

Macht, Norm und Normalitätskonstruktionen in
Bildungszusammenhängen

Selbstverortung von Lehramtsstudierenden hinsichtlich der Differenzlinie
Dis/Ability

vorgelegt von

Anne Sophie Schröter-Brickwedde

als Dissertation zur Erlangung des Grades
einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
in der
Fakultät Rehabilitationswissenschaften
der Technischen Universität Dortmund

Dortmund

2019

Betreuer: Prof. Dr. Jan Kuhl

Betreuerin: Prof. Dr. Tatiana Zimenkova

Das dieser Dissertation zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1630 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.



„I urge each one of us here to reach down into that deep place of knowledge inside herself and touch that terror and loathing of any difference that lives there. See whose face it wears.”

Audre Lorde

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Die Lehrkraft als Gestalterin schulischer Inklusion	3
3. Theoretische Rahmung: Ein Behinderungsbegriff	13
3.1 Norm und Normalität in sozialwissenschaftlicher Perspektive	13
3.2 Macht als Dimensionen (schul)pädagogischen Handelns	22
3.3 Dis/Ability als Analysekategorie in einer kapitalistischen Gesellschaft	29
3.4 Der materialistische Behinderungsbegriff nach Jantzen	43
3.5 Zwischenfazit	49
4. Methodisches Vorgehen und Datengrundlage	50
4.1 Sampling	50
4.2 Datenerhebung und Weiterverarbeitung	51
4.3 Analyse und Interpretation: Die rekonstruktive Analyse von Interviews mithilfe der Objektiven Hermeneutik	53
4.4 Interaktionseinbettung	67
4.5 Fallbestimmung	68
4.6 Gütekriterien	69
5. Ergebnisse: Selbstverortungen von Lehramtsstudierenden	73
5.1 Interview Probandin 1 Maren	73
5.2 Interview Probandin 2 Karin	83
5.3 Interview Proband 3 Matthias	92
5.4 Synopse der Phänomene	104
5.5 Behinderungsbegriffe	108
5.6 Normalistische Strategien im Umgang mit Behinderung	111
5.7 Diskussion: Selbstverortung hinsichtlich der Differenzlinie Dis/Ability	121
5.8 Implikationen für die Lehramtsausbildung	124
6. Fazit: „Die Bildung der Anderen“	128
7. Literaturverzeichnis	132
8. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	150
9. Anhang	151

Abkürzungsverzeichnis

CRPD	Convention on the Rights of Persons with Disabilities
EA	European Agency for Development in Special Needs Education
ESE	sonderpädagogischer Förderbedarf bzw. Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“
GE	sonderpädagogischer Förderbedarf bzw. Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“
KME	sonderpädagogischer Förderbedarf bzw. Förderschwerpunkt „Körperliche und motorische Entwicklung“
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Kurzform: Kultusministerkonferenz
LE	sonderpädagogischer Förderbedarf bzw. Förderschwerpunkt „Lernen“
MEW	Marx-Engels-Werke
SGB IX	Sozialgesetzbuch, Neuntes Buch, Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen
UN	United Nations Organization (Vereinte Nationen)
UNBRK	Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (UN-Behindertenrechtskonvention)
WHO	World Health Organization

Danksagung

Ich möchte mich ganz herzlich bei allen bedanken, die zur Anfertigung der vorliegenden Arbeit beigetragen haben.

Allen voran sind meine Doktoreltern Prof. Dr. Jan Kuhl und Prof. Dr. Tatjana Zimenkova zu nennen, die der Bezeichnung als Eltern mehr als gerecht werden.

Prof. Kuhl ließ mir mit viel Vorschussvertrauen und Interesse an unbekanntem Wegen die nötige Freiheit, meine eigene Forschung zu entfalten und bremste mich an gegebener Stelle.

Prof. Zimenkova danke ich für ihr stetiges Empowerment und dafür, dass sie mir die objektive Hermeneutik als gewinnbringende Methode eröffnete. Durch unsere gemeinsame Lehre konnte ich viel über Macht und Norm in Bildungskontexten lernen.

Die vorliegende Arbeit entstand im Projekt DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung. Das Projekt wird an der Technischen Universität Dortmund im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Ich danke der Projektleitung und der Projektkoordination für die Bereitstellung der anregenden Arbeitsumgebung.

Den Mitgliedern der Gruppe der (Post)Doktorand*innen im Projekt danke ich für den Diskurs über Fächergrenzen und Denkschulen hinweg.

Den Mitgliedern der AG qualitative/rekonstruktive Sozialforschung danke ich für den hilfreichen Austausch über rekonstruktive Interviewanalysen und die Diskussion meiner Daten.

Meinen Kolleg*innen in den Arbeitsgruppen von Prof. Kuhl und Prof. Wember danke ich für die sehr gute Arbeitsatmosphäre und die gute Zusammenarbeit an den verschiedenen Projekten außerhalb der Dissertation.

Das Korrekturlesen und die inhaltlichen Hinweise waren eine unschätzbare Hilfe, für die ich Dr. Anke Hußmann und Dr. Anke Karber sehr dankbar bin. Meiner Mutter danke ich für den Blick der Deutschlehrerin.

Den studentischen Mitarbeiter*innen Hanna Vogt und Fabian Lorscheidt danke ich für ihre wertvolle Unterstützung in der Aufbereitung und Analyse der Daten.

Prof. Dr. Britta Gebhard danke ich dafür, dass sie mir vor einigen Jahren den Weg ins akademische Feld ebnete und mich bis heute begleitet.

Nicht zuletzt gilt meine aufrichtige Verbundenheit den engagierten Studierenden, die sich freundlicherweise bereitklärten, sich als Proband*innen zur Verfügung zu stellen und mit mir Interviews zu führen.

1. Einleitung

Die Lehrkraft befindet sich in einer machtvollen Position im Lernsetting des Bildungskontextes Schule. Sie produziert und reproduziert durch ihr Handeln Differenzen und beeinflusst durch ihre erwartete Normalität Normen in Bezug auf die Heterogenität der Lernenden. Damit ist keine bewusste Exklusion gemeint, sondern Prozesse des Otherings und der Normherstellung, die bisweilen subtil und unreflektiert verlaufen, jedoch einen immensen Einfluss auf Schulleistung und Bildungskarriere der Schüler*innen haben können.

Daher ist es von zentraler Bedeutung, bereits Studierende des Lehramtes dazu anzuleiten, ihre eigene Rolle in sozialen Machtdynamiken als markiert zu sehen. Um dieses Vorgehen auf theoretischer Ebene grundlegend zu erarbeiten, erscheint es sinnvoll, zunächst das Selbstverständnis von Studierenden zu untersuchen, um davon Handlungsperspektiven in der Lehramtsausbildung abzuleiten.

In der vorliegenden Arbeit soll daher die Selbstverortung innerhalb des sozialen Machtgefüges von Lehramtsstudierenden in Bezug auf die Differenzlinie Dis/Ability in Bezug auf ihre zukünftige Rolle als Lehrkraft im Bildungskontext Schule untersucht werden, um eine Grundlage für mögliche Konsequenzen in der Lehramtsausbildung zu schaffen.

Dazu erfolgt in Kapitel 2 zunächst der Problemaufriss. Die Rolle der Lehrkraft und ihrer Einstellung in der schulischen Inklusion wird dargestellt. Es werden Faktoren und Indikatoren gelingender schulischer Inklusion kurz umrissen.

Daraus ergibt sich in Kapitel 3 die Bearbeitung der Teilfragestellung, wie Dis/Ability theoretisch gerahmt werden kann, um das Konstrukt im Kontext von Macht, Norm und Normalität in Bildungszusammenhängen (in der Lehramtsausbildung) diskursfähig zu machen. Dazu werden drei verschiedene aber doch eng verwandte Theorien herangezogen: die Normalitätstheorie im Anschluss an Foucault und Link, der materialistische Behinderungsbegriff nach Jantzen und die Theorie um soziale Macht nach Foucault. Abschließend wird Dis/Ability als gesellschaftliche Analysekategorie gerahmt.

Unter Kapitel 4 und 5 wird im zweiten Teil der Arbeit auf Grundlage der Vorarbeiten nun empirisch der eingangs genannten erkenntnisleitenden Fragestellung nachgegangen. Dazu werden Interviews mit drei Studierenden rekonstruktiv mithilfe der Objektiven Hermeneutik nach Oevermann analysiert und im Rückbezug mit dem erarbeiteten Behinderungsbegriff aus Kapitel 3 abgeglichen.

In Kapitel 5.6 bis 5.8 folgt das Fazit, in dem die erkenntnisleitende Fragestellung beantwortet wird sowie die Bedeutung für die Lehramtsausbildung und weitere mögliche Implikationen eröffnet werden und das mit einem Ausblick in Kapitel 6 schließt.

Bemerkung zur Sprache

Der Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Aufarbeitung der Konstruktion gesellschaftlicher Strukturkategorien und ihre Verstrickung in Mechanismen um Macht, Gewalt und Ausgrenzung. Sprache ist ein Instrument der Machterhaltung und -ausübung. Die in dieser Arbeit verwendete Schreibweise der personenbezogenen Bezeichnungen erfolgt mit dem sogenannten Gender-Sternchen, einer Form der geschlechtergerechten Sprache. Das Gender-Sternchen ist ein sprachliches Mittel, das bei guter Lesbarkeit alle sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten berücksichtigt, auch jene, die jenseits der Geschlechterdichotomie sind. Das Sternchen ist zudem als Sichtbarmachung derjenigen Menschen zu verstehen, die sich nicht in Geschlechterbinaritäten einfügen lassen und soll sprachlich die Komplexität andeuten.

Sprecher*innenpositionen

Auch wenn diese Arbeit einen Beitrag zur Aufarbeitung von Macht leisten will, indem u. a. Nicht-Behinderung als Ort sichtbar gemacht wird, so steht doch wieder die – wenn auch kritische – Zentrierung auf die machtausübende Instanz im Fokus.

Wenn es im Rahmen dieser Auseinandersetzung dabei bleibt, dass nichtbehinderte Menschen über Menschen mit Behinderung sprechen, so bleibt die Definitionsmacht in den Händen derjenigen, die die Machtposition innehaben. Spivak, die Begründerin der postkolonialen Theorie, verfasste 1988 ihr bedeutendes Essay „Can the Subaltern Speak?“. Hierin geht es um die Kritik an westlichen Intellektuellen (darunter auch Marx), die mit der Behauptung, die unterdrückten Gruppen könnten für sich selbst sprechen, ihre eigene Machtposition zu verbergen suchten. Spivak konstatiert, dass akademisches Denken stets durch seine Produzent*innen beeinflusst ist und im Fall westlicher Intellektueller westliche Machtinteressen stützt.

Dieser Effekt ist auch im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit unbedingt bewusst zu machen.

Jedoch möchte die Autorin betont wissen, dass es eine Möglichkeit von Empowerment ist, eben diese machtvolle Position als Sprecherin zu nutzen, um auf die Missstände und Machtungleichgewichte im Kontext von Dis/Ability aufmerksam zu machen.

2. Die Lehrkraft als Gestalterin schulischer Inklusion

Mit der Ratifizierung der „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (Convention on the Rights of Persons with Disabilities — CRPD) (United Nations, 2006, S. 18) vor nunmehr 10 Jahren hat sich die Bundesrepublik Deutschland zu einer umfassenden Umstellung des Bildungssystems hin zur Entwicklung inklusiver Schulen verpflichtet.

In Deutschland schlug die Konvention gleichermaßen in der Wissenschaft als auch im Alltagsdiskurs hohe Wellen. Dabei ist es ein spezifisch deutsches Problem, dass so emotional über Inklusion gestritten wird (Ahrbeck & Fickler-Stang, 2014, S. 14). Hauptsächlich ist die Diskussion deshalb so kämpferisch geführt und ideologisch aufgeladen, weil in Deutschland ein über lange Zeit gewachsenes und nahezu zementiertes segregatives Schulsystem inklusive eines differenzierten Förderschulsystems mit hohen Schulbesuchsquoten existiert (Boban & Hinz, 2011; Kuhl & Wittich, 2018). Das Vorhaben, schulische Inklusion umzusetzen, betrachtet z. B. Feuser als „hoch komplex, in keinem Punkt beliebig und ohne weitreichende strukturelle Veränderungen des Schulsystems nicht zu erreichen“ (2012, S. 492). Solche gewachsenen Strukturen aufzuweichen, die auch der Sicherung bestimmter Machtmechanismen dient, ist eine Aufgabe, die zum einen sehr sensibel, aber auch mit Durchsetzungskraft ausgeführt werden muss.

Aus der Konvention ergeben sich zwei Rechtsansprüche: Zum einen ein individueller Rechtsanspruch, der Kindern mit Behinderung einen diskriminierungsfreien Zugang zum Regelschulsystem ermöglichen soll und zum anderen ein systemischer Rechtsanspruch, der die Anpassung des Schulsystems regelt (Boban & Hinz, 2011, S. 8).

Bisher ist weder ein Konsens darüber ausmachen, wie inklusive Bildung zu definieren ist, noch wie sie konkret ausgestaltet werden soll (Häcker & Walm, 2014, S. 11), aber in jedem Fall stellt die Frage der Inklusion „alte Gewissheiten“ infrage (Dlugosch, 2011, S. 135).

Sicher ist, dass sich in der begrifflichen Weiterentwicklung von Integration¹ zu Inklusion bereits abbildet, dass „Dimensionen wahrgenommener Verschiedenheiten“ stärker in den Fokus genommen werden. Unterschiede sollen wahrgenommen und anerkannt, nicht aber reflektiert werden. Gleichzeitig ist es wichtig zu betonen, dass eine

¹ Betreffend die Begriffe Integration und Inklusion ist anzumerken, dass es verschiedene Begriffsverständnisse gibt. Der ältere Begriff der Integration ist aus der interkulturellen Pädagogik abgeleitet. Teilweise wird er fast synonym zum heutigen Inklusionsbegriff verwendet. In der vorliegenden Arbeit gilt, wenn nicht anders beschrieben, dass mit Inklusion nicht bloß schulische Inklusion von Kindern mit Behinderung ist, was nach dem Verständnis der Autorin Integration ist, sondern Inklusion als gesamtgesellschaftlich anzustrebenden Zustand.

Gleichmachung der Menschen nicht als Ideal verfolgt werden darf. Adorno bezeichnet „[d]as geläufige Argument der Toleranz, alle Menschen, alle Rassen² seien gleich“ (1944, S. 113) als Bumerang und fordert einen besseren Zustand, nämlich jenen, „in dem man ohne Angst verschieden sein kann“ (1944, S. 113). Letzteres erscheint als Leitprinzip einer Inklusion, die allen - unabhängig von Förder- oder „Anerkennungsbedarf“ allen Schüler*innen - ein Grundrecht sein sollte.

Im Verlauf der Umsetzung macht die Sonderpädagogik einen Wandlungsprozess durch, ihre Funktion und Aufgabe wird neu verhandelt. Während sich auf Ebene der Schüler*innen vor allem die Frage nach dem Förderort stellt (Dlugosch, 2011, S. 137), illustriert sich der Wandel auf Lehrer*innenebene vor allem am Spagat in der Frage, ob Sonderpädagog*innen an Schulen eher Generalist*innen oder noch mehr Spezialist*innen sein sollten (Lütje-Klose & Neumann, 2014). Unumstritten ist, dass vermehrte Kooperation ins Zentrum der Tätigkeit rückt, was vielen Sonderpädagog*innen die Sorge bereitet, ob das Originäre des Lehrer*innenberufs, hier als pädagogisches Begleiten einer „eigenen“ Klasse verstanden, darin nicht verloren geht. Entwickelt sich der Beruf gar in die Richtung von „Sonderpädagogik als Serviceleistung“ oder lediglich als „Unterstützungssystem im allgemeinen Schulsystem“ (Lütje-Klose & Neumann, 2014, S. 111)?

Grosche (2015, S. 22ff.) bezeichnet die aktuelle Umsetzung schulischer Inklusion als die umfassendste Schulreform der vergangenen 100 Jahre. Auch er sieht die ungewöhnliche Schärfe, mit der eine stark politisch und emotional gefärbte Debatte geführt wird. Jedoch sieht er hier einen Nutzen, denn Wissenschaft entwickelt sich vor allem im Diskurs weiter. Daher seien Dispute essenziell und sogar hilfreich. So sieht er Inklusion auch nicht als unitäres Konstrukt, das auf Einigkeit gerichtet wäre, denn verschiedene Autor*innen haben verschiedene Fokusse auf den Begriff, z. B. auf Schulentwicklung oder Einstellung und Haltung. Das wiederum kann folgenschwere Ursache für destruktive Kontroversen, die alle Seiten mit Unverständnis zurücklassen, sein: Nicht nur verschiedene Fachkulturen, sondern auch verschiedene Personen haben sehr diverse Inklusionsbegriffe. Es werde, metaphorisch gesprochen, über „Obst insgesamt diskutiert, ohne „Obst“ zuvor hinreichend und vor allem explizit zu definieren“ (Grosche, 2015, S.19). Solange es keine gemeinsame Gesprächsgrundlage gäbe, sei eine Diskussion nicht zielführend. Das am häufigsten untersuchte Konzept innerhalb der Inklusion ist das gemeinsame Lernen von Schüler*innen mit und ohne Behinderung, das Verständnis ist nicht völlig falsch, greift aber zu kurz. Grosche schließt, dass, wenn Inklusion nicht definiert ist, auch ihre Umsetzung nicht bewertbar sein kann (Grosche,

² Der im Zitat verwendete Begriff der Rasse soll hier nicht unkommentiert gelassen werden, da er im deutschsprachigen Raum nicht unproblematisch zu verwenden ist. In der vorliegenden Arbeit wird der Konstruktbegriff „race“ bevorzugt. Er soll hier mitgedacht und gemeint sein.

2015, S. 22). In der vorliegenden Arbeit wird dem Ansatz von Boban und Hinz (2011) gefolgt, die nicht Personengruppen, sondern Systeme in den Fokus nehmen. So verstehen sie Inklusion als „wertebasiertes Programm für alle Schulen“: „Es ist Zeit, die ‚Spielregeln‘ für alle zu ändern, statt einige, die bisher nicht ‚mitspielen‘ durften, so einzupassen, dass sie am für alle schwierigen ‚Spiel‘ teilnehmen können“ (Boban & Hinz, 2011, S. 10). Weiterhin formulieren sie drei Ebenen von Inklusion: 1. Teilhabe von Personen, 2. Abbau von Barrieren in Systemen und 3. die Umsetzung von inklusiven Werten. Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit ist vor allem die letzte Ebene interessant, die Aspekte wie Partizipation und Anerkennung von Vielfalt in den Fokus rückt. So gilt der fachliche Blick in inklusiven Schulen nicht der Frage nach „sonderpädagogischem Förderbedarf im Sinne einer bestimmten, vermeintlich feststehenden Eigenschaft von Kindern (essentialistische Sichtweise) und deren fachgerechter „Behandlung““ (Boban & Hinz, 2011, S. 10), sondern der Analyse der Situation und einer Bereitstellung von Partizipation und vor allem der Aufmerksamkeit für Barrieren, die Teilhabe verhindern und ihrer Minimierung.

Seitz (2011) stellte fest, dass sich inklusive Strukturen zwar „verordnen“ ließen, die konkrete Umsetzung und die erfolgreiche Implementation könne aber nur gelingen, wenn die Akteur*innen entsprechend qualifiziert würden.

Kategorien, mit denen in schulischen Settings gearbeitet wird, sind das Ergebnis sozialer Differenzsetzung. Lehrpersonen stellen in unterrichtlichen Praktiken diese Differenzen her, das geschieht hauptsächlich über sprachliche Handlungen, aber auch durch nonverbale Zuschreibungen (wie etwa Einteilungen nach Leistung), die sich unter Praktiken zusammenfassen lassen. Die Differenzkonstruktionen verbinden sich dann wiederum mit unterrichtlichen Praktiken, die dazu dienen, Leistungsniveaus zu homogenisieren (Sturm, 2013, S. 142). Die Logik kann nicht vollständig auf „empirisch abbildbare“, sprich beobachtbare Hintergründe für die Unterschiede zurückgeführt werden, sie sind vor allem das Produkt von Macht- und Herrschaftsverhältnissen (Emmerich & Hormel, 2013). Differenzkonstruktionen haben immer zwei Seiten: eine distinktive und eine konjunktive, das heißt, Differenzen sind nicht „einfach da“ (Häcker & Walm, 2014).

Das Dilemma jedoch, dass „pädagogisch angewandte Kategorien immer als Beobachtungskategorien fungieren, die die (soziale) Wirklichkeit, die sie bezeichnen sollen, allererst konstituieren“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 245) kann kaum gelöst werden. Konstituierend für das Problem der Kategorien ist das, was die Sonderpädagogik als „Ressourcen-Etikettierungsdilemma“ kennt. Wie bereits angeklungen, gibt es Differenzkategorien, die betreffend Personen einer besonderen Unterstützung oder Förderung bedürfen, um überhaupt an Gesellschaft teilhaben zu

können. Wiederum gibt es andere Kategorien, denen es nur an Anerkennung bedürfte, um ihre Teilhabe zu ermöglichen.

Boger (2017) illustrierte dieses Problem gar als „Trilemma der Inklusion“ (Boger, 2017, o. S.). Sie führt im Kontext von Inklusion die Ebenen Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion mit in den Horizont der Definitionen zusammen, die sich jedoch trilemmatisch gegenüberstehen. Das heißt, es können immer nur zwei der drei Sätze gleichzeitig wahr sein, sie schließen den dritten automatisch aus. Für das Verhältnis von Normalität und Andersheit (im Sinne einer anormalen Position außerhalb des Normalfeldes) lässt sich das Trilemma so ausgestalten:

- Wenn Empowerment und Normalisierung wirken, heißt das, dass Normalität etwas ist, woran man teilhaben will und ist damit nicht dekonstruierbar. Das Andere ist essentiell, um Teilhabe an Normalität einzufordern.
- Wirken Normalisierung und Dekonstruktion, ist Normalität ein diskursives Gebilde, das Änderungen sichtbar machen kann. Andersheit ist damit dekonstruiert.
- Im letzten Fall fallen Dekonstruktion und Empowerment zusammen. Normalität ist in diesem Sinne hegemonial und daher das, von dem es sich abzulösen gilt. Andersheit wird damit fundamental (Boger, 2017).

Daher kann der einzige Weg aus dieser Problematik nur die Selbstreflexion sein, denn mit Inklusion ist „eine analytische Kategorie mit hoher gesellschaftspolitischer Relevanz und eine[m] spezifischen, kritischen Reflexionsmodus“ (Häcker & Walm, 2014, S. 11) zu verbinden.

Inklusion als professionelle Haltung

Inklusion soll als Grundhaltung (Hinz, 2013) verstanden werden. Konstruktionen von klar abgrenzbaren Gruppen müssen kritisch in den Blick genommen werden und Inklusion als selbstreflexiver Prozess verstanden werden. Dabei werden die Ebenen Selbstreflexion, Strukturreflexion und Theorier reflexion unterschieden. Eine theoretische, selbstreflexive Beschäftigung ist bedeutsam, denn „Hier vermag erst eine differenztheoretisch informierte Betrachtung empirischer Vielfalt in der Heterogenität auch die Reproduktionsdynamiken von sozialen Ungleichheiten zu erkennen, denen praktisch, vor allem aber auch politisch entgegenzutreten wäre“ (Dannenbeck, 2012, S. 57).

Im Index für Inklusion (Hinz, 2013, S. 19) ist das unter den Indikatoren im Bereich C1: Lernarrangements organisieren zu finden, wo es heißt, dass Lehrer*innen über ihren Unterricht im Team reflektieren. An dieser Stelle ist bereits ein Problem deutlich, denn, wenn immer es in Kompetenzmodellen von Lehrer*innen um Reflexion geht, ist damit in den meisten Fällen die Reflexion von Erfahrungen gemeint. Im Kontext von Privilegienbewusstsein, das sich als Übersetzung der Reflexivität nach Dannenbeck

(2012) verstehen lässt, sollten es wahrscheinlich am ehesten die Erfahrungen sein, die man nicht macht, über die es sich zu reflektieren lohnt.

Nun soll exemplarisch ein Blick auf einige Modelle zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften geworfen werden.

Es existieren zunächst unterschiedliche Strömungen in Bezug auf die Entwicklung derartiger Modelle. Zum einen jene, die pädagogisches Handeln im Lehrer*innenberuf als „quasi-therapeutische[s] Tätigkeit“ betrachten und zum anderen jene, die nach professionellen Standards und einer Qualitätssicherung in der Lehramtsausbildung streben. Das führte zu unterschiedlichen Kompetenzmodellen. Ein Vergleich ist jedoch aufgrund der fehlenden theoretischen Fundierung schwierig und es besteht ein erheblicher Mangel an empirischer Evidenz (Baumert & Kunter, 2006, S. 499).

Baumert und Kunter (2006) betrachten Schule als Institution spezifischer Rollenbeziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen: „Die historische Leistung der Schule besteht in der Institutionalisierung der Voraussetzungen für eine allgemeine Bildung, die der gesamten nachwachsenden Generation Zugang zu sprachlichen und mathematischen Symbolsystemen eröffnet, Lernen kultiviert und unterschiedliche, nicht wechselseitig ersetzbare Rationalitätsformen und Horizonte des Weltverstehens erschließt“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 472). Lehrer*innenhandeln schließt also an institutionelle Vorentscheidungen an. Diese Vorentscheidungen beruhen auf normativen Voraussetzungen, aus denen sich eine spezifische Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen Beziehung begründet. „Dies erlaubt Lehrpersonen weder Unpersönlichkeit oder Kälte noch Gleichbehandlung oder gar Indifferenz“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 472). Die „Gemeinsame Erklärung über die Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute“ der Ständigen Konferenz der Kultusminister [sic!] der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kurzform: Kultusministerkonferenz, Abk. KMK) formulierte in Bezug auf die personalen Kompetenzen, dass die Zukunftsaufgaben von Bildung und Erziehung vor allem u. a. von der Gestaltung gleichwertiger Lebens- und Bildungschancen sowie von der Stärkung von individueller Identität und gesellschaftlicher Integration geprägt sein werden. Weiterhin heißt es, Lehrer*innen seien Fachpersonen für das Lernen, was u. a. die Reflexion von Lehr- und Lernprozessen einschließt (KMK, 2000). Ausgehend von einem heuristischen Modell professioneller Handlungskompetenz entwickelten Baumert und Kunter (2006) das COACTIV-Modell. Den Kern der Lehrer*innenprofessionalität stellt ein Verhältnis von Wissen und Können dar. Dabei werden die unter dem Dach des spezifischen Professionswissens fünf Wissensbereiche in pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen aufgeteilt, die sich weiter in Wissensfacetten auffächern können (Baumert & Kunter, 2006, 482).

Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte wird als entscheidende Gelingensbedingung bei der Umsetzung schulischer Inklusion verstanden (Melzer, Hillenbrand & Sprenger, 2015). Jedoch stellt sich die Frage, welche Kompetenzen Lehrkräfte benötigen.

Die European Agency for Development in Special Education Needs and Inclusive Education (2011, S. 7) benennt in Anlehnung an den World Report on Disabilities (WHO, 2011, S. 222) drei Kernkompetenzen für inklusive Bildung: 1) Attitudes (Einstellungen, Haltungen), 2) Knowledge (Wissen) und 3) Skills (Fertigkeiten, Handlungsmöglichkeiten).

Aktuell überwiegt die Forschung zu Attitudes. Die Veränderung von Einstellungen stellt eine anspruchsvolle Aufgabe dar. Lehrkräfte sind aufgrund der Unsicherheiten besorgt, daher muss die Professionalisierung auch Wissen und Können stärken (Melzer, Hillenbrand & Sprenger, 2016, S. 61).

Melzer, Hillenbrand & Sprenger (2016) legen eine Metanalyse von 20 nationalen und internationalen Studien vor, in der sie die Aufgaben von Lehrer*innen zum einen alle Schulformen und zum anderen sonderpädagogische Lehrkräfte betreffend jeweils in Bezug zum inklusiven Schulsystem untersuchten. Die wichtigsten Ergebnisse sind wie folgt: Es gibt elf Aufgabenbereiche mit 57 Aufgaben bei Sonderpädagogen und neun Aufgabenbereiche mit 40 Aufgaben für Regelschullehrkräfte. Gemeinsame Aufgabenbereiche sind: Unterricht, Vermittlung, Kooperation/Zusammenarbeit, Förderplanung, eigene Professionalisierung. Unterschiedliche Aufgabenbereiche sind: Administrative Aufgaben, Anleitung von anderen Lehrkräften/Assistenten, Diagnostik, individuelle Angebote für einzelne Schüler, Beratung verschiedener Zielgruppen, Vermittlung spezifischer Inhalt, Professionalisierung anderer Mitarbeiter der Schule (Sonderpädagogen) und Classroom Management, Grundwissen Sonderpädagogik und Inklusion, individuelle (Lern-) Entwicklung begleiten, positives Sozialverhalten/Klassenklima fördern, fachliche Vorbereitung von Schülern auf Anforderungen (Regelschullehrkräfte) (Melzer, Hillenbrand & Sprenger, 2016, S. 74).

Daraus ließen sich die folgenden Schlüsse ziehen, was Konsequenzen für die Lehramtsausbildung betrifft: 1) Alle drei Phasen (Studium, Vorbereitungsdienst, Berufstätigkeit) sollten die Aufgaben in Aus-, Fort- und Weiterbildung fokussieren, 2) gemeinsame Fort- und Weiterbildungen fördern Kooperationen und 3) klare Aufgabenbeschreibungen beugen problematischen Situationen in Co-Teaching-Verhältnissen vor (Melzer, Hillenbrand & Sprenger, 2016, S. 76f).

Baumert und Kunter (2006) sehen quasi als Dach des Professionswissens drei Bereiche, die sich als personelle Faktoren zusammenfassen lassen: Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierung, selbstregulative

Fähigkeiten; kategorial getrennte Kompetenzfacetten sowie Wortbildung und Professionsmoral (Baumert & Kunter, 2006, S. 497). Die Autor*innen ziehen ihr Resümee:

- 1) Expertise in Professionen ruht auf dem Fundament theoretisch-formalen Wissens
- 2) Die Entwicklung von Expertise muss mit einer systematischen und reflektierten Praxis einhergehen
- 3) Während der Entwicklung sind die angehenden Lehrkräfte auf Vorbilder, Coaching und diskursive Rückmeldung angewiesen
- 4) Je höher die Expertise entwickelt ist, desto mehr gewinnen Selbstregulationsprozesse an Bedeutung
- 5) Expertise hängt von einem Streben nach Selbstvervollkommnung ab, das entscheidend für Motivation ist (Baumert & Kunter, 2006, 505f.)

Oser (1998) verfasste eine Theorie der Berufsmoral von Lehrkräften, in deren Zentrum die Verpflichtung auf Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit steht.

Auch Helmke (2012) sieht im Kontext von Lehrer*innenpersönlichkeit und Professionsstandards (S. 103ff.) das Vorbildwirken und das Wirken als Sprachmodell sowie die subjektiven Theorien, die Handel, auch implizit, steuern, als bedeutsam. Nicht zuletzt ist es auch die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion z. B. über den Erziehungsauftrag oder eigene Fehler, die eine zentrale Rolle in der Professionsbildung spielen.

Auffallend bei der Auseinandersetzung ist, dass die Rolle der*s Lehrer*in hauptsächlich unterstützend verstanden wird (z. B. Helmke, 2012, S. 152), jedoch wird die Lehrperson nicht eingebunden in die Dynamiken verstanden. Sie steht stets außerhalb, beobachtet und beurteilt. Das erscheint zunächst weniger problematisch, denn dass eine Lehrperson kompetent beobachten und beurteilen kann, ist ein anzustrebendes Ziel. Das Beobachten und Beurteilen dürfen jedoch nicht eindimensional, hierarchisch bleiben. Die Lehrperson muss sich bzgl. sozialer Machtdynamiken eingebunden und in dieser Hinsicht die Eingebundenheit zu reflektieren, um anerkennend mit den Schüler*innen interagieren zu können.

Einstellungen von (angehenden) Lehrer*innen

Immer wieder werden Einstellungen als entscheidender Faktor einer erfolgreichen Umsetzung schulischer Inklusion benannt (u. a. Dlugosch, 2011, S. 139).

Aus sozialpsychologischer Perspektive sind Einstellungen ein latentes psychologisches Konstrukt. Einstellungen sind Bewertungen von Einstellungsgegenständen, wie Menschen oder Ideen und dienen dazu, eine komplexe Umwelt zu vereinfachen (Aronson, Wilson & Akert, 2014). Das Konstrukt Einstellungen wird oft mit den folgenden Konstrukten vermischt, ist aber klar abgrenzbar: Kompetenz (Leistungsdisposition, die sich auf bestimmte Anforderungssituationen beziehen), Selbstwirksamkeitserwartung (Vertrauen in die eigene Kompetenz) und Beliefs (Informationen, Annahmen und

Meinungen über ein Objekt) (Lüke, 2018). Die Herausbildung einer spezifischen Haltung³ ist eine zentrale Aufgabe der Lehrer*innenausbildung, weil sie einen professionellen Umgang mit Differenz im Bildungskontext ermöglicht (Deger, Nessler, Schmid & Wulf 2018, 44).

Lehrkräfte stehen bildungspolitischen Maßnahmen rund um die schulische Inklusion sehr kritisch gegenüber, was nicht unbedingt als Ablehnung von Heterogenität zu deuten ist, sondern vielmehr als „Markierung möglicher Grenzen“ (Kemena & Miller, 2011, S. 132), z. B. schlechter Rahmenbedingungen oder fehlender Ressourcen. Dennoch gibt es wenig Bewusstsein der Lehrkräfte für die aktive Rolle in der Herstellung von dem, was Kemena und Miller „Schulmisserfolg“ (2011, S. 133) nennen. In einer Studie zu den Einflussfaktoren auf schulischen Erfolg wurde der Einfluss von „weniger objektiver, vorteilsfreier Beurteilung“ nur von etwa 20% der befragten Grundschullehrkräften (N=333) und etwa 30% der befragten Sonderschullehrkräften (N=220) als bedeutsam bewertet.

Auch die metanalytischen Befunde von de Boer et al. (2011) zeigen, dass Lehrpersonen eher unentschlossen bis negativ in Bezug auf ihre Einstellungen zu Inklusion sind und sie weisen eher eine geringe Zufriedenheit mit ihren inklusionsrelevanten Kompetenzen auf. Hecht et al. konnten neutrale bis positive Haltungen zu Inklusion und normativ hohe Einstellungen und Offenheit bei Studierenden zeigen, wenngleich diese Befunde nicht bedenkenlos zu finden sind, denn sie sind vermutlich auf die Begeisterung der noch in im Studium befindlichen Studierenden zurückzuführen (Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016, S. 98). Auffallend ist, dass die Einstellungen von Lehrpersonen mit Bedenken maßgeblich von den Behinderungsarten wie Mehrfachbehinderung und/oder „schwierigem“ Verhalten moderiert werden (Hecht et al., 2016; Dessemontet et al., 2011; Langner, 2014; Schwab et al., 2012; Wilczenski, 1992).

Es stellt sich grundsätzlich die Frage, welche Art von Einstellung überhaupt förderlich für die erfolgreiche Umsetzung schulischer Inklusion ist. Ist es die uneingeschränkt positive Einstellung zu Inklusion oder Behinderung? Oder ist es nicht vielmehr eine kritische Haltung gegenüber den Grenzen der Umsetzbarkeit mit gleichermaßen idealistischen Grundwerten einer schulischen Pädagogik, in der Schüler*innen „ohne Angst verschieden“ (Adorno, 1944, S.133) sein können?

Wie kann man nun diese „Inklusive Einstellungen“ (Schüle & Klomfaß, 2017, S. 329) fördern? Die affektiven und kognitiven Lernziele im Kontext von Diversitätssensibilität lassen sich auch als Selbstreflexion verstehen. Affektive Lernziele bedeuten, dass die Studierenden aufmerksam werden und Verschiedenheit beachten, Verschiedenheit als

³ Wird „Haltung“ untersucht, sind als Konstrukt meist „Einstellungen“ untersucht worden. Die Begriffe werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.

wichtigen Aspekt zu werten und zu einer allgemeinen, strukturierten Werthaltung kommen. Zudem lernen die Studierenden über eine Orientierung für Handeln, damit Handeln geplant ist und ggf. angepasst werden kann (Kiehne, 2015).

Kognitive Lernziele hingegen betreffen einen Aufbau von Wissen (z. B. Statistiken, Definitionen, Methoden), das Verstehen von Kernkonzepten und es erklären und belegen zu können. Wissen soll auf neue Fälle angewandt werden können, komplexe Situationen analysiert und Faktoren und Mechanismen identifiziert sowie neue Strategien erarbeitet werden können. Das eigene Vorgehen kann bewertet und Handlungsmöglichkeiten ausgewählt werden (Kiehne, 2015). Es geht also um eine Kombination von Wissen und der Kompetenz, dieses Wissen reflektiert auch auf sich selbst anwenden zu können.

Das kann z. B. in der Analyse sozialer Ungleichheiten der Perspektivenwechsel sein: „Nicht die Marginalisierten bzw. Diskriminierten stehen im Fokus [der Untersuchung], sondern Subjekte und Wissensformen, die [...] systematisch privilegiert werden“ (Walgenbach, 2014, S. 47). Die Reflexion sozialer Privilegien, die ihren Ursprung in der Geschlechterforschung hat, rückt in den Fokus. Es muss ein diversitäts- und ungleichheitssensibles Umfeld und ein reflexives Bewusstsein geschaffen werden. Deger, Nessler, Schmid & Wulff (2018, S. 46) formulierten den Anspruch, „Studierende[n] an eine wissenschaftliche Haltung heran [zu führen] und so – ohne den Handlungsdruck der schulischen Praxis – eine theoriebasierte Reflexion der eigenen Überzeugungen, Differenzkonstruktionen und Normalitätsannahmen von Schule und Unterricht [zu unterstützen].“ Die Autor*innen konnten zeigen, dass Studierende bereits über stabile Werte- und Überzeugungssysteme verfügen, die nicht leicht zu verändern sind. Das bedeutet für die Professionalisierung zukünftiger Lehrer*innen, dass „noch stärker mit hochschuldidaktischen Lehr- und Lernarrangements gearbeitet werden sollte, die zu Reflexionsprozessen anregen. Dabei geht es nicht darum, die (politischen) Einstellungen der Studierenden zu ändern, sondern darum, diese noch besser in die Lage zu versetzen, die eigenen Normalitätsannahmen von Schule und Unterricht und die daraus abgeleiteten pädagogischen Handlungsweisen in Hinblick auf mögliche (ihnen immanente) diskriminierende Wirkungsweisen zu reflektieren“ (Deger, Nessler, Schmid & Wulf 2018, 48).

Das Desiderat, Einstellungen zu beforschen, ist in Zeiten der Implementation der schulischen Inklusion in den Vordergrund des Interesses gerückt. Die Entwicklung und Validierung von Messinstrumenten floriert. Autor*innen konstatieren die Bedeutung, die die Einstellungen zu Behinderung und Inklusion haben. Es bleibt offen, welche Einstellungen genau einen Einfluss auf welche Komponenten der inklusiven Schule haben. Darüber hinaus bleibt zu bedenken, dass die Thematisierung von Einstellungen

als Gelingensfaktor für schulische Inklusion an der Stelle problematisch wird, wo sie implizit suggeriert, es wäre es tatsächlich eine Frage an die Lehrkräfte und angehende Lehrkräfte, was sie, lapidar gesagt, davon halten. Die Implementation ist ratifiziertes Menschenrecht und per Gesetz durchgesetzt. Möglicherweise ist der bedeutsame Ansatzpunkt im Rahmen einer Lehramtsausbildung, Studierende für die Wirkungen ihrer Einstellungen zu sensibilisieren und sie dazu zu befähigen, darüber zu reflektieren. Nichtsdestotrotz ist die Beforschung von Einstellungen, um Aufschluss über tiefliegende Dynamiken zu erhalten, die möglicherweise hinderlich sind, unabdingbar.

Wie bereits angeklungen, stellt sich die Frage, ob es überhaupt um eine positive Einstellung zu Inklusion, oder nicht eher um die Einstellung zu einzelnen Differenzlinien als Einflussfaktor auf die Gestaltung von Unterricht gehen sollte. Ist das Wissen um die eigene Rolle überhaupt von Bedeutung für die erfolgreiche Umsetzung schulischer Inklusion? In der vorliegenden Arbeit wird die positive Einstellung zu Inklusion als Grundwert einer Gesellschaft und damit als notwendige, nicht aber hinreichende Bedingung für das Gelingen schulischer Inklusion verstanden. Eine Lehrkraft mit einer positiven Einstellung zu Inklusion ist nicht per se eine gute Lehrkraft, die kompetent Schüler*innen fördern kann. Im Gegenteil kann sogar eine Lehrkraft, die die Inklusion als Konzept ablehnt, ihren Schüler*innen mit besonderen Bedarfen umfassend gerecht werden. Möglicherweise könnten andere personale Faktoren möglicherweise wichtiger sein, z. B. Selbstwirksamkeitserfahrungen oder Motivation. Diese können aber ggf. wiederum über Einstellungen moderiert werden.

Das Wissen jedoch um die eigene Rolle und das Verstricktsein in Machtdynamiken ist von zentraler Bedeutung. Auf diese Faktoren wird nachfolgend eingegangen.

3. Theoretische Rahmung: Ein Behinderungsbegriff

Um Behinderung als Analysekategorie gewinn- und erkenntnisbringend nutzbar machen zu können, muss sie zunächst sichtbar gemacht werden. Aus der Fülle von philosophischen, soziologischen, aber auch naturwissenschaftlichen Brillen, muss die Sichtweise ausgewählt werden, die sinnvoll für den vorliegenden Zweck ist. Im Fall der vorliegenden Arbeit und ihren Anliegen ist ein Behinderungsbegriff vonnöten, der Behinderung als soziales Phänomen versteht, ohne die Marginalisierungserfahrungen der Individuen zu untergraben. Eine Möglichkeit, genau dies zu tun, ist, die Dynamiken um Norm und Normalität zum einen und den materialistischen Behinderungsbegriff zum anderen als Raster an die Analyse zu legen.

3.1 Norm und Normalität in sozialwissenschaftlicher Perspektive

Im Kontext der Auseinandersetzung mit Normalität besteht das Problem, dass im Diskurs nicht immer klar beschrieben wird, was mit Norm, Normalität und normal gemeint ist (Schmidt, 2015). Das erwächst vermutlich aus der Tatsache, dass bereits die Wortbedeutungen unscharf sind. Es besteht etymologisch eine enge Verwandtschaft zwischen Norm und Normalität. Der Wortstamm des lateinischen Substantivs „norma“, bedeutet Winkelmaß, Regel oder Vorschrift und verweist auf eine weit verzweigte Wortfamilie.

Seit dem Mittelalter taucht der Wortstamm als Substantiv „Norm“ in der deutschen Sprache auf, doch erst seit dem 18. Jahrhundert auch als Adjektiv „normal“. Seit dem frühen 20. Jahrhundert hielt das Verb „normalisieren“ Einzug in den Sprachgebrauch (Waldschmidt, 2012). Der bedeutendste deutschsprachige Normalismusforscher Jürgen Link, der im Anschluss an Foucault zu dem Thema arbeitete, konstatiert eine etwa zweihundertjährige Entwicklung, eben etwa seit der Verwendung als Adjektiv, in denen sich die Diskurslinien um normal und normativ vollständig auseinanderentwickelt haben (Link, 1998).

Link macht das „semantische Labyrinth“ (Link, 1998, S. 252) der Begriffe um den Wortstamm auf und zeigt die Problematik schon in der Übersetzung der Foucaultschen Originaltexte ins Deutsche, in denen beispielsweise „drei durchaus nicht synonyme deutsche Termini“ (Link, 1998, S. 253) (im Fall seines Beispiels sind es normend, normierend und normalisierend) die Übersetzung des französischen „normaliser“ bilden. Link sieht diese vermeintliche Ungenauigkeit jedoch bereits als intelligente Weiterentwicklung, anstatt bloß zu übersetzen. Er nutzt dieses kleine Beispiel, um zu illustrieren, dass es bei den unterschiedlichen Wörtern in der Wortfamilie um den Stamm Norm nicht um „Wortklauberei“ (Link, 1998, S. 253) geht, sondern um feine Unterschiede

in den Affixen, die jedoch auf der semantischen Ebene eine große Bedeutung tragen (Link, 1998).

Mit der Industrialisierung gewann die Norm an Bedeutung für einen reibungslosen Ablauf in Fertigungsprozessen, nicht im Sinne eines Ideals, sondern im Sinne einer Einheitlichkeit (Waldschmidt, 2012). Runde 200 Jahre später, um die letzte Jahrtausendwende bilden politische Slogans die positive Wendung in der Betrachtung von Normalität ab (Schildmann, 2001). Abzulesen ist das z. B. an „es ist normal verschieden zu sein“, „geistig behindert ist auch normal“, „normal bin ich nicht behindert“ (Schildmann, 2001, S. 7). Davor war der Diskurs vor allem von kritischen Betrachtungsweisen im Zuge der Antipsychiatrie-Bewegung in den 1970er Jahren geprägt. Der Slogan der Krüppelbewegung „lieber lebendig als normal“ illustriert das kritische Verhältnis von Behinderung und Normalität (Schildmann, 2001), das im folgenden Kapitel entfaltet wird.

Im Zusammenhang mit dem Begriff der Norm sind zwei Unterscheidungen zu machen. Die normalistische Norm besagt, dass zunächst soziales Handeln beobachtbar ist, aus dem eine Norm erwächst („das machen so viele/alle, das muss normal sein“). Die normative Norm hingegen fordert Verhalten im Anschluss an eine Norm („es wird verlangt, dass ich mich so verhalte“). Der Unterschied liegt also in der Reihenfolge von Handeln und Normsetzung (Waldschmidt, 2003).

Im Zusammenhang mit Normalität ist immer wieder von Dispositiven die Rede. Dispositive sind als eine Art Netz von Macht und Wissen zu verstehen (Schildmann, 1999), als ein „Ensemble diskursiver, operativer und subjektiver Praktiken, die den sozialen Tatbestand konstituieren“ (Waldschmidt, 2012, S. 52). Zentral für normalistische Dispositive ist die vergleichende Beschreibung von Menschen mit Hilfe der Statistik (Waldschmidt, 2003). Die auf diese Weise erzeugte Normalität führt zu Bewertungen, jedoch erst im Nachhinein, in Bezugnahme auf die statistische Mitte, dem Zentrum des Normalfeldes. So ist Normalismus ein „Kombinat von Dispositiven“ (Link, 1998, S. 254), also eine Kombination einzelner Normalitäten (Schildmann, 1999).

Im Folgenden werden entlang einer von Schildmann (2000) vorgeschlagenen Struktur von fünf Zusammenhängen die Charakteristika und Funktionen von Normalität illustriert. Die Zusammenhänge lauten 1) Normalität und Normativität, 2) Konstitution von Normalfeldern, 3) Protonormalismus und flexibler Normalismus, 4) Normalistische Subjektivität und Selbstnormalisierung sowie 5) Selbstnormalisierung und Fremdnormalisierung.

1) Normalität und Normativität

Normalität und Normativität lassen sich nicht klar trennen und stehen vielmehr in einem Verhältnis zueinander. Über den Zugang einer definitorischen Annäherung soll das Verhältnis näher beleuchtet werden.

Die Feststellung, was in einer sozialen Situation „für normal zu halten ist“, dient der sozialen Sicherheit und Vergewisserung der Menschen. Normalität ist prinzipiell ein Konstrukt, auf dessen Basis selektiert und diszipliniert wird. Die sanktionierende Funktion von Normalität kann hier sogar durch die Subjekte selbst geschehen (Schildmann, 2000). Dennoch lässt Normalität sich nicht eindeutig definieren und ist eher als eine diskursive Strategie zu denken (Schildmann, 1999). Es gibt nicht *die* Normalität, sondern die unterschiedlichen Vorstellungen, die eben durch Diskurse hervorgebracht werden.

Nach der Normalismustheorie von Link (1999) lassen sich Normalitäten aufteilen in zum einen sektorielle Normalitäten, die durch Spezialdiskurse gekennzeichnet sind sowie generelle Normalitäten, die durch Interdiskurse produziert werden. Was unter Normalität verstanden wird, unterliegt also ständiger Verhandlung und ist dynamisch (Lingenauber, 2008).

Der Wunsch nach Normalität wird in der Praxis durch den individuellen Habitus deutlich. Das Bestreben, nicht der Norm unangemessen aufzufallen, findet Ausdruck in Kleidung, Musik etc. (Waldschmidt, 2012). Andererseits besteht auch das Bedürfnis eben gerade aufzufallen und aus der Masse herauszustecken. Das Herausfallen aus einer Normalität kann auch der Weg in eine andere Normalität, z. B. eine Subkultur, sein.

Normalität ist durch fließende Verhaltensgrenzen zu betrachten. Im Inneren der Grenzen der Toleranz ist die Normalität indiskutabel konstituiert, während sie im Äußeren durch einen Bereich von ebenso indiskutabler Devianz und Anormalität gekennzeichnet ist (Schildmann, 2000). „Die Markierung auf dem Gradmesser der Normalität zeigt an, was im alltäglichen gesellschaftlichen Leben akzeptabel und tolerabel ist; die Menschen sollen sich daran orientieren. Wenn sie dies tun, können sie sich in sozialer Sicherheit wägen“ (Schildmann, 2000, S. 179). Dies zeigt zwei Charakteristika von Normalität: Zum einen wird Normalität durch Verhalten konstituiert, während gleichzeitig die Normen das Verhalten bestimmen. Zum anderen hat Normalität in einer wachstumsorientierten Gesellschaft, die permanent die Frage nach der Sicherheit im Sinne sozialen Eingebundenseins stellt, die Funktion der Versicherung von Akzeptanz und sozialen Sicherheit (Schildmann, 2000).

Normalität ist trotz der Wechselseitigkeit analytisch von Normativität abzugrenzen (Lingenauber, 2008). Sie bezieht sich auf klar definierte Normen, z. B. juristischer und

ethisch-moralischer Natur. Normen definieren hier Verhalten a priori als zulässig oder unzulässig und werfen das Problem der Toleranz erst auf.

Normativität meint zudem die Wirkmächtigkeit von Normen, die durch Kontrollmechanismen für die Einhaltung von Normen sorgen. Diese Mechanismen funktionieren hauptsächlich durch die Sanktionierung bei Abweichung (Waldschmidt, 2003).

Die Wechselseitigkeit lässt sich an einem Phänomen innerhalb der Integrationspädagogik veranschaulichen. So besteht ein interessanter Zusammenhang zwischen (alltäglicher) Normalität und (juristischer) Normativität dergestalt, dass die Prämisse, jedes Kind sei integrierbar als ein Appell im Sinne der Normalität an Lehrerinnen, Erzieherinnen und Eltern zu verstehen ist. Die normative Seite hierbei ist die wissenschaftliche Begleitung im Nachgang und daraus folgend die Überprüfung, ob auch die normativen Vorgaben verändert werden müssen. Die Folgen waren, dass Eltern behinderter Kinder ihre Kinder in Regelgrundschulen „hineinklagten“ und die meisten Bundesländer gesetzliche Regelungen festlegten, die die gemeinsame Beschulung behinderter und nichtbehinderter Kinder zur Norm erklären (Schildmann, 2000⁴).

2) Konstitution von Normalfeldern

Ein Normalfeld folgt der Vorstellung eines kreisförmigen Gebildes mit einer Mitte und Grenzen der Normalität (Lingenauber, 2008). Generelle Normalfelder, die als Basis-Normalfelder bezeichnet werden (Link, 1999), sind z. B. Leistung, Gesundheit und Intelligenz, die Schildmann als die wichtigsten Normalfelder bezeichnet (Schildmann, 2000). Weitere, aber für die vorliegende Arbeit eher nebengeordnete Normalfelder sind Sicherheit und Solidarität.

Für alle Felder müssen Indikatoren entwickelt werden, die ständig neu angepasst werden. Link sieht in der modernen kapitalistischen Gesellschaft vor allem Wachstum und permanente Vorwärtsbewegung als konstituierend für Normalfelder. Abweichung wird hier nicht toleriert und daher ist Behinderung in diesem Sinne als Nichterreichen des gesellschaftlichen Durchschnitts zu verstehen. Die Integrationspädagogik, ausbuchstabiert in der Pädagogik der Vielfalt nach Prengel, stellt nun die drei Basis-Normalfelder in Frage. Zudem sieht Schildmann diese im Zusammenhang mit einem der Normalfelder zweiter Ordnung und zwar der Solidarität (Schildmann, 2000). Rehabilitation wird in diesem Zusammenhang extrem kritisch gesehen, da ein Zustand der Abweichung mit dem Ziel bearbeitet wird, einen Zustand (wieder-)herzustellen, der möglichst nah an der Normalität sein soll (Schildmann, 2000). Integration im Sinne

⁴ Zu betonen ist, dass sich Schildmanns Ausführungen 2000 natürlich auf die Integration beziehen und sie die Ratifizierung der UNBRK 2008 und ihre weitreichenden Folgen noch nicht absehen konnte.

Prengels hingegen hat entgegen der Wortbedeutung eben *nicht* die soziale Eingliederung einer marginalisierten Gruppe in die Mehrheitsgesellschaft zum Ziel, sondern das selbstbestimmte Leben von Menschen mit oder ohne „individuelle Einschränkungen“ (Schildmann, 2000, S. 182).

3) Protonormalismus und flexibler Normalismus

Ebenso wie Normalität und Normativität lassen sich auch die Subjektstrategien Protonormalismus und flexibler Normalismus optimaler Weise aneinander nachzeichnen.

