruppierungen* übersetzt werden (vgl. Kohl 2012, S. 100).

Tanz stattfanden. Verstärkt wurde diese Überlegung durch die interdisziplinäre und internationale Besetzung der beforschten Gruppe, da weder im jeweiligen Fachjargon einer Künstlerdisziplin noch mit der gleichen Muttersprache kommuniziert werden konnte.

Aufgrund dieser Überlegungen wurde das Forschungsdesign so gewählt, dass der Hauptfokus auf der Teilnehmenden Beobachtung der Workshops lag und durch eine Gruppendiskussion sowie weitere relevante Dokumente ergänzt wurde. Das methodische Vorgehen wird nach der folgenden Reflexion des Forschungsprozesses ausführlich geschildert.

## 6 Reflexion des Forschungsprozesses

In Folge der selbst gesetzten Vorgabe, nicht von vorneherein eine Personengruppe aufgrund der Methodenwahl auszuschließen, ergaben sich im Kontext dieser Forschungsarbeit große Herausforderungen. In der Methodenliteratur bleiben einige Personengruppen beziehungsweise das Zusammentreffen und Beforschen von heterogen zusammengesetzten Gruppen bisher weitgehend unberücksichtigt. Einige wenige Texte befassen sich mit der Forschung im Kontext von Menschen mit Lernschwierigkeiten, aber sie berücksichtigen nicht, dass behinderte und nicht behinderte Menschen in natürlichen Settings zusammenkommen, und vertreten daher kaum Methoden, die eine Separation von Menschen mit beziehungsweise ohne Lernschwierigkeiten ablehnen. Dass die Zielgruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten im Kontext dieser Forschungsarbeit darüber hinaus in einem multilingualen und interdisziplinären Kontext betrachtet wird, birgt eine weitere Herausforderung für die Methodenwahl beziehungsweise -entwicklung.

Die im vorgehenden Kapitel beschriebene ethnografische Feldforschung stellt Methoden zur Verfügung, die ein Erforschen von heterogen zusammengesetzten Gruppen ermöglicht – auch im Hinblick auf verschiedene Dimensionen von Behinderung. Mittels Teilnehmender Beobachtung oder Videografie lässt sie ein Sampling der natürlichen Gruppensammensetzung als Grundlage zu und weist somit keine Ausschlusskriterien aufgrund der Heterogenität der Gruppe auf. Eine besondere Rolle kommt dabei der Reflexion der eigenen Rolle als Forscherin oder Forscher zu.

Gerade in der Situation einer ethnographischen Feldforschung stellt sich die Selbsterfahrung der Forschenden allerdings als nahezu unabweisbarer Teil des Erkenntnisprozesses dar. Insofern ist der Blick auf dieses Forschungsparadigma wichtig, um ihre erkenntnisrelevante Bedeutung für alle kommunikativen Forschungsprozesse sichtbar zu machen (Ziegler 2003, S. 191).

Selbstverständlicher Teil des Erkenntnisprozesses ist die intensive persönliche Erfahrung der Forschenden im Rahmen ethnografischer Feldarbeit. Nicht nur das untersuchte Objekt liefert forschungsrelevante Wahrnehmungen und Informationen, auch an den Forschenden selbst zeigen sich Regungen und Erfahrungen, deren Wahrnehmung für die Forschungssituation von Bedeutung ist (vgl. ebd.).

Die sich im Forschungsprozess herausstellende Problematik der Involvierung eines Menschen mit Lernschwierigkeiten und der methodischen Berücksichtigung verschiedener Muttersprachen erforderte eine besondere Herangehensweise. Diese wird nun im Folgenden gesondert diskutiert. Außerdem werden nach einer kritischen Reflektion des Forschungsdesigns die im Rahmen dieser Masterarbeit angewendeten Erhebungsmethoden (Teilnehmende Beobachtung und Gruppendiskussion) –

teilweise gestützt durch konkretes Forschungsmaterial – überprüft. Abgerundet wird das Kapitel durch eine Autoreflexion der Forscherinnen.

## **6.1 Forschung im Kontext von Menschen mit Lernschwierigkeiten**

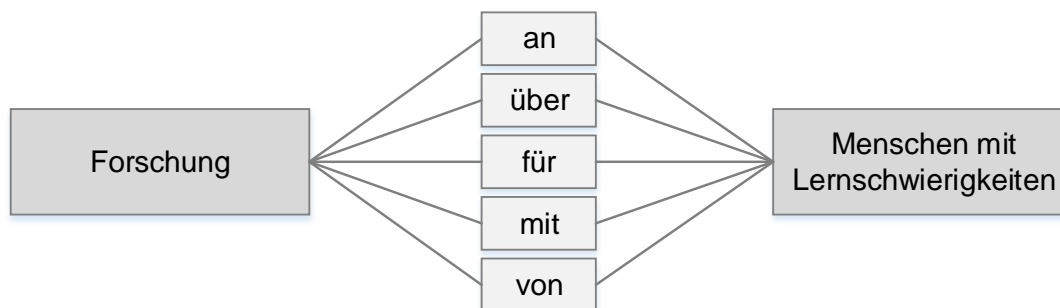
Die Situation des Methoden- und Forschungsstandes im Kontext von Menschen mit Lernschwierigkeiten wird in Deutschland schon lange kritisiert. Beispielhaft werden hier Karl Josef Klauers Kritikpunkte aus dem Jahr 2000 dargestellt. Den Entwicklungen der sonderpädagogisch-psychologischen Studien im deutschsprachigen Raum schreibt er „eine gewisse provinzielle Enge“ zu (Klauer 2000, S. 994). Er beanstandet die fehlende internationale Vernetzung deutscher Forschung in diesem Feld und stellt fest, dass die führenden Beispiele dem englischsprachigen Raum entstammen. Weiterhin kritisiert er die primär deskriptiv-feststellende und nicht theoriegeleitete Forschung, von der wenig wissenschaftlicher Fortschritt zu erwarten sei. Die sonderpädagogisch-psychologischen Forschungen führen dadurch „... keineswegs dazu, daß neue theoretische Konzepte entwickelt würden“ (ebd., S. 996). Weitere Mängel sieht er in den Methoden. Diese müssten anspruchsvoller werden, um der Komplexität der sonderpädagogischen Fragestellungen gerecht zu werden.

Seitdem hat sich im Bereich der Sozialforschung mit etwas Verzögerung gegenüber dem internationalen Kontext auch im deutschsprachigen Raum viel gewandelt. Traditionelle Denkmuster werden kritisch reflektiert und die Frage, wem produziert es akademisches Wissen nutzen soll und wem es zur Verfügung gestellt wird, rückt in den Fokus. Diese Veränderungen zeigen sich insbesondere auch in methodischen Zugängen. Die Aktions- und Handlungsforschung sowie die partizipatorische Forschung haben mit Diskursen zu *Citizen Science*, *Nutzerinvolvierung* sowie *Responsible Science* an Bedeutung gewonnen. Diese angedeuteten Entwicklungen spiegeln sich auch im Forschungsfeld von Behinderung wider (vgl. Buchner et al. 2016, S. 13).

*Nicht ohne uns über uns* – einer der Leitsprüche der Inklusionsbewegung – gilt selbstverständlich auch für die Forschung. So stehen beispielsweise gehörlose Menschen „den Forschungen Hörender über sie meist skeptisch gegenüber“ (Uhlig 2012, S. 13). Insgesamt muss im Kontext von Forschung auf die Problematik der Kontrolle von Wissen aufmerksam gemacht werden. Behinderte Menschen hatten historisch weder Zugang zu den Forschungsprozessen noch zu den Forschungsergebnissen. „Die Forschungsergebnisse werden in der Regel nichtbehinderten Fach-

leuten oder Angehörigen zugänglich und nutzbar gemacht“ (Janz und Terfloth 2009, S. 12).

Die in *Kapitel 3.1 Historische Betrachtung des Behinderungsbegriffs* dargelegten Entwicklungen spiegeln sich auch in den Forschungsperspektiven. Dieser historische Wandel in der Forschung im Kontext von Behinderung wird im Folgenden kurz skizziert. An den Anfängen der Forschungen standen rein medizinische Interessen zur Vermeidung von Behinderung. In der Zeit des Nationalsozialismus wurden Forschungen *an* behinderten Menschen ohne Achtung ihrer Würde und ihres Lebensrechts getätigt. In dieser Hinsicht ist es wichtig zu betonen, dass die ethische Perspektive der Forschung *mit* und *über* behinderte Menschen nicht unbelastet ist und ständiger Überprüfung bedarf. Seit den 60er Jahren hat die sonderpädagogische Forschung das Ziel, die Lebensqualität von behinderten Menschen zu verbessern. Es wurde vordergründig Forschung *für* behinderte Menschen betrieben. Medizinisch-psychologische Grundlagenforschungen, die diesen Personenkreis betreffen, werden als Forschungen primär *über* behinderte Menschen bezeichnet (vgl. ebd., S. 12 f.).



**Abbildung 4: Forschungsperspektiven im Kontext von Lernschwierigkeiten (nach Janz und Terfloth 2009, S. 13)**

Mit der Etablierung der *Disability Studies* wurde ein Gegenmodell entwickelt, welches nicht nur die Einbeziehung der Betroffenen beispielsweise durch direkte Befragung fordert, sondern auch deren Kontrolle über Programme und Untersuchungen. Es wird sozusagen vordergründig *mit* behinderten Menschen geforscht und es entstehen Forschungen *von* behinderten Menschen. Primär bezogen sich die aus dieser Bewegung entwickelnden Forschungen auf Menschen mit körperlichen oder Sinnesbeeinträchtigungen, nach und nach eröffneten sich aber auch Partizipationsmöglichkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Buchner et al. 2016, S. 13 f.). Abbildung 4 veranschaulicht die dargestellten unterschiedlichen Forschungsperspektiven im Kontext von Lernschwierigkeiten. Diese verlaufen nicht linear, sondern

bestehen in Bezug auf verschiedene Forschungsfragen und Bezugsdisziplinen nebeneinander.

Eine Kernfrage der methodologischen Überlegungen zur Forschung im Kontext von Menschen mit Lernschwierigkeiten stellt die Beteiligung der Zielgruppe selbst dar. Quantitative wie qualitative Forschungen stoßen hier an ihre Grenzen. Viele praxisrelevante Fragestellungen der Forschung im Kontext von Lernschwierigkeiten verlangen „... nach einer klaren Hypothesenbildung und setzen eine Prüfung mittels quantitativer Daten voraus. Dies setzt klar definierte Einfluss- und Outcomevariablen voraus, die mit zuverlässigen und tauglichen Messinstrumenten untersucht werden“ (Sarimski 2009, S. 30). Dass dies im Hinblick auf die Zielsetzung bei der Forschung in heterogenem Kontext kritisch betrachtet werden kann, zeigt eine Zeitschriftenanalyse von 2009. Dabei wurden die wissenschaftlichen Artikel in sechs führenden Fachzeitschriften im Bereich von Lernschwierigkeiten im Zeitraum von 2000 bis 2007 analysiert. Es wurden alle dargestellten Forschungsarbeiten erfasst, welche sich auf Kinder oder Erwachsene mit Lernschwierigkeiten bezogen und empirisch-quantitativ arbeiteten. Eines der Ergebnisse ist, dass meist standardisierte Fragebögen zum Einsatz kamen, die sich an Bezugspersonen, also Eltern oder Lehrkräfte richteten (vgl. ebd., S. 23-29). Auch viele qualitative Arbeiten richteten sich an Angehörige, die beispielsweise in Interviews die aktuelle Lebenssituation ihrer Verwandten mit Lernschwierigkeiten beurteilen sollen (vgl. Fischer 2009, S. 59). Lange Zeit wurde im Kontext der Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten ausschließlich auf Fremdaussagen zurückgegriffen, um deren mutmaßlichen Willen zu erfassen. Zur Erhöhung der Validität wurden teilweise stellvertretende Äußerungen mehrerer Personen aus dem Umfeld erhoben (vgl. Hagen 2002, S. 298).

Dass diese stellvertretenden Aussagen aber nicht unbedingt mit denen der betroffenen Personen übereinstimmen, liegt auf der Hand. Aber dass sich auch die Äußerungen verschiedener Stellvertreterinnen und Stellvertreter wesentlich unterscheiden, zeigen Erfahrungen bei der Anwendung des Stellvertreterverfahrens im Rahmen einer Nutzerbefragung. Die angestrebte Validierung der stellvertretenden Einschätzung durch Aussagen von weiteren stellvertretenden Personen erbrachte bei weniger als 50 % der Fragen eine vollständige Übereinstimmung (vgl. Helmkamp 2000, S. 3). Diese kann lediglich als Zufallsübereinstimmung betrachtet werden. Somit sollten Stellvertreterverfahren aufgrund der Validität nur ergänzend eingesetzt werden und im Mittelpunkt muss die Eigenbeteiligung Betroffener stehen (vgl. Hagen 2002, S. 299).



Schäfers hat in seiner Methodenforschung Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten geführt und die Fragen daraufhin unter anderem auf die Beantwortungsschwierigkeit hin analysiert. Darüber hinaus hat er sogenannte Expertinnen und Experten von Hochschulen und Forschungseinrichtungen gebeten, die Beantwortungsschwierigkeit der Fragen für die Zielgruppe einzuschätzen. Die Analyse, inwiefern die Expertenurteile mit den Ergebnissen der Befragung übereinstimmen, ergab keine durchgängige Konsistenz. Insbesondere das Frageformat wurde falsch eingeschätzt. So wurden offene Fragen nicht als schwer beantwortbar eingestuft, obwohl die Befragung der Zielgruppe ergab, dass gerade die offen gestellten Fragen schwer zu beantworten waren. Das spiegelt sich auch im Ergebnis der inhaltlichen Befragung wider: Die drei Fragen mit der geringsten Antwortquote waren offen formuliert (vgl. Schäfers 2009, S. 222). Menschen zu fragen, was eine andere Person will (kann, mag, wünscht ...), ist in diesem Zusammenhang also keine ausreichende wissenschaftliche Methode.

Interviews sind in der Wissenschaft allgemein eine sehr weit verbreitete Methode zur Erhebung von Rohdaten. Entsprechend ist es durchaus naheliegend, dass dies auch auf Studien zutrifft, die behinderte Menschen beteiligen. Dies zeigt sich auch in Studien, die Menschen mit Lernschwierigkeiten betreffen. Sie werden als Expertinnen und Experten in eigener Sache wahrgenommen und als zentrale Auskunftspersonen beteiligt (vgl. ebd., S. 213). Es existieren aber Bedenken, Menschen mit Lernschwierigkeiten würden sich nicht als Interviewpartnerin oder -partner eignen, da sie „eine begrenzte Fähigkeit zur Selbstreflexion [sowie] begrenzte allgemeine Kenntnisse“ hätten (Hagen 2001, S. 104). Manche Gruppen sind in ihren Partizipationsmöglichkeiten teilweise eingeschränkt (wie beispielsweise auch Kinder), doch sollte das analytische Vermögen der Mitglieder dieser Gruppen nicht pauschal unterschätzt werden (vgl. Unger 2014, S. 61).

Die Ansicht, Menschen mit Lernschwierigkeiten könnten nicht analytisch am Forschungsprozess beteiligt werden, entspricht einem alten, defizitorientierten Bild von Behinderung, dem wir uns nicht anschließen. Wie bereits erläutert, mangelt es den traditionellen Methoden der Forschung im Kontext von Lernschwierigkeiten einerseits insbesondere an Validität. Es fehlt andererseits aber auch an fundierten methodenkritischen Analysen, ob die oft genutzten sprachbasierten Interviews und direkten Befragungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu gültigen Einschätzungen ihrer Sichtweisen führen können. So ist diese Methode in ihren verschiedenen Varianten nicht voraussetzungslos: Die befragte Person muss den Inhalt der Frage verstehen, Informationen zur Beantwortung der Fragen aus dem Gedächtnis abrufen und diese dann formulieren. Dies stellt vor allem auch im Kontext der Be-

fragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten einen Kritikpunkt dar und wirft auch hier die Frage auf, ob die Methode zu verlässlichen Ergebnissen führen kann (vgl. Schäfers 2009, S. 213 f.).

Im Rahmen des Projekts *Un-Label* bekamen wir als Forscherinnen die Möglichkeit, einen Workshop mit der beforschten Gruppe durchzuführen. Es wurde beabsichtigt, die Ergebnisse aus den ersten Analysen der Teilnehmenden Beobachtungen mit der beforschten Gruppe rückzukoppeln. Durch das Ziel, einen Künstler mit Lernschwierigkeiten nicht aufgrund der Methodenwahl auszuschließen, ergaben sich große Herausforderungen. Bei der Suche nach einer geeigneten inklusiven Methode, der Gruppe die bisherigen Ergebnisse widerzuspiegeln, fanden sich keine geeigneten standardisierten Methoden. Das Ziel, ein kollektives Deutungsmuster der Gruppe (inklusive des Menschen mit Lernschwierigkeiten) herauszuarbeiten, gekoppelt mit der Hürde einer Kommunikation in möglichst Leichter Sprache<sup>24</sup>, findet in keiner etablierten qualitativen Methode Berücksichtigung. Schon die Bedingungen, die eine Person zum Beforschtwerden zu erfüllen hat (beispielsweise eine relativ hohe Sprachkompetenz), werden in der Methodenliteratur weitgehend unreflektiert als selbstverständlich vorausgesetzt.

Es ist also wenig verwunderlich, wenn schon das Beforschtwerden für behinderte Menschen eine große Hürde darstellt, dass auch die partizipativ-inklusive Forschung, die sich in einem weiteren Schritt entwickelte, vor scheinbar unlösbaren Dilemmata steht und sich Widerständen stellen muss. Bei der partizipativ-inklusive Forschung werden behinderte Menschen nicht nur als beforschte Personen sondern auch als Forscherinnen und Forscher am gesamten Prozess beteiligt. Die partizipative Forschung kritisiert, dass das primäre Ziel der ethnografischen Forschung die Produktion von Wissen sei, nicht die tatsächliche Verbesserung der Welt. Veränderungen als Ziel seien aber gesellschaftlich, im Sinne der Zielgruppen, viel relevanter und nützlicher.

Während das Gros der akademischen qualitativen Forschung darauf abzielt, *Repräsentationen* der sozialen Wirklichkeit hervorzubringen, betont die partizipative Forschung stärker das *Handeln* in der sozialen Wirklichkeit (Unger 2014, S. 99).

---

<sup>24</sup> Es wird im Folgenden in diesem Kontext von Kommunikation in *möglichst Leichter Sprache* gesprochen. Im Setting einer Gruppendiskussion kann keine Qualitätskontrolle der Sprache auf Verständlichkeit von der Zielgruppe selbst oder durch von ihnen geschulte Personen vorgenommen werden. Da es sich um spontan gesprochene Sprache handelt, kann nicht gewährleistet werden, dass die empfohlenen Regeln der *Leichten Sprache*, wie beispielsweise die Verwendung kurzer Sätze oder die Vermeidung von Fremdwörtern (vgl. Maaß 2015, S. 60), immer eingehalten werden. So kann ein spontanes Gespräch von Laien Leichter Sprache (sprich: Menschen ohne Lernschwierigkeiten) nur in einer *möglichst Leichten Sprache* geführt werden.

An partizipativen Forschungen gibt es allgemein viele, teilweise offene Kritikpunkte, die sich in Bezug auf Menschen mit Lernschwierigkeiten potenzieren. Die partizipativen Ansätze entwickelten sich international in verschiedenen Anwendungskontexten mit unterschiedlichen theoretischen Bezügen. Die Forschungsstrategien wurden also kontextbezogen jeweils maßgeschneidert entwickelt und haben vor diesem Hintergrund keine vereinheitlichte Methodologie und kein einheitliches methodisches Vorgehen (vgl. Unger 2014, S. 101). Es mangelt an ausdrücklichen Kriterien, die diese innovativen Forschungszugänge erfüllen müssen. Dadurch fehlt aktuell zumeist die Anerkennung partizipativer Forschung in der Wissenschaft. Sie wird von Forscherinnen und Forschern mitbetrieben, die keinen institutionellen Werdegang wie andere Angehörige des Wissenschaftsbetriebes durchlaufen haben. Sie haben also keine wissenschaftlichen Karrieren und akademischen Abschlüsse wie klassische Forscherinnen und Forscher, weshalb ihr Status in Frage gestellt wird (vgl. Biewer und Moser 2016, S. 34). Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass sich die Wissenschaft nicht bereitwillig öffnet und verändert.

Im Gegenteil, es gibt Bereiche der Wissenschaft und bestimmte wissenschaftliche Akteure, die an der [...] Wissensproduktion, den traditionellen wissenschaftlichen Normen und dem unter anderem von Robert Merton formulierten akademischen Ethos festhalten und ihre Autonomie verteidigen (Unger 2014, S. 8).

Dies liegt im Zusammenhang von Lernschwierigkeiten auch an einer starken Beharrlichkeit, in der nach wie vor defizitäre Modelle von Behinderung und elitäre Ideen von Wissenschaft vorherrschen (vgl. Buchner et al. 2016, S. 323). Die grundsätzliche Notwendigkeit von Kriterien für Wissenschaft – elitär oder nicht – wird nicht in Frage gestellt.

Des Weiteren wird argumentiert, dass partizipative Forschung durch starken Gesellschafts- und Nützlichkeitsbezug die Autonomie der Wissenschaften in Frage stelle und gefährde. Dies könne Ökonomisierungstendenzen begünstigen und die Ressourcen und Freiheiten der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler beeinflussen. „Die Beschäftigung mit Grundlagenfragen und die Einnahme kritischer Perspektiven könnten erschwert und Forschung auf eine Dienstleistungsfunktion für gesellschaftliche Interessen reduziert werden“ (Unger 2014, S. 9). Dieser Argumentation kann insofern begegnet werden, als die partizipativen Forscherinnen und Forscher nicht die Position vertreten, Wissenschaft solle ausschließlich partizipativ gestaltet sein, es geht vielmehr darum, partizipative Forschung mit in den wissenschaftlichen Kanon aufzunehmen und anzuerkennen (vgl. ebd.).

Durch die praxisgeleiteten Perspektiven stellt sich die partizipativ-inklusive Forschung außerdem dem Vorwurf, die Qualität leide und das Vorgehen sowie die Er-

gebnisse seien wenig wissenschaftlich. Die Ansprüche guter Wissenschaft vom Konstrukt (angeblicher) Objektivität und Neutralität könnten mit Einbezug von Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht durchgängig erfüllt werden. Ein Beispiel für das Dilemma ist hier die akademische Sprache, die nicht auf Zugänglichkeit ausgerichtet ist. Die akademische Sprache ist für die Legitimation in der Wissenschaft notwendig, stellt aber gleichzeitig ein exkludierendes Instrument dar, über dessen Verwendung zum Beispiel die Zugehörigkeit zu einer Bildungselite demonstriert wird (vgl. Buchner et al. 2016, S. 324).

Insbesondere berufen sich Kritikerinnen und Kritiker auf das Argument, durch die enge Beteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten seien diese Forschungen kaum zur Abstraktion fähig. Doch

... es geht nicht darum, deskriptiv wiederzugeben, wie gesellschaftliche Akteure die Wirklichkeit in ihrer Alltagswelt wahrnehmen, sondern darum, an diese Perspektiven anzuknüpfen und sie in partizipativen Prozessen gemeinsam zu hinterfragen, zu erweitern und zu vertiefen (Unger 2014, S. 100).

Zumal bedeutet der starke Einbezug auch ein Mehr an Ressourcen und somit auch eine höhere Qualität der Daten und Ergebnisse, da für die Zielgruppe relevante Themen in ihrem Sinne transparent behandelt werden und ihr daraufhin auch zugänglich gemacht werden (vgl. Buchner et al. 2016, S. 324). Die Stärken umfassen darüber hinaus einen Erkenntnisgewinn durch Perspektiv-Verschränkungen, potenziell hochwertige Daten und Ergebnisse durch das lebensweltliche Wissen sowie die Kompetenzen der Beteiligten.

Auch die Überwindung der Grenzen eines selbstreferentiellen Wissenschaftssystems, die Relevanz der Forschung für Akteure außerhalb dieses Systems und die Möglichkeit der Entfaltung sozial-gesellschaftlicher Praxiswirkung können als Vorteile gewertet werden (Unger 2014, S. 11).

Wenn Zielgruppen beteiligt sind, bedeutet dies nicht, dass die Forschung unkritisch ist (vgl. ebd., S. 90). Allerdings bedarf es natürlich auch in der partizipativen Anwendung qualitativer Methoden einer methodischen Stringenz, „... um die Qualität der Ergebnisse nicht ganz dem Zufall zu überlassen [und ein] [...] Abgleiten in totale Beliebigkeit zu verhindern“ (Flick 2006, S. 379). Dass die Ansprüche inklusiver Forschung – auf der einen Seite die Nähe zur Zielgruppe und deren Einbezug und auf der anderen Seite die Wissenschaftlichkeit – ein Spannungsfeld der doppelten Legitimation darstellt, wird deutlich. Beiden Anspruchspolen gerecht zu werden, erfordert ein Vielfaches an Intensität, wenn nicht sogar signifikante Mehrarbeit für die Forschenden (vgl. Buchner et al. 2016, S. 325).

Auch im Rahmen dieser Masterthesis war dieses Spannungsfeld spürbar. Schon der direkte Einbezug des Künstlers mit Lernschwierigkeiten in den Rückkopplungs-

prozess unter Berücksichtigung aller methodischen Bedingungen zur wissenschaftlichen Legitimation, stellte sich als Utopie dar. Daher wurde die im Rahmen dieser Forschungsarbeit durchgeführte Gruppendiskussion zugunsten einer Kommunikation auf möglichst Leichter Sprache methodisch an die heterogen zusammengesetzte Gruppe angepasst.<sup>25</sup>

Zu diesem im methodischen Sinne innovativen Schritt haben wir uns entschieden, da die Gruppendiskussion lediglich ein ergänzendes Instrument zur (Lehrbuchgetreu durchgeführten) Teilnehmenden Beobachtung darstellte, und wir somit ein geringes Risiko eingingen. Die Teilnehmende Beobachtung ist ein in der Forschung im Kontext heterogen zusammengesetzter Gruppen oft genutztes Instrument.

Die Legitimität von Methoden in der wissenschaftlichen Gemeinschaft ist häufig eine Streitfrage, kaum ein Forschungszugang wird nicht kritisiert. Andere Ansätze der qualitativen Forschung haben bereits gezeigt, dass es sich lohnt, für mehr Legitimität zu kämpfen. Die Erkundung neuer Wege ist insbesondere in Forschungsfeldern, in denen konventionelle Formen der akademischen Forschung an ihre Grenzen stoßen und „... bestimmte Gruppen als ‚schwer erreichbar‘ gelten“, notwendig (Unger 2014, S. 97).

Das in dieser Masterarbeit vertretene Modell von Behinderung, die erst in einer Wechselwirkung mit der Gesellschaft entsteht, kann auch auf den methodologischen Diskurs über Forschung im Kontext von behinderten Menschen übertragen werden: Durch das vorherrschende, negativ konnotierte Bild von Behinderung und aufgrund mangelnder introspektiver Zugänge dieses Personenkreises, *werden* diese Personen an der Teilhabe an Forschung *behindert*.

Partizipation und Inklusion in der Forschung sind vielleicht in manchen Kontexten erwünscht, dürfen häufig aber nicht viel - und auf keinen Fall mehr - kosten als herkömmliche Forschungen. Die noch vorherrschenden starren wissenschaftlichen Standards und Bedenken gegenüber den Kompetenzen von Menschen mit Lernschwierigkeiten befinden sich aber im Wandel. Eventuelle Vorurteile und festgefahrene Denkmuster werden reflektiert und hinterfragt. Unserer Meinung nach sollte dies noch viel stärker geschehen. Hier liegt das Potenzial für wertvolle Lernprozesse, insbesondere auf Seiten der akademisch sozialisierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, denn nur so kann sich die inklusive Forschung weiterentwickeln (vgl. Buchner et al. 2016, S. 327 f.).

---

<sup>25</sup> Siehe ausführlich dazu im Kapitel 6.3.2 *Gruppendiskussion mit einer heterogen zusammengesetzten Gruppe*.

Als kleiner Schritt in Richtung Weiterentwicklung sollen in dieser Arbeit nicht nur vorherrschende Denkmuster kritisiert werden, sondern durch die Überlegungen und das Ausprobieren eines alternativen Gruppendiskussionsansatzes auch ein Teil zum Fortschritt beigetragen werden.

## 6.2 Forschung im Kontext verschiedener Muttersprachen

Neben Lernschwierigkeiten ist im Rahmen der Methodenwahl und -diskussion der hier vorliegenden Forschung die Multilingualität von Bedeutung. Die zu beforschende Gruppe bestand aus Menschen mit verschiedenen Muttersprachen aus unterschiedlichen Herkunftsländern. So sollen in diesem Kapitel Überlegungen zu qualitativen Forschungsansätzen im Kontext interkultureller Kommunikation dargestellt werden.

Forschende im Feld der interkulturellen Kommunikation müssen ihre theoretischen und methodologischen Grundannahmen über Interkulturalität explizit machen [...] Außerdem gilt es daran zu erinnern, dass Methodologien und Methoden der qualitativen Forschung ihrerseits kulturell eingebettet sind und stark von intellektuellen Strömungen und Forschungstraditionen in den verschiedenen Ländern und Weltregionen geprägt wurden und werden (Otten et al. 2009, Abs. [9]).

Insbesondere die Anmerkung, dass Methodologien und Methoden generell immer in kulturelle Kontexte eingebettet sind, ist für die Forschung in einer heterogen zusammengesetzten Gruppe relevant und sollte im Forschungsprozess präsent sein.

Bei Interviewverfahren im Kontext interkultureller Kommunikation ist es grundsätzlich problematisch, wenn die Interviews in einer Sprache geführt werden, die nicht die Muttersprache aller beteiligter Gesprächspartnerinnen und -partner ist. Die Gefahr von inhaltlichen Verschiebungen, Missverständnissen und/ oder Beeinflussungen erhöht sich und muss somit sorgfältig analysiert werden. Bei langandauernden Forschungen sollte es selbstverständlich sein, dass die Sprache des oder der Befragten beherrscht wird und Fragen in dieser Sprache gestellt werden. Kann dies nicht gewährleistet werden, ist es in Interviewsituationen auch möglich, zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln, um Nachfragen zu stellen und Missverständnissen vorzubeugen. Ein weiterer Lösungsansatz für Sprachprobleme in Interviews ist der Einsatz von Dolmetscherinnen und Dolmetschern. Allerdings stellt dieser Einsatz eine weitere Dimension der Forschungssituation dar und verändert diese. Der Einfluss der Anwesenheit einer dolmetschenden Person auf die Daten muss also immer berücksichtigt werden (vgl. Beer 2007b, S. 334 f.).

Diese Problematik wurde im Projekt *Un-Label* von einer gehörlosen Frau angemerkt und kritisiert: In Gesprächen mit mehreren zum Teil gehörlosen Personen und einer Gebärdensprachdolmetscherin oder einem Gebärdensprachdolmetscher ist den

gehörlosen Personen nicht durchgehend klar, wer gerade spricht, da diese zum Verstehen der Inhalte die dolmetschende und nicht die sprechende Person ansehen. „Ah genau, die Dolmeterschersituation ist, dass man halt immer zu dieser einen Übersetzerin schauen muss, wenn, und sich orientieren muss, WER spricht jetzt? Und das ist immer auch nicht klar ist ...“ (Gruppendiskussion Griechenland 2016, Z. 276-278). Ohne dolmetschende Person würde diese Problematik nicht bestehen. Die gehörlosen Personen würden immer wissen, WER gerade spricht, allerdings würden dann die verbalkommunizierten Informationen und Inhalte nicht vollständig ankommen.

Nicht nur in Interviewsituationen, auch für die Feldforschung allgemein in einer Gemeinschaft mit einer anderen Muttersprache, wird empfohlen, deren Sprache zumindest passiv zu beherrschen. Dabei könne durch das Nutzen einer gemeinsamen Verkehrssprache wie beispielsweise Englisch, die Notwendigkeit des Spracherwerbs, beispielsweise Gebärdensprache oder Griechisch, unterschätzt werden. Würde sich rein auf die Verkehrssprache Englisch verlassen, so könnten Unterhaltungen zwischen anderen Personen in deren jeweiliger Muttersprache im Feld nicht verfolgt werden und wichtige Informationen über soziale Beziehungen können verloren gehen (vgl. Beer 2007a, S. 324). Außerdem birgt die Einigung auf eine Verkehrssprache in heterogen zusammengesetzten Gruppen die Voraussetzung für jede teilnehmende Person, egal welcher Muttersprache, Englisch zu beherrschen, um die verbalsprachlichen Informationen zu erhalten. In der Ausschreibung des Projektes *Un-Label* wird eine Einigung auf Englisch als Verkehrssprache für die interkulturelle Zusammenarbeit beschrieben. „The key team members have profound language skills & speak English, which will be the project’s working language“ (Verein der Freunde und Förderer des Sommertheater Pustebblume e.V. 2014, S. 41). Damit war in dieser Hinsicht die Teilnahme am Projekt aus plausiblen Gründen nicht voraussetzungsfrei.

Im Kontext der Workshops in der Türkei stellte sich heraus, dass ein Großteil der Türkinnen und Türken diese Anforderung nicht erfüllte: „In dieser Gruppe sprechen mehr Menschen kein Englisch als beim Workshop in Griechenland“ (Beobachtungsprotokoll Türkei T4 2016, Z. 30 f.). Durch diese Situation ergab sich folgender Prozess: Eine türkische Teilnehmerin übernahm die Rolle einer Dolmetscherin und übersetzte alle in der Großgruppe gesprochenen Inhalte von der Verkehrssprache Englisch nochmals für alle auf Türkisch und umgekehrt. „Die Rolle der türkischen Teilnehmerin, die fast alles übersetzt, hat sich so ergeben, es gab zu keinem Zeitpunkt die Aufforderung, eine Dolmetscherin festzulegen“ (Beobachtungsprotokoll Türkei T4 2016, Z. 28-30). Dieses Konzept wurde kontrovers diskutiert:

Mir kommt es so vor, als würden dadurch, dass die Aufgabenverteilung so klar ist, mehr Dinge übersetzt als in Griechenland und Deutschland. Mir scheint die klare Rolle einer Übersetzerin sinnvoll. Nachteil ist, dass [...] die Besprechungen auch deutlich länger dauern, was der Gruppe Zeit und Energie nimmt (Beobachtungsprotokoll Türkei T4 2016, Z. 18-23).

Einer der Coaches äußerte zu dieser Regelung die Meinung, die Übersetzung koste unnötige Extrazeit. Es sei nicht wichtig, dass jede und jeder immer alles verstehe, da sich die Dinge von selbst erklären, wenn sie von vielen verstanden und einfach gemacht werden (vgl. Beobachtungsprotokoll Türkei T4 2016, Z. 25-29).

Der beschriebene Prozess macht ein Dilemma deutlich: Verkehrssprachen bergen deren Beherrschung als Voraussetzungen zur Teilnahme an der Kommunikation, die in diesem Fall nicht alle erfüllten. Um alle zu informieren, übersetzen Dolmetschende in der Gruppe verbalsprachliche und gebärdensprachliche Informationen für Personen, die diese sonst nicht verstehen würden. Dies kostet einerseits viel Zeit und Energie und beeinflusst die Situation, aber sorgt andererseits dafür, dass diese Informationen mehr Personen direkt erreichen. Der Fakt, dass sich die Teilnehmerin ohne Aufforderung im Prozess als Dolmetscherin identifizierte und von der Gruppe als solche angenommen wurde, verdeutlicht darüber hinaus einen gruppendynamischen Fokus auf die (muttersprachliche) Vermittlung symbolsprachlicher Informationen.

In einer so heterogen zusammengesetzten Gruppe wie im Projekt *Un-Label* ist für die Forscherinnen das Erlernen aller Muttersprachen der Beteiligten eine Utopie, die den Rahmen einer Masterthesis überschreiten würde. Es liegt auf der Hand, dass uns im Beobachtungsprozess durch das Nicht-Beherrschen aller verwendeten Sprachen symbolsprachliche Informationen verloren gingen und somit im Forschungsprozess nicht berücksichtigt werden konnten. Jedoch bieten solche Situationen auch eine Chance: Andere Kommunikationskanäle, beispielsweise Mimik oder Gestik, rücken in den Mittelpunkt der Beobachtungen. Wir konnten uns also mehr auf körpersprachliche und künstlerische Elemente konzentrieren als in beobachteten Interaktionen, in denen die Verbalsprache beherrscht wurde. Das Nicht-Beherrschen von Sprache ermöglichte eine detaillierte Wahrnehmung der extralinguistischen Interaktionen und damit die Analyse weiterer Facetten in der Kommunikation.

Insofern kann der notwendigen Voraussetzung der (zumindest passiven) Beherrschung der Muttersprachen nicht in voller Gänze zugestimmt werden. In diesem Anspruch liegt ein starker Fokus auf der Erfassung von verbal- und gebärdensprachlich vermittelter Information in der Feldforschung. Die Frage nach der Bewertung verschiedener Informationen wird deutlich. So kann aus einem solchen An-



spruch herausgelesen werden, dass in den methodologischen Überlegungen zur Forschung im heterogenen Kontext ein starker verbalsprachlicher Fokus vorherrscht und diese Informationen als forschungsrelevanter eingeschätzt werden als andere Beobachtungen und Sinneseindrücke im Feld. Das Verstehen von Sprachen birgt in dem in dieser Arbeit vertretenen Verständnis Vor- und Nachteile für die Feldforschung und ist keine zwingende Voraussetzung für einen gelingenden Forschungsprozess.

### **6.3 Kritische Betrachtung des Forschungsdesigns**

Nach der Methodologie der Grounded Theory finden die Forschungsphasen der Datenerhebung, der Datenanalyse und der Theoriegenerierung nicht chronologisch hintereinander statt, sondern sind permanent miteinander verwoben (vgl. Schröer und Schulze 2010, S. 279). So startet der Auswertungsprozess unmittelbar im Anschluss an die erste Erhebung im Feld, wodurch die nächsten Schritte, beispielsweise die Auswahl der nächsten Interviewperson oder des nächsten Beobachtungsfokus, beeinflusst werden. Dieses sukzessive Erheben der Daten im Rahmen des sogenannten *Theoretical Samplings* ist ein zentrales Charakteristikum der Grounded Theory Methodologie (vgl. Mey und Mruck 2011, S. 27).

Dies ließ sich im Rahmen dieser Masterthesis nur bedingt realisieren: Während die Prozesse der Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung zwar teilweise parallel abliefen, war die Auswahl der Untersuchungsgruppe von Anfang an durch den Projektbezug zu *Un-Label* festgelegt. Es war allerdings möglich, den Beobachtungsfokus zu verschieben oder gezielt eine bestimmte Personengruppe bei der nächsten Erhebung in den Blick zu nehmen. Zudem ergab sich aus den ersten Analysen der Beobachtungen der Wunsch, eine Gruppendiskussion mit den Beobachteten zu führen. Hierzu wurden gezielt bestimmte Personen ausgewählt. Jedoch konnten keine weiteren Künstlergruppen außerhalb des Projekts *Un-Label* beobachtet oder befragt werden, da dies den zeitlichen Rahmen dieser Masterarbeit überstiegen hätte. Da die Teilnehmenden Beobachtungen in drei Ländern (Deutschland, Griechenland, Türkei) stattfanden und auch die Teilnehmendengruppen in jedem Land unterschiedlich waren, ist eine gewisse Vergleichbarkeit und Kontrastierung der beobachteten Sequenzen möglich, wohlwissend, dass im *Theoretical Sampling* dieser Untersuchung eine gewisse Abweichung von der Grounded Theory Methodologie vollzogen wurde.

Die drei beobachteten Workshops verteilten sich auf einen Zeitraum von fünf Monaten, die ergänzende Gruppendiskussion wurde 14 Monate nach der ersten Be-

obachtung im November 2016 durchgeführt. Allerdings fand eine zeitliche Einschränkung der Beobachtungsphase durch die Determinierung der Workshopdauer auf jeweils vier Tage pro Workshop statt. Auch dies geht nicht optimal mit der Ideal-situation von langen und bedarfsflexiblen Phasen der Datengewinnung im Rahmen der Grounded Theory Methodologie einher, Strübing merkt jedoch an, dass dieser Idealfall in der Praxis selten zu realisieren sei (vgl. Strübing 2014, S. 94).

Ein weiterer kritisch zu hinterfragender Aspekt ist die sogenannte Theoretische Sättigung. Wenn im Verlauf der Analyse der Punkt erreicht wird, an dem neue Erhebungen und weitere Auswertungen keine neuen Aspekte einer Kategorie mehr hervorrufen, dann ist die Theoretische Sättigung erreicht (vgl. ebd., S. 32). Dieses Kriterium kann sehr unterschiedlich ausgelegt werden, da der richtige Zeitpunkt nicht objektiv aus den Daten ableitbar ist. Demnach bedarf es einer plausiblen Erklärung, weshalb eine Kategorie für ausreichend gesättigt gehalten wird (vgl. ebd., S. 33). Im Fall der vorliegenden Forschung muss konstatiert werden, dass die Beendigung der Teilnehmenden Beobachtung auf die nicht beeinflussbare Dauer der Workshops und damit auf ein vorab definiertes Sampling zurückzuführen ist.

Aufgrund dieser Abweichungen von zentralen Prinzipien der Grounded Theory Methodologie, wird an dieser Stelle festgehalten, dass der empirische Teil dieser Arbeit lediglich in *Anlehnung an* Strauss' Variante der Grounded Theory Methodologie stattfand.

### **6.3.1 Teilnehmende Beobachtung in einer heterogen zusammengesetzten Gruppe**

#### *Die Forscherinnen als Teil der Gruppe*

Die Methode der Teilnehmenden Beobachtung (siehe *Kapitel 7.3.1 Teilnehmende Beobachtung*) kann verdeckt oder offen angewendet werden (vgl. Lamnek 2010, S. 510 f.). Aufgrund ethischer und forschungspraktischer Überlegungen wurde im Zusammenhang dieser Arbeit von Anfang an offengelegt, dass wir als Forscherinnen in den Workshops anwesend sind, um teilnehmend zu beobachten. Somit bestand grundsätzlich die Gefahr, dass Personen durch unsere Anwesenheit nicht mehr ihr natürliches, unvoreingenommenes Verhalten zeigten, weil sie wussten, dass sie beobachtet wurden. Wir boten darüber hinaus am Anfang an, dass die Beobachteten jederzeit Einblick in die Forschungsnotizen erhalten und uns Fragen stellen können, was teilweise auch angenommen wurde. Dadurch, dass wir die meiste Zeit des Tages mit den Künstlerinnen und Künstlern verbrachten, im selben Hotel wohnten,

auch außerhalb der Workshops gemeinsam aßen und teilweise an den Teamsitzungen teilnahmen, konnte vermieden werden, dass wir Forschenden als Fremdkörper wahrgenommen wurden.

