

„Unsere Arbeit hat viel Detektivisches“ – Zur Interaktion von Betreuenden mit unvertrauten Personen mit schwerer und mehrfacher Behinderung

Meike Engelhardt
Ludwig-Maximilians-Universität München

Zusammenfassung: Wesentlicher Bestandteil der Betreuung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ist deren Interaktion mit Betreuungspersonen. Diese gestaltet sich für Interaktionspartner/innen aufgrund meist präsymbolischer und unkonventioneller Kommunikationsformen häufig herausfordernd. Der vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse einer auf den Grundlagen der Grounded Theory basierenden Studie zu den Erfahrungen von Betreuenden in der Interaktion mit ihnen unvertrauten Personen mit schwerer und mehrfacher Behinderung vor. Als zentral konnte hierbei das Erleben von Unsicherheit bedingt durch Passungsschwierigkeiten in der Interaktion herausgearbeitet werden. Abhängig vom Ge- oder Misslingen angewandter Bewältigungshandlungen seitens der Betreuenden wirkt sich die Unsicherheit auf das Verhalten des Gegenübers, die Interaktion, das persönliche Erleben sowie auf die Zufriedenheit der Betreuenden aus.

Schlüsselbegriffe: Schwere und mehrfache Behinderung, Betreuung, Übergänge, Unsicherheit, Grounded Theory

“In many ways, our work is similar to that of detectives” – Interaction of Caregivers with Unfamiliar Persons with PIMD

Summary: One central component in care for people with profound intellectual and multiple disabilities (PIMD) is their interaction with direct support persons (DSPs). Due to the presymbolic and unconventional nature of behaviour signals of people with PIMD, communication with this group can be challenging. This paper presents the results of a grounded theory based study on the experience of DSPs in interacting with unfamiliar persons with PIMD. Core result is their uncertainty caused by the difficulties in communicating with their counterpart. Depending on success or failure of specific coping strategies of the DSPs, their uncertainty can affect the interaction, their personal experience, professional satisfaction as well as the behaviour of the person with PIMD.

Keywords: PIMD, care, transitions, uncertainty, grounded theory

1 Forschungshintergrund

Schwere und mehrfache Behinderung zu definieren gestaltet sich aufgrund der kennzeichnenden starken Heterogenität bezüglich Ursachen, Art und Ausprägung der Behinderung nicht einfach (Axelsson, Imms & Wilder, 2014).

Medizinische Klassifikationssysteme wie die ICD-11 definieren eine schwere und mehrfache Behinderung anhand unterdurchschnittlicher intellektueller und adaptiver Kompetenzen (World Health Organization, 2019). Da kognitive Beeinträchtigungen diesen Grades meist mit körperlichen und Sinnesbeeinträchtigun-

gen sowie mitunter auch Verhaltensauffälligkeiten und medizinischen Komplikationen (z. B. Epilepsie) einhergehen (Nakken & Vlaskamp, 2007; Fröhlich, 2018), bieten solche Klassifikationssysteme eine erste Orientierung, erscheinen jedoch als alleiniger Definitionsansatz unzulänglich. Vielmehr gilt es, das Zusammenwirken medizinischer und sozialer sowie personen- und umweltbezogener Faktoren zu betrachten, denn die Komplexität der Behinderung und die Teilhabe an Aktivitäten werden maßgeblich von der „Qualität und Angemessenheit der Förderung und Unterstützung“ (Klauß, 2014, S. 13) mitbeeinflusst. Ein übergreifendes Charakteristikum ist somit die starke Abhängigkeit vom Umfeld in allen Lebensbereichen und -aktivitäten als Merkmal sozialer Beziehungen (Nakken & Vlaskamp, 2002; Granlund, Wilder & Almqvist, 2013; Hahn, 1981). Hierdurch ist die Anzahl an Personen, mit denen eine Verständigung im Alltag nötig und gewünscht ist, zwar hoch, der Kreis derer, die sich dieser Aufgabe trotz erschwelter Bedingungen annehmen (können), jedoch meist auf Angehörige und Bezugsbetreuende beschränkt (Forster & Iacono, 2008; Jansen, van der Putten & Vlaskamp, 2017; Dangschat & Südkamp, 2018). Dies ist mitunter bedingt durch die kommunikationsbezogenen Kompetenzen von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. So spricht Boenisch (2016, S. 91) von der „motorisch und/oder kognitiv bedingte[n] Unfähigkeit, verständlich zu sprechen“. Auf dieser Grundlage lässt sich jedoch noch keine Aussage zur Kommunikationsfähigkeit treffen (Fröhlich, 2010), da bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung körpereigene Kommunikationsformen verstärkt in den Fokus treten. Hierzu zählen Blickbewegungen, Mimik, Gestik oder Vokalisationen (Boenisch, 2016). Auch „Vitalzeichen“ (Fröhlich, 2010, S. 19) wie Atmung, Muskeltonus oder Sekretion sowie physiologische Parameter (z. B. Veränderungen der Hämodynamik) müssen Berücksichtigung finden (Fröhlich, 2010). Eine bundesweite Befragung

von 11.666 Lehrpersonen an Schulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung ergab einen Anteil von 20 % (n = 2291) nicht lautsprachlich kommunizierender Schüler/innen. Als deren Kommunikationsformen wurden Mimik (53 %), Blickbewegungen (46 %), Vokalisationen (41 %) und Gestik (33 %) angegeben (Boenisch, 2009). Von Bedeutung sind demnach „alle Verhaltensweisen und Ausdrucksformen [sic.] mit denen wir mit anderen Menschen bewusst oder unbewusst in Beziehung treten“ (Wilken, 2018, S. 11). Durch die alleinige Fokussierung auf nonverbale Körper- und Verhaltenssignale ist die Kommunikation stark begrenzt, da Bedürfnisse oder spezifische Wünsche auf dieser Grundlage nur schwer ermittelbar sind (Mohr, 2010; Axelsson et al., 2014). Hinzu kommt, dass Kommunikationshilfen, für die kein Symbolverständnis aufseiten der Nutzer/innen vorausgesetzt wird, bislang weitgehend fehlen (Hennig, 2014). Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung sind somit zunächst darauf angewiesen, überhaupt Kommunikationsfähigkeit zugeschrieben zu bekommen, sowie in hohem Maße davon abhängig, dass sich das Umfeld aufmerksam den hoch individuellen Verhaltenssignalen und deren Bedeutung widmet (Bunning, Smith, Kennedy & Greenham, 2013; Fuchs, 2014).

Handelt es sich bei den Interaktionspartner/innen zudem um einander unvertraute Personen, potenziert sich die Herausforderung. Dies kann beispielsweise in Übergangssituationen der Fall sein, da hier ein vertrauter (Interaktions-)Kontext verlassen wird. Mit der Transitionsforschung hat sich international ein Forschungsgebiet etabliert, das sich mit eben solchen Übergängen im Leben eines Menschen befasst und hierbei besonders Statuspassagen und deren Bewältigung fokussiert (Cameron & Thygesen, 2015). Das steigende Interesse an Übergängen lässt sich nicht nur im internationalen Kontext beobachten, sondern v. a. auch in Deutschland, das als besonders „übergangs-

intensiv“ (Schröder, Stauber, Walther, Böhnisch & Lenz, 2013, S. 11) beschrieben wird. Die Thematisierung der Gestaltung von Übergängen im Kontext von Behinderung wurde erst ab dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts im Zuge verschiedener Emanzipations- und Selbsthilfebewegungen angestoßen (Muche, 2013). Die bislang eher rare empirische Forschung in diesem Bereich widmet sich größtenteils institutionell-strukturalistischen Logiken bei der Übergangsgestaltung sowie dem subjektiven Erleben und denkbaren Wegen des biografischen Handelns aufseiten der Personen mit Behinderung (Muche, 2013; Thygesen & Cameron, 2015).

Wie erleben jedoch die Betreuenden solche Übergangssituationen? Die vorliegende Studie widmet sich folgendem Fokusszenario: der Interaktion zwischen einer Betreuungsperson und einem unvertrauten Gegenüber mit schwerer und mehrfacher Behinderung beispielsweise bedingt durch Übergangssituationen. Interaktionspartner/innen von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung rekrutieren sich größtenteils aus dem Betreuungspersonal. Dieses stellt somit die häufigste Interaktionsgruppe dar (Forster & Iacono, 2008), unterliegt jedoch bekanntlich einer hohen Fluktuation (Friedman, 2018). Die Analyse des Erlebens der Interaktion mit unvertrauten Personen mit schwerer und mehrfacher Behinderung aus deren Perspektive scheint somit nicht nur naheliegend, sondern vielmehr unabdingbar, verfolgt man das Ziel, das Fokusszenario in seiner Komplexität zu rekonstruieren. Auf Grundlage eigener Studienergebnisse sprechen sich Nieuwenhuijse, Willems, van Goudoever und Olsman (2020) für differenzierte Analysen der Beziehung zwischen Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung und deren Betreuungspersonen aus, was v. a. aufgrund des elementaren Einflusses von Betreuenden auf die Lebensqualität (engl. Quality of Life, QoL) von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung be-

deutsam scheint. Der Einfluss der Betreuungsqualität wurde u. a. anhand von Faktoren wie Beziehungsqualität (Reinders, 2010; Nieuwenhuijse et al., 2020), Kontinuität in der Betreuung (Friedman, 2018) und Personalstand bzw. Betreuungsschlüssel (Petry, Maes & Vlaskamp, 2009) beschrieben. Mit anderen Worten: Die Arbeit der Betreuenden wirkt sich entscheidend auf die Lebensqualität ihrer Interaktionspartner/innen aus. Sie verfügen über lebensqualitätsbezogenes Wissen, agieren mit dem Ziel der Steigerung der Lebensqualität ihres Gegenübers und können folglich als „source of QoL“ (Nieuwenhuijse et al., 2020, S. 6) bezeichnet werden.

