

# Theoretische Einsätze in Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen im Kontext inklusionsorientierter Schulvorstellungen

## 2

Kirsten Puhr

Dieses Buch erzählt von Selbst- und Weltpositionierungen zu Teilhabe und Ausgrenzungen, Verschiedenheiten und Behinderungen. Ziel des empirischen Teil des Projektes war es, Erfahrungen von Teilhabe und Ausgrenzungen im Zusammenhang mit Vorstellungen von Verschiedenheiten und Behinderungen zu erheben, das Erzählte zu (re)konstruieren und dabei inklusionsorientierte Schulvorstellungen<sup>1</sup> als gesellschaftliche Praxen der Ein- und Ausschließung (vgl. Freitag 2007, S. 252) zu analysieren.

Unsere Erzählungen davon widmen sich einerseits Fragen nach differenten Konstruktionen von Inklusion und Exklusion mit und ohne zugeschriebene Behinderungen in lebensgeschichtlichen Erzählungen (Kap. 3 und 4). Zum anderen motivieren uns diese Erzählungen, Thesen zur Diskussion zu stellen; Thesen (1) zu schulischer, außer- und nachschulischer Teilhabe, (2) zu Performativität und Ambiguität von Behinderungskonstruktionen sowie (3) zu Vorstellungen von Ver-

---

1 Den Terminus ‚inklusionsorientierte Bildungsangebote‘ verwenden wir aus einem theoretischen Verständnis heraus anstelle von Bezeichnungen wie ‚integrative‘ oder ‚inklusive Schule‘. Mit dieser Formulierung rufen wir die Intention schulischer Bildungsangebote auf, die selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler\_innen am Bildungssystem zu ermöglichen.

hältnissen von Teilhabe und Ausgrenzungen, Verschiedenheiten und Behinderungen (Kap. 5).

Die Kontexte dieser Erzählungen sind vielfältig. In diesem Kapitel stellen wir Ideen inklusionsorientierter Schule als strukturellen Rahmen sowie unsere theoretischen Einsätze und deren Referenzen zur Diskussion. Zunächst skizzieren wir den bildungspolitischen Einsatz inklusionsorientierter Schulvorstellungen wie auch unsere Lesarten der theoretischen Positionen der Konzepte Teilhabe/Ausgrenzung und Behinderung, die als thematische Fokussierungen unser Projekt begleiten (Abschn. 2.1). Im Anschluss erläutern wir unseren Einsatz texttheoretisch motivierter performativer Forschung, verbunden mit unserem Verständnis des Konzeptes ‚Erzählung‘ in empirischen und theoretischen Forschungsprozessen (Abschn. 2.2).

---

## **2.1 Positionierungen zu Fragen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen**

Wir hatten uns die Aufgabe gestellt, Erzählungen differenter Erfahrungen von Teilhabe und Ausgrenzungen im Kontext einer inklusionsorientierten Schule im Zusammenspiel individueller Positionierungen, intersubjektiver Praxen und sozialer Bedingungen zu analysieren. Den schulpolitischen Einsatz für Inklusion und die damit verbundenen Heterogenitätsvorstellungen stellen wir im Abschnitt 2.1.1 zur Diskussion. Unser Fokus hat sich im Arbeitsprozess insofern erweitert, als dass neben einer inklusionsorientierten Schule auch Erwerbsarbeit, Bürgerrechte und soziale Beziehungen als Praxen von Ein- und Ausschließungen analysiert wurden. Diese Erweiterung begründet sich mit den am Ende dieses Teilkapitels skizzierten (inklusions)pädagogischen, systemtheoretischen und sozialwissenschaftlichen Positionierungen des Konzeptes Inklusion/Exklusion (vgl. Abschn. 2.1.3). Sie (bzw. unsere diesbezüglichen Lesarten) begleiten unser Projekt thematisch und beeinflussen unsere Aufmerksamkeit für Selbst- und soziale Positionierungen zu Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen ebenso wie die im Abschnitt 2.1.2 skizzierten Auffassungen der Inklusionspädagogik, der Sozialpolitik und der Disability Studies von Verschiedenheit und Behinderungen sowie deren Verschränkungen mit Vorstellungen von Teilhabe und Ausgrenzungen.

### 2.1.1 Inklusionsorientierte Schule – Ansprüche gleichberechtigter Teilhabe

Die Ideen einer gemeinsamen Schule für alle Kinder und Jugendlichen sind nicht neu. Wir kennen sie aus der Geschichte der Pädagogik z.B. bei Comenius, aus der Reformpädagogik sowie aus den Entwicklungen integrativer Gesamtschulen in Deutschland seit den 1970er Jahren mit vielen praktischen Erfahrungen. Aktuell werden diese Vorstellungen vor allem unter dem Stichwort Inklusion diskutiert. Impulse dafür kamen in Deutschland vor allem aus internationalen Entwicklungen und aus Praxen integrativen Lebens und Lernens von Kindern und Jugendlichen mit und ohne zugeschriebenen Behinderungen. Die ersten Konzepte integrativer Gesamtschulen waren jedoch zunächst stärker auf die Integration von Schüler\_innen unterschiedlicher sozialer und kultureller Kontexte ausgerichtet und öffneten sich im Zuge der Entwicklung heterogenitätssensibler Schul- und Unterrichtskonzepte auch für Schüler\_innen, die im Zusammenhang mit einer Beeinträchtigung einer Sonderschulpflicht unterlagen.<sup>2</sup>

Das *Leitbild Inklusionsorientierte Schule* kann als eines vorgestellt werden, das Leistungen des Bildungssystems im Kontext des *Anspruchs gleichberechtigter Bildungsmöglichkeiten für alle Kinder und Jugendlichen* als Gegenmodell zu gruppenspezifisch separierenden Schulmodellen beschreibt. Das heißt, ein inklusionsorientiertes Schulsystem wäre bestrebt, allen Schüler\_innen sowohl den gemeinsamen Zugang zu Bildung zu ermöglichen als auch angemessene Lernangebote zu realisieren. Das Thema Teilhaberecht an inklusionsorientierter Bildung schließt überdies Ansprüche uneingeschränkter Anerkennung und selbstbestimmter Gestaltung des eigenen Lebens ein, zudem Fragen der Wahrnehmung politischer Interessen mit den gesellschaftlich möglichen Wunsch- und Wahlmöglichkeiten. Vorstellungen von Exklusion begründen in diesem Leitbild Kritiken an separierenden Schulpraxen und dienen so als Legitimationsfiguren für Konzeptionen inklusionsorientierter Schule.

Der (in den letzten Jahren verstärkte) Einsatz für ein gemeinsames Schulsystem gegen die Sonderschulpflicht, also gegen gesetzlich vorgeschriebene schulorganisatorische Separation, versteht sich als ein politisch und sozial legitimes Engagement unter Berufung auf die gesellschaftspolitischen *Gebote gleichberechtigter Teilhabe sowie gleichwertiger Anerkennung*. Die Leitidee schulischer Inklusion legitimiert sich so gesamtgesellschaftlich mit dem Gleichheitsgrundsatz demokratischer Gesellschaften und deren funktionsstrukturellem Inklusionsgebot, die

---

2 Das lässt sich auch für die Ernst-Reuter-Schule angeben, von deren Konzepten und Praxen die Lebensgeschichten des 3. Kapitels erzählen

prinzipiell gleiche Inklusionsmöglichkeiten für alle Menschen unabhängig von sozialen Merkmalen und individueller Exklusivität proklamieren. Damit verbinden sich Ansprüche gleichberechtigter Teilhabe, wie zum Beispiel im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz der Bundesrepublik Deutschland, als dessen Ziel gilt: „Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern und zu beseitigen“ (vgl. AGG § 1). In diesem Kontext lassen sich ungleiche Teilhabechancen und soziale Ausgrenzungen gesellschaftspolitisch und gesellschaftstheoretisch nicht legitimieren (vgl. Luhmann 1997, S. 619ff). So werden Vorstellungen schulischer Inklusion/Teilhabe als ein Aspekt politischer Programmatiken lesbar.

Dafür, dass das politische Gebot gleichberechtigter schulischer Teilhabe/Inklusion qua Bildungsrecht und Schulpflicht als nicht vollständig realisiert gilt, gibt es viele mögliche Erklärungsversuche, z.B. lässt sich die Nicht-Einlösung aktuell mit fehlenden schulpolitischen Rahmenbedingungen und einschränkenden schulischen Praxen begründen. Quer zu diesen Kritiken zeigen sich Ambivalenzen der formulierten Ansprüche, die sich in Praxen als zu handhabende, aber nicht endgültig zu lösende Fragen stellen. Derartige Fragen tauchen in Diskussionen um inklusionsorientierte Schulkonzepte und -praxen selten auf. Bei unserem Fragen nach Positionierungen zu Teilhabe und Ausgrenzungen begleitet uns die Perspektive des Textes ‚Teilhabe und Teilung‘ (Mayer 2016). Er diskutiert *Teilhabe* nicht als demokratisches Ideal, sondern als normatives Konzept, als „eine elementare Referenz für demokratische Vorstellungen von Gemeinschaft“ (ebd., S. 1) und damit als „*eines der Hauptprobleme und Herausforderungen der Moderne*“ (ebd.). Diese Betrachtungsweise lenkt unsere Aufmerksamkeit darauf, in welchen Weisen bildungs-, sozial- und kulturpolitische Orientierungen an Zielen der Erhöhung von Teilhabechancen „unhintergebar mit den hegemonialen Logiken und Antagonismen gesellschaftlicher Bedingungen, Verteilungsvorgänge und Ansprüche“ (ebd.) konfrontieren. Sie verweist uns zudem auf die Möglichkeit unterschiedlicher Auseinandersetzungen „über den unausgesetzten Konflikt zwischen dem [...] elementaren Gleichheitskonzept und gesellschaftlichen Ordnungsvorgängen“ (ebd.).

In pädagogisch motivierten Diskussionen von Teilhabe und Ausgrenzungen verbinden sich Fragen von Inklusion/Teilhabe mit *Heterogenitätsvorstellungen*, die Ansprüche gleichberechtigter Teilhabe angesichts individueller Verschiedenheiten aufrufen. Katharina Walgenbach unterscheidet in ihren analytischen Untersuchungen des schulpädagogischen Diskursfeldes vier Bedeutungsdimensionen des Konzepts Heterogenität (vgl. Walgenbach 2014, S. 26ff): Heterogenität als Markierung der Beobachtungen von Verschiedenheiten zwischen Personen, als Produkt sozialer Ungleichheiten, als didaktische Herausforderung sowie als Be-

lastung und Chance für Pädagog\_inn\_en. Differente Positionierungen zu diesen Heterogenitätsdimensionen markieren für uns den Einsatz von Ansprüchen gleichberechtigter Teilhabe in Vorstellungen inklusionsorientierter Schulkonzepte und -praxen.

Rücken mit dem Anspruch gleichberechtigter Teilhabe am schulischen Leben und Lernen Fragen der Heterogenität von Schüler\_inne\_n in das Zentrum von Beobachtungen, referieren diese auf Differenzen. *Verschiedenheiten zwischen Personen* können sich auf (re)konstruierte Persönlichkeitsmerkmale beziehen (z.B. Alter, Geschlecht, körperliche und mentale Merkmale, Motivation, Leistungsvermögen, individuelle Erfahrungen) und/oder auf gesellschaftliche Merkmale (z.B. Sprache, kulturelle Deutungsmuster, Wertesysteme, politische Organisationsformen, gesellschaftliche Modernisierungs-, Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse). Auf dieser Basis lassen sich einerseits Selbst- und soziale Konstruktionen als heterogene beschreiben, als verschiedenste Lebensformen und differente Lebensstile. Andererseits wird beobachtbar, in welchen Weisen heterogene Selbst- und Weltbilder, Lebens- und Bildungsgeschichten gestaltet und inszeniert werden können. Im Zentrum solcher funktionaler Beobachtungen von Heterogenität im Feld der Schulpädagogik steht das Thema der *Leistungsheterogenität*, das sich als ‚pädagogischer Sprengstoff‘ (vgl. Walgenbach 2014, S. 38) charakterisieren lässt, mit diversen Argumenten für und gegen schulstrukturelle Differenzierungen/Separierungen von Lerngruppen nach der Bezugsgröße Schulleistung (z.B. in Auseinandersetzungen um die strukturelle Mehrgliedrigkeit der Sekundarschule und die Realisierung von sonderpädagogischem Förderbedarf in exklusiven Schulformen). Dabei geht es aus dieser Perspektive noch nicht um Fragen sozialer Gerechtigkeit und die Schule als Ort der (Re)Produktion sozialer Ungleichheiten, sondern um Argumente für und gegen leistungsheterogene Lerngruppen auf der Basis beobachteter oder behaupteter Effekte für sogenannte leistungsstarke und leistungsschwache Schüler\_innen. Paul Mecheril und Andrea J. Vorreck kritisieren das Aufrufen einer „Vielfalt individueller Lernstile, Praktiken, Dispositionen [...] ohne dem Zusammenhang von sozialer Zugehörigkeit und Lerndispositionen in Lehr-Lern- und Bildungsarrangements weiter nachzugehen“ (Mecheril und Vorreck 2014, S. 100), als rhetorische Praxen, die „die pädagogischen Gegenüber durch Bezeichnung vereinheitlicht“ (ebd., S. 101). Dagegen diskutiert Ralf Mayer *Verschiedenheit im gesellschaftlichen Zusammenhang kultureller Normen* von „Institutionen und Ordnungen wie Sprache, Gesetz und Objekthierarchien“ (Mayer 2014, S. 201). Er geht von der These „einer radikalen Heterogenität des Sozialen und des Subjekts [...] als [kaum] programmatisch lösbares Problem“ (ebd.) aus. Dieser Bezug sensibilisiert für Beobachtungen vereinheitlichender Zuschreibungen und Exklusionstendenzen als gegenläufige Konsequenzen der Berücksichti-

gung von Vielfalt und Verschiedenheit in pädagogischen Konzepten (vgl. ebd., S. 210) und insistiert darauf, dass gerade darin „eine unabschließbare Dynamik oder Produktivität“ (ebd.) begründet liegt.

Als prominenteste Adresse der Thematisierung von *Heterogenität als Produkt sozialer Ungleichheiten* im Schulsystem kann sicher PISA (vgl. ZIB 2015) aufgerufen werden. PISA und zahlreiche andere Studien der empirischen Bildungsforschung kritisieren mangelnde Gerechtigkeit der Leistungsheterogenität von Schüler\_inne\_n einerseits als gesellschaftliches und andererseits als schulsystem-internes Problem. Es zeigen sich immer wieder Zusammenhänge von schulischen Leistungen und sozialen Heterogenitätsdimensionen wie „ungleichen Lebenslagen, sozialen Positionierungen, Ressourcenzugängen, Bildungschancen, Herkunftskontexten, Sozialisationsbedingungen, sozialen Erfahrungen und Bildungsvoraussetzungen“ (Walgenbach 2014, S. 29). Vor dem Hintergrund des Anspruchs kompetenzorientierter Gerechtigkeit wird der Einfluss solcher sozialen Heterogenitätsdimensionen auf schulische Leistungen zum gesellschaftlichen Problem, weil sie entgegen dem Anspruch gleichberechtigter Teilhabe hierarchische Strukturen bilden. Unterschiedliche Milieus, zum Beispiel, beschreiben nicht nur differente soziale Lagen, Wertpräferenzen und deren gesellschaftliches Prestige, sie charakterisieren sie zugleich als bessere oder schlechtere Chancen. So produziert das Schulsystem problematische Ungleichheiten und Benachteiligungen, z.B. von Schüler\_inne\_n mit niedrigem sozio-ökonomischen Status, indem es nach wie vor von fiktiven ähnlichen Bildungsvoraussetzungen bzw. deren Herstellbarkeit durch pädagogische Maßnahmen ausgeht. Das Problem, das man mit Paul Mecheril und Andrea J. Vorreck dabei erkennen kann, ist die Konstruktion der Verbindung von „Lerndispositionen zu gesellschaftlichen Verhältnissen als genealogischen [...] Zusammenhang“ (Mecheril und Vorreck 2014, S. 102). Ungleiche Lebensbedingungen in „bildungsfernen Milieus“ (ebd., 103) werden erst vor dem Hintergrund einer normativen „Mittelschichtorientierung der Schule [...] als der fraglose Standard von Bildungsprozessen“ (ebd.) zu Bildungsbenachteiligungen. Darüber hinaus lässt sich zeigen „wie Heterogenitätskategorien in pädagogischen Feldern konstruiert werden und damit Machtverhältnisse bzw. Hierarchien auf der symbolischen Ebene reproduzieren“ (Walgenbach 2014, S. 30). Solche Eigenproduktionen von Heterogenität sagen noch nichts darüber aus, auf welche Weisen Heterogenität in der Schule bewertet wird, aber sie provozieren Aufmerksamkeit für „Normalitätsmuster schulischen Operierens und schulischen Selbstverständnisses“ (Mecheril und Vorreck 2014, S. 104). „Figurierungen der individuellen Leistung, der Kompetenz, der Selbstverwirklichung, des Bildungserfolgs“ (Mayer 2014, S. 212) gelten in diesen Problembeschreibungen als Kriterien für Bildungserfolge und kompetenzorientierte Chancengerechtigkeit. Ansprüche substantieller Chancengerech-

tigkeit in Akzeptanz unterschiedlichster Lebenserfahrungen, Lebenskontexte und Lebensentwürfe in Anerkennung individueller Bedeutsamkeiten quer zu Kompetenzen, die als Bildungskapital ausgewiesen werden können, kommen dabei nicht in den Blick. Mit einer solchen Perspektivenerweiterung durch Forderungen nach radikaler Anerkennung kultureller Pluralität steht die Institution Schule „als Reproduzentin kultureller Hegemonie in Frage“ (Mecheril und Vorreck 2014, S. 104). Darüber hinaus lässt sich im Anschluss an Ralf Mayer der *Anspruch kompetenz-orientierter Chancengerechtigkeit* mit individualisierter Leistungs- und Ressourcenorientierung als ‚Selbststeuerungslogik‘ im Bildungssystem hinterfragen, weil sich das, „was als individuelle Leistung, Kompetenz, Selbstmächtigkeit etc. [...] gelten kann, über ein Drittes, über sozial respektive pädagogisch autorisier- und anerkennbare Ordnungszusammenhänge formiert, die nicht vom Subjekt ausgehend zu konzipieren sind“ (Mayer 2014, S. 214f).