Der Protonormalismus zeichnet sich dadurch aus, dass er, mit Link gesprochen, fixierend bzw. „fixistisch“ (Link, 1999, S. 29) ist. Er konstituiert sich anhand von Dichotomien (z. B. gesund/krank, normal/behindert), ist absolut starr und grenzt Abweichung aus. Kern des Protonormalismus ist die „Fixierung und Stabilisierung der Normalitätszone“ (Link, 1998, S. 78). Normalitätszonen werden in Normalfeldern erzeugt. Analog zu den diskursiven Strategien geht Link von zwei unterschiedlichen Normalfeldern aus. Das protonormalistische Normalfeld hat eine „stabile Stigma-Grenze“ (Link, 1998, S. 79), die Grenze ist schmal und ähnlich einer Mauer zu verstehen. Außerhalb der Grenze befindet sich die Anormalität, bzw., alles, was sich außerhalb der Grenze befindet, ist anormal (Lingenauber, 2008). Ein Beispiel für Protonormalismus ist der US-amerikanische Diskurs um Pränataldiagnostik Ende der 1990er Jahre. Kern der Diskussion war ein Begehren der Krankenversicherungen, die sich weigerten, die medizinische Versorgung von Menschen zu finanzieren, deren Behinderungen oder Erkrankungen vorgeburtlich diagnostizierbar gewesen wären. Das Reizwort des Diskurses war „Wrongful Life“ und die Frage, wer leben darf. Für Beginn und Ende menschlichen Lebens gelten protonormalistische Vorstellungen, die Verhandlungen des Dazwischen sind flexibelnormalistischer Natur (Schildmann, 2000).

Schildmann sieht den Protonormalismus jedoch auf dem Rückzug auf den meisten Normalfeldern, er wird abgelöst durch einen flexiblen Normalismus, der sich durch bewegliche Normalitätsgrenzen auszeichnet (Schildmann, 2000). Beide Strategien setzen „unterschiedliche Subjektivitäten zur Erzeugung der Normalfelder und ihrer Grenzen voraus“ (Lingenauber, 2008, S. 163). Die Stabilisierung dieser Grenzen setzt Subjektivität, Disziplinierung und Repression von außen voraus. Diese „Außenlenkung“ ist mit dem flexiblen Normalismus nicht zu denken (Link, 1998). Die Subjekte folgen vielmehr einer „innengelenkten Autonomie“, was bedeutet, dass sie „ihre je individuellen Normalitätsentwürfe selbst [...] entwickeln und [...] erproben“ (Link, 1998, S. 96).

Die Normalitätsgrenzen im flexiblen Normalismus werden „von der Mitte aus betrachtet“ (Schildmann, 2000, S. 182) nach Außen verschoben. Dabei wird jedoch nicht zwingend

der innere, sichere Bereich der Normalität vergrößert, sondern der Bereich zwischen Innen und Außen, die Grenzbereiche, die in ihrer Eindeutigkeit erhalten bleiben (Schildmann, 2000). Normalitätsgrenzen sind grundsätzlich flexibel und werden maximal ausgedehnt, die Übergangszonen sind im Gegensatz zum Protonormalismus sehr breit. Im flexiblen Normalismus ist die Grenzzone also breiter und dynamisch und in der Zeit variabel. Sie wird als maximal expansiv und dynamisch beschrieben (Link, 1998), wobei der Ausdehnung Grenzen gesetzt sind. Denn auch im flexiblen Normalismus haben die individuellen Entwürfe Grenzen, die eine solche Strategie sogar haben muss. Der flexible Normalismus arbeitet zwar mit besonders dynamischen Grenzbereichen, allerdings bleiben die Grenzen, wie oben beschrieben, erhalten und es muss zwangsläufig zur Ausgrenzung kommen und Zustände wie vollständige Integration oder Inklusion können nicht erreicht werden (Lingenauber, 2008). Die Verbreiterung der Grenzbereiche löst die Pole nicht auf und benötigt nach wie vor einen „harten Kern von Anormalität“ (Link, 1998, S. 141; Lingenauber, 2008, S. 164). Link konstatiert sogar, dass eine „Überdehnung des flexiblen Normalismus einen Umschlag in den Protonormalismus zur Folge haben kann“ (Lingenauber, 2008, S. 164).

Neben Protonormalismus und flexiblem Normalismus existiert eine Variante, die als Transnormalismus bezeichnet wird und die möglicherweise eine neue, vollständig individuelle Normalität abbildbar macht. Link beschreibt so die kulturrevolutionären Student*innengruppen der 1968er als „radikale Überdehnung“ des flexiblen Normalismus, als transnormalistisches Experiment, „eine positive Möglichkeit“ einer „konkreten Utopie“ (Link, 1998, S. 32f.). Die Bereiche eines möglichen Transnormalismus befinden sich in den Grenzbereichen des flexiblen Normalismus, „stets uneindeutig und unentschieden in einer Art Schwebezustand“ (Link, 1998, S. 33). Diese Strategie dehnt die Grenzbereiche des flexiblen Normalismus so weit aus, dass sich das Normalfeld auflöst. Die Bedeutung der Vokabel „normal“ ist dabei vollständig von statistischen Kriterien abgelöst (Link, 1998). Es existieren keine Grenzen der Normalität mehr. Lingenauber spricht hier vom „transnormalistischen Normalfeld“ (Lingenauber, 2008, S. 165). Als Beispiel führt sie den integrationspädagogischen Diskurs an, in dem Behinderung als eine neue, transnormalistische Normalität produziert würde (Lingenauber, 2008).

4) Normalistische Subjektivität und Selbstnormalisierung

Normalismus braucht Subjekte (Link, 1999), Subjekte orientieren sich an Normalität (Selbstnormalisierung) und bringen sie gleichzeitig hervor (Schildmann, 2000). Die normalistische Subjektivität orientiert sich an zwei Grundpfeilern, zunächst an der allgemeinen Statistik. Sie zeigt gesamtgesellschaftliche Strukturen und das „Zentrum

von Normalität“ (Schildmann, 2000, S. 184) an. Zweitens an individuellen qualitativen Daten einzelner oder kleiner Gruppen, die die Bandbreite des Möglichen abbilden. Bei der Herstellung von Normalitäten werden unterschiedliche diskursive Strategien genutzt, die nach Link als flexibel-normalistische Strategie und die protonormalistische Strategie bezeichnet werden (Lingenauber, 2008) und die unter 3) nachgezeichnet worden sind.

5) Selbstnormalisierung und Fremdnormalisierung

Alle menschlichen Gesellschaften besaßen und besitzen Normen und Normativität, die durch explizite und implizite Regulative wirken und die durch Sanktionen verstärkt werden (Link, 1998). Die „Normalisierung des Fremden“ (Schildmann, 2000, S. 185) ist für den Zusammenhang zwischen Normalität und Behinderung von Bedeutung. Die Eingliederung des Fremden ist eine Strategie, um das Andere handhabbar zu machen und es wirkt systemstabilisierend (Schildmann, 2000).

Aus Links Arbeiten zum Normalismus ergeben sich fünf zentrale Thesen, die im Folgenden zusammenfassend zusammengestellt sind (Schildmann, 2001, S. 8):

- 1) Normalität und Normativität lassen sich grundsätzlich voneinander unterscheiden
- 2) Alltägliche Normalität wird auf Basis-Normalfeldern hergestellt (z. B. Leistung, Gesundheit, Intelligenz)
- 3) Die moderne Gesellschaft benötigt flexibel-normalistische Strategien, die (im Gegensatz zu protonormalistischen Strategien) in der Lage sind, kurzfristig auf gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren (Link, 1997)
- 4) Der flexible Normalismus braucht Subjekte, die die Fähigkeit zur Selbstnormalisierung entwickeln, „den normalistischen Anforderungen (bereitwillig) folgen“ (Schildmann, 2001, S. 9)
- 5) Die hintergründige Funktion der alltäglichen Normalität besteht darin, den Menschen, die sich normal verhalten, Sicherheit zu vermitteln (Link, 1997).

Behinderung als Abweichung von Normalität

Seit spätestens den 1990er Jahren ist Normalität ein bestimmendes Thema im Kontext von Behinderung. Allerdings es durchaus nicht vollkommen neu, denn, seit den 1950er Jahren ist die Auseinandersetzung im Zusammenhang mit dem Normalisierungsprinzip, das mit dem Namen Nirje (1994) verbunden ist, im Diskurs angekommen. Das Normalisierungsprinzip im Anschluss an der Kritik an der Anstaltsunterbringung von Menschen mit Behinderungen, zielte darauf ab, Menschen mit Behinderungen eine Lebensführung zuzugestehen, wie es der Durchschnitt der skandinavischen Bevölkerung im Sinne von Lebenszyklus, Selbstbestimmung sowie Standards innerhalb einer Gemeinschaft, tat (Waldschmidt, 2003). Außerhalb dieses Konzepts gedacht, ist Normalisierung als permanente Anpassung an die Anforderungen der Wachstumsgesellschaft zu verstehen. Behinderte Menschen sind auch in dieser Anpassung gefordert, können ihr aber nicht nachkommen, so Schildmann (2000). Die

Normalisierungsbemühungen haben jedoch zu breiteren Normalitätsgrenzen geführt (Waldschmidt, 2003).

Das Verhältnis von Behinderung und Normalität ist ein zentrales, jedoch nicht klar strukturiertes Konstrukt (Schildmann, 2001). Zur gesellschaftlichen Funktion von Behinderung im Zusammenhang mit Normalität konstatiert Lingenauber (2001), dass Behinderung die gesellschaftliche Funktion erfülle, Normalität bzw. die Normalitätsgrenzen zu erhalten. Behinderung ist kein (ausschließlich) biologisch-medizinisches Problem, sondern ein pädagogisch- soziologisches und damit nicht auf das Individuum bezogen (Eberwein, 1970). Sie ist vielmehr die Abweichung von Normalität in einem gesellschaftlichen Kontext. Eberwein übt hier Normalitätskritik dergestalt, dass die Art, wie mit Behinderung umgegangen wird, daran zu messen ist, was in einer Gesellschaft als normal gilt. Das „Gemessenwerden der Behinderung am Normalitätsbegriff“ bewertet er jedoch als sehr fragwürdig (Eberwein, 1970, S. 316). Er versteht als entscheidend für Normalität nicht die Abweichung vom Normalen, sondern die Bereitschaft der Gesellschaft, Abweichendes zuzulassen (Eberwein, 1970). Das wiederum lässt sich als diskursive Erweiterung des Normalfeldes (Link, 1999) verstehen (Lingenauber, 2001).

Behinderung wird auch aus einem bipolaren Verhältnis als Strukturkategorie wirksam, allerdings war und ist dieses Konstrukt historisch immer sehr flexibel, z. B. in Kriegsfolge und dem allgemeinen sozialen Wandel unterworfen (Schildmann, 2001). Behinderung als soziales Phänomen umfasst zum einen einen aktiven Prozess des Besonderns (und damit Behinderens) und zum anderen einen passiven Prozess des Behindertwerdens und des „Sicheinrichtens in dem von außen zugestandenen Lebensrahmen“ (Schildmann, 2001, S. 8). Schildmann (2001) stellt die These auf, dass es gerade die gesellschaftliche Normalität ist, die soziale Kontrolle und Sanktionierung des Abweichenden ausübt und so Behinderung im sozialen Sinn erst produziert.

In Bezug auf schulische Leistungsfähigkeit besteht eine Normalitätsvorstellung oder auch Fiktion einer*s Normalschüler*in: Gesundheit, durchschnittliches Verhalten und durchschnittliche Leistung garantieren den Besuch einer Normalschule. Abweichungen von den Normalfeldern, z. B. im Bereich Leistung führen zur Zuschreibung einer Lernbehinderung und zur „Sonderschulbedürftigkeit“, bzw. mit Eberwein gesprochen, zur „Normalschulunfähigkeit“ (Eberwein, 1970, S. 136). Die Sonderpädagogik fungiert als Garantin für das Funktionieren des Prozesses. Durch die Setzung der Kategorien „normal“ und „abnorm“ trägt sie dazu bei, dass „Behinderung als Abweichungsphänomen einem Sozialisationsbereich zugeteilt wird, der die Erhaltung bestehender Normen garantiert“ (Eberwein, 170, S. 136). Behinderung definiert Eberwein wie folgt. Nämlich, dass die Behinderung (in diesem Fall Lernbehinderung)

aus der Sanktion von normabweichendem Verhalten im weitesten Sinne zum Zwecke der Systemerhaltung erwächst (Eberwein, 1975). Behinderung an sich gibt es folglich nicht. Sie wird erst in Definitions- und Zuschreibungsprozessen existent und die Sonderpädagogik bestätigt diese Prozesse (Lingenauber, 2001).

Dederich (2010) beschreibt Behinderung als negativ aufgeladene Differenzkategorie, deren Herstellung verbunden mit Normierungs- und Normalisierungsprozessen ist. Er stellt weiterhin die Frage, wie es zur Hierarchisierung von Differenz und damit zur Herstellung von „sozialen Wertigkeiten“ (Dederich, 2010, S. 177) kommen kann und stellt heraus, dass bei der Diskussion immer wieder deutlich wird, dass Behinderung stets im Kontext von Norm und ihrer Funktion als Werkzeug zur Markierung und Hierarchisierung gedacht werden muss, vor allem bezogen auf körperliche Merkmale denn der Körper und das wahrnehmbare Verhalten werden an einem vermeintlichen Durchschnitt gemessen und bewertet (Dederich, 2010).

Schildmann konstatiert den folgenden Sachverhalt als auffällig: „Die „Normalität“, die zum Ausgangspunkt oder zum Bezugspunkt von Behinderung genommen wird, wurde bisher noch nie und von niemandem näher erforscht; untersucht wird vielmehr die Form der Abweichung, in diesem Falle Behinderung“ (Schildmann, 1999, S. 14) Die Erforschung von Normalität als solcher sieht sie als vernachlässigt (Schildmann 1999, 15). Im Zusammenhang mit Behinderung lässt sich weiterhin festhalten, dass unterschiedliche Wissenschaftszweige unterschiedliche Normalitätskategorien produzieren, wie Schildmann (2004) am Beispiel der Unterscheidung in Sonderpädagogik und Integrationspädagogik zeigte. Der Diskurs der Sonderpädagogik stelle die Polarität von Normalität und Behinderung ständig neu her, während im integrationspädagogischen Diskurs Behinderung selbst zur Normalität werde. Normalitätstheoretisch bleibt anzumerken, dass Integrationspädagogik zum einen als Spezialdiskurs gilt und gleichzeitig der sprachliche Ausdruck einer Praxis ist (Lingenauber, 2008).

Zum Verhältnis Behinderung und Geschlecht

Im deutschsprachigen Diskurs werden die Differenzlinien Behinderung (als Pol von Gesundheit) und Geschlecht oft zusammen gedacht. Neben den intersektionalen Aspekten geben die Überlegungen über beide Normalfelder wechselseitig Aufschluss über Dynamiken, die sie unterscheiden aber auch über solche, die ähnlich sind.

Beide Kategorien nehmen körperliche Formen an, sind in den Körper eingeschrieben (Moser, 1997) und werden als „Natur“ der Träger*innen interpretiert – Körper und Identität sind hierbei untrennbar verbunden. Am Beispiel der (vermeintlichen) Geschlechterdichotomie lässt sich das veranschaulichen. Männlich und Weiblich lässt

sich nicht gleich zu einem Ganzen vereinigen, denn das Männliche gilt als das Wesentliche, das Weibliche als die Ergänzung dazu. „Damit erhalten wir die Struktur von dem Einen und dem Anderen, wobei das Eine zu identifizieren ist, weil es die Grenze zu dem Anderen selbst enthält und das Andere damit hervorbringt“ (Moser, 1997, S. 142). Was daraus folgend Geschlecht und Behinderung gemeinsam haben, ist das Begriffspaar Norm und Abweichung. Das Weibliche gilt als Abweichung von der Norm des Männlichen, Behinderung als Abweichung der Norm von Gesundheit und Leistung. Beiden ist das Unvollständige zugeschrieben und beide Unvollständigkeiten werden an den Körper geheftet (Moser, 1997).

Den Unterschied zwischen Behinderung und Geschlecht als Strukturkategorie sieht Schildmann (2001) (u. a.) in der Struktur. Anders als Geschlecht klassifiziert Behinderung sehr unterschiedliche Ausprägungen, die vielschichtiger als Geschlecht sind, so Schildmann. Doch ist es nicht eher aus einer normalitätstheoretischen Überlegung doch sehr ähnlich? Es existieren in beiden Fällen Normalitätsfeld und Abweichung und in der direkten Gegenüberstellung erscheint die Natur von Normalität und Abweichung sehr ähnlich. Wenn Männlichkeit als Normalität und Weiblichkeit als Abweichung analog zur Dichotomie gesund/behindert betrachtet werden, stellt sich doch die Frage, ob in Bezug auf Geschlecht eher das Passen in die normale Vorstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit ausschlaggebend für die Positionierung innerhalb oder außerhalb des Normalfeldes ist. Normal hieße in diesem Fall cisgender, heterosexuell, etc. Gemeinsam haben aber beide Erscheinungen zum einen die Anheftung an das Körperliche sowie das Phänomen, dass mit der Grenzüberschreitung zum Normalen immer ein „obwohl“ oder „trotzdem“ einhergeht (Schildmann, 1999).

3.2 Macht als Dimensionen (schul)pädagogischen Handelns

„Nothing appears more surprising to those who consider human affairs with a philosophical eye than the easiness with which the many are governed by the few“ (David Hume zitiert nach Ricken, 2004, S. 119).

In den vergangenen 150 Jahren haben sich eine Reihe Theoretiker*innen mit den Herangehensweisen an Macht beschäftigt. Am prominentesten sind die folgenden zu nennen: Pierre Bourdieus Ausführungen zur symbolischen Macht, Niklas Luhmann und die Systemtheorie der Macht sowie die Arbeiten Hannah Arendts und die der Sozialpsychologen Stanley Milgram und Philip Zimbardo (Milgram-Experiment, Stanford-Prison-Experiment). Der wichtigste Vertreter ist jedoch Michel Foucault, ihm wird in der vorliegenden Arbeit gefolgt. In den Definitionen von Macht sind sich alle Forschenden grundsätzlich einig. So verstand beispielsweise Max Weber Macht wie folgt: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen

Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber, 1972, S. 28). Nach Popitz ist Macht die Möglichkeit, zu verändern und sich durchzusetzen (Popitz, 2009). Macht kann auch als diskursive Praktik betrachtet werden, der moderne Ordnungen unterworfen sind (Rieger-Ladich, 2017).

Foucaults Annahmen sind ähnlich. Er sah in der Macht eine Technik, die im Alltagsleben spürbar ist, die das „Individuum in Kategorien einteilt, ihm seine Individualität aufprägt, es an seine Identität fesselt, ihm ein Gesetz der Wahrheit auferlegt, das es anerkennen muss und das andere in ihm anerkennen müssen“ (Foucault, 1987, S. 246). Macht macht aus Individuen Subjekte, die durch Kontrolle und Abhängigkeit unterworfen und gleichzeitig durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis in sich verhaftet sind (Foucault, 1987). Beides hat gemein, dass es eine Form von Macht gibt, die den einen unterwirft und zu jemand anderes Subjekt macht. Man kann sich der Frage, was Macht ist, am besten nähern, indem man fragt, wie Macht ausgeübt wird. Es ist sogar vielmehr eine Doppelfrage: Was ist Macht und woher kommt sie? So lautet die Frage nicht, wie sich Macht manifestiert, sondern, wie sie ausgeübt wird (Foucault, 1987). Foucault arbeitete Macht als eine der drei „Weisen der Objektivierung“ von Subjekten heraus. Daher steht nicht die Macht im Mittelpunkt der Analyse, sondern das Subjekt. Innerhalb dessen steht jedoch die Analyse der Macht, wofür eine Begriffsbildung von Macht nötig ist (Foucault, 1987, S. 243.) Er wählt den Weg über die Oppositionen der zu untersuchenden Strategien. Im Fall von Macht sind das Widerstandsformen oder in Foucaults Worten „Kämpfe“. Um Macht über die Opposition zu definieren, fasst er zunächst zusammen, was alle Formen gemeinsam haben: 1) es sind „transversale“ Kämpfe, das heißt, sie sind nicht auf ein Land oder eine Region beschränkt, 2) die Kämpfe zielen auf Machtauswirkungen als solche und auf mittelbare Effekte der Macht, 3) es sind also „unmittelbare“ Kämpfe, in denen die Machtinstanzen kritisiert werden, die am nächsten liegen, also z. B. nicht der Kapitalismus als solcher, sondern die Macht einzelner, durchaus auch personaler Instanzen, 4) die Kämpfe stellen den Status des Individuums infrage, die Kämpfe sind daher auch nicht gegen ein Individuum selbst gerichtet, sondern gegen die Machtinstanz, die sie innehaben kann, daher werden 5) die Machtauswirkungen bekämpft, die an „Wissen, Kompetenz und Qualifikation“ (Foucault, 1987) gebunden sind, also Kämpfe gegen die Privilegien des Wissens, die Frage, wie Wissen zirkuliert und seine Beziehung zur Macht, die Foucault als „Regime des Wissens“ (Foucault, 1987, S. 246) bezeichnet, 6) letztens geht es in all diesen Kämpfen um die Frage nach Identität.

Die Analyse von Macht

Es besteht ein Problem in der Annahme, dass „die Macht an sich böse ist“ (Burckhard, 1949, S. 61). Sie ist zunächst eine soziale Dynamik. Zudem ist die Annahme theoretisch längst überholt, blockiert aber wirkmächtig in der Auseinandersetzung (Ricken, 2004, S. 119). Hingegen ist der Forschungsgegenstand Macht nicht neutral und bisweilen leichtfertig zu behandeln. Am Zitat Luhmanns wird deutlich, wie brisant der Umgang damit sein kann: „Die Macht der Macht scheint im Wesentlichen auf dem Umstand zu beruhen, dass man nicht genau weiß, um was es sich eigentlich handelt“ (Luhmann, 1969, S. 149). Das Sprechen über Macht und ihre Analyse ist immer auch normativ aufgeladen, weil versucht wird, etwas zu beschreiben, was so ungreifbar erscheint (Ricken, 2004). Dennoch sollte die Analyse daher nicht umgangen werden, denn die Bearbeitung der Machtperspektive ist eine Möglichkeit, einem eher konstruktivistischen Ansatz aus der „unüberwindbare[n] Befangenheit in der Subjektperspektive“ (Kraus, 2016, S. 101) zu helfen. Es ist jedoch ein kritischer Umgang angebracht.

Was als Phänomen Macht analysiert wird, hängt davon ab, was als Konzept Macht verstanden wird (Ricken, 2004, S. 119). Es sollte daher in der Analyse nicht um die Frage gehen, was Macht ist, sondern auf welche Frage Macht die Antwort zu sein scheint (Ricken, 2004, S. 120). Macht gibt Aufschluss über die „strukturelle Matrix menschlicher Selbstverständnisse“ (Ricken, 2004, S. 121). Was also macht Menschen „regierbar“ und was lässt sie „regieren“ (Ricken, 2004, S. 120)?

Macht bringt die Verhältnisse zwischen Individuen und Gruppen ins Spiel und ist keine Kompetenz oder Fähigkeit eines einzelnen Individuums (Foucault, 1987, S. 251). Sie besteht vielmehr in Machtverhältnissen. Daher sind diese auch der Gegenstand bei der Analyse von Macht (Foucault, 1987).

Machtverhältnisse

Das spezifische Charakteristikum von Machtverhältnissen ist, dass sie nicht vom „Aufbegehren der Freiheit“ (Foucault, 1987, S. 256) zu trennen sind. Ein Machtverhältnis wird durch „eine Handlungsweise, die nicht direkt und unmittelbar auf die anderen einwirkt, sondern eben auf deren Handeln. [...] Ein Machtverhältnis [hingegen] errichtet sich auf zwei Elementen, ohne die kein Machtverhältnis zustande kommt“ (Foucault, 1987, S. 254) definiert. Das bedeutet, dass zum einen das Subjekt der Machtausübung bis zuletzt als Subjekt des Handelns anerkannt bleiben muss und zum anderen, dass im Zusammenhang mit dem Machtverhältnis „ein ganzes Feld“ von Handlungsoptionen eröffnen muss (Foucault, 1987, S. 254).

Auch beim Machtverhältnis besteht ein Spektrum mit zwei Polen. Hier sind es das machtvolle Ende des Machtverhältnisses auf der einen und das Aufbegehren der Freiheit

auf der anderen Seite. Macht funktioniert auch über explizite und implizite Regeln. Die Verhältnisse wurzeln tief im „gesellschaftlichen Nexus“ (Foucault, 1987, S. 257) und sind keine zusätzliche Struktur. In einer Gesellschaft zu leben, heißt immer auch, in den Machtverhältnissen zu leben und möglicherweise von ihnen zu profitieren. Dennoch sind die Verhältnisse, wie sie sind nicht gegeben und unveränderbar, sondern können durch Analyse verändert werden (Foucault, 1987, S. 257).

Letztlich sind Machtverhältnisse immer strategische Verhältnisse (Foucault, 1987, S. 259) und haben eine wechselseitige Beziehung mit Kampfstrategien. Das Machtverhältnis kann jederzeit in offenen Kampf ausarten. Andersrum schaffen auch die „Gegnerschaftsverhältnisse“ (Foucault, 1987, S. 260) die Möglichkeiten für ein Zustandekommen von Machtverhältnissen.

Macht und Erziehung

Das Ziel der Pädagogik sollte die „Befreiung von gesellschaftlicher Bevormundung“ sein (Schäfer, 2004, S. 145). Dass es dazu wiederum Macht gegenüber den zu Erziehenden bedarf, weist an dieser Stelle auf die große Ambivalenz moderner Erziehung hin. So steht Macht im Zentrum moderner Erziehungsverhältnisse (Schäfer, 2004).

Post-nationalsozialistisch wurden Bildungsinstitutionen als Trägerinnen faschistischer Ideologie und Indoktrination kritisiert und misstrauisch betrachtet (Sünker, 2017). Die Achtundsechziger wollten daher Bildung durch „Lernen“, „Qualifikation“ und „Sozialisation“ ersetzen (Sünker, 2017, S. 20). Wo Bildung institutionalisiert ist, da ist sie auch Ausdruck der Machtverhältnisse und dient sogar als Sicherungsinstanz von Macht und Ideologie in einer Gesellschaft.

Zum Verhältnis von Bildung und Herrschaft als Ausdrucksform von Machtverhältnissen sei an dieser Stelle angemerkt, dass so etwas wie Bildungsgerechtigkeit nicht tatsächlich als Ziel angestrebt wird: „Wenn der Anspruch „Bildung für alle“ gegebene Herrschaftsstrukturen infrage stellt, ist die „Bildungsferne“ einiger gewollt“ (Sünker, 2017, S. 20). Auch wenn das Verhandeln von Heterogenität in pädagogischen Kontexten meist geschieht, um Ungerechtigkeiten aufzudecken, so ist bereits das Sprechen über Heterogenität und ihrer Herstellung der Macht unterworfen. So ist beim Sprechen über Heterogenität die „Macht der Benennung“ (Rieger-Ladich, 2017, S. 27ff.) am Werk.

Schule als Institution kann zwar als Gegenwelt zur Gesellschaft „der Erwachsenen“ gelten, ist aber nicht abgetrennt von ihr und folgt mitunter eigenen aber strukturell identischen Machtdynamiken. Schule organisiert den Übergang „aus der Welt der Kindheit zu jener der Erwachsenen“ (Rieger-Ladich, 2017, S. 34) und ist daher bedingt ein Schutzraum, kann sie doch nicht völlig abgetrennt sein, weil die gesellschaftlichen Strukturen über z. B. die Organisation des Bildungssystems in die Schule hineinwirken

und dadurch Gesellschaft „symbolisch verkörpert“ (Rieger-Ladich, 2017, S. 35). So sind beispielsweise Schüler*innen Träger*innen sozialer Merkmale. Daher ist es nachvollziehbar, dass die Klassenkämpfe, die Bourdieu skizzierte, auch in der Schule beobachtbar sind (Rieger-Ladich, 2017, S. 35).

In der Auseinandersetzung mit Macht in pädagogischen Kontexten herrscht oft eine Angst, die Harmonie zu stören. Personen, die in pädagogischen Settings arbeiten, nehmen sich nicht als machtvoll wahr. Daher ist es wichtig, bereits in der Ausbildung die Makrofaktoren der Macht zu beleuchten (Joggerst, 2016, S. 15). Zum Beispiel kann das durch machtkritische Fragen entstehen. In etwa durch die Frage, welche Möglichkeiten die*der Einzelne hat, ihre*seine Vorstellungen und Bedürfnisse durchzusetzen. Anschließend kann man die Frage stellen, worauf diese Möglichkeit beruht. Nach einem erfolgreichen reflexiven Prozess kann sich praktische Arbeit an die Dynamiken anschließen, z. B. das Teilen von Privilegien (powersharing) oder die Einsicht in die eigenen Handlungsfähigkeit, auch durch die Unterstützung anderer (empowerment) (Joggerst, 2012, S. 16). Die eigene Macht sollte nicht als selbstverständlich hingenommen werden.

Nicht bearbeitete Machtstrukturen haben verheerende Wirkungen. Je öfter Menschen die Erfahrung von Machtlosigkeit oder gar Diskriminierung machen und je öfter diese Erfahrung strukturell verankert wird, desto mehr beschädigen sie die Person in ihrem Selbstbild, in ihrer Identität und in ihrem ganzen Sein. „Diese Denkweisen über sich selbst (und andere) bestehen oft noch lange fort, auch wenn sich die äußeren Verhältnisse schon lange verändert haben“ (Joggerst, 2016, S. 17). Macht muss bearbeitbar werden, denn sie ist teilbar und kann damit für Veränderungen nutzbar gemacht werden (Joggerst, 2016, S. 17). Die genaue Umsetzung dieser Idee ist in hierarchischen Situationen wie dem Verhältnis von Lehrer*innen und Schüler*innen problematisch. Zu behaupten, hier sei eine Teilung möglich, ist das Gegenteil von machtkritisch. Vielmehr muss es hier um ein Bewusstsein von Macht und die Reflexion darüber, dass sie nicht missbraucht wird, an erster Stelle stehen.

Macht und Behinderung

Da der materialistische Behinderungsbegriff nach Wolfgang Jantzen einer der Pfeiler der Analyse in der vorliegenden Arbeit ist, erscheint ein Blick auf Jantzens Überlegungen zum Verhältnis von Macht und Behinderung interessant.

Jantzen hat sich hauptsächlich mit Macht im Zusammenhang mit Gewalt und Herrschaft als Gegenstand von Staats- und Gesellschaftstheorien beschäftigt. Er folgt in der Definition von Macht Klenner: Sie sind „unterscheidbare Formen und Methoden des möglichen Einflusses von Menschen und Menschengruppen aufeinander sowie auf die

natürlichen Umweltbedingungen ihres Lebens“ (Klenner, 1990, S. 114). Bei der Abgrenzung von Macht zu Gewalt und Herrschaft, wählt Jantzen den folgenden Weg, wobei die die Relationen aber nicht abschließend geklärt sind (Jantzen, 2012, 144)

Im Kern der Dynamiken steht die institutionelle und stättliche Reproduktion von Lebensbedingungen (also Gesellschaften, Gruppen etc.). Macht, Gewalt und Herrschaft wirken darauf ein und stehen auch in Wechselwirkung miteinander. So verhandeln Macht und Herrschaft eine dauerhafte Machtübertragung und -sicherung. Auch Popitz definiert Herrschaft als institutionalisierte Macht (Popitz, 2009, S. 38). Macht und Gewalt wirken laut Jantzen über die Machterhaltung und -gewinnung aufeinander ein, während Gewalt und Herrschaft über das Verfügen über physische und symbolische Mittel miteinander agieren (Jantzen, 2012, S. 155).

Zum Verhältnis von Macht und Gewalt⁵ merkt Jantzen an, dass es ein relationales ist (Jantzen, 2012, S. 100), also in den Unterschieden besteht. Materialistisch betrachtet sind Machtunterschiede Vermögensunterschiede. Macht ist die „Möglichkeit der Einflussnahme auf die Menschen und auf die Umwelt mit verschiedenen Bezugspunkten und Reichweiten“ (Jantzen, 2012, S. 100). Das betrifft zum Beispiel das Vermögen eines Menschen (psychisch wie physisch), die Berechtigung, zu bestimmen, die herrschende Klasse sowie den Staat (Jantzen, 2012, S. 100). Gewalt ist ein Verhältnis, das die Autonomieentwicklung einschränkt; Gewalt ist die Einschränkung oder Verhinderung der Autonomieentwicklung, nicht aber der Autonomie, die ständig eingeschränkt ist (Jantzen, 2012, S. 97). Jantzen nutzte Macht als Analysekatégorie von Behinderung. Menschen mit Behinderung befinden sich am Rande der Gesellschaft. Wenn man voraussetzt, dass Macht der Möglichkeit entspricht, den eigenen Willen durchzusetzen und in materialistischer Perspektive den Menschen das Kapital fehlt, ins Zentrum der Gesellschaft gemäß einem Normalfeld zu gelangen, sind Menschen mit Behinderung machtlos (Jantzen, 2012, S. 103). Hauptsächlich wird über Menschen mit Behinderung Macht ausgeübt, was auf der Annahme der biologischen Gegebenheit von Behinderung basiert. Aus der Machtlosigkeit der Menschen mit Behinderung resultiert die Unfähigkeit, eigenverantwortlich zu handeln und eine Identität zu entwickeln. Das Verhältnis kann nur aufgebrochen werden, wenn die machtvolle Person ihre Macht zugunsten der machtlosen Person nicht nutzt. Das kann beispielsweise geschehen, wenn sich im Fall Behinderung Pädagog*innen solidarisieren und den Menschen mit Behinderung Macht geben und so Teilhabe ermöglichen (Jantzen, 2012, S. 103ff). Jantzen resümiert: „Wenn wir über Zukunft reflektieren, so müssen wir über beides reden: Über die Mächte, die

⁵ Das Verhältnis von Macht und Gewalt ist nicht abschließend zu klären. Häufig wird es sogar synonym verwendet. Es wird oft kritisiert, dass Foucault keine Unterscheidung von Autorität, Zwang, Gewalt, Macht und Herrschaft kenne (Wehler, 1998), jedoch soll hier im Sinne Foucaults Gewalt als eine Disziplinierungsmaßnahme und Ausübungsform von Macht verstanden werden (Herb, 2008).

mögliche Zukunft einschränken und verhindern, aber auch über den Zustand unserer eigenen Kräfte und über unsere Möglichkeit, uns selbst und die uns verbindende gemeinsame Sache verändernd in die Waagschale zu werfen“ (Jantzen, 2003, o. S.).

Normativität und Macht

Forst beschreibt, dass Normativität und Macht allgemein als Gegensätze verstanden würden: „Ersterer ist durch rechtfertigende Gründe für unser Denken und Handeln kennzeichnend, Letzterer durch deren Abwesenheit und die Herrschaft purer Faktizität“ (Forst, 2015, S. 7). Doch tatsächlich sind die beiden Begriffe eng verzahnte Dynamiken, die einander bedingen. So muss soziale Macht die Normativität durchdringen, um wirksam zu werden und Normativität ist immer Trägerin von Macht. Darüber hinaus macht Popitz aber auch die Dimension von Macht auf, „Erwartungen, Maßstäbe und Artefakte“ zu verändern, also die normierenden Strukturen verändern zu können. Im Zusammenhang mit Gewalt ist Macht eng mit Sanktionen, Drohung und Belohnung verwoben. In totalitären Regimen können sich Befehle in Normen verwandeln, in die*der Machthabende nicht mehr ständig eingreifen muss, sein Willen setzt sich in Normen fort. Allerdings muss sie*er sich selbst streng an die eigenen Normen halten, da das seine Position untermauert. Wenn diese Strukturen etabliert sind, wird das System der Macht übertragbar und bietet auch Individuen außerhalb des einzelnen Systems Sicherheit (Popitz, 2009, S. 44ff.).

Aus soziologischer Perspektive sind diese Dynamiken als „Doing normality“, der Performanz des Normalen und „Making normality“, die normalisierende Struktur zu erklären. Beides wird durch normierende Sanktionen kontrolliert, die nach Waldschmidt (2012, S. 60) die wichtigste Disziplinartechnik der Moderne sind. Foucault unterscheidet dabei fünf verschiedene Operationen (Foucault 1989, 221ff.): 1) Beziehen von einzelnen Handlungen auf eine Gesamtheit, die Vergleichsfeld und zu befolgende Regel ist, 2) der Vergleich der Individuen untereinander an dieser Regel entlang, 3) das Quantifizieren und Hierarchisieren der Fähigkeiten eines Individuums („wertende Messung“), 4) Zwang zur Einhaltung einer Konformität und 5) Ziehen einer äußeren Grenze zum Anormalen. Zusammengefasst wirkt das Strafsystem erfassend und kontrollierend, vergleichend, differenzierend, hierarchisierend, homogenisierend und ausschließend ergo normend, normierend und normalisierend (Foucault 1989, 236). Die gesellschaftliche Praxis arbeitet in Bezug auf Behinderung mit allen fünf Disziplinartechniken. Menschen mit Behinderung werden diagnostiziert, ihre Intelligenz wird gemessen, sie werden in förder-, hilfs- und pflegebedürftig eingestuft, sie werden nach Graden der Behinderung hierarchisiert und in Gruppen homogenisiert und „nicht zuletzt werden sie in

Sonderschulen, Wohnheimen und Behindertenwerkstätten exkludierenden Strategien unterworfen“ (Waldschmidt, 2012, 61).

Normalität ist aber nicht nur repressiv. Es besteht bei Subjekten aufgrund der Verwobenheit in die normgebenden Gesellschaftsstrukturen durchaus ein Wunsch nach Normalität. Gerade auch im Kontext von Behinderung gibt es den Wunsch, ein „normales Leben“ zu führen. (Waldschmidt, 2012, 61). Es besteht die Frage, welche Vorstellung von Identität als Normalitätsdispositiv zu sehen ist. Normalitätsdispositiv ist ein Begriff, der von Link im Anschluss an Foucault entwickelt wurde und die „Hervorbringung von Normalität in unterschiedlichen kulturellen Repräsentationsweisen“ (Moser 2001, 95) bedeutet. Zum Verhältnis von Identität, Normalität und Behinderung kann im Anschluss an Goffmans Stigmakonzept die Frage nach der Konstruktion von Behinderung als Identitätsschädigung gestellt werden (Moser 2001, 96). Identität ist stets „doppelbezüglich“ zu sehen, sowohl zu sich selbst als auch zur Gemeinschaft (Moser 2001, 95). Damit wird das zentrale Anliegen von Pädagogik (Sozialisation) operationalisierbar: Identität und Entwicklung einerseits und soziale und kulturelle Verbundenheit andererseits ergeben Konstruktionen von Erziehungs- und Bildungsprozessen (Moser 2001, 95).

Bei der Analyse der Macht sollte nicht der Eindruck aufkommen, dass Subjekt und Objekt der Machtausübung sprichwörtlich machtlos gegenüber der Macht sind. Sie ist nicht naturgegeben und nicht unantastbar (Popitz, 2009, S. 37). Es besteht jedoch auch ein menschliches Bedürfnis nach Orientierung gebender Autorität. Diese sogenannte soziale Subjektivität ist von den folgenden Aspekten geprägt: 1) dem Bedürfnis, Teil einer Gruppe zu sein, 2) der Anerkennung der zugeschriebenen Rolle (z. B. die Rolle als Sohn oder als Mutter), 3) dem Streben nach Anerkennung einer erworbenen Rolle (z. B. der Beruf), 4) dem Streben nach Anerkennung einer öffentlichen Rolle (Zustimmung der Öffentlichkeit) und 5) dem Streben nach Anerkennung der Individualität (Popitz, 2009, S. 18ff.). Diese Diskrepanz aus Autonomie und Eingebundensein zu bearbeiten, ist eine Aufgabe von Erziehung und somit ein doppeltes Curriculum in der Ausbildung von angehenden Lehrkräften.

3.3 Dis/Ability als Analysekategorie in einer kapitalistischen Gesellschaft

„The past is never dead. It's not even past“. Dieses Zitat aus dem Werk des US-amerikanischen Schriftstellers William Faulkner (1951, o. S.) illustriert das Verhältnis von Vergangenheit und Gegenwart der deutschen Gesellschaft bezüglich des Themas Behinderung. Die Gegenwart ist dabei kein abgetrennter Zeitraum, die Menschenfeindlichkeit des Nationalsozialismus wirkt nach.

Um diese Kontinuitäten zu verstehen, muss ein Blick weit zurück in die Geschichte getan werden, beginnend mit Darwins Überlegungen vom „Wettbewerb ums Leben/Dasein“ und einer „natürlichen Auslese“ der Geeigneten (fittest) im Jahr 1859, die vom Zoologen Ernst Haeckel auf Menschen übertragen wurden (Klee, 1983, S. 15ff.)

Nur wenige Jahre später, im Jahr 1882 erschien Nietzsches Gleichnis „Heilige Grausamkeit“. Hier befiehlt ein Heiliger einem Mann, der ein behindertes Kind bekam, das Kind zu töten. Auf den Einwand, dass das Töten grausam sei, erwidert der Heilige, ob es nicht viel grausamer sei, das Kind am Leben zu lassen (zit. nach Klee 1983, S. 16). Der Mediziner Alfred Ploetz, auf den der Begriff "Rassenhygiene" zurückgeht, entwickelte ab 1895 Ideen für "günstige menschliche Zuchtbedingungen" (Klee, 1983, S. 18). Er empfahl zum Beispiel, ein zu schwach wirkendes Neugeborenes mit Morphium "sanft zu töten". Ploetz ist aber nur exemplarisch für viele, die so dachten und handelten wie er.

Bis zum Ersten Weltkrieg waren diese Ideen jedoch nur in extremen Kreisen zu finden. Mit der Verschmelzung von "Rassenhygiene" und "Erbgesundheitslehre" mit Rassenideologie zum Mittgartbund, der die Züchtung einer germanischen Rasse zum Ziel hatte, wurde die Manifestation antihumaner Ideologien in der Mitte der Gesellschaft etabliert. Unter dem Druck des großen Kriegselends kam es immer mehr zu Tötungen von "unwertem" Leben. Effizienz und Rentabilität spielten eine wichtige Rolle. Zunächst waren unheilbar an Krebs Erkrankte, tödlich Verletzte und "Schwindsüchtige" (an Lungentuberkulose Erkrankte) betroffen. Als nächstes ging es um die "Missgeburten", die nur verspottet würden. Dies folgte einer fatalen Logik: Die Verspotteten werden eliminiert, um ihnen den Spott zu ersparen. 1933, mit Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft, wurde die Jagd nach "Asozialen" und "Minderwertigen" gefordert. Zwischen 1933 und 1939 kam es dann zunehmend zur Sterilisation des "Minderwertigen" und zur Vernichtung der "Asozialen". Göring befahl die Säuberung von "volks- und rassefremden Erscheinungen" und forderte einen "Kampf gegen den Schmutz". Laut Himmler ging es darum, „den Untermenschen aus[zu]schalten" (Klee, 1983, S. 35).

Zu diesem Abschnitt soll darauf hingewiesen sein, dass das Konzept der Rassehygiene nicht eines ist, dass ausschließlich den Nazis inhärent ist, es war zu der Zeit europaweit verbreitet.

Die sogenannten „Krankenmorde“ und die post-nationalsozialistische Gesellschaft

Im Herbst des Jahres 1939 begannen in der Berliner Tiergartenstraße 4 unter dem Codenamen, den die Adresse der Aktion angab, die staatlich organisierten Morde in großem Stil: Aktion T4. Die Insassen aller Heil- und Pflegeanstalten wurden planmäßig erfasst. Auf der Grundlage von Fragebögen, die von den Direktor*innen der einzelnen

Institutionen ausgefüllt wurden, entschieden die Ärzt*innen über das Leben oder den Tod der Insassen. Wenig später erhielten die Institutionen Listen mit den Namen derer, die für den Transport vorbereitet werden sollten. Um Fehler zu korrigieren (z. B. wenn Verwandte sich wehrten) und um die Wege zu verschleiern, führte der erste Weg dann zu „Zwischenanstalten“ und dann zu einem der Tötungszentren. Vom Beginn der Aktion am 9. Oktober 1939 bis zum vorläufigen Stopp im August 1941 wurden in der ersten Phase über 70.000 Menschen getötet. 1941 wurde von Seiten der Fürsorgeverbände und Anstaltsleitungen teilweise der Protest so laut, dass Himmler die Vernichtungszentrale Grafeneck schließen ließ und Hitler selbst die Anweisung gab, die Vernichtungen vorläufig einzustellen. Dennoch lief das, was heute mit dem Begriff „Wilde Euthanasie“ bezeichnet wird, verdeckt weiter (Nowak, 1985, S. 85). Die Unterbrechung wurde zur Reorganisation genutzt und im April 1941 unter dem Codenamen 14f13 wieder aufgenommen (Aly, 1989, S. 11). Das Tötungsprogramm vermischte medizinische und soziale Kriterien und machte sie austauschbar. So kann die Aktion T4 als Brücke zu den weitaus größeren Massenmorden der Nazis verstanden werden. So hatte die T4 1942 über 100 "Experten für die Endlösung der Judenfrage" und stellte die Kommandeure der Vernichtungslager. Rechtsgrundlage der Handlung dabei waren weder ein Gesetz noch ein Befehl. Nur ein informeller Geheimbrief von Hitler genehmigte den Mord.

Bis zum September 1945 starben mehr als 200.000 Menschen mit Krankheiten und Behinderungen in der Gaskammer und durch eine tödliche Injektion (Aly, 1989, S. 20). Ideologische Grundlage für die Massentötung von Menschen mit Behinderungen war einerseits der Sozialdarwinismus und der nordische Rassenkult andererseits (Nowak 1985, S. 11ff). Die nordische Rasse war das Ziel der selbsternannten Eliten. Zum Zweck der Erreichung des Ziels wurde die Erb- und Rassenpflege eingeführt. Das darwinistische Selektionsprinzip wurde zu einem Modell des sozialen und politischen Denkens, die Konsequenz war die Sterilisation und Beseitigung „unwerten“ Lebens. Dabei war es keine rein eugenische Maßnahme. "Kranke Erblinien" wurden mit großer Radikalität ausgerottet, um die Genesung und Förderung der nordischen Rasse vor dem Hintergrund der Suche nach der "Schönheit und Würde einer höheren Menschheit" fortzusetzen (Nowak, 1985, S. 37). Das Ideal war ein kriegerischer Mensch, der einen gesunden Körper und gesunde Erbanlagen hatte. Dieses Ziel ist vor dem Hintergrund der „nationalen Schande“ des Vertrags von Versailles zu sehen, die man ausgleichen wollte. Daher überrascht die Sehnsucht nach einem belastbaren, soldatischen Menschen nicht. Das Volk sollte auf die „große Stunde der Bewährung“ vorbereitet sein, die einen kriegerischen Menschen verlangte. Jede Beeinträchtigung musste beseitigt werden. Eine programmatische Grundlage, auf die sich die Aktivitäten begründeten, war

die Schrift „die Freigabe der Vernichtung des lebensunwürdigen Lebens“ 1920 durch die Ärzte Binding und Hoche. Dabei wurde ein nicht nur heute unglaublicher Wortschatz verwendet: So wurden die Tötungen von „unheilbar idiotischen“, „geistig toten“, „Ballastexistenzen“ und „Defektmenschen“ empfohlen. Dies sollte „enormes Kapital“ freisetzen, weil es nicht mehr an „unproduktive Enden“ verschwendet wurde (Nowak, 1985, S. 51).

Es sind eher die Bedürfnisse der Gegenwart als das Erinnern an die Vergangenheit, die die Rezeption von Geschichte bestimmen. Das Bestreben, die Erinnerung an die Zeit Nationalsozialismus auszusparen, repräsentiert sich in der Gesellschaft in Form von abwehrendem Verhalten und dem Abtun jeden Aufkommens der Thematik mit dem Verweis darauf, dass das Geschehene lang genug zurückliege und es nicht ständig hochgeholt werden müsste. Daher ist es bedeutsam, die erinnerte Geschichte zu fördern und in konstruktive Bahnen zu lenken. Im Zusammenhang mit dem kollektiven Erinnern an die Zeit des Nationalsozialismus besteht ein Dilemma, denn vorrangig ist die Täter*innenperspektive in der deutschen Gesellschaft vorzufinden und in dieser spiegeln sich Machtverhältnisse. Es besteht die Frage: Wer kann sprechen und wer wird durch dieses Sprechen zum Schweigen gebracht? Trotz des Wunsches nach Vergessen kann die NS-Zeit keine leere Zeit werden und kann und darf nicht ausgelöscht werden. Im Gegenteil: da sie sich permanent gesellschaftlich repräsentiert und aktualisiert, besteht die Gefahr der Instrumentalisierung und Übernahme der Deutungsmacht von rechtsextremen Gruppierungen und damit der Verlust des Widerstandes. Im Moment des „Aufblitzens“ dieser Gefahren gilt es, sich der Erinnerung zu bemächtigen, um eine Wiederholung von Auschwitz zu verhindern. Die Unabgeschlossenheit der Geschichte und ihrer Diskontinuitäten im Vorgang der Aneignung bilden den Ausgangspunkt für den Ansatz, der aus diesem Grunde bei Messerschmidt u. a. (2007) als ‚postnationalsozialistische Gesellschaft‘ bezeichnet wird. In diesem Ansatz wird die NS-Herrschaft als nicht nach 1949 abgeschlossen verstanden, sondern die Nachwirkungen des nicht abgeschlossenen Diskurses werden auch über das Erinnern als Analysekategorie in den Mittelpunkt gerückt. Der Umgang mit Erinnerung selbst wird zum Gegenstand gemacht. Die Erinnerung an die Krankenmorde fällt in diese Art der Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte. Da die deutsche Erinnerungsgeschichte jedoch stark von Diskontinuitäten und Abwehrbestrebungen geprägt ist und eine starke Generationsverstrickungen auch drei Generationen nach Auschwitz besteht, fällt die Auseinandersetzung auf stark konfliktbehafteten Boden. Abwehrmuster sind die Stilisierung von Schuld und Protest gegen die moralisierende Geschichtsvermittlung. Die Konfrontation und Aufarbeitung werden gar als Belästigung empfunden. Die Aufgabe der dritten Generation ist es nun zum einen, die Reproduktion

der Vergangenheit aufzuarbeiten und gleichzeitig die bereits geschehene Erinnerungskultur zu berücksichtigen (Messerschmidt, 2007, S. 47ff.).

Das „behinderte Kind“⁶ als ethischer Grenzfall

Dass Eltern von sichtbar behinderten Kleinkindern mit den Worten angesprochen werden, „Was muten Sie der Gesellschaft zu? So etwas ist doch heute nicht mehr nötig!“ (Haupt, 2011, S. 62), verweist auf ein tief liegendes Problem im Umgang mit Behinderung in der Gesellschaft. Es besteht eine Ambivalenz zwischen gesetzlich verankertem Schutz auf der einen und Abwertung und Benachteiligung auf der anderen Seite. Während das Grundgesetz Benachteiligung ausdrücklich verbietet (Deutscher Bundestag 2012a), ist die Lebensrealität von Menschen mit Behinderung eine andere. Da Leistungsfähigkeit, Gesundheit, ästhetisches und jugendliches Aussehen und Intelligenz fest im Wertesystem verankert sind, ist die Gleichung leicht: Behinderungen weichen von diesen Idealen ab, diese Abweichungen rufen negative Reaktionen hervor. Die Reaktionen werden von drei wesentlichen Komponenten bestimmt: Die kognitive (Wissen, Vorstellungen, Überzeugungen), die affektive (Gefühle, subjektive Bewertungen) und die konative (Verhaltensweisen und Handlungstendenzen) Komponente. Die Einstellungen werden zudem von der Art der Behinderung bestimmt. Dabei spielen Sichtbarkeit und Leistungsfähigkeit eine Rolle. Aspekte wie ein hoher Bildungsgrad, viel Faktenwissen oder Kontakt zu Menschen mit Behinderungen bewirken nicht unbedingt eine positive Einstellung. Das spricht dafür, dass die Einstellungen unbewegliche Haltungen sind, die ursächlich auf der Verletzung der soziokulturellen Standards fußt (Haupt, 2011). Das Bild, das dabei vorherrscht, ist gekennzeichnet vom unangenehmen Erscheinungsbild, gesellschaftlicher Isolation, Störung des Persönlichkeitsbereiches und Leiden.

Untersuchungen werden von Cloerkes (2007) folgendermaßen zusammengefasst: „Sie zeigen weder krasse Behindertenfeindlichkeit noch Anzeichen für eine gewachsene Behindertenfreundlichkeit, sondern Ambivalenz als vorherrschendes Merkmal“. Die Ambivalenz macht sich auch deutlich in der Diskrepanz zwischen den vermutlich negativen Einstellungen der Menschen und der gesellschaftlich erwünschten Haltung, die nämlich eine positive ist, die ein Ausleben der negativen Affekte missbilligt. Die Reaktionen wachsen in der Sozialisation. Sehr junge Kinder reagieren noch mit unbefangenen Interesse auf sichtbare Behinderung, doch mit der Internalisierung der gesellschaftlichen Werte beginnt die „Bedrohung der individuellen und gesellschaftlichen Stabilität durch Abweichungen von diesen Normvorgaben“ (Haupt, 2011, S. 65). Dieser

⁶ Im Bewusstsein, dass bereits die Bezeichnung eine Zuschreibung ist, soll das Setzen der Anführungszeichen den Konstruktcharakter markieren.