Die vorliegende Studie ist Teil eines Projekts zu Möglichkeiten des Einsatzes Assistiver Technologien für Betreuende in deren Interaktion mit unvertrauten Personen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Frage, wie Betreuende solche Interaktionen erleben. Auf dieser Basis werden Implikationen für die Praxis abgeleitet.

2 Methodik

Eingebettet in ein qualitatives Forschungsparadigma versucht die vorliegende Arbeit, das beschriebene Fokusszenario in dessen sozialer Realität zu erfassen und in dessen Komplexität abzubilden. Der Zugang ermöglicht das Setzen eigener Schwerpunkte für die Teilnehmenden sowie eine sinnrekonstruktive Erschließung dieser Sichtweisen und Haltungen in ihren Dimensionen. Studienanlage und Datenauswertung sind an den Prämissen der Grounded Theory nach Strauss (1998) sowie Strauss und Corbin (1996) ausgerichtet.

Die Datenerhebung erfolgte mittels verschiedener, sich ergänzender Methoden: Für den ersten Feldzugang wurde die Methode der Gruppendiskussion gewählt, wobei die Gruppen-

größe mit neun Personen den Empfehlungen der Fachliteratur entsprach (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech & Zoran, 2009; Lamnek, 2005). Die heterogene Gruppe umfasste Angehörige und professionell Betreuende von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung sowie Expert/innen der Informationstechnologie. Durch diese Konstellation, die Vertreter/innen verschiedener für die Fragestellungen des Rahmenforschungsprojekts relevante Inhaltsbereiche integrierte, wurde das „Prinzip der maximalen Variation“ (Lamnek, 2005, S. 109) verfolgt, um ein breites Meinungsspektrum zu erhalten – eines der Potenziale von Gruppendiskussionen (Lamnek, 2005; Erbedinger, Ramge & Spiekermann, 2015). Unter Verwendung der dem Design Thinking entstammenden Methode der Personas – fiktive Stellvertretende einer spezifischen Personengruppe – erfolgte in der Einleitungsphase (EP) eine Annäherung an den Personenkreis Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung als Ausgangspunkt für die nachfolgende Diskussion (Bartl, 2018; Erbedinger et al., 2015). Orientiert an den eingangs beschriebenen Charakteristika des Personenkreises Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung wurden vorab Steckbriefe und Kurzpräsentationen zu drei Personas (Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter) erstellt. Zur vertiefenden Auseinandersetzung und Identifikation mit dieser Personengruppe erarbeiteten die Teilnehmenden gemeinsam für jede der Personas einen exemplarischen Tagesablauf. Im Zuge der Vorstellung der Personas wurden die Teilnehmenden auf konkreter Fallbeispielbene mit dem oben angeführten Fokusszenario ‚Interaktion zwischen einer Betreuungsperson und einem unvertrauten Gegenüber mit schwerer und mehrfacher Behinderung‘ als Ausgangslage für das weitere Gespräch konfrontiert. Mithilfe der Walt-Disney-Methode nach Dilts (1994) sowie Dilts, Dilts und Epstein (2000) wurde die dann folgende Diskussion in drei Phasen mit je unterschiedlichen Gesprächsimpulsen gegliedert: In der Dreamer-Phase

(DP) wurde das freie, kreative Ideensammeln zur Lösungsfindung (hier: Möglichkeiten Assistiver Technologien zur Unterstützung der beschriebenen Interaktionssituationen) ungeachtet potenzieller Schwierigkeiten und Grenzen fokussiert. Die Teilnehmenden überlegten im Rahmen dieses Brainstormings, welche digitalen Technologien die Interaktion mit unvertrauten Personen mit schwerer und mehrfacher Behinderung unterstützen könnten. Die Realist-Phase (RP) war geprägt von Gedanken zur konkreten Umsetzung der erarbeiteten Lösungsvorschläge und beinhaltete folglich Aspekte wie Ressourcen, beteiligte Parteien, Zeitpläne etc. Die abschließende Critic-Phase (CP) rief die Teilnehmenden zur kritischen Reflexion dieses Realisierungsplanes auf, sodass potenzielle Nachteile, Risiken und Grenzen dieses Planes diskutiert wurden. Die Audio- und Videoaufzeichnung der etwa fünfstündigen Gruppendiskussion wurde in Anlehnung an die Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2018) transkribiert.

Komplementär zur Gruppendiskussion wurden drei problemzentrierte Einzelinterviews (Witzel, 2000) mit dem Ziel der Vertiefung der bisherigen Erkenntnisse analysiert. Zwei dieser Interviews wurden im Zuge einer engmaschig betreuten Studienabschlussarbeit geführt (s. Schönfeld, 2019). Im Rahmen des hier beschriebenen Projekts wurden diese durch die Studienleitung vor dem Hintergrund der vorgestellten Fragestellungen und mit dem Einverständnis der Studentin sowie der Interviewten sekundär analysiert. Ganz im Sinne des zirkulären Forschungsprozesses der Grounded Theory erlaubte diese Erhebungsmethode eine Anpassung des Leitfadens sowie die Auswahl der Gesprächspartner/innen entsprechend des je aktuellen Erkenntnisstandes. Tabelle 1 zeigt eine Übersicht über die Gesamtstichprobe (n = 12). Zwei der an der Gruppendiskussion Teilnehmenden (B1 und B2) kannten sich bereits zuvor, da die Tochter von B1 in ihrem Kindergarten u. a. auf Sonderpädagogin B2 trifft.

Tab. 1 Stichprobenübersicht

		Befragte		Sampling
Gruppendiskussion	Kindergarten	B1	Björn (m, 49;4)	Multiperspektivischer Gesamtüberblick mit verschiedenen am Thema Beteiligten
		B2	Petra (w, 54;1)	
	Schule	B3	Sabine (w, 44;6)	
	Arbeit	B4	Inge (w, 49;2)	
		B5	Jan (m, 24;7)	
	Wohnen	B6	Yui (w, 56;9)	
		B7	Vivian (w, 32;10)	
	Informatik	B8	Pascal (m, 37;10)	
		B9	Alexander (m, 36;7)	
Interviews	Schule	B10	Monika (w, 47;5)	Erfahrene Lehrpersonen; Schule impliziert Vielzahl größerer und kleinerer Übergänge
		B11	Charlotte (w, 45;10)	
		B12	Laura (w, 29;2)	Junge, unerfahrene Lehrperson

Angehörige
 Professionell Betreuende
 Außenstehende

3 Ergebnisse

Hinsichtlich der Fragestellung nach den Erfahrungen mit dem Fokusszenario – dem Umgang mit unvertrauten Personen mit schwerer und mehrfacher Behinderung – steht in diesem Beitrag das Erleben von Unsicherheit als zentrales Ergebnis im Mittelpunkt. Abbildung 1 zeigt das Bedingungsgefüge in seiner Komplexität. Auf die einzelnen Bereiche des Schaubildes und deren Zusammenwirken wird nun kapitelweise unter Einbezug exemplarischer Datenauszüge eingegangen.

3.1 Veränderung als Kontext

Zunächst soll der kontextuelle Rahmen (Konfrontation mit Veränderung) des Bedingungsgefüges betrachtet werden. Szenarien, die mit einer Veränderung einhergehen, lassen sich anhand der zeitlichen Dimension, der Vorher-

sagbarkeit, den veränderten Faktoren sowie dem Ausmaß der Veränderung unterscheiden. Ausgewählte Beispiele veranschaulichen diese nachfolgend.

- a) Sonderpädagogin Charlotte beschreibt den umzugsbedingten Schulwechsel einer Schülerin (vgl. B11, 18). Dieser stellt zeitlich gesehen eine langfristige Veränderung dar. Hinsichtlich der veränderten Faktoren, also der Frage danach, worin die Veränderung konkret besteht, lassen sich bei einem solchen Schulwechsel personenbezogene (z. B. Wechsel der Betreuungszuständigkeiten), umgebungsbezogene (z. B. neues Klassenzimmer) sowie handlungsbezogene Veränderungen (z. B. Notwendigkeit spezifischer medizinisch-pflegerischer Tätigkeiten) feststellen. Das Ausmaß dieser Veränderung spiegelt sich ferner auch im institutionsübergreifenden Charakter eines Schulwechsels.

b) Kontrastierend kann das Beispiel einer Vertretungsstunde bedingt durch einen Krankheitsfall im Kollegium herangezogen werden (vgl. z. B. B11, 110). Dies stellt i. d. R. eine kurz- bis mittelfristige temporäre Veränderung dar, die meist unvorhersehbar und somit ungeplant erfolgt. Auch hier kann die Veränderung multifaktorieller Natur sein (s. o.). Das Ausmaß hingegen ist in diesem Fall insofern geringer, als dass sich die Veränderung institutionsintern ereignet.

haft bezüglich der institutionsübergreifenden Statuspassage vom Kindergarten in die Schule: „[...] und dann hab ich das Kind drei oder vier Jahre im Kindergarten gehabt und es kommt neu in die Schule [...] Dann kann ich schreiben, was ich will und wir können sprechen, wie wir wollen, aber trotzdem muss jemand anderes in einem neuen Haus mit neuen Fächern und neuen Menschen wieder ganz von vorne, relativ von vorne beginnen“ (DP, B2, 281).