Mit der Markierung als *didaktische Herausforderung* wird Heterogenität als professionelle Anforderung an lernprozess- wie pädagogisch-diagnostische und methodische Kompetenzen von Lehrer\_inne\_n (vgl. Walgenbach 2014, S. 44), als Handlungsaufforderung für die Gestaltung von Unterricht und als Gegenstand systematischer Reflexionen pädagogischer Praxen (vgl. ebd., S. 27) thematisiert. Aufgerufen werden dabei vor allem Fragen der Zusammensetzung heterogener Lerngruppen und Anforderungen des didaktischen Umgangs mit differentiellen Lernvoraussetzungen einer Gruppe, die in Forderungen an schulpädagogische Praxen transformiert werden, wie z.B. „die Notwendigkeit förderorientierter Lern Diagnosen, die Entwicklung adaptiver [also an die Voraussetzungen und Potentiale der Schüler\_innen angepasste] Lernangebote, die [Berücksichtigung der] Potentiale des jahrgangsübergreifenden Lernens, die didaktische Problematisierung von Leistungsheterogenität oder der gemeinsame Unterricht von behinderten und nicht-behinderten Schülern“ (ebd., S. 43). Dazu findet sich wiederum bei Paul Mecheril und Andrea J. Vorreck eine kritische Positionierung. Heterogenität als zu bewältigende Herausforderung für Lehrer\_innen zu verstehen, so ihre Kritik, „verdinglicht und objektiviert“ (Mecheril und Vorreck 2014, S. 101) Lernzusammenhänge, die von vielfältigen Differenzverhältnissen geprägt sind. „Diese Verdinglichung der als vage Einheit adressierten Differenzverhältnisse unter dem Label Heterogenität ermöglicht, dass Lehrerinnen als der Heterogenität gegenüber gestellt erscheinen, als wären sie nicht Teil der Verhältnisse sondern ihnen äußerlich und greifen als außer-soziale Technikerinnen in den Zusammenhang ein – wenn möglich effizient und effektiv“ (ebd.). Im Anschluss an Michael Wimmer lässt sich verstehen, dass solch eine Positionierung keine neutrale Beobachterperspektive beschreibt. Lehrer\_innen können demnach keine neutralen Beobachter\_innen und Gestalter\_innen von Lernprozessen in heterogenen Gruppen sein, weil kein

„neutrales menschliches Dasein“ (Wimmer 2014, S. 232) möglich ist, weil jedes Heterogenitätsverständnis eine eigene Welt(erfahrung) voraussetzt und diese damit immer schon bevorzugt ist.

Aus der Perspektive der normativen Wertung wird Heterogenität im schulpädagogischen Diskursfeld sowohl im Sinne von Belastung als auch in der Bedeutung von Chance aufgerufen. Wird *Heterogenität als schulpädagogische Chance* diskutiert, erfolgt das meist in Form präskriptiver Darstellungen wünschenswerter Umgangsweisen mit Unterschieden. Katharina Walgenbach fasst diesbezügliche schulpädagogische Diskurspositionen zusammen: „Chancen von Heterogenität [werden] sowohl in der Individualisierung von Lernprozessen als auch in kooperativen Lernformen gesehen. Besonders betont werden dabei Mehrsprachigkeit und Multiperspektivität, durch die unterschiedliche Problemlösewege, Informationen, Werte und Interessen produktiv genutzt werden können“ (Walgenbach 2014, S. 28). Ergänzt mit einer Thematisierung von Heterogenität als Ressource wird deren Nützlichkeit „für politisches, soziales, interkulturelles und moralisches Lernen“ (ebd.) aller Schüler\_innen hervorgehoben. Eine besondere Bedeutung des Verständnisses von Heterogenität als Chance kommt der ‚Pädagogik der Vielfalt‘ (Prenzel 1993) zu. Annedore Prenzel tritt damit für die Anerkennung von Verschiedenheit und für Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik ein. Das hier entfaltete normative Verständnis von Heterogenität „als hierarchie- und identitätskritischem, bildungs- und demokratierelevantem Theorem“ (Prenzel 2014, S. 49), als Verhältnis zwischen Verschiedenen, die einander nicht untergeordnet sind, ist systematisch mit menschenrechtsphilosophischen und demokratietheoretischen Einsätzen begründet (vgl. ebd., S. 45). Annedore Prenzel beschreibt *Heterogenität als ‚egalitäre‘ Differenz*, das heißt auf der Basis von Gleichheit mit der „begründeten Annahme der Möglichkeit universell gültiger, das heißt auch alle Lernenden betreffenden Aussagen – und zwar zu den Hinsichten grundlegender humaner Möglichkeiten, Bedürfnisse und Rechte“ (ebd., S. 50). Mit dieser Ausgangssetzung werden dann vier pädagogisch relevante Bedeutungsaspekte von Heterogenität beschrieben: (1) nicht-hierarchische Verschiedenheit, (2) intrapersonelle und intrakollektive Vielschichtigkeit, (3) prozesshafte, sich dynamisch entwickelnde Veränderlichkeit von Gruppen und Personen und (4) unbegreifliche und unsagbare Unbestimmtheit (vgl. ebd., S. 51ff). Aus diesen vier Aspekten leiten sich, so Annedore Prenzel, Herausforderungen für pädagogisches Handeln ab: Verschiedenheit „wird [...] als Reichtum interpretiert und fungiert als erkenntnisleitendes wissenschaftliches und handlungsleitendes pädagogisches Interesse“ (ebd., S. 51). Vielschichtigkeit „fordert dazu heraus, plurale, sich überschneidende sozialstrukturelle Kategorien und ihre interkategorialen Wechselwirkungen zu untersuchen und pädagogisch handelnd zu berücksichtigen“



(ebd., S. 52). Aus Veränderlichkeit „folgt in Forschung und Praxis der Verzicht auf identifizierende Festschreibungen aller Art: ob sie sich nun auf kulturelle Differenzen, auf Ability Differenzen, auf Geschlechterdifferenzen oder auf Aussagen zur individuellen Diagnostik beziehen“ (ebd.). Aus dem Aspekt der Unbestimmtheit „folgt die Einsicht, dass es unmöglich ist, einen Menschen oder soziale Gruppierungen gültig in Kategorien zu fassen [... und], dass eine [...] Fragestellung nur die in ihrer jeweiligen Perspektive möglichen Antworten erbringen kann“ (ebd. S. 52f). Michael Wimmer diskutiert dieses Heterogenitätsverständnis als „Versprechen einer versöhnenden Verträglichkeit zwischen Gleichheit und Verschiedenheit“ (Wimmer 2014, S. 228), die davon ausgeht, dass das moralische Prinzip „den anderen nicht nur in seiner Freiheit zu achten – also als formal gleiches Subjekt –, sondern in seiner qualitativen Verschiedenheit zu lieben und wertzuschätzen“ als Phantasma, das „konflikthafte Alterität, Negativität und Abstoßung“ (ebd.) nicht mitdenkt. Er kritisiert, dass dabei nur „relative Verschiedenheit im Sinne individueller Besonderheiten vor dem Hintergrund eines von allen geteilten Allgemeinen“ (ebd.) in den Blick kommt. Kategorisch ausgeschlossen wird dagegen „alles radikal Andere, der Vielheit gegenüber Heterogene“ (ebd., S. 227), „die Fremdheit, die unvergleichlich, irreduzibel konflikthaft und nicht homogenisierbar ist“ (ebd., S. 228), das, was unzugänglich und unbestimmbar bleibt.

Demnach wäre der Einsatz im gegenwärtigen Diskurs um Heterogenität nicht „Andersheit im Sinne individueller Besonderheit“, sondern Andersheit im Sinne „unaufhebbarer (kultureller, geschlechtlicher, sprachlicher) Verschiedenartigkeit“ (ebd., S. 229). Diese Position betont, dass es bei solchen Verschiedenartigkeiten nicht um vergleichbare Merkmale, sondern um die *Singularität eines Menschen* und um die *Situativität des Sozialen* geht, die nicht identifizierbar sind. Heterogenitätsaspekte, wie wir sie als Qualitäten von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen thematisieren, in ihrer Verschiedenheit (re)konstruieren und analysieren zu können, hieße mit diesem Verständnis nicht, dass mit ihnen Identitätszuschreibungen, eindeutige Selbst- und soziale Konstruktionen verbunden wären. „Die Heterogenitätsmerkmale sind [...] bedeutsam, also nicht Nichts, aber man kann den Anderen nicht auf sie reduzieren, indem man ihn damit identifiziert. [...] Seine radikale Andersheit lässt sich nicht fassen und erkennen, sie ist empirisch nicht feststellbar.“ (ebd., S. 234). Heterogenitätsaspekte in ihren Bedeutsamkeiten und ihrer Nicht-Identität zusammen zu denken stellt einen Anspruch dar, der nicht bewältigt werden kann, der aber verschiedene Thematisierungsweisen ermöglicht. Solche Thematisierungsweisen stellen wir mit unseren lebensgeschichtlichen und analytischen Erzählungen zur Diskussion.

### 2.1.2 Diskurse um Behinderungen

Angesichts der schulpolitischen, -gesetzlichen und zum Teil auch pädagogischen Fokussierungen der Diskussionen um inklusionsorientierte Schulkonzepte und -praxen auf Behinderungen von Körpersubjekten (als ein Aspekt der Beobachtung der Heterogenität von Personen) geht es uns auch um die Frage, wie sich Selbst- und soziale Konstruktionen von Behinderungen mit Vorstellungen von Teilhabe und Ausgrenzungen verschränken. (Dafür haben wir die Erzähler\_innen der Lebensgeschichten explizit gebeten, uns auch ihre Vorstellungen und Erfahrungen zu und mit Behinderungen zu erzählen). Bei unseren Analysen gehen wir von der diskurstheoretischen Annahme aus, dass die Erzählungen von Erfahrungen eines Menschen in Strukturen eingebettet sind, „die er denken und beschreiben kann, über die er nicht verfügt und die nicht sprachunabhängig sind“ (Bublitz 2003, S. 26). Das heißt für uns, dass wir die erzählten Konstruktionen von Behinderungen des Selbst und der Anderen als „Repräsentanten diskursiver Kreuzungen [...] in einem komplexen Verhältnis von Ermöglichung und Begrenzung“ (Keller 2001, S. 134) in Diskursen um Behinderungen auffassen. Ein Diskurs um Behinderungen kann mit einem Verweis auf den Text ‚Diskurs‘ von Hannelore Bublitz als ein „historisch labiler Denkraum“ (Bublitz 2003, S. 51) gelten, „der unbewusst das Denken der Subjekte und die Ordnung der Dinge bestimmt“ (ebd., S. 47). So werden die Kontexte der lebensgeschichtlichen Erzählungen und der Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen als „bewegliches Koordinatensystem“ verstehbar, in dem sich auch die „Diskurse von Recht und Ordnung, von Norm und Abweichung, von Gesundheit und Krankheit, von Normalität und Pathologie einschreiben und kreuzen und immer wieder neue Positionen von Normalität und Abweichung konstituieren“ (Bublitz 2001, S. 252). Idealtypisch unterscheiden wir drei Thematisierungsweisen von Behinderungen, die wir hier exemplarisch an Einsätzen im Feld der Politik, der Inklusionspädagogik und der Disability Studies skizzieren.

#### *Behinderungen im politischen Diskurs*

Der aktuelle politische Diskurs um Behinderungen konzeptualisiert Behinderung als Exklusionsrisiko und das Thema Teilhabe mit Fokussierung auf Selbstbestimmung als einen prominenten Gegenstand, so z.B. in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, laut Übersetzung des Netzwerkes Artikel 3 e.V. Selbstbestimmung als zentraler Aspekt im § 19 des Übereinkommens anzusehen (vgl. Netzwerk Artikel 3 e.V. 2009, S. 15). Nach der Lesart des Netzwerkes Artikel 3 e.V. ist es das Thema „Selbstbestimmt Leben in der Gemeinschaft“ (ebd.), um das der Paragraph kreist. Dabei geht es vorrangig um

die Anerkennung des Rechtes „aller Menschen mit Behinderungen, mit gleichen Wahlmöglichkeiten wie andere Menschen in der Gemeinschaft zu leben“ (ebd.). Das schließt die Entscheidung über Lebensgemeinschaften ebenso ein, wie die Wahl des Aufenthaltsortes und der Wohnform. In diesem Sinne wird in der Sozialpolitik der Bundesrepublik Deutschland bezogen auf Menschen, die in unserer Gesellschaft als behindert gelten, ein so genannter grundlegender Paradigmenwechsel weg von Fürsorge und Versorgung hin zu gleichberechtigter Teilhabe und Selbstbestimmung propagiert. Das spiegelt sich u.a. in den sozialpolitischen Ansprüchen des Sozialgesetzbuches IX (Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen) wieder. In einem Kommentar zum Gesetz bezüglich des Konstrukts Selbstbestimmung heißt es: „Es wird insgesamt ein grundsätzlicher Wandel des Selbstverständnisses behinderter Menschen herausgestellt. Im Mittelpunkt steht demnach nicht mehr die Fürsorge und Versorgung behinderter Menschen, sondern ihre selbstbestimmte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und die Beseitigung der Hindernisse, die ihrer Chancengleichheit entgegenstehen.“ (SGB IX, § 1, zitiert nach Kossens u.a. 2009, S. 39). Mit diesem Paradigmenwechsel verändert sich das politische Verständnis bezüglich Menschen, die als behindert gelten, ebenso wie das Verständnis dessen, was als Behinderungen konzeptualisiert und definiert wird. Sozialpolitisch gelten *Behinderungen als Exklusionsrisiken* und Menschen mit Behinderungen als „Bevölkerungsgruppe, die potentiell von gesellschaftlicher Ausgrenzung bedroht ist“ (Wansing 2005, S. 78). Mit den im Sozialgesetzbuch IX verankerten Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft, zur Teilhabe am Arbeitsleben, zur medizinischen Rehabilitation, unterhaltssichernde und andere ergänzende Leistungen sowie Pflegeleistungen und die Rahmung der entsprechenden Versorgungssysteme verbindet sich die „Verpflichtung zur Herstellung von Chancengleichheit und Wahrung der Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse“ (ebd., S. 59). Sie entsprechen damit einer gesteigerten Sensibilität für soziale Benachteiligungen von Menschen, die als behindert gelten und dem Anspruch der Anerkennung von Gleichwertigkeit. Das Sozialgesetzbuch IX orientiert sich in seiner Konstruktion von Behinderungen an der ‚Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit und Behinderung‘ der Weltgesundheitsorganisation mit ihrem dreidimensionalen Begriff der Funktionsfähigkeit – unter Berücksichtigung von erstens Körperfunktionen und -strukturen, zweitens Aktivitäten sowie drittens Partizipation. Diese Begrifflichkeit schließt zwar soziale Aspekte von Behinderungen ein, aber die sich daraus ableitenden Leistungen der „Rehabilitation, also der Gesamtheit von Hilfen, insbesondere (weiteren) Schäden und Aktivitätsstörungen entgegenzuwirken sowie die Teilhabe an Lebensbereichen zu sichern“ (Schuntermann 1999, S. 10), bleibt ausschließlich personenorientiert. Im Zuge dieser sozialpolitischen Hilfen mit den Zielen gleichberechtigter Teilhabe

und individuell differenzierter Nachteilsausgleiche werden Menschen mit Behinderungen konstituiert, auch mit *Zuschreibungen von ‚Kompetenzdefiziten‘* (vgl. Waldschmidt und Schneider 2009, S. 9), als *„Abweichungen von Normalität“* (Hetzel 2007, S. 51) sowie mit impliziten Logiken sozialer und begrifflicher Ein- und Ausschlussprozesse (vgl. ebd., S. 3).

### *Die Differenz Behinderung/Nichtbehinderung in inklusionspädagogischen Diskursen<sup>3</sup>*

Auch inklusionspädagogische Einsätze konstituieren die Differenz Behinderung/Nichtbehinderung mit dem Ziel der *Umsetzung gleichberechtigter Teilhabe angesichts individueller Verschiedenheiten durch Nachteilsausgleiche*. Sie berufen sich dabei auf Ansprüche benachteiligter Gruppen, wie Kinder und Jugendliche mit Behinderungen. So kann die Konstituierung der Differenz Behinderung/Nichtbehinderung durch inklusionsorientierte Pädagogiken als ein Aspekt der Heterogenität von Schüler\_inne\_n im Zusammenhang mit dem Problem der Heterogenitätsintoleranz des Schulsystems, als Beitrag zu gleichberechtigten Bildungschancen verstanden werden. Das Differenzkonzept, das hier zum Tragen kommt, lässt sich als eines der Konstruktion kategorisierter Gruppen zur Begründung für die Umverteilung von Ressourcen charakterisieren: „Wenn nominell verschiedene Gruppen Anspruch erheben auf besondere Maßnahmen aufgrund gemeinsamer Problemlagen, so stellt sich zunächst die Frage, ob sie als spezielle Gruppe Anerkennung finden.“ (Weisser 2005, S. 58) Das Problem, das sich für inklusionsorientierte Pädagogiken mit den Ansprüchen gleichberechtigter Teilhabe angesichts individueller Verschiedenheiten einerseits und *Anerkennung von kategorisierbaren Benachteiligungen* andererseits verbindet, zeigt sich als Unsicherheit des Differenzgebrauchs Behinderung/Nichtbehinderung (vgl. ebd., S. 26). Kategoriale Konzepte wie: Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen, Sehbehinderungen, Hörschädigungen, Wahrnehmungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten, Lernschwierigkeiten, psychischen Störungen u.a. „positionieren Subjekte in der Gesellschaft und etablieren Wahrnehmungspraxen, die nur lose an empirische Daten gebunden sind“ (ebd., S. 83).

Jan Weisser kennzeichnet die Anwendung unterschiedlicher Modelle von Behinderungen als Zusatzunterscheidungen, die sich mit eben diesen Unsicherheiten des Gebrauchs der Differenz erklären. Die Zusatzunterscheidungen lassen sich als unterschiedliche Begründungen des aufgerufenen Differenzkonzeptes Behinderung/Nichtbehinderung lesen. Sie werden im sonderpädagogischen Dis-

---

3 Vgl. Puhr 2012.

kurs als Medizinisches und Soziales Modell der Behinderung gekennzeichnet. „Im medizinischen Modell steht das Körpersubjekt im Vordergrund. An ihm wird eine Schädigung festgestellt, die für die Behinderung ursächlich verantwortlich gemacht wird. [...] Im sozialen Modell hingegen wird die Behinderung über die Restriktionen definiert, welche die Institutionen der Gesellschaft gegenüber Menschen mit einer Schädigung explizit oder implizit errichten.“ (ebd., S. 26f). Kategorisierte Schädigungen bleiben der Ausgangspunkt auch für die Kennzeichnung von Behinderungen im Sinne sozialer Barrieren. So beschreibt die soziologische Definition von Jörg Michael Kastl das, was als Behinderung gilt, konsequent körpergebunden. Behinderung wird hier bezeichnet als: „eine nicht terminierbare, negativ bewertete, körpergebundene Abweichung von situativ, sachlich, sozial generalisierten Wahrnehmungs- und Verhaltensanforderungen, die das Ergebnis eines schädigenden (pathologischen) Prozesses bzw. schädigender Einwirkungen auf das Individuum und dessen/deren Interaktion mit sozialen und außersozialen Lebensbedingungen ist.“ (Kastl 2010, S. 108) „Erst die ‚inkorporierten‘, verinnerlichten, zur körperlichen Struktur gewordenen sozialen Behinderungen konstituieren Behinderungen in dem hier verwendeten Sinne (und auch im allgemeinen Sprachgebrauch).“ (ebd., S. 111)

Entscheidungen darüber, wann eine Person als behindert gilt, erfolgen mittels Diagnosen. Sie stellen disziplininterne Problemdefinitionen dar und lassen sich als „Teil wechselseitiger Konstruktionsprozesse und Durchsetzungsstrategien“ (Weisser 2005, S. 87) beobachten. Diagnosen von Behinderungen stellen demnach *performative Prozesse der Konstruktion von Behinderungen* dar. Sie gelten als „Mess- und Evaluationssysteme zur Feststellung, ab wann rechtmäßig von einer Behinderung gesprochen werden kann. [...] Sie sind ihrer Funktion nach Entscheidungspraxen zur Bewältigung von Ungleichheit. [...] Sie verwandeln eine performative Differenz am Subjekt oder Objekt, an dem sie erscheint, in ein stabiles askriptives Merkmal.“ (Weisser 2005, S. 52)

Selbstbeschreibungen inklusionsorientierter Pädagogiken kritisieren medizinische und psychologische Diagnosen von Schädigungen sowie pädagogisch-psychologische Diagnosen von Förderbedarfen als diejenigen, die den Status von Personen als behinderte konstituieren und fordern eine radikale Ent-Kategorisierung pädagogischer Unterstützung gleichberechtigter Teilhabe. Soziale Diagnosen dagegen dienen inklusionspädagogisch motivierten Kritiken sozialer Systeme. Inklusionspädagogische Einsätze können mit dieser Art der Beschreibungen von Behinderungen als „Reformwert des Sonderschulwesens, der durch einen alternativen Gebrauch der Differenz Behinderung/Nichtbehinderung zu Stande kommt“ (ebd., 70f) gesehen werden. Das Thema Exklusion markiert dabei Kritiken am System der Sonderschule und an Zuschreibungen von Behinderungen an Personen. Fragen

nach Formen von Exklusion in inklusionsorientierten Praxen erscheinen (zumeist) als Leerstellen. In diesem Zusammenhang lässt sich beobachten, dass inklusionsorientierte Pädagogiken zwar „stabile Behinderungszuschreibungen“ (ebd., S. 83) relativieren, aber in ihren eigenen Legitimationen und Ansprüchen auf besondere Maßnahmen aufgrund gemeinsamer behindernder Problemlagen nicht auf kategoriale Konzepte verzichten. Die Figur der individuellen Verschiedenheit findet sich nicht wieder in den inklusionspädagogisch orientierten Antworten auf die Performativität der Differenz Behinderung/Nichtbehinderung.