Punkt ist etwa im Alter von acht Jahren erreicht. Im Verlauf der weiteren Sozialisation kommt es zu sogenannten „überformten Reaktionen“ als Ausweg aus dem Konflikt von affektiver Abwehr und dem Wissen von der sozial erwünschten Reaktion. Dabei bilden sich Scheinakzeptanz, unterschwellige Ablehnung und Distanz schaffendes Mitleid aus. Die Ambivalenz wird dabei noch durch die ‚Irrelevanzregel‘ verstärkt, die besagt, dass die Interaktion so ablaufen muss, als gäbe es die Behinderung gar nicht. Dieses Konglomerat an Konflikten führt zu einer globalen Ablehnung von Kontakt und damit Ablehnung von Menschen mit Behinderungen.

Die paradoxen Dynamiken um Ethik und Menschenrechte in Bezug auf Behinderung lassen sich eindrücklich am Umgang mit Behinderungen in der Pränataldiagnostik illustrieren. Eine Familie aus dem österreichischen Bundesland Kärnten erhielt im Rechtsstreit mit einem Krankenhaus auf Unterhalt des Kindes Recht, da das Krankenhaus bei pränatalen Untersuchungen eine schwere Neuralrohrfehlbildung des Kindes übersah. Die Eltern hätten sich mit dieser Information, die ihnen fehlte, für einen Abbruch der Schwangerschaft entschieden (Fragner, 2008, S. 30). Im Gegensatz dazu steht ein weiteres österreichisches Urteil, bei dem die Partnerin eines Mannes, der sich sterilisieren ließ, schwanger wurde und ein gesundes Kind zur Welt brachte. Der Schadensersatz wurde in diesem Fall abgelehnt, da die „Geburt eines gesunden, wenn auch unerwünschten Kindes [...] keinen Schaden im Rechtssinn [bedeute]“ (Fragner, 2008, S. 30). Rechtlich ist ein Kind mit einer Behinderung ein Schadensfall. Auch in Deutschland gilt die Geburt eines unerwünschten (weil behinderten) Kindes als „ersatzfähiger Vermögensschaden“ (Fragner, 2008, S. 34). Dabei ist zu beachten, dass nicht das Kind per se als Schaden betrachtet wird, sondern lediglich der Vermögensnachteil, der den Eltern aus der Unterhaltspflicht erwächst. Im öffentlichen Diskurs wird hier jedoch nicht differenziert. Es besteht juristisch die Frage, ob die Zusprechung des Schadensersatzes das Kind in seiner Menschenwürde verletzt. Interessenvertretungen von Menschen mit Behinderungen empfinden derlei Diskussionen über das Existenzrecht als verletzend und diskriminierend.

Bekommen Eltern die Diagnose, dass ihr Kind eine Behinderung hat, lassen sich oft diese Reaktionen beobachten: Schock, Enttäuschung, Trauer, Wut, Hoffnungslosigkeit, Zerstörung der Zukunft, Ende des Lebens, Ende der Normalität (Krebs, 1996, S. 40).

Diese nachvollziehbaren Mechanismen sind begründet in einer Gleichsetzung von Behinderung und Leiden, die so verbreitet wie verkürzt ist, dass sie als falsch bezeichnet werden kann. Die Einschätzung erwächst aus der Annahme, dass Glück die Abwesenheit von Leid ist. Dabei wird jedoch übersehen, dass Glück hauptsächlich über das Eingebundensein in soziale Prozesse entsteht. Erst mit dem Abriss dieser Prozesse tritt das Unglück ein (Fragner, 2008, S. 36).

Auch in Biomedizin und Bioethik sind naturwissenschaftlichen Denkbilder verbreitet, die Krankheit und Behinderung als isoliertes Problem wahrnehmen und werden befördert vom Streben nach Gesundheit, Leidensfreiheit und längerem Leben, was häufig mit größerem Glück gleichgesetzt wird. Dabei müssen Defekte beseitigt werden.

Das Dilemma ist, dass, obwohl die Möglichkeiten der Medizin eine große Bedeutung für die Überlebenschancen behinderter und kranker Menschen hat, sie auch das Leben ebendieser Menschen gefährdet (Fragner, 2008, S. 75), weil der medizinische Fortschritt zwar zum Überleben von Menschen beiträgt, die es ohne diese Hilfe nicht schaffen würden, aber auch frühzeitige Diagnostik von Behinderungen ermöglicht, die die Frage eines Schwangerschaftsabbruches erst aufwerfen.

So setzen die Möglichkeiten der Pränataldiagnostik Ärzt*innen und Eltern unter Druck, regelrecht nach den ‚Schwächen‘ des Ungeborenen zu ‚fahnden‘. „Die Zumutbarkeit eines genetischen Defekts oder einer erkennbaren Behinderung für die Eltern wird zum Urteil über Leben und Tod für das ungeborene Kind – mit saubersten Methoden und einer reinen Weste vor dem Gesetz. – Längst lebt der alte Traum vom perfekten Menschen wieder auf, vom Menschen mit genetischem Gütesiegel“ (Kamphaus, 2009, S. 3). Die Problematik entsteht, wenn Behinderung mit Leid gleichgesetzt wird. Es erscheint dann als eine Art humanitärer Akt, Kinder mit Behinderung gar nicht erst geboren werden zu lassen. Dahinter steht vermutlich u. a. der Wunsch, sich von Belastungen und Unbekanntem zu distanzieren. Zudem bestehen in manchen Ländern Dynamiken, wie die Gefahr, keinen Versicherungsschutz für sein Kind zu bekommen, wenn es trotz einem auffälligen pränatalen Befund geboren wurde. Behinderung wird mehr und mehr zum selbstverschuldeten Risiko (Mattner, 2000).

Das Recht auf Leben ist hier eng mit Menschenwürde verbunden. Behinderung ist der Fall, indem sich der Grundsatz der Unantastbarkeit der Menschenwürde bewähren muss (Fragner, 2008).

Behinderung als Nicht-Erfüllung gesellschaftlicher Fähigkeitserwartungen

Die Disability Studies beschäftigen sich mit genau diesen Dynamiken um Behinderung als Dispositiv im Kontext von Menschenwürde und „Wertigkeit“ von Leben.

In der Behindertenpädagogik geht es primär um Therapie, Prävention und Rehabilitation und es besteht die Ansicht, dass alles getan werden muss, um den Menschen mit Behinderungen ein normales Leben zu ermöglichen. Pädagogische Förderung sollte nicht per se in Frage gestellt werden, dennoch ist ein Perspektivenwechsel notwendig und die Sicht auf Behinderung muss sich wandeln. Ein an Problemlösung orientierter Ansatz, wie die Sonderpädagogik, erfasst die Komplexität von Behinderung nicht

ausreichend und lässt bisweilen außer Acht, dass Menschen keine optimierbaren Maschinen sind und dass Behinderung eine weit verbreitete Lebensrealität ist.

Aus Perspektive der Disability Studies ist Behinderung nicht die Ausnahme, sondern eine Regel, die es zu akzeptieren gilt. Die Zuschreibung des Ausnahmezustandes hat gesellschaftspolitische und kulturelle Gründe. So ist Behinderung eine Abgrenzungskategorie, die soziale Stabilität gewährleistet und Vorstellungen von Körperlichkeit und Subjektivität aufrechterhält. Die Zuschreibung des Ausnahmezustandes wird von der Mehrheitsgesellschaft dazu genutzt, eine Abgrenzung zu ziehen und um etwas wie Normalität herzustellen und zu sichern.

Behinderung ist dabei keine stringent einheitliche Kategorie, vielmehr ist sie dynamisch. Daher wird ein Analyseinstrument benötigt, das die Komplexität kritisch und reflexiv erfassen kann. An diese Stelle treten die Disability Studies, die aus der Behindertenbewegung der 1960/70er Jahre aus dem Widerstand gegen Exklusionspraktiken entstand. Die zentralen Erkenntnisse sind, dass es einen Bedarf an Analysen der Phänomene Behinderung gibt. Es wird einem grundlagentheoretischen und gesellschaftskritischen Ansatz verfolgt. Dabei liegt die These zugrunde, dass Behinderung in der (gesellschaftlich) hergestellt wird und in Diskursen produziert und reproduziert wird. Der entscheidende Impuls ist das soziale Behinderungsmodell. Jedoch lässt es außer Acht, dass Impairment, also Schädigung und Beeinträchtigung, ebenfalls Phänomene sind, die Beachtung finden müssen. Die Kritik am Modell ist, dass bereits Impairment unkritisch naturalistisch-biologisch betrachtet wird (Waldschmidt, 2007).

Ein zentraler Gegenstand der Analyse ist der Ableismus. Die wörtliche Übersetzung der englischen Begriffe für Behinderung und Nicht-Behinderung eröffnet einen gewinnbringenden Zugriff auf die Analyse der sozialen Dynamiken:

Ability, die Fähigkeit bzw. das Fähigsein und Disability, die Unfähigkeit bzw., das Nicht-Fähigsein. Interessanterweise ist die Wortbedeutung in positiv und negativer Abweichung auf Deutsch exakt umgedreht. Dabei wird bereits deutlich, dass Autonomie, Fähigkeit und Leistung im Mittelpunkt der Analyse stehen (Buchner, Pfahl & Traue, 2015). Behinderung ist demnach die „Konsequenz[en] der Nicht-Erfüllung gesellschaftlicher Fähigkeitserwartungen“ (Hirschberg, 2015, o. S.). Behindertenfeindlichkeit wird qua Wortbedeutung meist als aktiver Akt verstanden, was er aber mitnichten ist. Viel häufiger ist sie geprägt von der „Selbstverständlichkeit, in der [...] auch andere Dinge bewertet und einschätzt [werden], weil sie Teil [...] einer normativen Realität sind“ (Maskos, 2015, o. S.). Um diesen Mechanismen gerecht zu werden, ist der Begriff Ableism passender, da er weiter greift und die normativen Einteilungen zum Gegenstand macht (Maskos, 2015). Ableism ist „[e]in Netzwerk von

Überzeugungen, Prozessen und Praktiken, die eine eigentümliche Art von Selbst und Körper produzieren (den corporealen Standard), der als perfekt, spezialtypisch und deshalb essentiell und vollwertig menschlich projiziert wird. Behinderung wird so zu einem verminderten Zustand des Menschseins geformt“ (Campbell, 2008, zitiert nach Maskos, 2015, o. S.).

Ableism ist eine ökonomisch einzuordnende Form der Diskriminierung, bei der Fähigkeiten und Ressourcen über die Anerkennung des Subjekts entscheiden. Umgekehrt bedeutet das, dass der Verlust der Verwertbarkeit als existentielle Bedrohung für Menschen verstanden wird, die sich als „fähig“, „able“ – ohne Behinderung verstehen. „Deren Kampf gegen diese Bedrohung führt zu Abgrenzungsprozessen gegenüber den als behindert Markierten und mündet wiederum in ableistische Diskurse“ (Maskos, 2015, o. S.). Ableism ist durch die Beurteilung Einzelner hinsichtlich ihrer körperlichen, geistigen und psychischen Fähigkeiten und Funktionen geprägt: „Personen werden damit auf ihren Körper reduziert und zu Stellvertreter*innen einer vermeintlichen Gruppenidentität. So ist Ableism die treffendere Bezeichnung für etwas, das sonst oft vereinfacht Behindertenfeindlichkeit genannt wird“ (Maskos, 2015, o. S.). Dabei manifestiert sie sich „diskursiv-symbolisch in der idealisierten Vorstellung von der Produktivität eines Menschen und von Körperbildern“ (Hirschberg, 2015, o. S.). Ableism wirkt weiterhin durch Gesetze, durch bauliche Gegebenheiten, durch Formen der Kommunikation und durch Praktiken der Segregation, auch institutionell. Dabei sind die Dynamiken vergleichbar mit Rassismus oder Sexismus, denn auch Ableism ist an Wirtschaftslogiken geknüpft (Hirschberg, 2015, o. S.). Behinderung kann in diesen Logiken als „verminderter Standard“ von Menschsein (Maskos, 2015, o. S.) verstanden werden. Als behindert geltende Menschen im Nationalsozialismus zu töten gilt selbstverständlich als grauenvoller Höhepunkt von ableistischen Denkmustern. Dennoch wird allzu leicht aller Ableismus in diese nur scheinbar abgetrennte Zeit verpflanzt, so, als hätte die deutsche Gesellschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts nichts mit ihrer Vergangenheit zu tun.

„Dass die Reaktionen auf Behinderung zudem oft nicht ambivalent-*ableistisch*, sondern auch ganz direkt und offen behindertenfeindlich sein können, erleben behinderte Menschen auch nach wie vor. Spottwörter wie „Spasti“, „Krüppel“, „Mongolo“ oder die Allzweckwaffe „voll behindert“ sprechen Bände über die gesellschaftlich immer noch sehr lebendige behindertenfeindliche Abwehrhaltung“ (Maskos, 2015, o. S.). „Behinderung wird nicht mehr nur als abweichende Differenz zur Normalität verstanden, sondern als intersubjektives und gesellschaftliches Verhältnis, das in der Bestimmung von Fähigkeiten seinen Ausdruck findet“ (Buchner, Pfahl & Traue, 2015, o. S.).

Eine besondere Rolle kommt hierbei dem vermeintlichen Gegenpol, dem Fähigsein, der Nicht-Behinderung zu, denn Nicht-Behinderung wird nicht thematisiert. Auf Ebene schulischer Settings im Bereich der Sonderpädagogik wird Nicht-Behinderung ebenso wenig wie die Genderperformanz der Grundschule „Frausein und Weißsein“ thematisiert (Hirschberg, 2015, o. S.). „Nichtbehinderung wird nicht thematisiert, und somit vorausgesetzt bzw. als selbstverständlich konstruiert, es handelt sich daher um eine unmarkierte Kategorie“ (Hirschberg, 2015, o. S.). Es ist von Bedeutung als Mehrheitsgesellschaft kritisch in den Fokus zu rücken: „Wie entsteht 'Normalität' als positiv bewertete Kontrastfolie zu Behinderung?“ (Waldschmidt, 2010, S. 19).

Es bestehen einige kleinere Strömungen und Theorien, die sich innerhalb der Disability Studies mit Ableism beschäftigen. So entwickelte Rocco (2005) das Konzept der Critical Disability Theory. Es stützt sich auf die Critical Race Theory und beinhaltet die Grundsätze, dass (1) Menschen mit Behinderung komplexe Erfahrungen haben und machen, (2) dass Behinderung als Teil des Kontinuums menschlicher Varietäten gesehen werden muss; (3) dass Behinderung sozial konstruiert ist, (4) dass Ableism unsichtbar ist, dass Menschen mit Behinderung das Recht zur Selbstbestimmung haben und (5) dass die der Arbeitsmarktes und das Prinzip der gesonderten Beschäftigung für behinderte Menschen Armut und Isolation von behinderten Menschen produzieren und erhalten (Rocco, 2005, S 3f.).

Charlton (1998) zeichnete eine Comprehensive Theory of Disability Oppression, die die Geschichte vor dem Hintergrund von Behinderung und Unterdrückung reflektiert und sich auf vier Pfeiler bezieht, nämlich: 1. Politische Ökonomie, 2. Kultur(en) und Glaubenssysteme/Wertesysteme, 3. (Falsches) Bewusstsein und Entfremdung und 4. Macht und Ideologien. Die dominante Gruppe nutzt ihre Macht und Ideologien, um Ordnungssysteme aufrechtzuerhalten (Charlton, 1998, S. 7). „Besonders prekär werden diese Schreckensbilder im Zeitalter des Neoliberalismus, in dem die Subjekte für ihr Wohl und Wehe in der Regel selbst verantwortlich gemacht werden“ (Maskos, 2015, o. S.). Dabei steht auch die Hoheit über Teilhabe, über Inklusion und Exklusion im Mittelpunkt der Machterhaltung. In Bezug auf schulische Inklusion bedeutet das auch, das scheinbar Richtige im Falschen zu manifestieren: In Hinblick auf das Leitziel einer Verwirklichung gesamtgesellschaftlich „inklusive“ Verhältnisse allerdings, so argumentieren Dannenbeck und Dorrance, droht eine inklusive Praxis „die gesellschaftlichen Bedingungen ihres eigenen Nischendaseins - das scheinbar Richtige im Falschen zu machen“ (Dannenbeck & Dorrance, 2009, o. S.) zu verkennen und „allemaal notwendigerweise an (fort)bestehenden sozialen Ungleichheitsstrukturen“ zu scheitern“ (Dannenbeck & Dorrance, 2009, o. S.).

Als Ausweg erscheinen zum einen die kritischen Reflexionen von machtvollen Positionen und zum anderen die Anerkennung von Positionen, die machtlos sind. Anerkennung ist hier als produktive Praxis zu verstehen: „Sie ist ein Beitrag dazu, Individuen auf eine bestimmte Weise hervorzubringen: *als* entrechtet, missachtete, angesehene, wertgeschätzte usw. Dabei sind es konkrete empirische Merkmale wie beispielsweise Leistungsfähigkeit, Intelligenz, Schönheit, Hautfarbe, ethnische, soziale oder religiöse Zugehörigkeit, sexuelle Orientierung usw., die als Kriterien fungieren, ob und in welcher Hinsicht jemand anerkannt wird oder nicht“ (Dederich, 2011, S. 116f.). Somit ist Anerkennung im Moment auch an Sichtbarkeit gekoppelt. Dennoch gibt es kein universelles Merkmal, an dem Behinderung definiert werden kann. Im Kontext von Behinderung besteht das Problem, dass es eine Differenz gibt, zwischen einem uneindeutigen Begriff auf der einen Seite und um einen Status, der einem Menschen zugewiesen werden kann, auf der anderen Seite. Es gibt also eine Differenz zwischen objektiver und subjektiver Sinnkonstruktion (Trescher, 2013). „Behinderung ist eine relative Konstruktion negativer Abweichung“ (Trescher, 2013, o. S.), dabei ist sie je relational zu Normen, die aber nie ausdefiniert sind. Deshalb kann innerhalb einer Gesellschaft nie definitiv gesagt werden, was Behinderung ist und wann etwas als Behinderung zählt. Trescher empfiehlt daher, Normalisierung als „modus operandum dem Teilhabebegriff vorzuziehen“, da er, anders als Teilhabe, jeweils fest an Normalitätsvorstellungen geknüpft ist und nicht an westlich-demokratische Werte, die er zwar nicht als per se negativ, aber dennoch als kulturimperialistisch zu rahmen sieht (Trescher, 2013, o. S.)

Mecheril und Hazibar schlagen an der Stelle „Behinderungspädagogik“ begrifflich vor. Behinderungspädagogik, ein Kunstwort, unter dem alle für eine sinnvolle Auseinandersetzung in pädagogischen Settings unerlässliche Ansätze fassbar sind. Das sind:

- „Grundlegender Einsatz für weniger gewaltvolle Handlungsweisen aller in einer Welt, die zwischen Menschen in der Hinsicht Behinderung und Nicht-Behinderung unterscheidet, insbesondere aber für das Selbstbestimmungsrecht Behinderter
- Verständnis von Behinderung als spezifisches Potential und nicht als Defizit
- Verständnis von Behinderung als Konstruktion oder: Notwendigkeit der radikalen Kritik der hegemonialen Differenzordnung, in der zwischen *mit und ohne* (Behinderung) unterschieden wird
- Notwendigkeit des grundlegenden Umbaus der Routinen, der Strukturen, des Habitus gesellschaftlicher Institutionen“ (Mecheril & Hazibar, 2013, o. S.).

Bei der Bearbeitung von Behinderung und Nicht-Behinderung als Analysekategorie ist es wichtig, dass soziale und körperliche Komponente getrennt werden (Maskos, 2015, o. S.).

Entwicklung der Behinderungsbegriffe

Es existiert keine allgemein anerkannte Definition von Behinderung. Der Grund dafür ist darin zu finden, dass der Begriff in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Verwendungen und Funktionen hat (politisch, soziokulturell, medizinisch etc.) (Dederich, 2009, S. 15). Es besteht ebenso eine Schwierigkeit der Abgrenzung zu Nachbarbegriffen wie Krankheit, Schädigung usw. Gemeinsam haben die meisten Definitionsansätze jedoch, dass sie auf die „Negativphänomene menschlichen Daseins oder dinglichen Seins“ (Dederich, 2009, S. 15) verweisen.

Die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates besagen: „Als behindert im erziehungswissenschaftlichen Sinne gelten alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die in ihrem Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten so weit beeinträchtigt sind, dass ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft wesentlich erschwert ist, deshalb bedürfen sie besonderer pädagogischer Förderung“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, o. S.).

Historisch entwickelte sich innerhalb der Sonderpädagogik der Behinderungsbegriff in vier Phasen.

1. Materialistisch-individualistisch: Behinderung ist eine medizinisch bedingte Schädigung, die die Funktionen und die Integration in einer Gesellschaft einschränken (Bleidick, 1972; Deutscher Bildungsrat, 1974).
2. Gesellschaftlich-materialistisch bzw. strukturell-materialistisch: Behinderung ist die Auswirkung der sozio-ökonomischen Verhältnisse (Jantzen, 1977)
3. Individualistisch-idealistisch: Behinderung wird identitätsorientiert, rollentheoretisch und individualpsychologisch betrachtet. Wird als psycho-soziale Einschränkung mit Auswirkungen auf die Identität verstanden (Kobi, 1972; Thimm, 1975; Haeblerlin, 1996).
4. Gesellschaftlich-idealistisch: Behinderung wird als Produkt sozialer Interaktion in einem bestimmten historischen Kontext unter einer sozialkonstruktivistischen Perspektive betrachtet (Palmowski, 1997).

Eine der heute gängigsten Definitionen lieferte Bleidick: „Als behindert gelten Personen, die in Folge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen und geistigen Funktion soweit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden“ (1999, S. 15). Jedoch existieren ebenso sechs sozialwissenschaftliche Behinderungsbegriffe nebeneinander, die Dederich 2009 ausführte.

1) Behinderung und Stigma

Goffmanns Stigma-Ansatz folgend ist Behinderung hier ein soziales Produkt. Interaktionen werden erschwert und die Identität gefährdet, was dazu führt, dass die Gesellschaft Behinderung ausschließt, was wiederum in der Isolation von Menschen mit Behinderung mündet. Behinderung als Kategorie wirkt systemstabilisierend.

2) Interaktionismus

Ein außergewöhnliches Merkmal wird als Stimulus wahrgenommen und zieht die Aufmerksamkeit andere Individuen auf sich. Da das Merkmal von sozialen Erwartungen abweicht, erscheint es andersartig, seine Bewertung muss aber nicht negativ ausfallen, sie kann auch neutral oder positiv sein. Wird die Andersartigkeit jedoch als unerwünschte Abweichung von der Norm bewertet, kann von Behinderung gesprochen werden. Die Behinderung muss dabei dauerhaft, was sie von der Krankheit unterscheidet, und sichtbar sein, da sich so das Wissen der anderen Individuen über die Bewertung als Behinderung ableitet.

3) Materialismus

Entfällt an dieser Stelle.

4) Systemtheorie

Systemisch betrachtet ist Behinderung keine individuelle Eigenschaft, sondern die gestörte Passung zwischen Individuum und Umwelt.

5) sozialer Konstruktivismus

Die zentrale Grundannahme des Sozialkonstruktivismus ist, dass er „den Menschen nicht so sehr von Umweltreizen, biologischen Prozessen und Genen abhängig [sieht], sondern vielmehr von Sprache, Kultur und Gesellschaft“ (Tilling, 2004, S. 4). Behinderung entsteht im Spannungsfeld von Beobachtung und Sprache und wird kontinuierlich subjektiv reproduziert.

6) Modernisierungstheorie

In der Modernisierungstheorie wird Behinderung als Form von sozialer Ungleichheit im Rahmen der Globalisierung betrachtet. Zwar wirkt sich die Lebenswirklichkeit auf alle Individuen aus, potentiell vulnerable Gruppen sind aber besonders gefährdet (Dederich, 2009).

Das Sozialgesetzbuch (SGB IX) formuliert: „Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist“ (Deutscher Bundestag, 2012b, o. S.).

Viele gängige Begriffe bewirken mehr oder weniger ausgeprägt Stigmatisierung, Negativzuschreibungen, Ein- und Ausschließungsprozesse. Der große Konflikt in Bezug auf den Behinderungsbegriff ist: Um kenntlich zu machen, wovon die Rede ist, muss man mit Benennungen arbeiten. Die Kritik am Behinderungsbegriff steckt in diesem ständigen Dilemma. Es muss gesagt werden, wovon man spricht. Gleichzeitig muss genau das dekonstruiert werden, denn genau diese Benennung steht ja im Zentrum der Kritik. Im Falle der Sonderpädagogik bedeutet das, dass bereits ihre Konstituierung mittels eines Behinderungsbegriffs geschehen ist, „der einen spezifischen Personenkreis semantisch markiert und dadurch einen Unterschied einführt, der einen Unterschied macht“ (Dederich, 2009, S. 18).

Felkendorff (2003) erarbeitete eine Aufstellung, die aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven den Behinderungsbegriff analysiert. So wird Behinderung im Essenzialismus durch biologische Merkmale zum Wesensmerkmal. Dieser Vorgang lässt aber die kulturell erzeugte Differenz außer Acht. In Bezug auf Defizitärität beruht der Behinderungsbegriff auf dem Defizit, der behinderte Mensch wird als „Minus-Variante“ betrachtet (Felkendorff, 2003, S. 19). Die Individualisierung sieht mit dem Begriff der Behinderung ein gesellschaftliches Phänomen auf eine individuelle Ebene gebracht. Damit wird jedoch verdeckt, dass es die Gesellschaft ist, die das Problem erst hervorbringt. Die Segregation besagt, dass Behinderung Aussonderung bedingt. Jedoch ist auch hier erneut eine Anfrage an die Definition zu stellen. Bedingt nicht viele eher Aussonderung Behinderung? Der Determinismus sieht im Behinderungsbegriff die Gefahr, Menschen auf Eigenschaften festzulegen. Felkendorff bemängelt die fehlende pädagogische Aussagekraft: Behinderung ist ein negativer Begriff, nur Defizite, Mängel etc. werden betrachtet. Strategien, um sich aus dem Definitionsdilemma zu befreien, sind zum einen, die Relativität von Behinderung betonen zum anderen können Neudefinitionen und Ersatzbegriffe gefunden werden, die denselben Inhalt anders benennen. Der Begriff kann zudem strategisch verwendet werden, um Menschen, die Ableismus ausgesetzt sind, im Diskurs sichtbar zu machen (Felkendorff, 2003).

Die Arbitrarität hingegen erachtet den Begriff durch die definierenden Instanzen als willkürlich festgelegt. Dederich (2009) kritisiert hierzu, dass der Begriff nicht trennscharf genug ist, da die Schädigungsaspekte, die unter ihm gefasst werden, eine große Heterogenität aufweisen. Zudem würde er ‚Mischformen‘ nicht ausreichend erfassen. Jedoch liegt hier ein, wenn nicht der eine Kern des Problems. So gibt es keine ‚Mischformen‘. Da die Instanz der Gesellschaft, die die Definitionsmacht innehat, entscheidet, wer behindert ist und wer nicht, kann es keine ‚Mischformen‘ geben. Ein Mensch ist der Abwertung durch Ableismus ausgesetzt oder nicht. Überträgt man die

Idee der ‚Mischformen‘ auf den Weißen Rassismus, ist diese Dynamik auch zu erkennen. Ein Mensch wird aufgrund rassistischer Setzungen diskriminiert. Auch eine Person, die nach genetisch-biologistischer Konstruktion eine ‚Mischform‘ zwischen einem Weißen und einem Schwarzen Elternteil im Sinne der Biologisierung der Hautfarben ist, ist Schwarz.

Der Behinderungsbegriff steht auch in einer Dynamik von Machtverhältnissen (Dederich, 2009). Ordnungen implizieren Machtgefüge. Im Zusammenhang mit Wissen zeigt sich bei Foucault, wie sich Wahrheitsansprüche begründen, die wiederum Macht hervorbringen, die die Subjekte der Macht erst hervorbringen. Er empfiehlt jedoch Strategien, um sich aus dem Definitionsdilemma zu befreien. So kann die Relativität von Behinderung betont werden, es können Neudefinitionen und Ersatzbegriffe gefunden werden, die denselben Umfang anders benennen und Begriffe können strategisch verwenden, um Menschen, die Ableismus ausgesetzt sind, im Diskurs sichtbar zu machen (Dederich, 2009). Wichtig für einen analytischen Umgang mit Behinderung als Kategorie ist die Feststellung, dass Behinderung keine „individuelle und anthropologische Kategorie“, sondern als „sozialer Tatbestand“ (Kuhl, 2019a, S. 149) zu begreifen ist. Behinderung wird gesellschaftlich nur in der „Differenz zur Erwartungsnorm“ sichtbar (Kuhl, 2019b). Ein solcher Ansatz wird im folgenden Kapitel mit dem materialistischen Behinderungsbegriff diskutiert werden.

3.4 Der materialistische Behinderungsbegriff nach Jantzen

Im Jahr 1971 verfassten die Marburger Kollegen Jantzen und Probst ein Positionspapier zur Situation der Arbeit am Institut für Sonderpädagogik an der Philipps-Universität Marburg (Jantzen und Probst, 1971 zit. n. Jantzen, 2003) und konstatierten darin, dass die Arbeit der Sonderpädagogik nur durch die kritische Auseinandersetzung mit marxistischer Theorie theoretisches und politisches Niveau erreichen könne. Behindertenpädagogik ist ein „von Naivität geprägtes Fach“ (Feuser & Jantzen, 2001, S. 2), zwar „ehrenwert und human“ aber der Bewältigung nicht eigentlich gewachsen und daher zu diesem Zeitpunkt unterentwickelt (Feuser & Jantzen, 2001). Es wurde eine theoretische Fundierung benötigt, die dem Fach zu jenem Niveau verhelfen konnte und die auch „gegen die Verdinglichung“ (Feuser & Jantzen, 2001, S. 3) von Menschen mit Behinderung steht. Dieses sah Jantzen in der Auseinandersetzung mit dem Marxismus möglich (Feuser & Jantzen, 2001). Die aus den Überlegungen des Marxismus entstehende materialistische Behindertenpädagogik analysiert von den gesellschaftlich-ökonomischen Verhältnissen her: Behinderung ist begreifbar als reduzierte Geschäftsfähigkeit, reduzierte (soziale) Konsumfähigkeit, reduzierte

Ausbeutungsbereitschaft, reduziertes Gebrauchswertversprechen, Ästhetik des Hässlichen, Anormalität und Minderwertigkeit (Dederich, 2009).

Im Folgenden wird nicht die materialistische Behindertenpädagogik in Gänze ausgeführt, sondern der Aspekt des materialistischen Behinderungsbegriffs herausgegriffen.

Die Entstehung und Entwicklung der materialistischen Behindertenpädagogik lässt sich ab Anfang der 1970er Jahre nachvollziehen (Jantzen, 2003). Die erste umfassende Ausarbeitung lag 1987 mit der Veröffentlichung von „Sozialisation und Behinderung“ (Jantzen, 1973a) und überarbeitet in „Allgemeine Behindertenpädagogik“ (Jantzen, 1987) vor und begründet einen Paradigmenwechsel in der Sicht auf Behinderung (Jantzen, 2003), der es ermöglicht, die Gefahren der Verdinglichung zu überwinden, „die Wirklichkeitsbedingungen der Subjekte [zu] untersuchen“ und „interdependente Modelle auf der Grundlage der Dialektik von Biologischem und Sozialem“ (Jantzen, 1973b zit. n. Jantzen, 2003) zu entwickeln.

Auf Basis marxistischer Theorie vollzog Jantzen nach eigener Einschätzung einen paradigmatischen Bruch der bisherigen Geschichte der Behindertenpädagogik als wissenschaftlichem Fach (Jantzen, 2003) vor dem Hintergrund der historischen Umstände der Zeit, die vom gesellschaftlichen Aufbruch der 1960er Jahre und der daraus folgenden Studentenbewegung geprägt waren. Sozialistisches Denken links der Sozialdemokratie fand Einzug in den gesellschaftlichen Diskurs und schuf die Grundlage für bisher verdrängte Denkschulen, darunter auch den Marxismus. Die materialistische Wissenschaft steht in der Tradition des Marxismus-Leninismus, ist aber keineswegs eine rein ökonomische Theorie (Jantzen, 1977). Neben beispielsweise der ideologischen Legitimierungsfunktion des Sozialismus durch den Materialismus ist die Frankfurter Schule in dieser Denktradition zu sehen (Moser & Sasse, 2008). Nach Klaus und Buhr (1972) ist Materialismus eine philosophisch-weltanschauliche Kategorie, nicht eine moralisch-ethische. Darin soll der weltanschauliche Gegensatz zum philosophischen und religiösen Idealismus deutlich werden. Nach Lenin ist Materie eine „philosophische Kategorie zur Bezeichnung der objektiven Realität, die dem Menschen in seinen Empfindungen gegeben ist, die von unseren Empfindungen kopiert, fotografiert, abgebildet wird und unabhängig von ihnen existiert“ (Lenin, 1973, S. 124). Der Materialismus ist gesellschaftlich eng mit Klassen oder Schichten verbunden, die den gesellschaftlichen Fortschritt tragen. Inhaltlich reflektiert er den jeweils am weitesten fortgeschrittenen Stand der einzelnen Wissenschaften und versucht, die Welt ohne übernatürliche oder immaterielle Dinge zu erklären. So ist beispielsweise Natur „Ursache ihrer Selbst“ und nicht göttliche Schöpfung. Die Materie wird als Grundlage des Bewusstseins (Moser & Sasse, 2008) und das Bewusstsein wiederum als höchste Organisationsform von Materie verstanden (Jantzen, 1977). Die Auflösung des Leib-

Seele-Problems ist daher eine spezifisch materialistische Konstruktion. Der materialistische Zugang lässt sich in drei Thesen als antispekulativ, atheistisch und erkenntnisoptimistisch definieren.

Die Geschichte des materialistischen Behinderungsbegriffs beginnt mit Séguin in der Mitte des 19. Jahrhunderts, der die Bildbarkeit und Erziehbarkeit von „Idioten“ nachweisen konnte. Das Prinzip der physiologischen Erziehung, das daraus erwuchs, setzt die prinzipielle Bildbarkeit und Erziehbarkeit aller Menschen voraus (Jantzen, 1985). Der materialistische Behinderungsbegriff setzt sich zusammen aus der (1) konsequenten Subjektorientierung, (2) der Forderung nach Aufhebung der Naturalisierung und Verdinglichung von Behinderten und (3) der Forderung, die humanwissenschaftliche Diskussion mitzudenken (Jantzen, 2003). Dabei fußt diese Theorie auf drei Basen. Zum einen auf Marx' kategorischen Imperativ „alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen Menschen ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist“ (MEW Bd. 1, 1974) und dem Grundsatz, dass die freie Entwicklung eines jeden (einzelnen) die Bedingung der freien Entwicklung aller ist (MEW Bd. 4, 1972) aus dem Manifest der Kommunistischen Partei. Die zweite Basis bildet der psychologische Materialismus von Wygotski (Jantzen, 2003) und die dritte Basis anthropologische Überlegungen, besonders die Tradition der kulturhistorischen Theorie bzw. der Tätigkeitstheorie im Anschluss an die sowjetischen Psychologen Wygotski, Lurija und Leontjew (Jantzen, 2003). Die Auseinandersetzung mit den Theorien aus der kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie (Moser & Sasse, 2008) führte Jantzen zu der Überzeugung, dass keine andere in der Lage ist, den inneren Zusammenhang psychischer Prozesse zusammen zu denken. Also die Zusammenhänge von Bedürfnis, Motiv, Affekt, Emotion, Gefühle, Wille, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Sprache, Denken, Bewusstsein und Persönlichkeit.

In Bezug auf die Umwelt bezieht sich Jantzen auf ökonomische Gesellschaftsmodelle, die Behinderung als „Herausfallen aus dem Prozess der gesellschaftlichen Produktion und Reproduktion“ beschreiben (Jantzen, 1990, S. 370) und zudem auf die Bourdieuschen Machtfelder und die Ungleichverteilung der Kapitalsorten (Moser & Sasse, 2008). Der Zusammenhang zwischen Behinderung und Lebenslage im Sinne Bourdieus ist so zu sehen, dass ungleich verteiltes Kapital nicht nur soziale Ungleichheit schaffen, sondern auch soziale Nachteile für Behinderte nach sich ziehen (Dederich, 2009). Der materialistische Behinderungsbegriff folgt einem gesellschaftstheoretischen Verständnis. In Anlehnung an die WHO-Definition aus dem Jahr 1980 bedient sich Jantzen der Begriffe Störung (WHO: Impairment), Beeinträchtigung (WHO: Disability) und Behinderung (WHO: Handicap). Ebenfalls entnimmt Jantzen die drei konstituierenden Ebenen des Menschen (biologische, psychische, soziale), kritisiert

jedoch das Kausalitätsprinzip. Die körperliche Schädigung ist nach Jantzen, anders als im WHO-Verständnis eben nicht der Ausgangspunkt für Behinderung. Die körperliche Schädigung ist zwar zentral, und das unterscheidet sie zum Beispiel im Detail vom reinen Konstruktivismus oder Poststrukturalismus, jedoch werden sie von der Gesellschaft her gedacht. Die sozialen Bedingungen geben den Ausschlag für die Entwicklung des Individuums, nicht die Schädigung (Dederich, 2009). Behinderung wird erst sichtbar, wenn die „Merkmalskomplexe“ (Jantzen, 1987, S. 18) mit sozialer Interaktion in Bezug gesetzt werden. Das lässt sich gut im Kontext von Normvorstellungen denken: Werden gesellschaftliche Vorstellungen über Fähigkeiten verletzt, existiert Behinderung überhaupt erst als sozialer Gegenstand (Jantzen, 1987). Jantzen sucht mit seiner Theorie die Kausalkette der WHO-Definition aufzubrechen. Stattdessen arbeitet er den Zusammenhang und die Übergänge der einzelnen Ebenen durch Tätigkeit verbunden heraus. Die Kernfrage hierbei ist, wie Biologie und Psyche „in der Tätigkeit einander übergehen, sich vermitteln, wechselseitig voneinander abhängen und selbst wieder im Kontext der gesellschaftlichen Realität sich entwickeln und von diesem bestimmt werden“ (Jantzen, 1987, S. 76). Die konsequente Subjektorientierung steht im Mittelpunkt der Theorie (Jantzen, 2003). Behinderung wird aus der Betrachtung als naturgegebenes Schicksal herausgenommen und als im Kontext gesellschaftlicher Beschränkungen und Möglichkeiten betrachtet. Der Behinderte wird nicht als Gegenstand stigmatisieren, sondern es entsteht die Möglichkeit, ihm als Subjekt theoretisch gegenüberzutreten (Jantzen, 2003). Behinderung ist im Zusammenhang mit der sozialen Realität zu sehen und sie ist auf „Ebene konkreter Arbeit als das Resultat von Isolation“ zu sehen, was im weiteren Kapitel näher beschrieben wird; und auf „Ebene abstrakter Arbeit das Resultat der gesellschaftlichen Wertverteilung der Arbeitskraft“ (Jantzen, 2003, S. 108). Die Definition hat den Vorteil, dass sie relational ist. Gesellschaftliche Produktion und Arbeit werden in Tätigkeit zusammengefasst (Dederich, 2009). Dabei hat Tätigkeit vermittelnde Funktion zwischen Individuum und Gesellschaft. „Der Mensch wird zum Menschen [...] durch seine Tätigkeit, die grundsätzlich gesellschaftliche Tätigkeit ist.“ (Jantzen, 1987, S. 109). Tätigkeit unterliegt in seiner Natur gesellschaftlichem Wandel. Behinderte werden in diesem Kontext zu „Arbeitskraft minderer Güte“ (Jantzen, 1987, S. 30; Feuser & Jantzen, 2001, S. 1). Das sind in der Regel Menschen mit sichtbaren Einschränkungen, auch psychische und geistige Einschränkungen (Dederich, 2009). Behinderung wird aber nicht nur von den gesellschaftlichen Produktionsverhältnissen her analysiert, sondern auch als Verstoß gegen gesellschaftliche Normalität verstanden (Dederich, 2009). Das betrifft hier die Norm der körperlichen, die Norm der bürgerlichen Bildungsideale sowie der Moral und Ethik, die über Bildungsfähigkeit und Erziehbarkeit bestimmen (Jantzen, 1982)

Dennoch steht die „Arbeitskraft minderer Güte“ im Mittelpunkt der Analyse. Es geht hierbei um den Unterschied von produktiver und unproduktiver Arbeit. Da Behinderte nicht an realer Produktion mit dem Endprodukt vor dem geistigen Auge beteiligt sind, ist ihre Arbeit unproduktiv und kein Beitrag zur Gesellschaft (Feuser & Jantzen, 2001)⁷. Behinderung mündet in gesellschaftlichem Ausschluss (Jantzen, 1987). Daraus ergibt sich die Erkenntnis, dass der Kern einer jeden Form von Behinderung die „Isolation vom gesellschaftlichen Erbe“ ist (Jantzen, 2003, S. 108). Die Überlegungen zur Arbeit münden bei Jantzen in der zentralen Kategorie der Isolation, die er im Anschluss an die Isolationstheorie von Haggard denkt (Jantzen, 2003). „Behinderung ist somit ihrem Wesen nach als Isolation zu verstehen, als Störung der Widerspiegelungs-, Aneignungs- (und Vergegenständlichungs-)prozesse im innerorganismischen Bereich im Verhältnis zur objektiven Realität in Natur und Gesellschaft“ (Jantzen, 1977, S. 199f.). Isolation steht in Zusammenhang mit dem Vermittlungsprozess zwischen Individuum und sozialem und gesellschaftlichem Umfeld (Dederich, 2009), ist also im Zusammenhang von Biologie, Psychologie und Ökonomie zu sehen. Isolation modelliert den Übergang von persönlichen Ebene auf die Ebene des biotischen, des Lebewesens. Psychologie entsteht zwischen Biologie und Ökonomie. Der Übergang zwischen der persönlichen und sozialen Ebene bezeichnet Jantzen als Entfremdung (Feuser & Jantzen, 2001). Die „biopsychosoziale Einheit Mensch“: ist zentral für den dialektisch-materialistischen Behinderungsbegriff (Feuser, 1995). Behinderung ist weder Merkmal der Person noch der Umwelt, sondern in der Beziehung miteinander, die Jantzen Vermittlungsprozesse nennt, die Art der Beeinträchtigung der Vermittlungsverhältnisse ist von sozialen und ökonomischen Verhältnissen abhängig (Moser & Sasse, 2008).

„Behinderung bedeutet, dass Individuen aufgrund erhöhter Verletzbarkeit in prekäre Lebenslagen geraten, innerhalb derer ihre sprachliche, soziale, kulturelle, ökonomische usw. Partizipation nicht hinreichend gesichert ist“ (Jantzen, 2002, S. 337). So hängt die geistige Entwicklung im frühen Lebensalter maßgeblich von der Fähigkeit der Eltern ab, mit auftretenden Problemen umzugehen und empfohlene Maßnahmen zu übernehmen. Eine kompetente Umwelt einer (geistigen) Behinderung ein Stück weit kompensieren auch auffällige Kinder können sich positiv entwickeln (Jantzen, 1997). Marx postulierte in der 6. Feuerbach-These: „Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Marx, 1969, S. 6). Das verweist auf den Doppelcharakter der menschlichen Fähigkeiten, aus dem sich Behinderung kategorial

⁷ Genauso wie Behinderung am Rand der Gesellschaft steht, so ist auch die Tätigkeit der Professionellen marginalisiert (Jantzen 2003, 107). „Was ist das für eine Arbeit, die gesellschaftlich entwertet ist und die man Behinderten in einem scheinbar humanitären Akt zukommen lässt?“ (Feuser & Jantzen, 2001, S. 2). Pädagogische Arbeit ist zwar wertschaffend, aber unproduktiv (Feuser & Jantzen, 2001).

von zwei Seiten erklären lässt: Zum einen auf der abstrakten Seite als Arbeitskraft minderer Güte; zum anderen auf der Seite des konkreten Individuums als Isolation in Bezug auf die Aneignungsprozesse kulturellen Erbes. Behindertenpädagogik ist mit dem Blickwinkel der Isolation stets relational zu betrachten. Isolation lässt sich immer an der „Bewegung der Entwicklungsprozesse“ festmachen (Feuser & Jantzen, 2001, S. 12), also am Verlauf der Sozialisation und Entwicklung des Individuums. Isolation ist eine „konkrete Situation unter isolierenden Bedingungen“. Ob diese Bedingungen jedoch greifen und zur Isolation führen, hängt von der „Bewegung des Subjekts“ (Feuser & Jantzen, 2001, S. 12) ab. Und in welcher Form die Isolation sichtbar wird, steht im Zusammenspiel mit dem Entwicklungsprozess über einen zeitlichen Verlauf und strukturellen Gegebenheiten. Die Dynamiken, die zu Isolation führen, kann man nur als transaktionalen und relationalen Prozess zwischen allen Beteiligten verstehen. Isolation führt zu einer „inneren Reproduktion der Isolation“ (Feuser & Jantzen, 2001, S. 13). Darunter sind zum Beispiel Über- und Unterstimulation auf der Wahrnehmungsebene zu verstehen. Kognitive Schemata, die als Coping-Strategien verstanden werden können, können das kompensieren. Erst, wenn diese Strategien nicht mehr greifen, kommt es zu Stress und „psychopathologischen Umbildungen“. Das ist auch als konstruktivistisches Modell der Isolation bekannt (Feuser & Jantzen, 2001, S. 13). Aus philosophischer Perspektive ist das Problem der Behinderung ein Problem der Selbstentwicklung von Menschen mit Behinderung. Ausgehend von der prinzipiellen Lern- und Entwicklungsfähigkeit von Behinderten ist für die Problematik der Erziehungs- und Bildungsprozesse eine neue Basis notwendig. Die Folgerung lautet: Das Handeln von Behinderten ist grundsätzlich zweckmäßig, also die subjektlogischen Konsequenzen aus der erfahrenen Isolation (Jantzen, 2003).

Zusammenfassend ist Behinderung nach Jantzen zum einen die aus kapitalistischer Sicht zu „Arbeitskraft minderer Güte“ (Jantzen, 1987, S. 30; Feuser & Jantzen, 2001, S. 12) inklusive verminderter Geschäftsfähigkeit, Konsumfähigkeit und Ausbeutungsbereitschaft. Und zum anderen kein „naturwüchsiges Phänomen (Jantzen, 1987, S. 15), sondern eine „Möglichkeit menschlichen Lebens“ (Jantzen, 1987, S. 18), das man zwar anerkennen, nicht aber hinnehmen sollte. Jedoch sollte nicht der einzelne (behinderte) Mensch „bekämpft“ werden, sondern der gesellschaftliche Umgang mit Behinderung und die darauf entstehende soziale Behinderung im Sinne verwehrt Teilhabe.

Warum ist der Materialismus besonders geeignet, um Behinderung zu beschreiben? Er macht Behinderung sichtbar, analytisch handhabbar. Das Besondere ist: Der Körper löst sich nicht auf, Schädigung bleibt, Behinderung kann ein Merkmal sein, dass identitätsstiftend ist, aber die Diskriminierungserfahrung bleibt unangetastet.

3.5 Zwischenfazit und Ableitung der Fragestellung

Die im nun abgeschlossenen Kapitel beschriebenen Ansätze ergeben in der Kombination einen gewinnbringenden Behinderungsbegriff, der als machtsensibler normalitätstheoretisch-materialistischer Begriff benannt werden kann und der das gesamte Spektrum der Differenzlinie ohne die Fokussierung auf die marginalisierte Position zu richten. Es ist also die Analyse von Behinderung ebenso wie Nicht-Behinderung möglich.

Des Weiteren ist es von Bedeutung, dass sich der Körper nicht auflöst, sondern als Ausgangspunkt von Diskriminierung und Identität gleichermaßen anerkannt ist. Behinderung wird als Persönlichkeitsmerkmal anerkannt, bzw. die Erfahrungen und vor allem die Diskriminierungserfahrungen werden anerkannt. Behinderung ist trotzdem nicht per se da, sondern Ausdruck von ökonomischen Verhältnissen und Ausdruck von Machtdynamiken. Behinderung wird zum Merkmal, das mit Diskriminierung belegt ist, die aber erst in den sozialen Verhältnissen zum Ausdruck kommt, während Behinderung als Merkmal, das lediglich Anerkennung bedarf, stets bestehen kann. Das beinhaltet auch Förderung in dem Sinne, dass Nachteile, die an Teilhabe hindern, diskriminierungsfrei ausgeglichen werden. Obwohl Behinderung ein Merkmal, wie eben beschrieben, sein kann, geht sie aber nicht aus Schädigung hervor, sondern ist zum einen Ausdruck der ökonomischen Verhältnisse im Sinne einer Möglichkeit oder Unmöglichkeit der Aneignung von Welt (Jantzen). Zudem ist Behinderung in ökonomiekritischer Perspektive die Nichterfüllung einer gesellschaftlichen Fähigkeitserwartung (Maskos). Es handelt sich um einen machtkritischen Begriff von Behinderung als Position innerhalb und außerhalb von Normalitäten im normalistischen Sinn, die von nicht-behinderten Subjekten praxeologisch verhandelt und meist von der Normalität zugewiesen wird. Behinderung ist dabei, je nach Setting als flexibelnormalistisch und protonormalistisch gleichzeitig zu verstehen, wobei das zumeist von der Sichtbarkeit und/oder der Performanz der Behinderung abhängt oder eben der Erfüllung der Fähigkeitserwartung.

Dieses Modell soll nun genutzt werden, um Behinderung als Strukturkategorie handhabbar in einen Forschungsprozess rückzubinden. Im Theorieteil der vorliegenden Arbeit wurde die Lehrkraft als Gestalterin schulischer Inklusion charakterisiert, die in soziale Machtdynamiken eingebunden ist. Dieses Eingebundensein soll nun einer empirischen Studie untersucht werden und es wird die Frage nach der Positionierung von angehenden Lehrkräften hinsichtlich ihrer eigenen Rolle innerhalb des sozialen Machtgefüges bezüglich der Differenzlinie Dis/Ability in Bezug auf ihre zukünftige Rolle als Lehrkraft im Bildungskontext Schule.

4. Methodisches Vorgehen und Datengrundlage

Nach der Herleitung einer Rahmung von Behinderung, die diese im Sinne von Dis/Ability diskursfähig macht, wird nun die erkenntnisleitende Fragestellung empirisch bearbeitet. Die Frage lautet: Wie positionieren sich Lehramtsstudierende hinsichtlich ihrer eigenen Rolle innerhalb des sozialen Machtgefüges bezüglich der Differenzlinie Dis/Ability in Bezug auf ihre zukünftige Rolle als Lehrkraft im Bildungskontext Schule?

Bezüglich der Forschungsmethode fiel die Wahl auf die Objektive Hermeneutik nach Oevermann, weil sie in der Lage ist, latente Sinnstrukturen jenseits des Intentionalen strukturell so aufzuschlüsseln, dass sie Rückschluss auf Einstellungen von Personen geben kann. Andere Methoden der qualitativen Sozialforschung sind in der Lage, Phänomene zu kategorisieren und zu organisieren und damit gewinnbringende Ergebnisse zu generieren, jedoch ist die Objektive Hermeneutik auch in der Reihe der rekonstruktiven Methoden die einzige Methode, die in der Lage ist, die Oberfläche der Wortbedeutung zu verlassen, wie unter Kap. 4.3 ausführlich beschrieben wird.

Die vorliegende Studie ist im Bereich der qualitativ-empirischen Sozialforschung anzusiedeln und innerhalb derer als Interviewstudie. Die Daten wurden mit einem halboffenem Leitfadeninterview erhoben, wobei der Leitfaden eher als Kommunikationsanlass diente. Da die Auswertungsmethode, nämlich die Objektive Hermeneutik, dem Prinzip von Forschung als Kommunikation (Lamnek & Krell, 2016) folgt, ist die Art des Interviews und die Interviewführung nicht vorab von Bedeutung. Daher ist es nicht besonders wichtig, eine gewisse Standardisierung oder bestimmte Differenzierungen fest einzuhalten. Warum das so ist, wird im Kapitel zur Methode ausgeführt.

4.1 Sampling

Die Rekrutierung der Proband*innen erfolgte im Kontext einer Lehrveranstaltung in der Ausbildung von Studierenden des Lehramtes an Förderschulen. Das Seminar konnte als eines von zwei Veranstaltungen im Wahlpflichtbereich eines Moduls angewählt werden, das die Vermittlung professionsspezifischer Grundlagen im Bereich Rehabilitationspädagogik abdeckt. Die Studierenden befinden sich zu diesem Zeitpunkt im Masterstudiengang für das Lehramt an Förderschulen in der Regel im 1. bis 3. Fachsemester. Neben den unterschiedlichen Nebenfächern ist zu erwähnen, dass einige bereits eine längere Praxisphase im Rahmen des Studiums absolviert haben, die meisten beginnen diese Phase jedoch nach Abschluss des hier beschriebenen Moduls. Das Seminar wurde in drei aufeinander folgenden Semestern angeboten und die

Studierenden jeweils gebeten, an der Studie der Dozentin teilzunehmen. Es erklärten sich insgesamt 27 Studierende bereit, als Proband*innen zu fungieren.

4.2 Datenerhebung und Weiterverarbeitung

Theoretischer Ausgangspunkt für den Leitfaden waren strukturell die sozialpsychologischen Konstrukte um Vorurteile, Stereotype und Diskriminierung (Dovidio, Hewstone, Glick & Esses, 2011), in Ansätzen gesellschaftliche Diskurstheorie (Link, 2005), begriffliche Überlegungen zu Behinderung (Danz, 2011), Disability Studies (Meißner, 2016; Waldschmidt, 2006). Zudem fanden theoretische Überlegungen zur gesellschaftlichen Rolle von Behinderung (Riess, 2008) Eingang in den Leitfaden (siehe Anhang).