Das zeigt sich auch in den Aussagen im Fragebogen<sup>26</sup> am Ende der Künstlerresidenz<sup>27</sup>: Auf die Frage „Evaluate the fact that there was an evaluation team from university at the workshops“ (Mitter 2016b, S. 1), wurde in den Kommentaren von einer Person vermerkt: „Sorry guys, I didn’t really notice you during the workshops“ (ebd.). Eine weitere kommentierte: „I didn’t know, was there?“ (ebd.) Auf die Frage, wie sich die Künstlerinnen und Künstler fühlten, während wir sie bei ihrer Arbeit beobachteten, gaben die meisten Personen an, dass sie die Beobachtung kaum bemerkten oder sich dadurch nicht gestört fühlten. Eine Person sagte beispielsweise: „I felt natural“ (ebd.). Jedoch gaben auch zwei Personen an, dass wir durch unsere Beobachtungen teilweise deren Arbeit beeinflussten, oder sie sich erst an uns gewöhnen mussten: „[A]fter getting used to it, it was fine“ (vgl. ebd., S. 1-2). Da drei Personen im Fragebogen Erstaunen über die Anwesenheit eines Forscherteams äußerten, wird deutlich, dass unsere Anwesenheit bei einigen Personen nicht auffiel.

Das könnte daran liegen, dass sich während des Erhebungszeitraums meist mehrere Personen im Raum befanden, die ebenfalls eine beobachtende Rolle einnahmen, beispielsweise ein Kameramann, der das Geschehen filmte, oder die Projektleitung, der Regisseur und die Choreographin, die den Prozess aus ihren jeweiligen Perspektiven beobachteten. Somit ließ das Setting der Workshops eine weitgehend unauffällige Anwesenheit von uns als Forscherinnen zu. Zudem kannten sich die meisten Teilnehmenden der Workshops untereinander zu Workshopbeginn nicht, weshalb erst nach und nach deutlich wurde, wer welche Rolle einnahm. Da wir teilweise auch an den Warm-Ups sowie sonstigen Gruppenaktivitäten teilnahmen, gehörten wir offensichtlich in der Wahrnehmung einiger Teilnehmender zur Gruppe dazu, ohne dass ihnen – trotz der anfänglichen Vorstellungsrunde – klar war, welche Rolle wir einnahmen. Als weiterer Faktor muss erwähnt werden, dass der Fragebogen erst am Ende der Künstlerresidenz, an der wir nicht mehr anwesend waren, ausgefüllt wurde. Es könnte sich also durchaus auch um ein Missverständnis

---

<sup>26</sup> Der Fragebogen wurde vom Team des Projekts *Un-Label* zur internen Evaluation im Mai 2016 erstellt. Um ein anonymes Stimmungsbild einfangen zu können, steuerten wir sechs Fragen bei. Näheres hierzu wird im *Kapitel 7.3.3 All is data: Projektinterne Fragebögen* beschrieben.

<sup>27</sup> Als Künstlerresidenz wurde die intensive Phase der Stückentwicklung im Projekt *Un-Label* bezeichnet. Sie fand im Anschluss an die Workshops im April und Mai 2016 in Köln mit den insgesamt 16 Künstlerinnen und Künstlern statt. Dieses Ensemble setzte sich teilweise aus Trainerinnen und Trainern zusammen, die die Workshops in Deutschland, Griechenland und in der Türkei leiteten, sowie aus ausgewählten Teilnehmenden der Workshops.

halten, da wir in den vier Wochen vor dem Ausfüllen des Fragebogens auch tatsächlich nicht mehr anwesend waren.

Die hier angedeutete Nähe der Forschenden zur Untersuchungsgruppe stellt auch eine Herausforderung im Forschungsprozess dar. Daher reflektieren wir unser Nähe- und Distanzverhalten bezogen auf das Untersuchungsfeld im *Kapitel 6.3.3 Die Rolle der Forscherinnen: Eine Autoreflexion* noch einmal separat.

Dass wir als Teil der Gruppe gesehen wurden und die Situationen durch unsere Anwesenheit beeinflussten, zeigt eine Beobachtungssequenz am zweiten Tag des Workshops in Griechenland:

Ich (Anna) setze mich zur Gruppe dazu [...]. In meiner Gruppe sind alle Teilnehmenden aus Griechenland, sie sprechen Griechisch. Eine Teilnehmerin fragt mich, ob sie für mich Englisch sprechen sollen. Ich verneine. (Beobachtungsprotokoll Griechenland T2 2015, Z. 84-86).

Das Bewusstsein der Teilnehmerin über unsere Anwesenheit ist offensichtlich. Sie wusste, dass wir kein Griechisch verstehen und bot daher an, dass die Gruppe aus Rücksicht ihr Handeln an den vermuteten Bedarf nach der Verkehrssprache Englisch anpassen könne.

#### *Wer wurde beobachtet – und wer nicht?*

Eine Schwierigkeit im Beobachtungsprozess bestand darin, dass sehr viele Interaktionen gleichzeitig stattfanden. Die Größe der Künstlergruppe war meistens zwischen 20 und 40 Personen. Wenn die Gruppe in einem Raum war, war es unmöglich, alle gleichzeitig zu beobachten oder alle einzelnen Gespräche der Teilnehmenden zu verfolgen. Auch wenn sich die Gruppe in der Workshopphase in mehrere Kleingruppen splittete und verschiedene Räumlichkeiten zum Trainieren bezog, musste entschieden werden, wer beobachtet wird und wer nicht. Dabei fiel auf, dass wir häufig diejenigen Konstellationen in den Fokus nahmen, von denen wir die größten Herausforderungen in der Kommunikation und Interaktion erwarteten. Beispielsweise war das der Fall, wenn eine französische Trainerin, deren Englischkenntnisse nicht sehr ausgeprägt waren, alleine eine Gruppe auf Englisch anleitete oder wenn eine gehörlose Person in einer Kleingruppe war, in der keine Gebärdensprachdolmetscherin und kein Gebärdensprachdolmetscher dabei war. Wir fokussierten also meist nicht die Gruppen, in denen ausschließlich Menschen mit gleicher Muttersprache miteinander kommunizierten, da wir hier weniger Irritationen erwarteten. Basierend auf dieser Annahme trafen wir teilweise die Auswahl der Beobachtungsszenen, weshalb wir eher das erwartungskonforme Verhalten der Gruppe im Blick hatten und nicht immer die Offenheit auch für Unerwartetes mitbrachten. Si-

cherlich gab es einige Interaktionen, die wir zwar beobachteten, aber nicht aufzeichneten, weil wir diese beispielsweise für so selbstverständlich hielten, dass sie uns nicht auffielen. Vermutlich waren dies häufig Situationen, in denen die Interaktion in der Gruppe anscheinend ohne Missverständnisse und Schwierigkeiten ablief, während wir unseren Fokus eher auf herausfordernde, teilweise von Missverständnissen geprägte Interaktionssituationen lenken ließen.

In der Analyse der Beobachtungsprotokolle des Workshops in Griechenland fiel uns auf, dass wir erst am letzten Workshoptag die Musikerinnen und Musiker explizit erwähnten. Vorher protokollierten wir die Interaktionen der Musikergruppe nicht, sondern nahmen überwiegend die Interaktionen der Personen aus den Bereichen Tanz und Schauspiel in den Blick. In unserer Interpretation sehen wir zwei Gründe für unsere Selektion der Beobachtungssequenzen: Erstens setzte sich die Musikergruppe aus Personen aus Griechenland und Deutschland zusammen, wobei alle relativ sicher mittels Verbalsprache auf Englisch kommunizieren konnten, weshalb wir, wie bereits beschrieben, eine relativ reibungslose Kommunikation erwarteten. Zweitens fand die Interaktion in dieser Gruppe häufig ohne Verbalsprache statt. Die Musikerinnen und Musiker interagierten beispielsweise mit ihren Instrumenten über Tonhöhen, Tempoveränderungen oder Harmonien. Damit einher geht die Problematik der notwendigen Transformation solcher auditiver Beobachtungen in Schriftsprache. Diese musisch-interaktiven Prozesse in einem Protokoll festzuhalten ist äußerst kompliziert und wurde von uns intuitiv vermieden.

Eine weitere Schwierigkeit bestand auch in der Abwägung der räumlichen Nähe zu den beobachteten Personen. Wurden die Teilnehmenden des Workshops beispielsweise in Zweiergruppen aufgeteilt, so besprachen sie sich meist so leise, dass dies mit ein paar Metern Abstand kaum zu verstehen war. Daher vermerkten wir in einem Memo am zweiten Workshoptag in Deutschland „Ich empfinde es als störend und unangebracht zu einer Zweiergruppe zu gehen und bleibe lieber außen vor“ (Beobachtungsprotokoll Deutschland T2 2015, Z. 52 f.). Da wir uns in dieser Übung aufgrund unseres fehlenden künstlerischen Profils nicht mit in die Zweiergruppen einteilen lassen wollten, entschieden wir uns in den meisten Situationen dazu, die Personen in diesem Fall außer Hörweite zu beobachten.

### *Beobachtung und Analyse im Tandem*

Da die Konstruktion von Wirklichkeit perspektivenabhängig ist, erwies es sich im Verlauf der Beobachtung und insbesondere auch in den Phasen der Analyse des Materials als äußerst vorteilhaft, dass wir zu zweit waren. Schon in den Beobachtungssituationen ermöglichte uns dies, dieselbe Situation aus verschiedenen Blick-

winkeln zu beobachten und uns anschließend über die erlebten Momente auszutauschen. Bei der Erstellung der Beobachtungsprotokolle fiel auf, dass wir in unseren Feldnotizen über dieselbe Beobachtungssequenz teilweise unterschiedliche Details notierten. Durch die Überführung von zwei Feldnotizen unterschiedlicher Autorinnen in ein gemeinsames Beobachtungsprotokoll, konnten die sozialen Praktiken aufgrund der gegenseitigen Ergänzung durch die *doppelte Wahrnehmung*, facettenreicher geschildert werden. Außerdem gab es Situationen, die wir ganz unterschiedlich wahrnahmen, wodurch wir uns gegenseitig immer wieder an die Devise, zu beschreiben und nicht bereits zu interpretieren, erinnerten. Auch für unsere tägliche Reflexion und eine Distanzierung zum Forschungsfeld während der intensiven Beobachtungstage war der gemeinsame Austausch gewinnbringend. So versuchten wir täglich – vergleichbar mit einem *Zoom-Out* bei einer Kamera – uns nach den Beobachtungszeiten zurückzuziehen und mit emotionalem Abstand auf die erlebten Situationen des Tages zurückzublicken. In vielen Fällen bereicherte uns darüber hinaus ein kontinuierlicher Austausch während der Beobachtungen oder in den Pausen zwischen einzelnen intensiven Beobachtungsphasen. Dadurch, dass wir einander von Situationen berichteten und diese miteinander besprachen, waren unsere Wahrnehmungen und auch die verfassten Memos reflektierter. Auch unsere interdisziplinäre Verortung aufgrund unterschiedlicher Bachelorstudiengänge (Heilpädagogik und Soziale Arbeit) sowie verschiedener praktischer Erfahrungen ermöglichte teilweise eine gegenseitige Perspektivenerweiterung. Insbesondere im Analyseprozess erwies sich die gemeinsame Arbeit als qualitätsstiftender Faktor. So wurden Aspekte, die von einer Person übersehen wurden, von der anderen Person wahrgenommen. Nachdem – metaphorisch gesprochen - eine *gemeinsame Flughöhe* bezüglich der Abstraktionsebenen im Kodierungsprozess gefunden wurde, führte die offene Kodierung des Materials aus zwei Perspektiven zu einem erhöhten Ideenreichtum. Daneben forderten die gegenseitigen kritischen Nachfragen dazu auf, die jeweilig vertretene Ansicht fundiert zu begründen, sodass einige Ideen auch rasch wieder verworfen wurden.

### *Die Rolle der Forschungswerkstatt*

Eine Forschungswerkstatt bietet die Möglichkeit, mit weiteren Personen über die jeweilige Forschung zu diskutieren und direkt am Material zu arbeiten. Laut Riemann sollte eine Werkstattgruppe heterogen bezüglich des Wissenstands, der Vorerfahrungen und Biographien sowie bezüglich der Forschungsthemen und -methoden zusammengesetzt sein. „Die Teilnehmer schmoren dann nicht im eigenen Saft, sondern sind genötigt, Hintergrundannahmen zu explizieren und feste

Überzeugungen einzuklammern“ (Riemann 2005, S. 8). Das gemeinsame Beschreiben der Merkmale eines Falles innerhalb der Interaktion in einer Forschungswerkstatt, deren Bestreiten, Bezweifeln, Begründen und Belegen steigert die Qualität der Datenanalyse (vgl. Hoffmann und Pokladek 2010, S. 198). Meist sind Forschungswerkstätten auf eine feste Personengruppe angelegt, die sich in regelmäßigen Abständen trifft und gemeinsam am Material der jeweiligen Teilnehmenden arbeitet. Im Fall dieser Masterarbeit wurden jedoch zwei Forschungswerkstätten in unterschiedlicher Besetzung jeweils nur einmalig durchgeführt. Die erste fand nach den Erhebungen der ersten Beobachtungsphase der Workshops in Deutschland statt, die zweite nach dem zweiten Workshop in Griechenland. Die Inhalte der Forschungswerkstätten wurden in jeweils einem Theorie- und Methodenmemo<sup>28</sup> festgehalten (vgl. Strauss 1998, S. 175 f.).

Ziel der beiden Forschungswerkstätten war es, die Interpretationen von Personen, die nicht an der Erhebung beteiligt waren, anhand des Materials abzuschöpfen sowie Inspirationen für weitere Beobachtungsfokusse<sup>29</sup> zu bekommen. Durch diesen Prozess wurden bestehende Interpretationen hinterfragt und neue Blickwinkel auf das Material eröffnet, was unsere Kodierung und Interpretation des Materials beeinflusste.

Die Forschungswerkstätten dienten darüber hinaus der Verbesserung unseres methodischen Vorgehens. So wurden wir beispielsweise auf eine stärkere Trennung zwischen Interpretationen und Beschreibungen in den Beobachtungsprotokollen hingewiesen. Die Arbeit mit einem Protokoll aus Griechenland in der zweiten Forschungswerkstatt führte uns auch vor Augen, dass wir teilweise Kenntnisse über bestimmte Gegebenheiten im Feld voraussetzten, die für uns aufgrund des Erlebens der Situation selbstverständlich waren. Mit dem Ziel einer erhöhten intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der beschriebenen Sequenzen, ergänzten wir in den Protokollen anschließend Kontextinformationen.

---

<sup>28</sup> Nach Strauss wird während des gesamten Forschungsprozesses eine Vielzahl an Memos verfasst (vgl. Strauss 1998, S. 172 f.). Dabei ist zwischen zwei Formen von Memos zu unterscheiden: Theoriememos beziehen sich auf die Theorieentwicklung, während Prozess- oder Methodenmemos in Zusammenhang mit der Erhebung und dem methodischen Vorgehen verfasst werden (vgl. Schröer und Schulze 2010, S. 279). Für weitere Informationen siehe *Kapitel 7.4 Datenauswertung*.

<sup>29</sup> Siehe *Kapitel 7.3.1 Teilnehmende Beobachtung*.

### **6.3.2 Gruppendiskussion mit einer heterogen zusammengesetzten Gruppe**

#### *Anpassung der Methodik ans Feld*

Eine methodisch etwas abgewandelte Gruppendiskussion wurde im Anschluss an die Phasen der Teilnehmenden Beobachtungen geführt, um die ersten Analyseergebnisse um die Perspektive der beobachteten Personen zu erweitern. Dabei sollte niemand aufgrund der Methodenwahl ausgeschlossen werden. Bei der Suche nach einer geeigneten inklusiven Methode, die bisherigen Ergebnisse mit der Gruppe rückzukoppeln, fanden sich insbesondere in der Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten keine geeigneten Methoden. Der Anforderung, ein kollektives Deutungsmuster der Gruppe herauszuarbeiten, gekoppelt mit der Hürde Leichter Sprache, wird keine der etablierten qualitativen Methoden gerecht.

Kollektive Deutungsmuster können durch die Methode der Gruppendiskussion aufgedeckt werden. In Gruppendiskussionen bilden sich informelle Gruppenmeinungen, die als Produkt kollektiver Interaktionen zu verstehen sind. Die Methode versucht, sowohl dem Interaktions- als auch dem Entwicklungscharakter von Meinungen und Bedeutungsmustern Rechnung zu tragen (vgl. Ernst 2006, S. 196). Wie bereits ausführlich begründet, ist diese Art der rational-verbale Erhebungsform für den Künstler mit Lernschwierigkeiten nicht optimal. Aufgrund der Kenntnis der Gruppe wurde deutlich, dass Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen gleich zu behandeln dazu führen würde, dass die Position des Künstlers mit Lernschwierigkeiten nicht berücksichtigt würde, oder sich alle anderen Akteure auf der kognitiven Ebene von diesem bewegen müssten. Dadurch würde die andere, abstraktere Ebene auch bei den anderen nicht erreicht, was dem Forschungsprozess insgesamt nicht dienlich wäre. Das Ziel, in einer Gruppendiskussion auf einer abstrakten Ebene die analytischen Ergebnisse zu diskutieren, ist mit dem Anspruch Leichter Sprache ein methodeninhärenter Widerspruch.<sup>30</sup>

So wurde erwogen, den Künstler mit Lernschwierigkeiten positiv zu diskriminieren, indem mit ihm als Kompensation zum Gruppengespräch ein Einzelinterview geführt

---

<sup>30</sup> Uns ist durchaus bewusst, dass dieser Annahme die Befürchtung zugrunde liegt, durch die Verwendung möglichst Leichter Sprache gehe eine verbale Tiefenschärfe verloren, der ein erhöhter Erkenntnisgewinn für den Forschungsprozess zugeschrieben wird. Diese Annahme ist durchaus kritisch zu betrachten, denn „[v]iele Leichte-Sprache-Texte haben den Anspruch, die komplexen Gegenstände des Ausgangstexts zu transportieren. [...] Der Gegenstand des Ausgangstexts bleibt in seiner ganzen Komplexität erhalten ...“ (Maaß 2015, S. 13). Da im Setting der Gruppendiskussion keine professionelle Übersetzung in Leichte Sprache in Textform gewährleistet werden konnte, ist im Fall spontaner Verbalsprache durchaus von einem Verlust des Abstraktionsniveaus auszugehen.



würde. Die Methode der Einzelinterviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten findet sich in der inklusiven Forschung häufig und wurde in diesem Kontext auch schon in verschiedensten Forschungen erprobt. Diese Zweiteilung der Gruppe schien ein pragmatischer Umgang mit der Problematik zu sein, allerdings wollten wir eine Trennung der Gruppe vermeiden. Der Künstler mit Lernschwierigkeiten wäre gesondert nach seiner Meinung befragt worden, während der Rest der Gruppe als Kollektiv erforscht worden wäre. Die Absicht, *kollektive* Deutungsmuster der Gruppe (inklusive des Künstlers mit Lernschwierigkeiten) zu erfassen, wird hier also durch ein exkludierendes Instrument konterkariert. Somit stellte sich die Frage: Wie können diese kollektiven Deutungs- und Bedeutungsherstellungen ohne die klassische Methode der Gruppendiskussion aufgedeckt werden?

Der Bedarf, sich im Rahmen dieser Forschungsarbeit abseits der etablierten Methoden zu bewegen, wird deutlich. Verschiedenste Dilemmata, die durch die Methodenauswahl entstanden, führten zu der Entscheidung, eine Gruppendiskussion in abgeschwächter Form mit dem betreffenden Künstler mit Lernschwierigkeiten durchzuführen. Es wurde überlegt, ob eine nicht an der Gruppendiskussion beteiligte Person simultan für den Künstler mit Lernschwierigkeiten in möglichst Leichte Sprache übersetzen könnte, aber das erschien eher verwirrend und kompliziert. Somit wurde zugunsten der möglichst Leichten Sprache auf ein hohes analytisches Abstraktionsniveau sowie auf das Erfassen der internationalen Eindrücke durch eine Gruppendiskussion auf Englisch verzichtet. Es wurde darüber hinaus eine Konstellation an Leuten gewählt, bei denen schon bei den Beobachtungen der Workshops auffiel, dass sie auch in den Workshops immer wieder auf den Künstler mit Lernschwierigkeiten eingingen oder für ihn in möglichst Leichte Sprache übersetzten.

### *Herausforderungen des Samplings*

Die empfohlene Gruppengröße für eine Gruppendiskussion liegt laut Lamnek zwischen fünf und zwölf Personen. Bei kleineren Gruppen könnte die Diskussion seiner Meinung nach aufgrund einer geringeren Meinungsvielfalt weniger ergiebig sein. Größere Gruppen bergen darüber hinaus nicht die Gefahr, die Diskutierenden in die Zwangssituation zu bringen, sich äußern zu müssen (vgl. Lamnek 2010, S. 396). In Bezug auf unsere Überlegungen sollte in gewisser Weise aber eben diese Zwangssituation entstehen, um – positiv formuliert – auch den Teilnehmenden die Möglichkeit und die Zeit zu geben, sich zu äußern, die sonst durch den Verbalfokus der Methode behindert würden. Am sinnvollsten erschien es dementsprechend, die Gruppe relativ klein, in unserem Fall bei vier diskutierenden Personen, zu lassen.

Um auch eine gehörlose Frau an der Gruppendiskussion zu beteiligen, wurde eine Gebärdensprachdolmetscherin eingesetzt, obwohl dadurch eine weitere Person im Gesprächskreis anwesend war, die die Diskussion beeinflusste. Aus eigener Erfahrung gab es außerdem die Befürchtung, alleine der Prozess des Dolmetschens könne durch die Faszination für die Bewegungen der Gebärdensprache eine Ablenkung darstellen. Allerdings wird dieser Einfluss aufgrund der Gewöhnung der Gruppe an Gebärdensprache durch die enge Zusammenarbeit gering eingeschätzt. Die Gebärdensprachdolmetscherin wurde gebeten, das Gebärdete in möglichst Leichte Sprache zu übersetzen. Dies stellte für sie eine noch höhere Konzentrationsleistung dar, was ihre Rolle erschwerte. Ein weiterer Faktor, der zugunsten der Integration der gehörlosen Frau in die Diskussion außer Acht gelassen wurde, ist das mögliche Unterbrechen des erwünschten Gesprächsflusses durch die Übersetzungen.

Aufgrund dieser Entscheidungen kamen viele Themen und viele Personen für die Teilnahme an der Gruppendiskussion nicht in Frage. Schlussendlich wurden alle Mitglieder der Gruppe, die kein Deutsch sprechen können, aufgrund der Methodewahl von der Teilnahme an der Ergebnissrückkopplung ausgeschlossen. In diesem Dilemma wird besonders deutlich: *Gleichermaßen* zu beteiligen ist nicht möglich. Die Frage ist nur, welche Differenzlinien dominant bleiben, oder ob versucht wird, diese zu verschieben. Ein Auflösen der Differenzen bei solcher Heterogenität ist nicht möglich.

Problematisch war in einem weiteren Schritt dann die Involvierung einer deutschen Frau, die im Rollstuhl sitzt. Ihre Teilnahme an der Diskussion konnte letztendlich aufgrund äußerer Umstände nicht stattfinden. Für das Interview wurde ein Konferenzraum in dem Hotel gebucht, in dem alle Ensemblemitglieder ohne körperliche Behinderung untergebracht waren. Die Frau im Rollstuhl wohnte in einem anderen, barrierefreien Hotel. Ihr erschien jedoch der Energie- und Zeitaufwand für die Teilnahme an der Diskussion aufgrund des langen Anreisewegs zu groß, weshalb sie ihre Teilnahme kurzfristig absagte. Zu diesem Zeitpunkt war eine Verlegung der Diskussion in ihr Hotel nicht mehr möglich.

Zuletzt ergab sich durch die Herausforderungen des Samplings auch die Notwendigkeit der Anwesenheit der als Assistentin mitgereisten Schwester des Menschen mit Lernschwierigkeiten während der Gruppendiskussion. Sie war während der gesamten Reise ausschließlich für die Unterstützung des Menschen mit Lernschwierigkeiten zuständig. Dieser benötigte Hilfe beispielsweise beim Achten auf Pünktlichkeit, bei der Einhaltung von Absprachen und bei der allgemeinen Orientierung in der fremden Stadt und im Hotel. Wichtig für die Gruppe war sie auch als pädagogi-

sche Unterstützung. Sie beruhigte ihren Bruder bei Überforderung oder Frustration und Müdigkeit und setzte in kritischen Situationen Grenzen.

Uns war besonders am Wohlbefinden der Diskutantinnen und Diskutanten gelegen, da die Gruppendiskussion am Morgen nach einer Party stattfand und wir wussten, dass alle müde sein würden. Auch die Assistentin stand früh auf, da sie ihren Bruder wecken und motivieren, sowie beim Finden des Raumes unterstützen musste. Um trotz der äußeren Umstände eine möglichst angenehme Atmosphäre zu schaffen, entschieden wir, diese wichtige Bezugsperson als zusätzliche Anwesende im Raum zuzulassen. Nichtsdestotrotz hat sie natürlich als weitere Anwesende, auch wenn sie nicht mit im Kreis saß und nicht mitdiskutierte, das Setting beeinflusst.

### *Forscherinnen als Moderatorinnen*

In Gruppendiskussionen wird den Forschenden empfohlen, sich die „alltagssprachlichen Kompetenzen“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 61) der Diskutierenden zunutze zu machen, also so mit Sprache umzugehen, wie es den Diskutierenden selbstverständlich ist. Diese Anforderung ist in einer heterogen zusammengesetzten Gruppe schwer einzuhalten – unter vier Teilnehmenden gab es vier verschiedene zu berücksichtigende Alltagssprachlichkeiten: Portugiesisch, Tschechische Gebärdensprache, deutsche Leichte Sprache und Deutsch.<sup>31</sup> Wegen der bereits beschriebenen Entscheidung für deutsche möglichst Leichte Sprache und die Übersetzungen durch die Gebärdensprachdolmetscherin, sprachen auch wir möglichst in einfacher Sprache.

Ziel einer Gruppendiskussion ist es, Gesprächsabschnitte anzuregen, die allein von den interviewten Personen selbst bestritten werden (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S.61). Die Befürchtung, solche selbstläufige Passagen könnten durch entstehende Pausen für das Dolmetschen verhindert oder gar unterbrochen werden, hat sich in der Diskussion nicht bestätigt. Es kam aber, obwohl die Gebärdensprachdolmetscherin fast synchron dolmetschte, zu Unterbrechungen sowie Missverständnissen. Die Dolmetscherin unterbrach beispielsweise aktiv den Gesprächsfluss, um bei der gehörlosen Frau nachzufragen, was diese meint: „DOLMETSCHERIN: einen Moment: das ist ein Kommunikationsproblem. Ah! [Gebärdet kurz mit NIA]“ (Gruppendiskussion Griechenland 2016, Z. 273 f.) In der Zeit der Abstim-

---

<sup>31</sup> Die Muttersprache eines Teilnehmers ist portugiesisch, er kam aus Brasilien nach Deutschland und lernte Deutsch als Fremdsprache. Die Muttersprache der gehörlosen Teilnehmerin ist Tschechische Gebärdensprache, sie lernte Deutsche Gebärdensprache, weshalb eine Verständigung mit der deutschen Gebärdensprachdolmetscherin möglich war.

mung war das verbale Gruppengespräch unterbrochen und es herrschte eine Weile Stille, da alle geduldig auf die Dolmetscherin warteten.

Ein weiteres zentrales Prinzip von Gruppendiskussionen ist die Maxime, die Verteilung des Rederechts nicht durch direkte Ansprachen oder Blickkontakte zu beeinflussen, da diese den Diskurs beeinflusst (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 91). Es gab allerdings die Vermutung, ein entstehender Redefluss könne dafür sorgen, dass die Gruppe die möglichst Leichte Sprache vergisst und der Künstler mit Lernschwierigkeiten dem Gespräch nicht mehr folgen und damit nicht mehr daran teilhaben könne. Weiterhin könnte die empfohlene kollektive Ansprache der Teilnehmenden (zum Beispiel „Ihr habt gesagt ...“ oder „Wie war das für Euch?“) dafür sorgen, dass sich die Person mit Lernschwierigkeiten nicht angesprochen fühlt, sich zurückzieht und hinter der Gruppe versteckt. Ein scheinbares Dilemma: Der erwünschte Redefluss könnte exkludierend auf den Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten wirken, eine positive Diskriminierung durch direkte Ansprache könnte hinderlich für einen Redefluss sein. „Die Frage nach dem Umgang mit Schweigern wird von Lernenden häufig gestellt [...]. Das Problem kann aber – nach allem, was bisher erläutert wurde – nicht dadurch gelöst werden, dass man die Schweiger dazu bringt, doch etwas zu sagen“ (ebd., S. 100). Es wurde zwar im Vorfeld kurz erwogen, uns entgegen des Prinzips des Ansprechens der gesamten Gruppe zu verhalten. Aber durch direkte Ansprache hätten wir den Künstler mit Lernschwierigkeiten gezwungen, Redebeiträge zu leisten. Ihm wäre die Möglichkeit des Schweigens von uns genommen worden und wir hätten ihn bevormundet. So entschieden wir schlussendlich, die Gruppendiskussion in dieser Hinsicht lehrbuchgetreu zu gestalten und den Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht aufgrund von Vermutungen im Vorhinein gesondert anzusprechen.

Es stellte sich in der Gruppendiskussion heraus, dass sich keine der Befürchtungen bestätigte. Der Künstler mit Lernschwierigkeiten beteiligte sich selbstständig am laufenden Gespräch und wurde auch von Gruppe zwischendurch direkt angesprochen und wieder ins Gespräch integriert – wie andere Teilnehmende auch.

### *Was ist aufgefallen?*

Ein ausgewogenes Verhältnis der Diskussionsbeiträge wäre unnatürlich und wird in Gruppendiskussionen, die einen natürlichen Verlauf haben sollen, entsprechend nicht angestrebt. Starke Ungleichgewichte können allerdings kontraproduktiv im Hinblick auf die Erfassung *kollektiver* Deutungsmuster, dem Untersuchungsziel von Gruppendiskussionen, sein (vgl. Lamnek 1998, S. 153). Insbesondere aufgrund der Befürchtungen im Vorlauf der Gruppendiskussion in einer heterogen zusammenge-

setzten Gruppe, jemanden aufgrund der Methodenwahl zu benachteiligen, wurden die jeweiligen Gesprächsanteile der Teilnehmenden quantitativ analysiert. Dazu wurde gezählt, wie viele Wörter die vier Teilnehmenden jeweils zur Diskussion beigetragen haben. Diese Anzahl wurde dann mit der Summe der insgesamt beigetragenen Wörter ins Verhältnis gesetzt. Dabei stellte sich heraus, dass die Gesprächsanteile an der Diskussion sehr unterschiedlich waren. Besonders auffällig ist die Dominanz des deutschen Tänzers. Er leistete mit Abstand am meisten Wortbeiträge und trug 60 Prozent aller gesprochenen Worte zur Diskussion bei (etwa 4500 Wörter), während die Beiträge der gehörlosen Frau und des deutschen Musikers deutlich geringer waren (1300 und 1200 Wörter, jeweils etwa 15 Prozent). Der Künstler mit Lernschwierigkeiten brachte mit etwa 10 Prozent am wenigsten Gesprächsbeiträge (etwa 600 Wörter). Somit hat *eine* Person von insgesamt *vier* Personen über die Hälfte der Redebeiträge geleistet.

Vielredner oder Vielrednerinnen in Gruppendiskussionen können sich insofern auf die Gruppe auswirken, als sich die anderen Teilnehmenden an der gesprächsdominanten Person inhaltlich orientieren oder die eigenen Perspektiven zurückhalten. Es sollte versucht werden, zu vermeiden, dass Personen sich mit bestimmten Äußerungen zurückhalten. Der interviewenden Person wird in der Reaktion empfohlen,

... durch die Adressierung der gesamten Gruppe deutlich zu machen, dass ein Interesse daran besteht, von möglichst vielen –auch Konträres – zu erfahren. [...] Dies kann zumindest zeitweise andere Rollenverteilungen in Gang setzen, ohne freilich eine wirkliche Gleichverteilung von Redebeiträgen bewirken zu können (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010, S. 142).

Przyborski und Wohlrab-Sahr schlagen also vor, dominante Sprecherinnen und Sprecher dadurch zu kontrollieren, dass die anderen als Gesamtheit angesprochen werden, ihre – insbesondere auch konträren – Perspektiven zu äußern. Die Forscherinnen haben in der Gruppendiskussion zugunsten der Nicht-Beeinflussung des Erzählflusses die einzelnen Redebeiträge nicht versucht zu steuern.

Dass der Mensch mit Lernschwierigkeiten in der rein quantitativen Betrachtung der Redebeiträge am wenigsten zum Gespräch beigetragen hat, könnte verschiedene Gründe haben. Die Gruppe ist zwischendurch der Aufforderung, in möglichst Leichter Sprache zu sprechen, nicht mehr nachgekommen, und hat abstrakte Begriffe und lange Sätze genutzt. Ob die geringe Beteiligung allerdings auf eine Behinderung durch die Methodik zurückzuführen ist, oder auf die selbstbestimmte Entscheidung, sich zu bestimmten Themen nicht zu äußern, lässt sich nur spekulieren. Aus der geringsten Beteiligung den Schluss zu ziehen, die Methodik hätte eine einzelne Person benachteiligt, wäre konstruiert, denn wie in der Gesprächsverteilung dargestellt, ist die vom Gruppendurchschnitt stark abweichende Dominanz des deutschen

Tänzers deutlich auffälliger. Trotz dieser Dominanz entstand aber zu keinem Zeitpunkt der Eindruck eines Monologs, sondern es fanden im Diskussionsverlauf durchaus regelmäßig Sprecherwechsel statt.

Für diesen fortwährenden Redefluss in dieser heterogenen Gruppenkonstellation war es sicherlich von großem Nutzen, dass die Gruppe sich sehr gut kannte. So gingen alle geduldig und rücksichtsvoll miteinander um und individuell aufeinander ein. Die Vorteile dessen, sich bei Zusammenarbeit in heterogen zusammengesetzten Gruppen gut zu kennen, wurde in der Diskussion explizit erwähnt:

Also ich habe die Erfahrung gemacht, dass es ganz wichtig war, diesen Workshop<sup>32</sup> zu machen, weil wir uns ganz gut kennengelernt haben. Wir wurden warm in der Gruppe, also haben Beziehungen aufgebaut und dann war das immer [...] eine ganz gute Basis, um dann weiter zu machen ... (Gruppendiskussion Griechenland 2016, Z. 189-192).

Und das andere Positive ist auch, dass man die Stärken von jedem in dieser Zeit kennenlernen kann also wer kann was gut, also, dass die Zeit da um zu schauen. ‚Hey, NIA kann das, UOM kann das‘ und so weiter. Genau dann kann man sich untereinander stärken und unterstützen. Genau und ähm das, genau, dass man einen schönen GANZES bildet alle zusammen“ (Gruppendiskussion Griechenland 2016, Z. 216-221).

Weiterhin war es insbesondere im Hinblick auf die Gebärdensprache positiv, dass die Gruppe relativ klein war. So wurden keine Nebengespräche in Pausen geführt, die durch das Dolmetschen entstanden, und insgesamt kamen alle Teilnehmenden zu Wort.

Selbstreflexiv stellen wir an dieser Stelle fest, dass wir den Künstler mit Lernschwierigkeiten und die Rücksichtnahme innerhalb der Gruppe unterschätzt und seinen Einfluss auf die Methodenwahl der Gruppendiskussion überschätzt haben. Im Nachhinein haben sich die Befürchtungen überwiegend als falsch herausgestellt. Durch diese wurden unsere impliziten Vorannahmen darüber, was ein Mensch mit Lernschwierigkeiten kann oder nicht kann und wie unterschiedlich dieser sich im Vergleich zu Menschen ohne Lernschwierigkeiten in einer Gruppendiskussion verhält, explizit.

Es ist sehr wichtig, sich solche Prozesse bewusst zu machen und in Zukunft mehr Offenheit für die Einzigartigkeit einer jeden Forschungssituation zu zeigen. In der Erprobung neuer Varianten von Forschungsmethoden ist der Mut, erschlossene Wege zugunsten von Neuentdeckungen zu verlassen, empfehlenswert – wenngleich das Risiko besteht, in eine Sackgasse zu geraten. Daneben sind Vertrauen in

---

<sup>32</sup> Der Beitrag bezieht sich hier auf das Seminar *Train the Trainers* im Sommer 2015 vor dem Start der allgemeinen *Un-Label* Workshops, wo die Coaches viel Zeit hatten, um sich kennen zu lernen.

die Beforschten und in sich selbst wichtige Säulen. Anschließend an diese Gedanken ist es sinnvoll, die Rolle der Forscherinnen im Gesamtprozess autoreflexiv zu betrachten.

### 6.3.3 Die Rolle der Forscherinnen: Eine Autoreflexion

#### *Explikation von Vorannahmen und Vorwissen*

Vor der ersten Erhebungsphase im Feld und auch während des Forschungsprozesses versuchten wir, unsere Vorannahmen in Form eines Forschungstagebuchs explizit zu machen. Beispielsweise wussten wir aufgrund des vorab zugesandten Ablaufs, dass die Begrüßung und die erste gemeinsame Übung von einer gehörlosen Trainerin angeleitet werden würden – ohne Übersetzung in Verbalsprache. Aufgrund mangelnder Erfahrung im Kontakt mit gehörlosen Personen waren wir sehr neugierig darauf, zu erfahren, wie diese Anfangssequenz ablaufen würde. Wir verfügten offenbar nur über ein begrenztes Vorstellungsvermögen darüber, wie eine Kennenlernübung ohne Verbalsprache ablaufen könnte.<sup>33</sup>

Durch die Konfrontation mit dem Fremden werden Rollenbilder und kulturelle Gewissheiten, die die Identität der Forschenden stützen und ihre Wahrnehmung lenken, erschüttert. Mit der Beherrschung von abstrakten Begriffen und theoretischen Modellen, wie sie die Wissenschaft anbietet, ist immer auch die Vorstellung von Macht verbunden, weil man glaubt, die Welt für sich geordnet zu haben. Diese Ordnung kann bei der Begegnung mit konkreter fremder Erfahrung brüchig werden. Der Prozeß des Verstehens kann in dieser Situation nur vorankommen, wenn die Konfrontation mit dem irritierenden Fremden als produktive Störung in die Analyse des Geschehens einfließt (Ziegler 2003, S. 191).

Durch das heterogene Setting im Projekt erlebten wir während der Projektphase zahlreiche Erschütterungen unserer teilweise unbewussten Vorannahmen, die sich später als Horizonterweiterungen erwiesen.

Neben der Reflexion unseres Auftretens, sei es unsere körperliche Erscheinung, unsere Rolle als Studentinnen, unser Alter oder Geschlecht, versuchten wir auch unser Vorwissen aufgrund unseres Studiums durch Reflexionen im Forschungstagebuch explizit zu machen. So fiel uns beispielsweise im Analyseprozess auf, dass wir die häufige räumliche Anordnung der Gruppe in Form eines Kreises nicht weiter hinterfragten, da uns diese Praktik aufgrund ihrer Selbstverständlichkeit im pädagogischen Kontext *zu normal* erschien.

---

<sup>33</sup> Dass andere Personen ähnliche Gefühle hatten, wurde auch in der Gruppendiskussion deutlich, als zwei Personen auf die Relevanz dieser Anfangssequenz für die weitere Interaktion während der Workshops hinwiesen. Es wird daher vermutet, dass sich eine Unsicherheit bezüglich Unbekanntem und Ungewohntem auf weitere Teile der Gesellschaft übertragen lässt und sich diese *Barrieren im Kopf* erst durch das Erleben einer *produktiven Irritation* revidieren lassen (vgl. Ziegler 2003, S. 191).

### *Subjektivität, Intersubjektivität*

Die Beobachtungsprotokolle sollten genaue Beschreibungen beinhalten, die intersubjektiv nachvollziehbar sind (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 49). Unter der Annahme, dass die eigene Forscherrolle als Werkzeug für die Erhebungen dient, ist den Beobachtungsprotokollen auch die eigene Subjektivität inhärent. Es geht zwar „... um die Realitäten des Feldes, nicht um eine [...] Nabelschau der Autoren“ (Dellwing und Prus 2012, S. 191), aber zeitgleich ist klar: Soziale Realität ist keine Faktizität. Sie wird bedingt durch die Perspektive der Forschenden und ermöglicht so eine Vielzahl von Beschreibungen (vgl. Hünersdorf 2010, S. 218).

Zentral ist hierbei die Vorstellung, dass die Erfahrungen, die qualitative Forscher in ihren Texten beschreiben und analysieren, durch diesen Prozess selbst (mit-)konstituiert werden. Die Praktiken der Forscher stellen situierte Praktiken dar, die kontextspezifische und partikulare ‚Wahrheiten‘ produzieren (Winter 2001, S. 44).

Beispielsweise ist uns deutlich aufgefallen, dass wir im Workshop in Istanbul aufgrund der räumlichen Situation am Anfang Probleme hatten, uns auf die Beobachtungen zu konzentrieren. Die Luft im Raum war stickig, es war heiß und der Raum war im Verhältnis zur Anzahl der Menschen eher klein, sodass wir kaum räumlichen Abstand zu den beobachteten Personen halten konnten. Außerdem war aufgrund der Räumlichkeiten der Geräuschpegel sehr hoch und es gab viele ablenkende Nebengeräusche. Hätten andere Personen die Beobachtung durchgeführt, hätten diese sich eventuell weniger durch das Setting ablenken lassen und es wären sicherlich andere Sequenzen protokolliert worden.