Als besonders herausforderndes Situationscharakteristikum wird im Allgemeinen beschrieben, sich neu auf alle Gegebenheiten einlassen zu müssen. Mühsam und kleinschrittig eingeübte Abläufe können gegebenenfalls nicht mehr in gleicher Form stattfinden. Sonderpädagogin Petra schildert dies beispiel-

Auch ein plötzliches Eintreten der Veränderung wird als große Schwierigkeit betrachtet, denn trotz aller Planungsbemühungen „kommt [es] natürlich auch vor, dass der Schüler einfach nach den Sommerferien in der neuen Klasse ist und man kennt den nur vom Sehen zum Beispiel“ (B11, 70).

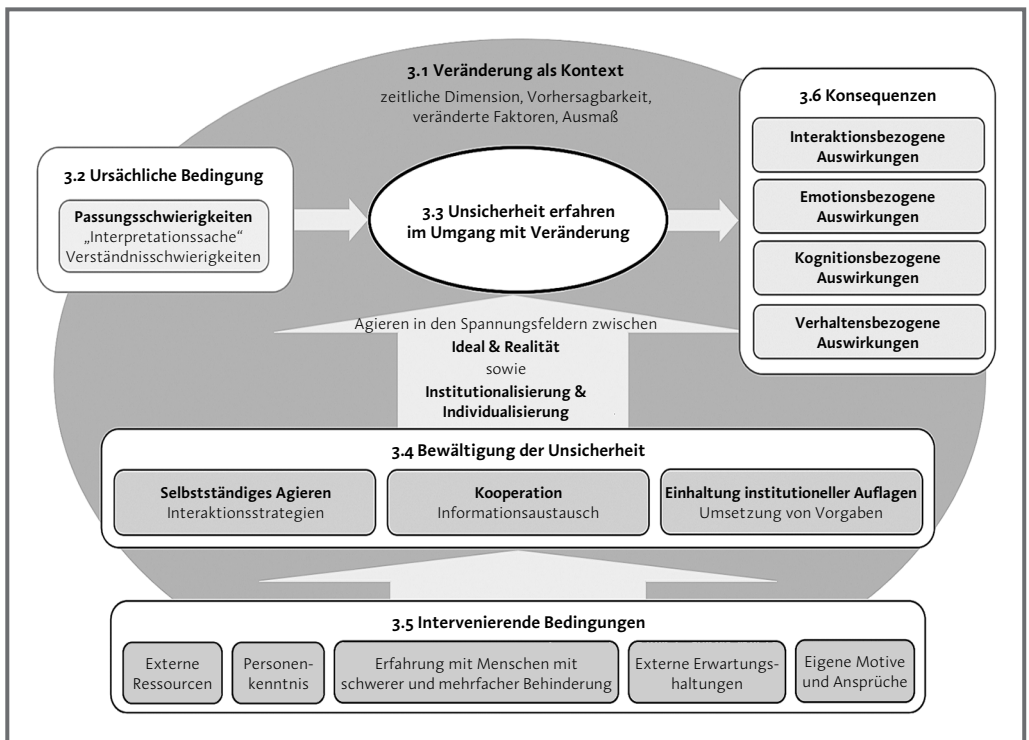


Abb. 1 Ergebnismodell in Anlehnung an das Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1996) sowie Strauss (1998)

3.2 Passungsschwierigkeiten als ursächliche Bedingung

„Das ist das, was ich halt im Alltag erlebe mit meiner Tochter. Die Kommunikation ist da SEHR schwierig“ (DP, B1, 92). So fasst Björn, Vater eines Mädchens mit schwerer und mehrfacher Behinderung, seine Erfahrungswerte nach einer Diskussion verschiedener interaktionsbezogener Herausforderungen zusammen. Der Ursprung dieser Herausforderungen liegt laut den Befragten jedoch nicht einseitig bei der Person mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Vielmehr ist die Schwierigkeit darin zu sehen, dass beide Interaktionsparteien gemeinsam eine Möglichkeit finden müssen, sich auf die jeweiligen kommunikativen Möglichkeiten und Bedürfnisse einzustellen.

Eine Herausforderung im Bereich der erschweren Passung stellen *Verständnisschwierigkeiten* der Betreuenden dar, also Probleme im Erkennen, Verstehen oder Einschätzen der Kommunikationsweisen und damit einhergehender Befindlichkeiten einer Person mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Sonderpädagogin Sabine berichtet von Schul-situationen, in denen selbst vertraute Lehrpersonen die Verhaltensweisen ihrer Schüler/innen noch nicht entschlüsseln konnten. „Was will er uns damit sagen?“ (EP, B3, 818) wird somit häufig zur Leitfrage in der Interaktion.

Beeinflusst wird die Bedeutungsermittlung, sprich die Antwort auf diese Frage, u. a. durch die Uneindeutigkeit einzelner Verhaltenssignale, wie Inge, die Mutter einer jungen Frau mit schwerer und mehrfacher Behinderung, reflektiert: „Das habe ich [...] bei der Franziska. Manchmal kullern die Tränen. [...] Da denken wir [...] manchmal, will sie jetzt wirklich weinen oder kommen die Tränen halt aus dem Nichts manchmal auf einmal?“ (EP, B4, 62, 64, 66).

Selbst nach jahrelangem, intensivem Umgang kann es somit noch zu Unklarheiten in der Verhaltensdeutung kommen, u. a. hinsichtlich der Intentionalität des Verhaltens. Auch die von Vater Björn angesprochene Unkonventionalität einzelner Verhaltensweisen und die darin implizite Differenzbildung in „unsere“ und „deren“ Kommunikationsweisen können mit Verständnisschwierigkeiten einhergehen: „Ähm auch sonst über Gestik kommuniziert sie auch nicht wirklich. Jedenfalls nicht die Gesten, die wir so kennen. [...] Also Beispiele sind, wenn man ihr nahe ist, dass sie einem an den Mund greift. Das heißt jetzt ‚Bitte mal ein bisschen singen‘. Oder sie hebt den Arm hoch. Das heißt ‚Ich bin müde‘“ (EP, B1, 44).

Die von zwei Befragten unabhängig voneinander gewählte Formulierung, die Interaktion mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung sei „zunächst ein Stück weit *Interpretationssache*“ (B11, 150), impliziert eine gewisse Fehlbarkeit der Deutungen, da diese einer subjektiven und kontextuellen Prägung unterliegen. In ihrer Schilderung des Deutungsprozesses geht Sonderpädagogin Petra noch einen Schritt weiter und beschreibt das Bilden einer „Hypothese“ (DP, B2, 281) zur Bedeutung des beobachteten Verhaltens, teils verbunden mit „reine[r] Phantasie“ (DP, B2, 281), die manchmal verifiziert und manchmal falsifiziert würde. Zunächst scheint der Terminus „Interpretationssache“ Ausdruck einer Banalität zu sein – ist doch letztlich jede Interaktion unabhängig von den Beteiligten von subjektiven Deutungen geprägt. Warum der Subjektivität der Interpretationen im Umgang mit diesem Personenkreis jedoch ein besonderer Stellenwert zukommt, wird im folgenden Zitat beleuchtet. „Ja, ich glaub, das ist schon immer viel Interpretationssache, ehrlich gesagt. [...] Da hatte ich schon oft das Gefühl, dass viel so interpretiert wird. (...) Ja, jetzt zittert er, ah jetzt ist es ihm gerade hier alles zu viel. Oder jetzt zittert er, jetzt muss er unbedingt gelagert werden“ (B12, 52, 54).

Laut Sonderpädagogin Laura wurde ein und dasselbe Verhaltenssignal von Situation zu Situation unterschiedlich interpretiert. Sie verweist so auf eine starke Offenheit der Deutungsmöglichkeiten, die stets die Gefahr einer gewissen Willkür birgt. Verstärkt wird dieser Eindruck mit Blick auf die Formulierung durch den verwendeten Zusatz „ehrlich gesagt“, der auf die Thematisierung einer eher unangenehmen Wahrheit schließen lässt.

3.3 Unsicherheit erfahren

Bedingt durch die zuvor beschriebenen Passungsschwierigkeiten erleben die an der Interaktion Beteiligten in Veränderungssituationen eine gewisse Unsicherheit.