### *Selbst- und soziale Konstruktionen von Behinderungen in den Disability Studies*

In ihrem Einsatz für die Durchsetzung von Ansprüchen gleichberechtigter Teilhabe angesichts individueller Verschiedenheiten widerstreiten Forschungen der Disability Studies gegen Konstruktionen von Behinderungen als Differenzkategorie. Einerseits wird ein Perspektivenwechsel gefordert. Gegen Ansätze, die auf Problemlösungen fixiert sind, werden Behinderungen als zu akzeptierende Lebenserfahrungen verstanden (vgl. Waldschmidt und Schneider 2007, S. 10). So heißt es in einer Darstellung des Forschungsprogramms der Disability Studies: „Sie gehen davon aus, dass Behinderung zur Vielfalt des menschlichen Lebens gehört und eine allgemeine, weit verbreitete Lebenserfahrung darstellt, deren Erforschung zu Kenntnissen führt, die für die allgemeine Gesellschaft und für alle Menschen relevant sind“ (Waldschmidt 2004, S. 367). Damit wird Behinderung als ein Konzept von Selbst- und sozialen Positionierungen (vgl. Bruner 2005, S. 32), quer zu Fragen von Teilhabe und Ausgrenzungen aufgefasst. Mit diesem Einsatz ließen sich leibliche Dispositionen und die sich damit verbindenden erzählten leiblich-körperlichen Erfahrungen von Behinderungen als Aspekte reflexiver Leiblichkeit (vgl. Gugutzer 2002, S. 295ff) verstehen, die sich mit Fragen von Teilhabe und Ausgrenzung verschränken. Andererseits fragen kritische Positionierungen zu Diskursen um Behinderungen nach „Möglichkeiten sich anders zu positionieren als unter der Perspektive Behinderung“ (Hetzel 2007, S. 51).

Als ein Angebot für alternative Positionierungen können Thematisierungsweisen von Behinderungen im Konzept Diversität, „verstanden als soziale und kulturelle Vielfalt“ (Fuchs 2007, S. 17), gelesen werden. *Behinderungen* werden so *als Aspekte kategorialer Vielfalt unter Einbeziehung disparater Dimensionen* konstruiert, in denen sich „verschiedene Differenzierungen durchkreuzen und überlagern“ (ebd., S. 18). Auf diese Weise werden Selbst- und soziale Konstruktionen von Behinderungen in Differenz mit Anderen und mit anderen Positionierungen des Selbst vorstellbar.

Aus der Perspektive der Disability Studies lässt sich feststellen, dass Behinderungen in „Diskursen der Gesellschaft selten als allgemeines (Un-)Gleichheits-

problem“ (Weisser 2005, S. 11) zur Sprache kommen. Diese Beobachtung kann als andere Seite der Erkenntnis verstanden werden, dass Behinderungen, trotz vielschichtiger Thematisierungen sozialer Barrieren und kultureller Deutungsmuster, viel mehr als Heterogenitätsmerkmale von Personen diskutiert werden. Als Beobachtende kann man darin eine Verhinderung der Problematisierung von Behinderungen in Systemen erkennen. Diese Abwehr geht, wie Jan Weisser zeigt, eben mit Zuschreibungen von Behinderungen als Personenmerkmale einher (vgl. Weisser 2005, S. 74). Sie können in dieser Lesart als „fundamentale Attribuierungsfehler“ (ebd., S. 79) verstanden werden: Erwartungsverletzungen sind an Personen beobachtbar. Deswegen werden Personen und selten Situationen als Ursache für Probleme angenommen, so Jan Weisser.

In kritischer Positionierung zu Vorstellungen von Behinderungen als ein Aspekt der Beobachtung der Heterogenität von Personen charakterisiert die ‚performative Theorie der Behinderungen‘ (Weisser 2005) die Differenz Behinderung/Nichtbehinderung als Konstruktion angesichts vielfältig möglicher Erwartungsverletzungen in sozialen Systemen. Aus dieser Diskursposition zeigen sich Behinderungen als Entwürfe systemischer Referenzen bei problematisierungsfähigen Irritationen (vgl. ebd., S. 71). Irritationspotentiale, die als Behinderungen beobachtet werden, verbinden sich mit unterschiedlichsten Schwierigkeiten der Interaktion und Kommunikation. Neben Erschwernissen des Sehens, des Hörens, der Bewegungsfähigkeit, Problemen der Konzentration, der kognitiven Verarbeitung, Einschränkungen der praktischen Autonomie und der Beziehungsfähigkeit (vgl. ebd., S. 75), die Personen zugeschrieben werden, verweist Jan Weisser auf ungelöste Fragen der Infrastruktur, der Finanzierung gesellschaftlicher Aufgaben sowie des Selbstverständnisses von Helfer-Professionen und Organisationen (vgl. ebd.). Die Vielschichtigkeit dieser Bezüge sensibilisiert unsere Aufmerksamkeit für *differente Konstruktionen von Behinderungen in Selbst- und Weltvorstellungen*. Als Parameter von Ungleichheit dient uns der Gebrauch der Differenz Behinderung/Nichtbehinderung als Form unserer Beobachtungen von Teilhabe und Ausgrenzungsprozessen. Damit können wir zum einen nach diskursiven Konstruktionen von Behinderungen fragen: ‚Was wird von wem als Behinderung erfahren? Mit welchen Legitimationsstrategien werden Behinderungen thematisiert? Wie werden Zusammenhänge mit Fragen von Leistungen und Sondermaßnahmen konstruiert?‘ (vgl. ebd., S. 77). Zum anderen wird es so möglich, Erzählungen von Behinderungen in Lebensgeschichten danach zu befragen, ob und wie diese andere Positionierungen von Normalität und Abweichung thematisieren, die in Diskursen um Behinderungen auf ein „konstitutives Außen“ (Butler 2001, S. 91) verweisen.

### 2.1.3 Wissenschaftliche Positionierungen des Konzeptes Inklusion/Exklusion<sup>4</sup>

Unsere Diskussionen von Teilhabe/Ausgrenzungen und Behinderungen werden insbesondere von drei differenten Zugängen zu Fragen von Inklusion und Exklusion beeinflusst. Die nachfolgend skizzierten (inklusions)pädagogischen, systemtheoretischen und sozialwissenschaftlichen Einsätze verstehen wir als Beobachtungsmodelle, die sich zum Teil wechselseitig ergänzen, durchkreuzen und einander widerstreiten.

#### *Inklusion/Exklusion (inklusions)pädagogisch*

(Inklusions)Pädagogische Einsätze thematisieren Inklusion zumeist als eine „menschenrechtsbasierte, an sozialer Zugehörigkeit orientierte Perspektive“ (Moser 2012, S. 9). Dabei richtet sich der Blick zunehmend auf Qualitäten inklusionsorientierter Schul- und Unterrichtsgestaltungen, um den Kindern und Jugendlichen Inklusion/Teilhabe zu ermöglichen, die noch nicht oder nur eingeschränkt teilhaben (vgl. Abschn. 2.1.1). Mit dieser Positionierung kann die Setzung des Terminus *Inklusion* mit dem „Anspruch der Teilhabe und gesellschaftlichen Integration“ (Mack 2012, S. 45) als *Gegenbegriff zu Exklusion* verstanden werden. Alfred Sander beschreibt Inklusion als letzte Phase des Entwicklungsprozesses von einem ausschließenden, über ein separierendes hin zu einem heterogenitäts-sensiblen Schulsystem (vgl. Sander 2004, S. 243), in dem Vielfalt geachtet wird und die Heterogenität der Schüler\_innen für den Unterricht und das Schulleben ‚fruchtbar‘ gemacht wird (vgl. Sander 2004, S. 240).

Nach dieser Lesart verliert das Konzept seine Bedeutung, wenn der Prozess der Inklusion ‚abgeschlossen‘ und zur Selbstverständlichkeit geworden ist (vgl. ebd.). ‚Standards für die Umsetzung‘ (Moser 2012) beschreiben mit welchen Grundlagen, unter welchen Bedingungen, mit welchen Leitbildern, Organisationsstrukturen, didaktischen und diagnostischen Konzepten, Bewertungspraktiken sowie mit welchen Weisen der Gestaltung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Praxen eine Schule als inklusiv gelten kann (vgl. ebd.). In diesen Thematisierungen gründen sich pädagogische Inklusionskonzepte (mit dem Ziel zunehmender gesellschaftlicher Akzeptanz von Verschiedenheiten) sowohl aus einer werteorientierten ethischen Perspektive als (als Gegenfigur) auch aus einer makrosoziologischen Perspektive, die eher Desintegrationstendenzen und drohende Exklusionsrisiken beschreibt.

---

4 Vgl. dazu auch Puhr 2015, 2013 und 2009.



Obwohl inklusionsorientierte Pädagogiken die Leitideen der Akzeptanz von Verschiedenheit und die Wahrnehmung von Heterogenität als pädagogische Chance und Herausforderung thematisieren, zeigen sich die wesentlichen Heterogenitätskategorien, auf denen sie sich gründen, als soziologische Defizitkategorien, wie z.B. „Bildungsbenachteiligungen“ (Mack 2012, S. 41) und ‚marginalisierte Lebenslagen‘ (vgl. Moser 2012, S. 8), sowie als sonderpädagogisch relevante Zuschreibungskategorien von Behinderungen an Körpersubjekte als „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, die eben häufig einen höheren Unterstützungsbedarf haben“ (Katzenbach und Schnell 2012, S. 31ff). Auch die handlungstheoretischen Perspektiven, mit denen sich pädagogische Konzepte für Förderung von Inklusion legitimieren, sind vielfältig und scheinen nur mit Verschiebungen ihren Fundamentcharakter zu erfüllen. So finden sich explizit Verweise auf sonderpädagogische Expertisen, die als ein Bestandteil schulischer Inklusion unter anderen benannt werden. „In einem umfassenderen Verständnis von Inklusion, das weitere bildungsrelevante Differenzkategorien wie z.B. Geschlecht, oder den sozio-kulturellen Hintergrund der Schüler/innen mit aufgreift, kann das sonderpädagogische Know-How nur ein Teil eines breiter angelegten Unterstützungssystems der Schule sein“ (Katzenbach und Schnell 2012, S. 31).

Mit der *Fokussierung auf Sonderpädagogik* scheinen sich die Fundamente des pädagogischen Konzeptes Inklusion auf mehrfache Weise zu verschieben. In einer Betonung gemeinsamer Verantwortung aller Pädagog\_inn\_en und Mitarbeiter\_innen einer Schule für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, gerät die Berücksichtigung diverser Heterogenitätskategorien aus dem Blick (vgl. Werning 2012, S. 56). Stattdessen wird sonderpädagogische Kompetenz in Beziehung zum Konzept sonderpädagogischer Förderbedarf/Behinderungen von Schüler\_inne\_n gesetzt, als notwendig für das System inklusive Schule aufgerufen und mit den ihr zugeschriebenen Aufgaben ausgeführt. Dabei wird Sonderpädagogik als eine ‚strukturelle Voraussetzung inklusiver Bildung‘ (Katzenbach und Schnell 2012) thematisiert: „Im internationalen Trend geht die Entwicklung dahin, jede Einzelschule mit einer sonderpädagogischen Grundausstattung zu versorgen, die – in den traditionellen Kategorien gedacht – die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Verhalten [...] als Teil eines umfassenderen innerschulischen Unterstützungssystems organisiert. [...] Die Aufgaben von Sonderpädagog/innen im Rahmen eines solchen schulischen Unterstützungssystems werden sich vom Unterrichten hin zu Tätigkeiten wie Beobachten, Beraten, Diagnostizieren, planen etc. verlagern. [...] Aufgrund der deutlich geringeren Fallzahlen bei den Sinnesbehinderungen, bei den gravierenden kognitiven und motorischen Beeinträchtigungen sowie in den Bereichen Autismus und Unterstützte Kommunikation ist eine pauschalisierte sonderpädagogische Grundversorgung nicht möglich. [...] Die

kommunalen Zentren [...] stellen zusätzliches (Spezial-) Wissen für die Unterstützungsteams der Einzelschulen zur Verfügung [...] in der Regel in der Form von Beratung.“ (Katzenbach und Schnell 2012, S. 31ff)

Ob und wie sich Heterogenitätsvorstellungen, die Ansprüche gleichberechtigter Teilhabe angesichts der Singularität eines Menschen und der Situativität des Sozialen aufrufen, in diesen handlungstheoretischen Fundamenten des (inklusions) pädagogischen Konzeptes Inklusion positionieren, bleibt offen. Nach diesen Vorstellungen lässt sich mit einer Verschiebung der Blickrichtung auf inklusionsorientierte Pädagogiken (mit ihrem politisch und sozial legitimierten Engagement für gleichberechtigte Teilhabe und gleichwertige Anerkennung (vgl. Abschn. 2.1.1)) unter Berufung auf Ralf Mayer fragen. Der bereits zitierte Text ‚Teilhabe und Teilung‘ (Mayer 2016) wendet sich gegen eine „pädagogisierte politische Sichtweise und Programmatik, in der sich letzten Endes gleichsam von selbst versteht, wo die Schwierigkeiten liegen – etwa: wer genau welches Problem in Bezug auf seine Teilhabemöglichkeiten hat und wer autorisiert ist, spezifische Bedingungen für Teilhabe als angemessen, als Wissen zu formulieren und so die Situation Anderer zu beurteilen.“ (Mayer 2016, S. 3 im Anschluss an Jacques Rancière) Aus dieser politischen Perspektive lassen sich Verbindungen pädagogischer Intentionen „mehr Menschen (in demokratische Ordnungsgefüge) integrieren zu können“ (Mayer 2016, S. 1) mit quantitativen und normalisierenden Vorstellungen der „Ordnung, in die es zu integrieren gilt“ (ebd., S. 2) beobachten. Für uns verbinden sich mit diesem Einsatz grundsätzliche Infragestellungen inklusionspädagogischer Gegenüberstellungen von Inklusion und Exklusion und Möglichkeiten den Fragens nach *Vorstellungen von Teilhabe und Ausgrenzungen in je besonderen Arten von Wechselwirkungen*. Mit diesen Fragen wenden wir uns systemtheoretischen Positionierungen des Konzeptes Inklusion/Exklusion zu. Mit diesen wird ein Verständnis dynamischer Prozesse der Verschiebung von Teilhabe und Ausgrenzungen von Personen thematisierbar.

### *Inklusion/Exklusion systemtheoretisch*

Unter Berufung auf Rudolf Stichweh verstehen wir die Unterscheidung von Inklusion und Exklusion als „Form der Bezeichnung oder der Adressierung von Personen im Gesellschaftssystem und in anderen Sozialsystemen“ (Stichweh 2005, S. 179). In der Luhmannschen Systemtheorie und ihren Fortschreibungen wird die Differenz Inklusion/Exklusion je nach Bezug und Dimension sozialer Systeme verschieden beobachtet. *Inklusion* gilt als *kontingentes Konstrukt* das *Zugehörigkeiten und kommunikative Berücksichtigungen* beschreibt und Exklusion als eines das *Nicht-Zugehörigkeiten* und *kommunikative Nicht-Berücksichtigungen* thematisiert. Zunächst soll hier kurz auf die Perspektive der kommunikativen Be-

rücksichtigungen und Nicht-Berücksichtigungen eingegangen werden, danach auf die der Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten.

Soziale Systeme lassen sich im Anschluss an die Kommunikationstheorie Niklas Luhmanns (vgl. Luhmann 1993) als autopoetische sinnverarbeitende Kommunikationssysteme in struktureller Kopplung mit psychischen Systemen verstehen. Im Text ‚Soziale Systeme‘ (ebd.) heißt es, soziale wie psychische Systeme reduzieren Komplexitätslasten in Situationen doppelter Kontingenz und das Schema Person ist eine Form der Komplexitätsreduktion im Kommunikationssystem. Aus dieser Perspektive dient das Ordnungsschema Person der Zurechnung von Verhalten und Verhaltenserwartungen. Es kennzeichnet die Adresse der Gedanken, die im sozialen System kommuniziert werden. Mit einem Zitat aus dem Text zur systemtheoretischen Unterscheidung Inklusion/Exklusion von Sina Farzin lässt sich sagen: „Die Berücksichtigung psychischer Systeme unter der Formel der individuellen Person ist also zunächst eine Form der Inklusion“ (Farzin 2006, S. 32). Das sinnhafte Operieren in Interaktionssystemen kann so als permanentes Prozessieren der zeitlichen Differenz von aktueller und potentieller Kommunikation vorgestellt werden. Als Charakteristikum ließe sich dabei die *Einbeziehung Anwesender und die Nichteinbeziehung Nichtanwesender* benennen oder mit den Worten Niklas Luhmanns: „Inklusion muss man demnach als eine Form begreifen, deren Innenseite (Inklusion) als Chance der sozialen Berücksichtigung von Personen bezeichnet ist und deren Außenseite unbezeichnet bleibt“ (Luhmann 1997, S. 620f).