Eine objektive Beschreibung ist in der Teilnehmenden Beobachtung besonders herausfordernd, da Forschende nicht nur im Feld anwesend sind, sondern auch emotional am Geschehen teilnehmen. Je mehr die Forschenden in das Feld eintauchen, desto mehr erfahren sie auch über die vorhandenen Praktiken, jedoch führt dieser Distanzverlust zu einem graduellen Verlust der eigenen Objektivität. Um den „Kunstfehler des *going native*“ (Breidenstein et al. 2013, S. 187) während der Beobachtungsphasen möglichst zu vermeiden, erschien uns eine tägliche gemeinsame Reflexion im Tandem als angebracht. Spätestens am Ende der täglichen Workshopzeit tauschten wir uns über unsere Beobachtungen, Ansichten und Erlebnisse aus. So versuchten wir, die Veränderungen unserer Wahrnehmung, zum Beispiel durch entwickelte Sympathien oder Antipathien zu beobachteten Personen, bereits während der Beobachtungsphase zu reflektieren. Selbstreflexive Erkenntnisse hielten wir nach den Beobachtungsphasen als Memos oder im Forschungstagebuch fest. Insgesamt erwies es sich als großer Vorteil, die Forschung im Tandem durchführen zu können, denn durch den gemeinsamen Austausch konnten wir uns der „Absorp-



tion [...] durch das Feld“ (Flick 2011, S. 293) immer wieder entziehen und uns emotional von den erlebten Situationen distanzieren, um wieder Aufnahmekapazitäten für eine möglichst objektive Beobachtung und detaillierte Beschreibung freizusetzen.

### *Nähe und Distanz*

Die Balance zwischen Nähe und Distanz zu den Teilnehmenden des Forschungsfeldes stellte uns vor eine weitere Herausforderung. Die Ethnografie erfordert zwar ein Eintauchen ins Feld, jedoch nicht mit dem Ziel „... die Welt der Anderen mit deren Augen zu sehen, sondern deren Weltsichten als ihre gelebte Praxis zu erkennen“ (Breidenstein et al. 2013, S. 187). So basiert eine professionelle Forscherrolle auf der „Aufrechterhaltung der Spannung zwischen forschender Distanz und empathischer Teilhabe“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 49).

Die zunehmende Vertrautheit und Zugehörigkeit zum Untersuchungsfeld veränderte unser Erleben und unsere Wahrnehmung. Insbesondere die Aufenthalte in Griechenland und in der Türkei verstärkten aufgrund der gemeinsamen Tagesgestaltung mit der Gruppe unser Gefühl, immer mehr zur Gruppe dazuzugehören. Dabei entstand während der Workshopzeiten ein fortwährender Abwägungsprozess, inwieweit wir tatsächlich Teilnehmerinnen waren und in welchen Situationen wir vorrangig beobachteten. Während der Workshops entschieden wir meist bewusst, ob wir an Übungen teilnahmen oder von außen zusahen. Aufgrund hoher künstlerischer Ansprüche beispielsweise in der tänzerischen Improvisation, entschieden wir uns in den meisten Fällen für Letzteres. Ein Einbringen aufgrund unseres fehlenden künstlerischen Hintergrunds erschien uns unangenehm und wir hatten die Befürchtung, die Gruppe in ihrem Kreativitätsprozess zu behindern. Zudem war uns der enge körperliche Kontakt, der in diesem künstlerischen Setting offensichtlich ganz selbstverständlich zur Interaktion gehörte, insbesondere am Anfang der Zeit im Forschungsfeld teilweise schon beim Zusehen unangenehm nah. So hielten wir in einem Memo am ersten Workshoptag in Deutschland fest: „Ich bin froh, dass wir nicht mitmachen, die Übung ist sehr körperintensiv, touchy!“ (Beobachtungsprotokoll Deutschland T1 2015, Z. 235)

Wir nahmen daher häufiger die Rolle einer „Observer as Participator“ (primäre Rolle: Beobachterin) als die einer „Participator as Observer“ (primäre Rolle: Teilnehmerin) ein (Lamnek 2010, S. 525). Jedoch wurden wir auch teilweise *unfreiwillig* ins Geschehen involviert, indem die Gruppe nach einer Performance beispielsweise um unser Feedback bat. Diese Bitte erforderte unsere persönliche Einschätzung und Bewertung der gesehenen Darbietung und hatte zur Konsequenz, dass daraufhin Teile der Performance angepasst wurden. So wurden wir teilweise ins gestalterische

Geschehen einbezogen. Nach derartigen Rollenkonflikten war es besonders schwierig, wieder in den Prozess des möglichst objektiven und wertfreien *Beschreibens* der Beobachtungen zurückzufinden. Dass diese Abgrenzung nicht immer gelang, wurde beispielsweise in Situationen deutlich, in denen wir uns aufgrund unserer Anwesenheit im Probenprozess mit verschiedenen Personen mehr identifizierten als mit anderen und sich dadurch deren Gefühlszustand, zum Beispiel Anspannung, auf uns übertrug. In der Nachbearbeitung der Beobachtungsprotokolle wurden an einigen Stellen wertende Beschreibungen, die aufgrund unserer emotionalen Involvierung im Feld entstanden, durch objektivere Begrifflichkeiten ersetzt.

Diese Unsicherheit im Umgang mit unserer jeweiligen Rolle kam in zahlreichen Beobachtungssituationen zum Vorschein. Beispielhaft sind hier Situationen zu nennen, in denen es um das implizite Bedürfnis des Helfens geht, wie folgendes Memo veranschaulicht:

Bei der Improvisation bin ich mir an einer Stelle unsicher, ob ein Teilnehmer nur spielt, dass es ihm schwer fällt, in seinen Rolli zu kommen oder ob er mich anschaut, dass ich ihm helfen soll. Ich bleibe am Rand liegen. Er macht es alleine. Ich bin beruhigt (Beobachtungsprotokoll Deutschland T1 2015, Z. 278-280).

Es wird deutlich, dass es uns manchmal schwer fiel, unsere eigene Rolle klar zu definieren. In dieser Situation hätten wir durch unser Eingreifen vermutlich den Improvisationsprozess gestört, da wir im Vorfeld nicht an der Übung teilnahmen und somit primär als Beobachterinnen die Situation begleiteten. Dennoch kam das Bedürfnis auf, zu helfen. Da sich diese Situation am ersten Workshoptag ereignete, ist es durchaus möglich, dass der Teilnehmer auf den aufgenommenen Blickkontakt tatsächlich eine Reaktion erwartete, da ihm vielleicht nicht klar war, ob wir Teilnehmende oder nur Beobachtende waren.

Neben den bereits beschriebenen Rollen, die sich im Spannungsfeld zwischen Teilnehmerin und Forscherin bewegten, übernahmen wir auch weitere Rollen, die sich von der klassischen Teilnehmerrolle der Künstlerinnen und Künstler etwas abhoben. Auf Aufforderung von Personen im Feld erledigten wir beispielsweise organisatorische Aufgaben, wie zum Beispiel das Einkaufen von Getränken sowie das Aufpassen auf das Equipment, oder übernahmen auch die Rolle einer Übersetzerin (vgl. Beobachtungsprotokoll Deutschland T4 2015, Z. 56-58; Beobachtungsprotokoll Deutschland T3 2015, S. 233-235; Beobachtungsprotokoll Griechenland T4 2015, S. 174–177).

Nicht nur während der Workshopzeit standen wir in ständiger Interaktion mit den Teilnehmenden des Forschungsfeldes, auch davor und danach tauschten wir uns beispielsweise mit einigen Beobachteten über die Forschungsarbeit aus und kamen

auf einer anderen Ebene mit ihnen in Kontakt als während der Beobachtungsphasen. Dort kam es zu Situationen, in denen uns aufgrund intimer Einblicke eine hohe ethische Verantwortung zugemutet wurde. Beispielsweise halfen wir einer Frau, die auf eine barrierefreie Umgebung angewiesen war, in ihrem nicht barrierefreien Hotelzimmer in die Dusche oder erlebten einen sehr emotionalen Projektabbruch einer weiteren Person mit. All diese Ereignisse führten dazu, dass wir uns in unserer Rolle kontinuierlich in einem Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz bewegten unter der ständigen Bemühung, die eigene Authentizität zu wahren.

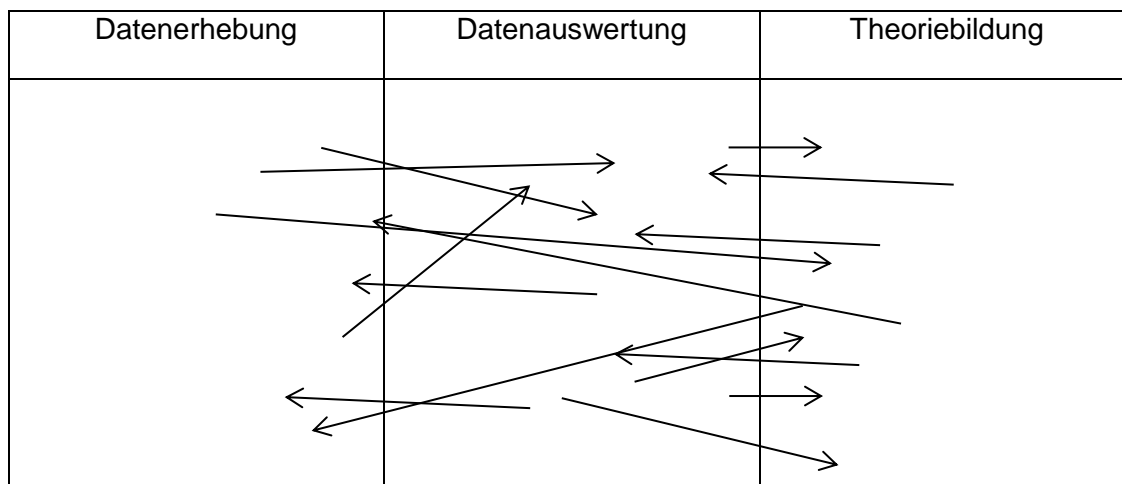
Bezogen auf die Gruppendiskussion hatten wir vorab Bedenken, dass unsere Nähe zum Forschungsfeld dazu führen könnte, dass die Teilnehmenden ein hohes Vorwissen auf unserer Seite voraussetzen und daher eventuell verschiedene Situationen nicht weiter explizieren würden. Diese Befürchtung hat sich allerdings in der Analyse des Materials nicht bestätigt. Die Nähe zu den Teilnehmenden beeinflusste jedoch das Sampling der Gruppendiskussion. Neben anderen bereits beschriebenen Auswahlaspekten entschieden wir uns bewusst gegen eine Person als Diskussteilnehmerin, da diese während der Workshops sehr an unseren Forschungsfragen und unseren persönlichen Eindrücken interessiert war. Aufgrund des intensiven Austauschs mit dieser Person, erschien uns die Gefahr von Effekten sozialer Erwünschtheit in der Gruppendiskussion zu hoch.

## 7 Methodik

In dieser Forschungsarbeit werden die Interaktionen innerhalb der jeweiligen Gruppe mit der Methode der Teilnehmenden Beobachtung sowie einer ergänzenden Gruppendiskussion untersucht. Die Untersuchungsgruppe besteht aus Künstlerinnen und Künstlern, die in einem internationalen und interdisziplinären Kontext im Rahmen des Theaterprojekt *Un-Label* zusammenarbeiten.<sup>34</sup>

Am Anfang des Forschungsprozesses dieser Arbeit stand, basierend auf den bereits dargestellten methodologischen Überlegungen, keine Theorie, die im Verlauf bewiesen werden sollte - es wurde lediglich ein Untersuchungsbereich durch die Forschungsfragen abgesteckt. Dadurch bestand die Offenheit, dass sich das Relevante für diesen Bereich erst im Laufe des Forschungsprozess herauskristallisieren konnte und nicht vor Beginn der Erhebung festgelegt werden musste (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 8).

Zentrales Charakteristikum in der Anwendung der Grounded Theory Methodologie ist die iterative Verwebung der Forschungsphasen. Wie Abbildung 5 verdeutlicht, gibt es weder eine zeitliche, thematische noch forschungspraktische Unterteilung in Datenerhebung, Datenanalyse sowie Theoriebildung und -überprüfung (vgl. Schröer und Schulze 2010, S. 279). Daher wirken sich Veränderungen in der Datenanalyse unter anderem auf die Datenerhebung aus, sodass in der Konsequenz dieser Erkenntnis beispielsweise der Beobachtungsfokus bei der nächsten Erhebung ein anderer ist oder gezielt bestimmte Personen befragt werden können.



**Abbildung 5: Forschungsphasen im iterativen Prozess der Grounded Theory Methodologie**  
(nach Strauss 1998, S. 46; Mey und Mruck 2009, S. 111)

<sup>34</sup> Eine Übersicht über den zeitlichen Ablauf des Forschungsprozesses, aus der auch relevante Ereignisse bezüglich des Projektverlaufs von *Un-Label* hervorgehen, befindet sich in *Anhang A.1 Übersicht über zentrale Projekt- und Forschungsschritte*.

Im Theorieteil dieser Arbeit wurde dargestellt, dass Interaktionen durch gegenseitige, subjektive Bedeutungsverleihung zum Vorschein kommen und nicht klar sichtbar oder allgemein gegeben sind.

Menschen haben Gründe für ihr Tun und mit diesen Gründen folgen sie im Handeln und Denken einer spezifischen Eigenlogik, die sich nicht unmittelbar auf die Wirkungen der objektiven Rahmenbedingungen zurückführen lässt. [...] Das Verhalten bestimmt sich durch die bedingenden Faktoren ebenso wie durch das zukünftige Objekt, das als Ziel der Handlung entstehen soll (Ziegler 2003, S. 182).

Dieses Konzept der Entstehung sozialer Praxis zugrundelegend ergibt sich für qualitative Forschungsansätze die wichtige Aufgabe, auch subjektive Gegebenheiten sozialer Wirklichkeit zu untersuchen, also die Erschließung des subjektiven Sinnes von Handlungen.

Weiterhin konnte durch die historischen Entwicklungen der Sichtweise auf behinderten Menschen gezeigt werden, dass deren Selbstbestimmung und die Normalität von Diversität immer mehr Einzug in die Gesellschaft erlangt. Ein diesbezüglicher Mangel an Weiterentwicklung in wissenschaftlicher Methodologie und Methodik wurde aufgezeigt.

Durch das Postulat der Gegenstandsangemessenheit von Methoden steht die Frage, welche Methoden für welche Aspekte des Forschungsgegenstandes geeignet sind, im Mittelpunkt. Mit dem Trend, allgemeine Standards und Kriterien für Methoden zu entwickeln, geht die Gefahr einher „... die Beziehung von Methoden und Gegenständen primär von den Methoden und den damit verknüpften allgemeinen Standards aus zu betrachten und nicht umgekehrt“ (Flick 2006, S. 19; Flick et al. 2012a, S. 19). Es existieren aber Felder und Gegenstände, bei denen standardisierte Methoden nicht, beziehungsweise noch nicht geeignet sind (vgl. ebd.). Wie bereits ausführlich argumentiert gibt es auch für das Forschungsfeld der Prozesse der Interaktion in heterogen zusammengesetzten Gruppen *blinde Flecken* der wissenschaftlichen Methodik.

## 7.1 Sampling

Für das Sampling spielte es keine Rolle, ob die Personen die Kunst auf der Basis einer anerkannten künstlerischen Ausbildung, beispielsweise eines Studiums, hauptberuflich oder als Hobby ausüben. Wichtig war, dass sie sich selbst als Künstlerin oder Künstler definierten. Es bot sich an, diese Erhebung im Kontext des Tanztheater-Projekts *Un-Label* durchzuführen, das sich laut Eigenbeschreibung „primär an junge ambitionierte professionelle Künstler mit und ohne Behinderung und unterschiedlicher Herkunft aus den verschiedensten europäischen Ländern

sowie aus verschiedensten künstlerischen Genres (Musik, Tanz, Schauspiel, Digitale Kunst, Poetry und New Circus)“ richtete (Sommertheater Pustebume e.V. 2015, S. 6). Mit ihrer Anmeldung zu den Workshops des Projekts signalisierten die teilnehmenden Personen, dass sie sich als Künstlerin oder Künstler definierten. Neben den angemeldeten Künstlerinnen und Künstlern waren teilweise weitere Personen bei den Workshops anwesend, beispielsweise Personen aus dem Organisationsteam, persönliche Assistentinnen, Gebärdensprachdolmetscherinnen und -dolmetscher sowie ein Kameramann. Wenn diese Personen im Workshopgeschehen mitwirkten und die Interaktionen beeinflussten, wurden sie auch Teil der Beobachtungen, wenngleich der Fokus auf der Interaktion zwischen den kunstschaftenden Personen lag.

Während der Beobachtungsphasen setzte sich das Sampling laut projektinterner Fragebögen, die am Ende der Workshops zur Evaluation ausgeteilt wurden, also folgendermaßen zusammen:

- Workshop I in Köln, Deutschland, im August/ September 2015: 20 Teilnehmende und acht Coaches aus mindestens acht Nationen. Darunter waren zwei gehörlose Personen, eine Person mit Lernschwierigkeiten und zehn körperlich behinderte Personen. Es waren folgende künstlerische Disziplinen vertreten: Tanz, Musik, Schauspiel und Poesie (vgl. Un-Label 2015a, S. 2).
- Workshop II in Larissa, Griechenland, im November 2015: 20 Teilnehmende und sieben Coaches aus mindestens sechs Nationen. Darunter waren zwei gehörlose Personen und vier Personen mit körperlicher Behinderung. Es waren folgende künstlerische Disziplinen vertreten: Tanz, Musik und Schauspiel (vgl. Un-Label 2015b, S. 2).
- Workshop III in Istanbul, Türkei, im Februar 2016: 25 Teilnehmende und sechs Coaches aus mindestens sechs Nationen. Darunter waren drei gehörlose Personen, zwei Personen mit Lernschwierigkeiten und vier Personen mit körperlicher Behinderung. Es waren folgende künstlerische Disziplinen vertreten: Tanz, Musik, Schauspiel und Poesie (vgl. Un-Label 2016, S. 2).

Da es unmöglich war, im Forscherinnenteam von nur zwei Personen sämtliche Interaktionsprozesse der jeweiligen Gruppe im Auge zu behalten, hielten wir uns an Parks Ratschlag des *nosing around* und ließen uns von den Gegebenheiten vor Ort – immer mit dem aktuellen Beobachtungsfokus im Hinterkopf – treiben. Die Workshops waren so aufgebaut, dass es häufig Phasen in Kleingruppen gab, die je nach Aufgabenstellung entweder aus Künstlerinnen und Künstlern der gleichen Disziplin bestanden oder interdisziplinär zusammengesetzt waren. So beobachteten wir teil-

weise bewusst dieselbe Kleingruppe aus zwei Perspektiven, meistens jedoch gingen wir mit zwei unterschiedlichen Gruppen in die jeweiligen Trainingsräumlichkeiten, um möglichst viele unterschiedliche Situationen einfangen zu können. Dabei wählten wir vorwiegend die Gruppen, die uns aufgrund ihrer angenommenen Heterogenität besonders interessant erschienen.

Für die Gruppendiskussion, die im November 2016 in Thessaloniki stattfand, setzte sich das Sampling aus einem Musiker aus Deutschland, einem Tänzer mit Lernschwierigkeiten aus Deutschland, einem Tänzer aus Brasilien, aber in Deutschland lebend, sowie einer gehörlosen Schauspielerin aus Tschechien, die Deutsche Gebärdensprache beherrscht, zusammen. Zusätzlich übersetzte eine Gebärdensprachdolmetscherin die Aussagen der Schauspielerin in möglichst Leichte deutsche Verbalsprache und die verbalen Aussagen der Gruppe in Gebärdensprache. Da der Tänzer mit Lernschwierigkeiten kein Englisch spricht, wurde die Diskussion auf Deutsch geführt – wohlwissend, dass dies ein Ausschluss für alle potentiellen nicht deutschsprachigen Diskussionsteilnehmenden bedeutete<sup>35</sup>. Jedoch lag auch hier der Fokus auf einer möglichst heterogenen Zusammensetzung der Gruppe, um vielfältige Sichtweisen und Interpretationsansätze zu erfahren. Das gewählte Sampling eignete sich in seiner Konstellation unter diesem Aspekt am ehesten, da wir so behinderte und nichtbehinderte Menschen aus verschiedenen Ländern, mit verschiedenen Muttersprachen und aus unterschiedlichen künstlerischen Disziplinen für die Diskussion gewinnen konnten. Zudem begleiteten zwei der Diskussionsteilnehmenden die Workshops als Trainerin und Trainer, wohingegen die anderen beiden die Workshops aus Teilnehmerperspektive erlebten. Eine körperbehinderte Schauspielerin sagte leider kurzfristig ab, weshalb diese Differenzlinie im Sample der Gruppendiskussion letztendlich nicht vertreten war.

## 7.2 Feldzugang

Für das Projekt *Un-Label* war im Projektantrag ausdrücklich eine wissenschaftliche Evaluation vorgesehen. Die Projektleitung hat sich hierfür an den Forschungsschwerpunkt der Nonformalen Bildung an der Technischen Hochschule Köln gewandt. Als Studentinnen der TH-Köln kamen wir auf diesem Wege in Kontakt mit dem Projekt und hatten die Möglichkeit, von Beginn an an verschiedenen Treffen und Workshops teilzunehmen. Wir lernten das Organisationsteam im Juli 2015 kennen und besuchten anschließend das Seminar *Train the Trainers*, bei dem die acht

---

<sup>35</sup> Eine genauere Beschreibung der Situation und Begründung des finalen Samplings der Gruppendiskussion befindet sich in *Kapitel 6.3.2 Gruppendiskussion mit einer heterogen zusammengesetzten Gruppe*.

Coaches in Köln zusammenkamen, um einen ersten Eindruck über das Forschungsfeld zu gewinnen. Die Projektleitung ermöglichte als „Gatekeeper“ (Helfferrich 2009, S. 175) den Zugang zu den Workshops und stellte uns am Anfang allen Beteiligten vor. Das Forschungsfeld konstituierte sich in seiner jeweiligen Konstellation erst mit dem jeweiligen Workshopbeginn, bei dem wir bereits als Teil des Feldes anwesend waren. Da die professionellen Künstlerinnen und Künstler womöglich von anderen Projekten bereits an eine wissenschaftliche Begleitung oder an Projektevaluationen gewöhnt waren, deutete nichts darauf hin, dass unsere Anwesenheit weiter hinterfragt wurde. Dadurch, dass wir die Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion bereits kannten, informierten wir sie vorab direkt in einem persönlichen Gespräch über unser Vorhaben und fragten, ob sie daran teilnehmen würden. Somit gestaltete sich der Zugang zum Feld unproblematisch.

## **7.3 Erhebungsmethoden**

### **7.3.1 Teilnehmende Beobachtung**

Um die vorgestellten Forschungsfragen zu bearbeiten, erschien es sinnvoll, mittels Teilnehmender Beobachtung als Methode ethnografischer Forschung ins Forschungsfeld einzutauchen und introspektive die vorhandenen Interaktionspraktiken zu untersuchen. Somit wurden durch die Wahl der voraussetzungsfreien Forschungsmethode prinzipiell keine Personen aus dem Untersuchungsfeld exkludiert. Um soziale Praktiken introspektive zu erfassen, bestand die Absicht, die Situationen direkt mitzuerleben und „... soziales Verhalten zu dem Zeitpunkt festzuhalten, zu dem dieses tatsächlich [geschah]“ (Lamnek 2010, S. 503).

Kennzeichen Teilnehmender Beobachtung ist die Beobachtung von alltäglichen, gewöhnlichen und wiederkehrenden Praktiken im Forschungsfeld aus der Perspektive einer teilnehmenden Person (Flick 2011, S. 287; Rosenthal 2008, S. 106). So können im Idealfall auch Handlungsabläufe erfasst werden, die den Handelnden beispielsweise aufgrund einer gewissen Routine nicht bewusst sind.

Wesentlicher Vorteil der teilnehmenden Beobachtung gegenüber anderen Verfahren [...] ist vielmehr die Teilnahme am Alltagsleben, d.h. das Erleben dieses Alltags aus eigener Perspektive und die Möglichkeiten, sich in Gesprächen auf das Erlebte zu beziehen, Fragen dazu zu stellen und unterschiedliche Reaktionen auf die Handlungen anderer auszuprobieren (Rosenthal 2008, S. 106 f.).

In Beobachtungen kann zunächst nur aufgezeichnet werden, was geschieht und von den Beobachtenden wahrgenommen wird. Bei der Beobachtung im Rahmen der Grounded Theory Methodologie steht auch der Sinn des Handelns im Fokus,



„... den die Beobachteten mit ihrem Handeln verbinden. Um diesen Sinn zu erschließen, muss man die Leute dazu befragen“ (Krotz 2005, S. 142). So wurden die in Protokollen aufgezeichneten Beobachtungen auch durch kurze Interviewsequenzen zu bestimmten Situationen ergänzt, bei denen die Beobachteten Personen gebeten wurden, den Sinn ihres Handelns zu explizieren.

Die Beobachtungen fanden während der insgesamt zwölf Workshoptage des Projekts *Un-Label* im Zeitraum von August 2015 bis Februar 2016 statt. Jeder Workshoptag war auf sieben Zeitstunden angelegt. Wir beobachteten nur, wenn die Teilnehmenden als Zielgruppe der Workshops anwesend waren.

Flick empfiehlt, die Beobachtungen in verschiedene Phasen einzuteilen:

1. ‚Deskriptive Beobachtung‘ dient zu Beginn der Orientierung im Untersuchungsfeld und liefert unspezifische Beschreibungen. Sie wird dazu genutzt, die Komplexität des Feldes möglichst vollständig zu erfassen und dabei konkretere Fragestellungen und ‚Blickrichtungen‘ zu entwickeln.
2. In ‚fokussierter Beobachtung‘ verengt sich die Perspektive zunehmend auf die für die Fragestellung besonders relevanten Prozesse und Probleme, während die
3. ‚selektive Beobachtung‘ gegen Ende der Erhebung mehr darauf gerichtet ist, weitere Belege und Beispiele für die im zweiten Schritt gefundenen Typen von Verhaltensweisen oder Abläufen zu finden (Flick 2011, S. 188).

### *Beobachtungsfokusse*

Ähnlich den Empfehlungen von Flick kann auch das Vorgehen in der Erhebungsphase dieser Masterthesis beschrieben werden. Die Beobachtung fand projektbedingt in drei Intervallen statt. Während der ersten Beobachtungsphase, dem Workshop im August und September 2015 in Köln, wurden vor allem Situationen fokussiert, die Antworten auf folgende Fragestellungen geben sollten:

- Wie wird interagiert?
- Wer interagiert mit wem? Wer ist beteiligt? Wer ist nicht beteiligt?
- Welche Interaktionsformen lassen sich beobachten?
- Welche Formen sind dominant?
- Welche Formen bleiben im Hintergrund oder verschwinden?
- Wo tauchen Irritationen auf? Wie wird mit ihnen umgegangen? Wie wirken sich diese auf die Gruppe aus?

Damit verbunden war ein offener Beobachtungsprozess, um einen ersten Eindruck über die Interaktionen im Forschungsfeld zu erhalten. Nach den ersten Erhebungen im Feld wurden die Feldnotizen der vier Workshoptage als Protokolle niedergeschrieben und teilweise bereits kodiert<sup>36</sup> und analysiert. In einer Forschungswerkstatt wurde gemeinsam mit nicht an den Erhebungen beteiligten Personen anhand

---

<sup>36</sup> Der Kodierprozess wird in *Kapitel 7.4 Datenauswertung* beschrieben.

der Materialanalyse der ersten Beobachtungsprotokolle Ideen für die Forschungsfokuse der zweiten Beobachtungsphase entwickelt, die in Griechenland im November 2016 stattfand. Daraus resultierten folgende Fragen, die – neben den bereits bestehenden aus der ersten Beobachtungsphase – die Beobachtungen strukturieren sollten:

- Wo werden Handlungsspielräume erweitert?
- Welche Formen der Anpassung der Handlungsspielräume werden sichtbar?
- Welche Auswirkungen haben diese Anpassungen auf die Gruppe?
- Kommt es jemals zum gänzlichen Wegfall von Anforderungen?
- Wie wirkt sich die Vorstrukturierung des Workshops (beispielsweise zeitlich terminierte Arbeitsaufträge, Englisch als vorgegebene Workshopssprache oder die Ankündigung, dass einige Personen für das Ensemble ausgewählt werden) durch die Initiatorinnen und Initiatoren auf die konkreten Situationen aus?
- Welchen Personen wird in welchen Situationen von wem geholfen?
- Welche Umstände müssen gegeben sein, damit jemandem geholfen wird?
- Wem wird nicht geholfen?

In diesem zweiten Beobachtungabschnitt, den Flick als fokussierte Beobachtung beschreibt, ist die Strukturierung durch relevante Fragen schon etwas enger, als bei der ersten Orientierungsphase (vgl. Flick 2011, S. 188). Die Feldnotizen aus Griechenland wurden im Anschluss wieder als Protokolle festgehalten und teilweise kodiert und mit den Analysen aus den ersten Erhebungen verglichen. Auch nach der zweiten Beobachtungsphase fand eine Art Forschungswerkstatt mit kollegialer Beratung zum Forschungsprozess statt, um weitere Anregungen für den dritten Workshop in Istanbul mitzunehmen und gezielt Beispiele für bestimmte Praktiken zu finden.

Die letzte Beobachtungsphase hatte zum Ziel, weitere Variationen der bereits entdeckten Praktiken wahrzunehmen. Daher blieben die Beobachtungsfokuse der vorherigen Erhebungen relevant. Ergänzt wurden diese durch den Einbezug von sogenannten Machtverhältnissen:

- Wann bestehen Machtverhältnisse?
- Wer ist in welcher Position des Verhältnisses?
- Wer legt Regeln fest und wie wird mit diesen Regeln umgegangen?
- Werden Machtverhältnisse durch Interaktionen verändert oder umgekehrt?

- Wie kommt es hierzu?
- Welche Auswirkungen sind damit verbunden?

### *Protokollierung*

Die Beobachtungsprotokolle sind die „... empirische Grundlage für den weiteren Forschungsprozess und machen ihn intersubjektiv überprüfbar“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 163). Die besondere Herausforderung besteht darin, soziale Praktiken zu verbalisieren, zu denen die Teilnehmenden selbst keinen verbalen Zugang bieten. Daher müssen Beobachterinnen und Beobachter „... soziale Tatsachen *von vornherein* (und nicht erst in der Präsentation von Daten und Argumenten) in eigene Worte fassen“ (Hirschauer 2001, S. 437).

Die beobachteten Sequenzen wurden schon während der konkreten Situation oder kurz danach in handgeschriebenen Feldnotizen festgehalten. Am Abend, nach der täglichen Workshopzeit, wurden diese Feldnotizen digitalisiert und möglichst mit differenzierten und detaillierten Beschreibungen der erlebten Situationen ergänzt. Im Anschluss an die Beobachtungsphasen wurden die digitalen Feldnotizen zu einem gemeinsamen Beobachtungsprotokoll transformiert. Dieser Prozess geschah durch die Ergänzung von Kontextinformationen, eine Detaillierung der beschriebenen Prozesse und Aktivitäten sowie einen sprachlichen Feinschliff. Handlungen sollten in ihren Abläufen nachvollzogen werden können, „... in denen Bedeutungen gemacht, gemeinsame Handlung hergestellt und Realitäten ausgehandelt werden“ (Dellwing und Prus 2012, S. 172). Dabei wurde möglichst zwischen der reinen Beschreibung sowie ersten Interpretationen von Situationen unterschieden. Letztere wurden in Memos an der entsprechenden Protokollstelle festgehalten, zusammen mit persönlichen Eindrücken, der Beschreibung der eigenen Gefühle und Gedanken. Dass diese Trennung in Beschreibung und Interpretation nicht immer ganz eindeutig ist, zeigt sich an einigen Stellen im Beobachtungsprotokoll. So könnte man den Protokollsatz „Eine Teilnehmerin spricht langsam ...“ (Beobachtungsprotokoll Griechenland T2 2015, Z. 124) bereits als Interpretation bewerten, da vorab nicht definiert wurde, ab welcher Sprachgeschwindigkeit von langsamer Sprache die Rede ist.

### **7.3.2 Gruppendiskussion**

Um dem Charakteristikum des *Theoretical Samplings* der Grounded Theory Methodologie gerecht zu werden, ergab sich im Forschungsprozess die Idee, die bisherigen Annahmen und Ergebnisse der ersten Analysen von Teilnehmenden Beobachtungen mit der Gruppe rückzukoppeln und zu besprechen. Dies sollte den Beforsch-

ten die Möglichkeit geben, die Zwischenergebnisse zu bewerten und die Forschung in diesem Stadium nochmals zu beeinflussen. Außerdem war ein Ziel der Forscherinnen, zu erfahren, ob sich die Gruppe mit den bisherigen Ergebnissen identifizieren konnte. Dieses Vorgehen war explorativ, da nicht absehbar war, wie die Beforschten auf das Angebot reagieren und welche Ergebnisse und eventuelle Prozessveränderungen sich im Hinblick auf die Theoriebildung ergeben würden.

Ein methodisch valider – weil direkter – Zugang zu kollektiven Orientierungen und kollektivem Erfahrungswissen wird auf dem Weg der Rekonstruktion von Interaktion erreicht. Als methodischer Zugang können beispielsweise Beobachtungen natürlicher Interaktion oder elektronisch aufgezeichnete, von einer forschenden Person initiierte Interaktionen, wie die hier vorliegende Gruppendiskussion, dienen (vgl. Bohnsack 2006, S. 155).

Als Produkt kollektiver Interaktionen werden in Gruppendiskussionen informelle Gruppenmeinungen gebildet, die nicht als Summe der Einzelmeinungen gelten sondern für sich stehen. Die kollektiven Meinungen werden in der Diskussionssituation aktualisiert und durch Rekonstruktion erforschbar. In der zu erforschenden sozialen Realität haben sich die Gruppenmeinungen also bereits ausgebildet (vgl. Ernst 2006, S. 196). „Eine Gruppendiskussion ist eine Erhebungsmethode, die Daten durch die Interaktionen der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschers bestimmt wird“ (Lamnek 1998, S. 27).

Durch die Rekonstruktion von Interaktionen bietet also das Gruppendiskussionsverfahren einen Zugang zu kollektivem Erfahrungswissen. Die Thematik kann dabei, im Gegensatz beispielsweise zur Teilnehmenden Beobachtung, klar vom Interesse der forschenden Person bestimmt werden. Somit ist das Gruppendiskussionsverfahren im Sinne der Zielsetzung für diese Thesis ein geeigneter Weg zur Rückkopplung erster Analyseergebnisse.

### *Setting und Vorbereitung*

Organisatorisch die sinnvollste Lösung war, die Gruppendiskussion an eine Reise des ganzen Ensembles zu einem Gastspiel nach Griechenland im Dezember 2016 zu koppeln. Das Ensemble hatte in der Konstellation seit Mai 2016 nicht mehr zusammengearbeitet. Somit war ein weiterer Vorteil, dass die Interaktionserfahrungen der Gruppe durch die gemeinsam verbrachte Zeit in Griechenland wieder präsent und unmittelbar wurden. Wir baten die Projektleitung im Vorfeld um die Organisation eines ruhigen Raumes für einen Zeitraum von etwa zwei Stunden für die Diskussi-

on. Die griechische Partnerorganisation reservierte anschließend vor Ort einen Konferenzraum in unserem Hotel.

Für die Kontaktaufnahme mit potentiellen Teilnehmenden von Erhebungen dient normalerweise das erste Gespräch. Ziel des Gesprächs ist die Klärung der Teilnahmebereitschaft für eine bestimmte Erhebung und die anschließende Vereinbarung eines Termins. Die direkte Kontaktaufnahme im jeweiligen Forschungsfeld wird dabei empfohlen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 60). In unserem Fall lief die Information über die Gruppendiskussion davon abweichend ab. Während die Künstlerinnen und Künstler durch die Teilnehmende Beobachtung über unser Erkenntnisinteresse bereits informiert waren und unser Zugang zur direkten Ansprache im Feld gesichert war, gab es über die Erhebungsform in der Rückkopplung ein Missverständnis. Für unsere Erhebung wurden zwei Stunden eingeplant und im Ablaufplan für die gesamte Gruppe stand: *Workshop with Anna & Judith at Metropolitan Hotel*. Dadurch ergab sich die Erwartung der Gruppe, der Termin gelte für alle. Obwohl die Projektleiterin die Teilnahme an der Forschung als obligatorischen Teil ihres Auftrags an die Ensemblemitglieder und somit als deren Verpflichtung sah, ist aus forschungsethischer Perspektive eine freiwillige Teilnahme sehr wichtig. In Einzelgesprächen wurden die Personen, die an der Gruppendiskussion teilnehmen sollten, informiert und deren Einverständnis eingeholt. Weiterhin wurden sie in diesen Gesprächen grob über Ablauf und Thematik sowie das spezifische Erkenntnisinteresse informiert.

Diese Vorgehensweise wird für Gruppendiskussionen empfohlen, um die beforschten Personen informiert zu halten.

Es ist von Vorteil, wenn diese Aufklärung nicht erst unmittelbar vor dem Interview, der Gruppendiskussion oder der Aufnahme von Gesprächen geschieht. Die Erläuterung des Erkenntnisinteresses impliziert immer auch eine Auseinandersetzung der Interviewpartner mit der Perspektive des Forschers und seinen Relevanzsetzungen (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 61).

Dies könnte dazu führen, dass die Teilnehmenden erwünschte Aussagen treffen und sich nicht an den eigenen Relevanzsetzungen orientieren. Die Darstellung der theoretischen Annahmen unmittelbar vor der Erhebung kann das Interview so nachhaltig beeinflussen, dass der eigentliche Untersuchungsgegenstand verloren geht. Daher wird empfohlen, „... das Erkenntnisinteresse bei Gesprächen im Vorfeld der eigentlichen Erhebung in einer zwar authentischen, aber für das Feld **und** die Erhebung konstruktiven Weise anzusprechen“ (ebd.). Unmittelbar vor dem Gespräch sollte lediglich eine allgemeine Darstellung der Zusammenhänge vorgenommen werden, ohne auf spezifische Interessen einzugehen.

Das Mobiliar im Konferenzraum wurde in einer egalitären Struktur angeordnet, indem sechs Stühle um einen Tisch herum aufgestellt wurden. Die Anordnung der Diskutierenden ist wichtig, damit sie in ihrer subjektiven Wahrnehmung Gleichbehandlung erfahren und offen in ihren Beiträgen sind (vgl. Lamnek 1998, S. 111). Weiterhin wurde berücksichtigt, dass die gehörlose Frau einen guten Blick auf die Dolmetscherin hat. Vor der Diskussion wurden außerdem Wasser und Gläser auf den Tisch gestellt und eine Flipchart, die wir für den Eingangsstimulus benötigten, so platziert, dass sie für alle gut sichtbar war.

Neben den im Sampling beschriebenen vier Diskutantinnen und Diskutanten, waren die Dolmetscherin, die beiden Forscherinnen, die mit im Diskussionskreis um den Tisch saßen, und die Schwester des Künstlers mit Lernschwierigkeiten im Raum anwesend.

### *Die Vorstellung und Eingangsphase*

Auch wenn die Gruppenmitglieder sowohl untereinander als auch mit den Forscherinnen bekannt waren, wurde zu Beginn eine *Smalltalk-Phase* für sinnvoll erachtet, um in der Situation anzukommen. Da einer der Diskutanten verschlafen hatte und erst von uns geweckt wurde, zog sich diese Phase relativ lange hin und die eigentliche Eingangsphase konnte erst später als geplant starten. Allerdings waren die allgemeine Müdigkeit und die gemeinsame Feier am Abend zuvor gute Anknüpfungspunkte für einen lockeren Start und eine zwanglose Unterhaltung.

Als alle anwesend waren, wurde über das Aufnahmegerät informiert und das Einverständnis zur Aufzeichnung des Tons eingeholt. Zudem wurde auf die Anonymisierung von Eigennamen und die Vertraulichkeit aller Daten hingewiesen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 67). Alle Hinweise wurden zuvor in möglichst Leichter Sprache vorbereitet:

- Das Gerät hier zeichnet den Ton auf. Ist das für Euch in Ordnung, wenn wir alles aufnehmen, was Ihr sagt?
- Wenn Ihr Namen sagt, dann löschen wir die Namen. Also wenn Ihr zum Beispiel von *Lena*<sup>37</sup> sprecht, dann schreiben wir statt *Lena*: Frau X, damit keiner weiß, wen Ihr genau meint. Keiner kann dann herausfinden, wen Ihr meint. Und das machen wir auch mit Euren Namen. Niemand erfährt, dass Ihr das gesagt habt.

---

<sup>37</sup> Hier wurde zur Veranschaulichung des Anonymisierungsvorgangs der Name einer Person im Projekt benannt, der an dieser Stelle geändert wurde.

- Wir speichern das Interview bei uns auf dem Computer, aber das kann sich niemand anderes anhören. Wir tippen dann ab, was Ihr gesagt habt und dabei löschen wir alle Namen.

Am Anfang der Diskussion wurden alle darüber hinaus gebeten, sich möglichst in Leichter Sprache auszudrücken und gegenseitig aufeinander Rücksicht zu nehmen, damit nicht die Erwartung auf die Forscherinnen übertragen wird, für den Künstler mit Lernschwierigkeiten zu übersetzen oder zusammenzufassen. Laut Przyborski und Wohlrab-Sahr hat es sich in Gruppendiskussionen bewährt, die ungewohnte Interviewsituation anzusprechen und darauf aufmerksam zu machen, dass die Diskutierenden möglichst viel von sich aus erzählen sollen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 68). Insbesondere wurde auch das Interesse an der persönlichen Meinung der Beteiligten nochmals in möglichst Leichter Sprache bekundet:

- Wir möchten, dass Ihr Euch unterhaltet. Wir sind nur Zuhörerinnen. Bitte sprecht miteinander und nicht mit uns. Wir machen das nicht so wie im Fernsehen, dass eine Person viele Fragen stellt. Wir wollen, dass Ihr viel alleine redet, ohne uns.
- Bitte versucht, langsam und deutlich zu sprechen. Und nicht so viele schwierige Wörter zu benutzen. Dann können alle mitreden.
- Ganz wichtig ist, dass Ihr Eure Meinung sagt. Uns interessiert, was Ihr darüber denkt. Alles was Ihr sagt, ist richtig. Ihr könnt nichts falsch machen.

Schließlich wurde die Diskussion durch einen sogenannten Grundreiz oder Erzählstimulus in Gang gesetzt.

### *Erzählstimulus oder Grundreiz*

Wie in allen rekonstruktiven Verfahren herrscht auch in der Gruppendiskussion das Grundprinzip, dass die Gruppe ihre Themen im Verlauf der Diskussion weitestgehend selbst bestimmt. So ist der Einfluss der Forschenden durch den *Vorschlag* von Themen im Gegensatz zur Themenvorgabe gekennzeichnet. Durch eine demonstrative Vagheit der Fragestellungen wird die Thematik bewusst offen gehalten (vgl. Ernst 2006, S. 197).