Aufseiten der Betreuungsperson bezieht sich die erlebte Unsicherheit einerseits auf die *Verhaltensdeutung* sowie das *eigene pädagogische Handeln* andererseits. So berichtet Mutter Inge von einem Gefühl der Unsicherheit im Kontakt mit ihr unbekanntem Personen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Ihr bekannte Interaktionsmechanismen durch die Erfahrung mit ihrer Tochter können nicht eins zu eins übertragen werden (vgl. DP, B4, 321, 323). Weiterhin wird von Unsicherheit bezüglich der eigenen Reaktion auf das Verhalten des Gegenübers berichtet, nicht zu wissen, „muss das jetzt so? Was kann man dann jetzt gut machen?“ (B12, 46). Auch die Frage nach der Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen kann oftmals vor deren Ergreifen nicht beantwortet werden: „Das passiert vielleicht oder auch nicht, aber ich denke, ich darf keine Chance verpassen [...]. Vielleicht kommen wir da irgendwo hin“ (DP, B2, 281). Auch im Nachhinein kann eine *Restunsicherheit* verbleiben, wenn keine endgültige Einschätzung zur Wirksamkeit getroffen werden kann. Darüber hinaus beurteilen die Befragten ihr Handeln auch danach, ob es im Sinne ihres Gegenübers ist, begleitet von der Hoffnung, „dass es dann besser wird, ohne

dann zu wissen, ob man überhaupt das erzielt, was die Person eigentlich wirklich möchte“ (B12, 54). Das Gefühl der Unsicherheit kann demnach Anlass zur Reflexion der Situation bieten (s. 3.6 Konsequenzen). Hinterfragt man sein eigenes Handeln jedoch nicht, entwickelt sich potenziell eine *vermeintliche Sicherheit*, wenn „man DENKT, man hat einen Weg gefunden. Das weiß man dann ja irgendwie auch nie so richtig“ (B12, 108).

Als spezielle Form der Unsicherheit wird das Gefühl der *Hilflosigkeit* der Betreuenden deutlich. Aufseiten der Person mit schwerer und mehrfacher Behinderung drückt sich dies in einem gewissen *Ausgeliefertsein* aus, von Sonderpädagogin Sabine als das zentrale Problem im Zusammenhang mit Übergangssituationen bezeichnet, das sich potenziert, je geringer die Personenkenntnis und je spontaner bzw. kurzfristiger die Veränderung eintritt (vgl. DP, B3, 216, 219).

Unsicherheit, die aus fehlender oder lediglich geringer Erfahrung mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung resultiert, wird von Sonderpädagogin Vivian als „*soziale Unsicherheit*“ (DP, B7, 317) bezeichnet.

3.4 Zur Bewältigung der Unsicherheit

Die beschriebenen Unsicherheiten können als Auslöser zum Ergreifen spezifischer Bewältigungshandlungen wirken, die sich in *eigenständiges Agieren*, *Kooperation* und das *Umsetzen institutioneller Auflagen* klassifizieren lassen.

Eigenständiges Agieren manifestiert sich u. a. in einer Art „Detektiv“-Rolle (DP, B2, 281), beispielsweise aufgrund der erforderlichen Feinfühligkeit und Aufmerksamkeit in der Verhaltensdeutung. Im Interview mit Sonderpädagogin Laura wird das Vorgehen als „Versuch und Irrtum“ umschrieben. Das pädagogische Handeln ist ihrer Meinung nach oft vom Auspro-

bieren verschiedener Maßnahmen geprägt, ohne zu wissen, ob diese zielführend sind und wie die Beteiligten reagieren werden. Sie mutmaßt, „man könnte es alles effizienter und angenehmer gestalten zum Teil“ (B12, 90) für alle Beteiligten. Auch Vater Björn stellt diese Strategie durch einen sinngemäßen Übertrag auf die Verbalsprache infrage: „Das wäre ja ungefähr so, als wüsste man jetzt nicht, welche Sprache der gegenüber spricht, man müsste jetzt erstmal zwanzig verschiedene Sprachen ausprobieren, um zu gucken ‚Passt das denn mit der Kommunikation?‘ Das wäre natürlich Unfug“ (DP, B1, 266). Für detektivische Arbeit ist weiterhin ein gutes Gespür von Vorteil, dessen Entwicklung in Wechselwirkung mit den interaktionsbezogenen Erfahrungswerten steht. Intuitives Agieren scheint im Vergleich zu Versuch und Irrtum weniger willkürlich und aus einer gewissen Erkenntniskraft heraus zu erfolgen. Es verweist auf ein Zutrauen in eigene Fähigkeiten verbunden mit einem höheren Grad an Handlungsautonomie.

Auch eine Anpassung aufseiten der Betreuenden an das Gegenüber zur Herstellung einer Passung in der Kommunikation wird thematisiert. So berichtet Vater Björn, seine Tochter habe ihm spezifische Gesten beigebracht (vgl. EP, B1, 44). Er ist somit von ihm Gewohntem abgewichen und hat sich mit dem Ziel des gegenseitigen Verständnisses auf ihre Kommunikationsformen eingelassen.

Allerdings kann es auch zu einer Überinterpretation kommen: Einer Verhaltensweise wird eine Bedeutung beigemessen, ohne sich sicher sein zu können, ob das Verhalten überhaupt eine Bedeutung hat bzw. ob die zugeteilte die richtige ist. „[...] ich habe ihm dann schon auch zum Beispiel Bilder hingehalten und habe schon irgendwie geguckt, fixiert er die? Und er hat dann schon manchmal fixiert [...]. Aber das war auch irgendwie vielleicht auch manchmal Interpretation. Manchmal glaube ich schon, dass es wirklich so war“ (B12, 106).

Hier wird der Versuch geschildert, das Blickverhalten eines Schülers kommunikativ zu deuten. Im Gegensatz zu ihren Kolleg/innen war sich die Sonderpädagogin der Bedeutung des Verhaltens nicht ganz sicher, und sie stellt die Hypothese auf, dass „man das jetzt so sehen WOLLTE, dass er das länger anguckt, um ehrlich zu sein“ (B12, 50). „Das sind so Momente, in denen ich dann denke: ‚Mut, Mut, Mut‘ [...] Also ich gebe mir selbst Mut“ (DP, B2, 281), beschreibt Sonderpädagogin Petra ihr Vorgehen zur Bewältigung der Unsicherheit in vergleichbaren Situationen.

Als zweiter Bereich führt die *Kooperation* mit anderen Betreuungspersonen zu Handlungen zur Bewältigung der Unsicherheit. Beim Versuch, diese zahlreichen Maßnahmen des Informationsaustauschs zu gliedern, ließen sich anhand der Beschreibungen der Befragten zu den jeweiligen Charakteristika der Maßnahmen neun Kriterien zu deren Unterscheidung ableiten: Profiteure, Vorgehen, Initiator/in, Beweggründe, Verbindlichkeit, Zeitpunkt, beteiligte Parteien, Modalitäten und Inhalt. Die nachfolgende Schilderung von Sonderpädagogin Monika veranschaulicht einzelne Kriterien (geringe Verbindlichkeit, anschauliche Modalität, Betreuungsperson als primärer Profiteur, Abbildung verschiedener Inhaltsebenen) exemplarisch: „Manche haben dann auch, das ist aber eher unverbindlich, wir haben das dann auch schon so gemacht, dass wir Fotos zum Beispiel gemacht haben von der Lagerung, von Angeboten, dass man einfach sieht, wie ein Schüler agiert, was er macht“ (B10, 42).

Erwähnenswert ist an dieser Stelle die besondere Bedeutung medizinischer Bedarfe einer Person mit schwerer und mehrfacher Behinderung, von den Befragten explizit als „die wichtigsten Infos“ (B10, 122) und „noch essenzieller“ (B12, 68) bezeichnet. „Manchmal sind auch Schüler mal einen Tag [...] schon in der neuen Klasse, um die Lehrer kennenzulernen. Aber wenn das jetzt jemand ist, bei dem man

medizinisch oder auch mit Lagerung und so eher aufpassen muss, dann ist das eigentlich eher unüblich, dann kommen eher die Lehrer in die Klasse und schauen“ (B10, 88). Die Häufigkeit vergleichbarer Aussagen unterstreicht den Eindruck, sie seien ausschlaggebend für die Gestaltung des Informationsaustauschs.

Der dritte Bereich, das *Umsetzen institutioneller Auflagen*, umfasst institutionsinterne Regelungen für den Umgang mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, z. B. eine allgemeine Schulkonzeption hierzu, Konzepte zur Klassenzusammensetzung oder das Erstellen eines Vertretungsplanes für Ausfälle im Kollegium. Diese Maßnahmen haben hauptsächlich präventiven Charakter.

Trotz durchdachter Planungen kann es zu Schwierigkeiten in der Konfrontation mit Veränderung kommen. Es wird ersichtlich, dass die Betreuenden unabhängig von der Art der Bewältigung stets im *Spannungsfeld zwischen Ideal und Realität* agieren. Dass man der jeweiligen Idealvorstellung nicht immer gerecht werden kann, ist den Befragten durchaus bewusst: „Am besten wäre es halt, wenn man die Kinder halt vor Schuljahresende mal kennenlernt, damit man so ein bisschen weiß, worauf man sich einstellt. Aber das passiert nie, weil da dann einfach in diesem Sommerferienendstress ist dann auch keine Zeit mehr und Energie“ (B12, 90). Auch hinsichtlich der am Informationsaustausch Beteiligten wird Optimierungsbedarf reflektiert: „Also schön wäre es, wenn alle Beteiligten dabei sein könnten, auch die Physiotherapeuten [...] Aber die Realität ist eben die, dass eben fast nie alle da sein können“ (B11, 32).