Dieser nichtbeobachtbaren (weil nicht bezeichneten) impliziten Exklusion Nicht-Anwesender stehen beobachtbare *explizite Exklusionstendenzen* gegenüber. Angesprochen wären damit z.B. Rücksichtslosigkeiten und Ablehnungen von Personen in Kommunikationszusammenhängen in Formen diskriminierender Äußerungen, distanzlosem wie aggressivem Verhalten und anderen ausgrenzenden Praktiken, aber auch in Formen von Mitleidsäußerungen oder aufgedrängter Hilfen. In einem Text von Peter Fuchs zu Behinderungen und sozialen Systemen (vgl. Fuchs 2002) findet sich eine Antwort auf die Frage, „warum Inklusion gerade hinsichtlich des Behinderungsphänomens in so starke Turbulenzen gerät“, mit der provokanten These, „daß Behinderung soziale Systeme zumindest auf der Ebene der Interaktion so strapaziert, daß Exklusion erwartbar wird“ (ebd., S. 3). Hier werden allerdings nicht Inklusions-/Exklusionssemantiken und soziale Dimensionen von Ausgrenzungspraktiken angesprochen, sondern *Bedingungen der Möglichkeit von Interaktion/Kommunikation* mit folgender Beobachtung: „Sobald eine oder mehrere dieser Möglichkeitsbedingungen für Kommunikation tangiert werden, gerät das soziale System auf nicht ignorable Weise unter Druck. [...] Das ist schon dann [...] der Fall, wenn jemand nicht oder nur sehr eingeschränkt hören oder sprechen kann, wenn Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen auftreten, Sinn-

verarbeitungsmöglichkeiten nur reduziert zur Verfügung stehen oder die Binnenzeit psychischer Systeme nicht synchronisiert werden kann mit den routinierten Zeiterfordernissen eines sozialen Systems“ (ebd.). Solche besonderen Belastungen sozialer Systeme lassen sich auf verschiedene Weise handhaben, z.B. indem Inklusion/Exklusion mittels Differenzierungen eingeführt wird. Noch einmal Peter Fuchs: „Die anfallende Komplexität wird abgefangen durch die Ausdifferenzierung von Einrichtungen, die die sachlichen, zeitlichen und sozialen Bedingungen schaffen, unter denen belastete Kommunikation möglich ist“ (ebd.). Soziale und pädagogische Angebote lassen sich in diesem Sinne als Unterstützungsleistungen für Inklusion auffassen. Sie schaffen zugleich exkludierende Sonderarrangements, wie z.B. besondere Übergangsangebote, Lernarrangements oder auch exklusive Wohnformen in professioneller pädagogischer und/oder pflegerischer Begleitung. Als Kontexte so aufgerufener Teilhabeförderungen kann sowohl der Anspruch funktional differenzierter Gesellschaften aufgerufen werden, Inklusion für alle Personen zu ermöglichen, als auch Fragen ungleicher Teilhabechancen.

Die Gesellschaftstheorie in ‚Die Gesellschaft der Gesellschaft‘ (Luhmann 1997) kennzeichnet mit der Unterscheidung Inklusion/Exklusion (vgl. ebd., S. 619) die *Teilhabe von Personen an sozialen Systemen mit Exklusionsrisiken* (vgl. ebd., S. 620f). Die Theorie geht zunächst davon aus, dass Inklusion in funktional differenzierten Gesellschaften von Funktionssystemen durch die Ausbildung von Komplementärrollen geregelt wird. Das heißt, prinzipiell müssen alle Personen an allen Funktionssystemen teilhaben können. Mit dieser Vollinklusionssemantik verbinden sich zunehmende Ansprüche an Inklusion und zugleich werden faktisch ungleiche Chancen der Teilhabe zum Problem, weil sie mit Niklas Luhmann gesprochen ‚funktionslos reproduziert‘ werden (vgl. Luhmann 1981). Unter Berufung auf Rudolf Stichweh wäre die Hypothese der Vollinklusion als Selbstbeschreibung von Funktionssystemen, in denen es keine Exklusionsmotive für Einzelne oder Gruppen gibt (vgl. Stichweh 2005, S. 71 und 163ff) zu charakterisieren. So muss z.B. jede\_r Heranwachsende am Erziehungssystem (mindestens an der Organisationsform Schule) teilhaben (können). Diesen Zugang sollen das Bildungsrecht und die Schulpflicht absichern. Mit Referenz auf Funktionssysteme lässt sich Exklusion systemtheoretisch lediglich mit funktionalen Erfordernissen und als *Exklusionsindividualität* (im Sinne einzigartiger sozialer Einbindung) legitimieren: „Funktionssysteme formulieren ihre Inklusionsangebote prinzipiell offen, damit wird erfolgreiche Teilnahme zur Eigenleistung, Scheitern zur eigenen Verfehlung“ (Luhmann 1989, S. 214). Mit dieser individualisierten Zurechnung von Inklusion gerät das Thema Exklusion als sozialstrukturelles nicht in den Blick.

Die Luhmannsche Organisationstheorie verweist darauf, dass Exklusion, die auf der Ebene der Funktionssysteme nicht legitimiert ist, über Organisationssyste-

me eingeführt wird. Diese schreiben sich selbst jedoch vor allem eine inklusionsvermittelnde Funktion zu. Mit *Teilhabebedingungen* (wie z.B. Berechtigungen für Leistungsansprüche, Altersfestlegungen, formale Qualifikationsanforderungen, Bürger\_innen\_status u.a.) werden *Modi der Inklusion* formuliert, die unbezeichnet lassen, was ausgeschlossen wird. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass diese Indifferenz (implizite Exklusion) eher von einer externen Beobachterposition thematisiert wird. Das System selbst beobachtet im Agieren nicht, welche impliziten Exklusionstendenzen sich mit Inklusionsregelungen verbinden, z.B. Verschiebungen der Bedingtheiten angesichts der oben benannten kommunikativen und auch soziostruktureller Einschränkungen (weniger oder mehr Abhängigkeit von Institutionen, mehr Angewiesenheit von Wahlentscheidungen der sie Beraten und Betreuenden) oder auch mehr Abhängigkeiten, z.B. von freiwillig Engagierten und von leistungserbringenden (Semi)Professionellen. Folgt man den organisationstheoretischen Einsätzen der Systemtheorie, kann man beobachten, dass Exklusion, wenn sie vom System selbst thematisiert wird (etwa im Sinne expliziter Nicht-Berücksichtigungen oder eines bestimmten Ausschlusses), die Kriterien der Inklusion erfüllt, weil die Personen, die damit thematisiert werden, im System als mitteilungsrelevant berücksichtigt werden. Mit der Anwendung des systemtheoretischen Formenbegriffs (sowohl der wechselnden Beobachtungs- wie auch Bezeichnungs- und damit Unterscheidungsmöglichkeiten) lässt sich in inklusionsorientierten Organisationsentwicklungen die Asymmetrie der Unterscheidung von Inklusion und Exklusion beobachten.

Die hier skizzierten mehrdimensionalen systemtheoretischen Positionierungen zum Konzept Inklusion/Exklusion können für differenzierte Beobachtungen der Teilhabe und Ausgrenzungen von Personen in Gesellschaftsstrukturen, Interaktions- und Organisationssystemen sensibilisieren. Sie ermöglichen keine kritischen Beschreibungen von Teilhabe und Ausgrenzungen. Dafür berufen wir uns auf ein sozialwissenschaftliches Modell.

#### *Inklusion/Exklusion sozialwissenschaftlich*

Martin Kronauer nutzt den Inklusionsbegriff für kritische Beschreibungen von Ausgrenzungen, zugespitzt als Problem der Teilhabe an „gesellschaftlich realisierten Möglichkeiten des Lebensstandards, der politischen Einflussnahme und der sozialen Anerkennung“ (Kronauer 2002, S. 11). Auch aus dieser Perspektive werden Inklusion und Exklusion nicht als Gegenbegriffe konzeptualisiert. Ausgrenzung eines Menschen bedeutet nicht, außerhalb eines Systems zu sein. Sie wird als Zuschreibung eines einseitigen Objektstatus vorgestellt: Personen erleben sich als abhängig und ohne Bedeutung für bestimmte Funktionssysteme der Gesellschaft,

mit den Worten Martin Kronauers: „Ausgrenzung bedeutet in der Gesellschaft keinen anerkannten Ort zu haben“ (Kronauer 2002, S.156).

Der Begriff der Exklusion wird hier als ‚Name für die soziale Frage‘ (vgl. ebd.) verstanden und ist mit einer Aufmerksamkeit für neue gesellschaftliche Spaltungen durch „anhaltende Arbeitslosigkeit, Unterbeschäftigung und Armut“ verbunden, die mit dem „Ausschluss von wesentlichen Teilhabemöglichkeiten an der Gesellschaft“ (ebd., S. 11) zusammenhängt. Beschrieben werden drei kategoriale Bestimmungen des Exklusionsbegriffs: (1) Exklusion als Bruch von Interdependenzbeziehungen, (2) Exklusion als Ausschluss von Konsum, Interessenvertretung, gesellschaftlich anerkanntem Status, materieller Sicherheit und Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen Lebens und (3) der Prozesscharakter von Exklusion (vgl. ebd., S. 43ff).

Inklusion kann aus dieser Perspektive als gesellschaftliche Zugehörigkeit sowohl über persönliche Nahbeziehungen und informelle Verpflichtungen als auch über Einbindungen in Sozialbeziehungen und die Kooperation in wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnissen beschrieben werden. Die jeweils konkreten Beziehungen gelten als vorgeformt durch soziale Arbeitsteilungen und Normen des Zusammenlebens, mit denen sich zugleich Regeln der Anerkennung und Solidarität verbinden. Diese werden, so Martin Kronauer, zum Problem für Betroffene und die Gesellschaft, wenn eine Einbindung in die Wechselseitigkeit sozialer Nahbeziehungen und/oder die gesellschaftliche Arbeitsteilung nicht mehr gegeben ist (vgl. ebd., S. 44). In diesem Rahmen wird Exklusion als Verlust von Teilhabemöglichkeiten am gesellschaftlichen Leben begriffen. Das setzt voraus, dass man so etwas wie gesellschaftlich geteilte Vorstellungen angemessener Lebenschancen annimmt. Dabei geht es um das Problem der ‚Qualität von Teilhabe in unterschiedlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens‘ (vgl. ebd., S. 45). Mit der Betonung des Prozesscharakters von Inklusion/Exklusion lässt sich die Entwicklung der Qualität materieller, politisch-institutioneller und kultureller Teilhabe sowie die Verschiebung von Exklusionsrisiken beschreiben. Nach Martin Kronauer wäre dabei die „Doppelbestimmung gesellschaftlicher Zugehörigkeit“ (ebd., S. 47) über Partizipation und Interdependenz zu berücksichtigen. Soziale Partizipation (die gesellschaftliche Zugehörigkeit über Teilhaberechte) verwirklicht sich demnach über den Zugang zu Leistungen (z.B. zu Bildung, medizinischer Versorgung, sozialer Sicherung), die Wahrung persönlicher Integrität und die Wahrnehmung politischer Interessen. Interdependenz (die soziale Einbindung) realisiert sich in unterschiedlichen Formen gesellschaftlicher Arbeitsteilung (die gemeinsam mit Teilhaberechten wesentlich den Lebensstandard eines Menschen beeinflussen) und zudem über die Wechselseitigkeit sozialer Nahbeziehungen. Mit diesem mehrdimensionalen Zugang können Exklusionstendenzen im Kon-

text sozialer Ungleichheit erklärt und qualitative Unterschiede der Teilhabe im Vergleich zu anderen Ungleichheiten untersucht werden. Dabei werden Teilhabe und Ausgrenzungen zusammengedacht und als Beobachtungen differenter Arten von Wechselbeziehungen beschrieben. Im Anschluss an Gudrun Wansing kann man sagen, die Problemlage, die den Rahmen für das hier erzählte Projekt bildet, ist nicht ein prinzipieller Mangel an Inklusion, vielmehr die konkreten Weisen der Inklusion und Exklusion (vgl. Wansing 2007, S. 288). Dafür werden diese als gesellschaftliche Praxen der Ein- und Ausschließung (vgl. Freitag 2007, S. 252) analysiert, in denen sich Verschiedenheiten und Behinderungen als Gegenstände von Selbst- und Fremdpositionierungen mit Begründungsmustern individueller und sozialer Erfahrungen von Teilhabe und Ausgrenzungen konstituieren. Damit verbindet sich der Anspruch, die Konzepte Inklusion/Exklusion und Behinderung als kontingente Konstruktionen zu diskutieren. Das heißt, ohne von einem eigentlichen Sinn ausgehen zu können, diskutieren wir konkrete Thematisierungsweisen von Teilhabe und Ausgrenzungen, Verschiedenheiten und Behinderungen in den von uns gelesenen wechselseitigen Beziehungen und Grenzkonflikten (vgl. Stäheli 2000, S. 63).

---

## **2.2 Erzählung als Konzept performativer, texttheoretisch motivierter Forschungen**

Den methodischen Einsatz der in diesem Buch versammelten Lebensgeschichten (Kap. 3), der daran anschließenden analytischen Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen (Kap. 4) sowie der zur Diskussion stehenden Thesen (Kap. 5) stellen erzähltheoretische Programme dar, die es ermöglichen, Erzählung als Konzept empirischer Forschung zu praktizieren. Im Folgenden skizzieren wir die methodologischen Einsätze dieses Arbeitsprogrammes<sup>5</sup>. Zunächst unterbreiten wir unsere Vorstellungen der Textualität und Performativität unserer Forschungen (vgl. Abschn. 2.2.1). Wir erläutern dabei in welcher Weise wir unser Projekt als performative, texttheoretisch motivierte Forschung verstehen, umreißen die damit verbundenen Geltungsansprüche des Erzählten und stellen fiktionale Erzählungen als Modell unserer wissenschaftlichen Arbeit vor. Dabei verweisen wir auch auf grundsätzliche Kritiken an einem solchen Zugang. Unser daran anschließendes Verständnis von lebensgeschichtlichen Erzählungen als kontingente Konstruktionen führen wir im Abschnitt 2.2.2 ein. Wir entwerfen unser Bild von

---

5 Vgl. Puhr 2014. In dem Aufsatz ‚Erzählung als Konzept empirischer Forschung‘ wurden viele der nachfolgenden Positionierungen bereits zur Diskussion gestellt.

Situationen narrativer Interviews als Erzählsituationen, in denen sich das Sprechen in einer gemeinsamen Sprechsituation ereignet. Dann stellen wir unseren Zugang zu Selbst- und Identitätskonstruktionen nach der Diskursregel Biographie/Autobiographie zur Diskussion und legen unsere Auffassung von Lebensgeschichten als Erzählungen mit dem Ansatz narrativer Sinnbildung dar. Im Abschnitt 2.2.3 beschreiben wir das methodologische Leitbild unserer analytischen Forschungen zu Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen in Referenz auf Lebensgeschichten und theoretische Positionierungen zu den Themen. Hier positionieren wir uns zum Status unserer analytischen Erzählungen als Lektüren (in Abgrenzung zu Interpretationen) und zu Konstruktionen von diskursiven Aussagen in Erzählungen in Forschungsprozessen, die sich als performative kontingente Geschehen verstehen.

Die je konkreten Fokussierungen unseres methodischen Einsatzes, Erzählung als Konzept performativer, texttheoretisch motivierter Forschungen zu praktizieren, stellen wir in Exkursen jeweils am Anfang der Folgekapitel vor (zu den lebensgeschichtlichen Erzählungen in Kapitel 3 und zu den analytischen Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen mit wissenschaftlichem Erkenntnisanspruch in Kapitel 4).

### 2.2.1 Performativität von texttheoretisch motivierten Forschungen

Die forschungsmethodologischen Einsätze des hier mit seinen Ergebnissen vorgestellten Projektes bilden wissenschaftstheoretische Positionen, die Produktionen von Texten mit wissenschaftlichem Anspruch im Kontext empirischer und theoretischer Forschungsprozesse als texttheoretisch motivierte performative Einsätze konzeptionieren. Als *Text* kennzeichnen wir im Anschluss an Jonathan Culler *alles, was sprachlich artikuliert worden ist*<sup>6</sup> (vgl. Culler 1999, S. 8). Wir verstehen alle Texte unseres Forschungsprojektes als Erzählungen und legitimieren unsere differenten Verwendungsweisen des Ausdrucks Erzählung unter Berufung auf Gérard Genette. ‚Die Erzählung‘ (Genette 1998) unterscheidet „drei Begriffe [...], die alle von diesem einen Ausdruck abgedeckt werden“ (Genette 1998, S. 15): (1)

- 6 Fragen nach dem sprachlichen Artikulieren als Gegenstand von Beobachtungen ruft die Unterscheidung von Sprechen als theoretisch uneinholbarem Raum nicht-diskursiver Praktiken des Sich-Ereignens, diskursiven Aussagen als Ereignissen (vgl. Bublitz 1999, S. 24) und Sprache „als Ausdruck des Diskursiven und Medium der Erzeugung von Sinn und sinnhafter Ordnung“ (Bublitz 2003, S. 55) auf. Diese Unterscheidung stellt einen wesentlichen Einsatz unserer methodologischen Positionierung dar. Er soll an dieser Stelle nicht ausgeführt, aber als Hinweis markiert werden.



„die narrative Aussage, den mündlichen oder schriftlichen Diskurs [discours], der von einem Ereignis oder einer Reihe von Ereignissen berichtet“ (ebd.), (2) „die Abfolge der realen oder fiktiven Ereignisse, die den Gegenstand dieser Rede ausmachen und ihre unterschiedlichen Beziehungen zueinander“ (ebd.) und (3) das „Ereignis [...], das darin besteht, daß jemand etwas erzählt: den Akt der Narration selber“ (ebd.). Alle drei Verwendungsweisen sind methodisch für uns bedeutsam und werden in ihren jeweiligen Zusammenhängen aufgerufen. Mit dieser Positionierung stellen sich die Texte unserer Forschungen in einer literarischen Form als Erzählungen vor, die Fragen von Fiktionalität und Rhetorik ebenso herausfordert wie textargumentative Legitimierungen mit Leerstellen. Die Markierung ‚literarisch‘ kann, darauf insistieren wir unter Berufung auf Jonathan Culler, auf alle Diskurse angewendet werden, die ihr eigenes „Mißverstandenwerden präfigurieren und deshalb [...] miteinander kommunizieren können“ (Culler 1999, S. 204f). Mit diesem Anspruch stellen wir Lebensgeschichten als Erzählungen vor und auch die auf diese referierenden analytischen Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen. „Eine Analyse ist dann eine literarische, wenn sie nicht von vornherein Struktur- und Bedeutungsmöglichkeiten im Namen der Regeln einer begrenzten diskursiven Praxis ausschließt.“ (ebd., S. 202) In diesem Sinne setzen sich unsere Erzählungen mit wissenschaftlichen Erkenntnisansprüchen als unabgeschlossene theoretische Texte möglichen Diskussionen aus. „Was wir als ‚Theorie‘ bezeichnen, sind Schriften, die die Kraft haben, das Vertraute fremdartig erscheinen zu lassen und die Leser dazu zu bringen, ihr eigenes Denken, ihr Verhalten und ihre Institutionen auf neue Art zu sehen.“ (ebd., S. 8) Wir wünschen uns für unsere Erzählungen eine solche Kraft mit Blick auf inklusionspädagogisch und -wissenschaftlich interessierte Leser\_innen.