Der Grundreiz dient dazu, in das Thema, möglicherweise auch kontrovers, einzuführen. Dies kann beispielsweise in Form eines Statements, eines Films, eines Zeitungsausschnitts oder durch Vorlesen eines Textes geschehen. Durch den Grundreiz soll die Gruppe zum Diskurs angeregt und animiert werden (vgl. Lamnek 2010, S. 377 f.).

Um sicherzugehen, dass der Erzählstimulus von allen verstanden wird, wurde versucht, kein hohes verbales Kommunikationsniveau vorauszusetzen. So wurde entschieden, die verbalen Erzählungen in möglichst Leichter Sprache vorzunehmen und mit einer Visualisierung zu ergänzen. Visuelle Darstellungen helfen, Inhalte besser zu verstehen. Bilder haben Zeichencharakter und erfüllen unterschiedliche kommunikative Funktionen. Sie können in Erzählungen – insbesondere auch in möglichst Leichter Sprache – schwierige oder auch zentrale Konzepte stützen und die wichtigsten Informationen noch einmal in einem anderen Wahrnehmungskanal darstellen. Die Bilder sollen also den Verstehensprozess stützen (vgl. Maaß 2015, S. 146). Um der Heterogenität der Gruppe gerecht zu werden, wurde diese Zwei-Kanal-Strategie, also den Grundreiz sowohl auditiv als auch visuell zu setzen, angewandt. Im Vorhinein wurde zur Visualisierung an der Flipchart, wie in Abbildung 6: *Darstellung der Personen mit verschiedenen Muttersprachen* dargestellt, ein Plakat mit Fotos der jeweiligen im Erzählstimulus erwähnten Personen vorbereitet. Der Grundreiz wurde folgendermaßen gesetzt:

Bei Un-Label sind ja immer viele verschiedene Leute zusammen gekommen. Und da sprechen ja auch alle verschiedene Sprachen. Da gibt es zum Beispiel Leute aus der Türkei, {zwei gehörlose Personen}<sup>38</sup> sprechen Gebärdensprache, manche von Euch können auch ein bisschen Gebärdensprache. Und das meiste wurde auf Englisch besprochen. Wie war das mit den vielen Sprachen für Euch?

---

<sup>38</sup> Anstatt der Bezeichnungen in geschwungenen Klammern wurden im Folgenden jeweils die konkreten Namen der entsprechenden Personen genannt.





**Abbildung 6: Darstellung der Personen mit verschiedenen Muttersprachen**

Die Interviewerin deutete während des Erzählens jeweils auf das Plakat mit dem Konterfei der betreffenden Person und klebte die ebenfalls vorbereiteten Landesflaggen beziehungsweise das DGS Symbol neben das Foto, um die Vielfalt der Muttersprachen der Personen zu verdeutlichen.

Nach der Eingangsfrage wurde den vier teilnehmenden Personen das Wort überlassen und der Diskurs wurde selbstständig von den Teilnehmenden geführt. Laut Przyborski und Wohlrab-Sahr greifen die Interviewenden erst ein, wenn sich aus dem Diskurs kein neues Thema ergibt und es zu einer Pause von mehreren Sekunden kommt. Unerfahrenen Forscherinnen und Forschern wird dabei empfohlen, ihre eigene *Peinlichkeitsgrenze* zu verschieben, um den Diskutierenden die Möglichkeit zu geben, doch noch das Wort zu ergreifen und den Diskurs selbstständig fortzuführen. Erst wenn dies nicht der Fall ist, werden immanente Nachfragen gestellt (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 70). Auch unsere Erfahrung hat gezeigt, dass es sich lohnt, die eigene Peinlichkeitsgrenze zu überwinden. Unsere Zurückhaltung und das Aushalten von längeren Episoden der Stille haben dafür gesorgt, dass eine große Bandbreite an Themen aus der Gruppe heraus besprochen wurde, ohne weiteren Input durch die Forschenden, abgesehen vom initialen Erzählstimulus.

### *Immanente Nachfragen*

Nachfragen sind zulässig, wenn der Diskurs ins Stocken gerät. Sie zielen darauf ab, die Selbsttätigkeit wieder herzustellen und detailliertere Darstellungen zu generieren. Durch die Maxime, nicht in die Verteilung der Redebeiträge einzugreifen, wird immer die gesamte Gruppe als Adressatin der Intervention angesprochen (vgl. Ernst 2006, S. 197). Um weitere Erzählungen und Beschreibungen zu evozieren, sind Fragen nach Themen geeignet, die im nicht autoritär strukturierten Diskurs schon einmal erwähnt wurden. So eignen sich beispielsweise Aufforderungen oder Bitten nach Detaillierungen, genaueren Ausführungen oder Vervollständigungen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 71). In unserem Leitfaden bereiteten wir folgende anpassbare mögliche immanente Nachfragen vor:

- Ihr habt vorhin über Thema X geredet, könnt Ihr bitte noch mehr darüber erzählen?
- Ihr habt vorhin an der Stelle X nicht weiter erzählt, was passierte dann, wie ging es weiter?
- Ihr habt öfter das Thema X angesprochen, könnt Ihr vielleicht noch mehr darüber sagen?
- Als Ihr von X geredet habt – das habe ich nicht genau verstanden. Worum ging es da? Was habt Ihr da gemacht?

### *Exmanente Nachfragen*

Grundsätzlich kann die Devise formuliert werden, exmanente Nachfragen möglichst durch immanente zu ersetzen. Haben die Interviewenden allerdings den Eindruck, die immanenten Nachfragen sind ausgeschöpft, können exmanente Fragen gestellt werden. „Diese beziehen sich nun nicht mehr auf das unmittelbar Gesagte, sondern in der Regel auf das spezifische Erkenntnisinteresse der Forscherin“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 71). Exmanente Nachfragen eignen sich daher eher am Ende in einer direktiven Phase, um auf jene Bereiche des Diskurses zurückkommen, die als Widerspruch, auffällig oder ausgeblendet erschienen sind (vgl. Ernst 2006, S. 197).

In der durchgeführten Diskussion waren folgende exmanente Nachfragen als Möglichkeiten geplant:

- Wie fandet Ihr, dass die Workshops auf Englisch waren?
- Da gab es ja manchmal die Situation, dass Ihr im Kreis zusammen gesessen habt und einer hat etwas erklärt. Zum Beispiel hat {Regisseur} etwas auf Englisch erklärt. Das hat manchmal lange gedauert. Und manchmal wurde auch viel geredet und diskutiert. Wie war das für Euch?

- Manchmal habt Ihr auch ohne miteinander zu sprechen, miteinander getanzt und Euch bewegt. Wie habt Ihr das erlebt?
- Gab es Situationen, in denen es anstrengend für Euch war, dass nicht alle dieselbe Sprache sprechen? Könnt Ihr von einer Situation berichten? Wie war das?
- Für {zwei gehörlose Personen} gab es ja eine Übersetzung in Gebärden, von {zwei Gebärdensprachdolmetscherinnen}. Wie findet ihr die Idee, wenn auch noch jemand dabei ist, der alles auf Deutsch übersetzt?

Diese wurden im Vorhinein aufgrund des Erkenntnisinteresses formuliert, damit alle wichtigen Bereiche angesprochen werden. Sie sind trotzdem als flexibel anzusehen und wurden im Prozess an den Verlauf des Interviews angepasst (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 72).

### *Das Ende der Diskussion*

Die Entscheidung darüber, wann die Diskussion erschöpft ist, ist grundsätzlich schwierig und es gibt dafür keine eindeutigen Kriterien. Die oder der Moderierende hat die Möglichkeit, die Diskussion früher als im zeitlichen Rahmen angegeben zu beenden. Es besteht aber auch die Möglichkeit, die Diskussion bei Bedarf länger laufen zu lassen, sofern die Diskutierenden der Bitte um zeitliche Zugeständnisse nachkommen (vgl. Lamnek 1998, S. 127). In manchen Situationen beenden auch die Diskutierenden die Diskussion.

Ist geklärt, dass das Interview abgeschlossen ist, wird das Aufnahmegerät ausgeschaltet. Doch auch die anschließende Situation kann noch interessante und aufschlussreiche Erkenntnisse für die Erhebung beinhalten. Beispielsweise kann durch das Beobachten dieser letzten Phase eingeschätzt werden, in welchem Maß sich die Interviewten strategisch verhalten haben oder welche Dinge eventuell wegen der Aufnahme zurückgehalten wurden (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014 S. 73).

Die Gespräche können aber auch Rückmeldungen für die Beforschten enthalten:

Hat der Forscher nun den Eindruck gewonnen, dass das Ziel des Gespräches erreicht wurde, trägt es zu einem guten Klima bei, dies den Interviewpartnern auch mitzuteilen. Diese Rückmeldung ist ein Teil dessen, was man den Personen, die sich für die Erhebung zur Verfügung gestellt haben – für ihre Bereitschaft zur Auskunft, sich zu öffnen und ihre Zeit zur Verfügung zu stellen – ‚geben‘ oder ‚zurückgeben‘ kann (ebd.).

In unserem Fall fand durch einen Folgetermin für ein gemeinsames Essen mit der ganzen Gruppe eine zeitliche Terminierung statt. Eine Diskutantin bat um Beendigung der Diskussion, um sich vor dem Essen noch umziehen zu können, woraufhin

wir noch zwei unserer exmanenten Fragen stellten und dann das Gespräch beendeten.

### *Transkription*

Die Transkription der auf Tonband aufgenommenen Gruppendiskussion in Schriftsprache stellt einen Zwischenschritt zwischen Erhebung und Analyse dar (vgl. Fuß und Karbach 2014, S. 15). Die Messgenauigkeit der Transkriptionsregeln sollte im Verhältnis zur Fragestellung und zum Ertrag der Forschung stehen. Im Transkript der Gruppendiskussion stehen insbesondere die verbalen Verhaltensmerkmale im Vordergrund, die an besonders auffälligen Stellen durch parasprachliche oder außersprachliche Beschreibungen ergänzt werden (vgl. Flick 2011, S. 379 f.).

Die hier verwendeten Transkriptionsregeln orientieren sich am Transkriptionssystem von Dresing und Pehl (2015). Dabei werden Wortverschleifungen sowie dialektal gefärbte Wörter weitgehend ins Hochdeutsche übersetzt. Unverständliche Wörter werden mit (?) gekennzeichnet, besonders betonte Wörter durch Großschreibung hervorgehoben und Pausen je nach Anzahl der Sekunden in Klammern gekennzeichnet. Da eine Pause von drei Sekunden im Transkript als Klammer mit drei Punkten „(...)“ dargestellt wird, werden ausgelassene Passagen in der Ergebnisdarstellung in eckigen Klammern „[...]“ gekennzeichnet. Die Namen der Diskussions teilnehmenden werden im Transkript nach dem gleichen Prinzip wie in den Beobachtungsprotokollen anonymisiert. Zwischen den Moderatorinnen wurde nicht differenziert: „I:“ steht daher für beide Interviewerinnen.

Eine genaue tabellarische Darstellung der angewendeten Transkriptionsregeln befindet sich im *Anhang* A.3 Transkriptionsregeln der Gruppendiskussion.

### **7.3.3 All is data: Projektinterne Fragebögen**

Im Methodologiekapitel wurde bereits erläutert, dass im Rahmen der Grounded Theory Methodologie nach dem Prinzip „all is data“ (Glaser und Holton 2004, S. 12) eine Vielzahl an Erhebungsformen in die Datenanalyse einbezogen werden.

Strauss beschreibt einige mögliche Materialien, die zur Datenanalyse herangezogen werden können, beispielsweise Briefe, Tagebücher, Zeitungen, Landkarten oder Photographien; aber auch Feldbeobachtungen, Videoaufnahmen oder Tonbandaufnahmen von Unterhaltungen. Während einige dieser Daten von den Forschenden selbst generiert und erzeugt werden müssen, gibt es auch bereits im Feld bestehendes Datenmaterial. „... [d]er kundige Wissenschaftler kann diese Daten benut-

zen, wenn er sie entdeckt und sich Zugang dazu verschaffen kann – oder aber einfach das Glück hat, sie aufzuspüren“ (Strauss 1998, S. 27).

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurde, neben den Teilnehmenden Beobachtungen und der Gruppendiskussion, ein Fragebogen in die Datenanalyse einbezogen. Dieser wurde zur internen Evaluation des Projektes am Ende der Künstlerresidenz im Mai 2016, an die Künstlerinnen und Künstler des Ensembles verteilt. Im Vorfeld gab es die Möglichkeit, diesem Fragebogen forschungsrelevante Fragen beizusteuern. Um auch ein anonymes Stimmungsbild einfangen zu können, wurde dieses Angebot genutzt, und sechs Fragen wurden beigesteuert:

- Evaluate the fact that there was an evaluation team from university at the workshops. (Skala from 1: very good to 5: dissatisfied)
- How did you feel, when Judith and Anna were observing you/ your group?
- Did it influence your work?
- What could the evaluators have done better?
- Would you like to join a workshop of Judith & Anna (3-4 hrs.) about their research results?
- In your opinion, what defines good communication in the *Un-Label-Team*?

In der Datenanalyse wurden darüber hinaus Antworten auf weitere Fragen, die von projektinternen Personen zum Fragebogen beigetragen wurden, berücksichtigt. Deren Relevanz ergab sich im Prozess des *Theoretical Samplings* und der parallel organisierten Theoriebildung. Hier fanden sich beispielsweise spannende Anregungen in Bezug auf die Interpretation bei den Fragen:

- Were there any difficulties working intercultural in a multilingual environment? What? Solutions?
- Does the performance fulfill its goals or your expectations in terms of inclusion?

Der Fragebogen wurde von zehn Künstlerinnen und sechs Künstlern des Ensembles ausgefüllt. Die Gruppe setzte sich aus fünf behinderten und elf nichtbehinderten Personen aus Belgien, Brasilien, Tschechien, Frankreich, Griechenland, Schweden, der Türkei, dem Vereinigten Königreich und Deutschland zusammen.

## 7.4 Datenauswertung

Zentrales Charakteristikum der Grounded Theory Methodologie ist die zirkuläre Triade aus Datenerhebung, Kodierung und dem Verfassen von Memos (vgl. Strauss 1998, S. 45 f.). Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt in Anlehnung an die-

sen Forschungsstil im Rahmen mehrerer Kodierphasen.<sup>39</sup> Beim Kodieren werden die erhobenen Rohdaten durch Interpretation in Konzepte auf höheren Abstraktionsebenen überführt (vgl. Strauss 1998, S. 91). Der Kodierprozess ist geprägt von der Methode des ständigen Vergleichens. Ziel ist die Generierung von Kategorien, Eigenschaften und Hypothesen zu allgemeinen Phänomenen aus dem Material heraus (vgl. Glaser und Strauss 2008, S. 110).

Die Codes sollen nach Strauss mithilfe von Memos spezifiziert werden. Memos dienen dem Festhalten von Ideen und Geistesblitzen sowie der Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses. Damit dokumentierte Beobachtungen nicht mit eigenen Eindrücken und Interpretationen vermischt werden, müssen sich die Memos im Beobachtungsprotokoll klar von den Beobachtungen als solchen unterscheiden (vgl. Strauss 1998, S. 172 f.). Zu allen Zeitpunkten des Forschungsprozesses wurden Memos verfasst und mittels MAXQDA den entsprechenden Textstellen im Beobachtungsprotokoll oder konkreten Codes zugeordnet.

Nach Strauss besteht der Kodierprozess aus einem dreistufigen Verfahren. Beim *offenen* Kodieren werden zu Beginn die erhobenen Daten kleinschrittig mit deskriptiven Codes versehen, die mit der Zeit auch wieder überarbeitet und revidiert werden können. Diese Codes sind untereinander noch nicht verbunden (vgl. ebd., S. 57). Sandra Tiefel (2004, S. 91) entwickelte in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie spezifische Code-Begrifflichkeiten. Demnach bezeichnet sie diese eher textnahen Codes, die in der Phase des offenen Kodierens entstehen, als *Deskriptoren* (Kategorien erster Ordnung). Bei der offenen Kodierung des hier vorliegenden Materials wurden zur Bewahrung der Übersichtlichkeit dabei auch erste Subkodes gebildet.

Wie die folgende Abbildung zeigt, gliedert sich beispielsweise der Deskriptor „Kommunikation“ in „Kommunikation ohne Übersetzung“ und „Übersetzung“. Diese gliedern sich noch einmal in die jeweils drei beobachteten Varianten „neutral“, „Irritation“ und „Nachricht kommt an“. Beispielhaft werden diese drei Codes für die „Kommunikation ohne Übersetzung“ anhand der entsprechenden Memos zur Beschreibung der jeweiligen Codes dargestellt:

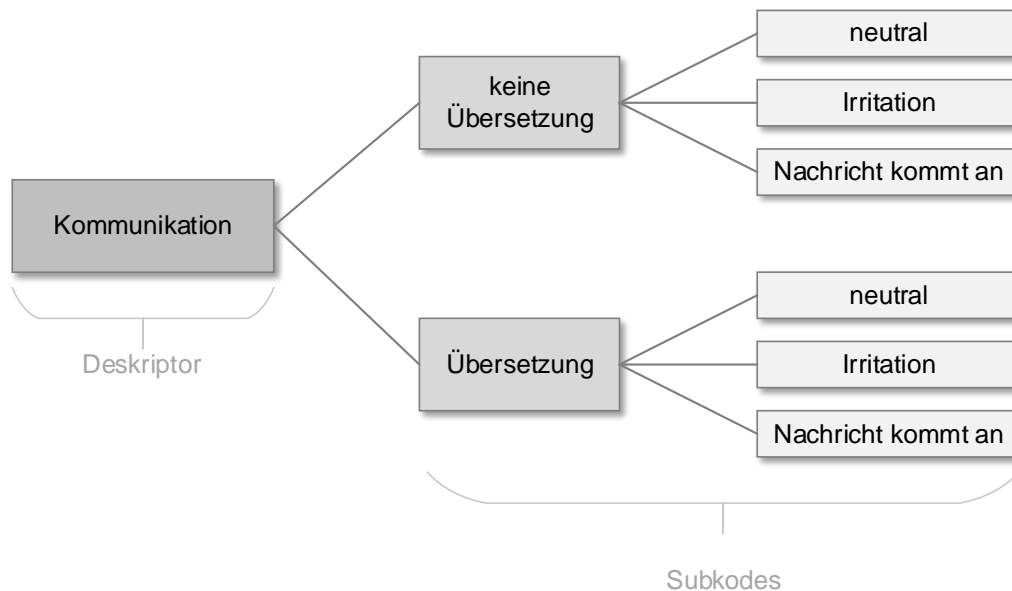
- *Kommunikation neutral*: Alles, was mittels Kommunikation geäußert wird, ohne dass dabei direkt eine Übersetzung stattfindet oder dass explizit genannt wird, ob die Message ankommt, beziehungsweise ob es eine Ir-

---

<sup>39</sup> Die Auswertung wurde mithilfe der Software MAXQDA durchgeführt.

ritation gibt. Beispiel: „Er [...] ruft: ‚Okay, let’s make a big circle‘“ (Beobachtungsprotokoll Türkei T3 2016, Z. 40-42).

- *Kommunikationsirritation*: Wenn die Kommunikation (anscheinend) nicht reibungslos verläuft, da jemand etwas offensichtlich nicht richtig versteht. Beispiel: „NAI, eine Trainerin, sagt: ‚You can use space‘, mit einem ausgeprägten französischen Akzent. Niemand bewegt sich von seinem Platz. Die Blicke sind auf NAI gerichtet. Es ist ein paar Sekunden still. NAI wiederholt den Satz ...“ (Beobachtungsprotokoll Griechenland T2 2015, Z. 3-6).
- *Kommunikation - Nachricht kommt an*: Es wird klar beschrieben, dass auf das inhaltlich Transportierte eine Handlung folgt, die suggeriert, dass der Inhalt verstanden wurde. Beispiel: „In einer hitzigen Diskussion [auf Englisch, Anm. d. Verf.] sagt der griechische Trainer GIS, die Gruppe könne ruhig Deutsch reden, wenn das Englisch nicht ausreicht. Die Gruppe redet daraufhin Deutsch ...“ (Beobachtungsprotokoll Deutschland T3 2015, Z. 206-207).



**Abbildung 7: Beispiel einer Kategorie erster Ordnung mit Subkodes**

Ist das Material offen kodiert, folgt das *axiale* Kodieren. Dabei werden Verbindungen zwischen einzelnen Codes hergestellt, sodass „... allmählich ein dichtes Beziehungsnetz um die ‚Achse‘ der im Fokus stehenden Kategorie ...“ gesponnen wird (Strauss 1998, S. 101). Tiefel spricht hier von *Explikatoren* als Kategorien zweiter Ordnung (vgl. Tiefel 2004, S. 92). Dabei kann es bereits zur Hierarchisierung von Kategorien kommen. Zur Systematisierung des Vorgehens und zur Herausarbeitung von Relationen zwischen Kategorien werden Fragen ans Material gestellt, was

Strauss und Corbin als Kodierparadigma bezeichnen. Die Fragen richten sich nach Bedingungen, Interaktionen zwischen den Agierenden, Strategien und Taktiken sowie den Konsequenzen (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 78). Durch die intensive Analyse der abstrakteren Kategorien „... vermehrt sich das Wissen über die Beziehungen zwischen dieser Kategorie und anderen Kategorien und Subkategorien“ (Strauss 1998, S. 63). Dass der Übergang von Deskriptoren und Explikatoren teilweise fließend ist, wird im oben genannten Beispiel der Kommunikation deutlich. So ist bereits die Bezeichnung einer *Irritation* eine gewisse Abstraktion und Interpretation der Geschehnisse, die sich von einer reinen Beschreibung löst.

Im Fall der vorliegenden Forschung wurden schlussendlich folgende Explikatoren<sup>40</sup> kodiert:

- Stellvertretende Ausführung von Anforderungen
- Stellvertretende Ausführung von Anforderungen als Bevormundung
- Thematisieren eines Unterstützungsbedarfs
  - o Bitten um Unterstützung
  - o Unterstützungsangebote
- Angepasste Rolle der Gebärdensprachdolmetscherin
- Anpassung von Zeitfenstern
- Anpassung von Aufgabenstellungen
- Keine Anpassung möglich
- Keine Anpassung der Anforderungen
- Keine Anpassung der Gruppenmitglieder
- Keine Anpassung der Gruppenmitglieder an einen Unterstützungsbedarf

Aus dem Prozess des offenen und axialen Kodierens emergiert eine (oder mehrere) Schlüsselkategorie, „... die alle übrigen Kategorien am ehesten zusammenhält“ (Strauss 1998, S. 45) und immer wieder im Material auftaucht. Sie ist für das Forschungsprojekt zentral und bildet somit das Kernstück der Grounded Theory. Sobald eine Schlüsselkategorie herausgearbeitet werden kann, wird diese fortan zum roten Faden für das *Theoretical Sampling* und die Datenerhebung (vgl. ebd., S. 63-68). Beim dritten Verfahren, dem *selektiven* Kodieren, wird „... *systematisch* und konzentriert nach der Schlüsselkategorie kodiert ...“ (ebd., S. 63). Dabei werden neue Bezüge zu nachgeordneten Kategorien hergestellt und kodiert, sodass sich die

---

<sup>40</sup> Aufgrund des triadischen, dynamischen Auswertungsprozess im Rahmen der Grounded Theory Methodologie änderte sich im Verlaufe der Analyse die Zuordnung einiger Kategorien. So wurden beispielsweise Explikatoren teilweise zu Kategorien dritter Ordnung und umgekehrt. An dieser Stelle wird dieser Prozess nicht nachvollzogen, sondern lediglich die letztendliche Ordnung vorgestellt.



Theorie durch die Integration einer maximalen Variation von Dimensionen, Eigenschaften, Bedingungen, Konsequenzen und Strategien allmählich verdichtet und schließlich gesättigt wird (vgl. Strauss 1998, S. 67 f., 106 f.). Nach Tiefel handelt es sich dabei um *interpretierende Charakteristika* als Kategorien dritter Ordnung (vgl. Tiefel 2004, S. 94). Konkret heißt das für das hier verfolgte Vorgehen, dass die Explikatoren miteinander in Beziehung gesetzt und verglichen wurden. Durch eine Zusammenfassung und Abstraktion der Explikatoren wurden folgende Charakteristika benannt:

- Anpassung der Gruppe und ihrer Individuen
- Anpassung des Produkts an die Gruppe
- Keine Anpassung

Es stellte sich heraus, dass es in allen Charakteristika um vorgenommene beziehungsweise fehlende Anpassungen geht, wodurch sich sukzessiv die Schlüsselkategorie *Anpassungsprozesse* herauskristallisierte. Schon nach der ersten Erhebung kam der Kode *Umgang mit Anforderungen* - initiiert durch die erste Forschungswerkstatt - auf, der in die folgenden Subkodes gegliedert wurde:

- Unterstützung bei Ausführung
- Stellvertretende Ausführung durch andere Person
- Veränderung der Anforderungen
- Wegfall der Anforderungen
- Keine Anpassung der Anforderungen

Bereits in der ersten Erhebung fielen zahlreiche Anpassungsprozesse auf, die im Hinblick auf die gestellten Anforderungen analysiert wurden. Im Laufe des weiteren Kodierprozesses wurden die Codes in die bereits vorgestellten Explikatoren umbenannt. Es zeigte sich, dass diese Prozesse in allen Beobachtungsprotokollen und auch in der Gruppendiskussion auftauchen, was jedoch erst nach dem Ende der Erhebungsphasen als zentrale Schlüsselkategorie erkannt wurde. Durch das gezielte Kodieren von Textstellen wurde nun versucht, möglichst viele Dimensionen der Anpassungsprozesse im Material ausfindig zu machen. Insbesondere die Gruppendiskussion lieferte hierzu wertvolle Sequenzen, da dort insbesondere auch persönliche Motive für Anpassungsprozesse expliziert wurden, die durch reine Beobachtung nicht erfasst werden konnten.

Da sich die Schlüsselkategorie erst nach der Beendigung der Erhebungen herauskristallisierte, konnte das Vergleichen von verschiedenen Anpassungsdimensionen lediglich im bereits erhobenen Material durchgeführt und keine kontrastierende Fallauswahl in weiteren Erhebungen vorgenommen werden. Aufgrund des vorab

festgelegten Samplings und der zeitlich begrenzten Erhebungsphasen führte dies bis zum jetzigen Zeitpunkt nicht zu einer Theoretischen Sättigung<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Zur kritischen Reflexion hierzu siehe *Kapitel 6.3 Kritische Betrachtung des Forschungsdesigns* sowie *Kapitel 8.3 Eingeschränkte theoretische Generalisierung*.

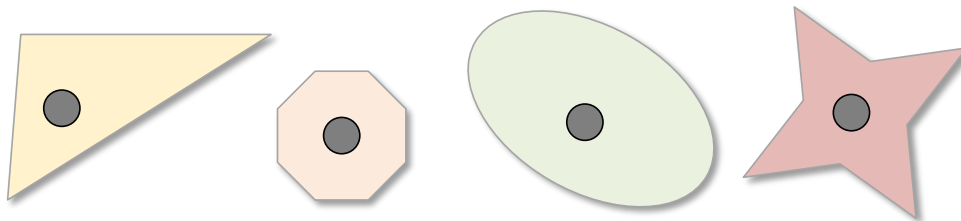
## 8 Analyse: Darstellung zentraler Ergebnisse

Die Ergebnisse des Forschungsvorhabens zu Interaktionen in einer heterogenen Gruppe im Kontext von Kunst und Kultur werden im Folgenden dargestellt und anhand grafischer Darstellungen veranschaulicht. In Anlehnung an Strauss' Vorschlag, während der Analysearbeit funktionale Schaubilder zur Abstraktion des Forschungsmaterials zu entwerfen (vgl. Strauss 1998, S. 190), werden die entwickelten Grafiken in der Ergebnisdarstellung sukzessive aufgebaut.

Bei der Bearbeitung der Forschungsfragen stellte sich heraus, dass die meisten Interaktionen im Kontext von Anpassungsprozessen stattfinden, beispielsweise Anpassungen von Individuen aneinander in Gruppenprozessen oder Anpassungen des äußeren Rahmens, in dem sich die Gruppe bewegt. Diese Anpassungen finden über Interaktionen zwischen den beteiligten Akteuren statt. Daher wird im Folgenden zunächst die Schlüsselkategorie *Anpassungsprozesse* vorgestellt. Anschließend werden die darin integrierten Bestandteile in Form von Charakteristika und Explikatoren anhand des erhobenen Forschungsmaterials erläutert. Zuletzt werden die drei zentralen Forschungsfragen beantwortet und noch einmal der Bogen von den Forschungsergebnissen zurück zum Symbolischen Interaktionismus gespannt.

### 8.1 Anpassungsprozesse

Ausgangspunkt der entwickelten Theorie ist das Zusammentreffen von mehreren Personen im Rahmen des Theaterprojekts *Un-Label*. Es wird davon ausgegangen, dass jede der Personen individuelle Voraussetzungen, Motivationen, Bedürfnisse und Bedarfe<sup>42</sup> mitbringt.



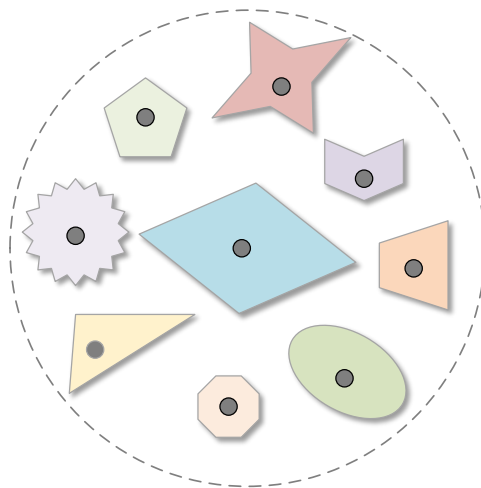
**Abbildung 8: Darstellung der Projektbeteiligten als Individuen mit persönlichem Wirkungskreis**

In der Darstellung (Abbildung 8) signalisiert der Punkt in der Mitte des jeweiligen Feldes die Person, die aus eigener Entscheidung an den Workshops des Projekts

---

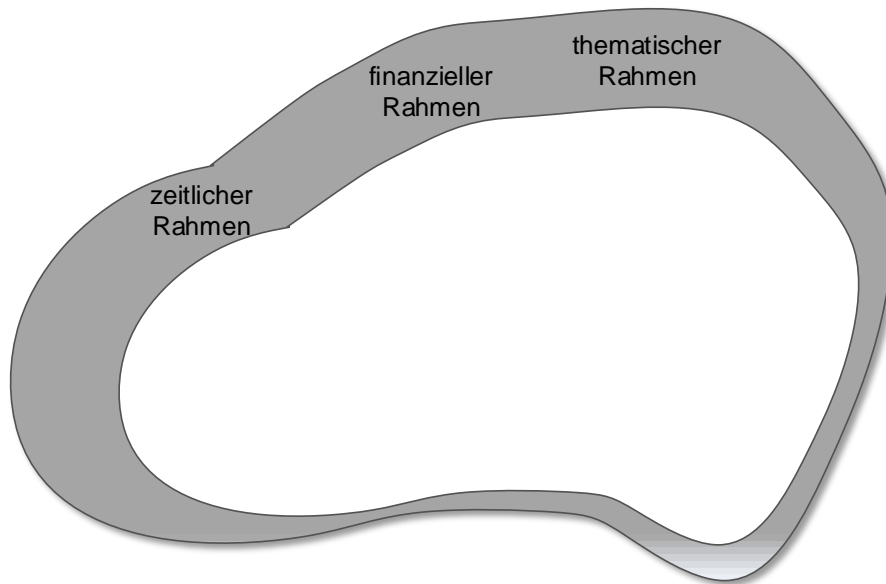
<sup>42</sup> Zum Unterschied zwischen den Begriffen *Bedarf* und *Bedürfnis*: Bedürfnisse sind subjektiv erlebte Mangelerscheinungen (vgl. Burmeister 2011, S. 84), beispielsweise das Bedürfnis, einen in einer Fremdsprache gesprochene Aussage zu verstehen. Ein Bedarf stellt „eine beschaffungsbezogene Konkretisierung von Bedürfnissen“ (Halfar 2011, S. 80) dar, beispielsweise eine Übersetzung des Gesagten von der Fremdsprache in die eigene Muttersprache, sodass die Äußerung verstanden werden kann.

teilnimmt. Alle Punkte sind gleich groß, wodurch die Gleichwertigkeit der Personen zum Ausdruck gebracht wird. Die umgebenden Formen und Farben sind hingegen unterschiedlich. Damit wird veranschaulicht, was jede Person in das Projekt konkret einbringt, sozusagen ihr jeweiliger *Wirkungskreis*, der von zahlreichen jeweils individuellen Faktoren, beispielsweise durch Motivation, Fähigkeiten oder Bedürfnisse, beeinflusst wird. Diese äußere Form ist also flexibel und steht durch die Interaktionen mit anderen Personen in stetiger Veränderung. Die vielen Individuen mit ihren persönlichen Wirkungskreisen bilden die Untersuchungsgruppe (siehe Abbildung 9), deren Interaktionen insbesondere in den Phasen der Teilnehmenden Beobachtung in den Blick genommen wurden.



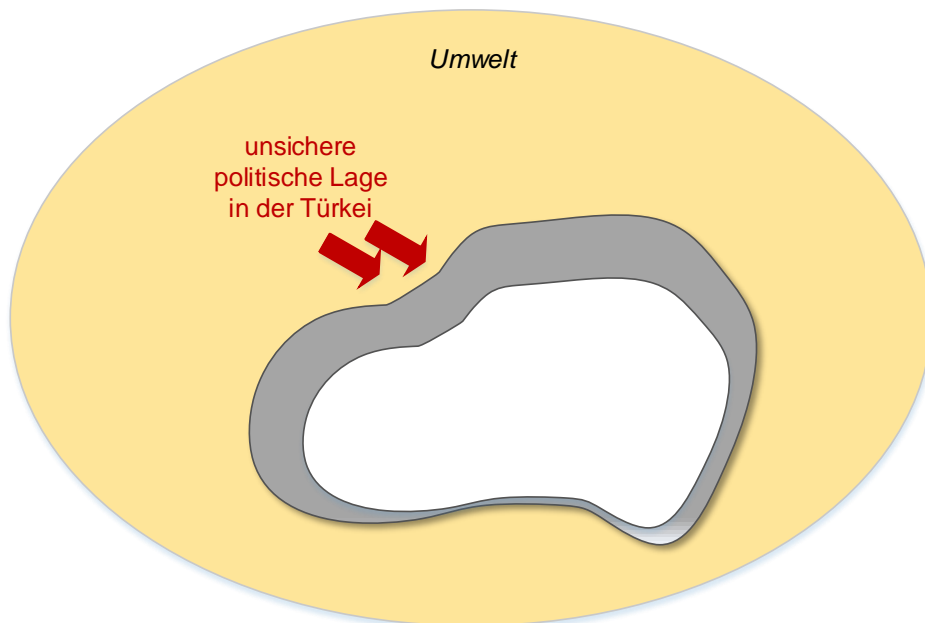
**Abbildung 9: Gruppenbildung aus vielen Individuen**

Für dieses System der Gruppe gibt das Projekt die rahmengebende Struktur vor, innerhalb der sich die Gruppe erst als solche konstituiert. Dieser Rahmen ist gekennzeichnet durch eine starke Orientierung am Produkt, das im Laufe des Projekts entstehen soll. Dieses Produkt stellt insbesondere das Projektziel dar, innerhalb eines bestimmten Zeitraums ein bühnenreifes Stück zu entwickeln. Dafür werden in den Workshops viele kleinere Produkte entwickelt, beispielsweise in Form von kurzen Improvisationen oder kleinen Vorstellungen.



**Abbildung 10: Darstellung des Projektrahmens**

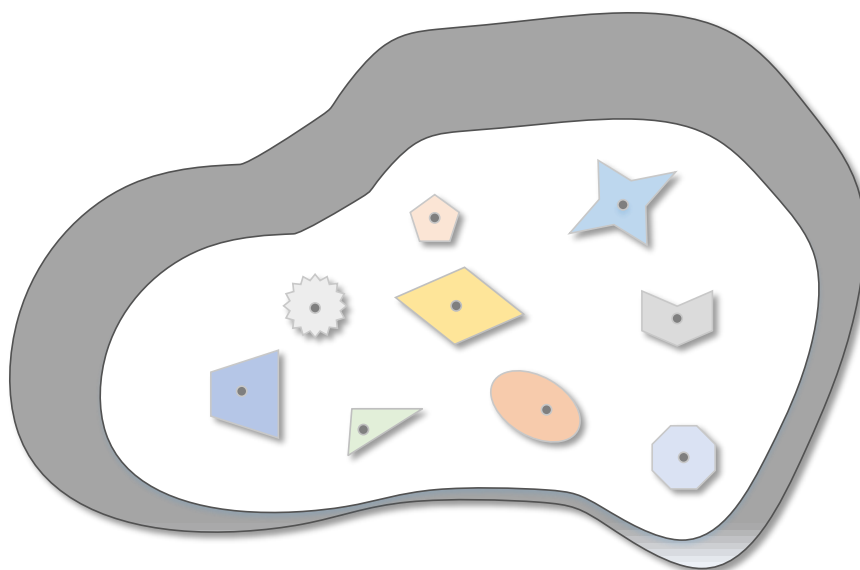
Dieser Rahmen ist durch die in Abbildung 10 beispielhaft dargestellten Vorgaben *finanzieller*, *thematischer* und *zeitlicher Rahmen* der Projektstruktur an diesen Stellen relativ starr und unflexibel, weshalb er dort dicker dargestellt wird. So war beispielsweise vorab festgelegt, dass es drei Workshopphasen von jeweils vier Tagen mit einer Gruppengröße von 20-30 teilnehmenden Personen in den Ländern Deutschland, Griechenland und der Türkei geben würde. Aus diesem Personenkreis wurden anschließend Künstlerinnen und Künstler ausgewählt, die in der Künstlerresidenz ein Stück zum Thema *Liebe* entwickelten und dieses in den drei genannten Ländern aufführten. Diese Anteile des Rahmens waren durch die Gruppe nicht veränderbar, wenngleich diese ihn individuell *ausfüllte*. An einigen Stellen ist der Rahmen nur dünn. An diesen Punkten ist etwas mehr Flexibilität möglich, beispielsweise lässt sich der Rahmen dort an die Kreativität der Gruppe anpassen. Der Rahmen ist bildlich gesprochen ein Konstrukt aus Aluminium, welches an den schmalen Stellen leicht verbogen werden kann, während eine Deformation an den breiten Stellen nur mit viel Energie möglich ist. Die Flexibilität an den dünnen Stellen wird noch ausführlicher dargestellt, an den dicken Stellen gab es – soweit bekannt – nur eine große Veränderung: Die Verschiebung des Gastspiels in der Türkei aufgrund der politisch unruhigen Situation in Folge des Putschversuchs im Juli 2016, was in der folgenden Grafik dargestellt wird.



**Abbildung 11: Massive Einwirkung von außen auf den Projektrahmen**

Dieses massive Ereignis in der Umwelt, die das Projekt umgibt, führte in der Reaktion dazu, dass der relativ starre Bereich des Projektrahmens angepasst wurde. Das Gastspiel fand nicht wie geplant im Dezember 2016 statt, sondern wurde um einige Monate verschoben, was aber nicht näher im Fokus dieses Forschungsvorhabens stand und daher auch nicht weiter thematisiert wird.

Mit ihrer Teilnahme an den Workshops begaben sich die Künstlerinnen und Künstler in den Rahmen des Projekts, was Abbildung 12 verdeutlicht.



**Abbildung 12: Teilnehmende im Rahmen des Projekts**

Innerhalb dieses Rahmens hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre Kreativität einzubringen. Das Endprodukt des Projekts, das gemeinsam entwickelte Stück

mit dem Titel *L – Do I need Labels to Love?*, basiert ganz wesentlich auf den Wirkungskreisen der Teilnehmenden. Es gab kein im Vorhinein bestehendes Theaterstück, sondern das Stück beruht auf dem kreativen Input, den die Mitglieder des Ensembles in Improvisationen selbst entwickelten. Nur was diese bereit waren, in den Prozess der Stückentwicklung zu investieren, konnte im Endprodukt gezeigt werden. Das Ensemble füllte den Rahmen mit der Zeit aus und wurde so Teil des Produkts.

Der Rahmen (personell verkörpert durch die Projektleitung, den Regisseur, die Choreographin und teilweise die Coaches) gab aufgrund seiner Produktorientierung in den Workshops zahlreiche Anforderungen vor. Die Workshopstruktur gestaltete sich aus einer Aneinanderreihung von Anforderungen, die unter bestimmten Zeitvorgaben erfüllt werden sollten, wie folgende zwei beobachtete Sequenzen verdeutlichen:

Die Gruppe steht im Kreis, GIS, ein Coach, sagt: ‚Write down on a paper the first word which comes into your mind. One word you like about Eros Love, one you don't like about Eros Love' (Beobachtungsprotokoll Griechenland T2 2015, Z. 29 f.).

Nach der Improvisationsrunde und einem kurzen Namensspiel mit dem Ball kommt die Vorstellungsrunde, bei der jede Person in zehn Sekunden sagen soll, was sie sonst so macht und warum sie am Workshop teilnimmt (Beobachtungsprotokoll Türkei T1 2016, Z. 55-57).

Häufig wurden diese Anforderungen an die Bedarfe der anwesenden Personen angepasst oder es fanden Anpassungsleistungen zwischen Individuen statt. Diese flexiblen Anpassungsprozesse bilden die Schlüsselkategorie und damit das zentrale Thema dieser Forschung.

Der Anpassungsprozess hat, wie Abbildung 13 zeigt, dabei drei Ausprägungen, welche die Charakteristika, also Kategorien dritter Ordnung, darstellen:

1. Die Gruppe und ihre Individuen passen sich an.
2. Die Vorgabe beziehungsweise das Produkt passt sich an die Gruppe an.
3. Es findet keine Anpassung statt.