Um die Persönlichkeitsrechte der Studierenden zu schützen, deren Interviews in die Analyse eingegangen sind, wird hier auf eine nähere Beschreibung der Stichprobe verzichtet. Die relevanten Informationen, die zur Rekonstruktion des Falles beitragen, finden sich qua Methode im Material; die noch bedeutsamen Kontextinformationen werden in der Grobanalyse geliefert.

Die Interviews wurden auf Band aufgezeichnet und von einer studentischen Mitarbeiterin als Minimaltranskript transkribiert. Die Transkripte im Anhang wurden mit Satzzeichen und Groß- und Kleinschreibung strukturiert, um sie besser lesbar zu machen. Die Analyse geschah an den Minimaltranskripten. Die Setzung der Zeichen wurde nach Sinngehalt nach Abschluss der Analyse durchgeführt. Die Transkripte wurden dann dem oben beschriebenen Prinzip folgend mit einem Interview aus der ersten Erhebungskohorte begonnen und dann weiter zur zweiten und dritten Kohorte gegangen. In der vorliegenden Studie geht es nicht um das Berichten von Häufigkeiten, sondern um die Beschreibung von Phänomenen. Daher ist es nicht von Bedeutung, wie oft ein Phänomen auftaucht, sondern, dass es überhaupt zu beschreiben ist.

Im Vorgehen der objektiven Hermeneutik nähert sich die Interpretationsgruppe dem Gesamtkorpus der Protokolle (Interviews) in einem quasi-natürlichen Vorgehen. Danach Abschluss von Interview 3 und der Sichtung des zweiten Interviews aus MZ 1 keine neuen Phänomene hinzukamen, gilt die theoretische Sättigung in dieser Methode als erreicht. Nach Abschluss des dritten Interviews ergab sich eine theoretische Sättigung, so dass weitere Interviews nicht mehr tiefergehend analysiert wurden. Die theoretische Sättigung ist dabei nicht als abschließende Unwiderlegbarkeit, sondern immer als vorläufig zu verstehen. Wenn der Vorgang der kritischen Prüfung des Materials beendet ist, ist man nicht „im Besitz der unverbrüchlichen Wahrheit“ (Döring, 1996, S. 19), sondern man hat lediglich eine tragfähige Hypothese gewonnen, die zu gegebener Zeit auch widerlegbar sein kann. Entgegen der üblichen Vorgehensweise haben wir alle

weiteren Interviews gesichtet, um nichts wichtiges zu übersehen, sie fanden aber keinen weiteren Eingang in die vorliegende Studie.

Die Interpretationssessions wurden auf Band aufgezeichnet. Insgesamt liegen 36 Stunden Tondateien vor (davon ca. 16 Stunden K1; ca. 11 Stunden K2; ca. 9 Stunden K3). Obwohl die Interviews etwa gleich lang sind, ist daran, dass die Zeit, ein Interview zu analysieren kürzer wird, zu erkennen, dass die Interpretationsgruppe in der Technik versierter wurde, stets im Blick keine Routine aufkommen zu lassen, die die Qualität der Ergebnisse gefährden würde.

Zur Anwendung der Objektiven Hermeneutik, die in Kapitel 4.3 ausgeführt werden wird, bleibt anzumerken, dass in der vorliegenden Studie ein pragmatischer Umgang mit der Methode gewählt wurde. Das bedeutet, dass zum einen mittelstark strukturierte Interviews als Protokolle von Wirklichkeit verwendet wurden und zum anderen die Dokumentation des sequenzanalytischen Vorgehens auf die Darlegung der Fallstrukturhypothesen reduziert ist. Die Begriffsexplikation und die Bildung von Geschichten und Lesarten der einzelnen Textfragmente der Teilsequenzen erfolgten in der Interpretationsgruppe mündlich und wurde per Tonband mitgeschnitten und so gesichert und dokumentiert. Die Aufnahmen bilden die Grundlage für die Ausformulierung der Fallstrukturhypothesen. Die Interpretationsgruppe wurde aufgrund der Schwierigkeit, Personen für die zeitlich einnehmenden Interpretationssitzungen zu gewinnen, bei ein paar wenigen belassen. Jedoch wurde die Gruppe durch das Online-Wörterbuch Wiktionary⁸ unterstützt. Es funktioniert gemäß einem Wiki in der Form, dass jede Person mit einem Internetzugang an diesem Wörterbuch arbeiten und Wortbedeutungen und mögliche Kontexte hinzufügen kann. Da Wiktionary genau diese Optionen bietet, die für die objektiv-hermeneutische Analyse konstituierend sind, ist es ein hilfreiches Instrument, mit dem sich eine größere Interpretationsgruppe simulieren lässt. Zudem wurden Teile der Fallstrukturekonstruktionen in unregelmäßigen Abständen in Kolloquien und Arbeitsgruppen präsentiert und diskutiert. Um eine Interrater-Reliabilität herstellen zu können, hätte diese systematisch dokumentiert werden müssen, was nicht geschehen ist.

Die objektive Hermeneutik erlaubt eine tiefgehende Analyse und Aufdeckung von strukturellen Entscheidungen, die den interviewten Personen möglicherweise nicht offensichtlich bewusst sind. Der Respekt vor den Persönlichkeitsrechten der Studierenden, die sich schließlich freiwillig zur Teilnahme bereit erklärten und die Verantwortung für die sehr persönlichen Informationen, die sie preisgegeben haben, gebietet den größtmöglichen Schutz, ohne, dass Forschungsergebnisse dadurch

⁸ <https://de.wiktionary.org/wiki/Wiktionary:Hauptseite>

verfälscht werden. Details aus den Interviews, die einen Rückschluss auf die Person zulassen, wurden zwar in der Sequenzanalyse berücksichtigt, aber in der angehängten Version zensiert. Bei der Ausformulierung der Fallstruktur wurde jedoch darauf geachtet, dass der Kern einer Interpretation durch diese Zensur nicht verloren geht.

4.3 Analyse und Interpretation: Die rekonstruktive Analyse von Interviews mithilfe der Objektiven Hermeneutik

Sprache und Grammatik sind zwar an sich sinnlos aber nicht unsinnig, „sie sind ein System von Wegen in einem eigenen kulturellen System der Sprache und ermöglichen im inneren Prozess, aber auch im äußeren Prozess, bestimmte Wege zu gehen an Orte des Sinns“ (Feuser & Jantzen, 2001, S. 28). Die objektive Hermeneutik versteht sich als eine Wirklichkeitswissenschaft im Sinne des Empirismus. Sie ist Teil der rekonstruktiven Sozialforschung, die im Gegensatz zu hypothesenprüfenden Verfahren das Ziel verfolgt, mit großer Offenheit Hypothesen und im Anschluss Erkenntnisse und Theorien zu generieren (Bohnsack, 2014).

Bei der objektiven Hermeneutik handelt sich um ein Verfahren der Textinterpretation mit dem Anspruch, die Gültigkeit der qualitativen Interpretation intersubjektiv überprüfbar zu machen (Wernet⁹, 2009, S.11). Der Gegenstand tritt der Methode als Text gegenüber, der hierbei die „materiale Instanz [ist] für die Überprüfung jedweden Typs sozialwissenschaftlich bedeutsamer Interpretation“ (Oevermann, 1986, S. 45). Die objektive Hermeneutik hat den Anspruch, eine methodische Kontrolle des wissenschaftlich-empirischen Verstehens sicherzustellen (Wernet, 2009, S. 11). Besonders geeignet ist sie bei neuen unerforschten Gebieten und Phänomenen, da sie in der Lage ist, typische und charakteristische Strukturen zu entschlüsseln, Gesetzmäßigkeiten „ans Licht [zu] bringen“ (Oevermann, 2002, S. 1) und dabei bewusst die Ebene der reinen Deskriptivität zu verlassen. Allem geht die Annahme voraus, dass die Welt zum einen sinnstrukturiert ist und sich zum anderen durch Sprache konstituiert (Wernet, 2014). Das heißt, es wird in der objektiven Hermeneutik davon ausgegangen, dass die sinnstrukturierte Welt sich im Text¹⁰ materialisiert und am Modell der latenten Sinnstruktur orientiert ist (Oevermann, 1996). Damit können auch nichtsprachliche Texte gemeint sein, wie etwa Fotografien oder Videomaterial. Das bedeutet, Texte sind Protokolle der Wirklichkeit; die „soziale Wirklichkeit ist textförmig“ (Wernet, 2009, S. 12).

⁹ Da Oevermann als Entwickler der objektiven Hermeneutik selbst zwar methodologische Überlegungen verfasste, jedoch keine Anleitung für das praktische Vorgehen, wird in der vorliegenden Arbeit dem Oevermann-Schüler Wernet gefolgt und durch Oevermanns Ausführungen ergänzt.

¹⁰ Im Kontext der objektiven Hermeneutik ist Text nicht als eine schriftliche sprachliche Äußerung zu verstehen, sondern als Gewebe (im Wortsinn: texere = weben, flechten), das die Welt strukturiert und das sich in kommunikativen Handlungen im weitesten Sinne abbildet (Bachmann-Medick, 2004). Das Protokoll hingegen ist in der vorliegenden Arbeit das verschriftlichte Interview, also der Text im allgemeinen, nichtwissenschaftlichen Sprachgebrauch.

Text ist nach Oevermann der symbolische Charakter und Protokoll sowie die ausdrucksmateriale Erscheinung der Ausdrucksgestalten (Oevermann, 2002). Einschränkend zur Methode kann an dieser Stelle kommentiert werden, dass es zumindest fragenswert ist, ob tatsächlich „die ganze Welt“ sinnstrukturiert ist oder ob es nicht hier die sozialen Handlungen sind, die einer solchen Strukturierung unterliegen. Die Annahme der Textförmigkeit der Welt stellt zugleich den methodischen Zugang dar, denn der Text ist methodologisch in der Konstitution der sinnhaften Welt angesiedelt. Das Protokoll bietet den methodischen Zugriff zur kontrollierten Wirklichkeitsforschung. Dabei muss jedoch die Annahme fallengelassen werden, es gäbe einen unmittelbaren Zugang zur Wirklichkeit. Dieser ist dem Hier-und-Jetzt vorbehalten. Einen analytischen Zugriff auf Wirklichkeit gibt es, wie gesagt, nur über den Weg des Protokolls, also hier über das schriftlich festgehaltene Interview. Die Methode nimmt den vermeintlichen Umweg über das Protokoll zur Realität nicht als Defizit oder Umweg wahr, sondern vielmehr als Möglichkeit, Wirklichkeit abzubilden und methodisch zugänglich zu machen (Wernet, 2014). Zu Qualität des Datenmaterials bemerkt Oevermann, dass die Adäquanz eines Protokolls nicht bestritten werden kann, denn es ist in seiner vorliegenden Form die Abbildung der Wirklichkeit. In der objektiven Hermeneutik ist das Protokoll der Forschungsgegenstand, „sie [die Protokolle] repräsentieren [...] die Textförmigkeit sozialer Wirklichkeit“ (Oevermann, 1986, S. 47). Das Protokoll ist quasi das natürliche und am besten geeignete Material für die objektive Hermeneutik. Denn hier liegt schon das „Kondensat der textlich protokollierten Sequenzialität“ vor (Wernet, 2009, S. 17).

Der Text und seine Regelgeleitetheit

Wie bereits ausgeführt, ist der Text ein regelerzeugtes Gebilde. Das ergibt sich aus der Annahme, dass soziales Handeln regelgeleitet ist. In Bezug auf die Bedeutungsexplikation erhebt die objektive Hermeneutik einen Geltungsanspruch, eben weil die Methode sich auf geltende soziale Regeln bezieht. „Soziales Handeln konstituiert sich entlang dieser Regeln und die Interpretation der Protokolle dieses Handelns erfolgt unter Rückgriff auf unser Regelwissen“ (Wernet, 2009, S. 13). Der Regelbegriff ist das Bindeglied zwischen Gegenstand und Methode, denn jede soziale Praxis bewegt sich in einem Raum regelerzeugter Möglichkeiten. Der zentrale Vorteil der methodischen Arbeit am Protokoll der Wirklichkeit ist, dass sich die Wirklichkeit qua Vertextlichung nicht mehr entziehen kann, wie es die Realität im Hier-und-Jetzt tut. Das Konzept der Regelgeleitetheit lässt sich im Vergleich zum Normbegriff explizieren. Die Norm formuliert, was zu tun ist, die Regelgeleitetheit hingegen, was es bedeutet, etwas zu tun, sie verleiht der Handlung erst ihre Bedeutung. Bei der interpretatorischen

Rekonstruktion der Bedeutung der (sprachlichen) Handlung muss dann die Kenntnis dieser Regeln herangezogen werden. „Die objektiv-hermeneutische Textinterpretation stützt sich auf Regelwissen“ (Wernet, 2009, S. 14): Weil die Interpret*innen diese Regeln kennen, können sie die Bedeutung von Texten explizieren. Eine methodisch bisweilen ungeklärte Problematik liegt in der Frage, welches Wissen über Regeln besteht und in der Sicherheit, die es über diese Kenntnis geben kann (Wernet, 2014).

Den Regeln kommt eine methodologische Schlüsselfunktion zu, denn Regeln müssen bereits im Sinne eines Kompetenzbegriffs verfügbar sein, um Texte interpretieren zu können. Das gilt besonders für folgende Regeln:

1. die universellen und einzelsprachspezifischen Regeln der sprachlichen Kompetenz
2. die Regeln der kommunikativen oder illokutiven Kompetenz (Universalpragmatik)
3. die universellen Regeln der kognitiven und moralischen Kompetenz (Oevermann, 1979, S. 387).

Diese Regeln sind allgemeingültig und unhintergebar. Selbst, wenn man diese Regeln kritisieren will, muss man sie bereits annehmen. Es gibt neben diesem Typus von allgemeingültigen Regeln aber auch Regeln, die über weniger Allgemeinheit und Reichweite verfügen, etwa, weil sie milieuspezifisch sind. Es muss im Einzelfall geprüft werden, ob die angenommenen Regeln wirklich gelten. Darin ist jedoch kein grundsätzliches Problem der Geltung zu sehen. Es geht stets darum, im Text die regelförmige Implikation zu explizieren (Wernet, 2014).

Die Fallstrukturekonstruktion

Das Ziel der objektiven Hermeneutik ist die Strukturrekonstruktion des Falls. Die Methode geht, wie bereits ausgeführt, davon aus, dass sich die Sinnstruktur, die in sozialen Praktiken erzeugt wird, regelgeleitet vollzieht. Anhand welcher Regeln sich nun eine soziale Praxis vollzieht, wird nicht in der aktuellen Handlung entschieden, sondern ist bereits durch den vorher durch Regeln festgelegten Rahmen bestimmt. Welche Handlungsoptionen die Regeln eröffnen, wird nicht durch die Regeln bestimmt, sondern durch die Fallstruktur. So zwingen z. B. die Regeln der Begrüßung nicht dazu, einen Gruß zu erwidern, im Gegenteil machen sie erst das Ausbleiben der Erwidern zur sinnhaften Handlung (Wernet, 2009). Die Besonderheit einer einzelnen konkreten Realität zeichnet sich durch ihre Selektivität aus. Das bedeutet, dass die handelnde Person sich für ihre Handlung in genau der Form entschieden hat, wie sie sie ausgeführt hat. Die Wahlmöglichkeiten sind, wie bereits erwähnt, durch die Regeln festgelegt. Welche Option jedoch ausgeführt wird, ist keine Frage der Regel, sondern eine Frage der Selektivität. „Die je konkrete Handlungsinstanz wählt bestimmte Optionen und in dem Maße, in dem diese Wahl einer spezifischen Systematik folgt, in dem Maße also, in dem wir einen Fall an der Charakteristik seiner Optionenrealisierung wiedererkennen,

sprechen wir von dem Vorliegen einer Fallstruktur“ (Oevermann, 1991, S. 271). Der Fall ist hierbei nicht dinglich oder identisch mit dem Text, er ist „Produkt der gedanklichen Ordnung von Wirklichkeit“ (Wernet, 2009, S. 87). Bei der Frage nach dem Fall helfen die möglichst expliziten Klärungen von Forschungsinteresse und Fragestellung. Das bedeutet: Wiederholt sich die Art der Wahl der Option, kann man von einer Fallstruktur sprechen. Dabei ist zu beachten, dass die Selektion nicht zufällig ist und auch nicht zufällig abweicht, denn auch die Selektion selbst folgt der Struktur. Ziel der objektiven Hermeneutik ist es, die Strukturiertheit der Selektivität (einer protokollierten Lebenspraxis, also einem Text) zu rekonstruieren.

Fallrekonstruktion als Sequenzanalyse

Die Selektivität einer Praxis ist nicht statisch, sondern prozessual. Das heißt, die Wahl einer Handlungsoption ist kein singulärer Akt, sondern vielmehr eine Anschlusshandlung in einem Ablauf. Das Ziel der Rekonstruktion der Fallstruktur ist, „die Selektivität dieser Lebenspraxis in der Rekonstruktion der Ablaufstruktur der fallspezifischen Entscheidungen zu formulieren.“ (Wernet, 2009, S. 16). Der Ablauf einer Sequenz sollte daher als Ablauf von Selektionen gesehen werden. Die Kette der Selektionsknoten, also den Sequenzstellen, an denen sich weitere Einzelakte und -äußerungen anschließen, ergibt die Fallstruktur. Oevermann geht dabei von der Zukunftsoffenheit der Lebenspraxis aus, die als theoretischer Ansatz besagt, dass die Entscheidungssituationen tatsächlich völlig offen und nicht determiniert sind (Oevermann, 1991). Der Übergang von Selektionsknoten zu Selektionsknoten ist dynamisch und nur die objektive Hermeneutik wird dieser Dynamik von Entscheidungen gerecht. Der Zukunftsoffenheit Oevermanns wird auch im empirisch-methodischen Vorgehen entsprochen. So ist sie stets als Möglichkeit einer Handlung in der Sequenzanalyse vorhanden. „Das zeigt sich im Rahmen der Sequenzanalyse darin, dass die protokollierte sequenzielle Selektivität eines Falles auch und gerade durch diejenigen Entscheidungsoptionen kenntlich wird, die der Fall *nicht* gewählt hat“ (Wernet, 2009, S. 17).

Latente Sinnstruktur

„Die Differenz zwischen der Ebene der objektiven latenten Sinnstrukturen und der Ebene der subjektiv-intentionalen Repräsentanz ist für die objektive Hermeneutik entscheidend.“ (Oevermann et al., 1979, S. 380). Ein Text generiert Bedeutungsstrukturen, die jenseits des Selbstverständnisses der konkreten sozialen Praxis liegen. Die Interpretation geschieht daher nicht aus der Sicht der Handelnden und berücksichtigt ihre Motive und Absichten nur am Rande. Die interpretierende Person soll

sich nicht in die*den Handelnde*n hineinversetzen, sondern die latente Sinnstruktur des Textes anhand der geltenden Regeln aufdecken. Dabei stehen sich die latente und die manifeste Bedeutungsebene nicht gegenüber, sondern greifen ineinander. Es ist selten, dass die beiden Ebenen identisch sind, es sind die Grenzfälle, die einen Zustand der vollständig aufgeklärten Kommunikation, also der absoluten Selbstreflexion der handelnden Person voraussetzen. Wäre das der Normalfall und nicht der absolute Grenzfall, hätte die objektive Hermeneutik ihr Arbeitsfeld verloren (Wernet, 2014).

Fallstrukturgeneralisierung

Die objektive Hermeneutik versteht sich ausdrücklich als Gegenmodell zu klassifizierenden Verfahren, denn Kategoriensysteme würden sozialer Wirklichkeit nicht gerecht, so Wernet (2009). Derart arbeitende Verfahren sehen im Einzelfall lediglich das Vorkommen oder Nicht-Vorkommen einer Kategorie oder einer „begrifflichen Gattung“ (Wernet, 2009, S. 19). Wernet bewertet dieses Vorgehen als „ausgesprochene Verarmung der theoretischen Würdigung empirischer Phänomene“ (2009, S. 19). Auch Oevermann sieht hier lediglich die Funktion der Generierung von Informationen über die „empirische Verteilung von Merkmalskombinationen“ (1981, S. 4) erfüllt. Eine empirisch gesättigte Theoriebildung sei so nur schwerlich möglich. Die objektive Hermeneutik hingegen beanspruche die Theoriebildung in der sogenannten „Sprache des Falles“ (Wernet, 2009, S. 19). Die fallrekonstruktive Strukturgeneralisierung ist kein induktiver Vorgang. Deshalb spricht die objektive Hermeneutik auch nicht von Einzelfallanalyse. Der Anspruch einer Allgemeingültigkeit ergibt sich in der Methode aus der Prämisse der Konstitutionstheorie, die, wie bereits erwähnt, die Rahmung jeder selektiven Handlung durch geltende Regeln festlegt. „Der analysierte Fall ist immer schon allgemein und besonders zugleich. Denn in jedem Protokoll sozialer Wirklichkeit ist das Allgemeine ebenso mitprotokolliert wie das Besondere im Sinne der Besonderheit des Falls. Der konkrete Fall ist insofern schon mehr als ein Einzelfall, als er ein sinnstrukturiertes Gebilde darstellt“ (Wernet, 2009, S. 19). Die Besonderheit ergibt sich aus der Selektivität der Entscheidungen, das Allgemeine ergibt sich, wie bereits mehrfach angeklungen, aus der Konstitutionstheorie. Die Fallstrukturgeneralisierung ist methodisch die allgemeingültige Generalisierung. Sie ist nicht zu verwechseln mit der statistischen Generalisierung. Vielmehr nimmt sie eine begriffliche Würdigung der Ergebnisse der Fallrekonstruktion vor im Sinne einer materialgeleiteten, empirisch gesättigten Theorie (Wernet, 2014).

Die Prinzipien der objektiv-hermeneutischen Textinterpretation

Interpretationsprinzipien der objektiven Hermeneutik sind als Brücke zwischen Methode und Methodologie zu verstehen. Sie entstehen theoretisch begründet aus der Methodologie des Verfahrens, sind aber gleichzeitig auch konkrete Verfahrensregeln zum Ablauf der Interpretation.

1) Kontextfreiheit

Das Prinzip der Kontextfreiheit erscheint auf den ersten Blick auf eine Methode, die Handlung verstehen will, widersinnig. Erst im Kontext erhält eine Handlung doch ihre Bedeutung. Zum einen ist das ein Missverständnis: Kontextfreiheit bedeutet nicht, den Kontext komplett zu ignorieren, im Gegenteil ist er ein zentraler Punkt des interpretatorischen Prozesses. Allerdings geschieht dieser Punkt erst nach der kontextfreien Interpretation. „Die Kontextuierung ist der kontextfreien Bedeutungsexplikation systematisch nachgeordnet“ (Wernet, 2009, S. 21). Die Nachordnung stellt sicher, dass die beiden Dimensionen analytisch voneinander unabhängig werden. Wird der Kontext zu früh einbezogen, läuft man Gefahr, den Text nur durch den Kontext zu verstehen, denn das Vorgehen wäre keine Textanalyse mehr, sondern eine Kontextanalyse. Text als eigenständiges Gebilde von Wirklichkeit würde unterlaufen und die Interpretation würde seiner Komplexität und seinem Gehalt nicht mehr gerecht. Im ersten Schritt wird sich dem Text also vorläufig mit „künstlicher Naivität“ (Wernet, 2009, S. 23) genähert, was den Kontext seiner Entstehung betrifft. Damit wird gewährleistet, eine größtmögliche Unabhängigkeit von nicht-wissenschaftlichem Vorwissen zu wahren (Wernet, 2014). Generell darf vom Wissen über den Kontext nur sparsam Gebrauch gemacht werden, denn in der objektiven Hermeneutik wird zwischen der „Entdeckung einer Lesart“ und der „Begründung ihrer Geltung“ unterschieden (Oevermann, 1996, S. 100). Oevermann nannte es die Trennung zwischen äußerem und innerem Kontext (des Protokolls).

2) Wörtlichkeit

Der Text muss als Ausdruck von Wirklichkeit ernstgenommen werden. Die Wörtlichkeit ist die methodische Entsprechung der methodologischen Annahme von Textförmigkeit von Wirklichkeit. Die Wörtlichkeit ist verwandt mit Freuds Prinzip der Fehlleistung, dem sogenannten Freud'schen Versprecher. Solche Fehlleistungen geben zu erkennen, dass etwas nicht gesagt wurde, was gesagt werden wollte. Gerade im Zusammenhang mit Versprechern (wenn z. B. etwas zum „Vorschwein“ kommt), wenn Textintention von Textgestalt abweichen, ist es besonders wichtig, genau das zu explizieren, was der Text sagt. Der Text muss sprichwörtlich auf die Goldwaage gelegt werden. Das

Nichtbeachten der wörtlichen Bedeutungsschicht wäre gleichzusetzen mit dem Nichtbeachten der Hälfte von jedem Fragebogen in einer quantitativen Studie. Innertextliche Verweisungszusammenhänge müssen analytisch unabhängig betrachtet werden, der Text selbst markiert bereits Differenz, dafür ist kein außertextliches Wissen nötig (Wernet, 2014).

„Der Text legt aus sich heraus also die Intention des artikulierten Textes frei; nicht im Sinne einer außertextlichen Unterstellung, was wohl die eigentlichen Motive des Handelns gewesen sein mögen, sondern im Sinne einer textimmanenten Gestalt.“ (Wernet, 2009, S. 24). Beim Prinzip der Wörtlichkeit geht es dann darum, nicht nur die Textintention zu berücksichtigen, sondern auch konfligierende Bedeutungsschichten zu zeigen und damit der Möglichkeit einer anderen Bedeutung als der, die offensichtlich scheint, Raum zu geben. Die Kernfunktion des Wörtlichkeitsprinzips ist, dass dem Text innewohnende Differenzen zwischen der intendierten Textbedeutung und ihrer sprachlichen Realisierung bemerkt werden können. Es eröffnet erst den interpretatorischen Zugang zum Erkennen von Differenzen zwischen manifestem Sinngehalt und latenter Sinnstruktur. Diese Aufmerksamkeit für die Differenzen unterläuft alltägliche Aufmerksamkeit, die Differenzen bleiben in alltäglicher Kommunikation meist unbemerkt. Das Wörtlichkeitsprinzip stellt sich der Unbemerktheit entgegen und kann so latente Sinnstrukturen aufdecken und nicht nur die Ebene der manifesten Bedeutungsschicht des Textes: „Wer den Text beim Wort nimmt, hat schon durch diese einfache Operation den entscheidenden Schritt getan, die Beschränkungen einer intentional-deskriptiven Interpretation zu überwinden“ (Wernet, 2009, S. 26). Die Methode verlangt vom*n der*dem Interpret*in, sich dem Text mit einer Akribie und Haltung zu nähern, die im Alltag verletzend wäre, die lebenspraktische Maxime der wechselseitigen Anerkennung muss zur Interpretation ausgeblendet werden. Es wird eine gewisse Distanz zum Gegenstand erforderlich, die Wörtlichkeit stellt sicher, dass der distanzierte Blick aufrechterhalten werden kann (Wernet, 2009).

3) Sequenzialität

Das Prinzip der Sequenzialität ist von zentraler Bedeutung, es ist die methodische Entsprechung des methodologischen Prinzips der Konstitutionstheorie bzw. der Zukunftsoffenheit. Die Grundregel lautet: Die Interpretation erfolgt streng am Ablauf des Textes entlang. Eine Demontage des Textes, um möglichst viel Gehalt herauszuziehen, ist unzulässig. Wernet beschreibt dieses Vorgehen als „Textzerstörung statt Textrekonstruktion“ (Wernet, 2009, S. 27). Der Bildungsprozess des Textes muss rekonstruiert werden, daher darf man nicht „auf der Suche nach brauchbaren Stellen durch den Text wandern“ (Wernet, 2009, S. 90).

Dennoch ist es wichtig, vorausgegangenen Sequenzstellen bei der Interpretation nicht zu beachten und sie erst später aufeinander zu beziehen. Damit würde man die methodisch kontrollierte Interpretation verlassen.

Als Faustregel empfiehlt Wernet: Je stärker die Tendenz ist, folgende Sequenzen zu sichten, um die Bedeutung zu rekonstruieren, desto wichtiger ist es, sich an das Prinzip der Sequenzialität zu halten. Wissen um den Text und den Kontext sind nicht komplett verboten, es ist jedoch verboten, dieses Wissen zur Begründung von Lesarten heranzuziehen (Wernet, 2014). Um Entscheidungen an Sequenzknotenpunkten offenzulegen, ist es ratsam, am Ende einer Sequenz zu vermuten, welche Fortsetzungen gedankenexperimentell möglich sind. Diese Technik hilft, die Besonderheit von Entscheidungen aufzudecken. Die Technik weist nochmal explizit auf das „So-und-nicht-anders“ der Praxis hin. Zur Auswahl von Sequenzen stellt Wernet fest, dass zunächst der ganze Text sequenziell interpretiert werden muss. Nur der Anfang einer Sequenz kann bestimmt werden, das Abbruchkriterium ist interpretationsimmanent, das ist z. B. der Fall, wenn die rekonstruierte Sinnstruktur erneut auftaucht. Charakteristisch für die objektive Hermeneutik ist jedoch, die Datengrundlage nicht von vornherein festzulegen. Das bedeutet, je weiter die Fallrekonstruktion fortgeschritten ist, desto gezielter dürfen einzelne Sequenzpositionen herangezogen werden. Für die Sequenzanalyse ist es wichtig, die nachfolgenden Textstellen ganz bewusst nicht zu beachten. Die aktuell interpretierte Sequenz darf aber in Bezug zu vorangegangenen Stellen gesetzt werden, die Bedeutungsexplikation wird also kumulativ ausgeführt. „Die Sequenzierung eines Textes bemisst sich an der kleinsten bedeutungsstrukturellen Einheit hinsichtlich der Fallstruktur.“ (Wernet, 2009, S. 65). So vollzieht sich auf der Folie der Fallstruktur die bedeutungsgenerierende Sequenz. Ob die gewählte Sequenz tatsächlich eine kleinste bedeutungsstrukturelle Einheit ist, kann erst am Ende der Interpretation festgestellt werden, es muss zunächst angenommen werden.

4) Extensivität

Die Extensivität stellt einen charakteristischen Aspekt der objektiven Hermeneutik dar. Es werden eher geringe Textmengen bearbeitet, diese aber mit größtmöglichem Aufwand. Daher werden zwei Kritikpunkte stets an die Methode herangetragen:

1. Die Methode werde der Gesamtheit des Datenmaterials nicht gerecht.
2. Die übertriebene Akribie erzeuge eine künstliche Deutung, die dem Datenmaterial Sinngehalte unterstellt, die es nicht hergibt (Wernet, 2009).

Dem ist der Grundsatz entgegensetzen, dass die Sinnstrukturiertheit sozialer Gebilde nicht hintergebar ist. Daher gibt es keine Handlung innerhalb einer Praktik, keine Aussage innerhalb eines Textes, die Sinnstrukturiertheit verlassen könnten. Es geht bei

der objektiven Hermeneutik nicht um eine deskriptive Würdigung von Aussagen. Die Aussagekraft der Interpretation bemisst sich an der Qualität der Interpretation, nicht an der Menge des herangezogenen Datenmaterials.

Extensivität bedeutet nicht nur, dass die Textelemente vollständig erfasst sind, sondern auch, dass der Text hinsichtlich der Lesarten sinnlogisch erschöpfend interpretiert wird. Das bedeutet wiederum, dass die gedankenexperimentellen Kontexte typologisch vollständig ausgeleuchtet werden müssen. Erst wenn alle möglichen Lesarten erschöpfend benannt worden sind, ist dem Prinzip der Extensivität ausreichend entsprochen. Zusammengefasst lautet der Grundsatz aus Wörtlichkeitsprinzip, Kontextfreiheitsprinzip und Extensivitätsprinzip: „alles, was da steht und genau so, wie es da steht“ (Wernet, 2009, S. 33). Die Lesarten sind dann erschöpft, wenn das Material keine neuen mehr hergibt. Je gründlicher nach Lesarten gesucht wird, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass auch keine neuen Lesarten mehr hinzukommen (Wernet, 2014).

5) Sparsamkeit

Das Prinzip der Sparsamkeit leitet sich aus den vorangegangenen Prinzipien ab. Es dürfen nur solche Lesarten gebildet werden, die ohne weiteres Zusatzwissen über den Fall möglich sind. Der extensiven Feinanalyse sollen Grenzen gesetzt werden, um sie nicht mit einer endlosen Suche nach Bedeutungsmöglichkeiten zu verwechseln. Das Vorgehen hat eine forschungsökonomische Dimension, aber nicht nur. Gleichmaßen hat das Prinzip der Sparsamkeit eine forschungslogische Funktion, nämlich, die Interpretation „auf den Text zu verpflichten“ (Wernet, 2009, S. 35). Das Prinzip verbietet Lesarten, auf die der Text nicht selbst verweist. „Die Verletzung des Sparsamkeitsprinzips unterläuft genau jene Operation, die für die Objektive Hermeneutik von zentraler Bedeutung ist: die Explikation einer Textbedeutung entlang geltender Regeln“ (Wernet, 2009, S. 36). Erst nach einer gründlichen Bedeutungsexplikation kann bewusst das Prinzip verletzt werden, um eine spezifische Inkompatibilität zu zeigen. Wernet definiert abschließend den für die objektive Hermeneutik typischen Interpretationsduktus: „Die objektiv-hermeneutische Textinterpretation erfordert einerseits die Bereitschaft, riskante und folgenreiche Hypothesen aus einer akribischen Textanalyse zu gewinnen, und verlangt andererseits weitestgehende Zurückhaltung bezüglich textlich nicht zwingend indizierter Mutmaßungen“ (Wernet, 2009, S. 38). Die Sequenzanalyse wird solange wiederholt, bis „man zu keinen nennenswerten Modifikationen oder Amplifikationen der ursprünglichen Strukturhypothese mehr gelangt“ (Oevermann 1996, 94). Wenn sich keine Probleme in der Synthese der Strukturhypothesen der Einzelsegmente ergeben, kann das gesamte restliche Protokoll-

Material auf Falsifikationen geprüft werden, an dieser Stelle darf das Prozedere abgekürzt werden (Oevermann, 1996).

Die Sequenzanalyse, die sich letztendlich auf eine Fallrekonstruktion richtet, muss mit zwei Fragen beginnen

1. Welches ist die Fallstruktur, die analysiert bzw. rekonstruiert werden soll?
2. Welches ist die pragmatische Rahmung der Protokollierung bzw. Aufzeichnung, die zur „Überlieferung“ des Textes (des „Datums“) führte (Oevermann, 1996, S. 106)?

Kernprozedur der Sequenzanalyse

Die Kernprozedur der Bedeutungsexplikation ist ein Dreischritt von grundlegender Bedeutung und gewährleistet die methodische Überprüfbarkeit (Wernet 2009, 39). „Das interpretatorische Vorgehen muss nicht notwendig den Dreischritt *Geschichten, Lesarten, Fallstruktur* im Einzelnen ausweisen“, (Wernet, 2009, S. 72) sollte ihm aber dem Prinzip nach folgen.

1) Geschichten erzählen

Zu einem Text oder einem Textausschnitt werden Geschichten erzählt, in denen dieser Text vorkommen könnte. Dabei gibt es zwei Einschränkungen: Sie müssen den tatsächlichen Kontext verlassen und der Text muss innerhalb der Geschichte angemessen sein.

Beim Geschichtenerzählen wird das intuitive Regelwissen aktiviert (Wernet, 2014). Es können auch kontrastierende Geschichten gebildet werden, also Geschichten, die einen eher absurden Kontext schaffen und unpassend wirken. Aber gerade diese Geschichten können den Bedeutungsgehalt eines Textes am besten klären. Geschichten in falsifikatorischer Absicht sind möglich, um zu prüfen, ob z. B. ein angenommenes Personenverhältnis tatsächlich aus dem Text heraus vorliegt oder Produkt einer Interpretation ist. Es ist von zentraler Bedeutung, möglichst „riskante, d. h. folgenreiche“ (Wernet, 2009, S. 68) Fallhypothesen zu generieren. Nur so können gehaltvolle Falsifikationen hergestellt werden.

2) Lesarten bilden

Auf Grundlage der Geschichten werden Lesarten gebildet, die auf Strukturgleichheiten überprüft werden. Wenn es sehr viele Geschichten gibt, können sie typisiert werden, aus der Typisierung können sich fallunspezifische Bedeutungen ergeben. Das Spektrum der Geschichten ist erschöpft, wenn keine neuen Bedeutungskomponenten mehr dazukommen. Das kontrastierende Gedankenexperiment ist das wichtigste Mittel der Lesartenbildung, ebenso wie der Ersetzungstest. Beide Methoden tragen dazu bei, die Besonderheit des Falles zu

ermitteln, indem sie zunächst klären, was der Fall nicht ist. Jede Lesart muss gleichzeitig die Frage nach der möglichen Fortschreibung des Textes stellen. Generell ist das Abarbeiten Wort-für-Wort eher die Ausnahme, bei aller Sorgfalt ist ein eher dynamischer Umgang mit dem Text hilfreicher. Die Lesarten können sich, wie auch die Geschichten, auch auf Textpartikel beziehen und müssen nicht immer die komplette Sequenz mitdenken. Die Explikation einer „entsequenzialisierten“ (Wernet, 2009, S. 74) Interpretation muss jedoch stets in die Sequenzlogik rücküberführt werden.

3) Lesarten mit dem Kontext konfrontieren

Die Rekonstruktion der Strukturen, also die Lesarten werden mit dem tatsächlichen Äußerungskontext konfrontiert. Aus diesem Vorgehen erschließt sich die Besonderheit der Fallstruktur, so gelangt man zur Fallstrukturhypothese. Erst durch die Konfrontation mit dem Kontext erhält die Lesart eine Bedeutung und die Besonderheit der Fallstruktur lässt sich ermitteln. Die Fallstruktur sollte nicht isoliert stehen bleiben, sondern in Beziehung zu der „bisher interpretatorisch entfalteten Fallstruktur“ gesetzt werden (Wernet, 2009).

Fallstrukturgeneralisierung

Die Fallstrukturgeneralisierung meint die Einbindung der Ergebnisse in die theoretischen Ausgangsüberlegungen der Interpretation (Wernet, 2009). Die Fallstruktur und die Interaktionseinbettung von Text und Protokoll sind „unterschiedliche Aspekte derselben Sache“ (Oevermann, 1996, S. 104). Text meint in der objektiven Hermeneutik ein Datum der Erfahrungswissenschaft vor der sinnstrukturierten Welt. Jeder Text verkörpert mehrere Lebenspraxen gleichzeitig in jeweils nur kurzen Ausschnitten. In jedem Text sind immer zwei Wirklichkeiten gleichzeitig protokolliert, nämlich zum einen die Wirklichkeit, die protokolliert werden soll und zum anderen das protokollierende Ergebnis/die protokollierende Handlung (Oevermann, 1996).

Das Interview als protokollierte Handlung

„Im Gegensatz zu fast allen Forschungsmethoden – auch zu vielen qualitativen Verfahren – betrachtet die objektive Hermeneutik ein Interview als Protokoll einer sozialen Praxis. Die Pointe dieser Sichtweise besteht darin, dass die Äußerungen des Interviewten nicht auf ihre inhaltlichen Dimensionen reduziert werden“ (Wernet, 2009, S. 57). Das Interview protokolliert die soziale Situation des Interviews und ist damit als Datengrundlage für die objektive Hermeneutik geeignet. Die Methode arbeitet mit möglichst offenen Interviews, um ein möglichst unverfälschtes Protokoll einer sozialen Praxis jenseits der Interviewsituation zu erhalten. In der Interpretation muss

selbstverständlich auch die Frage berücksichtigt und interpretiert werden, auch wenn das „materiale Interesse“ (Wernet, 2009, S. 58) den Antworten gilt. Die Klärung der Frage hat eine Bedeutung für den Sinn der Antwort, „Rahmung der Antwort“ (Wernet, 2009, S. 59). Die Interpretation der Frage kann verkürzt durchgeführt werden und muss nicht einer vollständig durchgeführten Feinanalyse folgen. Dennoch muss sie entsprechend des Duktus der objektiv-hermeneutischen Textinterpretation geschehen. Der Umfang der Interpretation richtet sich danach, ob sie ausreicht, um der Antwort eine Rahmung zu geben (Wernet, 2009, S. 64).

Abschließend seien drei typische Fehlerquellen genannt:

1. Die Explikation der Textbedeutung wird aus der offensichtlichen Deutung heraus vorgenommen. Typischer Interpretationsfehler: „Sie wollte doch nur sagen, dass...“
2. Textteile werden aus ethischen Motiven heraus nicht wörtlich genommen.
3. Zurückhaltung und Angst vor unhaltbaren Interpretationen. Nur, wenn möglichst früh möglichst folgenreiche Fallhypothesen gebildet werden, kann ertragreich falsifiziert werden und damit methodisch saubere Fallhypothesen generiert werden (Wernet, 2014).

Im Folgenden werden Schlüsselbegriffe und Thesen Oevermanns nachgezeichnet, um die objektive Hermeneutik Abgrenzung zu rein deskriptiven Methoden auszuscharfen.

1) Latente Sinnstrukturen und objektive Bedeutungsstrukturen statt subjektiver Disposition

„Die Bedeutung von Ausdrücken [ist] grundsätzlich sprachlich durch generative Algorithmen erzeugt“ (Oevermann, 2002, S.1). Objektive Bedeutungen gehen subjektiven Bedeutungsintentionen voraus. Methodologisch ist so ein Zugriff auf „eigenlogische Wirklichkeit“ möglich. Dieser Zugriff ist so unmittelbar, dass er nicht mal in der Introspektion möglich ist (Oevermann, 2002).

2) Zwei verschiedene Empirie-Begriffe: Die Lesbarkeit von Sinnstrukturen und die Wahrnehmbarkeit von stochastischen Welten

Die Methodologie muss sich von der Idee lösen, dass „Gegenstände der Erfahrungswissenschaften“ (Oevermann, 2002, S. 2) konkret sind. Sie lassen sich sinnlich nicht wahrnehmen, sind aber empirisch analysierbar, denn die Wirklichkeit ist nur im Protokoll wahrnehmbar, es bildet das „materiale Substrat“ (Oevermann, 2002, S. 3). Die objektive Hermeneutik bricht mit der „impliziten dogmatischen Ontologisierung“ (Oevermann, 2002, S. 3) der Realität und folgt eher dem methodischen Realismus, der besagt, alles, was sich durch Geltungsüberprüfung nachweisen lässt, ist empirisch.

3) Ausdrucksgestalt, Text und Protokoll statt Messdaten

Die Gesamtheit an Daten, in denen die Welt methodisch zugänglich wird, ist Ausdrucksgestalt. Ausdrucksgestalten werden als Texte behandelt, da sie sich

bedeutungs- und sinnstrukturiert präsentieren und können sprachlich, aber auch in jedem anderen Medium festgehalten werden. Die objektiven Sinnstrukturen sind der Zeitlichkeit und Räumlichkeit von Praxis entzogen. Das Protokoll überführt die „isolierte Beobachtung des einsamen Subjekts“ in den Status der intersubjektiven Überprüfbarkeit, das bedeutet, die Erfahrung wird wiederholbar und damit handhabbar (Oevermann, 2002, S. 4). Schlussendlich ist das Protokoll eine methodisch ausreichende Datengrundlage für die „erfahrungswissenschaftlichen Erforschung der sinnstrukturierten Welt“, wie Oevermann (2002, S. 4) es formuliert. (Die Kategorien Ausdrucksgestalt, Text und Protokoll helfen bei der Einrichtung einer Methodologie der Datenerhebung und -auswertung, die entgegen bisheriger Methoden dem Gegenstand, der analysiert werden soll, eben nicht „selbst paraphrastisch noch viel zu sehr verhaftet“ (Oevermann, 2002, S. 5) sind, sondern gleichzeitig den analytischen Abstand und die Nähe zum Gegenstand haben, um seines Kerns habhaft zu werden.

4) Objektivität statt Subjektivität

Die objektive Hermeneutik konzentriert sich zentral auf die Rekonstruktion der latenten Sinnstrukturen bzw. objektiven Bedeutungsstrukturen, unabhängig vom Gegenstand. Wichtig sind dabei die Ausdrucksgestalten, die den zu untersuchenden Gegenstand authentisch verkörpern, denn dann „kann sie in demselben Maße Objektivität ihrer Erkenntnis bzw. ihrer Geltungsüberprüfung beanspruchen wie wir das selbstverständlich von den Naturwissenschaften gewöhnt sind“ (Oevermann, 2002, S. 6), denn es gibt Regel und Prozeduren, die algorithmisch und daher intersubjektiv überprüfbar sind und am Protokoll einsehbar und nachvollziehbar sind. Die Objektivität darf erst dann „gelockert“ werden, wenn der Schritt von den objektiven Sinnstrukturen hin zur Bedeutungsstruktur der – explizierten und damit streng abzusichernden – inneren Realität der beteiligten Subjekte gegangen wird. „Es ist kein sichereres Verfahren der Erschließung subjektiver Dispositionen vorstellbar, wenn man nicht von vornherein Magie und intuitive Wahrnehmungsleistungen der Praxis selbst sowie unaufschlußreiche Inhaltsangabe zum Bestandteil einer wissenschaftlichen Methode machen und damit die Wissenschaft ihrer methodenkritischen Funktion berauben will“ (Oevermann, 2002, S. 6). Der Unterschied zu den Naturwissenschaften besteht nur darin, dass nicht die prinzipiell wahrnehmbaren Ereignisse der „stochastisch verfassten Welt“, sondern die Gegenstände abstrakter sind, nämlich Bedeutungs- und Sinnwelten untersucht werden. Die objektive Hermeneutik ist keine Methode des Verstehens im Sinne von Perspektivübernahme, sondern eine analytische und objektive Methode, die objektive Sinn- und Bedeutungsstrukturen erschließen können.

5) Sequenzanalyse statt Klassifikation

Die Sequenzanalyse unterscheidet die objektive Hermeneutik von anderen Methodenansätzen und ist angelehnt an die Sequenzialität, die für menschliches Handeln konstitutiv ist. Damit ist aber nicht bloßes Nacheinander gemeint, sondern die ständige Neueröffnung von Handlungsoptionen an den Punkten, die Oevermann Selektionsknoten nennt. Daher ist es immer methodisch sehr aufschlussreich, Anfangs- und Endsequenzen besondere Aufmerksamkeit zu widmen (Oevermann, 2002). Typisch sind z. B. Begrüßungen.

An jeder Sequenzstelle, jedem Selektionsknoten werden bis dahin noch offene Möglichkeiten geschlossen und wieder neue eröffnet. Es wird zwischen zwei Parametern in der Determination von Sequenzen unterschieden. Ein erster Parameter besteht aus der Gesamtheit der Sequenzierungsregeln, die an der Sequenzstelle die möglichen Anschlüsse erzeugen. Dieser Parameter ist als Menge von algorithmischen Regeln zu verstehen (Parameter I). Z. B. die Regeln sprachlicher Syntax, aber auch pragmatische Regeln des Sprechhandelns. Der zweite Parameter ist die Auswahl aus der Gesamtheit der Handlungsmöglichkeiten (Parameter II). Die Gesamtheit der Charakteristiken einer Lebenspraxis ergibt dann deren Fallstruktur, also deren spezifische Eigenart. Die beiden Parameter müssen analytisch voneinander getrennt werden (Oevermann 2002).

Drei zentrale Leistungen der Sequenzanalyse sind wie folgt:

1. Indem die Sequenz anhand Parameter I ausexpliziert wurde, gewinnt man eine Folie, auf der Parameter II gewinnbringend genutzt werden kann. Das Zusammenspiel beider Parameter bliebe die Auswertung auf einer deskriptiven Ebene.
2. Die Sequenzanalyse „schmiegt sich dem realen humansozialen Geschehen in seiner Grundstruktur an“ (Oevermann, 2002, S. 9), ist also nicht eine bloße Methode, sondern steht in einem Wechselspiel mit dem Gegenstand.
3. Der Sequenzanalyse ist die Falsifikation immanent. Das bedeutet, dass an jedem möglichen Selektionsknoten, die bis dahin erarbeitete Fallrekonstruktion scheitern kann.

6) Krise statt Routine

Krisen sind Entscheidungssituationen, wenn von gewonnenen Routinen abgewichen und neue Entscheidungsmöglichkeiten gefunden werden müssen. Für die Sequenzanalyse ist die Krise der Normalfall, die Routine der Grenzfall. Die Routine leitet sich material aus der Krise ab. Soziale Phänomene lassen sich grundsätzlich danach klassifizieren, ob sie eher einer Routine oder einer Krise entspringen (Oevermann, 2002).

7) Fallrekonstruktion statt Fallbeschreibung; Individuierung versus Individualisierung; Autonomie versus Heteronomie

Fallstrukturen, die Lebenspraxen kennzeichnen, müssen schlüssig rekonstruiert werden. Das ist in kategorisierenden Verfahren nicht möglich. Case Studies beschreibt

Oevermann als Studien illustrierende Fallbeschreibungen, die das Innere einer Fallstruktur nicht aufzuschließen vermögen. Eine Strukturanalyse muss aber in der Lage sein, Lebenspraxen mit ihrer Subjektivität aufzuschließen zu können. Fallstrukturen haben ihre eigenen Gesetzmäßigkeiten. Wichtig ist, dass die Gesetzmäßigkeit jenseits des bewusstseinsfähigen Selbstbildes stattfindet. Fallstrukturen sind Ausdruck einer Autonomie der jeweiligen Lebenspraxis, die von Determiniertheit und Fremdbestimmtheit bestimmt wird, eine Methodologie muss diese Autonomie fassen können. Oevermann sieht die objektive Hermeneutik als „zentrales Erkenntnisgeschäft“ der Humanwissenschaften an, die diesem Anspruch gerecht werden kann (Oevermann, 2002).

8) Sozialer Wandel statt Statik, Neues statt Bekanntes

In der objektiven Hermeneutik wird der soziale Wandel als Normalfall verhandelt, nicht als Sonderfall. Die Wirklichkeit befindet sich in permanentem Wandel in eine offene Zukunft gerichtet. Diesem Phänomen kann die Methodologien besonders gut gerecht werden. Die Sequenzanalyse macht es möglich, nicht bloß die Reproduktion von historischem Wandel, sondern sogar ihre Transformation sichtbar zu machen, weil die Transformation bereits der Normalfall ist (Oevermann, 2002).

9) Strukturgeneralisierung statt empirischer Generalisierung

Empirische Generalisierungen sind nicht geeignet für die Generalisierung von Strukturen. Das funktioniert nur bei statistischen Mess- und Zusammenhangskonfigurationen, die lediglich die dahinterliegende Struktur an der Oberfläche abbilden können, nicht aber in ihrer Gänze. Die Bereiche der objektiven Hermeneutik sind nicht die der beobachtbaren Messwerte, sondern die rekonstruierten Sequenzen. Da die Sequenzen in einem „Zusammenspiel aus sinnlogischen Erzeugungsregeln“ (Oevermann, 2002, S. 13) entstehen und in der Wechselwirkung aus Parameter I und Parameter II die Gesetzmäßigkeit der Fallstruktur liefern, bildet die Fallstrukturgeneralisierung die Darstellung dieser Regeln, die den Fall kennzeichnen.

4.4 Interaktionseinbettung

Ein Phänomen in den vorliegenden Daten, das so stark ist, dass es fast nicht mehr als einzelnes Phänomen neben anderen, sondern als übergeordneten Faktor vorab zu betrachten ist, ist die Wirkung des Settings, die im Kontext einer objektiv-hermeneutischen Analyse als Interaktionseinbettung bezeichnet wird.

In allen drei Protokollen scheint das Setting des Interviews deutlich zu wirken. Eine Mitarbeiterin der Universität, die gleichzeitig gerade im laufenden Semester ihre

Dozentin in einem Seminar ist, bittet sie um Mithilfe in einem Forschungsprojekt. Das Interview findet in einem Büro in den Räumen der Universität statt. Ebenso wirkt der Leitfaden, von dem Fragen wie aus einem Prüfungskatalog abgelesen werden. Es ist leicht anzunehmen, dass die Studierenden von diesem Setting beeindruckt und beeinflusst sind. Daher ist es nachvollziehbar, dass sie sich in ein „Doing being Student“ in die Habitualisierung als Studierende*r begeben.