Im Anschluss an Erika Fischer-Lichte verstehen wir unser *Projekt als performative Studie* (vgl. Fischer-Lichte 2013, S. 133 ff). Zum einen kennzeichnet der Begriff des Performativen „symbolische Handlungen, die nicht etwas Vorgegebenes ausdrücken oder repräsentieren, sondern diejenigen Wirklichkeiten, auf die sie verweisen, erst hervorbringen“ (ebd., S. 44). Zum anderen lassen sich so wissenschaftliche Prozesse als dynamische charakterisieren, die die Intentionen der an Forschungsprozessen Beteiligten überschreiten (vgl. ebd., S. 181). Performativität von Forschungen bedeutet in dem Rahmen des hier vorgestellten Forschungsprojektes für uns: (1) Alle Fragen, Erhebungsmethoden, Inhalte und Darstellungsweisen von Aussagen, Analyseverfahren, Ergebnisse und deren Präsentationen werden in vielfach verschränkten (nicht vollständig plan- und voraussagbaren) Forschungsprozessen konstruiert, in Form von Erzählungen vorgestellt und können nicht als kontextuell gegeben vorausgesetzt werden. (2) Alle Aspekte des Forschungsprozesses erscheinen kontingent. Sie stellen mögliche (nicht notwendige)

Einsätze, Beobachtungen, Reflexionen und Positionierungen dar, die sich in Differenz zu anderen möglichen behaupten mögen. Das Konzept der Performativität kennzeichnet dabei sowohl die Unabgeschlossenheit der vorliegenden lebensgeschichtlichen und analytischen Erzählungen als auch deren eklektische Bezüge auf Referenzen, die wir als Verweise auf differente Empfehlungen verstehen. Damit stellen wir ‚intertextuelle‘ Texte zur Diskussion, die je mit einem „Mosaik von Zitaten“ (Bossinade 2000, S. 103) als heterogene Gewebe von Differenzen (vgl. Kofman 1988, S. 12) gelesen werden können.

Die *konstruierten kontingenten Aussagen der Erzählungen* in und zu einem in dieser Weise verstandenen Forschungsprozess ermöglichen keine Wahrheitsaussagen zu sozialen Praxen, zu Selbst- und sozialen Positionierungen jenseits der Perspektiven der Forschungen. Sie verstehen sich als *mögliche diskursive Aussagen*, als ‚Atome‘ von Diskursen, die „durch ihre Sichtbarkeit und Wiederholbarkeit definiert“ (Bublitz 2003, S. 5) werden. Das heißt für uns: (1) Konstruierte Aussagen müssen sich als mögliche Konstruktionen begründen und als diskursive Praktiken legitimieren, auch in ihrer Referentialität, Perspektivität, Nicht-Identität und mit ihren offenen Fragen. (2) Kontingente diskursive Aussagen verstehen sich nicht als abschließende Antworten auf Fragen sozialer Praxen und Forschungsinteressen, sondern vielmehr als diskursive Praxen wissenschaftlich theoretisch, methodisch und empirisch begründeter Erkenntnisse, als Erprobungen/Thesen/Einsätze, die Intentionen geschuldet sind, in diskursiven Praxen (in unserem Fall inklusionspädagogischen und -wissenschaftlichen Praxen) wirksam zu werden. Dieses Verständnis der Textualität und Performativität von Forschungen hat Einfluss auf alle Aspekte unseres Forschungsprozesses und auf die Geltungsansprüche des Erzählten in den präsentierten Lebensgeschichten, den analytischen Erzählungen und auch den zur Diskussion gestellten Thesen.

Wir wenden uns an dieser Stelle der Frage nach den *Geltungsansprüchen des Erzählten in lebensgeschichtlichen Erzählungen*<sup>7</sup> zu. Indem wir uns als Forschende empirisch mit narrativen Interviews, deren Transkripten und Lebensgeschichten beschäftigen, uns dabei theoretisch auf deren Konstruktion, Kontingenz und Situativität berufen (vgl. dazu Abschn. 2.2.2), stellen sich uns Fragen nach dem Wahrheitsgehalt konkreter Erzählungen angesichts der Möglichkeiten, diese auch anders zu erzählen. Konstruktionen von Erzählungen eines Ich-von-sich-und-seiner-Welt (Lebensgeschichten) erheben in unserem Forschungsverständnis einen doppelten Anspruch: Sie wollen einerseits für die Legitimation des Textes nicht

7 Die Geltungsansprüche, die wir mit unseren analytischen Erzählungen zu Lebensgeschichten als Erzählungen mit wissenschaftlichen Erkenntnisansprüchen aufrufen, skizzieren wir in Abschnitt 2.2.3.

auf authentische biographische Erfahrungen referieren. Andererseits wollen sie Erzählweisen berücksichtigen, die als autobiographische erscheinen. Für diesen doppelten Anspruch stellen uns erzähltheoretische Einsätze die Argumente zur Verfügung. Solche erzähltheoretischen Zugänge verweisen uns zunächst auf mögliche, nicht beliebige Erzählweisen von Ich-Erzähler\_inne\_n/Figuren in narrativen Interviews. Selbst- und soziale Positionierungen sowie Lebensweltkonstruktionen in narrativen Interviews werden in diesem Modell als mögliche, nicht notwendige, aber auch nicht beliebige Vorstellungen eines Ich-von-sich-und-seiner-Welt verstanden, die sich als Ausdrücke/Effekte „abhängig von der kommunikativen Situation oder dem kommunikativen Zweck auf verschiedene Weise zu verstehen geben“ (Kokemohr 1994, S. 111). Das performative Erzählen von verschiedenen Ich-Figuren/Selbstpositionierungen im Zusammenhang mit anderen Figuren/sozialen Positionierungen, mit Ereignissen, mit Episoden wird situativ in einer kommunikativen Situation erzeugt, deren Sprachereignis nicht festgehalten werden kann (vgl. Abschn. 2.2.2), deren Protokoll sich jedoch in vielfältigen Weisen in Erzählungen transformieren lässt. Protokolle/Interview-Transkripte und Lebensgeschichten verstehen wir als Texte, die mit Diskursregeln von Autobiographien verständlich werden, allerdings nicht in einer für Autobiographien idealtypisch gedachten formalen Identität von Autor\_in, Erzähler\_in und Hauptfigur einer Erzählung (vgl. Abschn. 2.2.2). In Analogie zur Autobiographie als Textarbeit, die keine verlässlichen Erkenntnisse über ein Ich hinter dem Text liefert, stellen sich die lebensgeschichtlichen Erzählungen dieses Buches als Texte vor, deren Geltungsanspruch sich auf den Text beschränkt. Die Bilder, die wir von den Ich-Erzähler\_inne\_n/Figuren der Erzählungen, ihren Selbst- und Weltpositionierungen entwerfen, bilden sich nach unserem Theorieverständnis performativ im Zusammenspiel der Texte der Lebensgeschichten und ihrer Lektüren im Einfluss der Kontexte, die diese Lesarten aufrufen. Insofern verstehen wir die Lebensgeschichten als Systeme von Spuren ohne Rückkehr zu einem „inner- oder außertextlichen Ursprung“ (Bossinade 2000, S. 140). Im Anschluss an ein solches Verständnis lassen sich sowohl die Transkripte narrativer Interviews als auch deren Transformationen als Texte möglicher lebensgeschichtlicher Erzählungen lesen, die darauf verweisen, „dass die betreffende Lebensgeschichte auch anders erzählt werden könnte, dass es nicht nur eine einzige, authentische Version davon gibt“ (Koller 1999, S. 182). Mit einem solchen Zugang (der Lebensgeschichten als Transformationen versteht, die sich nicht mit lebensgeschichtlichem Erzählen als Sprechen von authentischen biographischen Erfahrungen legitimieren können, die auch nicht auf Autor\_innen hinter den Texten referieren) verbinden sich Fragen wie: ‚Wer spricht? Von welchem Ich und welcher sozialen Welt wird gesprochen? Sind in diesem Theoriever-

ständnis die erzählten Selbst- und Weltkonstruktionen als Fiktionen oder nicht als Fiktionen zu verstehen?“

Wir setzen uns mit diesen Fragen in der Unterscheidung von Darstellungen und dargestellten Inhalten auseinander. Zu Darstellungen von Lebensgeschichten haben wir uns soeben mit Fragen nach dem Wahrheitsgehalt konkreter lebensgeschichtlicher Erzählungen positioniert. Wir ergänzen diese Vorstellungen im Folgenden und begründen mit der Unterscheidung von Darstellungen und dargestellten Inhalten unseren Anspruch autobiographische Erzählweisen zu berücksichtigen, ohne auf Autor\_inn\_en<sup>8</sup> zu referieren. Die damit aufgerufene Bindung des Geltungsbereichs von Aussagen an Texte verweist auf das erzähltheoretische *Modell fiktionaler Erzählungen*, das wir hier als Modell für Erzählungen eines Ich-von-sich-und-seiner-Welt/Lebensgeschichten wie für analytische Erzählungen mit wissenschaftlichen Erkenntnisansprüchen aufrufen. Solcher Art *Ansinnen* werden einerseits *von grundsätzlichen Zweifeln an deren Wissenschaftstauglichkeit begleitet*. Als Legitimation für die Entscheidung das literaturtheoretische Modell fiktionaler Erzählungen als ein mögliches Konzept empirischer Forschung zu praktizieren, rufen wir eine Positionierung Dirk Rustemeyers zu narrativen Theoriearrangements auf: „Sie [Narrative Theoriearrangements] wenden die Verweisungsstruktur von Sinn, etwas als etwas zu präsentieren, reflexiv in den Modus einer Darstellung von Kontingenz.“ (Rustemeyer 1997, S. 15) Erzählt eine Erzählung eine Geschichte, erzählt sie eine mögliche Geschichte. Erzählungen „im Spannungsfeld von Theorie und Erzählung“ (ebd., S. 33), so der Anspruch der sich mit dieser Positionierung verbindet, lassen sich „als Eröffnung eines Möglichkeitsfeldes beschreiben, das ein Bewusstsein von Kontingenzen und Gewissheitsgrenzen in produktive Beschreibungsarrangements umzusetzen erlaubt, die Rationalität weniger preisgeben als vielmehr situativ präzisieren und für Revisionen offen halten“ (ebd.). Andererseits werden Forschungen mit literaturwissenschaftlichen

8 Mit der Frage nach der Funktion des Autors/der Autorin lässt sich im Anschluss an Jacques Derrida die Zeichnung einer Erzählung mit einem Namen als performativer Akt verstehen, mit dem sich Unterzeichnende als mögliche\_r Unterzeichnerin/Unterzeichner zur Welt bringen (vgl. Derrida 2004, S. 106). Der Autor/die Autorin beglaubigt mit seiner/ihrer Unterschrift den Text. „Linguistisch gesehen, ist der Autor immer nur derjenige, der schreibt, genauso wie ich niemand anders ist als derjenige, der ich sagt.“ (Barthes 2000, S. 188) Die Funktion Autor vollzieht sich nach Michel Foucault in der Differenz von Schreiber\_innen und Sprecher\_innen/Erzähler\_innen eines Textes (vgl. Foucault 2000, S. 240ff). Autorschaft kann damit als abgekoppelt von empirischen Subjekten aufgefasst werden. Was bleibt wäre die Autor\_infunktion, die Autorität des Textes um damit diskursive Anschlussfähigkeit zu garantieren (vgl. Horn 2008, S. 369).

Theorieexporten, wie wir sie praktizieren, in Frage gestellt von der *Kritik*, „dass vor allem ein *Schlagwort* – das des Erzählens – in andere Disziplinen [...] exportiert wurde und dass eine begrifflich reflektierte Narratologie dabei auf der Strecke blieb“ (Köppe und Kindt 2009, S. 244). Im Wissen um diese Kritik verpflichten wir uns um Reflexionen des erzähltheoretischen Modells fiktionaler Erzählungen, welches wir als einen methodischen Einsatz unserer sozialwissenschaftlichen empirischen Forschungen kennzeichnen. Antworten auf die sich dabei stellenden Fragen zeigen sich als mögliche. Sie stehen unter dem Plausibilitätsanspruch, den Geschichten ohne Abschluss provozieren, in denen sich immer wieder Leerstellen und neue Fragen finden. „Es mag sein, daß jede Theorie zur strukturellen Inkonsistenz verdammt ist“ (Culler 1999, S. 122). In diesem Sinne verstehen wir das nachfolgend skizzierte Modell als methodischen Kontext für Suchprozesse, die Positionierungen und deren Perspektivenverschiebungen mit sich anschließenden Fragen ohne abschließende Antworten erzählen. „Es wird also nicht darum gehen, eine Antwort auf eine Frage zu finden, sondern darum, die Notwendigkeit [wir würden eher sagen, die Möglichkeit] zu erläutern, die Frage [nach Fiktion oder Nicht-Fiktion] anders zu formulieren und diese Notwendigkeit systematisch zu begründen“ (Bossinade 2000, S. 135).

Die *logische Struktur fiktionaler Erzählungen* beantwortet nicht die Frage nach Fiktion oder Nicht-Fiktion. Sie zeigt sich mit der *Frage*: ‚*Wer spricht?*‘ in den Positionierungen der Aspekte *Autor\_in* und *Erzähler\_in*. Die Gestaltungen fiktionaler Erzählungen lassen sich erzähltheoretisch als Imaginationen einer Autorin/eines Autors verstehen, über deren Referenzen die Erzählungen keine Auskunft geben. So heißt es in einer Einführung in die Erzähltheorie: „Die in fiktionaler Rede geäußerten Sätze [erheben] als Imaginationen eines realen Autors keinen Anspruch auf Referenz in *unserer* Welt.“ (Martinez und Scheffel 2005, S. 95) Diese Positionierung verweigert auch den Lektüren die Referenz auf die/den *Autor\_in* in einer fiktionalen Erzählung: „Sowohl der Erzähler als auch sein Erzählen [stellen] eine Fiktion [dar.], d.h. nicht mehr als die text- und fiktionsinterne pragmatische Dimension“ des Erzählens (ebd., S. 67). Aber auch eine fiktionale Erzählung erzählt eine Geschichte, die von jemandem erzählt wird (vgl. Genette 1998, S. 17). Mit dieser Verschiebung von *Autor\_in* zu *Erzähler\_in* erheben die Sätze einer fiktionalen Erzählerin/eines fiktionalen Erzählers durchaus einen Wahrheitsanspruch in der erzählten Welt“ (ebd.). In der bereits zitierten Einführung heißt es dazu: „Dem fiktiven Erzähler [...] sind [...] Sätze als authentische zuzuschreiben, die aber imaginär sind – denn sie werden vom Erzähler behauptet, jedoch nur im Rahmen einer imaginären Kommunikationssituation.“ (ebd., S. 17) Mit diesen beiden Aspekten der logischen Struktur fiktionaler Erzählungen (*Autor\_in* und *Erzähler\_in*)

kann sich die Nicht-Antwort auf die Entweder-oder-Frage nach Fiktion und Nicht-Fiktion legitimieren.

Die Nicht-Antwort auf die Entweder-oder-Frage nach Fiktion und Nicht-Fiktion lässt sich auch in Antworten auf die Frage: *„Von welchem Ich und welcher sozialen Welt wird gesprochen?“* finden. Fiktionale Erzählungen stellen zwar keinen „Anspruch auf unmittelbare Referenzialisierbarkeit“ (ebd., S. 13), jedoch gehen erzähltheoretische Positionierungen davon aus, dass sich *Wirkungen einer Erzählung* dann entfalten, wenn sie als „authentische (wenn auch fiktive) Rede eines bestimmten (wenn auch fiktiven) Sprechers“ verstanden werden kann, „der nicht auf nichts, sondern auf bestimmte (wenn auch fiktive) Dinge referiert.“ (ebd., S. 14)<sup>9</sup> Die Berufung auf erzähltheoretische Einsätze kann so auch die Konstruktionen der Lebensgeschichten (Kap. 3) ohne Referenzen außerhalb des Textes legitimieren. Sie wird durch die *Unterscheidung von Darstellungen und dargestellten Inhalten einer Erzählung* eröffnet: „Die Unterscheidung zwischen Vermittlung und Inhalt ermöglicht und legitimiert die Analyse der dargestellten Handlung und der Welt, in der sie stattfindet, als eigenständiger Bedeutungsschicht von Erzähltexten mit spezifischen Elementen und Strukturen“ (ebd., S. 22). Der Inhalt einer Erzählung ist mit dieser Positionierung nur in Form seiner ausschließlich literarischen Vermittlung zugänglich (hier in Form einer Geschichte). Der narrative Inhalt wäre so als das erzählte Ich, die erzählten Anderen und die erzählte Welt zu kennzeichnen und eine Geschichte von Selbst, Anderen und Welt als ein Element des Erzählten.

### 2.2.2 Lebensgeschichtliche Erzählungen als kontingente Konstruktionen

Lebensgeschichtliche Erzählungen (auch solche, die in narrativen Interviews im angeregten Erzählen entstehen) verstehen wir als kontingente autobiographische Konstruktionen. Für die Begründung dieser Vorstellung rufen wir unterschiedliche Einsätze auf, die jeweils auf spezifische Aspekte der Kontingenz lebensgeschichtlicher Erzählungen verweisen. Im Rahmen unserer Forschungen begegnen uns Menschen in interaktiven Interviewsituationen *„als Geschichtenerzähler“*

9 Die lebensgeschichtlichen Erzählungen, analytischen Erzählungen und Erzählungen mit wissenschaftlichem Erkenntnisanspruch, als fiktionale Erzählungen verstanden, referieren (ohne Verwurzelung in einem wahren, empirisch-wirklichen Geschehen, wie es in besagter Einführung heißt) „auf das, was in der erzählten Welt der Fall ist.“ (Genette 1998, S. 95) Das heißt, unsere kontingenten Positionierungen, Beobachtungen, Lektüren und Konstruktionen müssen sich in unseren Erzählungen als plausible erweisen.

(Viehöver 2001, S. 178). In Reflexionen dieser Situationen können wir davon ausgehen, dass wir in soziale Praxen involviert waren, in denen wir Aussagen/narrative Schemata für Selbst- und Weltkonstruktionen aufrufen (vgl. ebd.). Wir verstehen Situationen narrativer Interviews als solche sozialen Praxen und lesen Lebensgeschichten als Erzählungen, die Geschichten erzählen, die von jemandem erzählt werden (vgl. Genette 1998, S. 17).

Mit Verweis auf Dirk Rustemeyer richten wir unseren Blick zunächst auf das Erzählen von Geschichten in Interviewsituationen als ‚narrativen Akt‘ (vgl. ebd., S. 199) und auf die Sprache mit der Lebendigkeit des Sagens (vgl. Rustemeyer 1997, S. 44). Dabei zeigt sich das Erzählen als eine *Sprechsituation, deren Sprachereignis nicht festgehalten werden kann*. Sybille Krämer kennzeichnet in diesem Sinne Sprache als Ort einer nicht zu überwindenden strukturellen Differenz, einer Differenz, die „Sprachgeschehen erst in Bewegung setzt und hält, diese aber auch den Intentionen und Vorsätzen bewusstseinsgesteuerter Subjektivität entzieht“ (Krämer 2002, S. 330). Mit der „Rehabilitierung der Stimme und der Stimmlichkeit als sprachtheoretischen Begriff“ (ebd., S. 338) und der Aufmerksamkeit für die Stimme als Grenze der Thematisierung von intentionaler und intersubjektiv kontrollierbarer Tätigkeit werden erzählte Lebensgeschichten als kontingente verständlich (ebd., S. 340). Miteinander Sprechen kann so als „Sprachereignis [...] in Analogie zu einem musikalischen Geschehen“ (ebd., S. 339) aufgefasst werden. Dem gesprochenen Wort kann man sich nicht entziehen, aber es entzieht sich der Präsenz des Gegenstandes. Sprechen als Sich-Ereignen lässt sich nicht als Mitteilung einer Information fassen. Eine Mitteilung – als Praxis der Sprache – wird nach diesem Verständnis möglich, wenn der Hörende meint, die Intention des Sprechenden zu verstehen und der Redende als Person konstituiert wird, die zum Hörenden spricht, einem Hörenden, der sich als Hörender konstituiert (vgl. Derrida 2003, S. 55). Im Anschluss an Michel Foucault ginge es mit Blick auf das Ereignis des Sprechens darum, zu „zeigen, dass Sprechen etwas tun heißt – etwas anderes, als das auszudrücken, was man denkt, das zu übersetzen, was man weiß, etwas anderes auch als die Strukturen einer Sprache spielen zu lassen“ (Foucault 1981, S. 298). Dieser Einwand leitet unsere Auffassung, dass das Erzählen einer Ich-Erzählerin/eines Ich-Erzählers performativ erzeugt wird, auch motiviert durch die/den Fragende\_n.