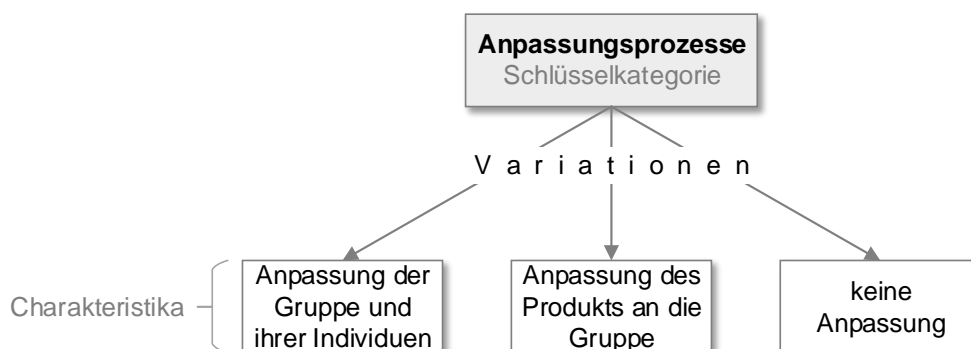


Abbildung 13: Darstellung der Schlüsselkategorie und Kategorien dritter Ordnung

Diese Charakteristika werden im Folgenden jeweils unter Einbezug der jeweiligen Explikatoren dargestellt.

### 8.1.1 Anpassung der Gruppe und ihrer Individuen

Die Anpassung von Individuen in einer Gruppe an das Produkt ist eine häufig beobachtete Variante von Anpassungsprozessen. Meist wurde von einem Coach eine Aufgabenstellung vorgegeben, die von der Gruppe erfüllt werden sollte.

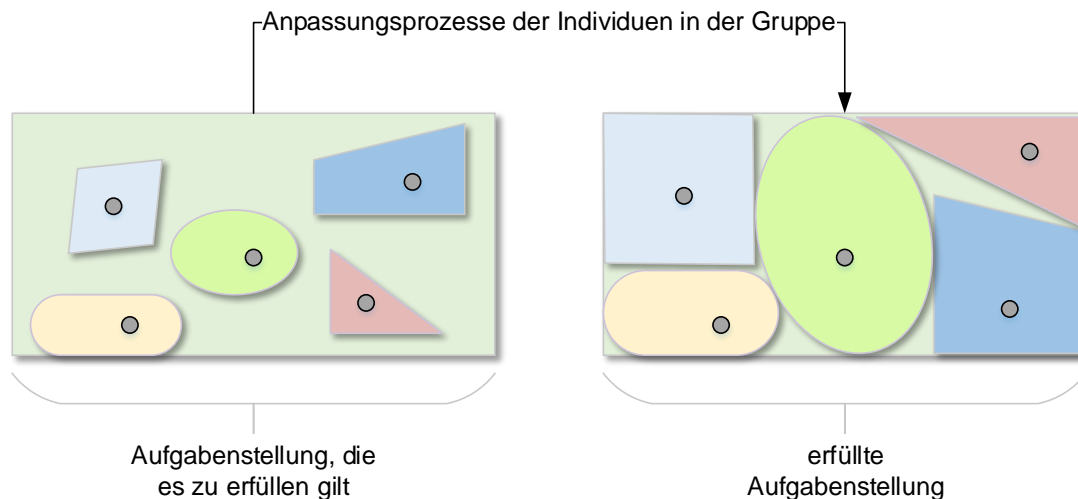


Abbildung 14: Anpassungsleistung der Gruppe

Wie Abbildung 14 verdeutlicht, verändern die Personen in der Gruppe ihre individuellen Wirkungskreise, um die Aufgabe als Gruppe zu erfüllen. In diesem Fall findet durch die Anpassung von einzelnen Individuen ein Zusammenspiel als Gruppe statt, wodurch die Erfüllung der gestellten Anforderung möglich wird.

Im Folgenden werden aus dem erhobenen Forschungsmaterial verschiedene Variationen von Interaktionsprozessen innerhalb der Gruppe dargestellt, in denen flexible Anpassungsprozesse der Individuen sichtbar werden. Die folgenden kursiven Überschriften stellen die Ebene von Kategorien zweiter Ordnung (Explikatoren) dar. Die meisten beobachteten Interaktionen sind komplex und lassen sich mehreren Explikatoren zuordnen.

#### *Stellvertretende Ausführung von Anforderungen*

Das grobe Workshopkonzept stand schon vor Beginn der Workshops fest. Während der Workshopphasen traf sich die Gruppe der Coaches jeweils am Vorabend mit den Projektverantwortlichen, um den kommenden Tag im Detail zu planen und gegebenenfalls Änderungen am Konzept vorzunehmen. In der im Folgenden geschilderten Situation wurde in dieser vorabendlichen Besprechung festgelegt, dass der



Trainer XAR zu Beginn des Workshoptages ein zweites Warm-Up mit den Teilnehmenden durchführen würde.

Gegen 10.45 Uhr treffen sich alle zum gemeinsamen Warm-Up. Nach dem ersten Warm-Up sitzen einige Leute in Grüppchen zusammen und reden, einige Menschen stehen und reden, einige dehnen sich auf dem Boden und reden nicht. Die Coaches stehen in einer Ecke zusammen und reden. Es geht nicht weiter mit dem Programm. Bei der internen Besprechung des Teams am Abend zuvor wurde besprochen, dass nach dem Warm-Up XAR die nächste Warm-Up Session macht, dieser ist aber verletzungsbedingt nicht da. NAX wendet sich schließlich der Gruppe zu und sagt: ‚Just to inform everybody. Normally it was planned that XAR would do the warm-up but his back hurts so he is seeing a doctor. He is totally fine but he will be late.‘ TAA, eine Trainerin, macht dann Musik an und beginnt ein nächstes Warm-Up (Beobachtungsprotokoll Griechenland T4 2015, Z. 4-14).

Da der Trainer XAR fehlt, der zur Anleitung des Warm-Ups vorgesehen war, ergibt sich ein Anpassungsprozess seiner Kolleginnen und Kollegen (siehe Abbildung 15). Dadurch, dass der Prozess ins Stocken gerät und sich niemand verantwortlich für den nächsten Programmpunkt fühlt, müssen die Coaches flexibel reagieren. Sie sind in ihrer Rolle verantwortlich für den Tagesablauf und besprechen sich daher innerhalb der Kleingruppe. Sie passen sich daraufhin der veränderten Situation an, insofern als der Coach NAX alle Anwesenden über die Abwesenheit von XAR informiert und die Trainerin TAA spontan für den abwesenden XAR einspringt und seine Aufgabenstellung übernimmt. In diesem Fall vergrößert sich der Wirkungskreis von NAX und insbesondere von TAA, sodass sie das Fehlen von XAR kompensieren können und schließlich ein zweites Warm-Up durchgeführt wird.

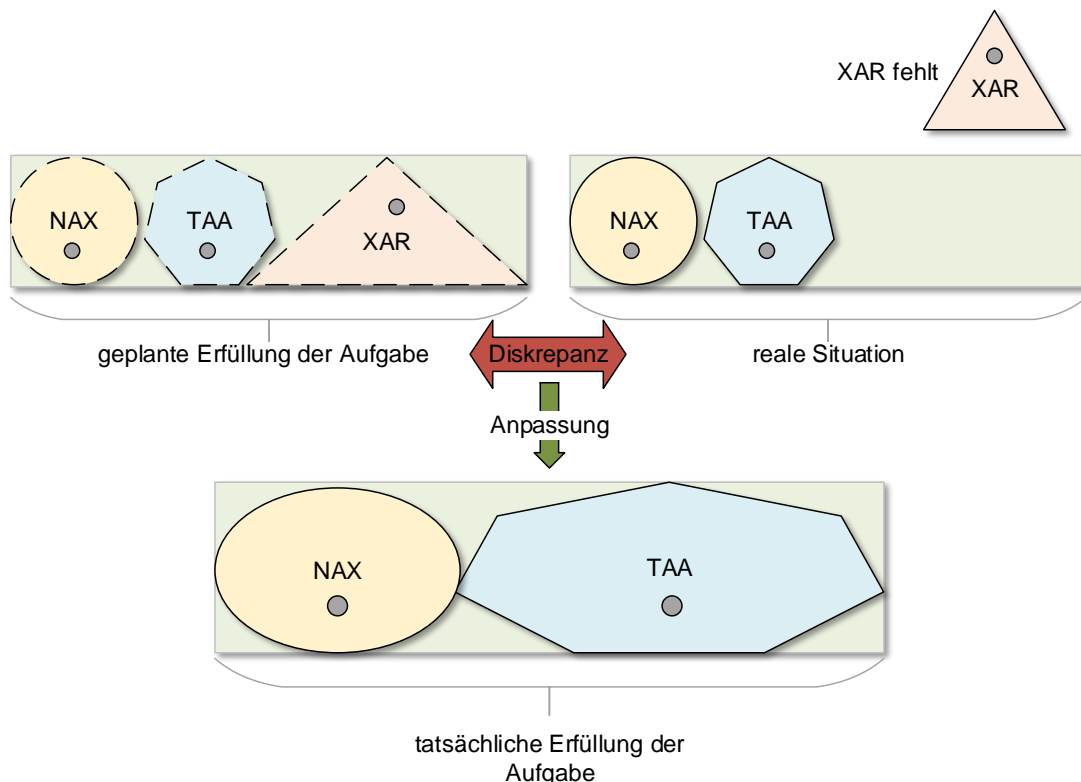


Abbildung 15: Kompensation einer fehlenden Person durch Zusammenarbeit der Individuen

Diese Situation wurde mit dem Explikator *Stellvertretende Ausführung von Anforderungen* kodiert, da die Durchführung des Warm-Ups in diesem Fall als Anforderung an den Trainer interpretiert wurde. Die Coaches ergänzen sich untereinander, so dass der Tag – wie am Vorabend geplant – mit einem zweiten Warm-Up beginnen kann.

Im beschriebenen Beispiel ereignet sich der Anpassungsprozess auf der Ebene der Trainerinnen und Trainer. Daneben gibt es auch Situationen, in denen die stellvertretende Ausführung zwischen Coach und einer teilnehmenden Person stattfinden, was folgende Situation exemplarisch zeigt. In einer Übung sollen reihum zu bestimmten Vorgaben Wörter assoziiert und genannt werden.

Als der Auftrag kommt, dass jede Person ihre letzten beiden gesagten Wörter auf die Flipchart schreiben soll, steht ein Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten (UOM) abseits der Bühne und weiß anscheinend nicht, was er machen soll. Alle anderen Workshopteilnehmenden schreiben ihre Wörter auf. Die Choreografin, die außerhalb sitzt und UOM bereits vom letzten Projekt kennt, ruft ihn zu sich und fragt: ‚Soll ich für dich schreiben?‘ UOM sagt: ‚Ja, okay‘ (Beobachtungsprotokoll Deutschland T1 2015, Z. 131-135).

Die Choreographin weiß, dass UOM Schwierigkeiten beim Schreiben hat und bietet ihm daher ihre stellvertretende Ausführung an, damit die Aufgabe erfüllt werden kann.

Im weiteren Verlauf dieser Sequenz zeigt sich, dass auch auf der Ebene der Teilnehmenden Aufgaben teilweise stellvertretend ausgeführt werden: Während die Choreographin mit UOM überlegt, welche Wörter sie für ihn aufschreiben könnte, handelt die Teilnehmerin DLA, die während der Runde mit den Wortassoziationen neben UOM stand, für ihn stellvertretend.

Da kommt die Teilnehmerin DLA, die vorher neben UOM gestanden hatte, zur Situation hinzu und sagt: ‚Guck mal, was ich aufgeschrieben habe. Freundschaft und (noch ein Wort)‘. Die Choreografin sagt: ‚Ach perfekt, das sind doch gute Wörter!‘ (Beobachtungsprotokoll Deutschland T1 2015, Z. 138-140)

UOM bekam offensichtlich nicht mit, dass DLA für ihn die Aufgabe bereits stellvertretend ausführt. Die Aufgabe scheint mit einem hohen kognitiven Anspruch verknüpft zu sein: Reihum sagt jede Person Wörter in mehreren Runden. Erst *danach* kommt die Ansage eines Coaches, dass nun jede Person ihre beiden letztgenannten Wörter aufschreiben soll. Neben der bereits geschilderten Hürde der Fähigkeit des Schreibens wird also auch die Fähigkeit, sich an die letzten beiden Wörter zu erinnern, vorausgesetzt. Wahrscheinlich ist der Teilnehmerin DLA bewusst, dass diese Aufgabe insbesondere für eine Person mit Lernschwierigkeiten eine große Herausforderung darstellt und entscheidet sich daher dafür, neben ihren Wörtern auf einem zweiten Zettel auch die letztgenannten Wörter von UOM aufzuschreiben.

UOM kann sich an seine letztgenannten Wörter nicht mehr erinnern und da die Choreographin im Gegensatz zur Teilnehmerin DLA UOMs Wörter ebenfalls nicht mehr weiß, überlegt sie neue mit ihm. DLA kann sich jedoch an dessen beide Wörter erinnern und erfüllt somit die Anforderung durch ihre stellvertretende Handlung.

### *Stellvertretende Ausführung von Anforderungen als Bevormundung*

In vielen Fällen, in denen eine stellvertretende Ausführung vollzogen wurde, gab es vorab eine Absprache zwischen den Beteiligten. Es ereigneten sich jedoch auch Sequenzen, in denen Anforderungen stellvertretend erfüllt wurden, was aber ohne vorherige Absprache erfolgte und als Bevormundung interpretiert wurde. Dies zeigt beispielsweise eine beobachtete Sequenz, in der die Teilnehmenden insgesamt 16 Wörter mit dem gleichen Anfangsbuchstaben auf ein Blatt vor ihnen schreiben sollen. Vom Regisseur (DOS) wird die Aufgabenstellung nach einigen Nachfragen zur Anzahl der Wörter als „That’s not too difficult“ kommentiert (Beobachtungsprotokoll Griechenland T2 2015, Z. 36).

Nach kurzer Zeit wird es still und die Personen schreiben ihre Wörter auf das Blatt vor ihnen.

DOS fragt die französische Trainerin NAI auf Französisch, ob sie die Aufgabenstellung verstanden habe. Die Zeit ist fast vorbei und NAI hat noch keine Wörter aufgeschrieben. Sie sagt: ‚Oui, oui‘, aber ihr fallen keine Wörter auf Französisch mit L als Anfangsbuchstaben ein. Daraufhin schlägt DOS einige Worte vor. NAI schreibt nichts auf. [...] DOS kommt näher zu NAI, nimmt ihr den Zettel aus der Hand und schreibt für sie Wörter mit L auf. Er fragt mich (Judith) auch nach Wörtern und auch ich schlage ein Wort vor, welches DOS auf NAIs Zettel schreibt. Er gibt ihr anschließend den Zettel zurück und fragt: ‚D’accord?‘ Sie lacht, sagt aber weder ja noch nein (Beobachtungsprotokoll Griechenland T2 2015, Z. 42-52).<sup>43</sup>

In dieser Sequenz wird zwar die Aufgabe formal erfüllt: NAI hat schließlich 16 Wörter mit dem Anfangsbuchstaben L auf ihrem Zettel stehen – jedoch hat sie diese Aufgabe weder selbst ausgeführt, noch der entsprechenden *Hilfe* zugestimmt. Der Regisseur verlässt seine passive Rolle und nimmt stellvertretend ihre Rolle als Teilnehmerin der Übung ein und erfüllt die Aufgabe für sie.

Indem der Regisseur die Ansage macht, dass die Übung nicht zu schwer sei, fühlt sich die Trainerin womöglich unter Druck gesetzt, die Aufgabenstellung zu erfüllen. Sie könnte gezögert haben, Hilfe oder eine Anpassung der Aufgabenstellung (beispielsweise mehr Zeit, die Möglichkeit weniger Wörter aufzuschreiben oder den Anfangsbuchstaben zu ändern) einzufordern. Der Regisseur bevormundet sie, indem er ohne Absprache Wörter für sie aufschreibt, mit denen NAI im Anschluss weiterarbeiten muss. Seine Nachfrage „Einverstanden?“ scheint nur rhetorischer Art zu sein und nicht als Absprache zu gelten, denn sie wurde erst nach Beendigung des Vor-

---

<sup>43</sup> Übersetzung der genannten französischen Wörter: oui = ja, d’accord = einverstanden.

gangs gestellt. NAI antwortet nicht eindeutig, sondern versucht anscheinend, mit ihrem Lachen einen schnellen Ausweg aus dieser für sie unangenehmen Situation zu finden. Weiterhin wird in dieser Interaktion eine Hierarchie deutlich, da sich der Regisseur durch seine Bevormundung über die Trainerin stellt. Somit nimmt er ihr die Möglichkeit, die Übung in abgewandelter Form zu bearbeiten, zum Beispiel indem NAI die Aufgabe für sich ändert und weniger Wörter aufschreibt oder über den Zeitrahmen hinaus an der Erfüllung der Aufgabe arbeitet.

Ob diese fremdbestimmte Aktion überhaupt als *Unterstützung* bezeichnet werden kann, ist fraglich – dennoch führt diese stellvertretende Ausführung von Anforderungen dazu, dass das primäre Ziel der Aufgabenstellung erfüllt wird. In diesen beobachteten Interaktionen wird deutlich, dass das Produkt, also die Erfüllung der Aufgabenstellung, für den Regisseur offensichtlich einen höheren Stellenwert besitzt als die Selbstbestimmung der Trainerin. Indem der Regisseur eine Nicht-Erfüllung oder Abwandlung der Aufgabe nicht zulässt, entsteht innerhalb dieses Settings, zu dem sich die Personen freiwillig angemeldet haben, eine Art Zwangscharakter.

Der Faktor Zeit scheint hier auch eine Rolle zu spielen, denn der Regisseur greift erst ein, als die Trainerin kurz vor Ablauf der vorgegebenen Zeit die Aufgabe noch nicht erfüllt hat. Es hat also eine Abwägung stattgefunden: Die Selbstbestimmung ist wichtig, aber wenn die Zeit drängt, wird eingegriffen. Es ist zu vermuten, dass das Projekt an dieser Stelle zu starr ist, um einen erweiterten Handlungsspielraum, wie eine Verlängerung der Zeit für diese Übung, zuzulassen. Daher sorgt der Regisseur dafür, den Zeitrahmen einzuhalten und nimmt die Bevormundung der Trainerin in Kauf.

#### *Thematisierung eines Unterstützungsbedarfs*

Der Explikator *Thematisierung eines Unterstützungsbedarfs* wird in die Subkodes *um Unterstützung bitten* und *Unterstützung anbieten* gegliedert. In der ersten Variation wird ein Anpassungsprozess von einzelnen Personen oder der ganzen Gruppe eingefordert. In der zweiten Variation bieten Personen von sich aus an, ihren Wirkungskreis je nach Bedarf entsprechend anpassen zu können.

Der Subkode *Bitten um Unterstützung* kann in zwei Varianten unterteilt werden: Das stellvertretende Hinweisen auf einen Bedarf, wenn so auf andere Personen aufmerksam gemacht wird, und das Einfordern von Unterstützungen für sich selbst.

Beide Varianten kommen häufig in Zusammenhängen mit einer notwendigen Übersetzung vor:

Ein Teilnehmer (NIL), der schlecht Englisch spricht, fragt zwei Teilnehmerinnen: ‚Was heißt eigentlich Gedicht auf Englisch?‘, sie antworten ihm ‚Poem‘ (Beobachtungsprotokoll Deutschland T1 2015, Z. 284-286).

Mit der eigenständig eingeforderten Unterstützung geht eine Thematisierung *des eigenen Unvermögens* einher. NIL bekommt diese Unterstützung nur, da er zugibt, dass sein Englisch für die gewünschte Übersetzungsleistung nicht ausreicht. Es bedarf also des Mutes, die eigenen Schwächen zu offenbaren, um eine Unterstützungsleistung einzufordern. Im beschriebenen Fall könnte dieses Eingestehen auch auf weitere Zusammenhänge übertragen werden. Da die Verkehrssprache der Workshops Englisch ist, könnte aus NILs Aussage geschlossen werden, dass er womöglich vieles im Workshop nicht versteht. Insbesondere vor diesem Hintergrund wird vermutet, dass die Hemmschwelle zur Einforderung einer Übersetzung relativ hoch ist.

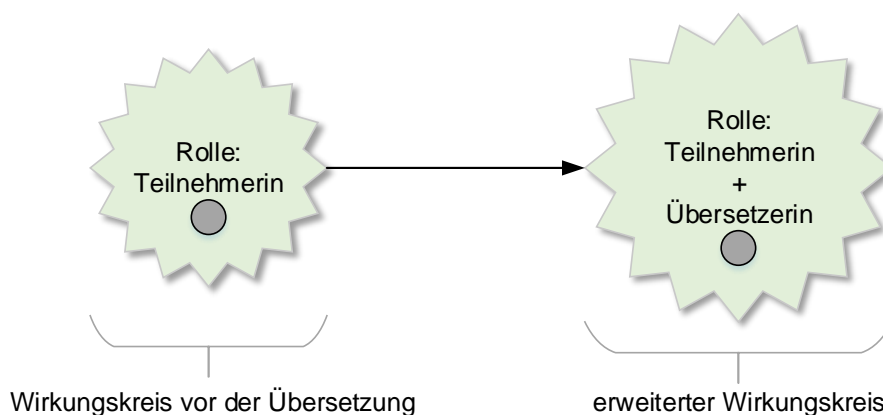
Eine weitere Sequenz aus dem Workshop in der Türkei schildert eine stellvertretend eingeforderte Unterstützung:

NAX, ein Trainer aus Deutschland, macht diese Erklärung auf Englisch. Von den Teilnehmenden kommt der Hinweis, dass eine Teilnehmerin (FZA) eine Übersetzung brauche (Beobachtungsprotokoll Türkei T1 2016, Z. 57-59).

Da der Coach NAX die stellvertretend eingeforderte Übersetzung ins Türkische nicht leisten kann, überträgt er die Ausführung an eine Teilnehmerin:

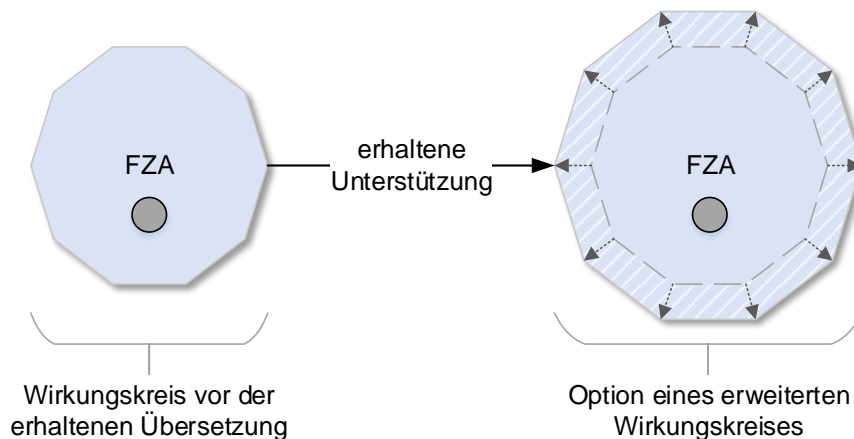
NAX stellt daraufhin die Frage, wer fließend Englisch spräche. Eine Teilnehmerin meldet sich, geht anschließend zu FZA, die im Rollstuhl sitzt, kniet sich neben sie und übersetzt ihr im Folgenden, was gesagt wird, auf Türkisch, bzw. das, was FZA auf Türkisch sagt, für alle anderen auf Englisch (Beobachtungsprotokoll Türkei T1 2016, Z. 59-62).

Mit dieser Unterstützung geht ein Synergie-Effekt einher. Die Teilnehmerin übernimmt die zusätzliche Aufgabe als Übersetzerin. Sie bringt sich also mehr in das Gruppengeschehen ein als zuvor, ihr Wirkungskreis vergrößert sich:



**Abbildung 16: Erweiterung des Wirkungskreises durch Einbringen von Übersetzungskompetenzen**

Und auch bei der Hilfeempfängerin FZA vergrößert sich, wie die folgende Grafik verdeutlicht, dadurch die Möglichkeit, am Projekt teilzuhaben, da ihr so ein Zugang zum Verstehen der gesprochenen Inhalte auf Englisch gewährt wird.



**Abbildung 17: Erweiterung der Handlungsoptionen durch erhaltene Übersetzung**

Somit hat sie die Möglichkeit, selbstbestimmter zu definieren, wie sich ihr Wirkungskreis gestalten soll.

Ein weiteres Beispiel für eine stellvertretend eingeforderte Anpassung ereignete sich am Vormittag des dritten Workshoptages in Deutschland. Die Tänzerinnen und Tänzer üben eine Bewegungsabfolge ein, um das Ziel der Aufgabenstellung, die Entwicklung einer kleinen Performance, zu erfüllen. Die Gruppe lässt zu, dass ein Teilnehmer (BNM) mit körperlicher Behinderung eine Choreographie vormacht, die die anderen nachmachen.

Die Choreographie besteht überwiegend aus Positionen im Liegen und Sitzen. Alle machen die Bewegungen mit, nur eine Teilnehmerin mit körperlicher Behinderung (WIE) steht etwas unbeholfen herum und kann die Bewegungen nicht so schnell ausführen. Sie ist körperlich nicht in der Lage, die von BNM angeleiteten Übungen auszuführen. [...] [Ein Coach, der am Rande der Manege steht, ruft: Anm. d. Verf.]: ‚Achtung, hier ist jemand, die nicht so schnell mitkommt‘ (Beobachtungsprotokoll Deutschland T3 2015, Z. 109-115).

Dadurch wird dem Teilnehmer, der die Choreographie vormacht, offenbar erst bewusst, dass diese nicht für alle Gruppenmitglieder ausführbar ist, was sowohl zur Anpassung seiner Vermittlungsweise als auch der Bewegungsabfolge führt.

Er leitet die Übungen noch einmal langsamer an. Dann geht er zu WIE, macht die Bewegungen mit ihr gemeinsam und sieht so, was bei ihr körperlich möglich ist. Daraufhin wandelt er den geplanten Ablauf ab – teilweise macht die Gruppe dasselbe, was auch WIE kann, teilweise macht WIE leicht abgewandelte Übungen. Auch eine andere Teilnehmerin bringt sich ein und schlägt Variationen der Bewegungen vor, die WIE ausführen kann (Beobachtungsprotokoll Deutschland T3 2015, Z. 116-121).

Am Ende der Mittagspause komme ich ins Zelt. Dort sitzen drei Teilnehmerinnen in der Manege und üben die vorher einstudierten Bewegungen noch einmal langsam

mit WIE, die vor der Pause nicht so schnell mitgekommen ist (Beobachtungsprotokoll Deutschland T3 2015, Z. 149-153).

In diesen Sequenzen werden mehrere Faktoren deutlich:

1. Es bedarf des Bewusstseins, dass eine Anpassung notwendig ist. Dieses wird nicht von der Person selbst geäußert – zumindest nicht verbal. Da die Gruppe hinter dem Teilnehmer sitzt, der die Choreographie anleitet, hat er vermutlich eine eingeschränkte Sicht auf die einzelnen Teilnehmenden. Ein Trainer, der von außen auf die Situation blickt, hat den Überblick, nimmt die Schwierigkeiten bei der Bewegungsausführung wahr und mischt sich ins Geschehen ein. Er gibt keine Lösung des Problems vor, er fordert also beispielsweise keine Reduktion der Geschwindigkeit der Übungsanleitung, sondern macht lediglich auf den Bedarf einer Anpassung aufmerksam. Dadurch überlässt er der Gruppe den Handlungsspielraum, eine Anpassung ihrer Wahl vorzunehmen.
2. Dadurch dass der anleitende Künstler das Bedürfnis nun wahrgenommen hat, kann er darauf reagieren. Er verschafft sich durch den direkten Austausch mit der Teilnehmerin WIE einen Überblick über deren optionalen Wirkungskreis im Sinne ihrer körperlichen Möglichkeiten. Spannend ist, dass in der Konsequenz eine Mischform gewählt wird: Weder die Gruppe passt sich gänzlich an die Möglichkeiten der Teilnehmerin WIE an, noch wird von ihr eine komplette Anpassung an die geplante Bewegungsabfolge verlangt. In diesem Fall findet ein Anpassungsprozess aller Beteiligten statt.
3. Dadurch, dass ein Teil der Gruppe in der Mittagspause gemeinsam mit WIE die Choreographie durchgeht, wird deutlich, wie wichtig die Erfüllung der gestellten Forderung für die Gruppenmitglieder ist. Auch hier findet eine Anpassung der Personen an das Produkt statt: Um die Aufgabenstellung zu erfüllen, nutzen einige Personen der Gruppe ihre freie Zeit während der Pause zum gemeinsamen Proben. Es kann nicht beobachtet werden, weshalb diese Übungseinheit stattfindet. Ein möglicher Grund könnte sein, dass die Personen den Druck verspüren, die Choreographie nach der Pause möglichst sicher und synchron zeigen zu können und deshalb noch einmal gemeinsam üben. Es ist auch denkbar, dass mit der zusätzlichen Zeitinvestition der künstlerische Anspruch der Personen befriedigt wird. Ebenso ist nicht klar, wie es zu dieser Übungssequenz kam: Ob WIE die drei Gruppenmitglieder angesprochen hat, ob WIE zufällig zur

Situation hinzugekommen ist, oder ob die anderen Gruppenmitglieder sie WIE angeboten haben, konnte nicht beobachtet werden.

Unter dem Subkode *Unterstützungsangebote* finden sich im Material einerseits Situationen, in denen das Unterstützungsangebot angenommen, und andererseits Situationen, in denen dieses abgelehnt wurde. Die Thematisierung des Unterstützungsangebots findet dabei nicht ausschließlich über verbale Interaktionen statt.

Bei einem Spiel sollen sich alle Personen bestimmten Merkmalen entsprechend im Raum aufstellen. Eine Frau mit körperlicher Behinderung beim Gehen sitzt auf einem Stuhl. Der Regisseur

... geht zu ihr und hält ihr seinen Arm als Stütze hin. Er holt sie ab, er hält seinen Arm hin und sie greift ihn. Die beiden gehen gemeinsam zur *richtigen* Stelle im Raum ... (Beobachtungsprotokoll Griechenland T1 2015, Z. 161 f.).

Sein Arm wird als Angebot einer Stütze interpretiert und von der Frau angenommen. Durch diese Unterstützung kann sie ihren Wirkungskreis so anpassen, dass sie die Anforderungen des Spiels an dieser Stelle erfüllen kann.

Ein Beispiel einer Situation, in der das Unterstützungsangebot abgelehnt wird, ereignete sich in der Mittagspause am zweiten Workshoptag in Deutschland.

Zu Beginn der Pause sitzt eine Frau neben ihrem Rollstuhl am Rand der Manege. Fast alle Personen verlassen das Zelt, sie bleibt alleine dort sitzen. Ihre Assistentin ist zurzeit nicht im Raum. Da geht eine Teilnehmerin zu ihr hin und fragt, ob sie ihr helfen soll. Die Frau lehnt ab und wartet auf ihre Assistentin, die dann auch gleich kommt und ihr in den Rollstuhl hilft (Beobachtungsprotokoll Deutschland T2 2015, Z. 98-101).

Es zeigt sich, dass erst das Anbieten einer Unterstützungsleistung eine selbstbestimmte Reaktion der gefragten Personen erlaubt. So ist durch die vorherige Absprache auch eine Ablehnung der angebotenen Unterstützung legitim. Eine Unterstützung ohne vorherige Absprachen kann dahingegen situationsabhängig als Bevormundung gedeutet werden.

### *Angepasste Rolle der Gebärdensprachdolmetscherin*

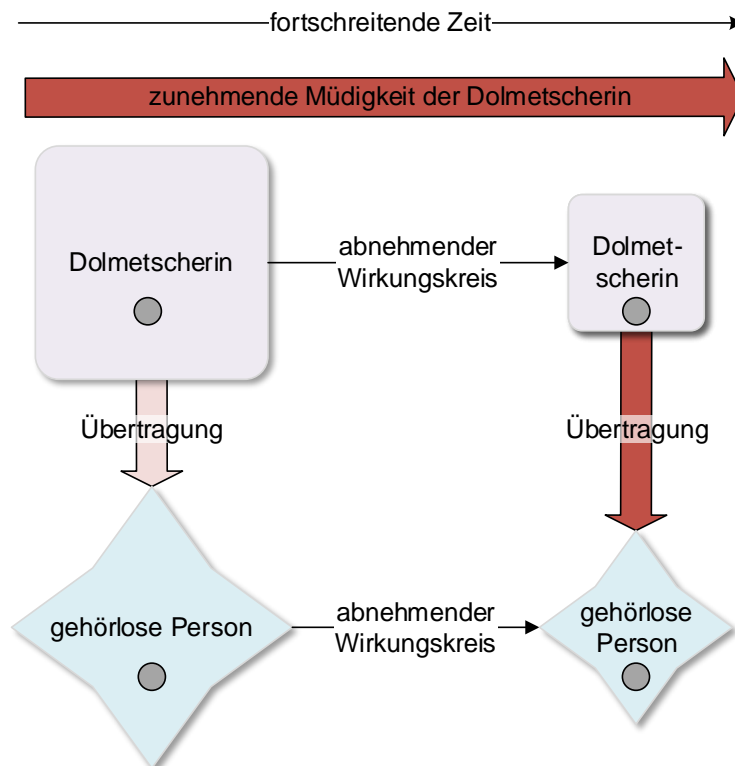
An dieser Stelle wird die Sonderrolle der Gebärdensprachdolmetscherin thematisiert. Sie wurde trotz ihrer nicht-künstlerischen Ausbildung an den künstlerischen Prozessen beteiligt und somit auch Teil der Anpassungsprozesse innerhalb der Gruppe. Die Aufgabe einer Gebärdensprachdolmetscherin ist, „Äußerungen aus der gesprochenen Sprache in die gebärdete und umgekehrt“ zu übertragen (Braun et al. 2007). Dabei „... handelt es sich um einen hochkomplexen Prozess“ (ebd.), weshalb dolmetschende Personen „in der Regel in Doppelbesetzung“ arbeiten (ebd.). Die Dolmetscherin, die alle Workshops begleitete, erbrachte eine enorme Anpassungs-



leistung, da keine zweite dolmetschende Person anwesend war und sie somit teilweise auch vor und nach der offiziellen Workshopzeit um Übersetzungsdienste gebeten wurde. Damit einher ging auch eine Anpassung des Wirkungskreises von Personen, die auf diese Übersetzung angewiesen sind. In der Gruppendiskussion äußerte die gehörlose Trainerin, dass durch die fehlende zweite Person keine Pause für die Dolmetscherin möglich war, in der diese neue Energie tanken konnte.

NIA: Und dann irgendwann wurde sie müde und das hat mich dann auch müde gemacht. Also normalerweise muss ein Dolmetscher, also immer zu-, in Doppelbesetzung sein, dass sie sich eine Stunde abwechseln, dass sie auch die Energie wieder gewinnen können, wiedergeben können. Wenn die Übersetzerin müde ist, dann überträgt sich das auch auf mich, also, klar, ich kann das verstehen, weil das Projekt wenig Geld hat und wenige Möglichkeiten ... (Gruppendiskussion Griechenland 2016, Z. 1050-1055).

Diese Übertragung wird in der folgenden Abbildung veranschaulicht. In diesem Fall passten sich sowohl die Dolmetscherin als auch die gehörlosen Personen an den starren Projektrahmen eines knappen finanziellen Budgets an und arrangierten sich mit der Situation.



**Abbildung 18: Beeinflussung der Wirkungskreise durch fehlende Pausen der Dolmetscherin**

Insgesamt kam es dadurch zu einem Anpassungsprozess der Gesamtgruppe. Die Gruppenmitglieder eigneten sich durch die enge Zusammenarbeit mit den gehörlosen Personen immer mehr Gebärdensprache an und entlasteten somit die Gebärdensprachdolmetscherin und die gehörlosen Personen. Eine gehörlose Künstlerin,

die schon in der vorherigen Produktion *Verflüchtigung* mit den Coaches zusammengearbeitet hatte, berichtete in der Gruppendiskussion von der erfreulichen Entwicklung:

NIA: Also in, in, genau, durch die Workshops war das auch eine ganz gute Erfahrung, dass äh Hörende auch mit mir versucht haben zu kommunizieren ganz visuell. Genau. (...) Aber das war trotzdem schwer, weil ganz viel immer auch gesprochen wurde und immer zu stoppen und zu warten und das zu steuern und dann wurde ich auch immer ganz schnell müde. Dann wurde ich augenmüde sozusagen. Genau und jetzt nach drei Jahren von *Verflüchtigung* bis jetzt kann ich sagen, dass eine ganz große Entwicklung passiert ist, weil ja auch ganz viele Hörende Gebärden gelernt haben (Gruppendiskussion Griechenland 2016, Z. 66-68).

Für die gehörlose Frau ist es anstrengend und ermüdend, wenn Menschen keine Gebärdensprache beherrschen, aber dennoch über visuell improvisierte Kommunikation mit ihr interagieren. Hinzu kommt, dass sie nur eine Gebärdensprachdolmetscherin hat und diese auch müde wird. Somit stellt sich die Anpassung der Gruppe, Gebärden zu lernen, für beide als Entlastung dar. Sie geht sogar so weit zu sagen, sie könne teilweise auf die Dolmetscherin verzichten:

NIA: Also manchmal habe ich das Gefühl, ich brauche keinen Dolmetscher (Gruppendiskussion Griechenland 2016 Z. 1064).

In manchen Situationen machen hörende Personen, die etwas Gebärdensprache gelernt haben, die Dolmetscherin überflüssig. Dennoch können diese die professionelle Dolmetscherin nicht ersetzen und sind auch bei komplexeren Zusammenhängen auf deren Übersetzung angewiesen. Daher kommt der Gebärdensprachdolmetscherin eine zentrale Rolle im Projekt zu.

Die Gebärdensprachdolmetscherin sollte sich beim Dolmetschen so platzieren, dass sie von der Zielgruppe der Übersetzung auch gut gesehen werden kann. Im künstlerischen Schaffensprozess stellt dies teilweise eine Herausforderung für sie dar, wie folgende Situation aus dem Workshop in Griechenland zeigt:

NIA, eine gehörlose Trainerin, ist kopfüber in der Mitte von drei Leuten, welche um sie herum stehen und sie in Bauchhöhe oben halten. Sie hat ihre Beine nach oben gegrätscht. Ein Trainer, der einer der drei haltenden Personen ist, sagt mit energischer Stimme auf Deutsch: ‚NIA, Beine zusammen! Es ist so schwer!‘. Die Gebärdensprachdolmetscherin versucht, NIA diese Worte in Gebärden zu signalisieren. Dafür geht sie auf die andere Seite des Kreises um NIA, sodass sie NIAs Gesicht gegenübersteht, geht in die Hocke, findet eine Lücke zwischen den vielen Körperteilen der Personen, die NIA halten, um Blickkontakt mit ihr zu finden, und macht die Gebärden seitlich um 90 Grad gedreht, wobei sie ihren Kopf und ihren Oberkörper ebenfalls stark zur Seite neigt. NIA schließt anschließend ihre Beine (Beobachtungsprotokoll Griechenland T3 2015, Z. 49-58).

Die Gebärdensprachdolmetscherin ist gefordert, die Botschaft schnell an die gehörlose Frau zu übermitteln, da diese durch die Veränderung ihrer Beinstellung von den drei Personen deutlich einfacher zu tragen wäre. Die Dolmetscherin muss dafür

jedoch erst einmal Blickkontakt mit NIA aufbauen, da diese die Gebärden sonst nicht sehen kann. Da NIA kopfüber ist und mehrere Körperteile der sie haltenden Personen ihr Sichtfeld verdecken, muss die Dolmetscherin zunächst eine Lücke finden. Dann kommt eine weitere Schwierigkeit hinzu: NIA muss die Gebärden auf dem Kopf verstehen. Offensichtlich versucht die Dolmetscherin, ihr das zu erleichtern, indem sie ihre Gebärden um 90 Grad dreht. Aufgrund dieser Anpassung der Gebärdensprachdolmetscherin an die künstlerisch-akrobatische Situation, kommt die Botschaft offensichtlich bei NIA an, da sie dann ihre Beine wie von XAR gefordert schließt.

Eine weitere angepasste Übersetzungsleistung wird von der Dolmetscherin bei einer Wahrnehmungsübung mit geschlossenen Augen gefordert, da die beiden anwesenden gehörlosen Personen mit geschlossenen Augen die Übersetzung der Dolmetscherin nicht sehen können. Die Trainerin TAA erklärt die Übung:

Wenn alle auf dem Boden liegen, wird sie verschiedene Körperteile ansprechen, die jede Person bei sich selbst besonders beachten und nachfühlen soll. Für die zwei gehörlosen Personen schlägt TAA vor, dass sie und die Gebärdensprachdolmetscherin die jeweils genannten Körperteile bei den beiden berühren könnten, sodass diese trotz geschlossener Augen mitbekommen, welche Körperteile gemeint sind. Am Ende möchte TAA mündlich darauf hinweisen, dass alle die Augen öffnen sollen. Hierfür vereinbart TAA mit der Gebärdensprachdolmetscherin und den beiden an der Übung teilnehmenden gehörlosen Personen eine bestimmte Berührung, mit der ihnen signalisiert wird, dass sie die Augen öffnen können (Beobachtungsprotokoll Griechenland T3 2015, Z. 120-128).

In dieser Sequenz stecken viele Anpassungsprozesse: Die Trainerin nennt die Körperteile nicht nur verbal, sondern signalisiert sie auch auf dem taktilen Kanal. Die beiden gehörlosen Personen haben nur zwei Möglichkeiten, an der Übung teilnehmen zu können: Entweder sie lassen sich an den jeweiligen Körperteilen berühren oder sie lassen die Augen offen. Da die Übung aber mit geschlossenen Augen stattfinden soll, favorisiert die anleitende Trainerin die erste Option. Die Gebärdensprachdolmetscherin soll die gesagten Worte nicht in Gebärden, sondern in Berührungen transferieren, womit ihre professionelle Distanz womöglich nicht mehr gewahrt werden kann. Ihre Aufgabe ist normalerweise nicht, Symbolsprache in taktile Signale zu übersetzen, sondern in Gebärdensprache. Die Zustimmung der gehörlosen Personen zu dieser Anpassung wird vorausgesetzt, lediglich die Gebärdensprachdolmetscherin wird gefragt, ob sie mit dieser Vorgehensweise einverstanden sei. In dieser Situation äußert sich keine der beteiligten Personen dahingehend, dass dieser Anpassungsprozess unangenehm sei. Da viele der Übungen und Improvisationen während der Workshops mit viel Körperkontakt stattfanden und die Gebärdensprachdolmetscherin mit den gehörlosen Personen schon vor den Workshops zusammengearbeitet hat, scheint diese Kombination aus Dolmetschen und

weiteren Assistenzleistungen trotz des Distanzverlusts von allen akzeptiert zu werden. Dies ist aber keineswegs selbstverständlich und das Ergebnis einer großen Anpassungsleistung insbesondere der Gebärdensprachdolmetscherin und der gehörlosen Personen. Selbst vor dem Hintergrund des Settings von Kunst und Kultur mit großer Körperbetonung handelt es sich hier um einen ungewöhnlich hohen Anpassungsprozess.