Das zuvor beschriebene Vereinbaren institutioneller Auflagen spiegelt Bestrebungen der Generalisierung und Institutionalisierung wider. Dem stehen Bemühungen im Sinne der Individualisierung gegenüber, um der Hetero-

genität der Interaktionspartner/innen gerecht zu werden. In ihrem Handeln bewegen sich die Betreuenden also im *Spannungsfeld zwischen der auf Generalisierung ausgerichteten Institutionalisierung und der Notwendigkeit der Individualisierung*, wie Informatiker Alexander reflektiert: „Aber vielleicht wäre es auch gut, so herauszufinden, was [...] denn mehreren nutzen könnte. Also gemeinsam. Also individuell ist gut, wenn es (jedoch?) zu individuell ist, wird es vielleicht nicht umsetzbar“ (RP, B9, 210).

3.5 Intervenierende Bedingungen

Die Unsicherheit selbst, der Umgang damit sowie die Konsequenzen daraus hängen in hohem Maße von verschiedenen Faktoren ab. So sind *allgemeine externe Ressourcen* zeitlicher, finanzieller und personeller Art zu erwähnen. Neben quantitativ und qualitativ hochwertigen externen Ressourcen wirkt sich auch eine gut ausgeprägte *Personenkenntnis* zum jeweiligen Gegenüber positiv auf die Interaktion aus, denn die Beteiligten „fangen nicht bei null an“ (B11, 126). Während sich die Personenkenntnis auf ein bestimmtes Gegenüber bezieht, können auf einer allgemeineren Ebene die Intensität und der Umfang der bisherigen *Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung* das Erleben bezüglich der Unsicherheit beeinflussen. Im Fall von Sonderpädagogin Charlotte bieten die Erfahrungswerte Sicherheit, „einfach auch weil ich die Schüler ja eben schon lange kenne. Ich bin ja jetzt auch schon lange da. Bin jetzt auch schon lange in der Berufsschulstufe, aber ich war auch mal in der Grundstufe“ (B11, 138). Wie die jeweiligen Betreuenden das Fokuszenario erleben und darauf reagieren, hängt auch von eigenen *Motiven, Zielsetzungen und Ansprüchen* ab. Hier kann u. a. auf der einen Seite der Selbstschutz in Verbindung mit der Angst vor einer Handlungsohnmacht genannt werden, wenn sie ihr Handeln nicht hinter-

fragen, um die mögliche Fehlbarkeit und ein Nicht-weiter-Wissen nicht ans Tageslicht zu bringen. Auf der anderen Seite steht die Priorisierung des Wohls der zu betreuenden Person. Vor dem Hintergrund beider Aspekte reflektiert Sonderpädagogin Laura das Verhalten einer Kollegin: „Und so dieses man möchte handeln [...], um es für den Schüler besser zu machen und (...) vielleicht auch irgendwie so für sich. Dass man irgendwie denkt, ich hab jetzt was für ihn getan quasi“ (B12, 58).

Neben eigenen Ansprüchen können das Empfinden der Fokussituation und das Handeln in ihr auch von *externen Erwartungshaltungen* beeinflusst werden, wenn sich die Betreuenden von Äußerungen durch Außenstehende oder Fachpersonen unter Druck gesetzt fühlen.

3.6 Konsequenzen

Nachfolgend werden anhand einzelner Wirkungsfelder, die sich z. T. überschneiden und gegenseitig beeinflussen, die Folgen des Bedingungsgefüges dargestellt.

Unter *interaktionsbezogenen Konsequenzen* sind Aspekte des Gelingens bzw. Misslingens einer Interaktion zu verstehen. Als Kriterien einer gelungenen Interaktion können z. B. (gegenseitiges) Verstehen und Beziehungsaufbau genannt werden. Auf ersteres soll exemplarisch eingegangen werden. Das Beispiel von Björn, der Gesten seiner Tochter erlernte, verweist auf einen Lehr- bzw. Lernprozess. Hier scheint die Passung gelungen, was jedoch nicht selbstverständlich ist. So fragt sich Sonderpädagogin Sabine bezüglich des Verhaltens eines Schülers, „warum er jetzt meine Hand genommen hat und das gemacht hat. Weil er HAT einen Grund, warum er das macht. [...] Nur ich SEHE ihn manchmal nicht“ (DP, B3, 231, 234). Sonderpädagogin Petra beschreibt

dies mit Blick auf die Perspektive der betroffenen Personen mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Sinne eines Nicht-verstanden-Werdens – „So, so schüttelst du (an B1 gerichtet) den Kopf und ich weiß, du verstehst ja, was ich meine. Aber das haben ja die Leute oft/die Kinder oft nicht“ (DP, B2, 252). Gleichzeitig wird explizit auf die Relevanz des Verstanden-Werdens hingewiesen. Das Nicht- oder Missverstehen des Gegenübers kann folglich als Form misslungener Interaktion gelten.

Darüber hinaus kann sich das Misslingen auch auf das Interaktionssetting beziehen, wenn beispielsweise trotz wohlbedachter Planung des Umgangs mit Veränderungssituationen Schwierigkeiten auftreten: „Genau, also es gibt für jeden Schüler EINE Vertretungsklasse, in die er gehen kann, wenn der eigene Klassenlehrer nicht da sein sollte. Und da gibt es natürlich schon auch manchmal Probleme, weil wenn der Schüler jetzt in seine Vertretungsklasse wechseln soll und dort auch nochmal drei andere Schüler aus drei anderen Klassen sind, die jetzt auch zur Vertretung sind, dann kann es natürlich vorkommen, dass derjenige sagt ‚Oh nein, das geht nicht‘“ (B11, 96).

Im Bereich *emotionsbezogener Konsequenzen* lässt sich zunächst eine Einteilung in positiv und negativ assoziierte Emotionen vornehmen. Als positiv empfunden wird ein Gefühl der Euphorie wie bei Sonderpädagogin Petra, die sich des Beziehungsaufbaus mit ihrer Interaktionspartnerin erfreut: „Und dann dieser BLICK von dem Kind. [...] Ich hätte sie aufessen können. Und die mich auch! Also das war mit den Augen, das war ganz/Das war unglaublich, war das/zum Heulen schön so eine Kompetenz“ (DP, B2, 141).

Einige der Befragten äußerten, sie fänden „das System so, wie es gehandhabt wird, ganz okay“ (B11, 136), wenn es um Maßnahmen zur Bewältigung von Veränderung geht. Hier wird

eine Akzeptanz der Situation, teils eine Zufriedenheit, durchaus aber auch ein gewisses Optimierungspotenzial ersichtlich. Kritisch betrachtet wird dies von Sonderpädagogin Laura, die in der vermeintlich unreflektierten Akzeptanz eine gewisse Unverbesserlichkeit sieht, denn „die haben, glaube ich, schon alle so ihre Meinung und denken ‚So, wie wir das schon immer machen, ist es voll gut‘“ (B12, 72). Bei erfolgreichen Bewältigungshandlungen kann es zu einem als positiv empfundenen Gefühl der Entlastung kommen, wie Yui, Mutter einer erwachsenen Frau mit schwerer und mehrfacher Behinderung, schildert: „Bei UNS ist es wirklich so total eng und haben wir keinen Platz und ich bin Alleinerziehende und ich hab noch anderes Kind und irgendwann muss ich auch für mich Zeit haben. Oder ich möchte gerne irgendwann mal ausschlafen zu können. Ja? Und da war für mich diese Fragebogen einfach so große Hilfe“ (EP, B6, 761). Zu wissen, dass sie den Betreuenden ihrer Tochter mittels eines Fragebogens Informationen weitergeben kann, verschafft ihr Erleichterung.

Betrachtet man die negativ assoziierten Emotionen, so kann es bei Misslingen der Interaktion bzw. der Bewältigungshandlungen zu Unzufriedenheit kommen. Verbunden mit fehlender Erfahrung ist auch von Überforderung die Rede. Berichtet wird zudem von Stress, Frustration und Motivationsverlust, denn „die Stimmung wird natürlich auch schlechter, ja? [...] Man hat auch keine Lust mehr“ (DP, B1, 92, 94). Bezüglich nicht getroffener bzw. als nicht zielführend erlebter Bewältigungsmaßnahmen wird auch von Bedauern oder gar Bestürzung berichtet. In Verbindung mit der Reflexion des eigenen Handelns (s. u.) wird ferner ersichtlich, dass die Befragten z. T. auch mit Selbstzweifeln kämpfen, wenn es um das Ausschöpfen aller Unterstützungsmöglichkeiten geht. Diese Empfindungen stehen in Zusammenhang mit eigenen und externen Anspruchshaltungen.

Kognitionsbezogene Konsequenzen meinen das kritische Hinterfragen der beschriebenen Interaktionssituationen und des eigenen Handelns durch die Betreuenden. So reflektiert Sonderpädagogin Sabine die Verwendung technischer Hilfsmittel zur Bewältigung des Übergangs zwischen Elternhaus und Schule: „Weil das ist oft auch meine Schwierigkeit. War DAS jetzt, was ich auf den Step-by-Step gesprochen habe, tatsächlich das, was dem Schüler heute wichtig war?“ (DP, B3, 369). Reflektiert werden ferner die Relevanz und Individualität der Beziehungsgestaltung. Hier werden auch die im Zuge der Spannungsfelder angedeutete Diskrepanz zwischen Ideal und Realität sowie das damit einhergehende Bewusstsein über das Optimierungspotenzial der Gestaltung des Fokusszenarios deutlich.