Lebensgeschichtliche Erzählungen sind neben vielem anderem auch abhängig von *aktuellen Bedeutsamkeiten der erzählten Inhalte* für den/die Erzähler\_in und verschiedensten räumlich-zeitlichen und sozialen Aspekten der Erzählsituationen. Bereits die Form der Erzählung verweist auf eine mögliche Version einer Geschichte unter anderen. Die Differenz von Erzählzeit (als Zeit, welche die sprachliche Realisierung benötigt) und erzählter Zeit (der inneren Zeitausstreckung des

Erzählgeschehens) (vgl. Vogt 1998, S. 101) erfordert zeitraffendes Erzählen mit thematischen Akzentuierungen, Zeitsprüngen und Aussparungen (vgl. ebd., S. 103). Rainer Kokemohr und Hans-Christoph Koller geben zu bedenken, dass „im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse fraglos als gültig unterstellte Muster des Lebenslaufs und seiner narrativen Darstellung verloren gegangen sind“ (Kokemohr und Koller 1994, S. 8) und dass lebensgeschichtliche Erzählungen schon deshalb kontingente Konstruktionen darstellen, weil für äußere Daten des Lebenslaufs angesichts zeitlich-biographischer, sozialer und sachlich-inhaltlicher Offenheit (vgl. auch Luhmann 1993, S. 152) keine eindeutigen Erzählmuster zur Verfügung stehen. So kann das Ich, das sich mit einer Lebensgeschichte erzählt, als sprachlich entworfenen Ich vorgestellt werden.

Wird lebensgeschichtliches Erzählen in der Form des narrativen Interviews und dessen schriftlicher Fixierung „als Nachstellung der *Diskursregel Biographie, Autobiographie*“ (Schuller 1994, S. 84) aufgefasst, kann die skizzierte Forschungsposition jedoch nicht ignorieren, dass Autobiographie und Biographie zumeist als literarische Genres gelten, „die von der Referenz auf Wirklichkeit leben, von einer Referenz auf das ‚wirkliche Leben‘“ (ebd., S. 79). Dagegen verweist Johanna Bossinade auf Vorstellungen autobiographischen Schreibens, die eine Differenz von Autor\_in zum Ich des Textes markieren. Das erzählte Ich kann damit als ein Ich gelesen werden, das „sich im Rahmen des autobiographischen Schreibens zum Problem wird“ (Bossinade 2000, S. 144). Johanna Bossinade diskutiert unter anderem das Konzept der Autobiographie als Schrift bei Eva Meyer. Eva Meyer ruft die Grenzen des Genres Autobiographie auf, „das kein wohldefinierter und festumrissener Gegenstand mehr sein kann“ (Meyer 1989, S. 9). Sie kennzeichnet das Verfahren des Schreibens als Wiederholung, die „den Raum des Gelebten“ (ebd.) zur Sprache kommen lässt. Dieser Raum ist es, „der den Beschreiber als die Technik seiner Beschreibung ergreift und in dem Maße ein neues Leben gewinnt, wie diese Technik die Autobiographie der Schrift in Gang setzt“ (ebd., S. 9f). Mit dieser Positionierung stellt sich nicht die Frage nach der Authentizität erzählter lebensgeschichtlicher Erfahrungen oder nach Selbst- und Weltpositionierungen einer Autorin/eines Autors, vielmehr erscheint eine lebensgeschichtliche Erzählung als eine mögliche, als eine kontingente Konstruktion einer Erzählerin/eines Erzählers. Eine mögliche Begründungsfigur für textinterne Konstruktionen von Ich, Anderen und Welt in Lebensgeschichten findet sich in einem Hinweis auf das Erzählen von Erzählungen bei Gérard Genette: „Die Erzählung ‚repräsentiert‘ nicht eine (reale oder fiktive) *Geschichte, sie erzählt sie.*“ (Genette 1998, S. 220) Mit diesem Einsatz lässt sich nicht danach fragen, ob und wie die Geschichte einer Erzählung eines Ich von sich und seiner Welt auf reale biographische Erfahrungen referiert oder nicht. Über die *Wirklichkeit des erzählenden Ich* und seiner Welt ist damit



so wenig gesagt, wie über *die Realität des erzählten Ich* und seiner Welt. Jedoch kann mit diesem Aufwand die einleitende Sicht auf die Frage nach der Plausibilität erweitert werden: Eine Lebensgeschichte erzählt eine mögliche Geschichte, die von einer Ich-Erzählerin/ einem Ich-Erzähler erzählt wird, die/der als sprachlich entworfenen Ich vorgestellt wird. Dieser Einsatz setzt auch an *Authentizitätsunterstellungen* an, die sich mit Interview-Transkripten verbinden. Differenzen (wie die Differenz zwischen dem Ereignis des Sprechens und dem inhaltlichen Sagen, die Differenz zwischen dem Ereignis der Aussage und der Schrift sowie die Differenz zwischen Autor\_in und Ich der Erzählung) verstehen wir als theoretische Konzepte, mit denen sich die Situativität und Fragilität von Selbst- und Weltvorstellungen, der konstruierende Charakter des Erzählens und des Erzählten sowie dessen diskursive Kontextualität systematisch theoriegeleitet diskutieren lassen. Dabei geht es auch um den Geltungsanspruch der zur Sprache kommenden lebensgeschichtlichen Erfahrungen, hier fokussiert auf die Differenz zwischen Autor\_in und Ich der Erzählung, um „die fundamentale Mehrdeutigkeit der Sprache“ (Koller 1999, S. 182), die sich in den Differenzen von Aussageereignis und Aussage geltend macht, aber auch um die Differenzen von Sprachereignissen und deren Fixierungen.

Die Aufmerksamkeit gilt der Geschichte. *Geschichten* in Form fiktionaler Erzählungen stellen sich *als Einheiten* dar, die differente Inhalte in möglichen chronologischen, kausalen, finalen oder kompositorischen Zusammenhängen integrieren. Darstellungen von Geschichten können so als kontingente narrative Texte gelesen werden. „Geschichte und Narration existieren für uns [...] nur vermittelt durch die Erzählung. Umgekehrt aber ist der narrative Diskurs oder die Erzählung nur was sie ist, sofern sie eine Geschichte erzählt, da sie sonst nicht narrativ wäre“ (ebd., S. 17). Mit Blick auf deren Kontingenz kann – noch einmal im Anschluss an Dirk Rustemeyer – nach der *Plausibilität von Lebensgeschichten* gefragt werden. „Losgelöst von der spekulativen Identitätsthese einer substantiellen Einheit von Darstellung und Dargestelltem bleibt die Aufgabe einer kontrollierten Formierung von Sinn zu plausiblen Darstellungen bestehen, die etwas als etwas zeigen“ (Rustemeyer 1997, S. 12). Auf welche Weise können lebensgeschichtliche Erzählungen Geschichten erzählen, die das Ich, Andere und ihre Welt plausibel darstellen? Mit einem ‚erzähltheoretischen Blick‘ könnte die Frage als Frage nach der Erzeugung von Realitätseffekten (vgl. Schuller 1994, S. 79) gestellt werden. So lassen sich bei Jochen Vogt Erzähltechniken nachlesen, mit denen sich ‚Illusionen von Gegenwärtigkeit‘ konstituieren, zum Beispiel in Äußerungen von Gedanken und Gefühlen mit Verben innerer Vorgänge, in der Verwendung des monologischen Präsens oder in der direkten Ansprache von Lesenden bzw. Hörenden durch ein erzählendes Ich (vgl. Vogt 1998, S. 27ff). Aus dieser Blickrichtung richtet sich das Interesse auf das textinterne erzählende Ich. Die Verbindung der Frage nach der Plausibilität von

Geschichten mit der Frage nach dem erzählenden Ich kann in der Fortführung des bereits aufgerufenen Gérard Genette Zitates gefunden werden: „Geschichte und Narration existieren für uns [...] nur vermittelt durch die Erzählung. Umgekehrt aber ist der narrative Diskurs oder die Erzählung nur was sie ist, sofern sie eine Geschichte erzählt, da sie sonst nicht narrativ wäre [...], und insofern sie eben von jemandem erzählt wird, denn sonst wäre sie [...] überhaupt kein Diskurs. Narrativ ist die Erzählung durch den Bezug auf eine Geschichte, und ein Diskurs ist sie durch den Bezug auf die Narrationen.“ (Genette 1998, S. 17)

Werden *Lebensgeschichten als ‚Nachstellungen‘ der Diskursregel Autobiographie* aufgefasst (vgl. Schuller 1994, S. 84), kann davon ausgegangen werden, dass keine Erzählmuster zur Verfügung stehen, mit denen sich ein Ich als identisches plausibel darstellen kann. Deswegen soll die Frage nach plausiblen Darstellungen in lebensgeschichtlichen Erzählungen im Folgenden auf die Frage nach der Plausibilität von Geschichten eines Ich, das (von) sich erzählt, fokussiert werden. Als Zugang zu dieser Frage rufen wir ein Zitat aus Robert Musils ‚Der Mann ohne Eigenschaften‘ auf (gelesen in einem Text von Gustav Frank über Kohärenzstörungen), mit dem sich der Anspruch der Plausibilität von Geschichten einer Ich-Erzählerin/eines Ich-Erzählers, die/der (von) sich erzählt, als rein funktionaler darstellt. „Die meisten Menschen sind im Grundverhältnis zu sich selbst Erzähler. [...] Sie lieben das ordentliche Nacheinander von Tatsachen, weil es einer Notwendigkeit gleichsieht, und fühlen sich durch den Eindruck, daß ihr Leben einen ‚Lauf‘ habe, irgendwie im Chaos geborgen. [...] obgleich öffentlich schon alles unerzählerisch geworden ist und nicht einem Faden mehr folgt, sondern sich in einer unendlich verwobenen Fläche ausbreitet.“ (Musil zitiert nach Frank 2009, S. 66). In solchen *Narrationen eines erzählenden Ich* zeigt sich *kein identisches erzähltes Ich*. Davon gehen auch fallrekonstruktive Biographieforschungen aus. So findet sich im Text ‚Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung‘ (Schäfer/Völter 2009) die Frage: „Lassen sich Prämissen der Biographieforschung mit einer Subjekt-Konzeption vereinbaren, die von einem ‚nicht-identischen‘, ‚dezentrierten‘ oder ‚fragmentierten‘ Subjekt ausgehen?“ (Schäfer und Völter 2009, S. 161) Im Aufsatz ‚Welt‘ und ‚Lebenswelt‘ als textuelle Momente biographischer Welt- und Selbstkonstruktionen‘ (Kokemohr 1994) heißt es über Ich-Erzähler\_innen/Figuren in Texten: „Ich von identifizierenden Referenzen frei, tritt [...] als mehrgesichtiger Joker auf, der dem textuellen Spiel der Referenzen den Schein der Einheit nimmt.“ (ebd. 1994, S. 122) Die Freiheit von identifizierenden Referenzen und die Mehrgesichtigkeit des Ich verweisen darauf, dass Vorstellungen des erzählenden Ich von sich/Selbstpositionierungen und sozialer Welt/Konstruktionen von Anderen und Anderem different und widersprüchlich sind, nicht-kohärent sein können und dass das Konzept der Identität grundsätzlich eine Konstruktion darstellt, deren Vor-

stellungen sich performativ konstituieren. Die verschiedenen Gesichter könnten ohne einen Schein der Einheit produktiv aufeinander bezogen werden (vgl. ebd., S. 139), indem sie als Subjektpositionen der Erzählung gelesen werden, die für „unterschiedliche Beziehungen zueinander – solche des Zusammenhangs, des Gegensatzes, der Wiederholung usw.“ (Genette 1998, S. 15) Plausibilität ermöglichen.

Einen ersten Zugang zu differenten Positionierungen in Erzählungen ermöglicht uns die *Unterscheidung von Erzählsituationen*, die wir unseren Lektüren und Transformationen narrativer Interviews als mögliche Strategien diskursiver Brechungen vorstellen. Erzählsituationen positionieren das erzählende Ich in Beziehungen zur Geschichte, z.B. als Hauptfigur des Erzählens im Sinne eines erzählten Ich, als beteiligte\_r Beobachter\_in und/oder als unbeteiligte\_r Erzähler\_in (vgl. Stanzel 2002, S. 25ff). Mit der Frage nach möglichen Zugängen zur Vielschichtigkeit, den wechselnden Perspektiven, den Differenzen, Widersprüchen, Sprüngen und Brüchen des erzählten Ich einer lebensgeschichtlichen Erzählung (vgl. Seitz 2004, S. 82) sind wir auf die Erzähltheorie von Franz K. Stanzel gestoßen, die nach der Art der Thematisierungen zwischen drei idealtypischen Erzählsituationen unterscheidet: der Ich-Form, der personalen Erzählsituation und der auktorialen Form (vgl. ebd., S. 113ff). Alle drei Formen zeichnen sich nach Franz K. Stanzel durch spezifische Fokussierungen, Erzählweisen und Gestaltungsmittel ebenso aus, wie durch bestimmte Erzählperspektiven und Funktionen<sup>10</sup>. Diesen Zugang nutzten wir für unsere Lektüren und Konstruktionen der lebensgeschichtlichen Erzählungen. Laut Franz K. Stanzel werden differente Einsätze innerhalb einer Erzählung mittels unterschiedlicher Fokussierungen, Erzählweisen, -perspektiven und Gestaltungsmittel ermöglicht. Ich-Erzählsituationen erzählen kontingente Geschichten aus den Perspektiven eines Ich/Wir. Sie ordnen Aussagen in jeweils individuellen Bedeutungen der Erzählerin/des Erzählers/der Erzähler\_innen. Durch das inszenierende Erzählen und Berichten von Gedanken und Erlebnissen realisiert sich demnach der differente Sinn von Geschichten aus der Perspektive des erzählenden Ich/Wir (vgl. Stanzel 2002, S. 25ff). Das entspricht unserem Verständnis, dass Erzählungen in und von Forschungsprozessen keine Wahrheitsaussagen jenseits der Perspektiven der Forschung ermöglichen, aber kontingente Aussagen konstruieren, „die einen Geltungsanspruch in der erzählten Welt“ (Martinez und Scheffel 2005, S. 95) erheben. Auktoriale und personale Erzählsituationen

---

10 Die Analyse von Erzählsituationen bildet für Franz K. Stanzel die methodische Grundlage der Charakterisierung von Typen von Erzählungen. Dabei wird davon ausgegangen, dass eine dominierende Erzählsituation den Charakter einer Erzählung bestimmt. Die jeweiligen Eigenheiten der Geschichten der Erzählungen eines Typs lassen sich nach Franz K. Stanzel ebenso mit Erzählsituationen erklären. Er beschreibt, wie die Wechsel von Erzählsituationen die Eigenheiten von Geschichten ausmachen.

erscheinen dagegen in unterschiedlichen Weisen als legitimierende Erläuterungen der erzählten Geschichten. Auktoriale Formen zeichnen sich durch distanziertes Berichten und Kommentieren von Positionierungen zu Sachverhalten aus, die als allgemeingültige, oder zumindest als überindividuell bedeutsame, vorgestellt werden (vgl. Stanzel 2002, S. 25ff). Sie markieren indirekte Zitierungen, die wir als Wissen im Sinne kulturell etablierter Deutungsmuster aufrufen. Als charakteristisch für personale Erzählsituationen gilt ein Reflektormodus, eine individuelle Perspektive mit der sich die Erzählenden zu (beteiligten) Beobachter\_inne\_n der Geschichte machen. Dabei kommen zum einen Gedanken des erzählenden Ich zur Sprache, die als gegenwärtige (als in der Situation der Erzählung bedeutsame) vorgestellt werden können. Zum anderen werden Lesende direkt angesprochen (vgl. ebd.). Nach unserem Verständnis der Textualität und Performativität von Forschungen sind Erzählsituationen von besonderem Interesse, weil es damit möglich wird, Aussagen von Erzählungen nicht nur nach ihrem erzählenden bzw. erklärenden Gehalt zu unterscheiden, sondern (idealtypisch) nach Funktionen zu differenzieren, mit denen sich verschiedene Geltungsansprüche innerhalb der Erzählungen markieren lassen. So können sich Geschichten einer Ich-Erzählerin/eines Ich-Erzählers von sich und ihrer/seiner Welt als Einheiten darstellen, die differente Selbst- und Weltpositionierungen in möglichen chronologischen, kausalen, finalen oder kompositorischen Zusammenhängen vorstellen.

Wir (re)konstruieren die von uns in den Interview-Transkripten gelesenen differenten Selbst- und Weltpositionierungen in Form von Geschichten. Die *Kompositionen der Geschichten von Erzählungen* erfolgen als (Re)Konstruktionen der „Gesamtheit der erzählten Ereignisse“ (Genette 1994, S. 199) in Anlehnung an den neuen Diskurs der Erzählung von Gérard Genette. Das heißt, wir haben unsere Weisen der Präsentation der lebensgeschichtlichen Erzählungen über *episodische Handlungsstrukturen* legitimiert, die wir aus den Themen der Erzählungen/der Interview-Transkripte gelesen haben. Episoden lassen sich zwischen dem Geschehen (der chronologischen Folge von Ereignissen) und der Geschichte (einem regelhaften Zusammenhang) verorten. Für die Gesamtstruktur der Erzählungen referieren wir jeweils auf *eine Hauptfigur*. Die Einheit der Hauptfigur der Erzählung lässt sich als Einheit ihrer Differenzen vergegenwärtigen (vgl. Straub 1993, S. 152), gelesen als differente „Identitätsprädikate“ (ebd.) der Ich-Erzähler\_innen in der zeitlichen Abfolge der Geschichte als auch in verschiedenen Positionierungen einer erzählten Zeit.

Die Produkte solcher konstruierenden Gestaltungen lebensgeschichtlicher Erzählungen sind Texte, die (in einer von uns als Co-Autor\_inn\_en konstruierten Struktur) wörtliche Aussagen der zugrundeliegenden Interview-Transkripts wiedergeben. Deswegen unterscheiden sich die *Narrationsweisen* dieser Texte von

niedergeschriebenen Lebensgeschichten in Autobiographien. Als Transformationen „der Selbstpräsentation erzählter Lebensgeschichte in Interaktionen“ (Fischer-Rosenthal, 2002, S. 36) verweisen sie in ihrem je eigenen Erzählduktus auf diese Interaktionen ohne sie explizit aufzurufen. So verstehen sich die im dritten Kapitel vorgestellten lebensgeschichtlichen Erzählungen als Monumente von Erzählungen eines Ich-von-sich-und-seiner-Welt bzw. einer/eines Ich-Erzählenden.