Insgesamt zeigt sich, dass *alle* Beteiligten, insbesondere auch die Gebärdensprachdolmetscherin, in Interaktionen miteinander flexible Anpassungsprozesse vollziehen.

### 8.1.2 Anpassung des Produkts an die Gruppe

Das zweite Charakteristikum der flexiblen Anpassungsleistungen beschreibt die Anpassung des Produkts an die Gruppe mit ihren Individuen. So haben sich nicht nur die Gruppenmitglieder stetig aneinander und an die Situationen angepasst, sondern auch der Rahmen wurde an die Bedarfe und Bedürfnisse der Gruppe angepasst, was folgende Grafik veranschaulicht:

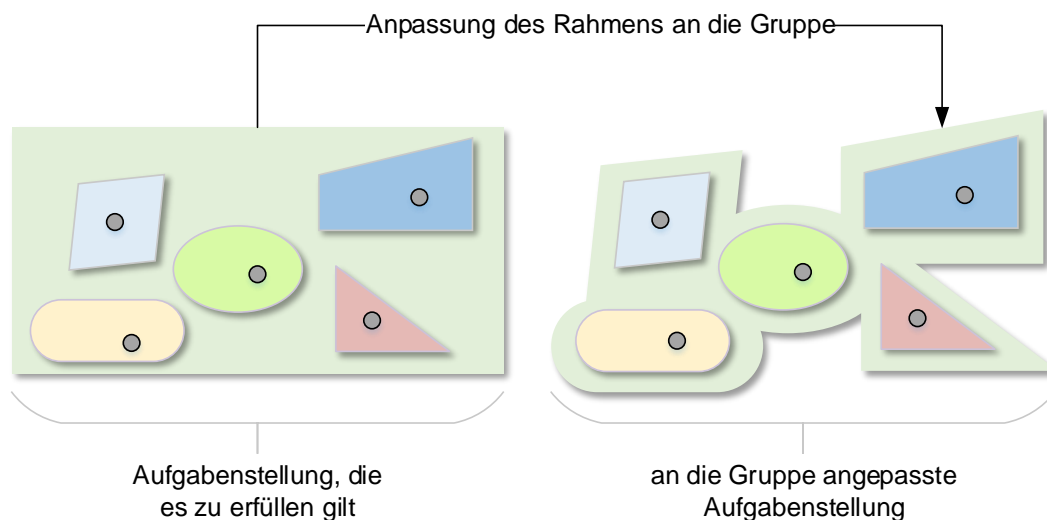


Abbildung 19: Anpassung des Produkts

#### *Anpassung von Zeitfenstern*

Eine Anpassung des vorgegebenen Rahmens an die Gruppe war in Form von Zeitverschiebungen beobachtbar. Diese finden sowohl in der Ausprägung *Zeitverkürzung* als auch als *Zeitverlängerung* statt. Die folgende Situation beschreibt eine Zeitverkürzung, die als flexible Anpassung an die Bedarfe in der Gruppe während des Workshops in der Türkei beobachtet wurde:

NIA, die gehörlose Trainerin, signalisiert der Gebärdensprachdolmetscherin etwas mit Gebärden. Diese übersetzt, dass jede Person jetzt noch fünf Minuten für ihren Text habe, und man sich das Erarbeitete dann anschließend gegenseitig vorstelle. Eine Teilnehmerin übersetzt das von der Gebärdensprachdolmetscherin Gesagte auf Türkisch. Eine Teilnehmerin unterbricht ihre Schreibarbeit und antwortet etwas auf Türkisch, was die übersetzende Teilnehmerin mit ‚Ok I am ready, I can start‘ übersetzt. Die Teilnehmerin, die sagte, dass man anfangen könne, hält ihren Zettel in der Hand, so dass sie lesen kann, was dort steht und schaut die Trainerin NIA erwartungsvoll an. Die Gebärdensprachdolmetscherin und NIA gebärden. Die Dolmetscherin sagt dann: ‚Ok if you have already finished we can also start now‘ und die Gruppe kommt zu einem Kreis sitzend zusammen (Beobachtungsprotokoll Türkei T3 2016, Z. 323-331).

In diesem Beispiel kündigt die Trainerin zunächst an, dass die Gruppe mit ihrer Arbeit am Text in fünf Minuten fertig sein solle. Wahrscheinlich hat sie die Intention, dass die Gruppenmitglieder langsam zum Abschluss kommen und es für niemanden ein abruptes Ende gibt. Da aber eine türkische Teilnehmerin bereits fertig ist und beginnen möchte, wird diese Zeitvorgabe flexibel angepasst und die Gruppe beginnt ohne die letzten fünf Minuten mit der gegenseitigen Ergebnispräsentation. Ob die anderen Teilnehmenden die fünf Minuten noch benötigt hätten, ist unklar.

In anderen Situationen werden Zeitvorgaben auf Anfrage der Gruppe verlängert. In dieser Beispielsituation befindet sich die Gruppe in einer Kleingruppenarbeit. Sie suchen Argumente für eine Diskussionsrunde, die anschließend stattfinden soll:

NAX sagt: ‚Time is over‘. Eine Teilnehmerin reagiert darauf mit einem lauten: ‚Oh, come on!‘. Daraufhin sagt NAX: ‚Ok, five more minutes‘ (Beobachtungsprotokoll Griechenland T2 2015 Z. 99 f.).

Da die Gruppe unerfreut auf die Zeitbegrenzung reagiert, entscheidet der Trainer, das vorgegebene Zeitfenster um fünf weitere Minuten zu verlängern. Er geht auf den Wunsch der Gruppe ein und verschiebt die ursprüngliche Zeitgrenze. Der Bedarf von flexibler Zeitanpassung an die Gruppe wurde auch im projektinternen Fragebogen von einem Coach als Verbesserungsvorschlag vermerkt:

Die Zeiten sollten flexibler sein. Wenn man spürt, dass die Teilnehmer Spaß beim Workshop haben, kann man ihn ein bisschen verlängern und wenn man sieht, dass sie uninteressiert oder müde sind, kann man verkürzen (Mitter 2016a, S. 15).

Es wird deutlich, dass Zeitverschiebungen aus Sicht der Coaches nicht immer bedarfsgerecht waren, da in dieser Aussage eine erhöhte Flexibilisierung der Zeitfenster als Verbesserungsvorschlag angeführt wird. Dass die Zeitbedarfe dabei allerdings jeweils individuell sind und deswegen nicht pauschal für ganze Gruppen angewendet werden können, wurde in der Gruppendiskussion thematisiert:

XAR: Mh. Es ist, es ist immer unterschiedlich. Manchmal ist, weil einer viel besser verstehen, will in dem Moment nicht körperlich arbeiten, zum Beispiel, will einfach das Konzept verstehen, dass er das auch umsetzen kann, aber gerade das führt auch für ein Zeitverschwendung weil, wenn man denkt, es geht nicht vorwärts, aber

für die, DIE, die gerade das brauchen, ist es eine Weiterentwicklung (Gruppendiskussion Griechenland 2016, Z. 369-373).

Der Trainer berichtet, dass die Länge von Besprechungen für manche Gruppenmitglieder, die gerade das Konzept verstehen wollen, angenehm sein kann und Weiterentwicklung bedeutet. Dagegen stellt sie sich für andere Gruppenmitglieder bereits als Zeitverschwendung dar, da diese eine Stagnation des Prozesses empfinden. Somit werden die Relevanz einer Aushandlung von Zeitfenstern und das damit verbundene Dilemma deutlich. Aushandlungsprozesse darüber, wann mehr und wann weniger Zeit zur Verfügung gestellt werden sollte, waren in jedem Workshop beobachtbar. Die Zeitanpassung des Produkts an die Gruppe ist einer der wesentlichen Anpassungsprozesse, die im Rahmen von Interaktionen in heterogenen Gruppen im Kontext von Kunst und Kultur sichtbar wurden.

### *Anpassung von Aufgabenstellungen*

Um den Bedarfen der Gruppe gerecht zu werden, wurden Aufgabenstellungen teilweise geplant, teilweise spontan an die Gruppe angepasst. Dies wurde insbesondere dann augenscheinlich, wenn die Aufgabenstellungen auf die unterschiedlichen Bedarfe der behinderten beziehungsweise nicht behinderten Teilnehmenden angepasst wurden, sodass die Übungen von allen gleichermaßen ausführbar wurden.

Die folgende Situation beschreibt, wie im Rahmen einer Übungsanleitung ein universell wahrnehmbares Kommando erarbeitet wird, das alle gleichzeitig erreicht und niemanden ausschließt. Um die Gruppenübung synchron zu beenden, schlägt die Trainerin als non-verbales Signal eine Kombination aus Klatschen und Fußstampfen vor. Nachdem sich die Trainerin bei den beiden gehörlosen Personen vergewisserte, dass dieses Kommando für sie durch die Übertragung über den Boden spürbar ist, wird es in die Übung integriert (vgl. Beobachtungsprotokoll Griechenland T3 2015). Somit hat sie die Übung vorab an die vorhandenen Bedarfe angepasst, da sie bei der Erklärung mehrere Kommunikationskanäle gleichzeitig anspricht und einen dialogischen Austausch mit den Teilnehmenden sucht, um sicherzustellen, dass diese beiden Kanäle ausreichen, um alle zu erreichen.

Eine ähnliche Anpassung der Aufgabenstellung an die gehörlosen Teilnehmenden war im Rahmen einer Entspannungsübung beobachtbar, die von der Trainerin TAA angeleitet wurde:

Am Ende möchte TAA mündlich darauf hinweisen, dass alle die Augen öffnen sollen. Hierfür vereinbart TAA mit der Gebärdensprachdolmetscherin und den beiden an der Übung teilnehmenden gehörlosen Personen eine bestimmte Berührung, mit der ihnen signalisiert wird, dass sie die Augen öffnen können (Beobachtungsprotokoll Griechenland T3 2015, Z. 124-128).

Durch die Heterogenität der Gruppe entsteht die Anforderung an die Aufgabenstellung, dass Hörende und Nichthörende das Zeichen gleichzeitig wahrnehmen können. Hierzu gibt die Trainerin ein Kommando sowohl auditiv als auch taktil und bewirkt, dass alle Anwesenden erreicht werden, ohne dass die Übung selbst für eine Kleingruppe verändert wird. Eine Umgestaltung der Übung für eine Kleingruppe verdeutlicht folgendes Beispiel:

Als nächstes kommt eine Runde mit geschlossenen Augen, um eine Fühlübung zu machen. In der Einleitung wird von XAR unter anderem erwähnt, dass alle die Augen schließen sollen, die gehörlose Trainerin jedoch ihre Augen auflassen dürfe, damit sie die Geschichte verstehe. Daraufhin lacht die Trainerin NIA und führt zwei Finger von ihrem Kinn weg in Richtung XAR, die Gebärdensprachdolmetscherin sagt daraufhin ‚thank you‘ mit einer ironischen Betonung, die Gruppe lacht (Beobachtungsprotokoll Griechenland T1 2015, Z. 136-141).

Die Aufgabe, die Übung mit geschlossenen Augen durchzuführen, wird mit einer Ausnahme für die gehörlosen Teilnehmenden formuliert: Diese dürfen die Augen auflassen, um die Gebärdensprachübersetzung der verbalen Mitteilungen des Trainers verstehen zu können. Es wird nicht, wie im ersten Beispiel, eine Lösung gefunden, die für alle universal gilt, sondern die Anpassung findet in Form der Formulierung einer Ausnahme und damit einer positiven Diskriminierung statt. Da es sich aber im Gegensatz zur ersten beschriebenen Situation nicht nur um Kommandos handelt, die transportiert werden sollen, sondern um eine ganze Geschichte, wäre der Anspruch, diese rein über taktile Reize zu übertragen, in diesem Setting utopisch. Interessant ist auch die Reaktion der gehörlosen Frau. Wir versahen die Situation mit folgendem Memo:

Hier scheint die Erwähnung der Ausnahme so selbstverständlich zu sein, dass es schon wieder lustig ist, wenn NIA sich dafür bedankt, dass sie die Augen öffnen darf, um zu verstehen (Beobachtungsprotokoll Griechenland T1 2015, Z. 141-144).

Die Handlung der gehörlosen Frau kann dahingehend interpretiert werden, dass sie die individuelle Anpassung der Regeln der Übung, dass sie die Augen öffnen darf, auch ohne weitere Erwähnung vollzogen hätte. Die Notwendigkeit für sie, die Augen geöffnet zu haben, um die symbolsprachlichen Informationen zu erhalten, ist so offensichtlich, dass sie sich diese Ausnahme auch ohne explizit ausgesprochene Genehmigung erlaubt hätte. Insgesamt wurde hier der Rahmen an die Bedarfe in der Gruppe angepasst: Bei einer Übung, in der die Augen geschlossen werden sollen, dürfen gehörlose Personen die Augen offen halten.

Eine weitere, behinderungsbedingte Ausprägung einer Anpassung der Anforderungen an die Gruppe wurde im Bereich der körperlichen Einschränkungen sichtbar. So fanden Interaktionen statt, in denen Personen Anforderungen körperlich nicht aus-

führen konnten und diese dementsprechend an den individuellen Bedarf umgewandelt wurden.

Ein Beispiel dafür ist die folgende Situation, in der die Trainerin, welche die Übung anleitet, nach und nach Körperteile nennt, die jede Person bei sich selbst spüren beziehungsweise bewegen soll.

Ein Teilnehmer im Rollstuhl fragt, was er machen solle, da er eine Spastik habe und seine Beine nicht bewegen könne. Die Anleiterin erklärt ihm, dass es darum gehe, dass er Bewegungen macht, die ihm Spaß machen, nicht exakt die Bewegungen mit den genauen Körperteilen. Er soll tun, was für ihn angenehm ist. Sie beginnt anschließend, seine Beine, Knie und Knöchel passiv zu bewegen (Beobachtungsprotokoll Deutschland T2 2015, Z. 15-19).

Die Trainerin passt die Aufgabenstellung in zweierlei Hinsicht an den Bedarf des Teilnehmers an. Erstens formuliert sie die Ausnahme, er müsse nicht exakt die Körperteile bewegen, die sie nennt, wenn das für ihn unangenehm beziehungsweise nicht möglich ist. Zweitens unterstützt sie ihn anschließend durch passive Bewegungen bei der Ausführung der Übung.

In einem anderen Setting fand eine Anpassung der Anforderungen an die heterogene Gruppe in Form einer zusätzlichen Möglichkeit der Ausführung statt. Die Übung soll ohne Verbalsprache ablaufen. Wer diese Regel bricht, wird aufgefordert, Kniebeugen zu machen, was allerdings für die Personen im Rollstuhl eine nicht erfüllbare Anforderung darstellt.

DOS, der Regisseur, kommt in die Mitte gelaufen und sagt ein Wort. NIA geht mit zusammengezogenen Augenbrauen zu DOS und stellt sich ihm gegenüber direkt vor ihn. Sie zeigt mit dem Zeigefinger auf ihn und macht zwei angedeutete Kniebeugen, indem sie die Arme frontal gerade im rechten Winkel von dem Körper weggestreckt und die Knie beugt. DOS macht daraufhin auch Kniebeugen. Die Leute, die im Kreis stehen, lachen.

Kurz darauf spricht NAI, eine Trainerin mit Rollstuhl. NIA geht zu ihr, stellt sich vor sie und hebt die Arme gestreckt auf und ab, vom rechten Winkel über den Kopf bis zur Streckung und dann wieder in den rechten Winkel. Sie zeigt zu KAA und NAI, die beide im Rollstuhl sitzen, und macht die Armbewegung noch einmal. Dann geht sie weiter in den Kreis, zeigt mit ausgestrecktem Arm in die Runde und macht wieder Kniebeugen (Beobachtungsprotokoll Griechenland T1 2015, Z. 18-31).

Die Trainerin stellt erst eine Regel auf, Kniebeugen zu machen. Dann ergibt sich aber in einer bestimmten Situation die Notwendigkeit einer alternativen Regelung für diejenigen aus der Gruppe, die keine Kniebeugen können. Sie passt infolgedessen die Anforderung für diese Personen an und formuliert die Alternative, die entsprechende Bewegung auch mit den Armen ausführen zu können.

Es wird deutlich, dass es einer flexiblen Anpassung der Anforderungen an die Gruppe bedarf. Hierzu scheint es hilfreich, bereits in der Vorbereitungsphase die Bedarfe der Teilnehmenden zu kennen und sich bei der Übungsauswahl mit mög-



lichst universell zugänglichen Varianten auseinanderzusetzen, um optimal auf die Gruppe eingehen zu können.

### 8.1.3 Keine Anpassung

In manchen beobachteten Situationen kommt es weder zu einer interaktionalen Anpassung der Individuen in der Gruppe noch zur Anpassung der Anforderung beziehungsweise des Produkts an die Gruppe.

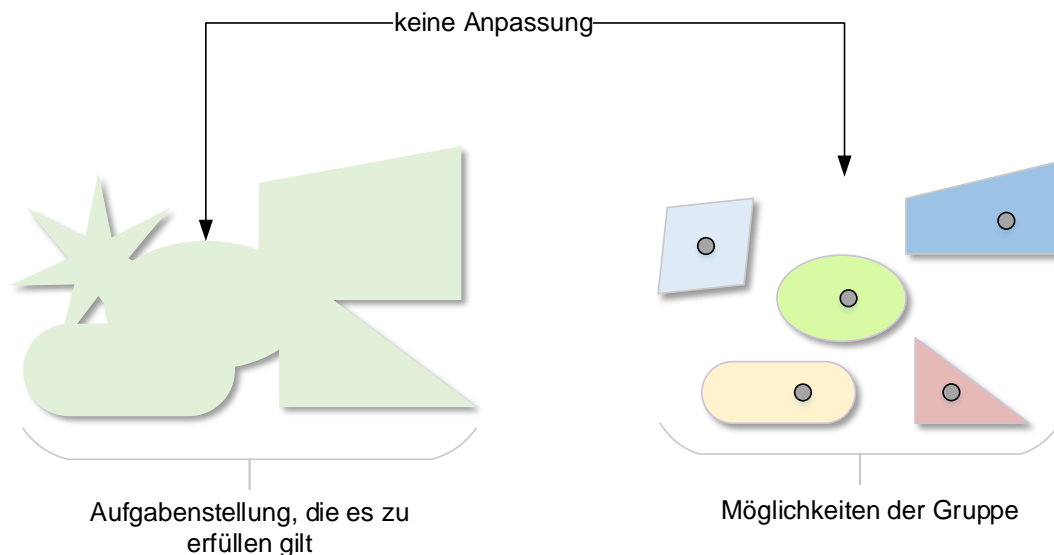


Abbildung 20: Keine Anpassung

Wie die folgende Grafik als Fortsetzung der Abbildung 20 verdeutlicht, gehen diese Situationen dann mit einer Spaltung der Gruppe einher, sprich einem oder mehreren Individuen bleibt durch mangelnde Anpassungsprozesse der Zugang zur aktiven Teilhabe an Workshopsituationen verwehrt. Allen Mitgliedern einer Gruppe jeweils angepasst an deren Bedarfe und Bedürfnisse eine aktive Teilnahme an allen Prozessen zu ermöglichen, ist insbesondere in heterogenen Gruppen schwierig, wenn gleich im Sinne von Inklusion wünschenswert.

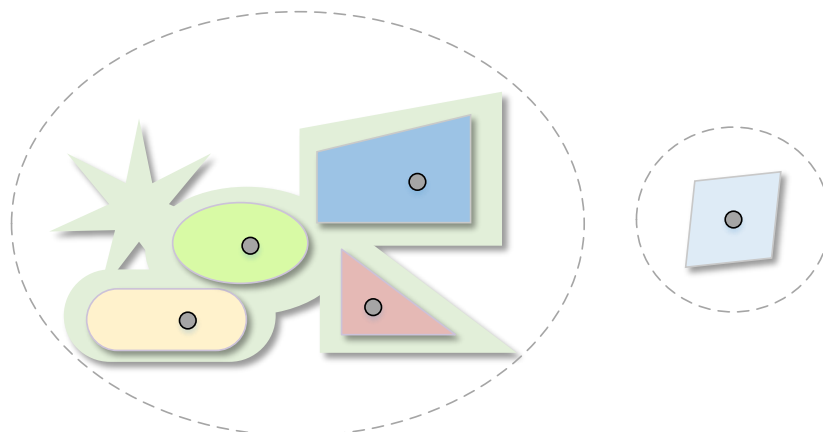


Abbildung 21: Exklusion einer Person von der Erfüllung einer Aufgabenstellung

### *Keine Anpassung möglich*

Ein besonderer Aspekt der Anpassungsleistungen und auch ihrer Grenzen war im Bereich von Gehörlosigkeit und Musik beobachtbar. Bereits am ersten Tag hielten wir das Memo fest: „Mich interessiert, wie EO1 so gut tanzen kann, ohne zu hören.“ (Beobachtungsprotokoll Deutschland T1 2015, Z. 211 f.). Die Frage beinhaltet die Vorstellung, Tanz und Musik hätten etwas mit dem Hörsinn zu tun. Wir als hörende Forscherinnen nahmen an, Musik werde primär über das Gehör erfasst. Somit konnten wir uns nicht vorstellen, wie der gehörlose Künstler professionell tanzt, ohne diese Informationen wahrnehmen zu können. Auch in der Gruppendiskussion wurde dieses Spannungsfeld thematisiert. Der Musiker UON berichtet:

UON: Und ähm ich bin halt IMMER an Grenzen gestoßen. Es war auch SCHÖN, aber ich habe auch immer versucht, so, zum Beispiel, dass ich, wir, ich hab diesen einen musikalischen- Wir machen ja immer dieses Warm-Up. Und diesen musikalischen Warm-Up gemacht, wo wir erst Rhythmen, habe ich ja gemacht, Rhythmus und diese vier Parameter: Rhythmus, Melodien, Harmonie, Sound und irgend- Das war sehr frei, und irgendwann bin ich bei NIA gelandet. Und ich wollte dann einfach nur mal wissen, was sie mitkriegt. Ich weiß nicht, ich bin sehr [...] Ich merke halt, dass ich schnell an Grenzen gestoßen bin, die ich, die ich nicht so schnell verarbeiten konnte, wie ich jetzt Musik anpassen kann (Gruppendiskussion Griechenland 2016 Z. 553-565).

Bei NIA, einer gehörlosen Künstlerin, stößt der Musiker mit seinem Warm-Up über die vier Parameter von Musik an Grenzen. Rhythmus ist noch über den Körper spürbar. Aber Harmonie, Melodie und Sound einer gehörlosen Frau näher zu bringen ist eine Grenze, die den Musiker in dieser Situation überforderte. Er kann diese Situation nicht so schnell verarbeiten und die Musik nicht an den Bedarf einer gehörlosen Person, Musik über andere Kanäle wahrnehmen zu können, anpassen. Die gehörlose Frau erwidert:

NIA: Also ich als Gehörlose und mit einem Musiker zusammen das es echt schwierig, da eine persönlich- Ich weiß nicht äh, was Musik bedeutet. Genau, also für mich ist das was ganz anderes. Also für mich, ich sage immer: ‚Musik ist für Hörende!‘. Also das kann man auch genau trennen, also es ist- Hörende können sich an mich anpassen irgendwie, aber ich an diesem Musikaspekt kann mich da nicht bei den Hörenden anpassen. Also, ein Rhythmusgefühl kann ich, ja, das macht Spaß und es freut mich auch, aber ganz ins, also ganz tief ins Detail zu gehen, brauche ich nicht. Also das ist, das ist etwas für die Hörenden. Genau. Das PASST nicht so gut, diese zwei Welten, da in der Musik (Gruppendiskussion Griechenland 2016, Z. 572-582).

In dieser Situation sind alle Akteure bemüht, sich jeweils an die Bedarfe der anderen Gruppenmitglieder anzupassen, aber sie stoßen an Grenzen. Die gehörlose Frau sagt, sie könne sich an den Musikaspekt der hörenden Welt nicht anpassen. Der Musiker ist im Projekt für die Musik im Stück zuständig, das sich sowohl an ein hörendes als auch nichthörendes Publikum richtet. Sich musikalisch soweit an die gehörlosen Personen anzupassen, dass nur Rhythmen gespielt würden, würde dem

Anspruch an die Musik der hörenden Personen nicht gerecht. Während in der finalen Performance verschiedene Methoden<sup>44</sup> genutzt werden können, um auch nicht hörenden Personen die Musik im Stück gewissermaßen erfahrbar zu machen, ist während des Warm-Ups keine Anpassung *der beiden Welten* aneinander möglich.

### *Keine Anpassung der Anforderungen*

Wenn die individuellen Wirkungskreise in Form der Fähigkeiten und Bedürfnisse der Gruppenmitglieder sich nicht an die Vorgaben anpassen können, muss die jeweilige Anforderung verändert werden. Sonst werden Personen vom starren Rahmen an der Teilnahme der Übung ausgeschlossen.

In Deutschland und Griechenland fand eine Übung statt, die durch ihre Aufgabenstellung mehrere Personen an der aktiven Teilnahme hinderte. Die Übung gestaltet sich folgendermaßen: Eine Person trifft eine Aussage, zum Beispiel „I like ice cream“, woraufhin sich alle, die dieser Aussage zustimmen, zu dieser Person stellen. Anschließend geht eine weitere Person an eine freie Stelle im Raum und trifft ebenfalls eine Aussage, wozu sich die übrigen Personen zuordnen können. Dieser Vorgang wird mehrfach wiederholt.

Teilweise werden sehr schnell die neuen Felder aufgemacht, noch bevor die Rollstuhlfahrer\*innen da sind (vgl. Beobachtungsprotokoll Deutschland T1 2015, Z. 237-247).

Diese Übung wurde in Deutschland mit dem Memo versehen:

Es gibt zu schnelle örtliche Wechsel für die körperbehinderten Menschen. Das Spiel müsste entschleunigt werden, damit alle die Möglichkeit haben, sich entsprechend zu positionieren (Beobachtungsprotokoll Deutschland T1 2015, Z. 248-258).

In Griechenland wurde die fehlende Anpassung der Anforderung an die körperbehinderten Personen bei der beschriebenen Übung noch offener. Eine körperbehinderte Person (OAY) weigerte sich, nachdem sie es ausprobiert hatte, weiter an der Übung teilzunehmen.

Die dritte Runde wird von DOS, dem Regisseur, initiiert. Er sagt: ‚I wear shoes.‘ OAY trägt offensichtlich auch Schuhe, DOS sieht dies, sein Blick ist eindeutig auf die Schuhe gerichtet, und geht zu ihr und hält ihr seinen Arm als Stütze hin. Er holt sie ab, er hält seinen Arm hin und sie greift ihn. Die beiden gehen gemeinsam zur *richtigen* Stelle im Raum für die Schuhträger\*innen. Die Frau sagt anschließend etwas zu DOS, daraufhin setzen die beiden sich an den Rand und machen nicht mehr mit (Beobachtungsprotokoll Griechenland T1 2015, Z. 159-156).

---

<sup>44</sup> Beispielsweise kann durch den Einsatz von starken Bässen die Musik teilweise spürbar gemacht werden. Daneben gibt es Möglichkeiten des Beschreibens der Musik mittels Audio-deskription oder visuellen Veranschaulichungen.

Nach dem bereits thematisierten Hilfsangebot des Regisseurs, das von OAY auch angenommen wurde, bricht sie die Übung ab und macht nicht mehr mit. Sie ist kein Teil der Gruppe mehr und schaut dem Geschehen fortan von außen zu. Die notwendige Entschleunigung der Übung als Anpassungsprozess an körperbehinderte Personen, die bereits in Deutschland auffiel, hat auch in Griechenland nicht stattgefunden. Die Übung blieb starr und auch der Versuch des Regisseurs, die körperbehinderte Person bei der Teilnahme an der Übung zu unterstützen, reichte in der Situation nicht aus, um die mangelnde Tauglichkeit der Übung für diese Zielgruppe auszugleichen. Körperliche Einschränkungen werden aufgrund dieser Benachteiligung zur Behinderung der jeweiligen Personen. Es bleibt ihnen nur die Wahl zwischen einer eingeschränkten Teilnahme oder dem Abbruch der Übung. Bei der ersten Variante sind die Personen in ständiger Bewegung zwischen den einzelnen Aussagen, ohne dass sie diese jeweils rechtzeitig erreichen und somit ihre Positionierung zum Ausdruck bringen können. Sie laufen beziehungsweise fahren stets hinterher und haben nicht die Möglichkeit, selbst neue Räume durch das Tätigen einer entsprechenden Aussage zu eröffnen. Eine aktive Teilnahme ist aufgrund zu schneller räumlicher Wechsel nicht möglich. Wenn sie mitlaufen beziehungsweise mitfahren, passen sie sich nach ihrem Vermögen an die Anforderungen an, können den Übungsrahmen aber nie vollständig ausfüllen und das Ziel der Positionierung nicht erfüllen. Auch wenn andere Personen beispielsweise den Rollstuhl schieben oder stützend helfen, ist die Teilnahme an der Übung für die körperbehinderten Personen eher passiv und vor allem nicht selbstständig. Dieses Missverhältnis der Bedingungen kann also durch Anpassungen der Gruppenmitglieder nicht ausgeglichen werden, da ein gewisses Tempo die Übung ausmacht. Die Übung müsste an die individuellen Bedarfe der Gruppe angepasst werden. Dass die Übung im dritten Workshop nicht mehr stattfand, ist als Anpassung des Produkts auszulegen. In den beiden Workshops davor fand jedoch keine Anpassung statt, da die Übung trotz der Ausgrenzungen durchgeführt wurde.

Im speziellen Fall von OAYs Abbruch der Übung in Griechenland kann nicht final festgestellt werden, ob die Ursache *nicht können* oder *nicht wollen* ist. Die Möglichkeit, dass die körperbehinderte Frau aus mangelndem persönlichen Interesse an der Übung nicht teilnahm, besteht selbstverständlich auch. Allerdings liegt die Vermutung nahe, dass die Zugangsvoraussetzungen ausschlaggebend für den Abbruch der Teilnahme waren, da niemand sonst diese Übung abbrach.

Weitere Beispiele, in denen die Produktorientierung über den Bedürfnissen der Gruppe stand und die Anforderungen nicht immer an diese angepasst wurden, war gegen Ende der Workshops zu beobachten. Der Regisseur handelte permanent in

einem Spannungsfeld zwischen kreativem Freiraum und dem zu erstellenden Produkt einer Performance. Während er am Anfang der Workshops meist passiv beobachtete, griff er bei der Stückentwicklung gegen Ende der Workshops aktiv ein und übernahm eine teilweise sehr dominante Rolle.

DOS, der Regisseur, erklärt dann in der Gesamtgruppe im großen Zelt, dass im Folgenden alle drei Gruppen zusammen das Stück erarbeiten werden, wobei nicht mehr frei improvisiert werden soll, sondern die verschiedenen erarbeiteten Bausteine miteinander verwoben werden sollen. Die ganze Gruppe, nicht Einzelne, steht im Vordergrund (Beobachtungsprotokoll Deutschland T4 2015, Z. 24-27).

Diese Sequenz beschreibt den Übergang der Phasen. Die freie Improvisation weicht der Produktorientierung, und die Gruppe als Ganzes steht über den Bedürfnissen der Einzelnen.

Nach einem Durchgang aller Gruppen hintereinander legt DOS feste Punkte im Stück fest, bei denen Teilnehmende der anderen Gruppen mit in die Manege können und dann aber auch zu einem bestimmten Punkt wieder weggehen sollen. [...] Im ersten Durchgang [...] wird nur mit den Körpern gearbeitet/kommuniziert, ohne dass jemand etwas sagt. In der zweiten Runde schleicht sich DOS am Anfang auf die Bühne und flüstert der Schauspielerin und Trainerin KAA zu, dass sie die Sprache mit ins Stück bringen soll. Dann beginnt sie zu sprechen ... (Beobachtungsprotokoll Deutschland T4 2015, Z. 35-44).

Der Regisseur gibt den Künstlerinnen und Künstlern Anweisungen und bestimmt, was diese im Rahmen des Stücks tun sollen. Er definiert feste Punkte, bei denen die Teilnehmenden auf die Bühne gehen oder diese verlassen, und entscheidet, was auf der Bühne geschieht.

Während der Proben für die Vorstellung übernimmt DOS die Regie, gibt Anweisungen und macht Vorschläge, z.B. „What if NAI comes first alone?“ Gegen 15 Uhr steht er auf einem kleinen Holzpodest in der Mitte des Raums und gibt Anweisungen an die Gruppe. Alle stehen und sitzen um ihn verteilt und hören zu (Beobachtungsprotokoll Griechenland T4 2015, Z. 44-47).

Die dominante Rolle wird in dieser Sequenz noch durch eine höhere räumliche Position des Regisseurs verstärkt. Alle sehen den Regisseur an und hören auf seine Anweisungen. Dass diese nicht an die Bedürfnisse und Wünsche der Gruppe anpassbar sind, zeigt folgende Sequenz:

Eine Teilnehmerin macht einen Vorschlag, wann ihrer Meinung nach welche Szene kommen soll. Der Regisseur fällt ihr ins Wort und erklärt die Szene weiter und nimmt dabei den Platz der Agierenden auf dem Boden ein (Beobachtungsprotokoll Griechenland T4 2015, Z. 83-85).

Der Regisseur, der im Workshopverlauf eher passiv und unterstützend agiert, wird gegen Ende in seiner Rolle aktiv und dominiert die Gruppe. Das Ziel von den beobachteten künstlerischen Workshops ist, am Ende vor Publikum eine Performance zu zeigen. Um dieses Ziel nach den Produktvorstellungen der Projektleitung zu gestalten, greift der Regisseur am letzten Workshoptag in das Geschehen ein,

gibt Anweisungen und trifft Entscheidungen allein. Auch wenn Gruppenmitglieder Bedarfe äußern und Vorschläge machen, werden diese nicht berücksichtigt.

Im dritten Workshop in der Türkei wurde dieses Verhalten ein wenig angepasst. Die Gruppe darf in der folgenden Situation Vorschläge zur Entwicklung der Performance machen.

Der Regisseur fragt, welche der in den letzten Tagen erarbeiteten Teile unbedingt in die Performance, die am Nachmittag stattfinden wird, eingebaut werden sollen und welche besonders schön waren. [...]

Als eine Teilnehmerin vorschlägt, verschiedene Teile der Performance als separate Abschnitte nacheinander zu bringen, sagt DOS: ‚No, it will be one Performance‘ und gibt damit den Rahmen der Aufführung klar vor. Wer etwas sagen möchte meldet sich und der Regisseur nimmt die Leute dran, manche reagieren aber auch direkt auf Wortbeiträge ohne Meldung. Einige Teilnehmende und Coaches melden sich zu Wort. Der Regisseur notiert die Vorschläge und fragt nach einigen Wortmeldungen, ob alle damit einverstanden seien. Viele nicken, niemand sagt etwas (Beobachtungsprotokoll Türkei T4 2016 Z. 37-51).

Die Ideen und Meinungen in der Gruppe werden vom Regisseur gesammelt und bilden die Entscheidungsgrundlage für ihn. Trotzdem werden die Vorschläge, die nicht in den Rahmen seiner Vorstellung einer Performance passen, abgewiesen. Während in den ersten beiden beobachteten Workshops keine Anpassung des Rahmens an die Gruppe stattfindet, da der Regisseur in seiner Rolle sehr dominant auftritt und Inhalt und Ablauf der Performance festlegt, beteiligt er die Künstlergruppe an diesem Prozess im dritten Workshop etwas mehr.

#### *Keine Anpassung der Gruppenmitglieder*

Es tauchen auch Interaktionen auf, in denen keine Anpassung der Gruppenmitglieder stattfindet, dies aber durch Erweiterung ihres Wirkungskreises möglich gewesen wäre.

Einer der Coaches erwähnt eine Situation vom Vortag mit [der griechischen Teilnehmerin, Anm. d. Verf.] OAY, in der er versucht habe, mit ihr zu kommunizieren auf Englisch und mithilfe von Körpersprache. Sie habe daraufhin den Kopf geschüttelt und gesagt: ‚Griechisch‘. Der Coach habe dann gesagt: ‚Portugiesisch‘, was seine Muttersprache ist. Damit war die verbale Kommunikation beendet. Der Coach sagt, er könne nicht kommunizieren, wenn es keine gemeinsame Basis gebe und nicht beide Parteien zu Kompromissen bereit seien (Beobachtungsprotokoll Griechenland T2 2015, Z. 223-228).

Der Coach hat offensichtlich den Wunsch, eine gezielte Interaktion mit OAY einzugehen. Er erweitert seinen individuellen Wirkkreis, um die Sprachbarriere der verschiedenen Muttersprachen Griechisch und Portugiesisch zu überwinden, indem er anbietet, niederschwellig auf Englisch und mittels Körpersprache zu interagieren. Er fordert also im ersten Schritt eine beidseitige Anpassung. Die vier Schritte dieser Interaktion zeigt Abbildung 22. OAY bleibt in dieser Situation starr und versucht

nicht, ihren Wirkkreis zu erweitern und mit dem Coach die vorgeschlagene Interaktion einzugehen, sondern verlangt von ihm im zweiten Schritt eine einseitige Anpassung: Er soll auf Griechisch mit ihr kommunizieren.

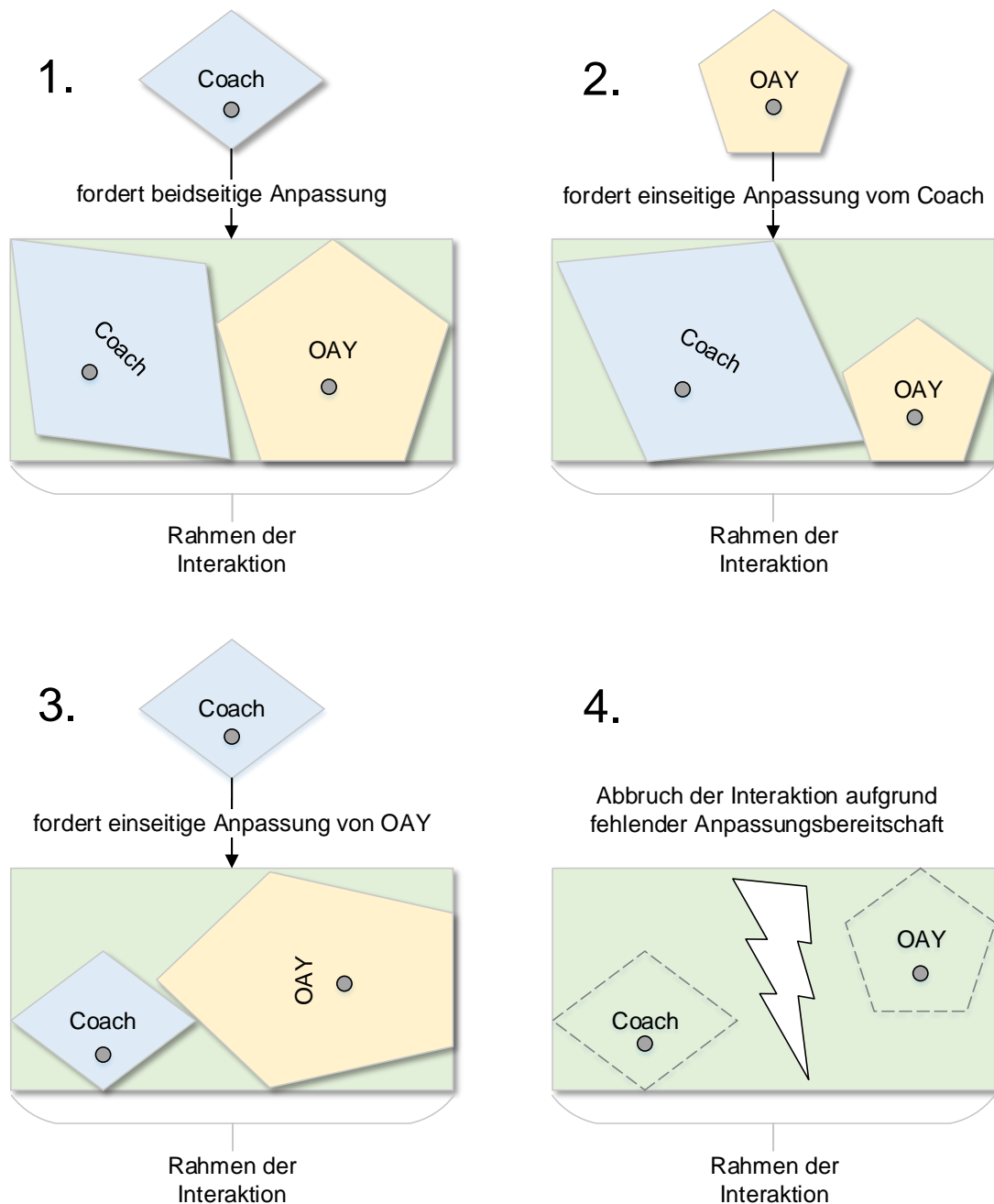


Abbildung 22: Mangelnde gegenseitige Anpassung

Da der Coach kein Griechisch kann, spiegelt er ihr ihr Verhalten, indem er sie drittens auffordert, in seiner Muttersprache, nämlich Portugiesisch, zu sprechen. Die Interaktion wird letztlich beendet, da OAY kein Portugiesisch und der Coach kein Griechisch sprechen können. OAY ging nicht auf das improvisierte Angebot zur gemeinsamen Interaktion mittels der Verkehrssprache Englisch und nonverbaler Körpersprache ein und zeigt keine Bereitschaft, die Anforderung zu erfüllen.

Warum sich die Person für den Abbruch entscheidet, bleibt unklar. Natürlich besteht auch die Möglichkeit, dass diese sich die improvisierte Kommunikation in Form des Verkehrssprachenkompromisses nicht zutraut. Damit läge die vom Coach gewünschte Interaktion außerhalb ihres Wirkungskreises. Allerdings ist dies eher unwahrscheinlich, da die Teilnehmerin in anderen Situationen auf Englisch kommunizierte. Somit ist davon auszugehen, dass die improvisierte Interaktion aus der Kombination aus Körpersprache und Englisch keine zu hohen Voraussetzungen an den individuellen Wirkungskreis birgt. Weiterhin besteht die Möglichkeit, dass die Person aus persönlichen oder situativen Gründen nicht bereit ist, auf eine Interaktion einzugehen. Definitiv lässt sich nur sagen, dass die Teilnehmerin sich nicht anpasste und dadurch keine Interaktion stattfinden konnte.