Die *verhaltensbezogenen Konsequenzen* beziehen sich auf von den Betreuenden wahrgenommene Verhaltensreaktionen ihres Gegenübers bei der Konfrontation mit Veränderung. So wird von Verhaltensänderungen berichtet (z. B. bei der Nahrungsaufnahme) oder dass bereits erworbene Kompetenzen nicht mehr gezeigt werden. Die Reaktion auf Veränderung kann von neugierigem Explorieren der Umgebung bis hin zur Ablehnung neuer Angebote reichen. Ferner kann es zu internalisierenden (z. B. Rückzug) und externalisierenden Verhaltensweisen (z. B. aggressives oder destruktives Verhalten) kommen. Letztere finden sich in Sonderpädagogin Lauras Schilderung der Reaktion eines Schülers auf dessen Schulstufenwechsel: „Und der zerlegt da jetzt alles. Bei uns hat er nicht alles zerlegt, aber mit dem ist es da ganz, ganz schwierig. Ähm, und ich glaub, hätte man diesen Übergang so ein bisschen smoother gestaltet/[...] Es waren ja bestimmt schon sechs Wochen Schule. Dass der jeden Tag in den alten Flur gelaufen ist und da Rambazamba gemacht hat, weil er nicht bleiben durfte, sondern in den anderen Flur gehen musste“ (B12, 66).

An dieser Aussage wird der Zusammenhang zwischen der Bewältigung der Konfrontation mit Veränderung und dem beobachteten Verhalten des Schülers besonders deutlich. Diese sowie die zuvor erläuterten Konsequenzen spiegeln die Relevanz der Auseinandersetzung mit spezifischen Bewältigungshandlungen für die an der Interaktion Beteiligten wider.

4 Diskussion

Im Zuge der vorliegenden qualitativen Studie wurde das Entstehen von Unsicherheit der Betreuungspersonen als ein zentrales Empfinden in der Interaktion mit unvertrauten Personen mit schwerer und mehrfacher Behinderung herausgearbeitet. In Situationen, die von Veränderung geprägt sind, wird das Herstellen einer Passung in der Interaktion als Auslöser dieser Unsicherheit erlebt. Dies deckt sich mit Berichten in der Fachliteratur, wonach es Betreuungspersonen häufig schwerfällt, die eigenen Kommunikationsformen an das Kommunikationsrepertoire der Interaktionspartner/innen mit schwerer und mehrfacher Behinderung anzupassen (Bradshaw, 2001) – selbst bei nahestehenden Personen (Klauß, Lamers & Janz, 2006).

Die im Ergebniskapitel vorgestellten Kommunikationsspezifika können somit als Nährboden der Unsicherheit der Betreuenden betrachtet werden. In ihrem Beitrag zur Entwicklung einer Taxonomie von Unsicherheit im Gesundheitswesen formulieren Han, Klein und Arora (2011) drei potenzielle Quellen von Unsicherheit: *Unbestimmtheit* aufgrund mangelnder Informationslage, *Mehrdeutigkeit* bei bedingt vertrauenswürdigen Informationen sowie *Komplexität* als umfassender Ursprung für Unsicherheit. Überträgt man diese Erkenntnisse auf die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, so wird schnell ersichtlich, dass alle

drei Quellen auf viele der beschriebenen Betreuungsszenarien zutreffen. So kann sich die Unbestimmtheit beispielsweise auf die Unklarheit bezüglich der Wirksamkeit des pädagogischen Handelns beziehen. Mehrdeutigkeit manifestiert sich in der Uneindeutigkeit der Bedeutung der Verhaltenssignale, und die Komplexität der Interaktion spiegelt sich u. a. in den angewandten Bewältigungshandlungen. Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass die Unsicherheit in der Interaktion mit unvertrauten Personen mit schwerer und mehrfacher Behinderung tendenziell höher ist als in der Interaktion zwischen Menschen ohne bzw. mit leichteren Formen der Behinderung.

In den Aussagen der Befragten treten Charakteristika der Betreuung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zutage, die sich u. a. mit den Ausführungen von Rothland (2013) zu den Anforderungen des Lehrberufs decken – so z. B. die „prinzipielle Offenheit bzw. Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung“ (ebd., S. 24). Um der Unsicherheit zu begegnen, wären zu jedem Zeitpunkt weitere Bemühungen möglich, wie von den Befragten u. a. anhand der Strategie Versuch und Irrtum geschildert wird, mit deren Hilfe die Eignung neuer Handlungsoptionen überprüft wird. Neben dieser konnte die vorliegende Studie eine Vielzahl weiterer Strategien aufzeigen. Vom eigenständigen Agieren über Kooperation mit Anderen bis hin zur Umsetzung institutioneller Auflagen finden sich in der Praxis verschiedene Verhaltensweisen zur Bewältigung der beschriebenen Unsicherheit. Welche Handlungen ergriffen werden, hängt u. a. von externen Ressourcen, eigenen sowie den Erwartungshaltungen von Außenstehenden ab. Hier spielen somit auch die aus der Potsdamer Lehrerstudie hervorgegangenen persönlichen Beanspruchungsmuster hinein, sprich die Frage nach arbeitsbezogenem Engagement, Widerstandsfähigkeit sowie Emotionen hinsichtlich berufsbedingter Anforder-

rungen (Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Folglich variiert auch das Empfinden von Unsicherheit und die Frage, wie ihr begegnet wird, von Mensch zu Mensch und ist abhängig von der Persönlichkeit. Weiterhin wird das Handeln von persönlichen Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung sowie der Personenkenntnis hinsichtlich spezifischer Interaktionspartner/innen beeinflusst. Hierbei ist u. a. die Intuition von Bedeutung, das sogenannte „tacit knowledge“ (Reinders, 2010, S. 28), ein implizites Wissen, das durch langfristige Beziehungen und Verbundenheit zwischen den Interaktionspartner/innen entsteht (Reinders, 2010; Kruithof, Willems, van Etten-Jamaludin & Olsman, 2020). Dieses implizite Wissen setzt demnach gewisse Erfahrungswerte voraus, sodass nicht jede betreuende Person von Beginn an davon profitieren kann. Kann die Betreuungsperson also nur auf geringe Erfahrung zurückgreifen, gestaltet sich die von Veränderung geprägte Interaktionssituation deutlich schwieriger. Wilkesmann (2019) formuliert neben dem unbekanntem Wissen (tacit knowledge) ergänzend drei weitere Wissens- bzw. Nicht-Wissensformen. Während man beim sogenannten unbekanntem Nichtwissen als Akteur/in nicht weiß, dass man über dieses Wissen nicht verfügt, ist man sich beim bekannten Nichtwissen im Klaren darüber, was man weiß und welches Wissen einem fehlt. Letzteres kann somit als Auslöser für Lernprozesse wirken. Als weitere Variante wird bekanntes Wissen beschrieben, das jedoch ein scheinbares Nichtwissen darstellt. Hierzu zählt Wissen, über das man zwar vermeintlich verfügt, welches jedoch faktisch falsch ist. Diese Differenzierung verdeutlicht, wie wichtig ein reflektierter Umgang mit dem eigenen (Nicht-)Wissen ist. Entsprechende (selbst-)kritische Analysen, wie sie z. T. auch in den Befragungen der vorliegenden Studie erfolgten, können somit den Charakter einer Selbstoffenbarung annehmen. Es scheint unerlässlich, sich auch als Betreuungsperson be-

wusst zu werden, wo die Grenzen des eigenen Wissens und Handelns liegen, welches Wissen überholt ist und somit gar nicht erst ein angemessenes Handeln zur Folge haben kann, bedenkt man den Einfluss, den Betreuende auf die Betreuungs- und Lebensqualität haben.

In der Konsequenz wirkt sich das herausgestellte Bedingungsgefüge explizit auf das Denken und Empfinden der Betreuungspersonen aus sowie darüber hinaus auf das erlebte Verhalten der Person mit schwerer und mehrfacher Behinderung und die gemeinsame Interaktion. Hinsichtlich des Ge- bzw. Misslingens der Interaktion spielen der Beziehungsaufbau und das gegenseitige Verstehen sowie die damit verbundene Reziprozität eine Rolle. Auch die Zufriedenheit der Betreuenden hängt vom Zusammenwirken der einzelnen Faktoren ab. Übersteigen die situativen Anforderungen die eigenen Bewältigungsmöglichkeiten, kann Stress entstehen. Dieser Zusammenhang sowie der zusätzliche Einfluss von externen und persönlichen Ressourcen oder auch von Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. optimistische versus pessimistische Grundhaltung) findet sich ebenso in Stressmodellen. Es handelt sich folglich um eine komplexe Wechselwirkung der situativen Anforderungen und der Bewältigung der handelnden Personen. Das Stressempfinden ist somit nicht objektiv bestimmbar, sondern vielmehr abhängig von der subjektiven Bewertung der jeweiligen Person. So kann ein und dieselbe Anforderung von verschiedenen Personen unterschiedlich bewertet werden. Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang auch die problemorientierten Bewältigungshandlungen. Hier wird durch Informationsbeschaffung oder auch direkte Handlungen versucht, die herausfordernde Situation zu überwinden.