Mit diesen Darstellungen (also konkreten Weisen der Präsentation der Erzählungen) werden zugleich Unterkomplexitäten konstruiert. So bleiben z.B. im hier vorgestellten Programm Unterscheidungen von Erzählerreden und Figurenreden unberücksichtigt<sup>11</sup>. Die differenten Ich-Konstruktionen der lebensgeschichtlichen Erzählungen verbinden sich in der Lektüre durch den Namen der Ich-Erzählerin/ des Ich-Erzählers. Der *Name* gilt uns *als Möglichkeit in unauflösbarer Differenz Ich zu sagen*. Mit diesem Namen wird jedoch zugleich die Differenz der beiden Fragen: ‚Wer spricht? Über welches Ich wird gesprochen?‘ als *Unterscheidung* Erzähler\_in und Figuren bzw. *erzählendes Ich* und *erzähltes Ich* aufgerufen. In welchem Verhältnis steht dann die/der Erzählende einer lebensgeschichtlichen Erzählung zu den erzählten differenten Ich-Figuren? Mit Verweis auf Gérard Genette müssen wir zugestehen, dass mit der Entscheidung für einen Namen, die Ich-Figuren sprachlich mit dem/der Erzählenden gleichgesetzt werden (vgl. Genette 1994, S. 263). Als typisch für Autobiographien (verstanden als faktuale Erzählungen) wird angegeben, dass der/die Autor\_in zugleich Erzähler\_in und Hauptfigur der Erzählung ist. Rufen wir diese unmittelbare Referenzialisierung auf, wenn wir den/die Erzähler\_in unter einem Namen als Hauptfigur der Erzählung lesen? Wir berufen uns mit dieser Frage und ihrer Verneinung auf Paul Ricœur: Ein Name muss nicht als Identitätszuschreibung gelesen werden. Zwar impliziert ein Name einen „unwandelbaren Kern“ (Ricœur 1987, S. 210) einer Identität, zugleich stellt er diesen in Frage: „Die Erfahrung der körperlichen und geistigen Veränderung jedoch widerspricht einer solchen Selbigkeit“ (ebd.). Die Identität Erzähler\_in/Figuren der erzählten Geschichten ergibt sich mit dieser Lesart aus der Komposition. Wenn „jede Geschichte als eine Kette von Transformationen angesehen werden kann“, dann „kann die narrative Identität des Helden nichts anderes sein als der einheitliche Stil von subjektiven Transformationen“ (ebd., S. 215). Ricœur verweist auf Erzählungen „in denen die narrative Identität der Figuren unzähligen imagi-

11 Mit unseren Positionierungen, Konstruktionen in Erzählungen ohne Referenzen außerhalb des Textes zu legitimieren, haben wir uns schon bei den Transkriptionen der Interviews entschieden, zitierte Reden anderer nicht als erinnerte wörtliche Reden zu kennzeichnen, sondern als erzählte Ereignisse.

nären Variationen unterworfen wird“ (ebd., S. 216), aber auch darauf, dass das Nicht-Subjekt eine Figur des Subjekts bleibt.

Nicht zuletzt lässt sich mit der Komposition einer Erzählung, unter Berufung auf einen Namen, die *Lektüre* eines zusammenhängenden, kohärenten wie ambivalenten Sinns als Identitätskonstruktion lesen, als *Aneignung*. Der zitierte Aufsatz diskutiert Konstruktionen *narrativer Identität* und kennzeichnet den Vorrang der dritten Person im Sprechen über jemanden als eine Form der Aneignung (von Bedeutungen) des Erzählers/der Erzählerin/der Figuren durch das Lesen: „Sich eine Figur durch Identifikation aneignen bedeutet, sich selbst dem Spiel imaginativer Variationen unterwerfen, die so zu imaginativen Variationen des Selbst werden“ (ebd., S. 222). Wir wenden die Frage nach der narrativen Identität in eine Frage nach der narrativen Kohärenz von Erzählungen.

Mit der Setzung – Lebensgeschichten erzählen mögliche Geschichten – verbindet sich die Erwartung, dass diese Geschichten so komponiert sein sollten, dass sie das erzählte (mehrgesichtige) Ich und die Welt der Erzählung mit ihren Ereignissen ordnen, beschreiben und vielleicht auch erklären könnten. *Narrative Kohärenz* bezeichnen Hans-Harald Müller und Jan Christoph Meister erzähltheoretisch als ein „triviales Phänomen“ (Müller und Meister 2009, S. 36), weil in (fiktionalen) Erzählungen vorausgesetzt wird, dass Erzähltes zusammenhängt. Sie kennzeichnen Kohärenz als eine Struktureigenschaft, die Zusammenhänge nicht in einer alltagsprachlich normativen Bedeutung von Geschlossenheit, Widerspruchsfreiheit und Sinnhaftigkeit aufruft (vgl. ebd., S. 31). Julia Abel, Andreas Blödnor und Michael Scheffel beziehen textinterne Kohärenzerwartungen auf eine „semantisch-thematische und pragmatisch-funktionale Textverknüpfung“ durch „spezifisch narrative Elemente und Strukturen“ (Abel et al. 2009, S. 4) und formulieren vier idealtypische ‚Minimalanforderungen‘ an eine „Ordnungslogik der Narrativen Sinnbildung“ (ebd., S. 8): (1) „Widerspruchsfreiheit der einzelnen Aussagen, Elemente und Ereignisse der Erzählung“ (ebd.), (2) „Kausalität bzw. die eindeutig rekonstruierbaren Verknüpfungen von Ereignissen“ (ebd.), (3) „Temporalität: die eindeutig rekonstruierbare chronologische Ordnung von Ereignissen“ (ebd.) und (4) „Finalität: die Zielgerichtetheit der Erzählung“ (ebd.). Zugleich gelten Erzählungen hier nicht als „eine Art Statthalter der ‚Kohärenz‘ inmitten einer als kontingent zu betrachtenden Wirklichkeit des [erzählten] Lebens“ (ebd., S. 2). Vielmehr wird in Studien zur narrativen Sinnbildung davon ausgegangen, dass Kohärenz und Ambivalenz in literarischen Erzählungen gleichermaßen sinnstiftend wie -störend wirken. „[L]iterarische Erzählungen zeichnen sich geradezu dadurch aus, dass sie Kohärenzbildung auf verschiedene Weise, etwa durch Mehrdeutigkeit, Brüche, Leerstellen, und Widersprüche, unterlaufen.“ (ebd.) Die Entscheidung, das literaturtheoretische Modell fiktionaler Erzählungen als ein mögliches Konzept

empirischer Forschungen zu praktizieren, gibt die Möglichkeit *Kohärenzen und Ambivalenzen* der Geschichten in lebensgeschichtlichen Erzählungen in die Frage nach sinnformierenden plausiblen Darstellungen einzubeziehen. Der Text ‚Narrative Sinnbildungen im Spannungsfeld von Ambivalenz und Kohärenz‘ (ebd.) benennt zwei dominante Formen der Ambivalenz von narrativen Strukturen einer Erzählung (vgl. ebd., S. 1ff). Gekennzeichnet werden zum einen differente „Sprecherpositionen innerhalb der textinternen Kommunikationsstrukturen“ (ebd., S. 8), die unter anderem verschiedene Deutungsmuster des Erzählten ermöglichen. Verstanden als ambivalente Ordnungsmuster können sie die Mehrgesichtigkeit von Selbst- und Weltpositionierungen plausibilisieren. Zum anderen wird auf diskursive Brechungen des Erzählten verwiesen, zum Beispiel auf Strategien der Metaebene wie Reflexionen und Referenzen, auf unklare Finalitäts- und Realitätsgrade etablierter und durchbrochener Wirklichkeitsmodelle sowie auf Divergenzen zwischen Strukturmustern der Erzählung und deren Bewertungen durch eine Erzählinstanz (vgl. ebd.).<sup>12</sup>

Die Frage nach der Lektüre von Sinn und Sinnstörungen, als Frage literarischer Wissenskonstruktionen, kann vielleicht auch die Frage nach der Wissenschaftstauglichkeit des literaturtheoretischen Konzeptes Erzählung neu positionieren, „indem eine Erzählung gerade der Problematisierung von Sinnbildung an sich Sinn zuweist“ (ebd., S. 2). Machtkritische Theorieperspektiven, hier exemplarisch verbunden mit dem Namen Jürgen Straub, verweisen auf „Wissenschaft als vernunftorientierte Praxis“ und in diesem Zusammenhang auf Literalisierungen als Unterwerfungsmodus (vgl. Straub 1993). Erzählen als sprachliche Handlung erzeugt mit dem Sprechen „zur Sprache gebrachte Wirklichkeiten“ (ebd., S. 155), die in ihrem sprachlichen Charakter formgebunden sind (vgl. ebd., S. 153). Erzählung als eine Form der „Selbstthematisierung, als eine mit Kontinuitäts-, Kohärenz- und Einheitsansprüchen verknüpfte Form“ (ebd., S. 157) wäre von daher im Zusammenhang mit der Auflösung von Identitätserwartungen selbst in Auflösung zu begreifen. Daraus ergibt sich ein Anspruch alternativer Formen der Thematisierung. Erzählung als Konzept für performative, texttheoretisch motivierte Forschungen bleibt blind für die Pluralität von Sprachformen, die sich nicht als Erzählungen darstellen lassen und verschließt sich so möglichen Wirklichkeitskonstruktionen jenseits erzählter Darstellungsformen. Damit ist eine der Begrenzungen unserer Zugänge markiert. Andere werden sich in den anschließenden Erzählungen zeigen.

---

12 Wir gingen auf Fragen diskursiver Brechungen des Erzählens und des Erzählten bereits in der Unterscheidung von Erzählsituationen nach Franz K. Stanzel ein (vgl. oben).

### 2.2.3 Analytische Erzählungen als Erzählungen mit wissenschaftlichem Erkenntnisanspruch

Fragen nach Plausibilitäten, Kohärenzen und Ambivalenzen sowie Problematisierungen von Sinnbildungen begleiten nicht nur Prozesse der Lektüren und Konstruktionen von Lebensgeschichten, sondern auch Forschungsprozesse, welche Lebensgeschichten als Material für Analysen aufrufen. Auf die Frage nach Zielstellungen von Forschungen zu Lebensgeschichten finden sich aktuell grundlegend verschiedene theoretische Positionen. Ein Standpunkt, der unter anderem mit dem Namen Fritz Schütze verbunden ist, analysiert in Lebensgeschichten subjektive Sicht- und Handlungsweisen in ihrer inneren Logik mit deren biographischen Orientierungen, Verlaufskurven und Wandlungen (vgl. Schütze 1983 und 1984). Eine zweite Position, die sich als ‚narrationsanalytisch orientierte Biographieforschung‘ (vgl. Schäfer und Völter 2009) versteht, widmet sich ‚biographischen Fallrekonstruktionen‘ (vgl. ebd., S. 174) in kritischer Auseinandersetzung mit „der identitätsorientierten Subjektkonzeption [...] als] forschungsstrategische Prämisse“ (ebd., S. 175) und analysiert „biographische Strukturen [...] als solche, die sich im Prozess herausbilden und immer wieder re-(produzieren) oder transformieren“ (ebd.). Eine dritte Perspektive, die sich in der qualitativen empirischen Bildungsforschung für uns insbesondere mit den Namen Rainer Kokemohr und Hans-Christoph Koller verbindet, ist darum bemüht, biographische Erzählungen konsequent als Texte zu analysieren (vgl. Kokemohr und Koller 1994). Diesen Anspruch verstehen wir als Ausgangsposition für unsere Analysen von Lebensgeschichten. Das heißt auch, dass *Lektüren lebensgeschichtlicher Erzählungen und analytische Erzählungen* nicht auf die (wie auch immer dezentrierte oder fragmentierte) Identität einer Autorin/eines Autors bezogen werden können, da diese Referenz theoretisch begründet ausgeschlossen ist<sup>13</sup>. Die Frage nach Selbst- und Weltkonstruktionen in analytischen Erzählungen über Lebensgeschichten (und in Erzählungen mit wissenschaftlichem Erkenntnisanspruch) wäre in diesem Zusammenhang unter Berufung auf Dirk Rustemeyer ebenfalls als eine Frage des Geltungsanspruchs plausibler Darstellungen von Lektüren zu stellen.

13 Dabei geht es uns nicht um die Idee, „allein der Text produziere ‚die Person‘“ (Schäfer und Völter 2009, S. 173), die Thomas Schäfer und Bettina Völter als Negation der „Dimension der Genese“ (ebd.) und „Gefahr, sich den Boden für kritische Reflexion historischer und sozialer Konstellationen und ihrer Folgewirkungen auf Lebensgeschichten und Biographien“ (ebd.) kritisieren. Vielmehr gehen wir von der Unmöglichkeit eines Wissens um die Person hinter einem Text aus (vgl. 2.2.2) und fragen von daher nach den Konstruktionen von Selbst und Welt in lebensgeschichtlichen Erzählungen.



Fragen an analytische Erzählungen als Erzählungen mit wissenschaftlichem Erkenntnisanspruch wie: ‚Ist das, wovon erzählt wird, wahr? Ist das wirklich so passiert? Gibt oder gab es diese Personen, Positionen, Situationen, diese Orte, diese Begegnungen?‘ können auch als *Fragen nach Fiktion oder Nicht-Fiktion* verstanden werden. Auch sie sind als Entweder-oder-Frage nicht zu beantworten (vgl. Genette 1994, S. 200). Das Konzept der Erzählung bindet auch den Geltungsbereich von Aussagen analytischer Erzählungen mit wissenschaftlichem Erkenntnisanspruch an die Texte. Die Inhalte/Aussagen in Lebensgeschichten und in analytischen Erzählungen mit wissenschaftlichem Erkenntnisanspruch verstehen wir als *diskursive Aussagen*. Dieser Einsatz leitet unsere Erkundungen der *Möglichkeiten thematisch gerichteter Lektüren und Konstruktionen* von analytischen Erzählungen. Wir lassen uns dabei von einer Positionierung Michel Foucaults in der ‚Archäologie des Wissens‘ (Foucault 1981) leiten: „[S]ie [die Geschichte] stellt sich als erste Aufgabe nicht, es [das zu diskutierende Dokument] zu interpretieren, nicht zu bestimmen ob es die Wahrheit sagt und welches sein Ausdruckswert ist, sondern es von innen zu bearbeiten und es auszuarbeiten: sie organisiert es, zerlegt es, verteilt es, ordnet es, teilt es nach Schichten auf, stellt Serien fest, unterscheidet das, was triftig ist, von dem was es nicht ist, findet Elemente auf, definiert Einheiten, beschreibt Beziehungen.“ (Foucault 1981, S. 14)<sup>14</sup> Elemente, Einheiten und Beziehungen gelten dabei als Materialität diskursiver Konstruktionen, als Objekte, die mit ihrer Erkenntnis performativ konstruiert werden, und der Beobachtung/Lektüre nicht unmittelbar zugänglich sind (vgl. Bublitz 2003, S. 13).

Dieser Zugang ermöglicht ein *textanalytisches Verfahren* für Fragen, denen wir im 4. und 5. Kapitel dieses Buches nachgehen: Welche Themen werden in welchen Weisen (in Diskursen um Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen) behandelt? Welche Themen und Umgangsweisen werden ausgeschlossen? Wir widmen uns diesen Fragen in Form der Analyse diskursiver Formationen. Michel Foucault unterscheidet die Formationen der Gegenstände, der Äußerungsmodalitäten, der Begriffe und der Strategien als diskursanalytische Perspektiven. Mit *Formationen von Gegenständen* werden uneinheitliche Objekte in einem komplexen Beziehungsbündel vorgestellt, die von Diskursen als Praktiken gebildet werden. Ihre Lektüre kann den Zugang zu Fragen nach den Arten des Wissens zu spezifischen Themen öffnen (vgl. Foucault 1992, S. 67f). *Formationen der Äußerungsmodali-*

14 „Diskursanalyse ist in diesem Sinne eine Perspektive, ein Versuch, eine neuartige Position des theoretischen Sprechens zu konstruieren, eher Reflexion auf Ordnungsprobleme in der Praxis der Untersuchung als Ordnungsmethode empirischen Materials, ein Versuch, die Diskontinuitäten des spezifischen diskursiven Raums auf ihre Regelmäßigkeit hin zu untersuchen, und kein Weg, aus diesem Raum allgemeine Regeln ‚des Diskursiven‘ abzuleiten.“ (Schrage 1999, S. 67)

täten verweisen auf Diskontinuitäten der Ebenen des Sprechens. Sie markieren unter anderem differente Subjektpositionen (vgl. ebd., S. 75). Der Blick auf *Formationen der Begriffe* ermöglicht Fragen nach den Eigenheiten rhetorischer Schemata und nach differenten Beziehungen zwischen Aussagen (vgl. ebd., S. 88). Die Aufmerksamkeit für *Formationen der Strategien* ermöglicht die Beobachtung von Beziehungen zwischen Aussagen und Diskontinuitäten als Wirkungen bestimmter diskursiver Konstruktion (ibd., S. 40). Der methodische Einsatz solcher Analysen lässt sich als ‚Konstruktion eines neuen Ortes des Sprechens‘ (vgl. Schrage 1999, S. 67) kennzeichnen, den eine Grundlosigkeit im Sinne einer Letztbegründung auszeichnet. Dieses Modell thematisch gerichteter Lektüren und Konstruktionen diskursiver Formationen kann unter Berufung auf Hannelore Bublitz als *dekonstruktivistisches Analyse- und Lektüreverfahren* (vgl. Bublitz 2003, S. 14) fungieren, das Fragen nach Situierungen von Ordnungen möglicher Selbst- und Weltpositionierungen in Machtverhältnissen ermöglicht. Das was als wahr erscheint, „erscheint aus diskursanalytischer Perspektive als Machteffekt des kulturell konstruierten“ (ibd., S. 10). Dabei wäre Macht als „produktive Analysekatgorie“ (ibd., S. 67) im Sinne eines „funktionale[n] Apriori von Wissen, Erkenntnis und Wirklichkeit“ (ibd.) zu verstehen. Die Analytik der Macht kann so z.B. beobachten/lesen, wie „Heterogenes so aufeinander bezogen wird, dass die Ausgrenzung des ‚Anderen‘ zur Sozialintegration und Etablierung einer Ordnung genutzt werden kann“ (ibd.). In Anlehnung an die Erkundungen von ‚Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse‘ (Koller und Lüders 2004) fragen wir mit unseren analytischen Erzählungen mit welchen Unterscheidungen Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen „als solche definiert [...] werden] (Formation der Gegenstände), von welchen [...] Positionen [von Selbst- und Weltpositionierungen] aus solche Unterscheidungen getroffen [...] werden (Formation der Äußerungsmodalitäten), wie Aussagen über [...] Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen] angeordnet, organisiert und bearbeitet werden (Formation der Begriffe) und in welchem Verhältnis dieser Diskurs zu anderen Diskursen [...] steht (Formation der Strategien)“ (ibd., S. 70).