#### *Keine Anpassung der Gruppenmitglieder an einen Unterstützungsbedarf*

In manchen Fällen werden Bedarfe bestimmter Individuen ignoriert und es findet aufgrund mangelnder Unterstützung keine Anpassung statt. Hierbei wurden zwei Variationen beobachtet: Keine Unterstützung durch mangelnde Anpassung der Gruppenmitglieder im räumlichen Setting und keine Unterstützung durch fehlende Übersetzungen.

So wird in Besprechungssituationen häufig die räumliche Lage von Rollstuhlfahrenden nicht berücksichtigt. Beispielhaft wird hier eine Situation geschildert:

Alle sitzen auf dem Boden, NAI und NIL sind im Rollstuhl. Somit sind die Köpfe der Personen auf dem Boden tiefer als die der Rollstuhlfahrer\*innen. Eine Rollstuhlfahrerin lehnt sich weit nach vorne, wahrscheinlich, um besser zu hören, was die Gruppe murmelt. Der Mann mit dem breiten E-Rollstuhl kann nicht so weit mit dem Oberkörper nach unten. Er neigt seinen Kopf schief, sodass sein eines Ohr weiter unten ist (Beobachtungsprotokoll Deutschland T2 2015, Z. 122-127).

Die Annahme, dass die Person im E-Rollstuhl Probleme hat, die Diskussion zu hören, liegt nahe. Sie ist zudem nicht auf Augenhöhe mit der Gruppe, da diese sich am niedrigeren Boden unterhält. Der Rollstuhl kann nicht einfach *mal eben* für eine Besprechung verlassen werden, weshalb sich die übrigen Personen in der Gruppe notwendigerweise an die Bedarfe der beiden Rollstuhlnutzenden anpassen müssten. Die Gruppenmitglieder ohne Rollstuhl sitzen für sich auf einer für das gegenseitige Verstehen angenehmen Augenhöhe und verändern die räumliche Situation nicht, obwohl ein Mann Probleme hat, zu verstehen. Der betreffende Mann kann sich aber aufgrund seiner Behinderung nicht an die Gruppe anpassen. Somit hindert ihn die mangelnde Anpassung der Gruppe an der Erfüllung seines Bedürfnisses einer aktiven Teilnahme am Gespräch.



Eine andere Konstellation, in der individuelle Bedarfe in Form von räumlicher Lage nicht berücksichtigt werden, wurde im Zusammenhang mit Gehörlosigkeit beobachtet. Es geht um die Bitte der gehörlosen Gruppenmitglieder, dass sprechende Personen in Sitzkreisen aufstehen sollen, damit sichtbar wird, wer den Gesprächsbeitrag leistet. Diese Unterstützung für die gehörlosen Personen wird häufig nicht berücksichtigt. Der Regisseur spricht die Problematik am Ende eines Tages in einer Abschlussreflektion an:

Als Beispiel steht er auf und sagt, dass man in einem Setting wie einem Sitzkreis als sprechende Person eigentlich aufstehen müsse, damit für die Gehörlosen schnell klar ist, wer gerade spricht. Die nächste Person, die redet, ist die Projektleiterin. Sie bleibt während ihres Wortbeitrags sitzen. Im Folgenden steht niemand mehr auf, auch die Coaches nicht, wenn sie reden. Nur der Regisseur stand einmal auf, während er auch genau darauf hinwies (Beobachtungsprotokoll Griechenland T2 2015, Z. 180-185).

Dass der oder die Sprechende in unübersichtlichen Situationen aufsteht, ist für die Gehörlosen hilfreich. Die Gruppe wird darüber nochmals vom Regisseur informiert und dieser steht beispielhaft auf. Allerdings sprechen anschließend die Projektleitung und dann wieder der Regisseur, beide stehen nicht mehr auf. So setzen sie keinen Impuls für andere sprechende Personen zum Aufstehen. Die Projektleitung und der Regisseur könnten aufgrund ihrer Rolle als Vorbild fungieren, jedoch entkräften sie selbst die thematisierte Forderung nach Anpassung durch ihre inkonsequente Ausführung derselben.

Eine weitere Ausprägung des Explikators *keine Unterstützung* wird in Gesprächssituationen mit Übersetzungsbedarfen sichtbar. Beispielsweise wurde ein interessanter Interaktionsprozess beobachtet, wenn alle Kleingruppenmitglieder dieselbe Muttersprache hatten und in dieser kommunizierten. Sobald eine weitere Person zur Gruppe hinzukommt, die die Sprache nicht beherrscht, wird in die Verkehrssprache Englisch gewechselt.

In meiner Gruppe sind alle Teilnehmenden aus Griechenland, sie sprechen Griechisch. [...] Dann kommt XAR, ein Trainer, der kein Griechisch spricht, hinzu und die Gruppe redet überwiegend Englisch. In der Gruppe ist jedoch auch TII, die kaum Englisch versteht (Beobachtungsprotokoll Griechenland T2 2015, Z. 85-88).

Die Anforderung des Workshops, grundsätzlich Englisch zu sprechen, wird von TII nicht erfüllt. Die Gruppe unterhält sich auf Griechisch. Als aber der Trainer hinzukommt, der kein Griechisch versteht, wechselt die Gruppe die Sprache und spricht Englisch. Einerseits passt sich die Gruppe also an den Bedarf des Trainers an. Nachdem aber niemand für die Person übersetzt, die kein Englisch spricht, nimmt die Gruppe andererseits in Kauf, dass diese Person nicht mehr am Gespräch teilhaben kann. Die Gruppe passt sich einerseits flexibel an, da sie die Sprache wechselt,

sobald nicht mehr nur Muttersprachlerinnen und Muttersprachler an der Diskussion teilnehmen, allerdings unterstützen sie die Teilnehmerin, die kein Englisch versteht, nicht durch Übersetzung. Offensichtlich findet eine höhere Gewichtung der Bedarfe des Trainers gegenüber denen der Teilnehmenden ohne Englischkenntnisse statt. Dass der Anpassungsprozess in dieser Richtung verläuft, könnte auf die Einigung auf die Verkehrssprache Englisch zurückgeführt werden. Weiterhin ist denkbar, dass die Position des Trainers ein Faktor ist, der den Prozess beeinflusst. Die Coaches agieren zwar meist auf Augenhöhe mit den Teilnehmenden, geben jedoch auch den Tagesablauf, die zu erfüllenden Aufgaben und diverse Regeln vor und sind so in dieser Rolle im Gruppengefüge hierarchisch höher positioniert. In beiden Erklärungsoptionen wird der mit dem Sprachwechsel notwendig gewordene Bedarf an Übersetzung für die Teilnehmenden ohne Englischkenntnisse ignoriert, wodurch ihnen der Zugang zum Gespräch verwehrt wird. Dieses Phänomen kann durchaus als eine Priorisierung sowohl von Sprachen als auch von Personen mit bestimmten Rollen im Projekt interpretiert werden.

In einer Kleingruppenarbeit in Deutschland mit einer Gruppe, in der alle Englisch und Deutsch beherrschen, außer einem Künstler mit Lernschwierigkeiten (UOM), der kaum Englisch versteht, und einem griechischen Trainer (GIS), der kein Deutsch versteht, konnte dasselbe Phänomen beobachtet werden. Zu der Gruppenarbeit wurde folgendes Memo festgehalten:

Interessant dass die Gruppe vorwiegend Englisch spricht, damit GIS alles versteht obwohl UOM dabei ist und dadurch nichts versteht. Weil Englisch die Sprache des Workshops ist? Die Priorität liegt nicht auf UOM (Beobachtungsprotokoll Deutschland T3 2015, Z. 185-196).

Die Vorgabe des Workshops der englischen Sprache hat in diesen Situationen Vorrang. Das ist durch die vorherige Einigung auf diese Verkehrssprache plausibel. Allerdings ist die Tatsache, dass diejenigen, die kein Englisch sprechen, von der Gruppe keine Unterstützung erhalten, eine mangelnde Anpassungsleistung. Der griechische Trainer schlägt nun eine Lösung vor:

In einer hitzigen Diskussion sagt der griechische Trainer GIS, die Gruppe könne ruhig Deutsch reden, wenn das Englisch nicht ausreicht. Die Gruppe redet daraufhin Deutsch, GIS klinkt sich aus und geht hinaus, zieht sich einen Pulli an. Als er wieder kommt, fragt er einen Teilnehmer was besprochen wurde (Beobachtungsprotokoll Deutschland T3 2015, Z. 206-209).

Als Lösung für die Sprachbarriere bietet der Musiker an, nicht an der Diskussion teilzunehmen und sich nur die Ergebnisse übersetzen zu lassen. Hier wird besonders deutlich, wie die fehlende Übersetzung dafür sorgt, dass ein Mitglied der Gruppe nicht an der Diskussion teilnehmen kann. Entweder der Künstler mit Lernschwie-

rigkeiten oder der griechische Musiker können nicht mitdiskutieren, was durch eine Unterstützung eines Gruppenmitglieds, welches beide Sprachen beherrscht, ausgeglichen werden könnte.

Der Faktor der Zeit für die Berücksichtigung aller Bedarfe kristallisiert sich heraus: Es handelte sich um Gespräche, die innerhalb eines Workshops, unter gewissen Zeitvorgaben, stattfinden. In einem anderen Setting wäre davon auszugehen, dass Gruppen für Mitglieder übersetzen, die die vorherrschende Sprache nicht verstehen. Die Relevanz der Zeit soll nochmals verdeutlicht werden an einer Situation, in welcher selbst auf Anfrage nicht unterstützt wird und sich nicht an den individuellen Bedarf eines Gruppenmitglieds angepasst wird.

Die Gruppe steht in einer Kreisform. Bei der Übung soll auf vom Regisseur vorgelesene Aussagen reagiert werden. Zustimmung soll durch einen Schritt in Richtung Kreismitte, Ablehnung durch einen Schritt nach außen signalisiert werden.

Er liest die ersten zwei Aussagen auf Englisch und Griechisch vor, alle bewegen sich nach der jeweiligen Aussage – überwiegend Richtung Kreismitte. Die französische Trainerin (NAI) kommt in ihrem Rollstuhl zu Judith gefahren und fragt sie, ob sie ihr die Aussagen bitte übersetzen könne. Judith geht mit ihr zurück auf den Platz, an welchem sie vorher stand und fragt von dort aus den Regisseur laut, ob er die jeweiligen Aussagen auch auf Französisch für die Trainerin sagen könnte. Der Regisseur, der auch Französisch sprechen kann, überlegt kurz und sagt: ‚NAI, you understand?‘, wobei das für mich eher als eine Aussage als eine Frage klingt. NAI antwortet: ‚But slowly!‘ und fortan macht der Regisseur auf Englisch und Griechisch weiter, spricht aber nicht auffallend langsamer als davor. NAI macht bei der Positionierung zu den Aussagen mit, unser Eindruck ist jedoch, dass sie kaum etwas versteht und einfach die Bewegungen der Gruppe adaptiert (Beobachtungsprotokoll Griechenland T4 2015, Z. 172-182).

Hier wird, trotz des geäußerten Bedarfes, keine Anpassung vorgenommen. NAI bittet um eine Unterstützung in Form einer Übersetzung in die französische Sprache, welcher nicht nachgekommen wird. Zu dieser Situation wurde folgendes Memo verfasst:

Judith übernimmt *Anwaltschaft* für NAI und spricht den Regisseur auf das Problem an. Dieser reagiert eher knapp und nicht einfühlsam, was vermutlich auch dem Zeitdruck geschuldet ist (es ist schon relativ spät, alle sind total *durch* und überdreht wegen der Aufführung) (Beobachtungsprotokoll Griechenland T4 2015, Z. 186-189).

Es wird deutlich, dass auch die Zeit ein wesentlicher Faktor der Anpassungsprozesse ist, denn allen Bedarfen und Bedürfnissen nachzukommen, ist im vorgegebenen Zeitrahmen nicht immer möglich. Insofern musste in diesem Fall die Anfrage der Teilnehmerin zurückgestellt werden und es konnte keine Rücksicht auf ihr Bedürfnis genommen werden, die Aussagen zu verstehen.

## 8.2 Anpassung als interaktionaler Aushandlungsprozess

### *Beantwortung der Forschungsfragen*

In der Beantwortung der ersten Forschungsfrage *Welche Prozesse der Interaktion sind beobachtbar?* zeigt sich, dass es sehr häufig um Anpassungsprozesse geht, deren Ausgestaltungen mittels Interaktionen ausgehandelt werden. Diese Prozesse der Aushandlung geschehen einerseits zwischen den Personen untereinander, sie finden aber auch zwischen der Gruppe und dem durch die allgegenwärtige Produktorientierung gesetzten Rahmen statt. Nach erfolgreicher Aushandlung kommt es zur Anpassung von mindestens einem beteiligten Akteur. Gruppenmitglieder passen sich untereinander an die entsprechenden Bedarfe und Bedürfnisse der anderen Individuen an, um so als Gruppe die gestellte Anforderung erfüllen zu können. Manchmal kommt es auch zu einer Anpassung des Rahmens, beispielsweise indem für eine Übung auf Wunsch der Gruppe mehr Zeit zur Verfügung gestellt wird, als vorher eingeplant wurde. Keine Anpassung findet dann statt, wenn niemand auf ein bestimmtes Bedürfnis oder einen Bedarf aufmerksam wird, weil diese beispielsweise nicht kommuniziert werden, oder wenn sich alle Akteure bewusst gegen eine Anpassung entscheiden – sei es aufgrund mangelnder Möglichkeiten oder fehlender Anpassungsbereitschaft. Die bewusste Ablehnung einer Anpassung findet auch in Aushandlungsprozessen statt, da Interaktionen zwischen potentiellen Anpassungs-Akteuren geschehen, in denen der Bedarf entsprechend thematisiert wird. Diese Thematisierung muss nicht mittels Symbolsprache erfolgen – manchmal führen schon ein Blick, die eigene moralische Wertvorstellung oder selbst gesammelte Erfahrungen zu einer Anpassung des eigenen Verhaltens. Die Nicht-Thematisierung einer notwendigen Anpassungsleistung findet als Aushandlungsprozess eher im Inneren einer Person statt. Diese Prozesse können an sich nicht beobachtet werden.

Aus diesem Grund wurden in der Analyse viele Aushandlungsprozesse beschrieben, die behinderungsbedingt stattfanden. Bestimmte Behinderungen werden sichtbar, beispielsweise wenn eine Person im Rollstuhl sitzt und daher nicht auf Augenhöhe mit den übrigen Personen ohne Rollstuhl spricht. Dahingegen sind Anpassungsleistungen aus Motiven der individuellen Einstellungen oder der Persönlichkeit einer Person nicht direkt beobachtbar. Sie werden erst dann erkennbar, wenn sie thematisiert werden. In der Gruppendiskussion sowie in Reflexionsrunden der Workshops wurden mehrfach derartige Aussagen getroffen.

Ein Trainer berichtet beispielsweise in der Gruppendiskussion, dass er sich teilweise gerne mehr in die Gruppe einbringen würde, aber ohnehin genug abgesprochen werde und er sich daher an die Gruppe anpasse, indem er nichts sagt.

XAR: Genau, und das sich Zurückziehen ist eigentlich ein Beitrag für die Gruppe oft, sehr, sehr oft, dass du sagst: ‚Okay, ich muss nicht was sagen jetzt.‘ Also, aber ist schwer (lacht) (Gruppendiskussion Griechenland 2016, Z. 349-351).

Auch ein Teilnehmer berichtet davon, dass er Teile seines künstlerischen Wirkens *aufgeben* muss:

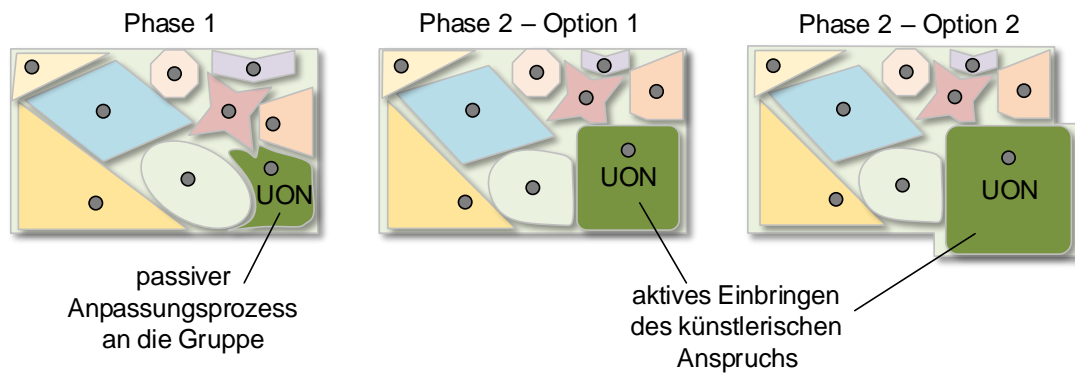
UOM: Bei mir war auch, was du eben gesagt hast, also mit Sachen aufgeben, mit Sachen. Ich hab auch ein paar Sachen [...] aufgegeben. Eigentlich wollte ich AUCH meinen Teil machen, meine Musik, mein Tanzmove, mein, mein äh, ich liebe Hip Hop- (Gruppendiskussion Griechenland 2016, Z. 680-684).

Er hätte gerne mehr Hip Hop im Stück gemacht, muss sich in seinem künstlerischen Anspruch jedoch an die Gruppe anpassen.

Dass die Abwägung zwischen Einbringen in und Zurückziehen aus der Gruppe ein ständiger innerlicher Aushandlungsprozess ist, wird in folgendem Zitat deutlich:

UON: Und dann in die große Gruppe, war vielleicht auch ein Grund für mich, dass ich mich so rausgezogen habe, weil ich einfach geschaut habe, was kommt, was kommt, was kommt? Und dann aus PUR künstlerischem Aspekt war ich mit einigen Dingen nicht zufrieden. Dass ich ähm gerade am Ende der Probezeit so gedrückt habe, um noch ein paar musikalische Feinheiten rein zu kriegen, bisschen Harmonik, bisschen was komponiert habe, irgendwo so damit ich ZUFRIEDEN bin (Gruppendiskussion Griechenland 2016, Z. 447-453).

Während UON sich in der Kleingruppe der Musikerinnen und Musiker häufiger einbringt, zieht er sich aus der Gesamtgruppe eher zurück. Er will sich auf die Prozesse der Gruppe einlassen und zunächst abwarten, *was kommt*. Er passt sich an die Gruppe an und lässt sich mit deren Strom treiben. Als er dann aber bemerkt, dass er mit dem künstlerischen Niveau gegen Ende der Probenzeit nicht zufrieden ist, tritt er in einen aktiven Aushandlungsprozess mit der Gruppe und dem Produkt. In seiner Sprachwahl übt er *Druck* aus, da es ihm wichtig ist *noch ein paar musikalische Feinheiten reinzukriegen*. Folgende Grafik stellt diese zwei Phasen der Anpassung dar.



**Abbildung 23: Phasen der Anpassung**

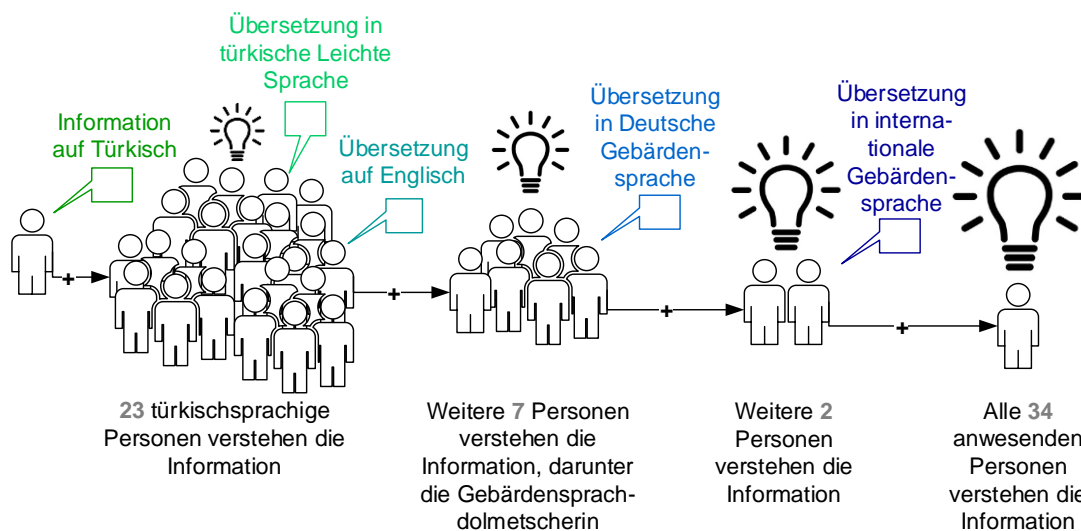
Während sich UONs Wirkungskreis in der ersten Phase passiv an die Wirkungskreise der anderen Gruppenmitglieder anpasst, forciert er in der zweiten Phase seinen künstlerischen Anspruch. Er lässt kein Verbiegen seines Wirkungskreises mehr zu, sondern fordert von den anderen Gruppenmitgliedern sowie in der zweiten dargestellten Option auch vom Rahmen des Produkts eine Anpassung ein. So arbeitet er aktiv darauf hin, dass sein Ziel, die *Zufriedenheit mit dem musikalischen Niveau des Produkts*, erfüllt werden kann. Damit er dieses Ziel erreichen kann, muss er *drücken*, was darauf schließen lässt, dass sich die Wirkungskreise der übrigen Mitwirkenden oder der Rahmen nicht einfach in ihrer Form anpassen lassen. Der Aushandlungsprozess des *Drückens* scheint eher einseitig zu sein: UON fordert in dieser Phase eine deutliche Anpassung der Gruppe.

Die zweite Forschungsfrage bezieht sich auf Herausforderungen, die in den beobachteten Interaktionsprozessen auffallen. Die zentrale Herausforderung der Aushandlungsprozesse ist die Anpassung an die vielfältigen Bedürfnisse und Bedarfe der Gruppenmitglieder in Abwägung zur *Ausformung* des herzustellenden Produkts. Diese ist eine Herausforderung wegen des relativ unflexiblen Projektrahmens und des geringen Bekanntheitsgrads der Personen untereinander zu Beginn der Workshops. So wurde der Ablauf der Workshops geplant, ohne dass feststand, an welche Personen sich die Workshops genau richten, welche Fähigkeiten und Bedarfe die Teilnehmenden mitbringen. Dies erforderte im Umgang mit den Herausforderungen, was im Rahmen der dritten Forschungsfrage untersucht wurde, eine hohe Flexibilität aller Beteiligten.

Erst vor Ort wurde beispielsweise beim Workshop in Istanbul klar, dass eine türkische, gehörlose Frau Teil der Gruppe ist. Da keine Person anwesend war, die in türkische Gebärdensprache übersetzen konnte, erforderte dies eine hohe Anpassungsleistung von vielen Beteiligten, um dieser Teilnehmerin das Verstehen der symbolsprachlich kommunizierten Inhalte wenigstens in einem geringfügigen Aus-

maß zu ermöglichen. Dabei kam es zu folgender Kommunikationskette (vgl. Beobachtungsprotokoll Türkei T1 2016, Z. 66-77):

Eine türkische Teilnehmerin bringt sich mit einem Beitrag in türkischer Lautsprache in den Workshop ein. Die Information wird von einer Person für die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in die türkische Leichte Sprache übersetzt. Da einige in der Gruppe kein Türkisch verstehen, wird ihre Aussage gleichzeitig von einer weiteren türkischen Teilnehmerin in englische Lautsprache übersetzt. Nun kann die deutsche Kommunikationsassistentin das Englische in Deutsche Gebärdensprache übersetzen, um die anfangs geäußerte Information an zwei gehörlose Coaches der Gruppe zu übermitteln. Da die letzte Person in dieser dargestellten Kette (siehe Abbildung 24) türkische Gebärdensprache spricht, jedoch keine weitere anwesende Person diese Fähigkeit besitzt, wird ein Kompromiss gefunden: Eine der gehörlosen Coaches übersetzt nun die deutschen Gebärden in internationale Gebärdensprache, die von der letzten Person zumindest ansatzweise verstanden wird. So erreicht die Information der türkischen Rednerin am Anfang der Kommunikationskette schließlich auch die gehörlose türkische Teilnehmerin und somit alle anwesenden Personen. Es ist davon auszugehen, dass – ähnlich wie beim Flüsterspiel *Stille Post* – im Verlauf dieser Übersetzungskette Informationen verloren gehen.



**Abbildung 24: Beispiel einer komplexen Kommunikationskette im Workshop in der Türkei**

Dieses Beispiel zeigt, dass mit steigender Heterogenität der Gruppe (viele verschiedene Muttersprachen) eine gesteigerte Anpassungsleistung (viele Übersetzungen) der Gruppe notwendig wird. Wäre dieser Bedarf vor Beginn des Workshops bekannt gewesen, wäre es vielleicht möglich gewesen, eine dolmetschende Person zu engagieren.

Auch in zahlreichen anderen Situationen ließ sich beobachten, dass der Grad des gegenseitigen Kennens die Anpassungsleistungen beeinflusst: Da der Mann mit Lernschwierigkeiten im Kölner Workshop den Trainerinnen und Trainern bereits aus einem anderen Kulturprojekt bekannt war, wurden ihm ständig Unterstützung (beispielsweise Übersetzungen in möglichst Leichte Sprache, Hilfe beim Schreiben) angeboten, ohne dass er seinen Bedarf erst äußern musste. Bei anderen Personen hingegen dauerte es teilweise länger als einen Tag, bis die Gruppe mitbekam, dass ein Übersetzungsbedarf in die jeweilige Muttersprache aufgrund geringer Englischkenntnisse notwendig war.

### *Bezüge zum Symbolischen Interaktionismus*

Blickt man am Ende der Analyse nun mit der *Meadschen Brille* auf die Ergebnisse, werden folgende zentrale Anknüpfungspunkte an den Symbolischen Interaktionismus deutlich:

Soziale Interaktionen sind geprägt von Prozessen wechselseitiger Anpassung von Aktion und Reaktion der beteiligten Menschen. So wird durch die Aktion einer Person eine Reaktion des Gegenübers ausgelöst. In der Gruppendiskussion berichtet ein Tänzer, dass dies in tänzerischer Interaktion ohne verbale Absprache geschehen kann:

XAR: Weil, ja, weil da gibt es ja die Kunst, die die Sprache ist, über die Körpersprache, ne? Also einer fällt, der andere kommt und hilft. Ich muss nicht sagen: 'Ich werde fallen und dann hilfst du mir?' Das passiert natürlich ... (Gruppendiskussion Griechenland 2016, Z. 394-396).

In diesem Beispiel wird deutlich, dass die künstlerische Handlung des Fallens die Handlung des Auffangens hervorruft. Im Tanzkontext ist davon auszugehen, dass diese Interaktion nicht als reflexhafte Geste, sondern als signifikantes Symbol interpretiert wird. Wenn im Alltag beispielsweise eine Person stolpert, reagiert das Gegenüber wahrscheinlich reflexhaft mit dem Versuch, diese aufzufangen. Dahingegen ist in der Gruppe der Tanzenden dieses Wechselspiel von Fallen und Auffangen von Ästhetik und Ausdruck *bewusst* gesteuert. Ob das Fallen als Symbol gilt und welche Bedeutung damit verbunden wird, hängt sowohl vom zeitlichen als auch räumlichen Kontext ab. So wird das Fallen und Auffangen im Prozess des Tanzens von beiden Tanzenden bewusst gesteuert, während im Anschluss an den Tanz beispielsweise auf dem gemeinsamen Nachhauseweg beim Stolpern eine ebenso reflexhafte Geste des Auffangens hervorgerufen werden kann.

Bei einem Standardtanz ist klar: Eine Person macht einen Schritt zurück und die Partnerin oder der Partner macht gleichzeitig einen Schritt nach vorne, um den frei-



gegeben Raum direkt wieder einzunehmen. Kennen beide die *Regeln* des Tanzes und wird die Handlung des Gegenübers richtig interpretiert, kann ein Tanz stattfinden, bei dem niemand der anderen Person auf die Füße tritt. Der Anpassungsprozess vollzieht sich über die Körper der tanzenden Personen, die ihre Bewegungen aufeinander abstimmen. Im Contemporary Dance und in improvisatorischen Settings, in denen die Tanzschritte nicht nach klaren Figuren und Regeln wie im Standardtanz definiert sind, findet der Anpassungsprozess spontaner und freier statt – aber dennoch als interaktionales Zusammenspiel. Dieser Anpassungsprozess ist sozial definiert, da sich die Tanzenden besser aufeinander abstimmen können, wenn sie sich kennen und Erfahrungen im gemeinsamen Tanzen gesammelt haben. Ist der körperliche Spielraum der Tanzpartnerin oder des Tanzpartners bekannt, werden die Reaktionen des Gegenübers auf das eigene Handeln voraussehbarer. Um signifikante Symbole entwickeln und deren Bedeutungen aushandeln zu können, brauchen Gruppen Zeit. So gelingt das Zusammenspiel der Individuen als Gruppe insbesondere dann, wenn sich die Personen untereinander kennen.

NIA: Und das andere Positive ist auch, dass man die Stärken von jedem in dieser Zeit kennenlernen kann also wer kann was gut, also, dass die Zeit da um zu schauen. ‚Hey, NIA kann das, UOM kann das‘ und so weiter. Genau dann kann man sich untereinander stärken und unterstützen. Genau und ähm das, genau, dass man einen schönen GANZES bildet alle zusammen (...) (Gruppendiskussion Griechenland 2016, Z. 216-221).

In heterogenen Gruppen, wie der hier untersuchten Gruppe, finden die Aushandlungsprozesse zunächst auf einer basalen Ebene statt: Während Gruppen mit derselben Muttersprache früher in die unmittelbare Kommunikation einsteigen können, mussten bei *Un-Label* zunächst eine, beziehungsweise mehrere Formen der Verständigung ausgehandelt werden. Das betrifft einerseits die verschiedenen Muttersprachen, die in der Kommunikationskette (siehe Abbildung 24) dargestellt wurden, andererseits aber auch die Sprache innerhalb der Künstlerdisziplinen. Jede Gruppe interagiert mittels einer *Fachsprache*. Bei den Tänzerinnen und Tänzern bildet sich diese überwiegend über Anpassungsprozesse von Bewegungen, in der Musik beispielsweise über angepasste Töne, die sich zu Harmonien oder Disharmonien zusammenfügen.

Durch die interdisziplinäre Arbeit und durch das gemeinsame Wirken mit Personen verschiedener Muttersprachen wird eine Flexibilität der Beteiligten bezüglich der Verständigungssprachen notwendig. Im Workshop zeigte sich dies beispielsweise in einer Situation, in der eine interdisziplinäre Kleingruppe in relativ kurzer Zeit eine kleine Performance erarbeiten sollte.

Der Trainer XAR erklärt auf Englisch, wie die Gruppe vorgehen könnte und versucht dieses gleichzeitig für [zwei gehörlose Personen, Anm. d. Verf.] in Gesten zu übersetzen. XAR spricht ein bisschen Gebärdensprache, die Gebärdensprachdolmetscherin ist nicht im Raum. Gleichzeitig wird für diejenigen, die kein Englisch verstehen, das Gesagte von einer Teilnehmerin auf Türkisch übersetzt (Beobachtungsprotokoll Türkei T1 2016, Z. 179-183).

In dieser Situation passen sich mehrere Personen an, um in Form von Übersetzungsleistungen allen Gruppenmitgliedern ein Verstehen der verbalsprachlich kommunizierten Inhalte zu ermöglichen. Um die mit den erforderlichen Übersetzungsketten einhergehenden zeitlichen wie auch informellen Einbußen zu umgehen, entwickelte sich im Prozess eine alternative Kommunikationsform.

Nach kurzer Zeit schlägt XAR vor, nicht mehr verbal zu kommunizieren, sondern ausschließlich über den Körper. Der Vorschlag wird von der Gruppe angenommen und fortan eine Zeit lang umgesetzt (Beobachtungsprotokoll Türkei T1 2016, Z. 183-185).

Bezüglich dieser neuen Kommunikationsform könnte man annehmen, die heterogene Gruppe einigte sich auf den *kleinsten gemeinsamen Nenner*. Alle passen sich an, womit scheinbar vereinfachte und gleichberechtigte Interaktionen einhergehen. Laut Mead werden Gesten nur dann zum Symbol, wenn alle Mitglieder der Gruppe die Bedeutung des Symbols kennen und es daher annähernd gleich interpretieren können (vgl. Mead 1967, S. 47). In diesem Beispiel konnten die Bedeutungen der körpersprachlichen Interaktionen vorher nicht ausgehandelt werden, da die Gruppe in dieser Form zum ersten Mal zusammenkam und sich auch nicht der gemeinsamen Sprache einer Künstlerdisziplin bedienen konnte. Daher fand die Interaktion auf einer anderen als der symbolsprachlichen Ebene statt. Für den künstlerischen Schaffensprozess bergen derartige Phasen von nonverbaler Interaktion womöglich hohes Kreativitätspotential. Um jedoch dem Anspruch einer *abstrakteren* Informationsübermittlung gerecht zu werden und in einer heterogenen Gruppe gleichberechtigt kommunizieren zu können, müssen die Kommunikationsbedarfe der Individuen berücksichtigt werden. In der kommunikativen Handlungspraxis sollte es dabei nicht zur Priorisierung bestimmter Kommunikationsformen kommen. Vielmehr bedarf es einer abwechselnden oder parallelen Verwendung verschiedener Sprachformen, um gemeinsame Symbole auszuhandeln.

### **8.3 Eingeschränkte theoretische Generalisierung**

Die Ergebnisse des Forschungsvorhabens sind aufgrund des eingeschränkten Samplingprozesses und der damit zusammenhängenden nicht erreichten theoretischen Sättigung nur bedingt generalisierbar.

Im Rahmen des Theoretical Samplings konnten in den vier Erhebungsphasen viele Codes dimensionalisiert werden, jedoch kristallisierte sich die Schlüsselkategorie erst am Ende der Erhebungen heraus, weshalb diese nur am bereits erhobenen Material verdichtet wurde. Um eine theoretische Sättigung zu erreichen, hätten weitere Erhebungen durchgeführt werden müssen, was aufgrund des gesetzten Zeitrahmens der Masterthesis sowie des Projekts *Un-Label* nicht realisierbar war. Zudem wäre eine größere Reichweite der Ergebnisse dann gegeben, wenn im Sampling weitere Untersuchungsgruppen außerhalb des Projekts *Un-Label* mit einbezogen worden wären.

So wäre es vorstellbar, dass in weiteren Settings von Kunst und Kultur Gruppen untersucht werden, die hinsichtlich anderer Merkmale heterogen zusammengesetzt sind. Maximal kontrastierend dazu wäre zudem die Auswahl von Untersuchungsgruppen interessant, die sich beispielsweise aus Künstlerinnen und Künstlern *einer* Disziplin mit derselben Muttersprache zusammensetzt. Durch deren Untersuchung könnte verglichen werden, inwiefern sich die Anpassungsprozesse in *homogeneren* Gruppen zur hier untersuchten Gruppe unterscheiden. Nicht zuletzt wäre auch eine Fallauswahl in Settings mit geringerer Produktorientierung aber ähnlich hoher Heterogenität der Gruppe interessant. Da die Produktorientierung in den Workshops allgegenwärtig war, wäre es auch spannend zu erforschen, welche Anpassungsprozesse beobachtbar werden, wenn Gruppen mehr Möglichkeiten zur Gestaltung der gemeinsamen Zeit zur Verfügung haben und weniger Vorgaben durch die Projektstruktur erfüllen müssen.

## 9 Schlussbetrachtung

Das Fazit dieser Masterthesis lässt sich in einen inhaltlichen und einen methodischen Teil gliedern.

Inhaltlich betrachtet kann final konstatiert werden, dass Anpassungsprozesse in Gruppen ein zentrales Motiv der Interaktionen darstellen. Insbesondere in heterogenen Gruppen stoßen Anpassungsprozesse auch an Grenzen. Beispielhaft wurde in der Analyse der Zugang gehörloser Personen zu professioneller Musik dargestellt. Diese Grenze ist offenkundig, Harmonien und Melodien in der Musik werden in erster Linie über das Gehör wahrgenommen. Auch eine visuelle Darstellung von Melodie, wie beispielsweise auf einem Notenblatt, ist für eine gehörlose Person nicht gleichermaßen erfassbar wie für hörende Menschen, da die gehörte Erfahrung der Musik – zumindest bei angeborener Gehörlosigkeit – fehlt.

Aushandlungsprozesse finden jedoch auch in weniger offensichtlichen Kontexten statt. In diesen Fällen ist die Kommunikation der eigenen Bedarfe unabdingbar. Erst durch symbolsprachliche Mitteilung werden diese für weitere Personen sichtbar und können in die Anpassungsprozesse der Gruppe integriert werden. Diese Äußerung von Bedarfen steht im Zusammenhang mit dem zunehmenden Grad an Vertrautheit des Gegenübers. Um sich in den interaktiven Aushandlungen der Anpassung auf das Gegenüber einstellen zu können, braucht es also die Zeit, sich kennenzulernen und sich gegenseitige Bedarfe, Bedürfnisse und Fähigkeiten mitzuteilen. Mit zunehmender Vertrautheit wird diese Mitteilung teilweise überflüssig, wenn die Gruppe die jeweiligen individuellen Bedarfe kennt und diese in ihrem Handeln berücksichtigen kann.

Die Interaktion über Verbal- und Gebärdensprache wird im Kontext von Kunst und Kultur um eine weitere Dimension erweitert: die facettenreiche Sprache der Kunst. Dies wurde am Beispiel von Personen, die in einer Tanzsituation eine Interaktion von Fallen und Auffangen eingehen, erläutert. Damit wird eine weitere Option der Interaktion eröffnet, die Verbal- und Gebärdensprache zwar ergänzen, jedoch nicht ersetzen kann. Linguistische Interaktion ist unabdingbar für die Mitteilung komplexer Informationen. Eine heterogen zusammengesetzte Gruppe erfordert durch ihre vielfältigen linguistischen Bedarfe auch eine entsprechende Berücksichtigung derselben.

Der Zugang zu Kunst und Kultur sollte dabei voraussetzungsfrei sein. Weder der private Geldbeutel beziehungsweise ein knappes Projektbudget noch eine Behinderung dürfen einen ausgrenzenden Einfluss auf die Partizipationsmöglichkeiten oder

den Konsum von Kunst und Kultur haben. Dazu gehört auch, notwendige Übersetzungsleistungen als Zugang zur gemeinsamen Symbolsprache bereitzustellen, beispielsweise in Form einer zweifachen Gebärdensprachdolmetscherbesetzung. Es ist ein zentrales öffentliches Interesse, dass gesellschaftliche Heterogenität auch in Kunst und Kultur gelebt wird und alle Menschen die notwendigen Entfaltungsmöglichkeiten in diesem gesellschaftlichen Sektor behalten oder bekommen. Daher wäre es wünschenswert, dass die damit verbundenen Voraussetzungen der Teilhabe auch außerhalb von als *inklusiv* bezeichneten Projekten zum Regelfall würden.

Wird der hier durchlaufene Forschungsprozess methodisch betrachtet, zeigt sich, dass es großen Nachholbedarf gibt, was die Erforschung von heterogenen und inklusiven Settings angeht. Spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 ist Inklusion in aller Munde. Der Begriff zieht sich durch sämtliche Lebensbereiche, sei es Wohnen, Bildung, Arbeit, Erziehung. Es gibt zahlreiche Konzeptpapiere auf der Ebene von Trägern, Kommunen, Kreisen, des Landes und des Bundes und unzählige wissenschaftliche Publikationen, die sich um den Begriff Inklusion drehen.

Qualitative Forschung nutzt „... das Fremde oder von der Norm Abweichende und das Unerwartete als Erkenntnisquelle und Spiegel, der in seiner Reflexion das Unbekannte im Bekannten und Bekanntes im Unbekannten als Differenz wahrnehmbar macht und damit erweiterte Möglichkeiten von (Selbst-)Erkenntnis eröffnet“ (Flick et al. 2012b, S. 14).

Dass aus qualitativer Forschung – bei entsprechend valider Durchführung – sowohl ein theoretischer als auch praktischer Gewinn resultieren kann, steht außer Frage. Daher ist es absolut notwendig, dass auch empirische Methoden weiterentwickelt werden, um Erkenntnisse über die in der Praxis teilweise bereits vollzogenen Veränderungen hin zu einem inklusiveren Miteinander generieren zu können.

Daraus ergeben sich zwei Forderungen: Erstens müssen die impliziten Voraussetzungen vieler Methoden (beispielsweise ein relativ hohes verbales Sprachniveau) kritisch hinterfragt und explizit gemacht werden. Voraussetzungen werden für selbstverständlich gehalten und häufig nicht weiter thematisiert. Es entsteht der Eindruck, als setzten zahlreiche Lehrbücher ein Konstrukt von Normalität voraus, in welchem die Dimensionen von Heterogenität nicht berücksichtigt werden. Beispielsweise liegt vielen gängigen Methoden die Annahme zugrunde, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht auf gleichberechtigter Ebene in Gruppen mit Menschen ohne Lernschwierigkeiten zusammenkommen, weshalb die Erforschung einer solchen Gruppe zahlreiche methodische Herausforderungen mit sich bringt.

Die zweite Forderung ist daher eine Ermutigung, vorhandene Forschungsmethoden weiterzuentwickeln und neue Methoden auszuprobieren, was anhand folgender Wege-Metapher dargestellt werden soll. Es ist notwendig, die ausgetrampelten Pfade, die sicherlich gut beschildert und in mehreren Wanderführern detailliert beschrieben wurden, zu verlassen, wenngleich damit das Risiko steigt, in eine Sackgasse zu geraten, erst auf Umwegen das Ziel zu erreichen oder festzustellen, die falschen Wanderschuhe mitgebracht zu haben. Nur so lässt sich Neuland erkunden, nur so etablieren sich bisher unbekannte Wege, die auch anderen Neugierigen die Möglichkeit eröffnen, die neu erschlossene Gegend weiter zu erkunden.