Dieser Dynamik ist geschuldet, dass auf einer oberflächlichen Ebene das adressiert wird, was Probandin Karin als „Uni-Antwort“ bezeichnet. Also die Annahme von dem, was gewünscht scheint. Wie bereits geschrieben, ist das eine Mischung aus der Strategie, deskriptiv zu bleiben, um vermeintlich sicher vor normativen Fehlern zu sein und einem Nebenphänomen, das hier „es ist ein weites Feld“ heißen soll. Ausgeführt von allen drei Versuchspersonen, kommt dieses Phänomen in Form von „das kann man so nicht sagen“ (K2 S. 22 Z. 34ff.¹¹) oder „aber so einfach ist das nicht“ (K1 S. 23 Z. 20ff.) vor. Es stellt sich die Frage, warum die Antwort, „das könne man so einfach nicht sagen“, als verlässlichste Antwort im Setting Universität angesehen wird. Eine Möglichkeit wäre, dass die Studierenden tatsächlich keine Antwort geben können, weil ihnen das Faktenwissen fehlt. Vielleicht sind sie auch verunsichert, weil sie aus der Fülle der theoretischen Ansätze und Definitionen keine differenzierte Antwort geben können, wie man es von fortgeschrittenen Masterstudierenden erwarten könnte, wissen darum und „retten“ sich dann sicherheitshalber in „ein weites Feld“. Karin wählt sogar noch einen absoluteren Umgang und lehnt das Setting vordergründig ab: *Jetzt kann man mit so einer Uni-Antwort irgendwie kommen, also was man irgendwie immer in den Seminaren lernt* (K2 S. 2 Z. 35ff.), kann sich dem Wirken dann aber nicht entziehen. Die Wirkung dieses Settings liegt konstituierend stark auf allen Protokollen und alle Phänomene müssen (auch) durch diese Brille gesehen werden. Es ist naheliegend anzunehmen, dass ein anderes Setting, z. B. das plakative Gegensetzung „Kneipe“ die Fallstrukturen weniger latent an die Oberfläche der Aussagen gebracht hätten. Das Setting würde in einer solchen gelösten und eher privaten Situation nicht als starkes „Störgeräusch“ wirken. Andererseits ist das Setting Universität hier keinesfalls als methodisches Problem oder gar Fehler zu werten. Denn dadurch kommt genau das Phänomen zum Tragen, das in Bezug auf die Fragestellung gewinnbringende Ergebnisse generierte.

4.5 Fallbestimmung

Zur Auswahl der Interviews, die schlussendlich Eingang in diese Arbeit gefunden haben, ist zu sagen, dass nun aus 27 Interviews eine Reihenfolge generiert werden musste, in der die Interviews analysiert werden sollen, bevor eine theoretische Sättigung eintreten

¹¹ K2 = Interview Kohorte 2; Seite XY in der Fallstrukturekonstruktion, Zeile XY; Anhänge E-G

kann. Vor diesem Hintergrund ist es nicht unerheblich, mit welchem Interview z. B. begonnen wird. Da sich die Dozentin, die auch die Interviews führte, als Interviewerin innerhalb der Methode weiterentwickelt und ihr Interviewverhalten sich aufgrund der Erfahrung, die sie mit der Interviewführung und der Auseinandersetzung mit den Inhalten macht, verändert, liegt es nah, zunächst mit einem Interviews aus jeweils eine der drei Messzeitpunkte zu beginnen. Wenn nach dem dritten Interview noch keine theoretische Sättigung eingetreten sein sollte, würde wieder von vorn mit Messzeitpunkt 1 begonnen. Der Verteilung der Interviews auf die Messzeitpunkte gestaltet sich wie folgt

Kohorte 1: 7 Interviews (7 TL im Seminar)

Kohorte 2: 9 Interviews (27 TL im Seminar)

Kohorte 3: 11 Interviews (18 TL im Seminar)

Der Fall, der an der Charakteristik seiner Optionenrealisierungen zu erkennen ist (Oevermann, 1991) ergibt sich im vorliegenden Design zum einen aus der Fragestellung und zum anderen aus dem Material und ist als „Selbstverortungen von Lehramtsstudierenden“ zu beschreiben.

4.6 Gütekriterien

In Bezug auf die objektive Hermeneutik wird oft die Befürchtung an die Methode herangetragen, dass sie nur schwer nachvollziehbar zu ihren Ergebnissen käme und daher nicht den gängigen Gütekriterien an empirische Sozialforschung entspräche. Gütekriterien werden angelegt, um rein deskriptiv festzustellen, ob die Art des Umgangs mit den Daten ausreichend ist, um gültige Ergebnisse zu generieren. Dazu gibt es feste Kriterien, die sich für quantitative und qualitative Forschung minimal unterscheiden (Helfferich, 2004). Hier sollen nun die Gütekriterien qualitativer Forschung umrissen und auf die Anwendung der objektiven Hermeneutik in der vorliegenden Arbeit bezogen werden, um so die Güte der vorliegenden Studie zu prüfen.

Es werden nun vier gängige Kriterienkataloge qualitativer Forschungsgüte (Helfferich, 2004; Mayring, 2002, Lamnek & Krell, 2016; Steinke, 2005) herangezogen und die vorliegende Studie daran abgeglichen. Zu den drei übergeordneten Gütekriterien Validität, Objektivität und Reliabilität lässt sich in Bezug auf die vorliegende Forschung feststellen, dass sie erfüllt werden. Die Validität (Gültigkeit) wurde zwar im Ansatz durch eine gelegentliche argumentative Validierung angelegt, die jedoch nicht ausreichend ist, da sie nicht regelmäßig und umfassend stattfand und nicht dokumentiert wurde. Jedoch wird der Validierung durch analytische Induktion Sorge getragen, das heißt, die Gültigkeit wird dadurch geprüft, dass gezielt nach Abweichungen gesucht wird (Lamnek & Krell, 2016). Dieses Prozedere ist Kernverfahren der objektiven Hermeneutik. Zudem wurden die Fallstrukturekonstruktionen stets in einem kommunikativen Vorgehen von

mindestens zwei Personen durchgeführt. Die Reliabilität (Zuverlässigkeit) meint die Stabilität der Ergebnisse bei wiederholtem Einsatz des Instruments bei derselben Person (Helfferich, 2004), das aber im Idealfall auch unabhängig von der Person dieselben Messdaten bringt (Durchführungsobjektivität). Hierzu kann angemerkt werden, dass die Fallstrukturen in den einzelnen Protokollen qua Methode jederzeit durch unterschiedliche Personen reproduzierbar sein müssen. Der Objektivität verstanden als Unabhängigkeit der Ergebnisse vom Untersucher*innenverhalten und der Erhebungssituation wird in dieser Arbeit dergestalt Sorge getragen, dass der Prozess umfassend dokumentiert ist. Die Interpretationssessions liegen auf Band vor und können bei der Autorin nachvollzogen werden. Jedoch ist Objektivität in der qualitativen Sozialforschung nicht nur von weniger großer Bedeutung als in der quantitativen Forschung, sie stünde sogar im Wege: „Die Unmöglichkeit von Objektivität ist ja nicht ein Mangel, sondern Ausgangspunkt qualitativer Forschung, daher kann es nicht um anzustrebende Objektivität gehen, sondern um einen anzustrebenden angemessenen Umgang mit Subjektivität“ (Helfferich, 2004, S. 155). Generell gilt aber für die qualitative Forschung, dass Transparenz wichtiger als Objektivität ist. Der Forschungsprozess ist also in allen Schritten darzulegen, um die Objektivität nachprüfbar zu machen (Helfferich, 2004). Die Gütekriterien nach Mayring (2002) und Steinke (2005) sind hier in zehn Punkten zusammengefasst und werden wie eine Checkliste an den vorliegenden Forschungsprozess angelegt.

Tabelle 1: Checkliste Gütekriterien qualitativer Forschung

Kriterien:	In der vorliegenden Studie wie folgt Sorge getragen:
1) Intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Dokumentation des Forschungsprozesses, Interpretation in Gruppen, kodifizierte Verfahren) (Steinke, 2005) bzw. Verfahrensdokumentation Mayring (2002)	Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses in der vorliegenden Arbeit
2) Empirische Verankerung (Verwendung kodifizierter Methoden, hinreichende Textbelege, Theoriengenerierung, Ableitung von Prognosen, Kommunikative Validierung) (Steinke, 2005), Regelgeleitetheit Mayring (2002)	Regelgeleitete Anwendung einer Methode mit differenzierter theoretischer Fundierung, Textbelege in der Interpretation, Generierung von Theorie
3) Argumentative Interpretationsabsicherung Mayring (2002), Kommunikative Validierung (Rückkopplung der Interpretation) Mayring (2002)	Teilweise argumentative Validierung (nicht systematisch), Interpretation in kleiner Interpretationsgruppe, jedoch nie allein

4) Limitation (Steinke, 2005)	Limitationen im Fazit ausgeführt
5) Kohärenz (Widersprüche in den Daten klären können) (Steinke, 2005)	Widersprüche werden qua Methode abgedeckt
6) Relevanz (Fragestellung, geleisteter Beitrag/Ertrag, Verwertung) (Steinke, 2005)	Relevanz in theoretischer Herleitung dargelegt, Ergebnisse und Ableitungen im Fazit ausgeführt
7) Reflektierte Subjektivität (Steinke, 2005)	wird durch die Objektivität der Methode ausgeglichen
8) Nähe zum Gegenstand (natürliche Lebenswelt der Proband*innen, Relevanzsysteme werden einbezogen) (Mayring, 2002)	Interviewsituation mit Proband*innen (Studierenden) zwar künstliche Situation, aber innerhalb des Settings natürliche Situation, die regelmäßig stattfindet (Gespräch/Prüfungsgespräch mit Dozent*innen)
9) Triangulation (verschiedene Ansätze, Interpret*innen, Datenquellen) (Mayring, 2002)	Verschiedene Interpret*innen, verschiedene Theorien, die an die Daten herangetragen wurden
10) Indikation des Forschungsprozesses (Gegenstandsangemessenheit: Angemessenheit des qualitativen Vorgehens, der Methodenauswahl, Transkriptionsregeln, Samplingstrategien, methodische Einzelentscheidungen innerhalb der gesamten Untersuchung, Bewertungskriterien) (Steinke, 2005)	Wird nach bestem Wissen und Gewissen Sorge getragen

Helfferrich (2004) empfiehlt weiterhin Wege der methodischen Kontrolle in der qualitativen Forschung. In Bezug auf die Datenerhebung bedeutet das zum einen, dass die methodische Kontrolle über Offenheit besagt, dass die Kontrolle ist umso größer ist, je weniger z. B. ein*e Interviewer*in in die Ausführungen eines*r Befragte*n eingreift. Denn ein Eingreifen würde Störfaktoren verursachen. Da in der objektiven Hermeneutik eine Interviewsituation bereits ein Ausschnitt von Wirklichkeit ist, in den gar nicht weiter eingegriffen werden kann, wird diesem Prinzip gefolgt. Der Weg über die methodische Kontrolle über Reflexivität besagt, dass Strukturierungsvorgaben und Steuerungen sind in gewissem Umfang angebracht, um der Forschungsfrage gerecht zu werden. Hier kann angeführt werden, dass es einige Leitfragen gab, die das Interview thematisch rahmten (siehe Anhang: Interviewleitfaden). Es darf auch Vorwissen eingebracht werden, Interviewsituation und -kontext werden gestaltet, Interaktion wird als Erhebungskontext gerahmt und der Einfluss dadurch kontrolliert, dass er bewusst gemacht und expliziert wird, der Einfluss diskutiert und nachvollzogen wird, wie in der Interaktionseinbettung geschehen (siehe Kapitel 3.4).

„Methodische Kontrolle bedeutet auch, dass die Interpretation kommunikativ erzeugter Daten die Kommunikation reflexiv mit einbezieht; Datum ist nicht eine vom Kontext abgelöste Erzählung, sondern eine Version, der die Merkmale ihrer Entstehung angeheftet sind“ (Hellferich, 2004, 156). Auch diese Kontrollmethode ist der objektiven Hermeneutik bereits inhärent. Zuletzt lässt sich methodische Kontrolle über intersubjektive Nachvollziehbarkeit herstellen. Das meint jedoch Nachprüfbarkeit nicht durch Wiederholbarkeit, sondern durch die Dokumentation des gesamten Prozesses, der durch die Anwendung regelhafter Vorgehensweisen geprägt ist (Hellferich, 2004). Wie bereits beschrieben, wird der Forschungsprozess in der vorliegenden Studie umfassend dokumentiert und es wird so ein intersubjektiv nachvollziehbares Verfahren garantiert. Damit genügt die Methode der objektiven Hermeneutik im Allgemeinen den Gütekriterien qualitativer Forschung. In der vorliegenden Arbeit im Speziellen ist den Kriterien umfassend Sorge getragen worden.

5. Ergebnisse: Selbstverortungen von Lehramtsstudierenden

Da Endergebnis einer objektiv-hermeneutischen Analyse ist die Rekonstruktion der Fallstruktur. Die kompletten Fallstrukturekonstruktionen der vorliegenden Arbeit befinden sich im Anhang. Hier soll das für das jeweilige Interview Konstituierende zusammengefasst dargestellt werden und im Anschluss übergreifende Phänomene der drei Interviews verglichen werden. Die drei Proband*innen werden entweder gemäß einer empirischen Untersuchung als solche bezeichnet oder wie aus der Ethnographie bekannt, mit erfundenen alternativen Vornamen benannt, um das Lesen angenehmer zu gestalten. Wenn aus Interviews zitiert wird, werden der leichten Handhabbarkeit beim Nachschlagen wegen die Stellen in der Fallstrukturekonstruktion angegeben. Zur Grobanalyse kann bei allen drei Proband*innen gesagt werden, dass die Entstehungssituation des Protokolls ein Interviewgespräch zwischen der Seminarleiterin und einer teilnehmenden Person eines universitären Seminars im fortgeschrittenen Bereich ist. Die Proband*innen haben bereits an einer einführenden Sitzung teilgenommen. Das Interview findet zwischen der ersten und zweiten Seminarsitzung statt. Die Gesprächssituation ist ein Zweiergespräch im Büroraum der Seminarleiterin. Zum Umgang mit den Daten muss angemerkt werden, dass der*in Leser*in der Schritt von der Erhebung der Interviews als Protokolle und nun der fertigen Interpretation der Interviews im folgenden Kapitel in der Dramaturgie der vorliegenden Arbeit schwer nachvollziehbar erscheint. Im Vorgang der objektiv-hermeneutischen Analyse liegen zwischen diesen Schritten ausführliche Interpretationssessions und daraus folgende Ausformulierungen einer Fallstrukturekonstruktion. Und zwar wird das Protokoll, wie in Kapitel 4.3 beschrieben, als Text in Teilsequenzen und Textfragmente zerlegt, die einer sorgfältigen Begriffsexplikation unterzogen werden, die wiederum Eingang in die Kernprozedur der objektiven Hermeneutik finden, nämlich dem „Geschichten erzählen“ und dem „Lesarten bilden“, die wiederum mit dem Kontext des Protokolls konfrontiert werden. Im Anhang der vorliegenden Arbeit kann das Produkt dieser Arbeit nachvollzogen werden, auf dem die nun folgenden die Zusammenfassungen und die sich anschließende Interpretation gründen.

5.1 Interview Proband*in 1 Maren

Die Struktur des Interviews der Proband*in 1 wird nun anhand der folgenden Spezifika nachgezeichnet:

1) Political Correctness¹² (Unisetting) 2) Behinderung ist Arbeit 3) Behinderung ist körperlich 4) der verleugnete Kern 5) das Positive ist im Negativen, das Negative im Positiven 6) „jeder ist ein bisschen behindert“ 7) wurmartige Argumentation 8) Askese 9) es ist ein weites Feld.

1) Political Correctness (Unisetting)

Ein erstes auffälliges Phänomen der Proband*in Maren ist, dass sie stets zu versuchen scheint, eine angenommene erwünschte Antwort zu geben. Es stellt sich die Frage, ob sie, in der Rolle der Studierenden überhaupt versteht, dass es nicht „die“ richtige Antwort gibt. So kann es für einen Begriff viele unterschiedliche Rahmungen und damit unterschiedliche richtige Definitionen geben.

Am Beispiel *Behinderung spielt eine sehr sehr große Rolle* lässt sich zeigen, dass es soziale Erwünschtheit in diesen drei Sichtweisen markiert: 1) Political Correctness 2) Unikontext 3) Machtgefälle. Sie beginnt die Aussage mit einem allgemeinem Begriff und nicht, wie adressiert, mit sich. Das ist als Political Correctness zu verstehen, die Proband*in nennt den Allgemeinplatz, um quasi die volle Punktzahl zu bekommen: *Behinderung spielt eine sehr sehr große Rolle*. Es handelt sich dabei um eine normative Nicht-Aussage, die der sozialen Erwünschtheit geschuldet ist. Es ist völlig klar, dass Behinderung eine Rolle spielt, die Frage war allerdings „welche“ und nicht „wie groß“ (K1 S. 6 Z. 10 ff.). Ist es möglicherweise so, dass Maren nicht verstehen, dass es unterschiedliche Turns und Sichtweisen gibt oder kann sie ihr Wissen nicht vernetzen? Oder ist diese Art, zu antworten, komplett dem Setting an der Universität geschuldet? Die Wirkung des Kontextes (synonym zu Setting), in dem hier gesprochen wird, sollte nicht unterschätzt werden, fragt hier doch eine Dozentin eine ihrer Studierenden nach dem zentralen Begriff des studierten Faches. Ein Beispiel, dass die Wirkung des Kontextes in Kombination mit einer möglicherweise mangelnden Vernetzung oder Reflexion des Wissens ist die Nutzung des Terminus „Menschen mit Behinderung“. Es erscheint so, dass die Studierenden den Begriff fast unhinterfragt benutzen und nicht die Gründe hinter z. B. den hier unterschiedlichen Bezeichnungen kennen. Häufig wird das durch aussagen markiert, wie „das sagt man hier so“. Möglicherweise liegt hier auch die Gefahr einer Antibewegung vor. Ein weiterer Erklärungsansatz ist, dass Maren hier nicht damit rechnet, im vorliegenden Setting nach ihrer Meinung gefragt zu werden, daher sucht sie aus ihrem mentalen Repertoire nun Definitionen raus.

¹² „Der Begriff *Political Correctness* ist ursprünglich in den USA entstanden und wurde zum ersten Mal schon vor über 200 Jahren verwendet. Im Laufe der Zeit wurde *politisch korrekt* (oder *politische Korrektheit*) von unterschiedlichen Gruppen verwendet – von Bürger*innenrechtsbewegungen ebenso wie von deren Kritiker*innen. Mittlerweile bezieht sich der Begriff in erster Linie auf die Verwendung einer nichtdiskriminierenden Sprache“ (Gärtner, 2008, o. S.).

Ebenso ist die auffällige Diskrepanz zwischen deskriptiven und normativen Aussagen dem Setting geschuldet. Bei Maren ist es zudem so, dass sie eine klare Haltung zur Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung (siehe Phänomen „Askese“) hat, die ihr aber möglicherweise zu extrem erscheint, daher schwächt sie sie stets durch Political Correctness ab (K1 S. 12 Z. 22 ff.).

2) Behinderung ist Arbeit

Wenn auch dieses Phänomen nur schwach ausgeprägt ist, so beschreibt die Proband*in Behinderung in Bezug auf ihren zukünftigen Beruf als Lehrerin als Arbeit bzw. mit Menschen mit Behinderung arbeiten. Diese Verbindung von Arbeit, Behinderung und vor allem der Verwendung der Formulierung „mit Menschen“ arbeiten, betont der Wert dieser Tätigkeit. Die Proband*in tut etwas für die Gesellschaft, weil sie sich mit Menschen beschäftigt, mit denen sich sonst niemand beschäftigen will. Diese Bewertung funktioniert immer dann, sobald jemand diese Art von Umgang normativ positiv bewertet. So äußert Maren z. B. *Mit Menschen mit Behinderungen arbeiten*. Die Verwendung von *Menschen* markiert die humanistische Reinheit der Idee. Der Plural ist als grammatischer Übertragungseffekt zu verstehen oder als ausweichen mit einem Suffix vor der Phrase „Menschen mit Behinderung“.

Die Proband*in grenzt sich gegenüber Menschen mit Behinderung ab und setzt sich selbst in die Norm. *Mit Menschen arbeiten* zeigt sehr stark phrasiert, dass Menschen hier Gegenstand oder Objekt sind, mit dem gearbeitet wird, sehr stark, aber relativ unkreativ phrasiert. *Arbeiten* hat seinen Bezug auf die *berufliche Praxis*.

Also leitet die Konkretisierung, aber auch die Kausalität her: Behinderung spielt eine große Rolle, weil die Proband*in mit Menschen mit Behinderung arbeiten möchte; Behinderung würde aber auch eine Rolle spielen, wenn sie es nicht „möchten“ würde.

Anschließend fällt sie von der Struktur ab und benutzt die 1. Person Singular: *Ich weiß jetzt zwar noch nicht*. Die Proband*in kommt langsam rein und verarbeitet die Anfrage an die persönliche Meinung erst jetzt, daher sagt sie an dieser Stelle *ich*, es handelt sich um einen leichten Delay-Effekt, der dem Priming durch das Setting geschuldet ist. Denn Frage 2 wäre eher eine „Uni-Frage“ gewesen, das heißt, sie hätte die persönliche Ebene hier fast raushalten können. *Jetzt* ist weiterhin als Abtönung zu verstehen. Die Proband*in fängt nun an, von sich zu erzählen, indem sie sagt *ob ich lieber in einem inklusiven Setting anner Förderschule ähm arbeiten würde*. Sie macht die Teilung des Berufsfeldes der Förderschullehrerin an der Förderschule oder in der Inklusion an einer Regelschule auf. Sie verwendet Termini aus dem Studium und damit Fachsprache. Die Antwort tut allerdings nichts zur Beantwortung der Frage, unter anderem, weil die Schüler*innen und die Behinderung, um die es geht, sich nicht maßgeblich durch den

Arbeitsort unterscheiden. Sie versucht, fachlich zu antworten, was dem Kontext geschuldet ist, ist aber nach ihrer persönlichen Meinung gefragt worden, daher sagt sie auch „anner“, sie geht über die Stelle sehr schnell hinweg (K1 S. 6 Z. 31 ff.).

3) Behinderung ist körperlich

Dieses Phänomen ist eines der auffälligsten Phänomene bei Maren, da sie Behinderung fast ausschließlich körperlich rahmt. Auch bei ihrer Äußerung „jeder ist ein bisschen behindert“ meint damit immer körperliche Beeinträchtigungen, so äußert sie in dem Kontext auch „jeder hat körperliche Grenzen“. Die einzige Abweichung in dieser Struktur tätigt sie, wenn sie über Seebeeinträchtigungen spricht. In der Antwort auf die erste Frage, was für sie Behinderung sei, antwortet Maren mit *körperliche Schädigung*. Schädigung kommt aus dem Umfeld, Behinderung ist absolut, vermutlich angeboren. Man empfängt durch die Schädigung die Behinderung. *Schädigung* und *Umfeld* werden in der Struktur sprachlich zur *Behinderung* gerückt. Es stellt sich die Frage, ob Umwelt Teil oder Ursache von Behinderung ist. Da Schädigung in der Fallstruktur stets körperlich ist, ist Umfeld nicht direkt die Ursache, als eher ein Faktor, an dem Behinderung sichtbar werden kann. Daher kann Schädigung als manifest und Behinderung als flexibel/situativ eingeordnet werden (K1 S. 4 Z. 8 ff.).

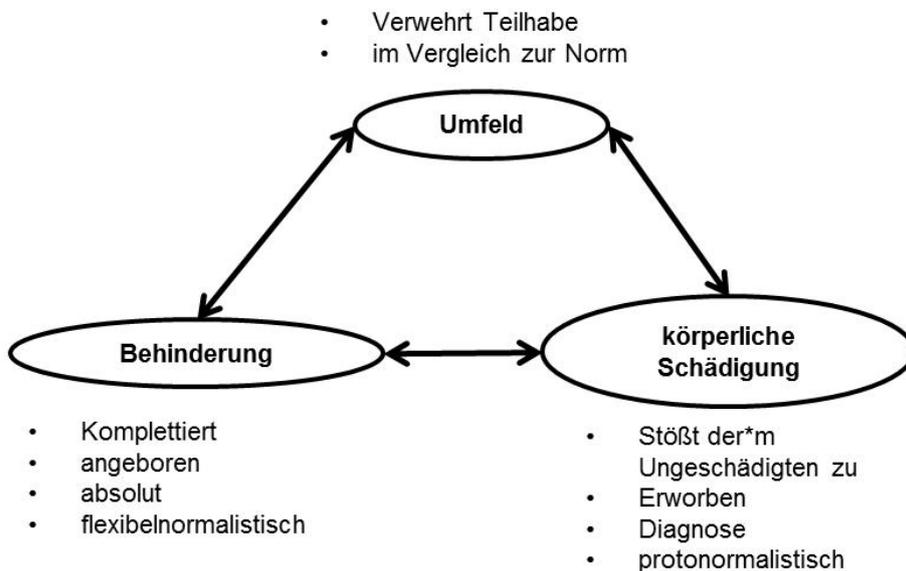


Abbildung 1: Verhältnis von Behinderung, Schädigung und Umfeld

Der starke Fokus auf Körperbehinderungen scheint naheliegend, Maren hatte sich selbst als eine Person mit einer Körperbehinderung gerahmt. Die grundlegende Tendenz ihrer Aussagen zu Behinderung ist, dass sie körperlich ist. Für die Frage, warum sie diese

Ebene anspricht, gibt es zwei These: 1) Ihr Behinderungsbegriff ist ein rein körperlicher 2) sie spricht über ihre eigenen Körperbehinderung (K1 S. 8 Z. 4 ff.).

Auch in der Aussage *weil jeder Mensch hat körperliche, persönliche und was weiß ich wie viele Grenzen* verfestigt sich diese These. Sie nennt den Körper zuerst, weil die körperliche Ebene immer im Vordergrund steht, das körperliche formt das persönliche, es sind Körper + Identität, nicht Körper + Geist (K1 S. 22 Z. 40 ff.).

Der Fokus der Proband*in ist so stark, dass gegen Ende des Protokolls auch die Interviewerin den „Körper“ aufnimmt: *Ja genau, man sagt ja auch manchmal ablebodied für jemanden, der keine körperliche Beeinträchtigung hat* (K1 S. 24 Z. 34 ff.). Spannend ist die Antwort auf die Frage nach Situationen, in denen ihr ihre Behinderung bewusst wird. Sie antwortet: *Also körperlich bewusst geworden ist, äh wird mir das manchmal in der Disko oder wenn andere tanzen und ich, klar man, ich kann mit dem Rollstuhl tanzen, mach ich dann auch, aber das ist halt nicht so wie ohne Rollstuhl und dann wird mir das schon bewusst. Okay so körperlich, äh merk ich dann ziemlich schnell, bin ich dann eher auf der behinderten Seite in dem Punkt, wenn's ums Tanzen geht, merk ich das, ja.*

Sie betont die körperliche Ebene: *also körperlich bewusst geworden ist äh wird mir das.* Das tut sie aus zwei Gründen: 1) es ist, was sie erlebt 2) wenn sie über das Körperliche redet, muss sie nicht über das Mentale reden, also welche Diskriminierungserfahrungen sie zwischenmenschlich gemacht hat, sie kann so alles Emotionale ausklammern. *Manchmal in der Disko oder wenn andere tanzen* betont das Bewusstwerden eingeschränkter Körperlichkeit, denn Disko ist ein sehr körperlicher Raum, kein kognitiv-emotionaler Raum. Wenn sie in der Disko ist, sind es immer die anderen, die tanzen, sie tanzt nicht, zumindest nicht „richtig“, es gibt keine Alternative (K1 S. 26 Z. 34 ff.).

4) der verleugnete Kern

Bei Marens Protokoll scheint es auffällig, dass sie das Sprechen über Behinderung stets als komplex und „große Rolle“ rahmt und es dann wieder durch Hesitationen und dem Suchen nach Worten wieder wegschiebt. Sie flüchtet sich immer wieder in Definitionen, die sie anschließend negiert oder subjektiviert, ohne die Subjektrolle anzunehmen. Es stellt sich die Frage, ob es einen Inhalt gibt, der McGuffin-artig hin und hergeschoben wird, ohne den Kern wirklich zu erfassen. Der MacGuffin ist ein dramaturgisches Mittel, vornehmlich des Films, das auf Alfred Hitchcock zurückgeht. Für die Figuren ist der MacGuffin, meist ein Gegenstand, von großer Bedeutung, er spielt im Plot allerdings keine weitere Rolle, außer, die Handlung voranzutreiben. Klassischerweise ist der MacGuffin so etwas wie eine Liste, Dokumente oder irgendetwas, was verschwunden ist und gefunden werden muss, für die Geschichte aber außer der Initiationsfunktion keine Bedeutung hat. „Ganz leer ist der MacGuffin aber nicht: Er muss die funktionalen

Bestimmungen erfüllen, die im Kontext auf ihm liegen. Er muss z.B. rar sein, gefährlich, teuer oder in anderem Sinne wertvoll. Er vermag die Motivation des Helden zu begründen und gibt ihm schließlich ein explizites Ziel.“ (Wulff, 2012, o. S.). Damit erfüllt der Diskursgegenstand Behinderung in den vorliegenden Protokollen die Voraussetzungen für einen MacGuffin. Der Kern wird gewissermaßen verleugnet, doch die Frage, die sich stellt, ist, gibt es diesen Kern überhaupt?

5) das Positive ist im Negativen, das Negative im Positiven

Maren zeigt das Phänomen, stets das Positive im Negativen und das negative im Positiven herauszuarbeiten und zu betonen. Daraus ergibt sich, dass die Persönlichkeit, der Charakter und die Behinderung eine starke Verbindung haben, die ambivalent gesehen wird. Das soll aber aufgrund des Uni-Settings und des Problems der Diskursfindung zwischen Interviewerin und Proband*in nicht wirklich gesagt werden, deshalb spricht letztere immer nur über einen der beiden Bereiche, Persönlichkeit oder Behinderung, die sie nicht zu sehr verbindet. Daraus ergibt sich die Coping-Strategie der Proband*in: Wenn sie schon über die Verbindung von Persönlichkeit und Behinderung reden muss, dann erhöht sie die Behinderung als etwas Positives.

6) „jeder ist ein bisschen behindert“

Auffallend ist, dass Maren, sich selbst als Person mit Behinderung rahmend, diese Phrase verwendet. Grundsätzlich ist die Aussage eine Strategie, um das Konstrukt Behinderung aufzuweichen und nicht anzuerkennen, dass es Gruppen mit vielen und mit wenigen Privilegien gibt und ein Mensch ohne Behinderung in einer potentiell machtvollen Position ist. Verwandt ist diese Dynamik dem „I don't see race“, die mit der Aberkennung der Marginalisierungserfahrung einhergeht. Warum äußert nun Maren als Person mit Behinderung diese Phrase? Ihre Behinderung ist das zentrale, was sie formt und bestimmt, wer ein guter Mensch ist, wie kann nun „jeder behindert“ sein? Analog dazu: Warum sollte eine schwarze Person sagen, sie sehe keine Rasse? Es ist fraglich, warum sie als Mensch mit Behinderung dann sagt, *jeder ist ein Stückweit behindert*. Also schon in seiner Gänze, aber weniger. Die Aussage ist völlig übertrieben, aber doch inhaltlich richtig, es ist eine doppelte Verneinung mit der Negation am Ende, was die Aussage verstärkt inhaltlich, während ihre Vehemenz formal genommen wird. Der Diskurs folgt einer Kombination aus fachlichen Aussagen plus Political Correctness. Es gibt immer zwei Möglichkeiten für sie zu antworten: 1) persönlich 2) fachlich. Sie wählt hier den fachlichen Diskurs, daher kann sie einen sozial erwünschten, deskriptiv normativen PC-Allgemeinplatz anbringen. Es rettet sie funktional davor, etwas Persönliches sagen zu müssen, es ist auch immer noch kohärent zu ihrer Meinung, denn

es ist durchaus möglich, dass jede*r (ein bisschen) behindert ist und trotzdem den falschen Weg geht oder wählt.

Ist jetzt vielleicht übertrieben zielt auf die Zitathaftigkeit der letzten Aussage, es ist als Abbruch und Zurückrudern zu verstehen, weil sie das so nicht vertritt. In der Aussage *aber ich weiß nicht, das so schwarz oder weiß [...] diesem Weltbild* wird der Akkusativ fallgelassen, um Aussage im Nominativ zu verstärken. Die Nutzung der Begriffe *Weltbild, schwarz/weiß* verstärkt die Aussage. Sie lehnt die Gegenseite als schwaches Weltbild ab (K1 S. 23 Z. 29 ff.). Möglicherweise gibt die Aussage einen Hinweis auf ein inkongruentes Weltbild, das insgesamt keinen Sinn ergibt. Es kann auch eine allgemeine Schwierigkeit sein, mit dem Anspruch der meritokratischen Gesellschaft umzugehen. Es fällt schwer, strukturelle Diskriminierung anzuerkennen, solange das Versprechen lautet, durch Leistung könne jede*r alles erreichen und verbunden mit der unterschweligen Erkenntnis, dass es praktisch nicht so ist, weil strukturelle Diskriminierung daran hindert. In Maren's Logik könnte die Argumentation lauten: Strukturelle Diskriminierung gibt es nicht, wenn man nur will, kann man alles, deshalb ist auch jede*r ein bisschen behindert; wenn jede*r alles erreichen kann, ist auch jede*r behindert. Wenn Maren etwas behindert, dann nicht die Behinderung, die ist ihre Offenbarung. Die Offenbarung ist verstanden als das Erkennen des Nutzens der Behinderung. Analog zum Offenbarungsbild ist Behinderung ist gottgegeben.

7) wurmartige Argumentation

Maren verwendet eine auffällige wurmartige Verstrickung in der Argumentationsstruktur. Anfang und Ende können dabei diametral unterschiedlich sein, Hauptsache, die Standpunkte sind sprachlich verknüpft, die Argumente müssen an sich keinen Sinn ergeben. Am Anfang steht eine Meinung, dann folgen assoziativ Argumente, nur, was direkt nebeneinandersteht, muss schlüssig sein, daher können sich Anfang und Ende auch widersprechen, am Anfang ist es meistens etwas, was Maren von der Interviewerin aufgenommen hat oder etwas, was angenommenen Political Correctness ist. Am Ende scheint am ehesten Maren's Meinung durch, die sie zu verschleiern versucht. Es kann auch sein, dass sie Aussagen wie „jeder ist ein bisschen behindert“ unter dem Druck der Redepflicht sagt. Also: Hauptsache, etwas sagen, egal, wo es hinführt.

8) Askese

Maren spricht darüber, dass Menschen mit Behinderung, die eine Assistenz haben, sich ausruhen und sich nicht mit ihrer Behinderung auseinandersetzen. Sie sagt, *die nutzen diese Assistenz auch n Stück zu viel dann*. Das *zu viel* tritt ein, wenn es über die reine Kompensation hinausgeht, ergo ein Ausnutzen ist. *Auszugleichen* deutet an, dass es

eben nicht nur um reine Kompensation geht. Es ist vielmehr ein Nutzen über Gebühr; ein Ausgleichen, dass jemand unzufrieden mit seiner Behinderung bin, deshalb muss die Assistenz da erst recht helfen. Das ist eine relativ extreme Aussage, die aber auch sprachlich durch 3x *dann* und *Sachen* stark geschwächt wird.

Es handelt sich hier um den Kern der Meinung der Proband*in 1: Alle sollen leiden, auch die Assistenz, auch Menschen ohne Behinderung und Personen mit Assistenz, denn alle sollen den Weg der Askese gehen. *Sachen* sind hier Vorteile, die durch die Assistenz generiert werden, denn sie *gehören eigentlich gar nicht in bestimmte Bereiche*. Es gibt also den falschen Weg, Behinderung zu kompensieren, die Argumentation erscheint fast spirituell motiviert: Der rechte Weg ist der asketische Weg (K1 S. 17 Z. 13 ff.). Jedoch gibt es eigentlich keine wirkliche Überkompensierung, es ist nur Faulheit und Ausnutzen. Man braucht keine Assistenz, man kann alles selber schaffen, bzw. man kann alles schaffen, was es wert ist, geschafft zu werden und alles andere ist Dekadenz (z. B. Freizeit). Die Argumentation ist: „Was ich nicht kann, will ich nicht; was ich will, kann ich, also bin ich selbstbestimmt“. Implizit ist das ein „you can do it, if you really want“, aber nicht auf der normativen Ebene, sondern als Vorwurf an die „anderen“, die eine Assistenz haben.

Argumentativ bindet sie ihre Meinung an ihre Existenz, das heißt, sie hat damit immer Recht, weil sie ja in persona dasitzt (K1 S. 20 Z. 11 ff.). Sie betont weiterhin den asketischen Weg: Sie will gar keine Freizeit, sie muss keinen Spaß haben, Freizeit ist nicht wichtig; es war bis hierher immer subtil in der Struktur, dass sie mit ihrer Behinderung hadert, hier wird es final deutlich: Sie betont das Asketische, sie muss keine Freizeit haben, will sie auch gar nicht. Sie kann das aber nur so sagen, weil sie selber behindert ist, es ist „ihr“ Diskurs und ihre „Expertise“. *Bestimmte Bereiche* eröffnet hier eine Matrix der Behinderung. Eine höhere Entität bestimmt, dass sie ausgleichwürdig ist. Das steckt auch in *oder manche wollen dann zu viel Hilfe haben*. Die Entität wirkt von oben, Behinderung fällt geradezu vom Himmel und daraus bzw. damit wird Persönlichkeit geformt. Jemand hat entschieden, wo man Assistenz verdient und wo nicht und dieser jemand ist nicht die Person mit Behinderung (auch nicht die Proband*in), die Trennung ist offen aber klar und ganz fest. Die Behinderung und damit die Askese ist also gegeben aber Proband*in weiß damit umzugehen. Es gibt dabei zwei Optionen: 1) Geduld (guter Mensch) 2) Ausnutzen (falsch), die Kontrolle darüber ist an die höhere Macht verloren, die Entität entscheidet, wann es angebracht ist, den leichten Weg zu gehen und das muss für alle offensichtlich sein. Das *wollen* unterstellt, dass diese Hilfe gar nicht gebraucht wird, es ist vielmehr ein fast gieriges Erwarten, nicht aber erarbeiten. Es fragt sich, was ein zu viel an Hilfe ist. Man kann sich eigentlich an Hilfe nicht bereichern. Jedoch funktioniert Hilfe nur bis zu dem Punkt, wo der Nachteil ausgeglichen

ist, zu viel kann in der vorliegenden Struktur existieren, weil es nicht der Weg der Askese ist. Wenn Hilfe zudem nicht abstrakt versteckt, sondern physisch da ist, zum Beispiel durch Anwesenheit der Assistenz, kann zu viel Hilfe ganz klar bestehen (K1 S. 17 Z. 13 ff.).

Mit *weil ich hab ja meine Assistenz, die immer da ist und mir hilft* nimmt die Proband*in die Rolle des Bösewichts ein, die anderen sind ihr Anti-Ich. Bis zu diesem Punkt in der Struktur war die Assistenz passiv da und half, war aber schon durch bloße Anwesenheit Frevel. Die Proband*in nähert sich auf der Wortebene jetzt der „erlernten Hilflosigkeit“. Eine These ist, wenn die Assistenz da ist erlebt man eine Verbesserung. Wenn sie weg ist, ist es umso schmerzhafter. Dabei ist kein hypothetisch „sie ist weg“ gemeint, sondern in den Zeiten, in denen die Assistenz schlicht nicht da ist. Nicht die Apokalypse bricht herein, sondern die Assistenz hat Feierabend. Wenn sie da ist, kann die Proband*in, was sie nicht kann und merkt das, wenn sie weg ist. Wenn sie also gar keine Assistenz hat, merkt sie nicht, was sie nicht kann, weil sie sich selber ausgesucht hat, was sie können will. Das erzeugt kognitive Dissonanz, also muss Freizeit grundsätzlich unattraktiv und nicht erstrebenswert sein. Das stützt die These, dass die Proband*in eine Art Askese lebt (K1 S. 21 Z. 37 ff.). Die Argumentation *und wenn meine Assistenz jetzt nicht da ist* gleicht der Argumentation von Senior*innen, es könnte das Hilfenetz zusammenbrechen, deshalb muss man grundsätzlich ohne zurechtkommen können. Maren belegt das Argument durch ihre Existenz: ihre Assistenz (sollte sie hypothetisch eine haben) ist nicht da und es geht ihr, weil sie den anderen, richtigen Weg gewählt hat gut. Die Interviewerin kann sie nicht entkräften, weil die Proband*in ihr Argument an ihre Existenz linkt, ihr Argument nicht widerlegbar, ohne ihre Existenz zu verneinen. Durch Wille kann sie bzw. man; durch Assistenz hat man die Chance vertan, es überhaupt zu können. Die Proband*in aber kann, weil sie sich von vornherein darauf eingestellt hat. Diese absolute Aussage ist als ihre Meinung zu verstehen. Die Ausführung, *dabei müsste das nicht so sein* ist so zu verstehen, dass die Chance dagewesen wäre, den asketischen, richtigen Weg zu gehen, hat man das nicht getan, hat man die Chance vertan. Die Personen haben sich das Schicksal, selber nicht mehr zurechtkommen selbst ausgesucht. Hier greift wieder die Analogie zum Martyrium: Wer eine Assistenz hat, geht freiwillig und selbstverschuldet ins Fegfeuer. Wer nicht den asketischen Weg geht, ist im Zweifelsfall verloren (Häretiker). Sie unterstellt den anderen *aussuchen* und *zurechtlegen*, also, dass die erlernte Hilflosigkeit nicht echt ist, sondern nur eine Coping-Strategie. Hier spricht sie eigentlich von sich, sie invalidiert die Haltung des nicht-existenten Gegenübers, indem sie als sie als Coping-Strategie einordnet.

Sie fügt an *und manche sagen dann, ja okay ich brauch mir ja keine Strategien zu überlegen*. Die Proband*in kann wählen, denn sie hat Strategien. Sie weiß, was die

anderen falsch machen, sie hat gerade den positiven Rahmen gesetzt, sie muss jetzt betonen, dass es eigentlich negativ ist. *Sagen dann* ist zu lesen wie „die denken dann“. Die Proband*in legt ihnen wieder eine wörtliche Rede in den Mund, im Anschluss kommt immer etwas betont naives, schlimmes, Falsches. Die Erwartung wird erfüllt, denn *ja okay* ist eine kaum kognitive, trotzig Reaktion, die beinahe kindlich wirkt. Die Proband*in steht über denen, die das sagen, sie ist die Erwachsene. Mit *Strategien* tappt sie in die Falle ihrer eigenen Argumentation. Denn das ist die Abkehr. Sie hat vorher immer gesagt, es ist eine Strategie, die aber falsch ist, aber man kann ihr nachgehen, aber jetzt sagt sie, die haben gar keine Strategien. Daher gibt es keine Ausweichstrategien, es gibt nur entweder – oder, sie wählt die Strategien, die anderen weichen aus. Der Anschluss *wie ich sag mal alleine mit dem Bus fahren kann* ist ein Beispiel, das sie als sehr salopp rahmt. *Alleine* zeigt, es geht ums alleine klarkommen. Der Satz ist ungrammatisch: Es ist kein ich im Satz, das „kann“ ist übrig, was macht also das „kann“? Es hat eine Valenz zum Subjekt und zwar „ich“, sie redet also über sich selber. Das bedeutet, explizit redet sie allgemein, implizit über sich (K1 S. 20 Z. 11 ff.). Es zeigt sich: Man muss die Askese annehmen. Mit einer Assistenz kämpft man nicht selber und geht sogar den leichten Weg.

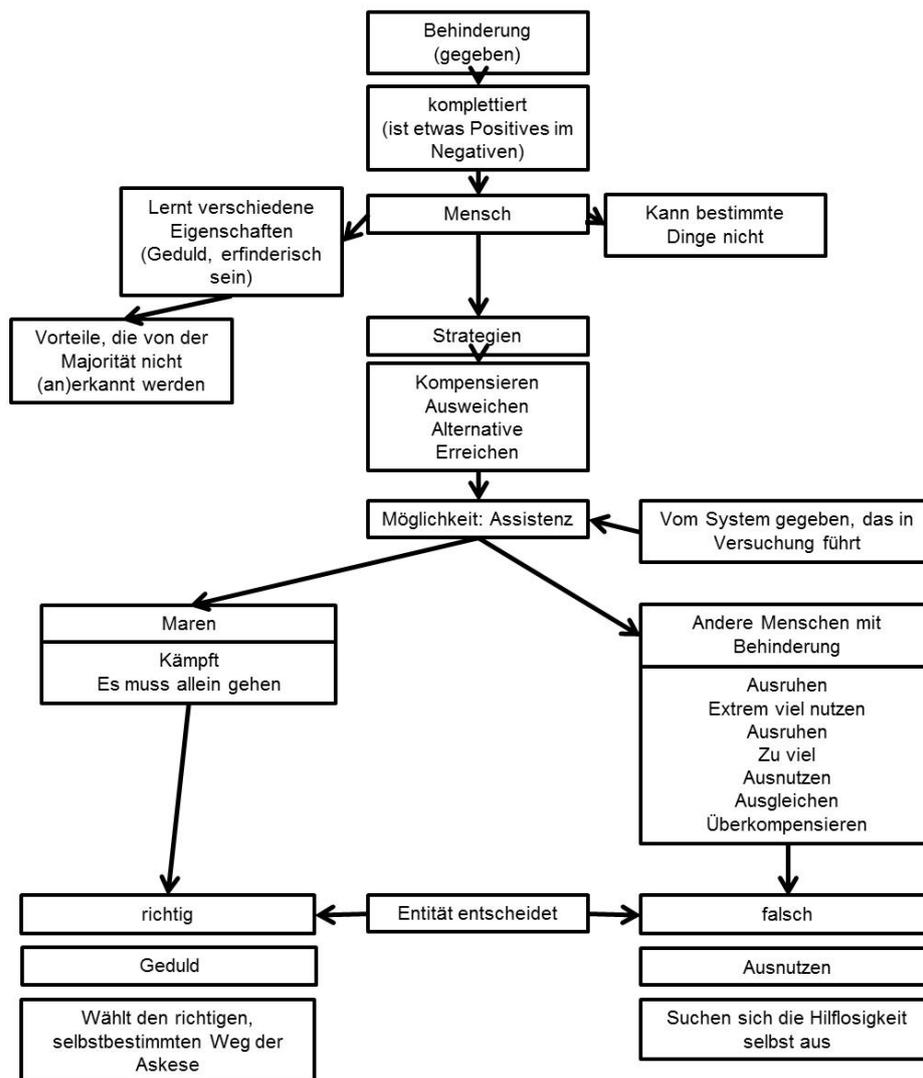


Abbildung 2: Umgang mit Behinderung

9) es ist ein weites Feld

Innerhalb des Protokolls zerstreut oder verwischt Maren immer wieder die Enden ihrer Argumentation mit der Aussage, dass das Thema oder die Frage „komplex“ oder „nicht so einfach“ ist, oder an einer Stelle man könne „das nicht übersetzen“.

5.2 Interview Proband*in 2 Karin

Die Struktur des Interviews VP 2 wird nun anhand der folgenden Spezifika nachgezeichnet:

- 1) Überleben im Naturzustand
- 2) Behinderung ist körperlich
- 3) Behinderung vs. Krankheit
- 4) Able Gaze
- 5) Hedonismus und Ästhetik
- 6) Normfeld
- 7) Ablehnung des Settings

1) Überleben im Naturzustand

aber wenn einer keiner Beine hat, dann kann der nicht von einem Tiger wegrennen, der wäre schon früher / dann wäre der früher gestorben, (K2 S.5 Z.35).

Obwohl die Proband*in ihren Behinderungsbegriff als sozialkonstruktivistisch zu rahmen versucht, *das ist ja alles nur konstruiert und so (K2 S.1 Z.37)* oder *also das würde ich sagen ist dann wieder gesellschaftlich total gemacht,(K2 S.15 Z.34)*, zeigt das Beispiel des Tigers dass sie nicht eigentlich verstanden hat, was es heißt, Behinderung ist ein soziales Konstrukt. *aber Oscar Pistorius oder so, da sage ich ihm jetzt immer, "Ist der jetzt behindert? Der kann schneller laufen als Du (K2 S.5 Z.38)*. Es heißt nämlich nicht, dass es Behinderung nicht gibt oder sich der Körper auflöst und es die Behinderung und die Benachteiligung nicht gibt. Die Proband*in widerspricht damit ihrer Argumentation, alles ist konstruiert, denn Pistorius ist konstruktivistisch behindert, funktional in der Situation nicht, weil man seine Behinderung ausgleichen kann und dann ist er sogar noch schneller, als jemand ohne Prothesen: *normal funktionstüchtig (K2 S.15 Z.32)*.

2) Behinderung ist körperlich

Die Proband*in sieht Behinderung primär als Körperbehinderung, alles Weitere (Mentales, Kognitives) ist konstruiert, eine Körperbehinderung jedoch ist sichtbar und damit Behinderung. Es ist beinahe tragisch, wie klassisch diese Antwort ist. Es fällt leicht, zu verstehen, dass ein sonderpädagogischer Förderschwerpunkt/Förderbedarf Lernen konstruiert ist. Denn so etwas wie Schwierigkeiten im Lernen wird erst sichtbar, wenn schulische Leistung eine Rolle spielt. Nur, weil es soziale Regeln für Verhalten gibt, ist so etwas wie ein sozial auffälliges Verhalten problematisch – aber eine Körperbehinderung ist dagegen plakativ und klar, es ist ja sichtbar, wenn jemand „nur ein Bein hat“. Körperbehinderung ist bei der Proband*in die stärkere Behinderung, wenn nicht sogar die einzige. Behinderung aus Sicht der*s Behinderten ist irrelevant. Umgang mit Behinderung heißt daher: Umgang der Nicht-Behinderten mit Behinderung, also der Norm-Personen mit Behinderung. Das bedeutet bei der Proband*in gesellschaftlicher Umgang, was wiederum Arbeit bedeutet. Nicht nur Behinderung ist körperlich, sondern auch: Die*der Behinderte ist körperlich, deshalb kann sie*er sich nicht damit auseinandersetzen, das ist strukturell gar nicht gegeben. Die Urinstinkte sind ihr*ihm aber geblieben, sie*er kann vorm Tiger weglaufen, wie im Phänomen 1) Überleben im Naturzustand beschrieben. Der Bezug lässt sich auch an der Reparabilität festmachen. Einen Körper kann man theoretisch reparieren, in der Regel ist aber nicht möglich. Mentales/Kognitives wiederum kann therapiert werden, weil es diese Komponente schon auf eine Art gibt, aber nicht wirklich/tatsächlich, denn man kann es nicht sehen.

Behinderung wird funktional am Körper verstanden, das ist bei mentalen Problemen nicht der Fall. Die Behinderung erhält durch das Defizitäre den Wert.

3) Behinderung vs. Krankheit

Die Proband*in arbeitet grundsätzlich mit zwei Modellen: Grundlegend versteht sie sich immer als Bottom-up, sie gegen die Gesellschaft. Jedoch wann immer sie merkt, dass es sozial unpassend ist, rutscht sie in das, was sie für Gesellschaft hält (Stichwort: Political Correctness) und das ist immer die genaue Invertierung dessen, was sie bis dahin sagte. Es gibt dabei immer zwei Ebenen: 1) wie sie wirklich ist 2) wie sie gern wirken möchte, also was sie glaubt, was political correct im Kontext ist. Das lässt sich nachvollziehen an den Umkehrungen: Hochmut – Demut; Gegen die Gesellschaft – Anmaßung; ich interessiere mich nicht für die Meinung – ich KANN mich gar nicht hineinversetzen). Es handelt sich dabei um eine Vermeidungsstrategie: Sie sieht sich nicht in der Lage, die Diskriminierungserfahrung nachzufühlen, daher beschäftigt sie sich auch gar nicht, es ist zum einen Desinteresse bzw. zum anderen das Selbstkonzept der normierenden Retterin.

Der beste Umgang mit Behinderung ist der, in der Behinderung verschwindet (oder keine Rolle spielt). Das geschieht bei der Proband*in durch internale Vorgehensweisen, also dem Umgang von einer behinderten Person selbst mit der eigenen Behinderung. Im Alltag fällt die Behinderung in den Hintergrund, damit sie den Menschen als Menschen verstehen kann, sich aber nicht mit der Behinderung (und der daraus erwachsenden Benachteiligung) beschäftigen muss. Sie will und kann sich nicht mit Behinderung auseinandersetzen: Ist hier ein verstecktes „you-can-do-it-if-you-really-want“ zu lesen? Also die Zuschreibung des Versagens und Reussierens eines Individuums in sich und nicht den Barrieren und strukturellen Bedingungen? Auf die Frage nach der Bedeutung sagt sie, sie sei *viel in Berührung gekommen*, Behinderung hat also nichts mit ihr persönlich zu tun, sie kann nur damit in Berührung kommen, es findet außerhalb von ihr statt. Eine typische Argumentation einer privilegierten Person, den sie kann es sich aussuchen, ob sie damit Berührung hat. Sie hatte Kontakt mit Behinderung, weil sie sich aus ihrem Norm/Normalfeld herausbegeben hat (hier in eine integrative Kita).

Die sprachliche Ambivalenz, wann immer es konkret um Behinderung geht, verweist auf die inhaltliche Ambivalenz. *in manchen Situationen bin ich mit Sicherheit behinderter als jemand der zum Beispiel im Rollstuhl sitzt, weil ich mich mit Alltagssituationen total schwer tue und vielleicht Ängste habe oder sowas, die so jemand dann nicht hat* (K2 S.23 Z.3). Hier lässt sich ein „Wir sind alle ein bisschen behindert“ beobachten. Im Gegensatz zur Person im *Rollstuhl* hat sie auch manchmal *Ängste* und daher sieht sie

sich „gleichwertig“ in Bezug auf Behinderung. Es ist in etwa zu lesen wie: Wenn ich keine Brille aufhabe, bin ich auch behindert.