Als performative Konstruktionen diskursiver Formationen jenseits der Unterscheidung Fiktion/Nicht-Fiktion, können *analytische Erzählungen* in Forschungsprozessen als *Konstruktionen* aufgefasst werden, die Bedeutung geben indem sie bezeichnen (vgl. Abel et al. 2009, S. 2). Sie erzählen Geschichten als „Sinnbildungen, die sowohl der Begründung von sozialen Ordnungen im Allgemeinen als auch der Identitätsbildung [hier differenter Positionierungen] von Individuen und Kollektiven im Besonderen dienen“ (ibd.). Sinnbildungen nach dem Kohärenzprinzip wären dabei als Ergebnis von Forschungen zu markieren (vgl. Foucault 1981, S. 213). Kohärenz „definiert die letzten Einheiten, die die Analyse abschlie-

Ben, sie legt die innere Organisation eines Textes, die Entwicklungsform eines individuellen Werkes oder den Begegnungsort verschiedener Diskurse frei.“ (ebd.) Im Anschluss an Michel Foucault wäre jedoch auch in analytischen Erzählungen nach sinnformierenden plausiblen Darstellungen unter Berücksichtigung von Kohärenzen und Ambivalenzen zu fragen. Sich zeigende Widersprüche lassen sich mit einem Prinzip der Unvereinbarkeit, das nicht aufzulösen ist, charakterisieren. „Widersprüche [sind...] Gegenstände, die um ihrer selbst willen beschrieben werden müssen, ohne daß man untersucht, von welchem Gesichtspunkt aus sie sich auflösen können oder auf welcher Ebene sie sich radikalisieren und aus Wirkungen zu Ursachen werden.“ (ebd., S. 216) Lektüren und Konstruktionen von Subjektpositionen, sozialen Systemen und kulturellen Mustern einer erzählten Welt in der Form von *Sinnbildungen unter Berücksichtigung von Kohärenzen und Ambivalenzen* ließen sich so als Öffnungen eines Möglichkeitsfeldes legitimieren, „das ein Bewusstsein von Kontingenzen und Gewissheitsgrenzen in produktive Beschreibungsarrangements umzusetzen erlaubt, die Rationalität weniger preisgeben als vielmehr situativ präzisieren und für Revisionen offen halten.“ (Rustemeyer 1997, S. 33) Für die Frage nach differenten Konstruktionen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen, scheint es dabei unmöglich, deren Vielgesichtigkeit in lebensgeschichtlichen und wissenschaftlichen Erzählungen unter Verwendung (inklusions)pädagogischer, soziologischer wie sozialwissenschaftlicher Modelle als Matrix für Bedeutungen zu erfassen. Das Aufrufen solcher Entwürfe kann als Referenz auf kategoriale Schemata zur Zuordnung differenter Selbst- und Weltkonstruktionen verstanden werden, auch wenn wir sie als Beobachtungsmodelle vorstellen, die in ihren wechselseitigen Ergänzungen, Durchkreuzungen und im Widerstreit differente Lesarten von Texten ermöglichen können (vgl. Abschn. 2.1.3).

Auch an (Re)Konstruktionen von Selbst- und Weltpositionierungen (verstanden als diskursive Aussagen in analytischen Erzählungen) richtet sich die Frage: Ist das, wovon erzählt wird, wahr? Sie stellt sich uns als Frage nach den Sinngebungen analytischer Erzählungen, die Bedeutung geben, indem sie bezeichnen. Wir berufen uns mit unserer Positionierung auf Eva Horn und Roland Barthes. Aus dieser Perspektive verwehrt die Frage ‚Gibt es Gesellschaft im Text?‘ (Horn 2008) der Aufgabe der Sinngebung einen Abschluss. Sie verweist auf den *Widerstand des Textes gegen seine Auflösung in Bedeutungen* und insistiert auf ‚nicht-identifizierende‘ Lektüren. So heißt es bei Roland Barthes: „Die vielfältige Schrift kann [...] nur entwirrt, nicht entziffert werden. Die Struktur kann zwar in allen ihren Wiederholungen und auf allen ihren Ebenen nachvollzogen werden [...], aber ohne Anfang und ohne Ende. Der Raum der Schrift kann durchwandert, aber nicht durchstoßen werden. Die Schrift bildet unentwegt Sinn, aber nur, um ihn wieder

aufzulösen. Sie führt zu einer systematischen Befreiung von Sinn.“ (Barthes 2000, S. 192) Mit diesem Einsatz können *dekonstruktive Lektüren der Textualität* unter Berufung auf Jacques Derrida thematisch gerichtete diskursanalytische Lektüren nach Michel Foucault durchqueren. Gemeinsam ist beiden Zugängen die Zurückweisung von Vorstellungen eines Ich-Subjekts sowie die Kritik am spekulativen Zug von Interpretationen und Sinnverstehen (vgl. Bossinade 2000, S. 161). Unterschiede lassen sich unter anderem in den Lektüre-/Beobachtungsperspektiven auf diskursiv dargestellte Inhalte bzw. Darstellungen finden. Während Analysen/Lektüren diskursiver Aussagen auf Selbst- und Weltkonstruktionen referieren, fokussieren dekonstruktive Lektüren/Analysen der Textualität auf deren textuelle Momente. Mit Sarah Kofman gesprochen, stellt sich aus der Perspektive der Textualität die Frage nach dem Sinn eines Textes nicht als „frontale Konzeption des Themas“ (Kofman 1988, S. 26), sondern als Frage nach der „Silhouette des Textes“ (ebd.) und damit weniger als Frage nach dem Gehalt von Texten, sondern mehr nach den Weisen, wie sie gebildet sind, welche Besonderheiten und Originalität einer Schreibweise sie aufzeigen (vgl. ebd., S. 43). Als charakteristisch für dekonstruktive Lektüren gelten Auflösungen von Erzählschemata, Konzentrationen auf interne Differenzen (vgl. Culler 1999, S. 281) und die Auffassung der Unmöglichkeit der Letztgültigkeit von Bedeutungen (vgl. Bossinade 2000, S. 178f). Diese grundsätzliche Unentscheidbarkeit (nicht Mehrdeutigkeit) von Bedeutungen „ist einem textuellen Verfahren verpflichtet, das – mindestens – eine Doppeldeutigkeit mit sich bringt“ (Kofmann 1988, S. 92). Der Anspruch, der sich mit dieser Positionierung verbindet, richtet sich gegen abschließende Sinnbildungen, indem er die Möglichkeit endloser Wiederholung ohne Ursprung bekundet (Culler 1999, S. 210). Aber Roland Barthes kann nicht nur als Zeuge für ‚nicht-identifizierende‘ Lektüren aufgerufen werden, auch für die Unmöglichkeit dieses Anspruchs selbst. Mit diesem Anspruch ist zu vermuten, dass einer Identifizierung – auch mit einer Aufmerksamkeit für Kontingenz, Konstruktion, sprachliche Verfasstheit, Nicht-Identität und Pluralität von lebensgeschichtlichen und analytischen Erzählungen – nicht zu entkommen sein wird. „Ein Text ist aus vielfältigen Schriften zusammengesetzt, die verschiedenen Kulturen entstammen und miteinander in Dialog treten, sich parodieren, einander in Frage stellen. Es gibt aber einen Ort, an dem diese Vielfalt zusammentrifft, und dieser Ort [...] ist der Leser. Der Leser ist der Raum, in dem sich alle Zitate, aus denen sich eine Schrift zusammensetzt einschreiben [...]. Die Einheit eines Textes liegt nicht in seinem Ursprung, sondern in seinem Zielpunkt, wobei dieser Zielpunkt nicht mehr länger als eine Person verstanden werden kann“ (Barthes 2000, S. 192). In diesem Sinne bieten sich unsere Texte Lektüren an.

## Literatur

- Abel, J., Blödorn, A. & Scheffel, M. (2009). Narrative Sinnbildung im Spannungsfeld von Ambivalenz und Kohärenz. Einführung. In J. Abel, A. Blödorn & M. Scheffel (Hrsg.), *Ambivalenz und Kohärenz. Untersuchungen zur narrativen Sinnbildung* (S. 1-11). Trier: WVT Wissenschaftsverlag Trier.
- Barthes, R. (2000). Der Tod des Autors. In F. Jannidis, G. Lauer, M. Martinez & S. Winko (Hrsg.), *Texte zur Theorie der Autorschaft* (S. 185-193). Stuttgart: Reclam.
- Bossinade, J. (2000). *Poststrukturalistische Literaturtheorie*. Stuttgart & Weimar: Metzler.
- Bruner, C. F. (2005). *KörperSpuren. Zur Dekonstruktion von Körper und Behinderung in biografischen Erzählungen von Frauen*. Bielefeld: transcript.
- Bublitz, H. (2003). *Diskurs*. Bielefeld: transcript.
- Bundesministerium für Justiz und für Verbraucherschutz (Hrsg.). (2006). *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)*. [http://www.gesetze-im-internet.de/agg/\\_\\_\\_1.html](http://www.gesetze-im-internet.de/agg/___1.html). Zugriffen: 29.06.2011.
- Culler, J. (1999). *Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Derrida, J. (2003). *Die Stimme und das Phänomen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Derrida, J. (2004). Signatur Ereignis Kontext. In P. Engelmann (Hrsg.), *Jacques Derrida. Die différance. Ausgewählte Texte* (S. 68-109). Stuttgart: Reclam.
- Farzin, S. (2006). *Inklusion Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung*. Bielefeld: transcript.
- Fischer-Lichte, E. (2013). *Performativität. Eine Einführung* (2. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Fischer-Rosenthal, W. (2002). Biographie und Leiblichkeit. Zur biographischen Arbeit und Artikulation des Körpers. In P. Alheit, B. Dausien, W. Fischer-Rosenthal, A. Hanses & A. Keil (Hrsg.), *Biographie und Leib* (2. Aufl.) (S. 15-43). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2000). Was ist ein Autor? In F. Jannidis, G. Lauer, M. Martinez & S. Winko (Hrsg.), *Texte zur Theorie der Autorschaft* (S. 198-229). Stuttgart: Reclam.
- Frank, G. (2009). ‚Nebeneinander‘ erzählen: das Laokoon-Problem der Narration/Narratologie. In J. Abel, A. Blödorn & M. Scheffel (Hrsg.), *Ambivalenz und Kohärenz. Untersuchungen zur narrativen Sinnbildung* (S. 55-70). Trier: WVT Wissenschaftsverlag Trier.
- Freitag, W. (2007). Diskurs und Biographie. Konstruktion und Normalisierung contagengeschädigter Körper und ihre Bedeutung für die Entwicklung biographisch ‚wahren‘ Wissens. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (S. 249-271). Bielefeld: transcript.
- Fuchs, M. (2007). Diversity und Differenz – Konzeptionelle Überlegungen. In G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben & D. Vinz (Hrsg.), *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze* (S. 17-34). Frankfurt/M.: Campus.
- Fuchs, P. (2002). Behinderung und Soziale Systeme. Anmerkungen zu einem schier unlösbaren Problem. *Das gepfefferte Ferkel – Online-Journal für systemisches Denken und Handeln*. [http://www.ibs-networld.de/Ferkel/Archiv/fuchs-p-02-05\\_behinderungen.html](http://www.ibs-networld.de/Ferkel/Archiv/fuchs-p-02-05_behinderungen.html). Zugriffen: 31. März 2016.
- Genette, G. (1998). *Die Erzählung* (2. Aufl.). München: Fink.

- Gugutzer, R. (2002). *Leib, Körper, Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität*. Wiesbaden: Springer.
- Hetzel, M. (2007). *Provokation des Ethischen. Diskurse über Behinderung und ihre Kritik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Horn, E. (2008). Literatur. Gibt es Gesellschaft im Text? In S. Moebius, A. Reckwitz (Hrsg.), *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften* (S. 363-381). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kastl, J. M. (2010). *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Katzenbach, D. & Schnell, I. (2012). Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 21-39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Keller, R. (2001). Wissenssoziologische Diskursanalyse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden* (S. 113-143). Opladen: Leske und Budrich.
- Kofman, S. (1988). *Derrida lesen*. Wien: Passagen.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.
- Koller, H.-C. (2014). Einleitung: Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. In H.-C. Koller, R. Casale, & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 9-18). Paderborn: Schöningh.
- Koller, H.-C. & Lüders, J. (2004). Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 57-76). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kokemohr, R. (1994). „Welt“ und „Lebenswelt“ als textuelle Momente biographischer Welt- und Selbstkonstruktionen. In H.-C. Koller, & R. Kokemohr (Hrsg.), *Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse* (S. 110-140). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Köppe, T. & Kindt, T. (2009). Das Selbst – eine Erzählung? In J. Abel, A. Blödmann & M. Scheffel (Hrsg.), *Ambivalenz und Kohärenz. Untersuchungen zur narrativen Sinnbildung* (S. 227-250). Trier: WVT Wissenschaftsverlag Trier.
- Kossens, M., von der Heide, D. & Maaß, M. (2009). *SGB IX. Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Kommentar* (3. Aufl.). München: Beck.
- Krämer, S. (2002). Sprache – Stimme – Schrift: Sieben Gedanken über Performativität als Medialität. In U. Wirth (Hrsg.), *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften* (S. 323-346). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kronauer, M. (2002). *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. Frankfurt/M.: Campus.
- Luhmann, N. (1981). *Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation*. Opladen: Leske und Budrich.
- Luhmann, N. (1989). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft* (3. Bd). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1993). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie* (4. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mack, W. (2012). Lokale Bildungslandschaften und Inklusion. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 40-48). Stuttgart: Kohlhammer.

- Martinez, M. & Scheffel, M. (2005). *Einführung in die Erzähltheorie* (6. Aufl.). München: Beck.
- Mayer, R. (2014). Produktivität von Heterogenität. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 201-218). Paderborn: Schöningh.
- Mayer, R. (2016). Teilhabe und Teilung. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe*. Wiesbaden: Springer VS. (in Vorbereitung)
- Mecheril, P. & Vorrink, A. J. (2014). Heterogenität. Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengelage. In H.-C. Koller, R. Casale, N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 87-113). Paderborn: Schöningh.
- Meyer, E. (1989). *Die Autobiographie der Schrift*. Frankfurt/M.: Stroemfeld/Roter Stern.
- Moser, V. (2012). Standards für die Umsetzung von Inklusion im Bereich Schule. In V. Moser (Hrsg.), *Die Inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 7-10). Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller, H. H. & Meister, J. C. (2009). Narrative Kohärenz oder: Kontingenz ist auch kein Zufall. In J. Abel, A. Blödmann & M. Scheffel (Hrsg.), *Ambivalenz und Kohärenz. Untersuchungen zur narrativen Sinnbildung* (S. 31-54). Trier: WVT Wissenschaftsverlag Trier.
- Netzwerk Artikel 3 e.V. (Hrsg.). (2009). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Schattenübersetzung. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung*. [www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/konvention-schattenuebersetzung-dendg.pdf](http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/konvention-schattenuebersetzung-dendg.pdf), Zugriffen: 11.01.2010.
- Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske und Budrich.
- Prengel, A. (2014). Heterogenität oder Lesarten von Freiheit und Gleichheit in der Bildung. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 45-67). Paderborn: Schöningh.
- Puhr, K. (2009). *Inklusion und Exklusion im Kontext prekärer Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen. Biografische Portraits*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Puhr, K. (2012). Zur Kritik des Heterogenitätskonzepts in der Inklusionspädagogik. In S. Karge, K. Liebers & K. Puhr (Hrsg.), *Diagnostik und Didaktik für heterogene Lerngruppen. Zeitschrift für Inklusion Online* (3/2012), 11-17.
- Puhr, K. (2013). Theoriegeleitete Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff und Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik. In K.-E. Ackermann, O. Musesberg & J. Riegert (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 69-88). Oberhausen: Athena.
- Puhr, K. (2014). Erzählung als Konzept empirischer Forschung. In A. Schäfer, C. Thompson (Hrsg.), *Arbeit am Begriff der Empirie. Wittenberger Gespräche II* (S. 29-38). Halle-Wittenberg, Martin-Luther Universität, unter <http://dnb.d-nb.de>.
- Puhr, K. (2015). Narrative Theoriearrangements als Zugänge zu reflexiver Kritik. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis* (S. 63-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricœur, P. (1987). Narrative Identität. In P. Welsen (Hrsg.), *Paul Ricœur: Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970-1999)* (S. 209-226). Hamburg: Felix Meiner.
- Rustemeyer, D. (1997). *Erzählungen. Bildungsdiskurse im Horizont von Theorien der Narration*. Stuttgart: Franz Steiner.

- Sander, A. (2004). Konzepte einer inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 5, 240-244.
- Schäfer, T. & Völter, B. (2009). Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung. In B. Völter, B. Dausien, H. Lutz & G. Rosenthal (Hrsg.), *Biographieforschung im Diskurs* (2. Aufl.) (S. 161-188). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schrage, D. (1999). Was ist ein Diskurs? Zu Michel Foucaults Versprechen, „mehr“ ans Licht zu bringen. In H. Bublitz, A. Bührmann, C. Hanke & A. Seier (Hrsg.), *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults* (S. 63-74). Frankfurt/M.: Campus.
- Schuller, M. (1994). Zur Wahrheit der Dichtung des narrativen Interviews. In H.-C. Koller & R. Kokemohr (Hrsg.), *Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse* (S. 79-89). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schuntermann, M. F. (1999). Behinderung und Rehabilitation. Die Konzepte der WHO und des deutschen Sozialrechts. *Die Neue Sonderschule. Zeitschrift für Theorie und Praxis der pädagogischen Rehabilitation* 44. <http://sassonia.de/ifkvpdf/schuntermann.pdf> Zugriffen: 14.01.2016.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78-117). Stuttgart: Metzler.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 3, 283-293.
- Seitz, H. (2004). *Lebendige Erinnerungen. Die Konstitution und Vermittlung lebensgeschichtlicher Erfahrungen in autobiographischen Erzählungen*. Bielefeld: transcript.
- Stäheli, U. (2000). *Poststrukturalistische Soziologien*. Bielefeld: transcript.
- Stanzel, F. K. (2002). *Unterwegs. Erzähltheorie für Leser*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Stichweh, R. (2005). *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript.
- Stinkes, U. (2010). Subjektivation und Bildung. In O. Musenberg & J. Riebert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (S. 115-141). Oberhausen: Athena.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Viehöver, W. (2001). Diskurse als Narration. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden* (S. 177-206). Opladen: Leske und Budrich.
- Vogt, J. (1998). *Aspekte erzählender Prosa. Eine Einführung in Erzähltechnik und Romantheorie* (8. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Waldschmidt, A. (2004). „Behinderung“ revisited – Das Forschungsprogramm der Disability Studies aus soziologischer Sicht. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik* 73, 365-376.
- Waldschmidt, A. & Schneider, W. (2007). Disability Studies und Soziologie der Behinderung. Kultursociologische Grenzgänge. Eine Einführung. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kultursociologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (S. 9-28). Bielefeld: transcript.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Wansing, G. (2005). *Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.



- Wansing, G. (2007). Behinderung: Inklusions- oder Exklusionsfolge? Zur Konstruktion paradoxer Lebensläufe in der modernen Gesellschaft. In A. Waldschmidt, Anne & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (S. 275-297). Bielefeld: transcript.
- Werning, R. (2012). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 49-61). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Wimmer, M. (2014). Vergessen wir nicht – den Anderen! In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 219-240). Paderborn: Schöningh.
- Zentrum für internationale Bildungsverlaufsstudien (2015): *PISA 2015. Schülerleistungen im internationalen Vergleich*. München: Technische Universität.

Eine inklusionsorientierte Schule  
Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzungen und  
Behinderungen

Puhr, K.; Geldner, J. (Hrsg.)

2017, XIV, 351 S., Softcover

ISBN: 978-3-658-13774-8