Die untersuchten Daten ergeben, dass erfolgreiche Bewältigungshandlungen ein gutes Verständnis des Gegenübers sowie den Aufbau

einer Beziehung zwischen den Interaktionspartner/innen zur Folge haben können – eine von den Befragten als gelungen erlebte Interaktion. Diese datenbasierten Merkmale erfolgreicher Interaktion zeigen, dass das Verständnis von Interaktion hier über einen reinen Nachrichtenaustausch hinausgeht. Vielmehr rücken ebenso Aspekte wie Empathie, Echtheit bzw. Kongruenz sowie emotionale positive Anerkennung (s. Rogers, 1991) ins Blickfeld. Die vorliegende Studie kann bestätigen, dass für die Betreuenden das Verstehen der Bedürfnisse ihres Gegenübers von besonderer Bedeutung für die eigene Zufriedenheit mit und Freude an der Arbeit ist (Nieuwenhuijse et al., 2020). Die grundlegende Bereitschaft, die eigenen Kommunikationsweisen an die der Interaktionspartner/innen anzupassen, konnte bereits mehrfach belegt und als elementarer Bestandteil der Beziehungsgestaltung herausgearbeitet werden (Johnson, Douglas, Bigby & Iacono, 2012; Antonsson, Aström, Lundström & Graneheim, 2013). Entsprechende Trainingsprogramme zur Schulung der Betreuenden im Erkennen der Bedürfnisse ihrer Interaktionspartner/innen anhand deren Verhaltensweisen liegen somit zwar nahe (Nieuwenhuijse et al., 2020; Poppes, Vlaskamp, de Geeter & Nakken, 2002; Vlaskamp, Hiemstra & Wiersma, 2007; Vlaskamp & van der Putten, 2009), deren rarer Einsatz erwies sich in der Praxis jedoch nur bedingt als erfolgreich (Vlaskamp et al., 2007; Bloomberg, West & Iacono, 2003; Purcell, McConkey & Morris, 2000). Studien zur Analyse von Unsicherheit bei Ärzt/innen und Pflegekräften setzen bei Interventionsmaßnahmen hingegen an der Unsicherheit selbst an. Sie plädieren für eine Thematisierung von Unsicherheit sowie einen geeigneten Umgang damit im Zuge spezifischer Ausbildungsprogramme. Dies impliziert u. a. die Reflexion des eigenen Wissens und dessen Grenzen sowie damit einhergehend das Erkennen von (eigener) Unsicherheit (Cranley, Doran, Tourangeau, Kushniruk & Nagle, 2012; Thompson & Yang, 2009).

5 Limitationen und Implikationen

Die vorliegende Studie ist mit gewissen Limitationen verbunden. So ist der interpretative und somit subjektiv geprägte Charakter der gewählten Methodik zur Datenauswertung zu reflektieren. Wie dies für Arbeiten im sinnrekonstruktiven Forschungsspektrum empfohlen wird (Breuer, Mey & Mruck, 2011), wurde diesem Umstand mit der regelmäßigen Teilnahme an Forschungswerkstätten während des gesamten Forschungsprozesses begegnet. Auf diese Weise sollte einerseits die Perspektivenvielfalt auf die Daten (Schründer-Lenzen, 1997) sowie andererseits die theoretische Sensibilität der Forschenden gesteigert werden. Neben einer kommunikativen bzw. intersubjektiven Validierung (Breuer, 2010; Flick, 2019; Steinke, 2010) wurde somit gleichzeitig versucht, die „Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 27) zu unterstützen.

Auch potenzielle Risiken der gewählten Datenerhebungsformate sind zu reflektieren. So können z. B. sozial erwünschte Angaben oder Antworten unter Anpassungsdruck nicht abschließend ausgeschlossen werden. Unausgeglichene Gesprächsanteile als potenziellem Nachteil von Gruppendiskussionen wurde durch das theoretische Sampling begegnet. So wurde z. B. mit dem Einzelinterview mit einer jungen pädagogischen Fachkraft (B12) auf den geringen Redeanteil des jungen Pädagogen aus der Gruppendiskussion (B5) reagiert.

Weiterhin ist die Konstitution der Stichprobe zu reflektieren. Zwar wurde der spezifische Fokus auf den Bereich der Schule für die Interviews aufgrund der dortigen Übergangsintensität (sowohl institutionsinterne als auch -übergreifende Übergänge) bewusst gewählt, jedoch wären ergänzende Untersuchungen in

anderen Lebensbereichen, die im Zuge der Gruppendiskussion in Ansätzen beleuchtet wurden (z. B. Freizeit, nachschulischer Bereich usw.), zukünftig wünschenswert. Mit der Stichprobengröße wurde in der vorliegenden Studie keine statistische Repräsentativität erreicht, verfolgt wurde vielmehr der Anspruch, durch eine detaillierte und umfassende Ausarbeitung der Kategorien und theoretischen Konzepte eine Art „konzeptuelle Repräsentativität“ (Strübing, 2014, S. 32) zu erzielen, wie dies für Arbeiten im qualitativen Forschungsspektrum üblich ist.

Trotz dieser Limitationen lassen sich auf Grundlage dieser Studie Implikationen ableiten. Reflektiert man die Ergebnisse z. B. vor dem Hintergrund des Einflusses von Umweltfaktoren auf das Behindert-Werden einer Person, so wird die Bedeutung der Betreuenden im Hinblick auf die Teilhabe der Betroffenen an Interaktionsprozessen – und somit deren Einfluss auf diesen bedeutsamen Bereich der Lebensqualität – veranschaulicht. Mit diesem Wissen gilt es nun, weitere Interventionsmöglichkeiten zu erarbeiten, die die Betreuenden im Umgang mit der eigenen Unsicherheit bei der Herstellung einer Passung in der Kommunikation mit ihnen unvertrauten Personen mit schwerer und mehrfacher Behinderung unterstützen. Da menschliche Interaktion und somit auch pädagogisches Handeln immer mit einer gewissen (Rest-)Unsicherheit verbunden sind, Unsicherheit gar als „konstitutives Merkmal pädagogischer Interaktionen“ (Bormann, 2015, S. 152) bezeichnet werden kann, scheint es nicht nur legitim, sondern vielmehr notwendig, die davon (potenziell) Betroffenen frühzeitig über diesen Umstand aufzuklären. Gleichzeitig sollten sie zu einem reflektierten Umgang mit Unsicherheitserfahrungen ermutigt und entsprechend geschult werden – bestenfalls nicht nur in Form von Interventionsmaßnahmen, sondern viel eher präventiv als Bestandteil des Ausbildungsprozesses. Wie kann darüber hinaus die persönliche Bezie-

hungsgestaltung in Interaktionen unterstützt werden, v. a. in Veränderungssituationen, um den dargestellten, mit Veränderung einhergehenden Herausforderungen entgegenzuwirken? Das auf Erfahrung beruhende implizite Wissen sollte hierbei ebenso Berücksichtigung finden wie das spezifische personenbezogene Wissen über die jeweiligen Interaktionspartner/innen. Wie Studien zum Einsatz bisheriger Interventions- und Trainingsprogramme zeigten, sollte hierbei ein weiteres zentrales Augenmerk auf dem Aspekt der Praxistauglichkeit liegen. Eine Folgestudie der hier vorgestellten Arbeit wird sich daher der Frage widmen, inwieweit sich Optionen auf digitaler Ebene, sprich im Bereich Assistiver Technologien, für diesen Zweck sinnvoll einsetzen ließen.

6 Anmerkung

Die vorgestellte Studie ist Teil des 2018 begonnenen Dissertationsprojekts von Meike Engelhardt (gefördert von der Stiftung *Leben pur*). Das Projekt geht der Frage nach, welche Rolle Assistive Technologien in der Betreuung unvertrauter Personen mit schwerer und mehrfacher Behinderung spielen können. Dieser Beitrag fokussiert die Ergebnisse der ersten Teilstudie des Projekts zur Rekonstruktion des Ist-Standes dieser Betreuungsszenarien.

Literatur

- Antonsson, H., Aström, S., Lundström, M. & Granheim, U. H. (2013). Skilled interaction among professional carers in special accommodations for adult people with learning disabilities. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 20(7), 576–583. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2012.01934.x>
- Axelsson, A. K., Imms, C. & Wilder, J. (2014). Strategies that facilitate participation in family activities of children and adolescents with profound intellectual and multiple disabilities.