Es zeigt sich hier die Problematik, die eigene privilegierte Position anzuerkennen, eventuell ist es auch ein Mischung aus What-about-ism, einer Strategie des Derailings oder einem „I don't see race“, was sich im folgenden Zitat niederschlägt: *Behinderung wie auch andere Heterogenitätsdimensionen nicht an sich da ist (K2 S.5 Z. 30)*. Sie negiert nun nicht nur die Implikationen von bestimmten Eigenschaften sie negiert komplett das Vorhandensein der Eigenschaften. Es ist nicht die Argumentation, „Menschen mit Behinderung können aber auch ganz viel“, sondern, „ich bin genauso behindert wie Menschen mit Behinderung, ich kann vielleicht manchmal genauso wenig“. Im Bild der Normfelder gesprochen: Sie konstruiert als Beispiel einen Fall von Überschneidung (wo erlebe ich mal Behinderung? Wo springe ich mal auf die andere Seite?) an einer Stelle, wo der, der sonst da ist (Person mit Behinderung), nicht auf die andere Seite springen würde. Es geht immer um die Grenze, es geht nicht um die Extreme, denn die sind klar. Es ist ihr sehr klar, dass sie nicht behindert ist und andere behindert sind, aber es geht immer um die Exaktheit der Grenze, die sie nicht finden kann. Deshalb lehnt sie die Begriffe ab – immer ausgehend von (ihrer) Nicht-Behinderung: Sie konstruiert, wie weit sie in die Unfähigkeit gehen muss, um Behinderung zu erreichen. Sie könnte auch andersrum definieren, aber der Fokus ist immer von Norm auf Abweichung.

Wenn sie von Behinderung redet, sagt sie immer „man“, weil sie sich nicht mit Menschen mit Behinderung identifiziert. *mich selber behindere* zeigt, dass das Problem einer Behinderung immer das Subjekt selbst ist. Die Person mit einer Zwangsstörung könnte einfach lernen, mit den Zwangshandlungen aufzuhören, sie erfüllen keinen Zweck. Die verlagert die Ursache der Behinderung außerhalb von Rollstuhl in das behinderte Subjekt. Die Proband*in sieht sich selbst als behindert durch die Erkrankung ihres Vaters. Ein besonderes Phänomen ist, da es emotional und nah an der Proband*in verortet ist. Ihr Vater hat eine neurologische Erkrankung, die die Proband*in als Behinderung rahmen möchte der Vater aber als Krankheit versteht. Er leide *wahnsinnig* darunter und ist nicht tatsächlich kompetent im Coping, sie ist es allerdings schon. Es lässt sich die Unterscheidung in Körper: Behinderung und Krankheit: Mental (Verhalten oder Erleben) aufmachen, denn Krankheit muss für Behinderung sichtbar sein. Behinderung bedeutet, wie oben bereits beschrieben, funktional und leistungsfähig. Krankheit ist Leiden, aber keine Behinderung, weil funktional nichts fehlt, aber gefährdet das Überleben. Der perfekte Mensch ist daher aus der Struktur der Proband*in gesund, sportlich, ästhetisch und in seinem Handeln nachvollziehbar.

Tabelle 2: Verhältnis Behinderung und Krankheit am Beispiel des Vaters

Behinderung	Vater	Krankheit	
körperlich	„leidet wahnsinnig“ Krankheit (für Vater) Behinderung (für Karin) Nicht kompetent (im Coping) Will sich Behinderung nicht eingestehen Im Normkreis von Karin	mental/kognitiv	
sichtbar		unsichtbar	
		Leiden	
plakativ		irrational	
statisch		dynamisch (kann fortschreiten oder therapierbar sein)	
(unästhetisch)			
Rollstuhl/amputiertes Bein			grundsätzlich therapierbar
funktionale Einschränkung des Körpers			
„nicht alles“			gefährdet das Überleben
„man kann damit leben“			kein Coping

Bei ihm ist es aber so, dass er das gar nicht, also für ihn ist das zum Beispiel eher eine Krankheit, als eine Behinderung, nachdem was ich jetzt gesagt habe, also der leidet da wahnsinnig drunter, will es sich nicht eingestehen, will sich das nicht eingestehen, hasst das quasi, dass er das hat und ich versuche dann immer zu sagen ja, aber das ist doch alles nur irgendwie und versuche doch damit zu leben, aber das ist natürlich toll aus meiner Perspektive, also da hat das natürlich schon irgendwie eine Bedeutung, weil das auch in meinem Kreis ist und was ich dann hier so in der Uni darüber lerne, hilft mit natürlich auch so ein bisschen damit umzugehen, also ich versuche das dann eben auch weiterzugeben natürlich an ihn, aber funktioniert nicht so gut (K2 S.20 Z.6). Ergo ist es auch hier die Sichtbarkeit, die entscheidend ist, das lässt sich an den folgenden Zitaten belegen: Klar, im Endeffekt schränkt es die Leute wahrscheinlich genauso ein wie jetzt oder vielleicht sogar mehr, als jetzt mir fehlt ein Bein oder ich sitze im Rollstuhl oder so, aber man sieht es halt nicht direkt so, also wahrscheinlich liegt es so ein bisschen tatsächlich so ein bisschen daran, was so visuell direkt wahrnehmbar ist. (K2 S.12 Z.13) nur diese emotionale Sache haben. Aber das ist für mich, wie gerade eben schon gesagt, ja irgendwie nicht so richtig, eine Behinderung (K“ S.9 Z.32) eine Depression oder eine Zwangsstörung oder sowas, das kann man noch therapieren und das will man vielleicht auch therapieren, also jemand, der jetzt vielleicht eine Körperbehinderung hat, muss das

ja selber gar nicht als Einschränkung, als Belastung empfinden, ich glaube aber jemand mit einer Zwangsstörung, das ist dann nicht schön, (K2 S.15 Z.26)

Tabelle 3: Synonyme, Kategorien und Hierarchien im Zusammenhang mit Behinderung

Synonyme für Behinderung	Kategorien von Behinderung	Hierarchie für Behinderung
Krankheit (differenziert zu Behinderung, meint aber Behinderung) Damit Das So jemand (auf Subjekt bezogen) Sachen (Sachen, die man nicht kann) Paragraf-15-Kind	1) unsichtbar, kognitiv, unwichtig 2) sichtbar, plakativ, möglichst ästhetisch 3) sichtbar, unästhetisch	Kategorien in absteigender Wertigkeit des Zusprechens eines Status als Behinderung: 1) Körperbehinderung 2) Geistige Behinderung 3) Sehbehinderung 4) Lernen und ESE (als Förderschwerpunkte)

4) Able Gaze¹³

Hier lässt sich der Begriff des „Able Gaze“ oder „Ableist Gaze“, einen Begriff aus den Filmtheorie einführen, einen strukturellen Blick, ganz bildlich durch die Kamera, der aber hier als der zurichtende, andernde Blick auf Behinderung zumeist von Menschen ohne Behinderung, erweitert verstanden werden kann (siehe K2 S.4 Z.9). Der Blick ist rein, pur, unverfälscht (z. B. *eigenen ganz subjektiven Empfinden*). Die Proband*in gibt sich selbstbewusst und salopp, hat darunter aber (versteckt) eine able-gazed, reaktionäre, hierarchische Meinung.

also Dinge die man sieht, die assoziiere ich natürlich irgendwie intuitiv schon mehr mit einer Behinderung (K2 S.1 Z.40). Die Proband*in hat ein empiristisches/positivistisches Konzept von „man sieht es“. Mit *also Dinge die man sieht* eröffnet sie den sprichwörtlichen Blick auf ihre Deutungsmacht, wer oder was behindert ist; nämlich, wenn sie es sieht. Der Schlüssel zu ihr ist der Able Gaze. Sie hat den Blick, der strukturell ist, sie ist sogar der Blick, weil sie klar Teil der Norm ist. Da sie selbst Teil der Norm ist, hat sie so ein extremes Selbstvertrauen in die eigene Meinung. Es hat einen Anschein von Schöpfungslehre, so wie die sinnbildlichen Tiere vor sie gebracht werden, so benennt sie sie und so ist es richtig. Deshalb muss sie ihre Einteilung auch vor anderen nicht gut begründen können. Sie traut sich, aus ihrem Blick Dinge zu definieren, weil der

¹³ Siehe auch: <https://thefeministwire.com/2013/11/the-able-ist-gaze-imagining-malingering/>

Blick eine Macht hat, der sie sich unterschwellig bewusst ist. Weil sie die Macht hat, kann sie die Dinge benennen, ohne sie vor anderen rechtfertigen zu müssen. Der reine, subjektive Blick ist der able gaze, es ist aber nicht nur Blick, auch Empfinden. Es ist nicht nur naturalistisch, Gefühle haben schon auch einen Wert für sie: *rein von meinem eigenen ganz subjektiven Empfinden irgendwie (K2 S.12 Z.12).*

Analog zum Mansplaining macht sie zudem etwas wie „Ablesplaining¹⁴“, der Kategorisierung und Diskriminierung aufgrund des Aussehens von Seiten einer Person, die nicht behindert ist. Es gibt keine Ansichten seitens der Behinderten, es gibt nur Ansichten seitens der Gesellschaft. Oscar Pistorius wird nicht gefragt, ob er behindert ist. Er ist letztlich nicht behindert, weil man seine Schnelligkeit messen kann. Wer vom Tiger gefressen wird, ist aber behindert. Es ist jenseits der Frage, ob Behinderte überhaupt ein Selbstbild haben. Behinderte sind Gegenstände. Hier wird Behinderung zugeschrieben. Bisher lässt sich die Argumentation der Proband*in in der Richtung des Naturalismus verorten, dort ist sie in ihrer Logik unangreifbar, denn sie arbeitet subjektiv rein deskriptiv und hat daher keine normative Ebene. Das ist jedoch der Trugschluss im logischen Positivismus. Im Naturalismus verortet könnte sie aber nicht emotional bewerten, das wäre irrational. Parallel gesprochen hieße das, wenn Förderbedarf im Bereich der Emotionen keine echte Behinderung ist, dann ist ein Argument im Bereich der Emotionen auch kein echtes Argument (siehe K2 S.4 Z. 40).

Nicht-Behindert ist bei der Proband*in extravertiert, selbstbewusst, able-bodied, alles Eigenschaften, die sie sich selbst zuschreibt.

5) Hedonismus und Ästhetik

also ich könnte mir selber auch nicht vorstellen zum Beispiel im Bereich KME oder GE zu arbeiten, das ist irgendwie nicht so mein Ding, (K2 S.9 Z. 34).

Die Proband*in möchte sich im Kontext von Schule und Förderschwerpunkten nicht mit den Schwerpunkten „körperliche und motorische Entwicklung“ und „geistige Entwicklung“ beschäftigen, sondern eher im Bereich „emotionale und soziale Entwicklung“ arbeiten. Die Struktur zeigt hier, dass sie LE und ESE als leichteren Weg betrachtet, weil sie KmE und GB nicht möchte, denn da ist mit den sichtbaren Behinderungen konfrontiert. Interessant ist aber auch, dass gerade die Förderschwerpunkte, die hier als im Zusammenhang „leicht“ gerahmt werden, die sind, in die in der Community eher die „harten“ Schwerpunkte sind. Die Proband*in lässt sich als ableistische Hedonistin und Ästhetin rahmen. Sie versteckt ihren Hedonismus hinter den „harten Fällen“, damit ihr Weltbild, das überhaupt nicht political correct ist, nicht hervorscheint.

¹⁴ Siehe auch: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=ablesplaining>

Eine weitere Erklärung, warum sie im Schwerpunkt ESE arbeiten möchte, ist, dass die betreffenden Personen in einem Normalfeld von Ästhetik normal sind, allerdings im Normalfeld Verhalten nicht. Sie holt sie so aber ins Normalfeld/Gesellschaft und hat damit aber immer noch das Machtgefälle zu ihren Gunsten: „durch die Gnade ihrer Aufmerksamkeit gibt sie ihnen das Geschenk der Normalität“. Gleichzeitig stellt das ein Abhängigkeitsverhältnis her, indem sie mit den Menschen interagiert, also immer in Abhängigkeit von ihr selbst. Was sie also mit *therapieren* eigentlich meint, ist, dass sie die Menschen mit mentalen Problemen in ihren Kreis, in ihr Normalfeld eingliedern kann.

6) Normfeld¹⁵

eher das wir das als gesunde Menschen voraussetzen, (K2 S.18 Z.24)

Ohne zu wissen, ob und wie privilegiert sie ist (wobei ihr Duktus und die Struktur dafür sprechen, dass es sich um eine Person aus einem akademischen Umfeld handelt): Für die, die in der Gesellschaft privilegiert sind, ist es besonders schwierig, zu akzeptieren, dass man nicht alles durch Leistung und persönlichen Einsatz erreichen kann und dass auch das Erreichen der Position, auf der sie sich befinden, im Grunde ein großer kosmischer Zufall ist. Deshalb wird das Anerkennen von Diskriminierung so schwierig: deshalb finden sich bei der Proband*in 2 Argumentation im Sinne von you-can-do-it-if-you-really-want und „i don't see race“. Das lässt sich nur durch Auseinandersetzen bearbeiten, also Reflexion, aber das verweigert sie. Für das „wir“, in dem sie sich versteht, funktioniert das aber, daher ist Auseinandersetzung nicht nötig. Wahrscheinlich ist das auch für Personen mit Förderschwerpunkt ESE der Fall, weil sie diese in Abhängigkeit zu ihr selbst, ins Wir hineinnimmt. Daher kann das genau so lange gut funktionieren, wie sie alle, bei denen es nicht klappt, ausschließt. Im Grunde ist das eine Argumentation im Sinne von sozialer Gerechtigkeit nur für Eliten.

Die Proband*in definiert, was Behinderung ist, dadurch, was sie sieht. Sie betrachtet und das Ding erhält Wert und Existenz durch das Level der Betrachtung. Die Norm hat die Definitionsmacht, also diejenigen, die die strukturelle Macht haben, haben hier zusätzlich die Deutungsmacht. *Dinge* sind hier am ehesten „Behinderung“ (siehe K2 S.4 Z.14). Die Proband*in ist sich sicher in der Position, bestimmen zu dürfen, wer innerhalb und außerhalb des Normalfeldes ist, weil es ihre Empfindungen sind, alles, was sie fühlt ist affektiv und damit echt, weil sie so direkt und „pur“ ist. Der Vergleich mit Rassismus zeigt eine Parallele: 1. die Weiße bestimmt, wer Schwarz ist – die Nicht-Behinderte bestimmt, wer behindert ist und 2. jeder ist ein bisschen behindert, ich kann auch manchmal an

¹⁵ Hier wird bewusst der Terminus „Normfeld“ und nicht „Normalfeld“ verwendet, da es sich nicht um ein Normalfeld handelt, sondern vielmehr um eine Zone der sicheren Privilegien.

etwas weit oben nicht drankommen – „ich bin als Weiße auch schon mal rassistisch diskriminiert worden“.

7) Ablehnung des Settings

Jetzt kann man mit so einer Uni-Antwort irgendwie kommen, also was man irgendwie immer in den Seminaren lernt... (K2 S.1 Z.34). Sie versucht sich zu Beginn des Interviews als Konstruktivistin zu produzieren, weil Konstruktivismus hier gleichzusetzen mit *Uni*-Diskurs ist. Eine *Uni-Antwort* ist per se eine Antwort, die auf *Nicht-Uni-Sachverhalte* gar nicht eingehen kann, also ist das immer eine Abwertung und eine Position, aus der sich nicht mehr weiter argumentieren ist. Bildlich gesprochen impliziert das den sprichwörtlichen Elfenbeinturm, es gibt eine wissenschaftliche Antwort, die aber nichts mit Realität zu tun hat. Die Tatsache, dass die Proband*in gerade ins Gesicht einer Dozentin als Vertreterin von *Uni* sagt, dass sie selbige ablehnt, lässt entweder einigen Mut oder einige Arroganz vermuten. Die *Uni-Antwort* impliziert natürlich auch Political Correctness, also die Argumentation von einer – vermeintlich – politisch korrekten Werte. Mit *irgendwie kommen* relativiert die Proband*in die *Uni-Antwort* noch weiter, bevor sie überhaupt genannt wurde. Die Proband*in produziert sich aber auch darüber hinaus, denn sie ist in der Lage, die *Uni-Antwort* zu geben, kann aber auch darüber hinausgehen, denn sie verfügt über jede mögliche Antwort, die sie meint, dass sie die Interviewerin hören will, weil sie über den Labels der Antworten steht. Sie schwebt über allen Labels gleichzeitig, weil sie sie ablehnt und kann auf alle Labels reagieren (K2 S.2 Z.19). *Jetzt* markiert stark, dass sie sich selbstverständlich *intellektuell kontrollieren*, es aber bewusst abschalten kann. Es ist eine Frage der Kontrolle, die sie hat. Es wertet das, was nun folgt, auf, sie wird ungefiltert die „rohe“ Meinung äußern, was sie dann auch tut. Sie kann sich *intellektuell kontrollieren*, weil sie *intellektuell* ist, was mit *Uni* gleichzusetzen ist. Wenn sie sich kontrolliert, kann sie die *Uni-Antwort* bringen. Ihr Schweben über den Labels wird noch einmal betont. Sie rückt den Begriff der Intellektualität näher an sich heran, weil sie damit nochmal betont, dass sie die erlernten Antworten bringen kann aber eben auch über den Habitus verfügt. Sie will damit sicher nicht sagen, dass ihre nun folgende Antwort dumm ist, sie betont nur, dass sie nicht mehr habituell geschliffen sein wird. Sie kann über den Habitus so sehr verfügen, dass sie ihn sogar bewusst abschalten kann. Damit ist auch geklärt, dass *Uni* nicht nach intelligenten Antworten sucht, sondern nach funktionierenden Gesprächen im habituellen Sinn (K2 S.3 Z.7).

5.3 Interview Proband*in 3 Matthias

1) Naiver Hedonismus 2) Behinderung und Leistung 3) Ehrenamt 4) Sichtbarkeit und Verhalten 5) Ablehnung/Vermeidung des Settings 6) Normalfeld 7) Weg-Metapher 8) wir sind alle ein bisschen behindert 9) Gesellschaft

1) Naiver Hedonismus

Matthias präsentiert sich in der Fallstruktur als hedonistisch mit naiven Tendenzen. Sein Begriff von Behinderung ist rein sensorisch-empirisch, er sieht, wie es ist und verhält sich danach. Die Aussage *als vielleicht für einen Menschen mit geistiger Behinderung kann* zeigt durch die Fehlleistung, eine Nennung von „ich“ auszulassen, kann auf eine geplante Subjektverwendung des folgenden *Menschen mit geistiger Behinderung* hinweisen. Die Abwendung von dieser Formulierung wäre dann eine Verschleierung einer Verdinglichung des Behinderten seinerseits – um nicht direkt zu thematisieren, was ein Behinderter kann und nicht kann, rettet er sich, indem er diskutiert, was **er** für sie tun kann. Er hat nicht die Fähigkeit, sie zu tragen, klingt besser, als zu sagen, sie können es nicht. Der Behinderungsbegriff wird also an ihm selbst konstruiert, gerne anhand der Leistung, die ihm zu erbringen ist. Die Metapher eines jungen Opfertodes drängt sich auf. Seine Argumentation mutet sensorisch-empirisch an: er sieht, wie es ist, und verhält sich danach. *Vielleicht* ist dabei eine Abschwächung.

Weil ich es so sehe, dass da der Weg schon ziemlich klar vorgezeichnet ist: bedeutet darin nicht weniger als: **Weil** ich es sehe, ist der Weg vorgezeichnet. Er sieht etwas, und der Weg ist mit der Klarheit seines Blickes vorgezeichnet. *Weg* benutzt er hier nicht im zuvor diskutierten Sinne; der vorgezeichnete Weg ist keiner der Teilhabe und Partizipation, sondern ein Weg des Scheiterns an der Leistungsgesellschaft – der geistig behinderte hat keine Leistung für die Gesellschaft und verschwindet damit in gesellschaftlicher Irrelevanz. Dass der Weg vorgezeichnet ist, zeigt auch wieder, dass es keine freien Entscheidungen für Menschen mit Behinderung gibt. Die Lehrkraft ist damit der moderne Sisyphos, der das Kind zwar zum – nicht eigenständigen – Lernen anschieben kann, das aber, sobald er aufhört zu schieben, wieder in jene Irrelevanz zurückrollt. Der Behinderte bleibt Objekt (K3 S. 14 Z. 27 ff.). Ebenso lässt sich das am Beispiel des „Erbringens“ von Leistung nachzeichnen. *Dass er die gleiche, jetzt Setting Schule, die gleichen Leistungen einfach bringt, wie ein Kind, das normal aufgewachsen ist.* Interessant ist eben, dass Leistung nicht er- sondern **gebracht** wird; seine Rolle als durch den Blick definierender zementiert sich im sprachlichen Bild, dass Menschen außerhalb und innerhalb des Normalfeldes ihre Leistung an ihn herantragen, welches außerdem das erwähnte Setting und darin sein Verständnis einer Lehrerrolle anschneidet. Die Erbringung ungenügender Leistung wird durch die Prädisposition der

Behinderung entschuldigt (K3 S. 9 Z. 17).

Die möglicherweise künstliche Naivität zeigt sich unter anderem an der folgenden Stelle: *Und so ein bisschen die Hoffnung. ein bisschen Hoffnung haben* spiegelt die oben genannte künstliche Naivität, die die Proband*in für sich nutzt. Die Verminderung *ein bisschen* kann dabei folgendes bedeuten: (1) Die Proband*in möchte nicht zu viel über ihre normativen Vorstellungen preisgeben (2) die Proband*in möchte markieren, dass sie selbige nicht für allgemeingültig hält (3) die Proband*in möchte markieren, dass sie keine große Hoffnung bzgl. der Verwirklichung ihrer Hoffnungen hat (4) die Proband*in folgt dem Uni-Duktus, keine klaren und damit angreifbaren Positionen anzugreifen (5) die Proband*in hat zu niedriges Fachwissen und möchte sich keine Blöße geben (6) die Proband*in schämt sich seiner Meinung bzw. hält sie für sozial unerwünscht (7) die Proband*in möchte ihrer Aussage den Pathos nehmen (K3 S. 13 Z. 23).

Und ich habe für mich erfahren, dass das ehrliche und glückliche Menschen sind. Ich für mich realisiert wieder den Schutz der subjektiven Naivität. Die Behinderten werden in ihrer Ehrlichkeit und Glückseligkeit als naive Außenseiter bezeichnet. *Ehrlich und glücklich* ist eine Phrase, die darin inhaltlich nicht ernst genommen werden kann. Sie bezeichnet Außenseiter, deren einfacher Geist und Lebensstil normativ erhöht dargestellt werden soll; beispielsweise Landarbeiter*innen, oder hier: Menschen mit geistiger Behinderung. Die Menschen mit geistiger Behinderung werden normativ erhöht, um die aufgebaute Trennung in Normalfeld und Behinderung aufzuweichen und sich in diesem Aufweichen selbst positiv zu zeigen. Vor dem Ziel seiner Darstellung/der Inklusion sieht er keine Behinderung mehr er sieht nur Ehrlichkeit. Diese Formulierung, exakt ausschließlich bezogen auf Menschen mit geistiger Behinderung, ist erstens ein Klischee und zweitens erhöht sie die Trennung der Felder nur noch weiter. Die Betonung der Subjektivität dieser Aussage stellt die Stärke ihres Inhaltes weiter infrage. Wenn er für sich diese Erkenntnis hat, ist das keine Allgemeinaussage.

Also nicht unbedingt alle stellt eine Absicherung dar, die letzte Allgemeinaussage war eben doch sehr plakativ. Aber auch diese Absicherung ist halbseiden, nicht *unbedingt alle* lässt doch noch Platz für die Bewahrheitung der Allgemeinaussage (K3 S. 17 Z. 26 ff.). *Und damit kann ich dann auch gut umgehen*; allerdings ist kongruent zur bisherigen Erörterung der Umgang, dass er sich die Beleidigung nicht zu Herzen nehmen muss.

und / als jemand der hinter meinem Rücken schlecht über mich redet.: nach dem Abbruch hätte erörtert werden können, wie er konkret mit der Situation umgeht, stattdessen wird das Gespräch nach dem Abbruch in eine Richtung gelenkt, die sich wieder auf die Dichotomie der naiven, außenseiterischen Ehrlichkeit gegenüber der Falschheit der gesellschaftlich Partizipierenden bezieht. *Also das finde ich schon gut* rahmt die getroffene Aussage als ehrliche Meinung. Der ehrliche und gute Behinderte

stellt eine Erholungs-Oase für den gesellschaftlich Partizipierenden dar.

Und das macht mir sehr viel Spaß und ich bin da auch sehr gerne.: wieder wird auf Spaß rekurriert und durch *auch sehr gerne* sogar noch verstärkt (K3 S. 13 Z. 22ff.). Auffallend ist auch die mehrfache Betonung von Spaß als Größe im Umgang mit Behinderung. Spaß ist eine eher naive und sehr affektive Reaktion, die eher einen Zweck erfüllt als wirklich die affektive Begründung der Proband*in zu spiegeln. Vor diesem Hintergrund wirkt interessant deutlich realistischer und näher am allgemeinen „beruflich attraktiv“. Das eine ist – angeblich – naiv hedonistisch befriedigend, das andere von fachlichem Interesse (K3 S. 13 Z. 19 ff.). Interessant ist zudem, dass Matthias Behinderung ausschließlich an sich selbst definiert: *ob ich dann unbedingt "nicht behindert" bin*, zementiert die eigene Perspektive, Behinderung nur bezogen auf sich selbst zu sehen. Auf diese Weise wird der fehlende Kontakt/Erfahrung zu Menschen mit Behinderung verdeckt; er redet über das, was er kennt (K3 S.23 Z. 26 ff.).

2) Behinderung und Leistung

Matthias stellt eine Hierarchisierung von Behinderung durch Leistungsfähigkeit her, die stets unter ihm stattfindet. Es entsteht das Bild eines zweiachsigen Koordinatensystems (siehe Abbildung), das die Begriffspaare behindert/nichtbehindert und Leistung/keine Leistung abbildet. Das Beispiel Wolfgang Schäuble, der auf dem Bahnhof einen Aufzug zum Zug nehmen müsste erfüllt sowohl Leistung als auch Behinderung und ist damit in einer Ecke des Koordinatensystems. Schäuble erbringt das Opfer der Leistung, also hat er einen Anspruch darauf, dass man ihm Wege baut, in denen er sich aktiv bewegen kann. Darin ist angedeutet, dass der Mensch mit Behinderung überperformen muss, um anerkannt zu werden. Schäuble ist akzeptiert, aber nicht Teil des Normalfeldes. *ist er – aus dem das des Abbruchs wird möglicherweise das er – Herr Schäuble*. Möglicherweise sollte die Aussage vor dem Abbruch auch wieder bloß in die „große Frage“ münden, die in ihrer Unbeantwortbarkeit die Proband*in aus rhetorischen Sackgassen rettet. Zusammenfassend ist zu sagen, dass Herr Schäuble den würdevolleren Aufzug zu verdienen scheint, ob dies für alle Menschen mit Behinderung gilt, ist dem Interview nicht zu entnehmen (K3 S. 27 Z. 27 ff.).

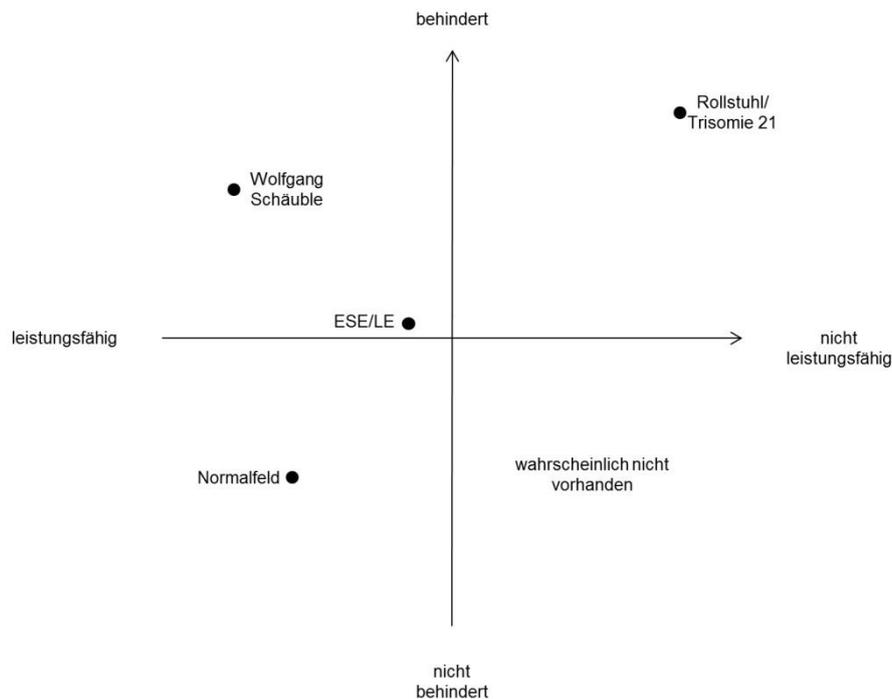


Abb. 3: Verhältnis von Behinderung und Leistung

Im Zusammenhang mit schulischen Leistungen führt Matthias aus: *dass er die gleiche, jetzt Setting Schule, die gleichen Leistungen einfach bringt, wie ein Kind, das normal aufgewachsen ist.* Das genannte Setting bietet dabei die Rechtfertigung, über einen der Proband*in bekannten engeren Kreis von Menschen zu reden, sodass weiterhin allgemeine Aussagen vermieden werden und die Proband*in außerdem aus ihrer Expertise als werdende Lehrkraft schöpfen kann. Das Setting zementiert sogar das hierarchische Gefälle, in dem die Proband*in Menschen mit Behinderung thematisiert, bspw.- ausgestaltet in der Bringschuld an Leistung, hier eben durch das Curriculum. Die Rolle der Lehrkraft erlaubt unangreifbare Beurteilung. Interessant ist, dass Leistung nicht er- sondern **gebracht** wird; seine Rolle als durch den Blick definierender zementiert sich im sprachlichen Bild, dass Menschen außerhalb und innerhalb des Normalfeldes ihre Leistung an ihn herantragen, welches außerdem das erwähnte Setting und darin sein Verständnis einer Lehrerrolle anschneidet. Die Erbringung ungenügender Leistung wird durch die Prädisposition der Behinderung entschuldigt. Außerdem fällt auf, dass Normalität nicht über den Status als Gegenbegriff zur Behinderung hinaus definiert wird. Die Thematisierung des Aufwachsens ist dabei ein Ausweichen vor den weniger akzeptablen, inhaltlich aber sinnigeren – schließlich entscheidet sich Behinderung/Nichtbehinderung nicht unbedingt symbolhaft am Aufwachsen – Ansätzen, kongruent zu den bisherigen Aussagen direkt von normalen oder sich normal verhaltenden Kindern zu sprechen. Aufwachsen ist dabei ein nicht vom Kind gesteuerter Prozess, was die Zuschreibung Nicht-/Behinderung als außerhalb der Kontrolle des

Subjekts festigt. Die Festmachung am Verhalten unterstreicht die Rollenverteilung des Beobachters und des Beobachteten. Das Setting Schule mit den Begleiterscheinungen Beurteilung, Hierarchie und Leistungsdarbietung wird von Matthias genutzt, sich als in der Rolle, zu entscheiden, wie viel Curriculum dem Kind mit Behinderung zugestanden werden soll. Dies bestätigt sich in der nächsten Aussage:

aber ich würde einfach auch nicht die Ansprüche unbedingt an das Kind haben. Der Umgang mit Menschen mit Behinderung ist also nicht nur durch ein hierarchisches Setting vorgeprägt, es ist an bestimmte Erwartungen gekoppelt, die man vor dem Hintergrund der Behinderung bzw. seines Wissens, Erkennens oder Zuschreibens entwickelt – die Ansprüche werden heruntergeschraubt. Die Proband*in begegnet Menschen mit Behinderung im Leistungskontext Schule und muss entsprechend seine Ansprüche drosseln, sodass die Leistungen von Menschen mit Behinderung sich als quantitative Abnahme gestalten – wie normale Schüler*innen, bloß weniger. Im Gegensatz zur vorher formulierten Erwartung ist der hier verwendete Begriff des Anspruches enger mit der Leistungserbringung verknüpft. Die Proband*in lehnt sich stark ans Schulsetting an, spricht aber dennoch vom Kind und nicht von Schüler*innen, was die These unterstützt, dass dieses Setting Mittel zum Zweck der Hierarchisierung in der Diskussion von Menschen mit Behinderung, in und außerhalb von Schule, darstellt (K3 S. 9 Z. 8 ff.). Es gibt also die „heilen“ Kinder mit Bringschuld zur eigenständigen Leistung – ich helfe dir unter der Prämisse, dass du das schaffst, die ESE/Lernen-Kinder, die Förderung bekommen und es damit schaffen müssen, und die Narren, die er eigenständig den Lernweg so weit nach vorne schiebt, wie es geht. *Nochmal* drückt aus, dass die Förderung planmäßig der letzte Schritt vor der Erreichung des Zieles ist (K3 S. 14 Z. 29).

3) Ehrenamt

Bei Matthias fällt die Rechtfertigung der Berufsmotivation und das Vorwegtragen einer Art „Persilschein“ am Beispiel der Ausführung zum Ehrenamt im Sportverein auf. Er berichtet, dass er *seit mehr als zehn Jahren* ehrenamtlich in einem Sportverein mit Menschen mit geistiger Behinderung mache. Dies neben der Betonung der Ehrenamtlichkeit wirkt daher wie ein Versuch, das Framing der eigenen Beziehung zu (Menschen mit) Behinderung positiver aussehen zulassen.

Er knüpft argumentativ seine Studienwahl an diese Tätigkeit und begründet, dass sich daraus das Studium der Förderschwerpunkte „Emotionale und Soziale Entwicklung“ und „Lernen“ ergeben haben soll, anstatt z. B. „Geistige Entwicklung“. Insofern wirkt es eher unehrlich, wenn die Proband*in nun den sie vor den starken Aussagen rettenden „Persilschein-Vorfall“ der abgeleisteten Jahre im Umgang mit Menschen mit

Behinderung durch Kausalbezug zum Studium normativ überhöhen möchte. Vor dem Hintergrund dessen wird auch wieder deutlich, dass Menschen entweder behindert oder nichtbehindert, also binär, zu sein scheinen. Auch die Benennung als Idee fällt auf: damit wird die Aussage sprachlich so gestaltet, als sei ebenso wie der Versuch einer Definition zuvor nun die Begründung der Studienwahl spontan und in gewissem Maße unreflektiert (K3 S. 12 Z. 29 ff.).

Er rahmt die Arbeit im Sportverein als spontane und leichtfertige Idee: *vor ein paar Jahren einfach zu diesem Sportverein gegangen, jetzt als Beispiel. Und bin da das erste Mal mit Menschen mit geistiger Behinderung konfrontiert gewesen.* Der ungewöhnliche Ausdruck der Konfrontation unterstreicht das zuvor herausgearbeitete subtile Unbehagen gegenüber Menschen mit Behinderung. Die sozialisierte Wortwahl *Menschen mit geistiger Behinderung* wirkt dem negativen Eindruck marginal entgegen. Er nennt zum zweiten Mal das Beispiel des Sportvereins als beispielhaften Umgang seiner selbst mit Behinderten; durch die Dopplung muss gefragt werden, ob er noch ein weiteres nennen könnte, was die Beispielhaftigkeit des Beispiels infrage stellt. Er trägt den Sportverein als Begnadigung seiner Ansicht gegenüber Menschen mit Behinderung vor sich her. Er nennt zum zweiten Mal das Beispiel des Sportvereins als beispielhaften Umgang seiner selbst mit Behinderten; durch die Dopplung muss gefragt werden, ob er noch ein weiteres nennen könnte, was die Beispielhaftigkeit des Beispiels infrage stellt. Er trägt den Sportverein als Begnadigung seiner Ansicht gegenüber Menschen mit Behinderung vor sich her (K3 S. 16 Z. 29 ff.).

4) Sichtbarkeit und Verhalten

Eines der stärksten Phänomene bei Matthias ist, dass er sein Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung davon abhängig macht, ob er den Menschen ihre Behinderung ansehen kann. Kinder mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf „Emotionale und soziale Entwicklung“ sowie „Lernen“ sind nicht tatsächlich als behindert zu rahmen, sondern nur *speziell*. Die negative Konnotation ist nur schwach. Kinder mit Verhaltensstörungen brauchen im Alltag keine Hilfe, daher ist seine Argumentation absolut kongruent, er hatte definiert, wer Hilfe im Alltag braucht, ist behindert. Er führt weiter aus: *Die sieht man denen aber jetzt nicht an, wie jemand der im Rollstuhl sitzt oder so. Ja. Die* (Behinderung?) wird im Nominativ betont, um zu unterstreichen, dass er sich gerade jemanden im Rollstuhl vorstellt und ihn hervorhebt als Sinnbild des Behinderten. *Die sieht man denen aber jetzt nicht an* zeigt deutlich, dass es um Betrachtung, gar Zurichtung geht. Ganz basal kann man einen Rollstuhl sehen, eine Verhaltensstörung nicht. *Oder so* und *ja* sind der Versuch, die Aussage rund zu beenden (K3 S. 4 Z. 25 ff.).

Nur weil ich groß geworden bin oder sozialisiert worden bin in meinen ersten Lebensjahren nicht unbedingt mit Menschen mit Behinderung in Kontakt zu kommen, kann es natürlich sein, dass ich für mich ganz oft denke, dass Menschen mit Behinderung ganz klischeehaft jemand ist, der im Rollstuhl sitzt, oder der gepflegt werden muss verweist auf seine einseitige Sozialisation und zieht die Begründung seiner klischeehaften Vorstellungen und schützt sich durch die Passivität der Sozialisation vor Verantwortung. Ohne direkten Kontakt zu Menschen mit Behinderung war er gezwungen, gesellschaftlichen Vorstellungen zu Menschen mit Behinderung zu folgen – also Klischees.

der im Rollstuhl sitzt ist symbolhafte visuelle Kodierung von Behinderung, wie sie schon zuvor vorkam und nun erstmalig als klischeehaft problematisiert wird. *oder der gepflegt werden muss*, verdeutlicht das Verständnis von Behinderung als Beeinträchtigung und Ausgleich. Er benennt nun das Klischee, welches durch die Einleitung/Rechtfertigung der Sozialisation immerhin in Ansätzen implizit problematisiert wird – im Gegenteil etwa zur Darstellung als *ehrlche und glückliche Menschen* zuvor, die als positives Klischee nicht angegriffen wird. *Pflege* schließt nun durch Unfall, Alter oder Schwerbehinderung zum Pflegefall gewordene Menschen ein. Pflege steht aber dennoch eher mit Krankheit als mit Behinderung in Bezug. In der Definition als Aufrechterhaltung eines Zustandes im Gegensatz zur Heilung passt es aber wieder zum Behinderungsbegriff. Pflege ist im Gegensatz zur Heilung die konstante Bemühung, am passiven Patienten einen heilungsähnlichen Zustand aufrechtzuerhalten, was einer Annäherung ans Normalfeld gleicht und durch die Passivität vor allem mit geistiger Behinderung assoziiert wird. Die Pflege wird damit zum Symbol geistiger Behinderung. Die Behinderung wird nie selbst besprochen, sondern ihre Realisierung am verbalabstrakten Menschen mit Behinderung, an Begleiterscheinungen und begleitender Technologie thematisiert.

oder der einen Talker – Verwendung von Fachsprache, allerdings nicht gleichzusetzen mit Pflege, da der Talker nicht kontinuierlich übergeben werden muss und den Menschen mit Behinderung eher assistiert, d.i. ihn aktiver behandelt als die Pflege – *braucht oder sonstiges*. betont, dass kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Die Proband*in benutzt insgesamt die eigene Sozialisation und die daraus erwachsenen Klischeevorstellungen als Metapher für die Sozialisation des Menschen mit Behinderung, die diesen – so sein Transfergedanke – behindert macht. Der Blickwinkel verbleibt dabei bei ihm. Vor dem Hintergrund, dass er sich in der Wertung als klischeehaft von diesem Bild löst, muss die Übertragbarkeit auf den Menschen mit Behinderung kritisch hinterfragt werden, der dieser Logik nach ebenso leicht seine Nichtbehinderung performativ deklarieren können müsste (K3 S. 23 Z. 20 ff.).

Tabelle 4: Verhältnis von Sichtbarkeit von Behinderung und abgeleitetem Verhalten

Behinderung	
sensorisch-empirisch („ich sehe, wie es ist und verhalte mich danach“)	
Besondere Unterstützung	
<i>sichtbar</i>	<i>unsichtbar</i>
körperlich	Emotionale-soziale Entwicklung
passiv, auf Hilfe angewiesen	„speziell“
Technische Symbole (Rollstuhl, Talker)	
„ehrlich & glücklich“ (Trisomie 21)	
Adaptiertes Verhalten gegenüber Menschen mit sichtbaren Behinderungen	
„Weg vorgezeichnet“	„Weg ebnen“
Reduzierte Leistungserwartung	förderungsfähig

5) Ablehnung/Vermeidung des Settings

Matthias arbeitet argumentativ stets deskriptiv, um normativ keine Fehler zu machen. Am Beispiel *Das das jemand ist* lässt sich zeigen, dass Behinderung „jemand ist“. *Das* ist ein Synonym für Behinderung, aber Behinderung wird auch nicht ohne den Behinderten gedacht. Also ist Behinderung immer der behinderte Mensch, es gibt keinen abstrakten Behinderungsbegriff, sondern nur Menschen, die klassifiziert werden, bzw. die Menschen sind ihre eigenen Klassifikationen. Die Proband*in befindet sich auf einer vermeintlich objektiven deskriptiven Ebene (analog zu *race*: nicht „I don't see race“, sondern, „die Person ist nicht schwarz, sondern milchkafeeefarben“). Eine Hypothese ist, dass die Proband*in den behinderten Menschen als abstraktes Ding sieht und eventuell ist er damit auch nur das abstrakte Ding (K3 S. 2 Z. 7 ff.). *Ob ich das so hundertprozentig füllen* kann zeigt die Verunsicherung bzw. die Ablehnung des Settings im Kontext der Universität. *das* ersetzt den Begriff durch einen Platzhalter, was neben dem Einstieg durch das *ob* eine entsprechende Füllung nicht mehr wahrscheinlich macht. Möglicherweise sucht die Proband*in sich ebenfalls in den Begrifflichkeiten zurecht. Er kündigt implizit an, den Begriff zu einem gewissen Grad, aber nicht umfassend füllen zu können. Es geht sprachlich nicht darum, eine qualitativ besondere Antwort zu finden, sondern eine quantitativ zu einem gewissen Grad passende, d.i. erwartete Definition zu geben – er ist in der Bringschuld der Leistung, die die Interviewerin fordert. Dies spiegelt

sich sowohl mit seinem Verständnis von Schule und Gesellschaft als auch dem universitären Setting (K3 S. 19 Z. 47 ff.). Die Frage nach dem Begriff, mit dem die Proband*in im Umgang mit Behinderung arbeitet und den normativen, ideologischen Anklang der Frage kann sie vollständig ablehnen, in dem sie deskriptiv klassifiziert, sie vermeidet die normativen Aussagen (K3 S. 3 Z. 14 ff.). Später führt Matthias aus: *dass ich einem Menschen mit Trisomie 21 seine Behinderung irgendwie ansehen kann*. Er schwächt die Aussage mit *irgendwie* ab, er nutzt gleichzeitig den möglichsten Fachbegriff mit *Trisomie 21*, erkennt den ganze Diskurs, der dahintersteckt. Solange er rein technisch-deskriptiv ist, kann er subjektiv keine normativen Fehler machen, fühlt sich sicher. *Ansehen* ist wieder interessant, weil es wieder den definierenden Blick der Proband*in durchscheinen lässt. Den Kindern mit Verhaltensstörungen sieht er es nicht an, obwohl Verhalten beobachtbar ist. Es geht aber um den Blick im Standbild. Zudem *kann* er es ansehen, es ist also eine Fähigkeit oder Kompetenz der Bewertung, nicht „es passiert“, sondern er hat die Gabe des Sehens (K3 S.5 Z. 18 ff.).

Gleichermaßen nutzt er das Setting Schule, um Sachverhalte zu veranschaulichen: *dass er die gleiche, jetzt Setting Schule, die gleichen Leistungen einfach bringt, wie ein Kind, das normal aufgewachsen ist*. Das genannte Setting bietet dabei die Rechtfertigung, über einen der Proband*in bekannten engeren Kreis von Menschen zu reden, sodass weiterhin allgemeine Aussagen vermieden werden und die Proband*in außerdem aus ihrer Expertise als werdende Lehrkraft schöpfen kann. Das Setting zementiert sogar das hierarchische Gefälle, in dem die Proband*in Menschen mit Behinderung thematisiert, bspw.- ausgestaltet in der Bringschuld an Leistung, hier eben durch das Curriculum. Die Rolle der Lehrkraft erlaubt unangreifbare Beurteilung. Der Abbruch kann dergestalt verstanden werden, dass die Proband*in zunächst über eine einzige, symbolhafte, singuläre Leistung sprechen wollte, dieses durch Pluralbildung und Settingeinwurf allerdings abschwächt. Die Erbringung ungenügender Leistung wird durch die Prädisposition der Behinderung entschuldigt. Außerdem fällt auf, dass Normalität nicht über den Status als Gegenbegriff zur Behinderung hinaus definiert wird. Der Umgang mit Menschen mit Behinderung ist also nicht nur durch ein hierarchisches Setting vorgeprägt, es ist an bestimmte Erwartungen gekoppelt, die man vor dem Hintergrund der Behinderung bzw. seines Wissens, Erkennens oder Zuschreibens entwickelt – die Ansprüche werden heruntergeschraubt (K3 S. 8 Z. 8 ff.).

6) Normalfeld

Matthias konstituiert immer wieder sprachlich das Normalfeld und setzt sich deutlich hinein. *und die anderen, die wir jetzt als behindert deklarieren, wären in Anführungszeichen "die Normalen": wir* ist hier Ausdruck des Normalfeldes. *Deklarieren*

verdeutlicht den performativen Akt der Bestimmung von Definitionen im Sozialfeld der Gesellschaft. Die sehr explizite Rahmung durch *wir* und *deklarieren* kann einer ironischen Verschleierung geschuldet sein, die seinen Aussagen die Schärfe nehmen soll. Über Behinderung spricht er wieder nicht grundlegend, sondern in Verbindung mit einem *jetzt*. Der Begriff kann nicht alleine stehen. *Ist auch die Frage, wie die Gesellschaft das in den letzten Jahren entwickelt hat, oder Jahrtausenden entwickelt hat*: Die Proband*in verrät implizit nun, wie gefestigt die Trennung der Begriffe für ihn ist: jahrtausendealt und insofern nur im Gedankenspiel änderbar. Die Gesellschaft folgt damit ehernen Regeln, deren Befolgung nun nicht mehr mit Schuld gekoppelt werden kann. Die Gesellschaft sind nun wieder jene, die die Wege benutzen können, d. h. das Normalfeld. Die *letzten Jahre* reichten dabei nicht, um diese Entschuldbarkeit zu erwirken, zumal die letzten Jahre oder Jahrzehnte deutscher Geschichte nicht zwangsläufig ein solider Bezugsrahmen für seine Sache sind, sodass er die Intensität vertausendfacht (K 3 S. 25 Z. 30 ff.).

7) Weg-Metapher

Interessant ist die konsequente Nutzung von metaphorischen Bildern, die den „Weg“ betreffen. So erklärt Matthias eine Rollenverteilung in der die Schüler*innen im Objekt verharren, während die Lehrer*innen das Subjekt sind, die den Bildungsweg für ihre Schüler*innen vorbereitet, den diese auch dann nur in Abhängigkeit zu ihnen bestreiten kann. Gemeinsam können Lehrer*in und Schüler*in die*den Schüler*in durch die Schule bringen (K3 S. 10 Z. 18 ff.). Die Weg-Metapher zeigt sich weiterhin an dieser Stelle: *und denen einen Weg in unserer Gesellschaft zu ebnet*: interessant ist, dass es *unserer* statt *unsere Gesellschaft* ist: es wird nicht der Weg *in* die Gesellschaft geebnet, sondern der Weg, sich in ihr eigenständig zu bewegen. Die sehr physische Ebene des Weges verdeutlicht die angestrebte Abhängigkeit. Die Proband*in hilft dem Kind nicht, sich seinen eigenen Weg zu ebnet, es ebnet ihm den Weg und schafft ihm damit die Möglichkeit, gesellschaftlich zu partizipieren. Weg ist dabei eine starke Metapher; der Weg ist die Voraussetzung für jede Form von Partizipation, Kommunikation und selbstgesteuertem sozialem Verhalten. Dass die Proband*in den Kindern nicht ihren eigenen Weg zugesteht, deckt sich mit dem Beispiel, dass er mit den Kindern umgeht, sich zum Subjekt macht und als solches entscheidet, wie weit und zu welchem Ziel er das Kind fördern kann, welches an seinem eigenen Lernprozess bloß passiv – auch grammatisch als Objekt – beteiligt ist. *Denen* drückt wieder Ferne aus und unterschreibt die beschriebene binäre Lagerbildung. *Weil ich es so sehe, dass da der Weg schon ziemlich klar vorgezeichnet ist* bedeutet darin nicht weniger als: **Weil** ich es sehe, ist der Weg vorgezeichnet. Er sieht etwas, und der Weg ist mit der Klarheit seines Blickes

vorgezeichnet. *Weg* benutzt er hier nicht im zuvor diskutierten Sinne; der vorgezeichnete Weg ist keiner der Teilhabe und Partizipation, sondern ein Weg des Scheiterns an der Leistungsgesellschaft – der geistig behinderte hat keine Leistung für die Gesellschaft und verschwindet damit in gesellschaftlicher Irrelevanz. Dass der Weg vorgezeichnet ist, zeigt auch wieder, dass es keine freien Entscheidungen für Menschen mit Behinderung gibt (K3 S. 24 Z. 9 ff.).

wenn mir jetzt Menschen mit geistiger Behinderung über den Weg laufen,: die Weg-Metapher hält dicht: er bewegt sich auf dem Weg im Normalfeld der Gesellschaft, und wenn er, überraschenderweise, Kontakt mit ihnen hat, weil sie ihm über den Weg laufen, hat er damit kein Problem. Die Aussage widerspricht der vorhergegangenen, er habe keine weiteren Berührungspunkte mit Menschen mit Behinderung. Dies lässt den Schluss zu, dass die These sich bestätigt: die Nennung der Berührungspunkte meinte aktiven Kontakt, denn hier spricht er ja von realisierten Berührungspunkten. Weiterhin: *wenn ich in der Stadt unterwegs bin oder die mich dann grüßen*.: Stadt ist Sinnbild der Gesellschaft/Normalfeld. Er bewegt sich frei darin, Behinderte können seinen Weg bloß kurz kreuzen, und dies ist so unnormal für ihn, dass er überbetonen muss, dass es kein Problem darstellt. Jene, die ihn grüßen, müssen nun entweder Bekannte aus dem Sportverein sein oder er spricht von Unbekannten, die ihn trotzdem grüßen. Entweder verzeiht er Bekannten, dass sie ihn grüßen; oder er findet es „nett“, wenn Fremde ihn grüßen bzw. möchte dies ungewohnter Weise betonen (K3 S. 17 Z. 39). Die Weg-Metapher funktioniert auch vertikal, als Matthias das Beispiel um Wolfgang Schäuble und den Lastenaufzug konstruiert: *weil diese Menschen können sich auch* /: nach dem Abbruch kann antizipiert werden: diese Menschen können sich auch nicht wehren, oder, gegenteilig: diese Menschen können sich auch würdevoller fortbewegen. *Diese Menschen baut allerdings Entfernung zwischen der Proband*in und den Menschen mit Behinderung auf. Zudem müssen sie einsteigen*, was die Weg-Metapher abbildet. Sie **können** keine eigenen Wege beschreiten, sie **müssen** allerdings den Lastenaufzug betreten, in den sie von der Struktur des Normalfeldes gezwungen werden. *Auch* markiert dabei eine nicht mehr eindeutig nachvollziehbare Verbindung → „entsprechend“ der Behinderung/des Bezugsrahmens o.ä. (K3 S. 26 Z. 33 ff.).

8) wir sind alle ein bisschen behindert

weil vielleicht sind wir alle irgendwie ein bisschen behindert oder haben eine Behinderung. Diese Aussage fällt durch ihre inhaltliche Gravität auf. Am besten kann sie so erklärt werden: Er unterstellt sich selbst oder der Gesellschaft grundlegend ein negatives Bild von Behinderung. Dies ist kongruent zum bisherigen Verlauf. Um darauf sozial erwünscht zu reagieren, schlägt er in die gegenteilige Richtung aus, rahmt jeden

Menschen als Behindert und löst – vermeintlich – alle Hierarchien auf, in Wahrheit aber die Existenz des Behinderungsbegriffs als solchen. Er als nichtbehindert „begibt sich damit herab“ auf der Ebene der zuvor realisierten Hierarchie. Es ist weniger „schlimm“, behindert zu sein, wenn wir alle es sind. Es kann sich allerdings auch um einen diesem Gedanken verwandten Fall des Ignorierens eigener Privilegien – „I don't see race“ – handeln. Auf diese Weise muss nicht offen zugegeben werden, dass Menschen mit Behinderung affektiv negativ konnotiert werden und/oder dass man Privilegien hat. Die Proband*in kann oder will in jedem Fall keine Benachteiligung von Menschen mit Behinderung attestieren – er möchte einer Anmaßung ausweichen oder weigert sich, sich mit seinen Privilegien und Vorurteilen auseinanderzusetzen.