## 10 Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2007): Einführung in die Soziologie. Der Blick auf die Gesellschaft. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Alternative für Deutschland (2016): Programm für Deutschland. Das Grundsatzprogramm der Alternative für Deutschland. Beschlossen auf dem Bundesparteitag. Stuttgart. Online verfügbar unter [https://www.alternativefuer.de/wp-content/uploads/sites/7/2016/05/2016-06-27\\_afd-grundsatzprogramm\\_web-version.pdf](https://www.alternativefuer.de/wp-content/uploads/sites/7/2016/05/2016-06-27_afd-grundsatzprogramm_web-version.pdf), zuletzt geprüft am 16.01.2017.
- Argyle, Michael (1972): Soziale Interaktion. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Beer, Bettina (2007a): Feldforschung. In: Jürgen Straub, Arne Weidemann und Doris Weidemann (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder. Stuttgart: Metzler, S. 315-325.
- Beer, Bettina (2007b): Interviews. In: Jürgen Straub, Arne Weidemann und Doris Weidemann (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder. Stuttgart: Metzler, S. 334-341.
- Biewer, Gottfried; Moser, Vera (2016): Geschichte bildungswissenschaftlicher Forschung zu Behinderungen. In: Tobias Buchner, Oliver Koenig und Saskia Schuppener (Hg.): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius, S. 24-36.
- Birkenbihl, Vera F. (2007): Signale des Körpers. Körpersprache verstehen. 20. Aufl. Heidelberg: Mvg-Verlag.
- Bisler, Wolfgang; Klima, Rolf (2011): Interaktion, soziale. In: Werner Fuchs-Heinritz (Hg.): Lexikon zur Soziologie. 5., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 314.
- Bloemers, Wolf; Hajkova, Vanda (2006): Richtung Inklusion in Europa. Berlin: Frank & Timme (European inclusion studies, Bd. 1).
- Blumer, Herbert (1954): What's Wrong with Social Theory? In: American Sociological Review 19 (1), S. 3-10.
- Blumer, Herbert (1969): Symbolic Interactionism. Perspective and Method. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Hamburg: Rowohlt, S. 80-146.
- Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch kulturelle Bildung. München: Kopaed.
- Bohnsack, Ralf (2006): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis - Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., S. 135-155.
- Bonfranchi, Riccardo (2011): Ethische Handlungsfelder der Heilpädagogik. Integration und Separation von Menschen mit geistigen Behinderungen. Bern: Peter Lang (Interdisziplinärer Dialog - Ethik im Gesundheitswesen, 11).
- Bourdieu, Pierre (1990): Was heisst sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- Braun, Nicole; Kießig, Jette; Kirketerp, Christina; Paul, Ann-Katrin; Westphal, Jens (2007): Berufsbild für Gebärdensprachdolmetscher/innen und verwandte Berufe. Online verfügbar unter <http://www.dgsd.de/info/berufsstand/berufsbild.html>, zuletzt aktualisiert am 24.03.2007, zuletzt geprüft am 04.03.2017.
- Braun, Nicole; Kießig, Jette; Kirketerp, Christina; Paul, Ann-Katrin; Westphal, Jens (2015): Sprachen und Kommunikationssysteme, mit denen GebärdensprachdolmetscherInnen in Deutschland arbeiten. Online verfügbar unter <http://www.dgsd.de/info/allgemein/arbeits-sprachen.html>, zuletzt aktualisiert am 21.02.2015, zuletzt geprüft am 24.11.2016.
- Breidenstein, Georg (2010): Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In: Friederike Heinzel, Werner Thole, Peter Cloos und Stefan Königeter (Hg.): "Auf unsicherem Terrain". Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205-215.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert; Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Stuttgart: UTB.
- Buchner, Hartmut (1977): Geist. In: Hermann Krings, Hans-Michael Baumgartner und Christoph Wild (Hg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. München: Kösel, S. 539.
- Buchner, Tobias; Koenig, Oliver; Schuppener, Saskia (Hg.) (2016): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.

- Bundesfachkongress Interkultur (2012): *Diversity. Realitäten\_Konzepte\_Visionen. Vielfalt als Chance: Der 4. Bundesfachkongress Interkultur in Hamburg leitet einen Paradigmenwechsel ein.* Online verfügbar unter <https://www.bundesfachkongress-interkultur-2012.de/>, zuletzt geprüft am 08.01.2017.
- Burkart, Roland (2002): *Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder. Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft.* 4., überarb. und aktualisierte Aufl. Wien: Böhlau.
- Burmeister, Jürgen (2011): *Bedürfnisse.* In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hg.): *Fachlexikon der sozialen Arbeit.* 7. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 84–85.
- Busche, Hubertus (2000): *Was ist Kultur? Erster Teil: Die vier historischen Grundbedeutungen.* In: *Dialektik. Zeitschrift für Kulturphilosophie* (1), S. 69–90.
- Dederich, Markus (2015): *Körper, Kultur und Behinderung: Transcript-Verlag (Disability Studies. Körper - Macht - Differenz, 2).*
- Degener, Theresia; Heiden, Günter; Groß, Lukas (2016): *BO-DYS\_Stellungnahme\_Gesetzentwurf\_BTHG. Gesetzentwurf der Bundesregierung, Bundestagsdrucksache 18/9522 vom 05.09.2016.* Hg. v. Zentrum für Disability Studies (BODYDYS). Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe Bochum. Online verfügbar unter <https://bodys.evh-bochum.de/stellungnahmen.html>, zuletzt geprüft am 06.02.2017.
- Dellwing, Michael; Prus, Robert C. (2012): *Einführung in die interaktionistische Ethnografie. Soziologie im Außendienst.* Wiesbaden: Springer VS.
- Denzin, Norman K. (2012): *Symbolischer Interaktionismus.* In: Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 136–149.
- Devereux, Georges (1967): *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften.* München: Hanser.
- DIMDI (2005): *ICF Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit.* Hg. v. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI). World Health Organization. Genf. Online verfügbar unter <http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/stand2005/icf-buch.eInk>, zuletzt geprüft am 13.01.2017.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende.* 6. Aufl. Marburg: Eigenverlag. Online verfügbar unter <http://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf>, zuletzt geprüft am 14.02.2017.
- Durant, Will (1981): *Kulturgeschichte der Menschheit.* Frankfurt am Main, Berlin, Wien: Ullstein (Ullstein-Buch, 36110: Kulturgeschichte).
- Eisentraut, Steffen (2016): *Mobile Interaktionsordnungen im Jugendalter. Zur Soziologie des Handygebrauchs.* Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa.
- Equit, Claudia; Hohage, Christoph (2016): *Ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded-Theory-Methodologie.* In: Christoph Hohage und Claudia Equit (Hg.): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–47.
- Ernst, Stefanie (2006): *Die Evaluation von Qualität - Möglichkeiten und Grenzen von Gruppendiskussionsverfahren.* In: Uwe Flick (Hg.): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., S. 183–213.
- Fellbaum, Klaus (2012): *Sprachverarbeitung und Sprachübertragung.* 2. Aufl. Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Fischer, Ute (2009): *Autonomie und Verbundenheit. Eine qualitative Längsschnittuntersuchung zur Ablöseproblematik in Familien mit Töchtern und Söhnen mit einer schwersten geistigen Behinderung.* In: Frauke Janz und Karin Terfloth (Hg.): *Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung.* Heidelberg: Winter, S. 55–73.
- Flick, Uwe (Hg.) (2006): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flick, Uwe (2011): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2012a): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (2012b): *Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick.* In: Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 13–29.
- Franken, Swetlana (2015): *Vielfalt als Herausforderung und Chance.* In: Swetlana Franken (Hg.): *Personal: Diversity Management.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–15.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2011): *Interaktion.* In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hg.): *Fachlexikon der sozialen Arbeit.* 7. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 357.



- Fuchs, Max (1986): Kulturelle Bildung und ästhetische Erziehung. Theoretische Grundlagen. Köln: Pahl-Rugenstein (Pahl-Rugenstein Hochschulschriften Gesellschafts- und Naturwissenschaften, 214).
- Fuchs, Max (2012): Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand und Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch kulturelle Bildung. München: Kopaed, S. 63–67, zuletzt geprüft am 18.10.2016.
- Fuß, Susanne; Karbach, Ute (2014): Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung. Opladen, Toronto: UTB, Barbara Budrich.
- Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 696).
- Glaser, Barney G.; Holton, Judith (2004): Remodeling Grounded Theory. In: Forum: Qualitative Social Research 5 (2). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs040245>, zuletzt geprüft am 13.05.2016.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1967): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine Publishing Company (Observations).
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2008): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 2., korrigierte Aufl. Bern: Hans Huber.
- Glück, Helmut (2010): Sprache. In: Helmut Glück (Hg.): Metzler Lexikon Sprache. 4., aktualisierte und überarb. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 635–636.
- Goffman, Erving (1971): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (2002): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper (Serie Piper, 3891).
- Gruppendiskussion Griechenland (2016).
- Günther, Klaus B. (2010): Gebärdensprache. In: Helmut Glück (Hg.): Metzler Lexikon Sprache. 4., aktualisierte und überarb. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 221–222.
- Hagen, Jutta (2001): Ansprüche an und von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung in Tagesstätten. Aspekte der Begründung und Anwendung lebensweltorientierter pädagogischer Forschung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hagen, Jutta (2002): Zur Befragung von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung. In: Geistige Behinderung, Fachzeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe 2002 (04), S. 293–306.
- Halfar, Bernd (2011): Bedarf. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 7. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 80.
- Helfferrich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helle, Horst Jürgen (2001): Theorie der symbolischen Interaktion. Ein Beitrag zum verstehenden Ansatz in Soziologie und Sozialpsychologie. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Helmkamp, Stephan (2000): Befragung schwerbehinderter Menschen in der Tagesförderung. Zum Verfahren der stellvertretenden Beantwortung. Vortrag auf dem Alsterdorfer Fachforum. Manuskriptfassung. Hamburg. Online verfügbar unter [http://www.beratungszentrum-alsterdorf.de/fileadmin/abz/data/Menu/Fachdiskussion/Alsterdorfer\\_Fachforum/Helmkamp\\_1\\_.pdf](http://www.beratungszentrum-alsterdorf.de/fileadmin/abz/data/Menu/Fachdiskussion/Alsterdorfer_Fachforum/Helmkamp_1_.pdf), zuletzt geprüft am 08.12.2016.
- Herder, Johann Gottfried (1966): Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Darmstadt: Melzer.
- Heuermann, Hartmut (2012): Sprachwissenschaft für den Alltag. Ein Kompendium. 3., aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Hildenbrand, Bruno (1998): Vorwort. In: Anselm L. Strauss (Hg.): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink/ UTB, S. 11–17.
- Hildenbrand, Bruno (2012): Anselm Strauss. In: Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 32–41.
- Hillmanns, Robert (2016): Kulturarbeit mit Geflüchteten - kein flüchtiger Gegenstand. Kulturelle Bildung Online. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturarbeit-gefluechteten-kein-fluechtiger-gegenstand>, zuletzt geprüft am 11.01.2017.
- Hinz, Andreas (2008): Inklusion - historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Andreas Hinz, Ingrid Körner und Ulrich Niehoff (Hg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 33–52.
- Hirschauer, Stefan (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie 30 (6), S. 429–451.

- Hoffmann, Britt; Pokladek, Gerlinde (2010): Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungsworkstätten. Merkmale und Schwierigkeiten aus der Perspektive der TeilnehmerInnen. In: Zeitschrift für qualitative Forschung 10 (2), S. 197-217.
- Hünersdorf, Bettina (2010): Mikroanalytische Rekonstruktion von Protokollen der teilnehmenden Beobachtung. In: Friederike Heinzl, Werner Thole, Peter Cloos und Stefan Königeter (Hg.): "Auf unsicherem Terrain". Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 217–228.
- Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben in Deutschland e.V. – ISL (2013): HAMBURGER PROGRAMM. Behindertenpolitisches Programm der ISL. Beschlossen auf der Mitgliederversammlung der ISL e.V. am 20. April 2013 in Hamburg. Hamburg.
- Jahn, Thomas (2011): Sozialökologie. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 7. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 833.
- Janz, Frauke; Terfloth, Karin (Hg.) (2009): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg: Winter.
- Joas, Hans (1992): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Joas, Hans; Knöbl, Wolfgang (2004): Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1669).
- Kehrbaum, Thomas H. (2009): Innovation als sozialer Prozess. Eine wissenschaftstheoretische Grundlegung mit Hilfe der Grounded Theory. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, Udo (2011): "Emergence" oder "Forcing"? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Grounded theory reader. 2. aktualisierte und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235–260.
- Kelle, Udo; Kluge, Susanne (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen: Leske + Budrich.
- Keuchel, Susanne (2016): Zur Diskussion der Begriffe Diversität und Inklusion - mit einem Fokus auf die Verwendung und Entwicklung beider Begriffe in Kultur und Kultureller Bildung. In: Juliane Gerland, Susanne Keuchel und Irmgard Merkt (Hg.): Kunst, Kultur und Inklusion. Teilhabe am künstlerischen Arbeitsmarkt. Regensburg: ConBrio Verlagsgesellschaft (Schriftenreihe Netzwerk Kultur und Inklusion), S. 21–29.
- Keuchel, Susanne; Merkt, Irmgard (2016): Das Netzwerk Kultur und Inklusion. In: Juliane Gerland, Susanne Keuchel und Irmgard Merkt (Hg.): Kunst, Kultur und Inklusion. Teilhabe am künstlerischen Arbeitsmarkt. Regensburg: ConBrio Verlagsgesellschaft (Schriftenreihe Netzwerk Kultur und Inklusion), S. 9–13.
- Klauer, Karl Josef (2000): Forschungsperspektiven der Sonderpädagogischen Psychologie. In: Johann Borchert (Hg.): Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 993–999.
- Kleve, Heiko (2010): Vielfalt und Differenz zwischen Integration/Desintegration und Inklusion/Exklusion. In: Sabine Krönchen (Hg.): Vielfalt & Inklusion. Herausforderungen an die Praxis und die Ausbildung in der Sozialen Arbeit und der Kulturpädagogik. Mönchengladbach: Hochsch. Niederrhein, Fachbereich Sozialwesen (Schriften des Fachbereiches Sozialwesen an der Hochschule Niederrhein Mönchengladbach, 51), S. 47–62.
- Kohl, Karl-Heinz (2012): Ethnologie - die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung. 3. Aufl. München: C. H. Beck.
- Kolland, Dorothea (2016): Die Ankommenden. Worum müsste es (auch) in einem Integrationsprogramm "Kunst/Kultur" gehen? Hg. v. Olaf Zimmermann und Theo Geißler. ConBrio Verlagsgesellschaft. Regensburg (Kultur bildet. Beiträge zur kulturellen Bildung, 9). Online verfügbar unter <https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2016/08/Kultur-bildet-Nr.-9.pdf>, zuletzt geprüft am 11.01.2017.
- Köpfer, Andreas (2012): Inclusion. Köln. Online verfügbar unter [http://www.inklusion-lexikon.de/Inclusion\\_Koepfer.pdf](http://www.inklusion-lexikon.de/Inclusion_Koepfer.pdf), zuletzt geprüft am 08.01.2017.
- Krappmann, Lothar (2010): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 11. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kreff, Fernand; Knoll, Eva-Maria; Gingrich, André (2011): Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: Transcript.
- Kroeber, A. L.; Kluckhohn, Clyde (1952): Culture; A critical review of concepts and definitions. Cambridge, Mass.: The Museum (Papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, Harvard University, v. 47, no. 1).
- Kröger, Marco (2004): Pränatale Diagnostik zwischen Selbstbestimmung und Selektion. Berlin: Logos.
- Krotz, Friedrich (2005): Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung. Köln: Von Halem.

- Krumwiede, Agnes (2012): Potenziale und Schattenseiten der Kommunikation durch Kunst und Kultur. In: Béla Anda, Stefan Endrös, Jochen Kalka und Sascha Lobo (Hg.): SignsBook - Zeichen setzen in der Kommunikation. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 121–126.
- Kuhlmann, Carola (2012): Der Begriff der Inklusion im Armuts- und Menschenrechtsdiskurs der Theorien der Sozialen Arbeit - eine historisch-kritische Annäherung. In: Hans-Jürgen Balz, Benjamin Benz und Carola Kuhlmann (Hg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–57.
- Kulig, Wolfram; Theunissen, Georg; Wüllenweber, Ernst (2006): Geistige Behinderung. In: Ernst Wüllenweber, Georg Theunissen und Heinz Mühl (Hg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 116–127.
- Kulturbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg (Hg.) (2014): Divercity. Realitäten\_Konzepte\_Visionen 4. Bundesfachkongress Interkultur 2012. Kongressdokumentation. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.bundesfachkongress-interkultur-2012.de/app/download/8131808285/Doku+4.+BuFaKo+2012.pdf?t=1392386526>, zuletzt geprüft am 08.01.2017.
- Lamnek, Siegfried (1998): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim, Basel: Beltz (UTB, 8303).
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lindner, Rolf (1990): Die Entdeckung der Stadtkultur. Soziologie aus der Erfahrung der Reportage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lüddemann, Stefan (2007): Mit Kunst kommunizieren. Theorien, Strategien, Fallbeispiele. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lüddemann, Stefan (2010): Kultur. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (1981): Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gemeinschaft, Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaß, Christiane (2015): Leichte Sprache. Das Regelbuch. Berlin: Lit Verlag (Barrierefreie Kommunikation, Bd. 1).
- Maletzke, Gerhard (1963): Psychologie der Massenkommunikation. Hamburg: Hans Bredow-Institut.
- Malinowski, Bronislaw (1973): Magie, Wissenschaft und Religion und andere Schriften. Frankfurt am Main: Fischer.
- Mead, George Herbert (1967): Mind, Self, & Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist. 7. Aufl. Hg. v. Charles W. Morris. Chicago, Ill, London: University of Chicago press (Works of George Herbert Mead, 3).
- Mead, George Herbert (1968): Geist, Identität, Gesellschaft: aus Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 28).
- Mead, George Herbert (1969): Sozialpsychologie. Neuwied am Rhein: Luchterhand.
- Mead, George Herbert (1972): The Philosophy of the Act. Chicago: University of Chicago press.
- Mead, George Herbert (1983): Körper und Geist (Nachlaß). In: George Herbert Mead (Hg.): Gesammelte Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 88–184.
- Mead, George Herbert (1987): Gesammelte Aufsätze. 1 Band. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 678).
- Mead, George Herbert (2015): Mind, self & society. The definitive edition. Unter Mitarbeit von Charles W. Morris, Daniel R. Huebner und Hans Joas. Chicago, London: University of Chicago press.
- Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V. (2017): Grundsatzprogramm. Online verfügbar unter <http://www.menschzuerst.de/pages/startseite/wer-sind-wir/grundsatz-programm.php#>, zuletzt geprüft am 27.01.2017.
- Merten, Klaus (1977): Kommunikation. Eine Begriffs- und Prozeßanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Merton, Robert K. (1949): Social theory and social structure: toward the codification of theory and research. Glencoe: Free Press.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2009): Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: Wilhelm Kempf und Marcus Kiefer (Hg.): Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Berlin: Regener, S. 100–152.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Grounded theory reader. 2. aktualisierte und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–50.
- Miles-Paul, Ottmar (2006): Selbstbestimmung behinderter Menschen - eine Grundlage der Disability Studies. In: Gisela Hermes und Eckhard Rohmann (Hg.): "Nichts über uns - ohne uns!". Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. Neu-Ulm: AG SPAK-Bücher, S. 31–42.

- Mitter, Sarah (2016a): Künstlerresidenz: Coaches Team Self-Evaluation. Auszüge einer internen Un-Label-Evaluation. Unveröffentlichtes Dokument.
- Mitter, Sarah (2016b): Künstlerresidenz: Darstellung der Antworten des Fragebogens zur Evaluations der Künstler\*innen. Auszüge einer internen Un-Label-Evaluation. Unveröffentlichtes Dokument.
- Mürner, Christian; Sierck, Udo (2013): Behinderung. Chronik eines Jahrhunderts. Lizenzausg. Bonn: Bpb Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 1391).
- Musolff, Andreas; Roman-Barbas, Alfonso (2014): Sprachkultur und "Leichte Sprache". In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur (3). Online verfügbar unter [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36405873/Musolff-Roman.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1477691418&Signature=gAwrvxuHM5SFj%2FMZtSPu2XTUZY8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSprachkultur\\_und\\_Leichte\\_Sprache.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36405873/Musolff-Roman.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1477691418&Signature=gAwrvxuHM5SFj%2FMZtSPu2XTUZY8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSprachkultur_und_Leichte_Sprache.pdf), zuletzt geprüft am 28.10.2016.
- Neidhardt, Friedhelm (1986): Kultur und Gesellschaft. Einige Anmerkungen zum Sonderheft. In: Friedhelm Neidhardt, M. Rainer Lepsius und Johannes Weiss (Hg.): Kultur und Gesellschaft. René König, dem Begründer der Sonderhefte, zum 80. Geburtstag gewidmet. Opladen: Westdeutscher Verlag (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderhefte, 27), S. 10–18.
- Netzwerk Leichte Sprache (2014): Leichte Sprache. Ein Ratgeber. Hg. v. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Berlin.
- Nünning, Ansgar (2009): Vielfalt der Kulturbegriffe. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all>, zuletzt geprüft am 25.10.2016.
- Otten, Matthias; Allwood, Jens; Aneas, Maria Assumpta; Busch, Dominic; Hoffman, David & Schweisfurth, Michele (2009): Editorial: Qualitative Forschung und interkulturelle Kommunikation. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 10 ((1) Art. 34). Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1248/2700>, zuletzt geprüft am 01.03.2017.
- Parsons, Talcott (1972): Das System moderner Gesellschaften. München: Juventa (Grundfragen der Soziologie, 15).
- Parsons, Talcott (1994): Akteur, Situation und normative Muster. Ein Essay zur Theorie sozialen Handelns. Unter Mitarbeit von Herausgegeben und übersetzt von H. Wenzel. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1114).
- Peter, Charlotte; Raith-Kaudelka, Stephanie; Scheithauer, Herbert (2010): Gehörlose Eltern - hörende Kinder. CODA-Trainingsprogramm. Weinheim, Basel: Beltz.
- Platte, Andrea (2016): Inklusive Bildung - forschende und gestaltende Zugänge. In: Markus Ottersbach, Andrea Platte und Lisa Rosen (Hg.): Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–172.
- Prenzel, Annedore (2013): Herausforderungen für die Bildungspolitik: Heterogenität. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunftsbildung/145242/heterogenitaet?p=all>, zuletzt geprüft am 19.02.2017.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3., korrigierte Auflage. München: Oldenbourg.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage. Oldenbourg: De Gruyter.
- Rammstedt, Otthein (2011): Kommunikation. In: Werner Fuchs-Heinritz (Hg.): Lexikon zur Soziologie. 5., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353.
- Rathgeb, Kerstin (Hg.) (2012): Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen. Wiesbaden: Springer VS.
- Reckwitz, Andreas (2012): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms; mit einem Nachwort zur Studienausgabe 2006: Aktuelle Tendenzen der Kulturtheorien. Studienausg., 3. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Reichert, Jo (2011): Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Grounded theory reader. 2. aktualisierte und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 279–297.
- Reichert, Jo; Wilz, Sylvia (2016): Welche Erkenntnistheorie liegt der GT zugrunde? In: Christoph Hohage und Claudia Equit (Hg.): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 48–66.
- Riemann, Gerhard (2005): Zur Bedeutung von Forschungswerkstätten in der Tradition von Anselm Strauss. Mittagsvorlesung. Freie Universität Berlin. 1. Berliner Methodentreffen Qualitative

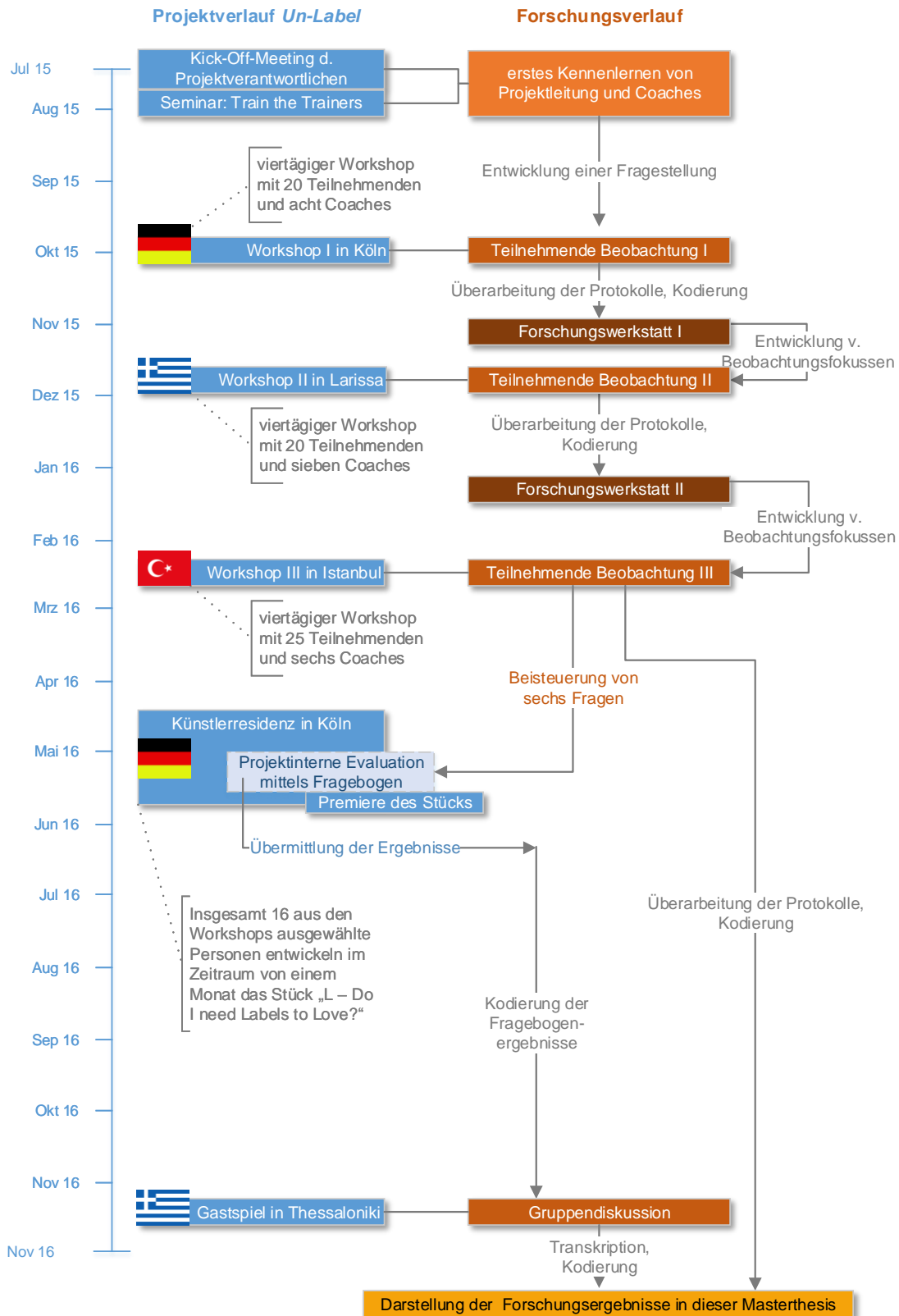
- Forschung 24.-25.06.2005. Berlin, 2005. Online verfügbar unter [http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/texte/texte\\_2005/riemann.pdf](http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/texte/texte_2005/riemann.pdf), zuletzt geprüft am 10.02.2017.
- Röh, Dieter (2009): Soziale Arbeit in der Behindertenhilfe. München: Reinhardt (UTB Soziale Arbeit, 3217).
- Röhner, Jessica; Schütz, Astrid (2012): Klassische Kommunikationstheorien und -modelle. In: Jessica Röhner und Astrid Schütz (Hg.): Psychologie der Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS (Basiswissen Psychologie), S. 15–33.
- Rohrmann, Eckhard (2006): Zwischen Selbstbestimmung und Menschenrechtsverletzungen. Zur Lage behinderter Menschen in Deutschland im Spannungsfeld zwischen Behinderten- und Sozialpolitik. In: Gisela Hermes und Eckhard Rohrmann (Hg.): "Nichts über uns - ohne uns!". Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. Neu-Ulm: AG SPAK-Bücher, S. 175–195.
- Rosenthal, Gabriele (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- Sarimski, Klaus (2009): Wer hat Angst vorm Erbsenzählen? Quantitative Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung - eine Zeitschriftenanalyse 2000-2007. In: Frauke Janz und Karin Terfloth (Hg.): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg: Winter.
- Schäfers, Markus (2009): Methodenforschung zur Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Heilpädagogische Forschung, Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen (4), S. 213-227.
- Schoenthal, Gisela (2010): Körpersprache. In: Helmut Glück (Hg.): Metzler Lexikon Sprache. 4., aktualisierte und überarb. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 372.
- Schroer, Markus (2009): Kulturosoziologie. In: Georg Kneer und Markus Schroer (Hg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197–201.
- Schröer, Sebastian; Schulze, Heike (2010): Grounded Theory. In: Karin Bocke und Ingrid Miethe (Hg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 277-288.
- Schubert, Klaus; Klein, Martina (2003): Das Politiklexikon. 3., aktualisierte Aufl. Bonn: Dietz.
- Schulz von Thun, Friedemann (1987): Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Schwietring, Thomas (2009): Kunstsoziologie. In: Georg Kneer und Markus Schroer (Hg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221–241.
- Seifert, Monika (2006): Inklusion ist mehr als Wohnen in der Gemeinde. In: Markus Dederich, Heinrich Greving, Christian Mürner und Peter Rödler (Hg.): Inklusion statt Integration. Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 98–113.
- Shannon, C. E. (1948): A Mathematical Theory of Communication. In: Bell System Technical Journal 27 (4), S. 623–656, zuletzt geprüft am 27.10.2016.
- Shannon, Claude Elwood; Weaver, Warren (1976): Mathematische Grundlagen der Informationstheorie. München: R. Oldenbourg.
- Sierck, Udo (2012): Selbstbestimmung statt Bevormundung. Anmerkungen zur Entstehung der Disability Studies. In: Kerstin Rathgeb (Hg.): Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen. Wiesbaden: Springer VS, 31-27.
- Sommertheater Pustebume e.V. (2015): Un-Label. New grounds for inclusive performing arts. Detailed description. Unveröffentlichtes Dokument. Köln. Unveröffentlichtes Dokument.
- Speck, Otto (2005): Soll der Mensch biotechnisch machbar werden? Eugenik, Behinderung und Pädagogik. München: Reinhardt.
- Stadelbacher, Stephanie (2016): Die körperliche Konstruktion des Sozialen. Zum Verhältnis von Körper, Wissen und Interaktion. Bielefeld: Transcript.
- StartASL (o. J.): History of American Sign Language. Online verfügbar unter [https://www.startasl.com/history-of-american-sign-language\\_html](https://www.startasl.com/history-of-american-sign-language_html), zuletzt geprüft am 13.01.2017.
- Stiftung Deutsches Hygiene-Museum, Dresden (Hg.) (Plakatkampagne um 1965): Kinderlähmung droht wieder - Schluckimpfung ist süß, Kinderlähmung ist grausam. Sammlung Chiron-Behring. Online verfügbar unter <http://dhmd.de/emuseum/eMuseumPlus?service=ExternalInterface&module=collection&objectId=50028&viewType=detailView>, zuletzt geprüft am 01.03.2017.
- Strauss, Anselm L. (1968): Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Strauss, Anselm L. (Hg.) (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink/ UTB.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.

- Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, Jörg (2015): *Grounded Theory*. In: Rainer Diaz-Bone und Christoph Weischer (Hg.): *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 165–166.
- Tenbruck, Friedrich H. (1989): *Die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft. Der Fall der Moderne*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Theunissen, Georg (2004): *Kunst und geistige Behinderung. Bildnerische Entwicklung - ästhetische Erziehung - Kunstunterricht - Kulturarbeit*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Thimm, Walter (2005): *Tendenzen gemeinwesenorientierter Hilfen - Gesellschaftliche Ausrichtung und fachliche Konsequenzen*. In: Walter Thimm (Hg.): *Das Normalisierungsprinzip - eine Einführung. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 219-236.
- Thomas, Alexander (2006): *Interkulturelle Handlungskompetenz - Schlüsselkompetenz für die moderne Arbeitswelt*. In: *Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik* 15 (2), S. 114–125. Online verfügbar unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/28675/1/thomas.pdf>, zuletzt geprüft am 08.01.2017.
- Tiefel, Sandra (2004): *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautmann-Voigt, Sabine (2012): *Grammatik der Körpersprache. Ein integratives Lehr- und Arbeitsbuch zum Embodiment*. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Schattauer.
- Traut-Mattausch, Eva; Frey, Dieter (2011): *Kommunikation*. In: Hans-Werner Bierhoff und Dieter Frey (Hg.): *Sozialpsychologie - Interaktion und Gruppe*. Göttingen: Hogrefe, S. 161–180.
- Uhlig, Anne C. (2012): *Ethnographie der Gehörlosen. Kultur - Kommunikation - Gemeinschaft*. Bielefeld: Transcript.
- UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action. on special needs education*. Salamanca. Online verfügbar unter [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF), zuletzt geprüft am 01.03.2017.
- UNESCO (2002): *Declaration Universelle de l'UNESCO sur la Diversité Culturelle*. Adoptée par la 31e session de la Conférence Générale de l'UNESCO. Paris. Online verfügbar unter <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Kultur/kkv/kkv6sprachen.pdf>, zuletzt geprüft am 08.01.2017.
- Unger, Hella von (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Un-Label (2015a): *Evaluation Un-Label Workshop 1. Germany, Cologne, 28th of August - 1rd of September 2015*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Un-Label (2015b): *Evaluation Un-Label Workshop 2. 22nd-25th of November 2015, Larissa, Greece*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Un-Label (2016): *Evaluation Un-Label Workshop 3. 11th-14th of February 2016, Istanbul, Turkey*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Vega, Andreas (2017): *Bundesteilhabegesetz geht in die entscheidende Runde*. In: *Die Kooperation Behinderter im Internet e.V. (kobinet)*, 06.02.2017. Online verfügbar unter <http://www.kobinet-nachrichten.org/de/1/nachrichten/35412/Bundesteilhabegesetz-geht-in-die-entscheidende-Runde.htm>, zuletzt geprüft am 06.02.2017.
- Verein der Freunde und Förderer des Sommertheater Pusteblume e.V. (2014): *CREATIVE EUROPE - Antrag auf Förderung. Un-Label - New Grounds for inclusive Performing Arts*. Köln.
- Waldschmidt, Anne (2007): *Die Macht der Normalität: Mit Foucault "(Nicht-)Behinderung" neu denken*. In: Roland Anhorn (Hg.): *Foucaults Machtanalytik und soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 135–153.
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (1967): *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. London: Faber and Faber.
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (2007): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 11. Aufl. Bern: Hans Huber.
- Welsch, Wolfgang (2010): *Was ist eigentlich Transkulturalität*. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Bielefeld: Transkript Verlag. Online verfügbar unter [http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W\\_Welsch\\_Was\\_ist\\_Transkulturalit%C3%A4t.pdf](http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Was_ist_Transkulturalit%C3%A4t.pdf), zuletzt geprüft am 08.01.2017.
- Welti, Felix (2005): *Behinderung und Rehabilitation im sozialen Rechtsstaat. Freiheit, Gleichheit und Teilhabe behinderter Menschen*. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Winter, Rainer (2001): Ethnographie, Interpretation und Kritik: Aspekte der Methodologie der Cultural Studies. In: Udo Göttlich, Lothar Mikos und Rainer Winter (Hg.): Die Werkzeugkiste der Cultural Studies: Perspektiven, Anschlüsse und Interventionen. Bielefeld: Transcript, S. 97–111.
- Winter, Rainer (2010): Symbolischer Interaktionismus. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79–93.
- World Commission on Culture and Development (1996): Our Creative Diversity. Report of the World Commission on Culture and Development. Unter Mitarbeit von Pérez de Cuéllar, Javier et al. Hg. v. UNESCO Publishing. Paris. Online verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105586e.pdf>, zuletzt geprüft am 08.01.2017.
- Ziegler, Meinrad (2003): Methodologische Aspekte der qualitativen Sozialforschung. In: Helmut Reinalter (Hg.): Denksysteme. Theorie- und Methodenprobleme aus interdisziplinärer Sicht. Innsbruck: Studien-Verl., S. 180–196.

# Anhang

## A.1 Übersicht über zentrale Projekt- und Forschungsschritte





## A.2 Leitfaden der Gruppendiskussion

### 1. Eingangsstimulus

- a. Bei Un-Label sind ja immer viele verschiedene Leute zusammen gekommen. Und da sprechen ja auch alle verschiedene Sprachen. Da gibt es zum Beispiel Leute aus der Türkei, {zwei gehörlose Personen} sprechen Gebärdensprache, manche von Euch können auch ein bisschen Gebärdensprache. Und das meiste wurde auf Englisch besprochen. Wie war das mit den vielen Sprachen für Euch?

*>> Fotos von Leuten und Flaggen ausdrucken als Beispiele zur Visualisierung an Flipchart (Zwei-Kanal-Strategie).*

(Mögliche) Immanente Nachfragen:

- Ihr habt vorhin über Thema X geredet, könnt ihr noch mehr darüber erzählen?
- Ihr habt vorhin an der Stelle X nicht weiter erzählt, was passierte dann, wie ging es weiter?
- Ihr habt öfter das Thema X angesprochen, könnt ihr davon vielleicht noch mehr darüber sagen?
- Als ihr von X geredet habt - Das habe ich nicht genau verstanden. Worum ging es da? Was habt ihr da gemacht?

(Mögliche) Exmanente Nachfragen:

- Wie fandet Ihr, dass die Workshops auf Englisch waren?
- Da gab es ja manchmal die Situation, dass Ihr im Kreis zusammen gesessen habt und einer hat etwas erklärt. Zum Beispiel hat {Regisseur} etwas auf Englisch erklärt. Das hat manchmal lange gedauert. Und manchmal wurde auch viel geredet und diskutiert. Wie war das für Euch?
- Manchmal habt Ihr auch ohne miteinander zu sprechen, miteinander getanz und Euch bewegt. Wie habt Ihr das erlebt?
- Gab es Situationen, in denen es anstrengend für Euch war, dass nicht alle dieselbe Sprache sprechen? Könnt Ihr von einer Situation berichten? Wie war das?
- Für {zwei gehörlose Personen} gab es ja eine Übersetzung in Gebärden, von {zwei Gebärdensprachdolmetscherinnen}. Wie findet Ihr die Idee, wenn auch noch jemand dabei ist, der alles auf Deutsch übersetzt?

### A.3 Transkriptionsregeln der Gruppendiskussion

Verwendete Zeichen	Regel	Beispiel
#00:10:52-3#	Die einzelnen Passagen sind am Ende mit einer Zeitmarke versehen, um nachvollziehen zu können, wann was gesagt wurde.	
Interpunktion	Die Verwendung von Satzzeichen orientiert sich an der Stimmlage und den Sinnabschnitten. Beim Senken der Stimme mit anschließender kurzer Pause wird beispielsweise ein Punkt eingefügt. Syntaktische Fehler werden übernommen.	
(...)	Sprechpausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern gekennzeichnet. Es werden erst Pausen ab einer Länge von drei Sekunden erfasst. Ab sechs Sekunden, kennzeichnet ein Punkt mit anschließender Zahl in Klammern die Anzahl der Sekunden, in denen nichts gesagt wurde. Zeiten, in denen zwar gebärdet wurde, die Gebärdensprachdolmetscherin jedoch erst nach einigen Sekunden mit der verbalen Übersetzung begann, werden nicht als Pausen gezählt.	(...) steht für eine Pausenlänge von drei Sekunden, (.....) für fünf Sekunden, (.6) für sechs Sekunden, (.7) für sieben Sekunden.
-	Ein Bindestrich kennzeichnet einen Wort- oder Satzabbruch.	Obwohl ich war noch- Aber ich kann es ganz gut verstehen...
GROSS-SCHREIBUNG	Besonders betonte Wörter sind durch Großschreibung gekennzeichnet.	Ja, aber bei DER Produktion
DOLMET-SCHERIN	Die Dolmetscherin wird als Sprecherin explizit genannt, wenn offensichtlich ist, dass sie in dieser Aussage nicht übersetzt. Wenn die Dolmetscherin die Gebärden einer Teilnehmerin in Verbalsprache übersetzt, wird sie nicht explizit genannt. Die Stimme, die zwar auf der Tonaufnahme die der Dolmetscherin ist, wird der entsprechenden Teilnehmerin zugeordnet, die die Aussagen in Gebärdensprache tätigt.	DOLMETSCHERIN: Einen Moment: das ist ein Kommunikationsproblem.
(lacht)	Verben in Klammern beschreiben eine Aktion, die auf der Aufnahme hörbar ist,	(lacht) (klatscht)

	aber in nicht mit Worten ausgedrückt wurde.	
Lautsprache	Verständnissignale, Fülllaute und Lautmalereien werden in Schriftsprache umgewandelt.	Mh Ah ein Stakkato macht tok tok toooong
Dialekt und Wortverschleifungen	Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern ans Schriftdeutsch angepasst. Auch werden Dialekte möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt, wenn möglich.	Aus „is“ wird „ist“, aus „hab“ wird „ha- be“, aus „so'n“ wird „so ein“.
(?)	Unverständliches Wort	
(behinderter?)	Sind Wörter nicht eindeutig zu verstehen, so werden sie in Klammern mit einem Fragezeichen am Ende gesetzt.	dass es einfach sehr viel Zeit, ja, (dafür?) gegangen ist
{gehörloser Tänzer}	Ersetzung eines erwähnten Namens durch eine kurze Personenbeschreibung oder -bezeichnung, die für den Kontext relevant ist.	{Projektleitung} {Tänzerin aus Frankreich}
[ ]	Beschreibung von extralinguistischen Tätigkeiten, die wichtig für das Verständnis der verbalen Inhalte sind.	Wollen wir eine Pepsi machen?' [deutet auf die Pepsi-Flasche vor ihm]
Zeilennummern	Zu Zitationszwecken wird das Transkript mit Zeilennummern versehen.	
I:	I: steht für „Interviewerin“ – dabei wird nicht zwischen den beiden Interviewerinnen unterschieden.	
Namenskürzel aus drei Großbuchstaben	Die drei Buchstaben sind die anonymisierten Namen der an der Gruppendiskussion teilnehmenden Personen.	UON:
<<kursiv>>	Zusammenfassung von Aussagen und Tätigkeiten, die für den Ablauf der Diskussion relevant sind, aber nicht Teil der Analyse sind und daher nicht wörtlich transkribiert werden.	<<Hinweise auf Anonymisierung, Aufnahme, Tran- skription>>
„Text“	Einfache Anführungszeichen kennzeichnen wörtliche Rede.	und dann sagst du: „Was denn?“