- Parent's and personal assistants' experiences. *Disability and Rehabilitation*, 36(25), 2169–2177. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.895058>
- Bartl, D. (2018). *Digital innovation playbook. Das unverzichtbare Arbeitsbuch für Gründer, Macher und Manager: Taktiken, Strategien, Spielzüge*. 5. Aufl. Hamburg: Murmann Publishers.
- Bloomberg, K., West, D. & Iacono, T. A. (2003). PICTURE IT: an evaluation of a training program for carers of adults with severe and multiple disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(3), 260–282. <https://doi.org/10.1080/1366825031000150964>
- Boenisch, J. (2009). *Kinder ohne Lautsprache*. Karlsruhe: Loeper.
- Boenisch, J. (2016). Verständigung ermöglichen. Neue Ansätze zur Sprachförderung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In T. Bernasconi & U. Böing (Hrsg.), *Schwere Behinderung & Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik*, 91–109. Oberhausen: Athena.
- Bormann, I. (2015). Unsicherheit und Vertrauen. Komplementäre Elemente pädagogischer Interaktion und ihre institutionelle Überformung. *Paragrana*, 24(1), 151–163. <https://doi.org/10.1515/para-2015-0014>
- Bradshaw, J. (2001). Complexity of staff communication and reported level of understanding skills in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(3), 233–243. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00318.x>
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breuer, F., Mey, G. & Mruck, K. (2011). Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader*, 427–448. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_19
- Bunning, K., Smith, C., Kennedy, P. & Greenham, C. (2013). Examination of the communication interface between students with severe to profound and multiple intellectual disability and educational staff during structured teaching sessions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(1), 39–52. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01513.x>
- Cameron, D. L. & Thygesen, R. (2015). Approaching the problem of transition in special education. In D. L. Cameron & R. Thygesen (Eds.), *Transitions in the Field of Special Education. Theoretical Perspectives and Implications for Practice*, 7–16. Münster, New York: Waxmann.
- Cranley, L. A., Doran, D. M., Tourangeau, A. E., Kushniruk, A. & Nagle, L. (2012). Recognizing and responding to uncertainty. A grounded theory of nurses' uncertainty. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 9(3), 149–158. <https://doi.org/10.1111/j.1741-6787.2011.00237.x>
- Dangschat, H. & Südkamp, H. (2018). Gelingende Kommunikation. In W. Lamers (Hrsg.), *Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag, Arbeit, Kultur. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung*, 395–403. Oberhausen: Athena.
- Dilts, R. B. (1994). *Strategies of Genius*. Capitola: Meta Publications.
- Dilts, R. B., Dilts, R. W. & Epstein, T. (2000). *Know-how für Träumer. Strategien der Kreativität, NLP & Modelling, Struktur der Innovation*. 2. Aufl. Paderborn: Junfermann.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Aufl. Marburg: Eigenverlag.
- Erbeldinger, J., Ramge, T. & Spiekermann, E. (2015). *Durch die Decke denken. Design thinking in der Praxis*. 3. Aufl. München: Redline.
- Flick, U. (2019). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 9. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Forster, S. & Iacono, T. (2008). Disability support workers' experience of interaction with a person with profound intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 33(2), 137–147. <https://doi.org/10.1080/13668250802094216>
- Friedman, C. (2018). Direct support professionals and quality of life of people with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(4), 234–250. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.5.234>
- Fröhlich, A. (2010). Communico. In G. Grunick & N. Maier-Michalitsch (Hrsg.), *Leben pur – Kommunikation*. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben, 12–24.
- Fröhlich, A. (2018). Sein oder Haben. Eine Einführung. In W. Lamers (Hrsg.), *Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag, Arbeit, Kultur. Impulse: Schwere und*

- mehrfache Behinderung, 16–20. Oberhausen: Athena.
- Fuchs, P. (2014). Das Fehlen von Sinn und Selbst. Überlegungen zu einem Schlüsselproblem im Umgang mit schwerst behinderten Menschen. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung*, 129–141. Oberhausen: Athena.
- Granlund, M., Wilder, J. & Almqvist, L. (2013). Severe multiple disabilities. In M. Wehmeyer (Ed.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability*. Oxford: Oxford University Press, 452–474. <https://doi.org/10.1093/oxfordhob/9780195398786.013.013.0028>
- Hahn, M. (1981). *Behinderung als soziale Abhängigkeit. Zur Situation schwerbehinderter Menschen*. München: Reinhardt.
- Han, P. K. J., Klein, W. M. P. & Arora, N. K. (2011). Varieties of uncertainty in health care: a conceptual taxonomy. *Medical Decision Making*, 31(6), 828–838. <https://doi.org/10.1177/0272989x10393976>
- Hennig, B. (2014). Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen mit schwerster Behinderung und ihren Bezugspersonen: Aspekte des Gelingens. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung*, 273–297. Oberhausen: Athena.
- Jansen, S., van der Putten, A. & Vlaskamp, C. (2017). Parents' experiences of collaborating with professionals in the support of their child with profound intellectual and multiple disabilities. A multiple case study. *Journal of Intellectual Disabilities*, 21(1), 53–67. <https://doi.org/10.1177/1744629516641843>
- Johnson, H., Douglas, J., Bigby, C. & Iacono, T. (2012). A model of processes that underpin positive relationships for adults with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 37(4), 324–336. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.732221>
- Klauß, T. (2014). Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung*, 11–39. Oberhausen: Athena.
- Klauß, T., Lamers, W. & Janz, F. (2006). *Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung – eine empirische Erhebung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt zur „Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg (BiSB)“*. Abgerufen am 15.1.2021 von <https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/18>
- Kruithof, K., Willems, D., van Etten-Jamaludin, F. & Olsman, E. (2020). Parents' knowledge of their child with profound intellectual and multiple disabilities. An interpretative synthesis. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(6), 1141–1150. <https://doi.org/10.1111/jar.12740>
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mohr, K. (2010). Kommunikation zwischen Menschen mit schwerer Behinderung und ihren Bezugspersonen im Alltag. Ergebnisse einer Studie. In G. Grunick & N. Maier-Michalitsch (Hrsg.), *Leben pur – Kommunikation*, 111–128. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.
- Muche, C. (2013). Übergänge und Behinderung. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge*, 158–175. Weinheim: Beltz Juventa.
- Nakken, H. & Vlaskamp, C. (2002). Joining forces: Supporting individuals with profound multiple learning disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, 7(3), 10–15. <https://doi.org/10.1108/13595474200200023>
- Nakken, H. & Vlaskamp, C. (2007). A need for a taxonomy for profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(2), 83–87. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00104.x>
- Nieuwenhuijse, A. M., Willems, D. L., van Goudoever, J. B. & Olsman, E. (2020). The perspectives of professional caregivers on quality of life of persons with profound intellectual and multiple disabilities. A qualitative study. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–8. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1737469>
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L. & Zoran, A. G. (2009). A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 1–21. <https://doi.org/10.1177/160940690900800301>
- Petry, K., Maes, B. & Vlaskamp, C. (2009). Measuring the quality of life of people with profound

- multiple disabilities using the QOL-PMD. First results. *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1394–1405. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.06.007>
- Poppes, P., Vlaskamp, C., de Geeter, K. & Nakken, H. (2002). The importance of setting goals. The effect of instruction and training on the technical and intrinsic quality of goals. *European Journal of Special Needs Education*, 17(3), 241–250. <https://doi.org/10.1080/08856250210162149>
- Purcell, M., McConkey, R. & Morris, I. (2000). Staff communication with people with intellectual disabilities. The impact of a work-based training programme. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35(1), 147–158. <https://doi.org/10.1080/136828200247313>
- Reinders, H. (2010). The importance of tacit knowledge in practices of care. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(1), 28–37. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01235.x>
- Rogers, C. (1991). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-centered Therapy*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*, 21–39. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_2
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*, 81–97. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_5
- Schönfeld, M. (2019). *Übergangssituationen im Schulalltag bei SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Eine explorative Studie*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L. & Lenz, K. (2013). Übergänge – Eine Einführung. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge*, 11–43. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schründer-Lenzen, A. (1997). Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion subjektiver Theorien. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 107–117. Weinheim: Juventa.
- Steinke, I. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 319–331. Reinbek: Rowohlt.
- Strauss, A. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Thompson, C. & Yang, H. (2009). Nurses' decisions, irreducible uncertainty and maximizing nurses' contribution to patient safety. *Healthcare Quarterly*, 12, e178–e185. <https://doi.org/10.12927/hcq.2009.20946>
- Thygesen, R. & Cameron, D.L. (2015). Transitions in special education and related contexts: A brief overview of the research. In D.L. Cameron & R. Thygesen (Eds.), *Transitions in the Field of Special Education. Theoretical Perspectives and Implications for Practice*, 137–150. Münster, New York: Waxmann.
- Vlaskamp, C., Hiemstra, S. & Wiersma, L. (2007). Becoming aware of what you know or need to know. Gathering client and context characteristics in day services for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(2), 97–103. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00106.x>
- Vlaskamp, C. & van der Putten, A. (2009). Focus on interaction. The use of an individualized support program for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30(5), 873–883. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.12.005>
- Wilken, E. (2018). Kommunikation und Teilhabe. In E. Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis*, 7–17. 5. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilkesmann, M. (2019). Nichtwissen. Ein schillernder Begriff. In M. Wilkesmann & S. Steden (Hrsg.), *Nichtwissen stört mich (nicht). Zum Umgang mit Nichtwissen in Medizin und Pflege*, 9–32.

- Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22009-9_2
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1 (1), 1 – 13.
- World Health Organization (2019). 6A00.3 Disorder of intellectual development, profound. *International Classification of Diseases 11th Revision*. Abgerufen am 11. 3. 2021 von <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f1017992057>

Anschrift der Autorin

Meike Engelhardt

Ludwig-Maximilians-Universität München
Department Pädagogik und Rehabilitation
Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung
einschließlich inklusiver Pädagogik
Geschwister-Scholl-Platz 1
D-80539 München
E-Mail: meike.engelhardt@edu.lmu.de