Die Ergänzung *oder haben eine Behinderung* ist dabei eine Annäherung an Political Correctness. Außerdem erreicht er so, dass nicht alle identifikatorisch behindert *sind/sich* rahmen, sondern Behinderung als Attribut erfahren. Es ist auch denkbar, dass die Proband*in antizipiert, dass eine solche Antwort der Interviewerin, die von einem Spektrum/Kontinuum zwischen nicht behindert und behindert und damit gegen binäre Verteilungen in behindert und nicht behindert spricht, entgegen kommen würde. Wenn das Kontinuum als zwischen dem Erreichen des WHO-Gesundheitsideals und einer Schwerbehinderung verstanden wird, befindet sich eben niemand im WHO-Bereich und damit wären eben alle ein bisschen behindert. Dennoch erklärt dieser Ansatz nicht die zuvor nachgewiesene Unterscheidung der Proband*in zwischen ESE-Schülern und Menschen mit geistiger Behinderung. Dieses gesellschaftliche Diskutieren vom „Erleben“ von Behinderung erfolgt dabei allerdings aus der Perspektive eines nicht behinderten Menschen, was immerhin mit einer Ansicht korreliert, die keinen Wert auf die Herausstellung von Problemen und Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung legt (K3 S. 20 Z. 12 ff.).

9) Gesellschaft

Als letztes Phänomen taucht eine Vorstellung von „Gesellschaft“ auf: *Oder nur weil die Gesellschaft darauf eher ausgerichtet ist, dass ich frei verfügen kann über meine Ressourcen und über meine Zeit*: hier wird auf den einen Gedanken zuvor, die Bedeutung der Gesellschaft für Behinderung, rekurriert. Unklar ist, ob das genannte *ich* subjektiv gemeint ist und entsprechend für Nichtbehinderte gilt oder ob eine allgemeingültige Aussage getroffen wird. Gemeint ist entweder: „Die Gesellschaft ist darauf ausgerichtet, dass wir alle frei verfügen können sollen, und dass Menschen mit Behinderung nicht frei verfügen können, fällt auf“ oder „die Gesellschaft ist normativ so ausgerichtet, dass Menschen wie ich frei verfügen können und andere nicht“; er diskutiert entweder das freie verfügen an sich oder die Frage, **wer** frei verfügen kann. Im

Verlauf der vergangenen Aussagen erscheint die zweite Lesart plausibler. *Ja, hätte man die Gesellschaft anders aufgebaut, wäre ich vielleicht der behinderte* Gesellschaftsaufbau wird als aktiver Prozess gerahmt. Kongruent zum bisherigen Verlauf kann angenommen werden, dass nur das Normalfeld diesen Aufbau hat durchführen können. Dies spiegelt die bisher wahrgenommene Darstellung des aktiven Nichtbehinderten und passiven Behinderten. Hier spricht er also eher von einem „natürlicheren Lebensraum“ für den Behinderten als von einer Umkehr der Machtverhältnisse. In einer Welt perfekter Teilhabe erfährt er als nichtbehinderter ja nicht plötzlich seien Möglichkeiten, sondern maximal den Status des Normalfeldes. Sinniger ist, eine Vorstellung einer Welt anzunehmen, in der alle Wege auf Rollstühle ausgelegt sind, die er ohne solchen nun schlechter betreten kann. Das „Umdrehen“, der nichtbehinderte sei nun behindert und andersherum ist in der Umkehr eine Verhärtung der Grenzen zwischen diesen Begriffen und dementiert den Versuch der Aufweichung. Eine andere, unwahrscheinliche Lesart ist diese: er ist jemand, der seine Ressourcen und Zeit nutzen *möchte* und würde negativ auffallen, d.i. aus dem Normalfeld fallen in einer Gesellschaft, in der dieses aktive Verhalten nicht die Norm ist/gefördert wird. In diesem Szenario würde die fiktive Umwelt ihn am ehesten im Wortsinn behindern (K3 S. 24 Z. 6 ff.).

5.4 Synopse der Phänomene

Tabelle 5: Übersicht der Phänomene mit inhaltlichen Überschneidungen

Maren	Karin	Matthias
PC/Unisetting (Habitualisierung als Studierende*r)	Ablehnung des Settings (Habitualisierung als Studierende*r)	Vermeidung des Settings
Behinderung ist Arbeit		
Behinderung ist körperlich	Behinderung ist körperlich	Behinderung ist körperlich
der verleugnete Kern		
das Positive ist im Negativen, das Negative im Positiven		
„jeder ist ein bisschen behindert“	„jeder ist ein bisschen behindert“	„wir sind alle ein bisschen behindert“
wurmartige Argumentation		
Askese	Hedonismus und Ästhetik	Naiver Hedonismus
„es ist ein weites Feld“		
	Überleben im Naturzustand	weiter
	Behinderung vs. Krankheit	

	Able Gaze/Behinderung ist sichtbar	Sichtbarkeit und Verhalten
	Normfeld	Normalfeld
		Gesellschaft
		Behinderung und Leistung
		Ehrenamt
		Weg-Metapher

Es zeigt sich, dass sich an fünf Stellen die Strukturen der drei Interviews so stark ähneln, dass sie als allgemeingültiges näher betrachtet werden sollen. Wichtig ist anzumerken, dass die Phänomene methodisch bereits durch das Vorkommen in **einer** Fallstruktur Allgemeingültigkeit haben, weil sie durch die Prämisse der Konstitutionstheorie bereits belegt ist: „Der analysierte Fall ist immer schon allgemein und besonders zugleich. Denn in jedem Protokoll sozialer Wirklichkeit ist das Allgemeine ebenso mitprotokolliert wie das Besondere im Sinne der Besonderheit des Falls. Der konkrete Fall ist insofern schon mehr als ein Einzelfall, als er ein sinnstrukturiertes Gebilde darstellt“ (Wernet 2009, 19). Kritisch anzumerken an diese These Wernets ist, dass es anmutet wie ein Versuch, die Methode gegenüber dem Vorwurf zu immunisieren, dass sie keine Möglichkeit zur Verallgemeinerung biete. Im Sinne der Methode sollte die Möglichkeit jedoch mindestens angenommen werden. Wenn ein Phänomen einmal auftaucht, ist die Wahrscheinlich, dass es sich um einen Hinweis auf einen größeren Zusammenhang und nicht um eine singuläre Erscheinung, groß genug, um die Prämisse der Verallgemeinerung zu akzeptieren. Das Phänomen „Setting“ wird nicht als solches analysiert, sondern in seiner Wirkung auf die Protokolle gesondert untersucht

1) Behinderung ist körperlich

Das Phänomen, Behinderung als vorwiegend körperliche Erscheinung zu rahmen, fällt umso mehr bei Studierenden im Lehramt für sonderpädagogische Förderung auf, da sie ja qua Studienfach wissen, dass es Behinderung gibt, die außerhalb einer körperlichen Schädigung liegen.

Einzig bei Maren, die sich selbst als Person mit einer körperlichen Behinderung rahmte, ist der starke Fokus nachvollziehbar, weil aus der Struktur anzunehmen ist, dass sie meistens über sich selbst spricht.

Es könnte sich um einen Standortfaktor handeln, denn an der Universität, an der die Proband*innen studieren ein Fokus auf den Förderschwerpunkten liegt, die sichtbar oder vermeintlich sichtbar sind.

Es ist anzumerken, dass nicht Behinderung per se körperlich gerahmt wird, da aber fast ausschließlich über körperliche Behinderungen gesprochen wird, ist entsprechend der Fallstrukturen davon auszugehen, dass das vorherrschende Bild von Behinderung eben doch ein Körperliches ist.

Es fällt zudem leicht, eine Behinderung körperlich zu rahmen, weil, wie bereits angeklungen, hier vermeintlich eine rein deskriptive Ebene behandelt wird. Im Bereich zum Beispiel einer Lernbehinderung ist der konstruierte Charakter wesentlich deutlicher, als bei einer körperlichen Schädigung, die hier mit Behinderung gleichzusetzen ist. Um die Absolutheit dieser deskriptiv vermeintlich zu illustrieren, zog Karin sogar so plakative Beispiele wie den Menschen „ohne Beine“, der in einem konstruierten Naturzustand nicht vorm Tiger fliehen kann, heran. Der behinderte Körper bringt die Proband*innen an die Grenzen der Erklärbarkeit, wie sie eigentlich, wieder dem Setting geschuldet, Behinderung als komplett konstruiert rahmen möchten, jedoch um den real vorhandenen behinderten oder geschädigten Körper nicht herumkommen. Um an der Stelle die normativen Fallstricke zu umgehen, bleiben sie auf der deskriptiven Ebene, auf der sie sicher sind. Ein weiterer Erklärungsansatz könnte eine Variation der klassischen Descartsche Trennung in Körper und Geist sein.

2) Behinderung ist sichtbar

Das Phänomen der Sichtbarkeit schlägt in seiner Erklärung in dieselbe Kerbe. Solange die Behinderung sichtbar, an den Körper geheftet, ist, kann alles Sprechen auf einer deskriptiven Ebene verbleiben, vermeintlich ohne die Gefahr, normative Fehler zu machen. Gleichzeitig lässt sich der Blick aber auch umkehren. Nicht nur ist Behinderung sichtbar, sie wird möglicherweise erst sichtbar bzw. erst existent durch den Blick der anderen. In diesem Fall sind das die Proband*innen Karin und Matthias. Wie bereits in der Fallstruktur von Proband*in 2 Karin unter dem Phänomen 4) Able Gaze beschrieben, meint es den normierenden, definierenden, gar zurichtenden Blick der Menschen ohne Behinderung, im Zentrum des Normalfeldes auf die Menschen mit Behinderung, bzw. auf Behinderung – pointiert: Auf den geänderten Körper. Dadurch, dass sie sehen, wird Behinderung definiert, sie verfügen über den normierenden Blick auf alle anderen und durch ihren definierenden Blick wird einer Behinderung erst konstituiert. Matthias illustriert das z. B. durch seine abgeleiteten Verhaltensweisen.

Die Änderung des Körpers, auch Othering genannt, ist eine Dynamik, die aus der rassismuskritischen Strömung der Critical Whiteness bekannt ist. Denn der Blick nach außen auf visuelle körperliche Merkmale ist hier auch ein Blick nach innen: „Das visuelle Abtasten des geänderten Körpers ist im Grunde ein nach innen gewendeter Blick, der voller Entzücken die eigene Offenheit und Toleranz betrachtet, nicht aber den eigenen

Körper als rassialisierten und die eigene Wahrnehmung als in einen Herrschaftskontext eingebundene reflektiert.“ (Wollrad, 2003, o.S.). Daran lässt sich auch die enge Verwandtschaft dieses Phänomens mit dem nächsten Phänomen „wir sind alle ein bisschen behindert“ nachvollziehen.

3) „Wir sind alle ein bisschen behindert“

Das Phänomen, zu behaupten, jede*r ist ein bisschen, auf die ein oder andere Art, behindert, erscheint zunächst ungewöhnlich. Keine gängige Definition von Behinderung und kein theoretischer Zugang würde diesen Äußerung stützen. Warum also tätigen die Proband*innen hier diese Aussage? Hier gibt es drei Ansätze. Wie unter Phänomen 2) Behinderung ist sichtbar beschrieben, besteht auch hier eine enge Verwandtschaft zu rassistischen Dynamiken. So kann die Äußerung als Verleugnung von Privilegien verstanden werden und ist damit mit dem rassistischen Phänomen „I don't see race“ verwandt. In einer meritokratischen Gesellschaft herrscht das Versprechen, alles erreichen zu können, wenn man nur mit genügend Ausdauer und Willen bei der Sache ist. Möglicherweise ist aber auch schon die Leistungsfähigkeit als Voraussetzung zu betrachten. Ein Mangel an Leistungsfähigkeit wird dann aber auch dem Individuum zugerechnet und nicht den gesellschaftlichen Verhältnissen. Beim genaueren Hinsehen wird jedoch schnell klar, dass es Dynamiken gibt, die außerhalb von Volition und Intention gibt, die über Erfolg und Fortkommen in einer Gesellschaft entscheiden. Durch die Verleugnung von Privilegien, wie hier eigenen privilegierten Position des Nicht-Behindertseins muss nicht offen zugegeben werden, dass Menschen mit Behinderung affektiv negativ konnotiert werden und/oder dass es ungleich verteilte Privilegien gibt, von denen man selbst profitiert. Es fällt auf, dass Maren sich selbst als Person mit Behinderung rahmte, warum also sagt auch sie, dass Behinderung im Prinzip beliebig ist, obwohl Behinderung für sie ja ein absolut identitätsstiftendes Moment ist? Auch das lässt sich zum Teil über den Ansatz des meritokratischen Versprechens erklären, zum anderen ist es aber auch der Situation geschuldet, dass das Setting stark wirkt und Maren einfach einen Allgemeinplatz äußert, um den geteilten Bezugsrahmen nicht zu verlieren.

Des Weiteren ist die Äußerung als normalistische Strategie zu verstehen. Zum einen wird Behinderung ins Normalfeld hineingeholt und dadurch werden Hierarchien aufgelöst. Das dichotome Weltbild wird abgelehnt und alle Menschen werden als behindert gerahmt. Zum anderen begeben sich die Subjekte hier aus dem Normalfeld heraus, um nicht zu sagen „herab“ die Anormalität, um Behinderung als normal zu rahmen. Es ist praktisch eine wechselseitige Strategie von Selbstnormalisierung durch Fremdnormalisierung, die aber tatsächlich ausschließlich der Selbstnormalisierung

dient. Der dritte Erklärungsansatz ist, wie bereits angeklungen, die Wirkung des Settings Universität. Eine antizipierte Political Correctness wirkt in die Habitualisierung der Studierenden, es wird in einer Verunsicherung angenommen, es sei erwünscht, zu behaupten, Behinderung sei keine klare Kategorie, sondern ein unkonkretes Gebilde.

4) Hedonismus und Askese

In den drei vorliegenden Fallstrukturen fallen zwei Strukturen auf, die zwar diametral unterschiedlich sind, aber genau deswegen gemeinsam verhandelt werden sollen. Und zwar ist es die Art des Umgangs mit Behinderung in der Lage der Person mit Behinderung und in der Position der Personen ohne Behinderung. So rahmt Maren als Person mit Behinderung ihre eigene Behinderung Askese. Es gibt, wie in ihrer Fallstruktur beschrieben richtige und falsche Arten, mit Behinderung umzugehen, der richtige ist absolut der asketische Weg des Verzichts und des „alleine Zurechtkommens“. Sie hat die Askese soweit ausgebaut, dass sie bereits in der Lage ist, Dinge, die sie nicht erreichen kann, als nicht anstrebenswert zu deklarieren. Dieser Umgang ist wahrscheinlich eine Coping-Strategie. Matthias und Karin hingegen führen im Zusammenhang mit Behinderung und ihrer Auseinandersetzung Dinge wie Spaß und Ästhetik an. Dieser Umgang zementiert die Privilegiertheit von Karin und Matthias mindestens im Hinblick auf die Differenzlinie Behinderung. Sie können sich tatsächlich aussuchen, ob, wie und wieviel Umgang sie mit Behinderung haben. Sie machen diese Wahl sogar von ästhetischen bzw. hedonistischen Aspekten abhängig.

5.5 Behinderungsbegriffe

In der Betrachtung der Synonyme für Behinderung fällt auf, dass häufig deiktische Begriffe verwendet werden. Im Sinne der objektiven Hermeneutik verweist das auf eine Ferne, in der der Begriff verhandelt wird. Bei Karin und Matthias kommt dazu, dass sie ausführlich Synonyme aus dem technischen Bereich oder Sinnbilder wie Rollstuhl verwenden. Darin lässt sich die Annahme bestätigen, dass die Proband*innen durch die Verwendung von deskriptiven Umschreibungen versuchen, vermeintliche Fehler auf der normativen Ebene im Sinne einer antizipierten Political Correctness zu vermeiden.

Tabelle 6: Synonyme von Behinderung (unten deiktische Begriffe)

Maren	Karin	Matthias
Bestimmte Dinge (die man nicht kann) Sachen (die nicht in „bestimmte Bereiche“ (Assistenz) gehören)	Krankheit (differenziert zu Behinderung, meint aber Behinderung) So jemand (auf Subjekt bezogen) Sachen (Sachen, die man nicht kann) Dinge (die man sieht) Keine Beine haben Rollstuhl Paragraph 15 Kinder Solche Sachen (Autismusspektrumsstörung) Körperfunktionen, die kaputt sind	Unterstützte Kommunikation Rollstuhl (im Rollstuhl sitzen, jemand mit Rollstuhl) E-Schule/E-Schüler Spezielle Bedürfnisse Andere Ansichten/anders agieren Das Kind (im Gegensatz zu anderen Kindern) Narrenfreiheit (geben) Talker Pflegebedürftig Wolfgang Schäuble
Dadurch Damit Irgendwas das	Damit darüber Das es	Das Es die Denen Da

Maren beschreibt Behinderung als primär körperliches Phänomen (*jeder Mensch hat körperliche, persönliche und was weiß ich wie viele Grenzen*), das zum einen in einer verminderten Teilhabe resultieren kann (*Behinderungen aus dem Umfeld äh resultieren und äh da einhergeht sozusagen eine Behinderung in der Teilhabe [...] man ist durch irgendetwas gehindert*), die nicht nur aus dem Umfeld, sondern durchaus auch aus dem Subjekt kommen kann (*man ja bestimmte Dinge nicht kann*). Zum anderen ist Behinderung aber auch eine nicht nur negativ zu bewertende Eigenschaft ist, die einen Menschen komplettiert (*eine Eigenschaft, die zu dem ganzen Menschen dazugehört*). Zuletzt ist Behinderung nicht flexibel, sondern statisch und absolut (*jemand hat eine Behinderung steht ja definitiv fest, wenn's feststeht*).

Auch Karin beschreibt Behinderung klar als körperlich (*das erste was mir in die Gedanken kommt natürlich eine Körperbehinderung*) und als Defekt (*Körperfunktionen, die irgendwie nicht mehr da sind oder kaputt sind*). Sie benutzt mehrfach körperliche Defektattribute, um Behinderung zu beschreiben (*immer Freunde die im Rollstuhl*

waren). Behinderung konstituiert sich dadurch, dass sie es sehen kann (*Dinge die man sieht, die assoziiere ich natürlich irgendwie intuitiv schon mehr mit einer Behinderung*). Ebenso deutlich betont sie aber, dass Behinderung ein Konstrukt ist (*Behinderung wird auch andere Heterogenitätsdimensionen nicht an sich da ist, sondern ja irgendwie auch gemacht wird, also dadurch, dass wir überhaupt definieren; total arbiträr gesetzt*).

Matthias definiert Behinderung nahezu ausschließlich darüber, ob sie für ihn sichtbar ist. Er macht von der Sichtbarkeit sogar seinen Umgang mit Behinderung abhängig (*dass ich einem Menschen mit Trisomie 21 seine Behinderung irgendwie ansehen kann. Und demnach einfach auch mich ihm gegenüber schon direkt anders verhalten werde, als ich es mit jemandem mache, dem ich das jetzt nicht ansehe*). Ein zweiter Aspekt bei ihm ist, dass er Behinderung als verminderte Teilhabe definiert (*das jemand ist, der irgendwie auf / zum Teil auf Hilfe angewiesen ist. Also der im Alltag nicht unbedingt selbstständig oder ohne Hilfe alleine bewerkstelligen kann; bin ich jetzt behindert oder werde ich durch meine Umwelt behindert, weil die mir was etwas vorschreibt?*), wobei er die Möglichkeit aufzeigt, durch gezielte Förderung eine Teilhabe zu ermöglichen (*Kinder nochmal zu fördern und denen einen Weg in unserer Gesellschaft zu ebnen*).

Auf Grundlage der Analysen der Fallstrukturekonstruktion soll nun zunächst ein Abgleich mit dem materialistischen Behinderungsbegriff vorgenommen werden. Der eingangs dargelegte materialistische Behinderungsbegriff nach Jantzen wird in der vorliegenden Arbeit als geeigneter Ansatz verstanden, der es wie kein anderer gängiger Ansatz möglich macht, Behinderung analytisch sichtbar zu machen. Er soll hier zunächst als Folie dienen, an die die Protokolle angelegt und abgeglichen werden, inwiefern es sich um einen materialistischen Begriff handelt. Wo es keine Passung gibt, soll zusätzlich gezeigt werden, um welchen Behinderungsbegriff es sich handelt. Dafür wird auf die sechs einflussreichsten sozialwissenschaftlichen Behinderungsbegriffe zurückgegriffen, wie Dederich sie explizierte (2009, 15ff.) und sie in Kapitel 3.3 ausgeführt worden sind. Das sind: 1) Behinderung und Stigma, 2) Interaktionismus 3) Materialismus 4) Systemtheorie 5) sozialer Konstruktivismus 6) Modernisierungstheorie.

Der Kern des materialistischen Behinderungsbegriffes ist, dass das Individuum eine bio-psycho-soziale Einheit ist, bei dem auch eine Schädigung im Sinne des Modells von Gesundheit und Krankheit der WHO vorliegen kann. Der Niederschlag in Form von Verwehrung der Teilhabe wird aber erst im Zusammenspiel mit den soziohistorischen Umständen und dem konkreten Umfeld wirksam (Moser, 2018, S. 10). Diese Argumentation findet sich bruchstückhaft in den Protokollen der Proband*innen.

Das Moment der Schädigung (des Körpers) (Dederich 2009, 23) kommt bei Maren und Karin in der Form vor, dass sie den körperlichen Defekt als hauptsächliche Form der Behinderung anführen. Im Materialismus ist Schädigung allerdings nicht nur körperlich,

weil die verminderte Teilhabe sich auch durch andere Schädigungen zum Ausdruck kommen kann. Die Abweichung von der Norm lässt sich ebenfalls bei Jantzen finden, wenn er davon spricht, dass ein Individuum nicht den gesellschaftlichen Vorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten entspricht (Jantzen, 1987, 18). Für Matthias hingegen steht die körperliche Komponente nicht im Vordergrund. Latent tut sie es aber schon, denn er führt aus, dass er Behinderung sehen müsse, um sie als solche anzuerkennen, was sich durch die Ausführungen über sein adaptiertes Verhalten belegen lässt. Er führt Trisomie 21 als Beispiel an, allerdings immer mit der Prämisse, dass diese Form der Behinderung sichtbar und damit auch eine körperliche Komponente hat.

Maren und Matthias argumentieren Behinderung mit der verminderten Teilhabe, was vollständig dem Jantzenschen Begriff entspricht. Maren spricht sogar von *Behinderungen [die] aus dem Umfeld äh resultieren und äh da einhergeht sozusagen eine Behinderung in der Teilhabe* (K1 S. 2 Z. 3ff.). Matthias führt die verminderte Teilhabe als Frage, was sich durch was bedingt, aus. Diese Argumentation ist jedoch schwach, weil er die verminderte Teilhabe an Hilfsbedürftigkeit knüpft und nicht an Zugänglichkeit oder Barrieren. Die Nennung der Phrase *bin ich jetzt behindert oder werde ich durch meine Umwelt behindert, weil die mir was etwas vorschreibt?* (K3 S. 19 Z. 31ff.) ist vermutlich eher dem Setting geschuldet. Bei Maren tritt auch das Phänomen auf, dass Behinderung eben nicht nur negativ betrachtet werden sollte. So rahmt sie Behinderung im Jantzenschen Sinne als „Möglichkeit menschlichen Lebens“ (Jantzen 1987, 18), zwar anerkannt, nicht aber hingenommen werden muss.

Die Strukturen weichen vom materialistischen Behinderungsbegriff an zwei Stellen ab. Zum einen argumentiert Maren, dass Behinderung zwar auch aus dem Umfeld resultiert, aber auch aus dem Subjekt kommen kann. Das ist insoweit nicht passend, da Jantzen nicht die Behinderung, sondern lediglich die Schädigung ins Subjekt bzw. Individuum legen würde. Diese Annahme, die Behinderung läge im Subjekt, ist in keinem der in der Theorie ausgeführten Behinderungsbegriffe vertreten. Die zweite Abweichung besteht an der Stelle, an der Karin angibt, dass Behinderung ein Konstrukt und „gemacht“ sei, entspricht am ehesten dem sozialen Konstruktivismus (Dederich, 2009, 26), jedoch ist das in der Struktur eher schwach, weil die Rahmung als Konstrukt eher dem Phänomen „Setting“ geschuldet ist. Karin nimmt an, sie müsse so über Behinderung sprechen.

5.6 Normalistische Strategien im Umgang mit Behinderung

Nachfolgend wird dargelegt, welche Normalitätsvorstellungen die drei Proband*innen zeigen. Die Fallstrukturen werden entlang der folgenden normalistischen Strategien nachgezeichnet:

1) Norm, Normalität und Normativität, 2) Konstitution von Normalfeldern, 3) Protonormalismus, flexibler Normalismus und Transnormalismus, 4) Selbstnormalisierung und Fremdnormalisierung.

1) Norm, Normalität und Normativität

Norm erscheint als sprachlich latent aber inhaltlich sehr konkret. Auch, wenn Norm in der Alltagssprache der Proband*innen nicht differenziert wird, ist doch deutlich die normalistische Norm in den Äußerungen zu lesen. *Man ist durch irgendetwas gehindert ähm oder wird an irgendetwas gehindert im Vergleich zu der Norm ja* (K1 S. 2 Z. 5f.). Hier erscheint die Norm von Nicht-Behinderung, die übergeordnet, nicht angreifbar ist, einer (diffusen) Norm steht man machtlos gegenüber. Hier ist es, wie bereits genannt, die gesellschaftlich modifizierte normalistische Norm der Mehrheit (K1 S. 5 Z. 17ff.). *Weil ich halt der Norm entspreche* (K3 S. 28 Z. 20ff.) markiert, dass implizit die Wahrheit dieser Aussage im Bezugsrahmen bereits gegeben ist. Die nicht-behinderte Person kann verfügen, für die anderen muss etwas angepasst werden. Es wird auf einen Freiheitsbegriff von Nicht-Behinderung rekurriert. Eroberte Menschenwürde seitens des Menschen mit Behinderung ist vorkonstruiert durch Nicht-Behinderte. Die weitere Ausführung mit *also ich kann mir das aussuchen ob ich jetzt - auch hier an der Uni - die Treppe nehme oder den Aufzug* betont die Handlungsfreiheit in der Wahlfreiheit, aber auch die Utopie der Teilhabe, eine Welt voller Aufzüge, den nicht-behinderten Menschen eben **nicht** zum Behinderten machen würde, wie zuvor hypothetisiert. Es wird in der *Wahl* auch das Privileg der Norm thematisiert. Inwieweit sich ein Gefühl von Wahlfreiheit aus Teilhabe und Vergleich mit Menschen mit Behinderungen erst ergibt, wird nicht thematisiert (K3 S. 28 Z. 36ff.). *Sachen können immer funktionieren also ähm mit Behinderung kann sehr viel funktionieren also es hat Grenzen aber sehr viel kann funktionieren nur nicht ähm so im Norm – also wie die Norm so nach nem bestimmten Ablauf, sondern das ist immer vielschichtig so* (K1 S. 19 Z. 32). Norm wird hier zum einen in die Richtung einer industriellen Norm geschoben und markiert, dass die Norm, langweilig und eindimensional ist. Die Personen haben gar nicht die Chance gehabt, sich durch eine Behinderung zu komplettieren. Die Proband*in ist nicht „in Reihe geschaltet“, sie ist nicht die Norm aber kommt zurecht, sie hatte die Chance, aus der Reihe zu brechen. Zum anderen fällt der Abbruch auf, denn (antizipiert: so im Norm – Abbruch – so im normalen Sinne?) erschien der Anschluss *normal* zu extrem. *Normal* kann nicht normativ verwendet werden, mit Norm ist das aber möglich. Was ist nun die Norm? Die Proband*in, die hier spricht, ist nicht die Norm, das hatte sie zu Anfang schon eingeführt. Behinderung ist also normativ positiv zu sehen, der angenommene geteilte Bezugsrahmen ist aber, dass Behinderung negativ ist. Also wählt sie den Kompromiss

und relativiert, Behinderung ist negativ im Vergleich zur Norm (K1 S. 20 Z. 35ff.). *Nicht-Behinderung* ist der Vergleich mit der Norm. Interessant ist, dass normalerweise die Umkehrung eines Wortes mit Suffix immer das Abweichende ist, hier ist es die Norm. Es ist eine Rollenumkehr, was die normativen Verknüpfungen etwas aufbricht (K1 S. 22 Z. 9ff.). Der Norm wird eine Definitionsmacht zugesprochen, an der Stelle *also Dinge die man sieht* eröffnet sie den sprichwörtlichen Blick auf ihre Deutungsmacht, wer oder was behindert ist; nämlich, wenn sie es sieht. Hier lässt sich wieder Begriff des „Able Gaze“ oder „Ableist Gaze“, ein Begriff aus der Filmtheorie anführen, ein struktureller Blick, ganz bildlich durch die Kamera, der aber hier als der zurichtende, andernde Blick auf Behinderung zumeist von Menschen ohne Behinderung, erweitert verstanden werden kann. Die Proband*in definiert, was Behinderung ist, dadurch, was sie sieht. Sie betrachtet und das Ding erhält Wert und Existenz durch das Level der Betrachtung. Die Norm hat die Definitionsmacht, also diejenigen, die die strukturelle Macht haben, haben hier zusätzlich die Deutungsmacht. *Dinge* sind hier am ehesten Behinderung (K2 S. 4 Z. 13ff.).

Das Sprechen über Normalität zeigt sich hauptsächlich im Adjektiv, das aber oft in gedachte Anführungszeichen gesetzt wird. *Ok, der Mensch hat anscheinend eine geistige Behinderung, also muss ich mit dem irgendwie anders umgehen, als jetzt mit jemandem, der für mich, im ersten augenscheinlichen Anblick, normal aussieht* (K3 S. 5 Z. 6ff.). Matthias führt hier seine Verhaltensmodifikationen aus, wenn er weiter meint, einem Menschen seine Behinderung ansehen zu können, aus: *dass ich einem Menschen mit Trisomie 21 seine Behinderung irgendwie ansehen kann*. Er schwächt die Aussage mit *irgendwie* ab, er nutzt gleichzeitig den möglichsten Fachbegriff mit *Trisomie 21*, erkennt den ganze Diskurs, der dahintersteckt. Solange er rein technisch-deskriptiv ist, kann er subjektiv keine normativen Fehler machen, fühlt sich sicher (K3 S. 5 Z. 18ff.), was eine starke Struktur ist. Ein interessantes Moment, in dem Karins Vorstellung von Normalität illustriert werden kann, ist das Beispiel Oscar Pistorius, das sie mit dem Phänomen „Hilflosigkeit im Naturzustand“ kombiniert: *wenn einer keiner Beine hat, dann kann der nicht von einem Tiger wegrennen, der wäre schon früher / dann wäre der früher gestorben, dann wäre der auch behindert gewesen oder so und dann habe ich aber zum Beispiel solche Leute wie ich weiß, der hat jetzt irgendwie seine Freundin umgebracht, aber Oscar Pistorius oder so, da sage ich ihm jetzt immer, "Ist der jetzt behindert? Der kann schneller laufen als Du.", also ...ja genau, dass das eigentlich keine objektive Kategorie ist irgendwie* (K2 S. 6 Z. 2ff.).

In den Ausführungen, die die Normativität berühren, fällt auf, dass es hauptsächlich eine angenommene Normativität, eine Art Political Correctness gibt. Bei Karin lässt sich die Struktur am deutlichsten erkennen, wobei sie die die normative Schmiede, die die

Universität darstellt, ablehnt: *Also was man irgendwie immer in den Seminaren lernt*. Sie lernte Dinge, die sie auf Wunsch nennen kann, die aber nichts oder wenig mit der Realität zu tun haben (K2 S. 2 Z. 38ff.). Eine starke Struktur ist ebenfalls, dass es die Annahme zu geben scheint, sich dem Normativen entziehen zu können, indem Äußerungen auf der rein deskriptiven Ebene verbleiben. So lässt sich bei Karin die Argumentation in die Richtung des Naturalismus verorten, dort ist sie in ihrer Logik unangreifbar, denn sie arbeitet subjektiv rein deskriptiv und hat daher keine normative Ebene. Das ist jedoch der Trugschluss im logischen Positivismus (K2 S. 4 Z. 39ff.).

Normierung bzw. Kategorisierung durch WHO (K1 S. 1 Z. 53 ff.) Maren listet fast wie zur Absicherung auf, die zunächst untereinander nichts miteinander zu tun haben, außer, dass es die übergeordneten Autoritäten, kaum zu hinterfragenden Instanzen sind, die Denkweisen vorgeben. Die Nennungen sind normativ zu verstehen. Die Proband*in geht in den Fachdiskurs, damit aber auch in den normativen Diskurs. Eine Struktur, die sich hauptsächlich bei Maren und Matthias findet, ist die normative Überhöhung von Behinderung. Bei Maren geht sie mit der Annahme einher, dass Behinderung normalistisch etwas Negatives ist, während es normativ aber unbedingt positiv zu sehen sein muss. *Und ich habe für mich erfahren, dass das ehrliche und glückliche Menschen sind. Ich für mich* realisiert bei Matthias den Schutz der subjektiven Naivität. Die Behinderten werden in ihrer Ehrlichkeit und Glückseligkeit als naive Außenseiter bezeichnet. *und glücklich* ist eine Phrase, die darin inhaltlich nicht ernst genommen werden kann. Sie bezeichnet Außenseiter, deren einfacher Geist und Lebensstil normativ erhöht dargestellt werden soll; beispielsweise Landarbeiter, oder hier: Menschen mit geistiger Behinderung. Die Menschen mit geistiger Behinderung werden normativ erhöht, um die aufgebaute Trennung in Normalfeld und Behinderung aufzuweichen und sich in diesem Aufweichen selbst positiv zu zeigen. Vor dem Ziel seiner Darstellung/der Inklusion sieht er keine Behinderung mehr, sondern nur noch Ehrlichkeit. Diese Formulierung, exakt ausschließlich bezogen auf Menschen mit geistiger Behinderung, ist erstens ein Klischee und zweitens erhöht sie die Trennung der Felder nur noch weiter. Die Betonung der Subjektivität dieser Aussage stellt die Stärke ihres Inhaltes weiter infrage. Wenn er für sich diese Erkenntnis hat, ist das keine Allgemeinaussage (K3 S. 16 Z. 28ff.).

Ein interessantes Spiel mit Norm und Normativität lässt sich an der Stelle beobachten, wenn Karin über ihre Berufswünsche spricht. Sie extrahiert aus *allerdings Förderschwerpunkt Lernen und emotionale und soziale Entwicklung*, ergo nicht die „richtige“ Sonderpädagogik ergo nicht die „richtigen Behinderungen“ heraus. Sie will also *später* in ihrer Praxis eher im Förderschwerpunkt *emotionale und soziale Entwicklung* arbeiten. Interessanterweise sind die beiden

Förderschwerpunkte in der Community der Studierenden eher die „schwereren“ Schwerpunkte, die einen höheren pädagogischen Aufwand haben. Sie geht also einen Weg, der als „Meisterklasse“ der Sonderpädagogik gilt, während ihr Anspruch an Ästhetik erfüllt bleibt. Es ist formal der leichteste Weg, eine Bürde zu tragen. Solange es unter dem Label Bürde läuft und sie ein guter Mensch ist, weil sie sich mit denen beschäftigt, die aus der Norm fallen und die innerhalb derer nicht tragbar sind, ist das für sie in Ordnung. Innerhalb dessen kann sie ganz legitim den entspannteren Weg gehen. Sie könnte auf keinen Fall innerhalb der Community sagen, dass sie aus ästhetischen Gründen nicht in Schwerpunkten wie „geistige Entwicklung“ arbeiten möchte, weil es sehr stark sanktioniert würde, also macht sie aus ihrem Ausweichen ein Prinzip. Für sie ist Behinderung ein Begriff, der gesellschaftlich quasi attestiert wird, was sie auch betont; es gibt also auch keine Selbstzuschreibung, wer behindert ist. Die privilegierte Gesellschaft ist hier hierarchisch und intellektuell „oben“ und hat definiert, Lernen und ESE fallen unter die Behinderung und deshalb fällt das auch unter die Bürde der Karin, sich mit Behinderung zu beschäftigen. Gleichzeitig ist es aber der „leichte Weg“, denn außerhalb des Diskurses der Fachcommunity ist klar, dass es das eigentlich nicht ist. Sie erkennt die gesellschaftliche Norm an, solange sie ein Teil davon ist. Im Community-Diskurs ist sie nicht Teil der normativen Annahme, weil sie die Wahrheit selbst erkannt hat, aber in der Frage, wann sie ein „guter Mensch“ ist, ist sie wieder dabei. Sie stellt sich immer in Bezug zur normierenden Gesellschaft, die definiert, wer behindert ist (K2 S. 10 Z. 8ff.).

2) Konstitution von Normalfeldern

Die Struktur der Konstitution von Normalfeldern ist bei allen drei Proband*innen gleich stark, wobei Maren sich selbst als Person außerhalb des Normalfeldes Gesundheit als Person mit Behinderung rahmte. Ein Beispiel, an dem sich das Verhältnis von Maren zum Normalfeld zeigt, ist die Situation in der Disko: *Also körperlich bewusst geworden ist, äh wird mir das manchmal in der Disko oder wenn andere tanzen und ich, klar man, ich kann mit dem Rollstuhl tanzen, mach ich dann auch, aber das ist halt nicht so wie ohne Rollstuhl und dann wird mir das schon bewusst. Okay so körperlich, äh merk ich dann ziemlich schnell, bin ich dann eher auf der behinderten Seite in dem Punkt, wenn's ums Tanzen geht, merk ich das, ja.* Es betont das Bewusstwerden eingeschränkter Körperlichkeit, denn Disko ist ein sehr körperlicher Raum, kein kognitiv-emotionaler Raum. Wenn sie in der Disko ist, sind es immer die anderen, die tanzen, sie tanzt nicht, zumindest nicht „richtig“, es gibt keine Alternative. Es zeigt sich: Es ist eben nicht tanzen, es ist eine Einschränkung und diese löst sich auch nicht durch Geduld und erfinderisch sein, was in Marens Fallstruktur sehr stark ist (K3 S. 26 Z. 32ff.).

An anderer Stelle setzt sie sich mit *mit Menschen mit Behinderungen arbeiten* gegenüber Menschen mit Behinderung ab und setzt sich selbst in die Norm (K1 S. 6 Z. 28ff.). Jedoch bezieht sich das auf ihren angestrebten Beruf.

Matthias hingegen ist ebenso wie Karin ganz klar im Normalfeld, mehr noch, sie haben sogar die Definitionsmacht qua Blick, wer innerhalb und außerhalb des Feldes ist:

Wenn ich jetzt jemandem ansehe, dass er eine Behinderung hat, dann stelle ich mich auch einfach darauf ein, dass er gegebenenfalls andere Ansichten hat oder einfach nur anders auch agiert. Als ich es von jemandem erwarten würde, den ich eher normal einschätzen würde. Also, ja, also ich kann von jemandem mit einer geistigen Behinderung nicht erwarten, dass er die gleiche, jetzt Setting Schule, die gleichen Leistungen einfach bringt, wie ein Kind, das normal aufgewachsen ist (K3 S. 7 Z. 17ff.).

Als ich es von jemandem erwarten würde, den ich eher normal einschätzen würde zementiert die Trennung zwischen dem eigenen Normalfeld gegenüber der Behinderung, welche durch den Blick aus dem Normalfeld erkannt bzw. *eingeschätzt* wird. *Eher* schwächt dabei die gesellschaftlich kontroverse Aussage ab. Der doppelte Bezug auf das *ich* als Subjekt und damit Ankerpunkt des Satzes unterstreicht, dass die Proband*in keine allgemeinen Regeln abzuleiten sucht, sondern aus der subjektiven Perspektive seiner Selbst heraus diskutiert. Es fällt auf, dass die Proband*in zuvor den Menschen mit Behinderung im Indikativ diskutierte, während der „normale“ Mensch im Konjunktiv besprochen wird; dies schwächt die sozial negativ konnotierte Bildung eines exkludierenden Normalfeldes ab. *Also, ja, also ich kann von jemandem mit einer geistigen Behinderung nicht erwarten: also* ist das Bindeglied einer Kausalkette: die folgende als sozial eher inakzeptabel erkannte Aussage wird im Vorfeld verteidigt, indem sie durch das doppelte *also* so eng wie möglich an den vorhergegangenen Satz gebunden wird. Das *ich* wird grammatikalisch inkorrekt vor das Minimalprädikat gestellt, was die subjektive Perspektive weiter betont. *Kann* ist eigene Kompetenzbetonung, *jemand mit einer geistigen Behinderung* ist nun der fachlich korrekte Terminus, was seine durch Ausbildung entwickelte Kompetenz spiegelt. Dennoch redet die Proband*in von einzelnen Beispielen, anstatt verallgemeinern zu wollen. Das angespielte *erwarten* rekuriert auf die Trennung vom Normalfeld. *dass er die gleiche, jetzt Setting Schule, die gleichen Leistungen einfach bringt, wie ein Kind, das normal aufgewachsen ist.* Das genannte Setting bietet dabei die Rechtfertigung, über einen der Proband*in bekannten engeren Kreis von Menschen zu reden, sodass weiterhin allgemeine Aussagen vermieden werden und die Proband*in außerdem aus ihrer Expertise als werdende Lehrkraft schöpfen kann. Das Setting zementiert sogar das hierarchische Gefälle, in dem die Proband*in Menschen mit Behinderung thematisiert, bspw.- ausgestaltet in der Bringschuld an Leistung, hier eben durch das Curriculum. Die Rolle der Lehrkraft erlaubt

unangreifbare Beurteilung. Der Abbruch kann dergestalt verstanden werden, dass die Proband*in zunächst über eine einzige, symbolhafte, singuläre Leistung sprechen wollte, dieses durch Pluralbildung und Settingeinwurf allerdings abschwächt. Interessant ist, dass Leistung nicht er- sondern **gebracht** wird; seine Rolle als durch den Blick definierender zementiert sich im sprachlichen Bild, dass Menschen außerhalb und innerhalb des Normalfeldes ihre Leistung an ihn herantragen, welches außerdem das erwähnte Setting und darin sein Verständnis einer Lehrerrolle anschneidet. Die Erbringung ungenügender Leistung wird durch die Prädisposition der Behinderung entschuldigt. Außerdem fällt auf, dass Normalität nicht über den Status als Gegenbegriff zur Behinderung hinaus definiert wird. Die Thematisierung des Aufwachsens ist dabei ein Ausweichen vor den weniger akzeptablen, inhaltlich aber sinnigeren – schließlich entscheidet sich Behinderung/Nichtbehinderung nicht unbedingt symbolhaft am Aufwachsen – Ansätzen, kongruent zu den bisherigen Aussagen direkt von normalen oder sich normal verhaltenden Kindern zu sprechen. Aufwachsen ist dabei ein nicht vom Kind gesteuerter Prozess, was die Zuschreibung Nicht-/Behinderung als außerhalb der Kontrolle des Subjekts festigt. Die Festmachung am Verhalten unterstreicht die Rollenverteilung des Beobachters und des Beobachteten (K3 S. 8 Z. 26ff.). Das Normalfeld wird sogar recht plastisch, wenn Matthias die Weg-Metapher verwendet: *wenn mir jetzt Menschen mit geistiger Behinderung über den Weg laufen*. Matthias bewegt sich auf seinem Weg innerhalb des Normalfeldes, und wenn er dann, für ihn überraschend, Kontakt mit Menschen mit Behinderung bzw. mit den Menschen mit einer geistigen Behinderung aus dem Kontext seines Ehrenamtes hat, stellt das für ihn kein Problem dar. Allerdings widerspricht diese Aussage der vorhergegangenen Äußerung, er habe keine weiteren Berührungspunkte mit Menschen mit Behinderung. Daher liegt nahe, dass er mit den Berührungspunkten aktive Kontakte meint und nicht zufällige Kontakte innerhalb seines Normalfeldes, was sich hier im Sinnbild der *Stadt* illustriert: *wenn ich in der Stadt unterwegs bin oder die mich dann grüßen*. Er bewegt sich frei in der Stadt als Sinnbild des Normalfeldes. Menschen mit Behinderung können hier den Weg bloß kreuzen, was für ihn so wenig normal ist, dass er überbetonen muss, dass es kein Problem ist. Die Personen, die ihn da grüßen, müssen als entweder Bekannte aus dem Sportverein, wo er ja sein Ehrenamt ausübt, sein oder er spricht von gänzlich Unbekannten, was aber unwahrscheinlich ist, weil er dann die positive Komponente nicht so überbetonen würde.

Im geschlossenen Raum des Sportvereins ist der Kontakt zu Menschen mit Behinderung deutlich anders gestaltet als in der Spontaneität direkter sozialer Interaktion innerhalb des Normalfeldes der Stadt (K3 S. 17 Z. 39ff.). Der Fatalismus, mit dem

Normalfelder funktionieren, lässt sich an der Stelle illustrieren, wenn Matthias die Zufälligkeit der Verortung innerhalb oder außerhalb eines Normalfeldes ausführt.

Ja, hätte man die Gesellschaft anders aufgebaut, wäre ich vielleicht der behinderte und die anderen, die wir jetzt als behindert deklarieren, wären in Anführungszeichen "die Normalen". Ist auch die Frage, wie die Gesellschaft das in den letzten Jahren entwickelt hat, oder Jahrtausenden entwickelt hat (K3 S. 19 Z. 42ff.). Gesellschaftsaufbau wird als aktiver Prozess gerahmt, spricht er also von einem „natürlicheren Lebensraum“ für den Behinderten als von einer Umkehr der Machtverhältnisse. In einer Welt perfekter Teilhabe erführe er als Nichtbehinderter ja nicht plötzlich die Grenzen seiner Möglichkeiten. Das „Umdrehen“ ist schlichtweg absurd. Es dient wahrscheinlich der Aufweichung der Normalitätsgrenzen in Richtung eines „you can do it if you really want“. Durch *Ist auch die Frage, wie die Gesellschaft das in den letzten Jahren entwickelt hat, oder Jahrtausenden entwickelt hat* Verrät Matthias implizit, wie gefestigt die Trennung der Begriffe für ihn ist: jahrtausendealt und insofern nur im Gedankenspiel änderbar. Die Gesellschaft folgt damit ehernen Regeln, deren Befolgung nun nicht mehr mit Schuld gekoppelt werden kann. Die Gesellschaft sind nun wieder jene, die die Wege benutzen können, d.i. das Normalfeld. Die *letzten Jahre* reichten dabei nicht, um diese Entschuldbarkeit zu erwirken, zumal die letzten Jahre oder Jahrzehnte deutscher Geschichte nicht zwangsläufig ein solider Bezugsrahmen für seine Sache sind, sodass er die Intensität vertausendfacht (K3 S. 24 Z. 17ff.).

3) Protonormalismus, flexibler Normalismus und Transnormalismus

Normalistische Dispositive sind auffallend unterrepräsentiert in den Protokollen. Lediglich an zwei Stellen lassen sie sich anhand Behinderung nachzeichnen. So macht Maren eine Teilung von Behinderung und Schädigung auf, wobei Schädigung als manifest (protonormalistisch) und Behinderung als flexibel/situativ (flexibelnormalistisch) eingeordnet werden kann (K1 S. 4 Z. 8 ff.). Bei Matthias lässt sich am Beispiel Wolfgang Schäubles Behinderung als flexibelnormalistischer Dispositiv beobachten: *wir hatten ja gerade auch das Beispiel Wolfgang Schäuble, der sitzt im Rollstuhl, Schäuble wird kongruent zum bisherigen Verständnis von Behinderung hier als beispielhafter Mensch im Rollstuhl verdinglicht. der könnte sich jetzt nicht frei am Dortmunder Hauptbahnhof bewegen, er müsste halt mit dem Lastenaufzug auf das Gleis hochgebracht werden* – Er kann sich nicht frei bewegen wegen der Lastenaufzüge – und nicht wegen der Lähmung. Ihm fehlt die strukturelle Verfestigung der Teilhabe, obwohl der Lastenaufzug ja funktioniert: freies Bewegen wird damit gleichgesetzt mit würdevollem Bewegen. Diese normative Wende steht allerdings grundlegend im Widerspruch mit der

egozentrischen Rahmung von Menschen mit Behinderung an seinem Blick, wie sie bisher vonstattenging. Auch diese Problematisierung des Dortmunder Bahnhofs ist aber visuell gut erfahrbar, sodass die Proband*in in der Rolle des Sehenden, Fakten schaffenden und nicht allzu stark rationalisierenden verbleiben kann. Die Passivformulierung unterstreicht das Verständnis der Proband*in von Behinderung und die Rahmung Schäubles als Mensch mit Behinderung. Gerade bei einem aktiv inszenierten Menschen wie einem hochrangigen Politiker unterstreicht das Passiv die Surrealität der Szene: Schäuble am Dortmunder Bahnhof – *und natürlich wird er dadurch dann mehr behindert*; ist inhaltlich falsch, denn er erreicht sein Ziel. Das mehr an Behinderung durch den Lastenaufzug lässt sich nur zurückführen auf die Würdelosigkeit – Behinderung und Würdelosigkeit wird hier konnotiert. Einzig der normative Begriff der freien Bewegung der Nichtbehinderten geht verloren. *wobei er vielleicht ein Mensch ist, vom Intellekt her*; Intellekt verweist auf Leistung, körperliche Behinderung wird durch geistige Stärke – im overperforming – ausgeglichen vor dem Hintergrund eines Wertes in der Leistungsgesellschaft. *Wobei* markiert den kommenden Widerspruch. *der mir einiges voraus hat und das ist natürlich* /: die Proband*in ist verwirrt vom vermeintlichen Widerspruch von Intellekt, der hier einhergeht mit Erbringung von Leistung und Wert für die Gesellschaft, und Behinderung, d.i. die Unmöglichkeit, gesellschaftliche Wege zu betreten. Ein Behinderter wird also weiterhin grundsätzlich als unter dem Nichtbehinderten stehend verstanden. Ist der Behinderte in etwas besser als der Nichtbehinderte, bricht das Bild: es entsteht Hierarchisierung von Behinderung durch Leistungsfähigkeit. Es entsteht das Bild eines zweiachsigen Koordinatensystems, das die Begriffspaare behindert/nichtbehindert und Leistung/keine Leistung abbildet. Schäuble erfüllt sowohl Leistung als auch Behinderung und ist damit in einer Ecke des Koordinatensystems. Schäuble erbringt das Opfer der Leistung, also hat er einen Anspruch darauf, dass man ihm Wege baut, in denen er sich aktiv bewegen kann. Darin ist angedeutet, dass der Mensch mit Behinderung überperformen muss, um anerkannt zu werden. Schäuble ist akzeptiert, aber nicht Teil des Normalfeldes (K3 S. 26 Z. 40ff.).

4) Selbstnormalisierung und Fremdnormalisierung

Die stärkste Struktur in Bezug auf Normalitätsvorstellungen ist die, die Selbst- und Fremdnormalisierung betreffen. So hat Karin ein Bild von Behinderung und Krankheit, das an dieser Stelle nicht klar differenziert werden kann, aus dem sie einzelne Aspekte, die in ihrem Konzept weniger behindert, weil weniger sichtbar, sind, in ihr Normalfeld hineinnimmt, bzw. sie sich latent selbst an potentiell „ungefährlichen“ Stellen aus der Norm herausbegibt, aber nur, um die eigene vermeintliche Abweichung wieder zu

normalisieren. Das Normalisieren geschieht anhand der Dynamik, dass sie selbst so klar normal und innerhalb der Norm ist.

Diese Grenzfälle sind hauptsächlich Aspekte, die das Verhalten betreffen. Interessant ist, dass sie argumentiert, dass *es* [hier: Depressionen] *die Leute wahrscheinlich genauso einschränkt, wie jetzt oder vielleicht sogar mehr, als jetzt mir fehlt ein Bein oder ich sitze im Rollstuhl oder so* (K2 S. 11 Z. 10ff.). Das heißt, dass jemand, der z. B. Depressionen hat, mehr Probleme/Einschränkungen hat, aber nicht behindert ist. Die Innensicht ist aber nicht wichtig, denn Depressionen sieht man nicht, also ist es nicht Behinderung. Die Argumentation bleibt also trotz der scheinbaren Widersprüchlichkeit stringent. Personen außerhalb der Normalität haben kein Recht auf persönliches Empfinden, geschweige denn auf Äußerung des Selbigen (K2 S. 13 Z. 12ff.).

Sie führt diese Ausführung sogar so weit, dass sie ihre eigene vermutlich durchschnittliche körperlich-sportliche Leistungsfähigkeit als am Rande einer Behinderung einordnet. Denn Behinderung ist bei ihr stets mit Funktionstüchtigkeit im Idealzustand im Normalfeld verbunden. Deshalb ist Oscar Pistorius, den sie als Grenzfalle deklarierte, nicht behindert, weil er noch leistungsfähiger als die Norm ist. Die Vorstellung, dass es ihn ohne Orthesen gibt, existiert nicht in Karins Konzept (K2 S. 24 Z. 15ff.).

Matthias geht von seinem *Blick*, der Behinderung *ansieht*, aus und erklärt eine Kategorisierungsfunktion, die er sich zuschreibt. *Also vorher würde ich schon eingliedern* unterstreicht die Labeling-Funktion, die er selbst hat. Er bestimmt qua *Blick*, wer behindert ist. *Eingliedern* ist ein schwächeres „Kategorisieren“. Mit *vorher* meint er sein Normalfeld, in dem er weiß, dass die Menschen, die mit ihm dort sind, keine Behinderung haben. Tritt er aus dem Normalfeld heraus, kann er *anblickend eingliedern*. Die Kategorien, in die eingegliedert wird, bestehen schon im *vorher*, was fast den Anschein einer Ghettoisierung hat (K3 S. 6 Z. 12ff.). Ebenfalls ist es Matthias, der sich selbst vermeintlich aus dem Normalfeld raus in die Zone der Behinderung begibt, bzw. Behinderung in die Normalität holt, indem er ausführt *wenn ich eine Brille brauche*. Als Gegenstück zum Rollstuhl ist die Brille das Symbol nichtbehinderter nichtnatürlicher Einschränkung, also Einschränkung innerhalb seines Normalfeldes. Sie ist einerseits Symbol der sichtbaren Einschränkung, andererseits klar nichtbehindert kodiert (K3 S. 21 Z. 5). Deutlich wird die Struktur auch am Phänomen „wir sind alle ein bisschen behindert“. Im Grunde kumuliert die Struktur in dieser Aussage. Es ist die absolute Kombination von Selbst- und Fremdnormalisierung. Eine starke Struktur ist ebenfalls, dass es die Annahme zu geben scheint, sich dem Normativen entziehen zu können, indem Äußerungen auf der rein deskriptiven Ebene verbleiben.

5.7 Diskussion: Selbstverortung hinsichtlich der Differenzlinie Dis/Ability

Aus den Erkenntnissen der Analysen (Kapitel 5.6 und 5.7) zu den normalistischen Strategien und den Behinderungsbegriffen ergeben sich die folgenden Befunde hinsichtlich der Selbstverortung der Studierenden hinsichtlich der Differenzlinie Dis/Ability.

Behinderung ist als Kategorie mit mindestens zwei Dimensionen zu betrachten. Zum einen die Ebene, die die Proband*in persönlich betrifft. Bei Maren ist es die eigene Behinderung, bei Karin ist es der chronisch kranke Vater. Bei Matthias kommt die persönliche Komponente von Behinderung gar nicht vor. Die andere Ebene ist die der Arbeit mit Behinderung, also die Profession als angehende Förderschullehrkraft bzw. bei Matthias zusätzlich das Ehrenamt. Bei allen dreien sind die Ebenen klar getrennt. Besonders deutlich ist die Trennung bei Maren, deren eigene Behinderung offensichtlich nichts mit Behinderung als Gegenstand ihre professionellen Tuns zu tun hat. Dadurch wird klar, dass Arbeit mit Behinderung immer das andere ist und daher nichts mit den Studierenden selbst zu tun hat. Es scheint daher, Maren ausgenommen, auch kein tatsächliches Bewusstsein für möglicherweise privilegierte Positionen innerhalb von Machtdynamiken betreffend zu geben. Da Behinderung ausschließlich Gegenstand der professionellen Auseinandersetzung ist, brauchen die Studierenden sich nicht selbst innerhalb der Mechanismen betrachten. Normalitätstheoretisch heißt das, Behinderung (in Zusammenhang mit Arbeit) ist immer das Anormale, die Abweichung, das Andere. Daraus folgt, dass Nicht-Behinderung als unmarkierte Norm verstanden werden kann. Die Norm von Nicht-Behinderung erscheint übergeordnet und nicht angreifbar, die Proband*innen stehen ihr machtlos, fast ergeben gegenüber. Es handelt sich im Falle der Proband*innen um normalistische Norm der Mehrheit.

Das wird auch sichtbar an Stellen, an denen sich Strategien der Selbst- und Fremdnormalisierung manifestieren, kumuliert in der Aussage „wir sind alle ein bisschen behindert“. Die Proband*innen ohne Behinderung begeben sich selbst an potentiell „ungefährlichen“ Stellen aus der Norm heraus, z. B., wenn die eigene durchschnittlich eingeschränkte sportliche Leistungsfähigkeit als Behinderung gerahmt wird, das geschieht aber nur, um die eigene vermeintliche Abweichung wieder zu normalisieren. Auch Matthias begibt sich an einer ungefährlichen Stelle aus dem Normalfeld heraus in die Zone der Behinderung begibt, wenn er ausführt, dass er auch behindert sein könnte, wenn er eine Brille bräuchte. Als Studierender der Sonderpädagogik müsste er wissen, dass das Angewiesen sein auf eine Brille (wenn es um einfache Myopie oder Hyperopie geht), in keinem Falle eine „echte“ Behinderung im Sinne einer starken Stigmatisierung oder Hinderung an Teilhabe darstellt. Die Brille stellt das Gegenstück zum Sinnbild des Rollstuhls dar und ist Symbol einer nichtbehinderten Einschränkung also einer

Einschränkung innerhalb des Normalfeldes Gesundheit, die einerseits Symbol für eine sichtbare Einschränkung ist aber gleichzeitig klar nichtbehindert kodiert wird. Das Normalisieren geschieht bei beiden anhand der Dynamik, dass Matthias und Karin selbst so eindeutig normal und innerhalb der Norm sind. Die nicht-behinderte Person kann sich in der normalen Welt frei bewegen und verfügen, für die Personen mit Behinderung muss etwas angepasst werden, um sie, ganz bildlich, in der Welt zu können. Nicht-Behinderung wird hier, deutlich bei Matthias, zum Freiheitsbegriff. Er überformt eine konstruierte Situation, wenn er seine Handlungsfreiheit in Bezug auf räumliche Barrierefreiheit an der Wahlmöglichkeit, den Aufzug oder die Treppe nehmen zu können, beschreibt und damit die Fragilität des Privilegs der Nichtbehinderung zu illustrieren sucht. Das Beispiel zeigt, wie wenig er die Frage der Privilegierung der Norm verstanden hat, denn auch in einer Utopie der völligen Teilhabe, wenn es also überall Aufzüge gäbe, würde ihn das eben nicht zum Behinderten machen.

Auch Karin schlägt in eine ähnliche Kerbe, denn sie führt aus, sie wäre möglicherweise behinderter als Oscar Pistorius, weil sie nicht so schnell laufen kann wie er, wobei er normalistisch betrachtet natürlich behindert ist und auch als solche diskursiv verhandelt wird. Einer Studierenden der Sonderpädagogik sollte das klar sein, dass überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit auf einem isolierten Feld keine Behinderung tilgt. Matthias führt an der Stelle das Beispiel Wolfgang Schäuble an, der zwar eine Person mit einer Behinderung ist, aber eine machtvolle Position innehat und mit kognitiver Leistungsfähigkeit assoziiert wird. Er nutzte das Beispiel zwar, um ein anderes Phänomen zu beschreiben, aber die Nennung seiner Person ist im Sinne der latenten Sinnstrukturen alles andere als zufällig. Ein weiteres Beispiel, das diskursiv ähnlich ambivalent verhandelt wird, ist der Wissenschaftler Stephen Hawking, der ebenfalls als Person mit einer Behinderung mit großer kognitiver Leistungsfähigkeit verbunden ist. Die Frage wäre aber in dem Zusammenhang, inwieweit er mit Behinderung oder nicht doch eher mit Krankheit in Zusammenhang steht.

Der beschriebenen Norm, in der sich mindestens Karin und Matthias befinden, (Maren ist nur dann Teil der Norm, wenn sie Behinderung als Arbeit rahmt), wird eine Definitionsmacht zugesprochen, es eröffnet sich der sprichwörtlichen Blick der Deutungsmacht, wer oder was behindert ist; nämlich, wenn sie es sehen können. Damit haben sie die Definitionsmacht, also diejenigen, die die strukturelle Macht haben, haben hier zusätzlich die Deutungsmacht.

Behinderung ist sichtbar und körperlich: Die Proband*innen definieren durch ihren Blick, was Behinderung ist, wer behindert ist Behinderung wird am Körper festgemacht, wobei ironischerweise die Proband*innen immer dann an den Rand der Erklärbarkeit kommen,

wenn sie sagen wollen, dass Behinderung ja eigentlich ein soziales Konstrukt ist. Daran zeigt sich aber umso mehr, wie sehr Behinderung in den Körper eingeschrieben ist. Der Körper wird angesehen und dabei wird definiert, ob er geandert ist oder der Norm entspricht. Anzumerken ist, dass hier auch eine geistige Behinderung (Matthias: Trisomie 21) offenbar am Körper sichtbar ist, ebenso wie eine emotionale oder soziale Behinderung, was aber in der Struktur absolut stringent und logisch ist, weil normabweichendes Verhalten beobachtbar, also sichtbar ist.

Dieser zurichtende Blick, der definiert, kann nicht normativ sein, weil er der reine Blick ist. Daher können die Proband*innen im reinen Blick keine Fehler machen. Die Dynamik dreht sich etwas im Kreis, denn sie beschreiben rein deskriptiv, um in diesem Schutz sicher vor normativen Fehlern zu sein. Andererseits bewegen sie sich schon per se außerhalb jeder Normativität, weil ihr Blick so rein und klar ist. Wer die Definitionsmacht hat, kann auf keinen Fall normative Fehler machen, weil er selbst das Zentrum der Norm darstellt. Daher gibt es auch keine Selbstzuschreibung, wer behindert ist. Die privilegierte Gesellschaft ist hier hierarchisch von „oben“ und hat definiert, bzw. definiert permanent durch den Blick.

In den Ausführungen, die die Normativität berühren, fällt auf, dass es hauptsächlich eine angenommene Normativität, eine Political Correctness gibt. Womöglich wird Behinderung aus diesem Grund auch normativ überhöht. So nimmt Maren an, dass Behinderung normalistisch etwas Negatives ist, während es normativ aber unbedingt positiv zu sehen sein muss. Matthias rahmt Menschen mit Behinderung (bzw. die Personen aus seinem Ehrenamt) als ehrlich und glücklich, aber naive Außenseiter.

Wie ausgeführt, steht Behinderung stark mit Arbeit in Zusammenhang, was im Kontext aber absolut logisch und erwartbar ist. Interessant ist jedoch, dass Arbeit mit Behinderung durch Spaß moderiert wird. Weil es gesellschaftlich so unbeliebt ist, sich mit den unangenehmen Seiten menschlicher Existenz (Alter, Krankheit, Behinderung) zu beschäftigen und Behinderung per se negativ konnotiert ist, also die Arbeit mit Behinderung auch negativ konnotiert ist, muss überbetont werden, wie sehr Spaß eine Rolle spielt. Das ist auch psychologisch zu erklären: Wenn sachliche Gründe nicht akzeptiert sind, müssen affektive Gründe angeführt werden. Wenn es nicht akzeptiert ist, zu sagen, dass es zum einen um reine Erwerbsarbeit geht, aber die tatsächliche Motivation für die Berufswahl vielleicht zu tief verborgen und zu latent ist, fällt es leichter und ist wesentlich anerkannter, zu sagen, der Spaß an der Arbeit sei der Motor. Hin und wieder scheint eine Art Bürde im Umgang mit Behinderung durch. Bei Maren ganz existenziell, bei Karin und Matthias eher im professionellen Kontext. Formal ist es der leichteste Weg, eine Bürde zu tragen, wenn man sie normativ auflädt und überformt.

Der Behinderungsbegriff, mit dem die Studierenden in den Protokollen arbeiten, ist mit kleinen Einschränkungen durchaus am ehesten ein materialistischer, was einmal mehr die Praktikabilität und die Realitätsnähe dieses Ansatzes zeigt. Aber der Begriff wird gewissermaßen durch ein Rauschen gestört, das durch das beschriebene Setting Universität zustande kommt. Wie bereits ausgeführt, könnte ein diametral anderes Setting den materialistischen Behinderungsbegriff klarer zum Ausdruck kommen, was es zu prüfen gelten würde.

Vom Kern der bio-psycho-soziale Einheit und der Wirkung des Umfeldes in der Entstehung von Behinderung wird nur geringfügig abgewichen, so dass, wenn die Wirkung des Settings abgezogen würde, nur Marens Ausführungen zum Liegen der Behinderung im Subjekt selbst übrig bliebe, was am ehesten damit zu erklären ist, dass es Teil einer Coping-Strategie ist.

5.8 Implikationen für die Lehramtsausbildung

Welche Schlüsse lassen sich nun aus den Befunden für die Lehramtsausbildung ziehen? Im Folgenden sollen nun Erklärungsansätze für die Problematik auf hochschuldidaktischer Ebene formuliert werden. Die drei Proband*innen studieren als fortgeschrittene Studierende im Master des Lehramts an Förderschulen. Sie haben in ihrem Studium Vorlesungen und Seminare besucht, die Behinderung als Thema behandelten und sich mit dem Gegenstand ihres Studiums beschäftigt. Es ist also zu erwarten, dass sie differenziert Auskunft zu dem Thema geben können. Wie mehrfach angeklungen, hat das Setting der Universität eine starke Wirkung auf die Art, wie geantwortet wird. Eine Antwort auf persönlicher Ebene, wie von der Interviewerin intendiert, wurde vielleicht sogar durch dieses Setting verhindert. Doch gerade wenn die Interviewsituation als quasi-Prüfungssituation wahrgenommen wurde, wäre erwartbar gewesen, dass die Studierenden aufzählen, welche Behinderungsbegriffe oder welche Definitionen sie kennen und warum sie für sich welchen Begriff am sinnvollsten erachten. Aber dieses Szenario erfüllte sich nicht. Stattdessen wurden basale Definitionen und Theorien angerissen, dann aber als normativ zu aufgeladen verworfen.

Auf Grundlage der Protokolle scheint es eine Vorstellung von einem impliziten Plan der Universität, als normative Schmiede, in der man nicht „offen“ sprechen darf oder kann, zu geben. Daher nutzen die Studierenden auch die Deskriptivität als Schutz, wenn sie sich dem Normativen entziehen indem Äußerungen auf der rein deskriptiven Ebene verbleiben. Behinderung erscheint dadurch als leere Phrase. Möglicherweise ist den Proband*innen das Konstrukt Behinderung nicht klar. Verweise dafür finden sich in Karins Ausführungen über Oscar Pistorius oder bei Matthias, der das Brille tragen als Behinderung rahmt. Vielleicht wirkt die Selbst- und Fremdnormalisierung hier aber auch

so stark, dass der eigentliche Behinderungsbegriff nicht zum Tragen kommt.

Es ist möglich, dass der Zeitpunkt, nämlich ganz zu Beginn des Studiums, wenn in den Vorlesungen im Bachelor verschiedene Behinderungsbegriffe und -definitionen gelernt werden, ein ungünstiger Zeitpunkt für die Verankerung von so fundamentalem Wissen ist. Die Studierenden sind womöglich zu diesem Zeitpunkt zu sehr mit dem Habituswechsel und der Findung der Rolle als Studierende beschäftigt, so dass die Kapazitäten es nicht zulassen, Wissen nachhaltig zu speichern. Des Weiteren erscheint der Sinn des Wissens um Behinderungsbegriffe nicht erfasst und Wissen in diesem Gebiet zu schlecht vernetzt, um es langfristig abrufen zu können. In der Natur eines universitären Studiums liegt es, das nicht „die eine“ Definition gelehrt wird, sondern die Fülle an Ansätzen aufgezeigt wird, aus der die Studierenden dann selbst bewerten und auswählen müssen. Vielleicht ist den Studierenden diese Komponente nicht klar. Der Effekt, dass im Studium früh Erlerntes nicht vernetzt wird und Wissen sogar verloren wird, ist aus neuerer Forschung zur Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden durchaus bekannt. So konnte Blömeke (2014) in einer Studie am Beispiel des Faches Germanistik zeigen, dass das Basiswissen während der höheren Bachelorsemester zurückgeht. Sie führt den Verlust darauf zurück, dass die Inhalte später nicht systematisch in der Lehre wieder aufgegriffen werden. Auch Bremerich-Vos et al. (2011) kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Sie empfehlen, das Lehramtsstudium kumulativ anzulegen, etwa im Stil eines Spiralcurriculums.

Der eingangs ausgeführte materialistische Behinderungsbegriff, der sich durch seine Realitätsnähe und Praktikabilität auszeichnet, wird in der Anlage gut von den Studierenden angenommen, auch wenn sie sich dessen vermutlich nicht bewusst sind. Möglicherweise könnte man diesen Behinderungsbegriff stärker als Grundlage für die Erarbeitung weiterer Behinderungsbegriffe nutzbar machen. Da es aber von eminenter Bedeutung ist, den Gegenstand des Studiums in allen Facetten zu kennen und differenziert auch Jahre nach der entsprechenden Vorlesung Stellung beziehen zu können, kann man für die Lehre ableiten, dass die Relevanz und die Vernetzung deutlicher werden muss. Sowohl innerhalb einer Lehrveranstaltung als auch übergreifend in den Lehrplänen gemäß einem Spiralcurriculum immer wieder in seiner Relevanz adressiert werden.

Das Problem der Angst, normative Fehler zu machen, ließe sich bearbeiten, indem eine Reflexion über Privilegien und soziale Macht fest im Lehrplan verankert würde. Menschen, die in einem so sensiblen, von Machtdynamiken aufgeladenen Feld wie der Schule arbeiten, sollten sich mit eben diesen Mechanismen und ihrer eigenen Rolle darin auskennen.

Grenzen und Möglichkeiten der Arbeit

Zu den Limitationen dieser Arbeit sei gesagt, dass sich zeigt, dass die Objektive Hermeneutik sich hervorragend zur Exploration eignet, weil sie in ihrer Akribie Ergebnisse in einer Tiefe generieren kann, zu denen eine oberflächlichere Analyse nicht zu leisten in der Lage ist. Zur Exploration eines Feldes empfiehlt sich die Methode in jedem Fall. In Bezug auf die vorliegende Studie hieße das, dass nun mit ökonomischeren Verfahren einen größeren Datensatz untersucht werden könnte. So könnten z. B. die gewonnenen Kategorien aus der Analyse mit der Objektiven Hermeneutik genutzt werden, um damit deduktiv ein kategorisierendes Verfahren durchzuführen.

Zur Qualität der Daten muss gesagt werden, dass die Protokolle teilweise stark von der Wirkung des Settings überlagert werden. Dem Effekt wird in der Analyse zwar ausreichend Sorge getragen und nicht zuletzt ermöglicht die Wirkung des Settings Aufschluss über den stark normativen Raum, der die Universität zu sein scheint.

Jedoch wäre eine interessante Frage, zu welchen Ergebnissen man käme, befragte man die Studierenden in einem Setting, wie dem diametralen Gegensatz „in der Kneipe“ oder man fragte sie eben **nicht** danach, welches Behinderungsbild sie haben, sondern etwas anderes, was implizit dieses Konstrukt anspricht. Dennoch ist die Qualität und die Bearbeitung der Daten mehr als ausreichend für die Beantwortung der Fragestellung, wie die empirisch gewonnenen Erkenntnisse zeigen konnten.

Die vorliegende Arbeit kann mit der Erarbeitung eines machtkritischen Behinderungsbegriffs, der wie beschrieben ein Ausgangspunkt für die Exploration für Studierende bilden kann und den Ergebnissen zur Selbstverortung einen Beitrag zur Theoriebildung innerhalb der Sonderpädagogik geleistet. Theoriebildung ist ein ausdrückliches Ziel der objektiven Hermeneutik und ist nach wie vor zentral für ein wissenschaftliches Fach. Eine zentrale weiterführende Aufgabe, die es nun zu bearbeiten gilt, ist neben der Ausarbeitung von Lehrkonzepten die Frage, inwiefern die Auseinandersetzung der eigenen ableisierten Identität einen Einfluss auf die Einstellung zur schulischen Inklusion (bzw. den Teilaspekt Menschen mit Behinderung) hat. Es ist zusammenfassend eine Aufgabe, die nicht vernachlässigt werden sollte, Studierende dafür zu sensibilisieren, dass sie selbst in Machtdynamiken eingebunden sind und nicht beobachtend außerhalb davon stehen. Im Kontext von Schule sind natürlich viele Differenzlinien von Bedeutung, beispielsweise Geschlecht, sozioökonomischer Status oder Alter. Im Kontext von Studierenden des Lehramtes an Förderschulen spielt Behinderung natürlich eine besondere, wenn auch nicht übergeordnete Rolle. Wenn angehende Lehrer*innen bereits im Studium verstehen lernen, dass sie in Dynamiken um soziale Macht verstrickt sind, können sie so auch davor geschützt werden, diskriminierende Praktiken unreflektiert zu übernehmen und reproduzieren. Insgesamt

würde man so der Umsetzung einer gelungenen schulischen Inklusion einen Schritt näherkommen.

6. Fazit: „Die Bildung der Anderen“

Bei der Analyse der Protokolle der drei Proband*innen stellte sich heraus, dass sie über kein tragfähiges Konstrukt von Behinderung verfügen. Das Behinderungsbild, das vorzufinden ist, ist von großer Verunsicherung geprägt und möglicherweise von der Verunsicherung und der Antizipation des Settings „Universität“ (siehe Interaktionseinbettung) überlagert. Das Behinderungsbild, das hervorscheint, erscheint eher naturalistisch, fast naiv. Die Verunsicherung wirkt dahingehend, dass Behinderung primär körperlich gerahmt wird, Probleme bei der Abgrenzung von Behinderung und Krankheit auftreten und eine Hierarchisierung von Behinderung nach Sichtbarkeit vorgenommen wird. Ein konkretes Behinderungsbild würde auch davor schützen, sich mit deskriptiven Umschreibungen vor vermeintlichen normativen Fehlern zu retten zu versuchen. Letzteres ist wieder einer antizipierten Political Correctness geschuldet. Die Proband*innen scheinen, vorsichtig gesagt, zu glauben, es gebe einen impliziten Plan der Universität als normative Schmiede, in der man nicht offen sprechen darf oder kann. Eine Allzweckantwort scheint es zu sein, zu sagen, dass alles zu schwammig, zu weit, zu schwierig sei, um es genau zu fassen. In die Kerbe der Verunsicherung schlägt auch die Rahmung, dass Arbeit mit Behinderung durch Spaß moderiert würde. Natürlich ist es ein hehres Motiv, aus altruistischer Motivation die Arbeit mit Kindern mit Behinderung zu wählen oder zuzugeben, dass die professionelle Auseinandersetzung mit gesellschaftlich randständigen Bereichen menschlicher Existenz sinnstiftend sein kann. Diese Motive aber unter „Spaß“ zu verbuchen, erscheint zumindest etwas naiv.

Mit der Verunsicherung und theoretischen Orientierungslosigkeit geht aber auch eine tiefe Identifikation mit den leistungsbezogenen Grundsätzen einer meritokratisch-kapitalistischen Gesellschaft einher. So werden durchaus Deutungsmuster deutlich, die zeigen, dass die Idee, Wille und Durchhaltevermögen könnten unabhängig von Ausgangsbedingungen zu Erfolg führen internalisiert sind. Auch die Ablehnung der Anerkennung von privilegierten und weniger privilegierten Positionen weist in diese Richtung. Am Beispiel „wir sind alle ein bisschen behindert“ zeigt sich, dass zum einen die Tatsache abgelehnt wird, dass Behinderung eine Eigenschaft ist, die eine Person trägt oder eben nicht trägt und die Diskriminierung und Verminderung von Teilhabe nach sich zieht. Zum anderen wird deutlich, dass, wenn tatsächlich „alle ein bisschen behindert“ wären, Behinderung keine Kategorie mehr ist, die an gesellschaftlichem Fortkommen und ökonomischem Erfolg hindert. Zudem scheint Behinderung weiterhin eine Kategorie zu sein, die mindestens zwei Dimensionen hat. So gibt es Behinderung, wie sie im persönlichen Umfeld vorkommt, z. B. in Person des Vaters mit Behinderung oder sogar der eigenen Behinderung. Diese Behinderung hat aber nichts zu tun mit der

Behinderung, die Gegenstand der beruflichen Auseinandersetzung ist. Das Unterrichten von Schüler*innen mit Behinderung bzw. die pädagogische Auseinandersetzung mit Behinderung ist immer die „Bildung der Anderen“, wie Mecheril & Rose (2014) in einem Aufsatz mit gleichlautendem Titel über migrationsgesellschaftliche Positionierungen feststellten. Selbst für die Probandin Maren, die sich selbst als Person mit Behinderung rahmte, ist die berufliche Auseinandersetzung nichts, was tatsächlich etwas mit ihr zu tun hat. Die Proband*innen sehen sich nicht in die Machtdynamiken eingebunden, Ableism hat nichts mit ihnen als Personen und schon gar nicht als Professionelle zu tun.

Es hat sich also herausgestellt, dass die Proband*innen weder über einen tragfähigen Behinderungsbegriff noch ein Bewusstsein über die eigene Position innerhalb von Machtdynamiken betreffend die Differenzlinie Dis/Ability verfügen. Über Gründe, warum das so sein könnte, lässt sich an dieser Stelle nur spekulieren, vor allem bezüglich des Behinderungsbegriffes stellt sich doch die Frage, warum die Studierenden nicht mal über sichere Definitionen verfügen, die sie in ihrem sechssemestrigen Studiums, auf das sie mindestens zurückblicken sollten, eigentlich hätten gelernt haben müssen. Möglicherweise ist der Zeitpunkt, an dem die Studierenden mit verschiedenen Behinderungsbilder, -begriffen und -definitionen konfrontiert sind, ein Zeitpunkt, an dem sie noch neu im Studium ankommen und sich zunächst im neuen Feld und in einem neuen Habitus zurechtfinden müssen. Bezüglich des Privilegienbewusstseins ist klar, dass es zumindest kein Studieninhalt ist, diese Unkenntnis kann also nicht den Studierenden angekreidet werden.

Rosa (2016a??) stellt fest, dass die Studierenden durch ihr Studium hetzen. Das Studium ist stärker getaktet und durchgeplant und auch stärker reguliert und er postuliert, dass es wichtiger sei, Welterfahrung sammeln, als so schnell wie möglich alle Bildungsinstitutionen zu durchlaufen. In Rückbezug auf das Resonanzkonzept (Rosa, 2016a) unterscheidet er bei Lernprozessen zwischen Aneignung und Anverwandlung. Dabei ist Aneignung das, was unter „Bulimie-Lernen“ bekannt und berüchtigt ist. Anverwandlung hingegen meint, dem Stoff so zu begegnen, ihn sich zu eigen zu machen, dass er den Menschen verwandelt. Anverwandlung braucht aber Zeit und Leerräume und lässt sich nicht takten. Resonanz ist ein Konzept, das im Gegensatz zur Beziehungslosigkeit steht, was im universitären Kontext im schlimmsten Fall bedeutet, dass Studierende von nichts mehr berührt werden, weder von Kommiliton*innen oder Lehrenden, noch vom Lerninhalt. Resonanz hingegen führt dazu, dass ein Stoff wirklich verinnerlicht wird und etwas im Menschen verändert. Diese Resonanzräume sind in den Universitäten nach der Bologna-Reform selten geworden.

Universitäten sollten jedoch nach wie vor Orte der Kontemplation und Reflexion sein und sich eben jene Räume erlauben, in denen Studierende sich solche wichtigen

Lerngegenstände anverwandeln können. Rosa schließt: „Ich glaube, Studieren gelingt nur dort, wo es gelingt, Resonanzverhältnisse aufzubauen. Da steht in gewisser Weise auch das Ich auf dem Spiel. Sich auf Resonanzverhältnisse einzulassen, bedeutet immer auch, sich selbst verletzbar zu machen“ (Rosa, 2016b, o. S.). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Position innerhalb von Dynamiken um Macht und Privilegien wäre hervorragend geeignet, um für sie Räume zu schaffen, in denen diese Resonanz möglich ist. Das könnte z. B. durch alternative Prüfungsformate jenseits von Klausuren, die auch ihre Berechtigung für bestimmte Formate haben, wenn es z. B. den Erwerb von notwendigem Faktenwissen betrifft. So könnten Studierende vermehrt Formen wie reflexive Essays oder Prüfungsgespräche, in denen es nicht hauptsächlich um ein Abfragen von Gelerntem, sondern um die Positionierung und die Argumentation von Standpunkten geht. Kurz: Es wäre hilfreich für eine professionelle Persönlichkeitsentwicklung, wenn es (wieder?) mehr um die Herausbildung einer Position und einer eigenen Haltung ginge, die selbstverständlich aus fundiertem Fachwissen heraus argumentiert werden kann. Es ist von großer Bedeutung und keinesfalls trivial, dass Studierende differenzierte Kenntnisse über den zentralen Gegenstand ihres Studiums und ihres zukünftigen Berufs haben. Ein ausgeschärfter, tragfähiger Behinderungsbegriff gibt Sicherheit und kann auch davor schützen, sich diskriminierend zu verhalten.

Wie können nun die beiden Komponenten, nämlich die Herausbildung eines Behinderungsbegriffs und die Anbahnung von Privilegienbewusstsein, in der universitären Lehramtsausbildung angelegt und gefördert werden? Bezüglich des Behinderungsbegriffs wurde mit dieser Arbeit ein machtsensibler normalitätstheoretisch-materialistischer Begriff vorgelegt, der als definitorischer Ausgangspunkt für die Exploration gelten könnte. So könnte es zur Aufgabe und möglicherweise Prüfungsinhalt von Studierenden in den ersten Semestern gemacht werden, verschiedene Behinderungsbegriffe kartografisch darlegen zu können und sich dann begründet für einen Behinderungsbegriff zu entscheiden, den sie grundlegend für ihr pädagogisches Arbeiten verstehen. Diese Übung könnte zudem im fortgeschrittenen Studium und nach Praxiserfahrungen wiederholt werden, um zu reflektieren, ob der Begriff stabil blieb oder sich durch bestimmte Erkenntnisse verändert hat. Die Frage, wie Lehramtsstudierende sich ihrer zukünftigen Position innerhalb des sozialen Machtgefüges im Bildungskontext Schule bewusstwerden und darüber reflektieren und eine diskriminierungsreflexive Haltung entwickeln können, ist zu weitreichend, um sie an dieser Stelle abschließend diskutieren zu können. Es sei jedoch gesagt, dass es bereits theoretische Ansätze gibt, die auch machtbesezte Positionen innerhalb von Diskriminierungsdynamiken sichtbar machen können.

So hat bereits Adorno in seinem Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz“ die „Wendung aufs Subjekt“ der Diskriminierung gefordert. So sei die erste Forderung an Erziehung, dass Auschwitz nie mehr werde. Das Entstehen von Menschen, die andere bewusst quälen, lässt sich nicht verhindern, wohl aber lässt sich das Entstehen von Mitläufertum verhindern. Und zwar durch die Wendung auf das Subjekt innerhalb von Machtdynamiken. Sprich: durch die Erziehung zur kritischen Selbstreflexion (Adorno, 2012). Die gleiche Dynamik ist auch aus der Critical Whiteness bekannt, einem aktivistischen Ansatz, der Weißsein als unmarkierte Position gegenüber der markierten Position von Schwarzsein sichtbar und damit machtkritisch aufarbeitbar macht. Die Ziele dieser Reflexionen sind gleich: Die Studierenden sollen sich der eigenen Privilegien bewusst werden, die eigene Identität „markiert“ sehen und Unterschiede anerkennen, statt darüber hinwegzusehen.

7. Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W. (1944). *Minima Moralia*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2012). Erziehung nach Auschwitz. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 125-135). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ahrbeck, B. & Fickler-Stang, U. (2014). Das habe ich nie gelernt. Zur Fort- und Weiterbildung von inklusiv tätigen Lehrkräften. *Die Grundschulzeitschrift*, 28 (275/276), 14–16.
- Ainscow, M. (2009). Das Entwickeln von inklusiven Bildungssystemen. Was sind die Mittel für einen Wandel? In U. Heimlich & I. Behr (Hrsg.), *Inklusion in der frühen Kindheit. Internationale Perspektiven* (S. 67-84). Berlin: Lit.
- Aly, G. (1989). *Aktion T4 1939–1945. Die „Euthanasie“-Zentrale in der Tiergartenstraße 4*. Berlin.
- Aronson, E., Wilson, T. & Akert, R. (2014). *Sozialpsychologie*. Hallbergmoos: Pearson.
- Bachmann-Medick, D. (2004). Textualität in den Kultur- und Literaturwissenschaften. Grenzen und Herausforderungen. In D. Bachmann-Medick (Hrsg.), *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Tübingen: Francke.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bleidick, U. (1972). *Eine Pädagogik der Behinderten*. Berlin: Marhold.
- Bleidick, A. (1999). *Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blömeke, S. (2014). Der Beitrag der Fachdidaktiken und Fachwissenschaften zur Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. Empirische Ergebnisse und konzeptionelle Überlegungen. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 30(2), 45–54.

- Boban, I. & Hinz, A. (2011). Inklusion - mehr als ein neuer pädagogischer Begriff. Eine internationale Schulreformenentwicklung. *Schulmagazin 5 - 10*, 79 (12), 7–10.
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion. Eine Übersicht. *Zeitschrift Für Inklusion*, 11 (1). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Berlin: Barbara Budrich.
- Bremerich-Vos, A.; Dämmer, J.; Willenberg, H. & Schwippert, K. (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In S. Blömeke (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 48–76). Münster: Waxmann.
- Buchner, T.; Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten. Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift Für Inklusion*, 10 (2).
- Burckhardt, J. (1949). *Weltgeschichtliche Betrachtungen (1868/1873). Historisch-kritische Gesamtausgabe*. Pfullingen: Neske.
- Campbell, F. K. (2008). Refusing Able(ness). A Preliminary Conversation about Ableism. *M/C Journal*, Vol 11, No.3. Online verfügbar unter <http://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/viewArticle/46>
- Charlton, J. I. (1998). *Nothing About Us Without Us. Disability Oppression and Empowerment*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Dannenbeck, C. & Dorrance C. (2009). Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns - eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 2/09. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/issue/view/8>

- Dannenbeck, C. (2012). Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In K. Rathgeb (Hrsg.), *Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen* (S. 55-67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Danz, S. (2011). *Behinderung. Ein Begriff voller Hindernisse*. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.
- De Boer, A.; Jan Pijl, S. & Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education. A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331–353. Online verfügbar unter <http://pubs.sciepub.com/education/2/4/6/index.html>
- Dederich, M. (2009). Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 15-39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dederich, M. (2010). Behinderung, Norm, Differenz. Die Perspektive der Disability Studies. In F. Kessl und M. Plöber (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S.170-186). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dederich, M. (2011). Disability Studies und Integration. *Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 3 (4), 24-31.
- Deger, P.; Nessler, S.; Schmid, V. & Wulff, N. (2018). Reflexivität inklusive! Verschiedene Zugänge zum Themenfeld Heterogenität/Inklusion in der Heidelberger Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" für Forschung und Praxis* (S. 44-53). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Dessemontet, R. S.; Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (4), 291-307.

- Deutscher Bildungsrat. (1974). *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart.
- Deutscher Bundestag. (2012a). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 11. Juli 2012 (BGBl. I S. 1478) geändert worden ist. Artikel 3, Absatz 3*. Online verfügbar unter http://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_3.html
- Deutscher Bundestag. (2012b). *Das Neunte Buch Sozialgesetzbuch – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen – (Artikel 1 des Gesetzes vom 19. Juni 2001, BGBl. I S. 1046, 1047), das zuletzt durch Artikel 3 des Gesetzes vom 14. Dezember 2012 (BGBl. I S. 2598) geändert worden ist*. Online verfügbar unter http://www.gesetze-iminternet.de/bundesrecht/sgb_9/gesamt.pdf
- Dlugosch, A. (2011). Der Fall der Inklusion: Divergenzen und Konvergenzen in Professionalitätsvorstellungen. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke, & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen: Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 135–142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Döring, E. (1996). *Karl R. Popper: „Die offene Gesellschaft und ihre Feinde“*. Ein einführender Kommentar. Paderborn: Schöningh.
- Dovidio, J. F.; Hewstone, M.; Glick, P. & Esses, V. M. (2011). Chapter 1: Prejudice, Stereotyping and Discrimination: Theoretical and Empirical Overview. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick & V. M. Esses (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. SAGE Publications Ltd.
- Eberwein, H. (1970). Die Sonderschule als Integrationsfaktor der Gesamtschule – ein pädagogisch-soziologisches Problem. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 21 (6), 311-327.
- Eberwein, H. (1975). Lernbehinderung – eine negativ sanktionierte Normabweichung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 26 (2), 68-72.

- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). Schlussbetrachtung: Differenz beobachten – Differenz erzeugen. In M. Emmerich & U. Hormel (Hrsg.), *Heterogenität - Diversity - Intersektionalität* (S. 245–263). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- European Agency for Development in Special Needs Education [EA]. (2011). *Participation in Inclusive Education. A Framework for Developing Indicators*. Online verfügbar unter https://www.european-agency.org/sites/default/files/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators_Participation-in-Inclusive-Education.pdf
- Faulkner, W. (1951). *Requiem for a Nun*. London: Random House.
- Felkendorff, K. (2003). Ausweitung der Behinderungszone. Neuere Behinderungsbegriffe und ihre Folgen. In G. Cloerkes (Hrsg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*. Heidelberg: Winter.
- Feuser, G. & Jantzen, W. (2001). *Behindertenpädagogik: Fragen der Zeit und zum Zeitgeist. Ein Interview vom 19. April 2001*. Online verfügbar unter http://www.basaglia.de/Personales/Interview_Feuser_01.htm.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2012). Eine zukunftsfähige Inklusive Bildung. Keine Sache der Beliebigkeit, nicht nur in Bremen. *Zeitschrift Für Heilpädagogik*, (12), 492–502. Online verfügbar unter <http://www.verband-sonderpaedagogik.de/zeitschrift/zfh-artikel/2012/492/>
- Forst, R. (2015). *Normativität und Macht: Zur Analyse sozialer Rechtfertigungsordnungen*. Berlin: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1973). *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. München: Fischer.

- Foucault, M. (1987). Das Subjekt und die Macht. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Hrsg.), *Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (S. 243–264). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Foucault, M. (1989). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fragner, J. (2008). Wrongful Birth. Wenn das Kind zum Schadensfall wird. *Behinderte Menschen* 31 (2), 29-37.
- Frenz, S.; Garbade, K.; Glück, S.; Husseini, M.; Köhnke, S., Neupert, D.; Schirmer, C. & Schmid, F. (2018). Behinderung im Kontext von Macht, Herrschaft und Gewalt. In V. Moser (Hrsg.), *Behindertenpädagogik als Synthetische Humanwissenschaft. Eine Einführung in das Werk Wolfgang Jantzens* (S. 97-115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gärtner, R. (2008). *Political Correctness*. Online verfügbar unter <http://www.politiklexikon.at/political-correctness/>
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer.
- Häcker, T. & Walm, M. (2014). Inklusion als Entwicklung. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 11–16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haupt, U. (2011). *Behindert und gefördert. Kinder mit Körperbehinderungen in unserer Gesellschaft*. München: Alitera.
- Haeberlin, U. (1996). *Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Eine propädeutische Einführung in eine parteinehmende Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte*. Bern: Haupt.

- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg – Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 86–102.
- Helfferich, C. (2004). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer u.a.
- Herb, K. (2008). Machtfragen. Vier philosophische Antworten. Über Machiavelli, Hobbes, Arendt und Foucault. *Die politische Meinung* (459), 68-76.
- Hinz, A. (2008). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S.33.52). Marburg: Lebenshilfe.
- Hinz, A. (2013). *Gelingsbedingungen inklusiv arbeitender Schulen*. Wesel.
- Hirschberg, M. (2015). Die überaus fähige Lehrkraft. Zur Wirkungsweise von Ableism in der Subjektivierung von Lehrkräften. *Zeitschrift Für Inklusion*, 10 (2).
- Jantzen, W. & Probst, H. (1971). *Analyse der Situation und der Alternativen. Oder: Der Unterschied zwischen formalen und inhaltlichen Strukturen, zwischen Unverbindlichkeit und kritischer Theorie, Diskussionspapier*. Marburg: unveröffentlicht.
- Jantzen, W. (1973a). *Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik*. Gießen: Focus Verlag.
- Jantzen, W. (1973b). *Geistige Behinderung und Gesellschaft. Referat zur Einweihung der Kindertagesstätte der Lebenshilfe* [am 24.01.1973] Korbach: unveröffentlicht.

- Jantzen, W. (1977). Materialistische Analyse der Sozialisation von Behinderten und Folgen für Erziehung und Unterricht. In G. Feuser (Hrsg.), *behinderte Pädagogik – behindernde Pädagogik – verhinderte Pädagogik* (S. 37-55). Oberbiel: Jarick.
- Jantzen, W. (1985). Die materialistische Theorie der Behindertenpädagogik. In Ulrich Bleidick (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik. Theorie der Behindertenpädagogik* (S. 322-342). Berlin: Marhold.
- Jantzen, W. (1987). *Allgemeine Behindertenpädagogik. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen* (Bd 1). Weinheim: Beltz.
- Jantzen, W. (1997). *Zur Neubewertung des Down-Syndroms*. Rotenburg/Wümme: Lebenshilfe.
- Jantzen, W. (2002): Identitätsentwicklung und pädagogische Situation behinderter Kinder und Jugendlicher In Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. Materialien zum Jugendbericht* (Bd. 4) (S. 317-394). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Jantzen, W. (2003). Materialistische Behindertenpädagogik als basale und allgemeine Pädagogik. In A. Bernhard (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik, Brüche, Neuansätze. Theoretische Grundlagen und Widersprüche* (Bd. 1) (S.104-125). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Jantzen, W. (2012). Macht, Gewalt, Herrschaft. In I. Beck & H. Greving (Hrsg.), *Lebenslagen und Lebensbewältigung* (S. 144–157). Stuttgart: Kohlhammer.
- Joggerst, K. (2016). Sich der eigenen Macht bewusst werden. *Welt des Kindes*, 94 (4), 14–17.
- Kamphaus, F. (2009). Die Würde behinderter Menschen. In F. Kamphaus (Hrsg.), *Leben 2010*. Freiburg.
- Katzenbach, D. & Schroeder, J. (2007). "Ohne Angst verschieden sein können": Über Inklusion und ihre Machbarkeit. *Zeitschrift Für Inklusion*, 2 (1). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/176>

- Kemena, P. & Miller, S. (2011). Die Sicht von Grundschullehrkräften und Sonderpädagogen auf Heterogenität: Ergebnisse einer quantitativen Erhebung. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke, & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen: Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 124–134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiehne, B. (2015). Vom Stressor zum Lernanreiz. Diversitätssensibilität als Lernziel einer hochschuldidaktischen Weiterbildung. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders und A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 139-155). Opladen: Budrich UniPress Ltd.
- Klaus, G. & Buhr, M. (1972). *Philosophisches Wörterbuch*. Hamburg: das europäische buch.
- Klee, E. (1983). „Euthanasie“ im NS-Staat. Die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“. Frankfurt a. M.
- Klenner, H. (1990). Macht – Herrschaft – Gewalt. In H. J. Sandkühler (Hrsg.), *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaft* (S.114-121). Hamburg: Meiner.
- Kobi, E. (1985). Behinderung als pädagogisches Problem. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 54 (2), 121-126.
- Kraus, B. (2016). Macht - Hilfe - Kontrolle. Grundlegungen und Erweiterungen eines systemisch-konstruktivistischen Machtmodells. In B. Kraus & W. Krieger (Hrsg.), *Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung* (4. Auflage) (S. 101-130). Lage: Jacobs. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-123259>
- Krebs, H. (1996). Gesundheit – Krankheit – Behinderung. Kritische Anfragen an das gängige Normalitätsprinzip. In E. Zwierlein (Hrsg.), *Handbuch Integration und Ausgrenzung*. Berlin.

- Kuhl, J. & Wittich, C. (2018). Individuelle Förderung im inklusiven Unterricht. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule. Herausforderungen Inklusion* (S. 383-397). Weinheim: Beltz.
- Kuhl, J. (2019a). Das Pädagogische der Sonderpädagogik?: Ein Kommentar zum Artikel von Andreas Kuhn. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88 (2), 146–151.
- Kuhl, J. (2019b). Beschreiben und verändern: Sonderpädagogik als wertorientierte und reflektierte Wirkungsforschung. VHN^{plus}. Online verfügbar unter <https://www.reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/view/3453>
- Lamnek, S. & Kress, C. (2008). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Langner, A. (2014). Das Unterrichten stark heterogener Klassen eine Frage von Beliefs?. *Erziehung und Unterricht*, 164 (3-4), 262-296.
- Lenin, W. I. (1973). „*Materialismus und Empirio-kritizismus*“, *Lenin-Werke* (Bd. 14), Berlin/DDR: Dietz.
- Lingenauber, S. (2001). Flexibel-normalistische Strategien im Diskurs der Integrationspädagogik. In U. Schildmann (Hrsg.), *Normalität, Behinderung und Geschlecht. Ansätze und Perspektiven der Forschung* (S.109-120). Wiesbaden: Springer VS.
- Lingenauber, S. (2008). Normalität. In S. Lingenauber (Hrsg.), *Handlexikon der Integrationspädagogik. Kindertageseinrichtungen* (Bd. 1) (S. 160-168). Bochum und Freiburg: projekt.
- Link, J. (1998). Von der Macht der Norm zum flexiblen Normalismus. Überlegungen nach Foucault. In J. Jurt (Hrsg.), *Zeitgenössische französische Denker. Eine Bilanz* (S.251-268). Freiburg im Breisgau: Rombach Litterae.
- Link, J. (1999). *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Link, J. (2005). Warum Diskurse nicht von personale Subjekten ausgehandelt werden. Von der Diskurs- zur Interaktionstheorie. In R. Keller (Hrsg.). *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit* (S. 77-99). *Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung*. Konstanz: UVK.
- Luhmann, N. (1969). Klassische Theorie der Macht: Kritik ihrer Prämissen. *Zeitschrift für Politik* 16, 149-170.
- Lüke, T. (2018). *Die Messung von Einstellungen zu schulischer Inklusion. Bestehende Probleme und neue Lösungsvorschläge*. Dissertation. Wuppertal.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2014). Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 101–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marx, K. & Engels, F. (1972). *Ein Manifest der Kommunistischen Partei. Marx-Engels-Werke [MEW]* (Bd. 4). Berlin.
- Marx, K. (1969). *Thesen über Feuerbach, Marx-Engels-Werke [MEW]* (Bd. 3). Berlin/DDR: Dietz.
- Marx, K. (1970). *Das Kapital. Marx-Engels-Werke [MEW]* (Bd. 1). Berlin/DDR: Dietz.
- Marx, K. (1974). *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Marx-Engels-Werke [MEW]* (Bd. 1). Berlin/DDR.
- Maskos, R. (2015). Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift Für Inklusion*, 10 (2). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260>
- Mattner, D. (2000). *Behinderte Menschen in der Gesellschaft. Zwischen Ausgrenzung und Integration*. Köln: Kohlhammer.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. München: Beltz.

- Mecheril, P. & Hazibar, K. (2013). Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen: Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. *Zeitschrift Für Inklusion*, 8 (1). Online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23>
- Mecheril, P. & Rose, N. (2014). Die Bildung der Anderen. Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu migrationsgesellschaftlichen Positionierungen. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 130–152). Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Meißner, H. (2015). Studies in Ableism. Für ein Vorstellungsvermögen jenseits des individuellen autonomen Subjekts. *Zeitschrift für Inklusion* 10 (2). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/276/259>.
- Melzer, C., Hillenbrand, C. & Sprenger, D. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen. *Review internationaler Studien. Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 61–80.
- Messerschmidt, A. (2007). Repräsentationsverhältnisse in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf.
- Moser, V. & Sasse, A. (2008). *Theorien der Behindertenpädagogik*. München: UTB.
- Moser, V. (1997). Geschlecht: behindert? Geschlechterdifferenz aus sonderpädagogischer Perspektive. *Behindertenpädagogik JG* (2), 138-149.
- Moser, V. (2001). Identitätskonstruktionen in der Sonderpädagogik. Welche Normalität wird produziert? In U. Schildmann (Hrsg.), *Normalität, Behinderung und Geschlecht. Ansätze und Perspektiven der Forschung* (S.95-107). Wiesbaden: Springer VS.
- Moser, V. (2018). Einleitung. In V. Moser (Hrsg.), *Behindertenpädagogik als Synthetische Humanwissenschaft. Eine Einführung in das Werk Wolfgang Jantzens* (S. 7-11). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Nirje, B. (1994). Das Normalisierungsprinzip. 25 Jahre danach. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 63 (1), S. 12–35.
- Nowak, K. (1985). *Euthanasie und Sterilisierung im Dritten Reich*. Göttingen.
- Oevermann, U. (1981). *Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung*. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter <http://www.rz.uni-frankfurt.de/~hermeneu>
- Oevermann, U. (1986). Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der „objektiven Hermeneutik“. In S. Aufenanger & M. Lenssen (Hrsg.), *Handlung und Sinnstruktur: Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik* (S. 19-83). München.
- Oevermann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie: Theoriekritik der Gegenwart* (S. 267-336). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1996). Beckett's Endspiel als Prüfstein hermeneutischer Methodologie. Eine Interpretation mit den Verfahren der objektiven Hermeneutik. In H.-D. König (Hrsg.), *Neue Versuche Becketts Endspiel zu verstehen. Sozialwissenschaftliche Interpretationen nach Adorno* (S. 93-249). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352-434). Stuttgart: Metzler.
- Oser, F. (1998). *Ethos. Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Palmowski, W. (1997). Behinderung ist eine Kategorie des Betrachters. *Sonderpädagogik* 27, 147-157.
- Popitz, H. (2009). *Phänomene der Macht*. Tübingen: Mohr.

- Prengel, A. (1998). Lernschritte – Notizen über Vielfalt. In S. Knauer (Hrsg.), *25 Jahre gemeinsames Lernen. Beiträge zur Überwindung der Sonderpädagogik*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Ricken, N. (2004). Die Macht der Macht. Rückfragen an Michel Foucault. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 119–143). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Rieger-Ladich, M. (2017). Ordnungen stiften, Differenzen markieren: Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 27–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Riess, E. (2008). Zur Funktion behinderter Menschen in der bürgerlichen Gesellschaft. *Behinderte Menschen*, 31 (2), 71–77.
- Rocco, T. S. & Delgado, A. (2011). Shifting Lenses. A Critical Examination of Disability in Adult Education. In T. S. Rocco (Hrsg.), *Challenging Ableism, Understanding Disability, Including Adults with Disabilities in Workplaces and Learning Spaces*. San Francisco: Wiley.
- Rosa, H. (2016a). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2016b). Der Panzer auf der Brust der Studenten. *ZEIT Campus*. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/campus/2016-05/hartmut-rosa-soziologie-studium-entschleunigung-resonanz-bologna-reform>.
- Schäfer, A. (2004). Macht – Ein pädagogischer Grundbegriff?: Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 145–163). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Schildmann, U. (1999). Was ist normal? Normalität - Behinderung - Geschlecht. In S. Groth & E. Rásky (Hrsg.), *Frauengesundheiten, Innsbruck und Wien* (S.13-25). Innsbruck und Wien: StudienVerlag.

- Schildmann, U. (2000). Normalität - Ein tragfähiges Konzept für die Integrationspädagogik? In H. Z. Thomas und N. H. Weber (Hrsg.), *Kinder und Schule auf dem Weg. Bildungsreformpolitik für das 21. Jahrhundert* (S. 167-176). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schildmann, U. (2001). Es ist normal verschieden zu sein? Einführende Reflexion zum Verhältnis zwischen Normalität, Behinderung und Geschlecht. In U. Schildmann (Hrsg.), *Normalität, Behinderung und Geschlecht. Ansätze und Perspektiven der Forschung* (S. 7-15). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, F. (2015). Die Kategorie des Normalen. Historisch-anthropologische Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In P. Bühler, E. Forster, S. Neumann, S. Schröder & D. Wrana (Hrsg.), *Normalisierungen* (S. 153-164). Wittenberg: Wittenberger Gespräche.
- Schüle, C. & Klomfaß, S. (2017). Inklusion in der Lehrer_innenbildung? Haltung entwickeln! In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 329–340). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwab, S.; Gebhardt, M.; Tretter, T.; Rossmann, P.; Reicher H.; Ellmeier, B. et al. (2012). Auswirkungen schulischer Integration auf Kinder ohne Behinderung – eine empirische Analyse von LehrerInneneinschätzungen. *Heilpädagogische Forschung*, 38 (2), 54-65.
- Seitz, S. (2011). Eigentlich nichts Besonderes. Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. *Zeitschrift Für Inklusion*, 6 (3). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83>
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago: University of Illinois Presse.

- Ständige Konferenz des Kultusministeriums der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2000). *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen: Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05. 10. 2000*. Bonn: KMK.
- Steinke, I. (2005). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 319-332). Reinbek: Rowohlt.
- Sturm, T. (2013). (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35 (1), 131–146.
- Sünker, H. (2017). Bildung und Herrschaft: Über einen gesellschaftlich-politischen Widerspruch hierzulande. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, (4), 20–23.
- Thimm, W. (1975). Behinderung als Stigma. Überlegungen zu einer Pradigma-Alternative. *Sonderpädagogik* 5 (4), 149-157.
- Tiling, J. v. (2004). *Einführung in den Sozialkonstruktivismus*. Online verfügbar unter http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/lehre/Tiling_2004_SozKon.pdf
- Trescher, H. (2013). Behinderung als demokratische Konstruktion. Zum objektiven Sinn und ‚cultutral impact‘ der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Zeitschrift für Inklusion*, 8 (4). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/195>.
- United Nations [UN] (2006). *Connections on the Rights of Persons with Disabilities*. Online verfügbar unter <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150>

- United Nations [UN] (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008. *Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35*, 1419-1457.
- Waldschmidt, A. (2003). Ist Behindertsein normal? Behinderung als flexibelnormalistisches Dispositiv. In G. Cloerkes (Hrsg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen* (S. 83-101). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Waldschmidt, A. (2010). Warum und wozu brauchen die Disability Studies die Disability History? Programmatische Überlegungen. In E. Bösl, A. Klein & A. Waldschmidt (Hrsg.), *Disability History Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Waldschmidt, A. (2012). Normalität – Macht – Barrierefreiheit. Zur Ambivalenz der Normalisierung. In A. Tervooren & Jürgen Weber (Hrsg.), *Wege zur Kultur. Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen* (S. 52-66). Köln, Weimar, Wien (Böhlau): Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden.
- Walgenbach, K. & Stach, A. (2014). Privilegien reflektieren in Gender- und Diversity-Bildungskontexten. Zwischenbericht MIWF-Forschungsprojekt. *Journal Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW* 34, 47–51.
- Wehler, H.-U. (1998). *Die Herausforderung der Kulturgeschichte*. München: Achims Verlag.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wernet, A. (2014). Hermeneutics and Objective Hermeneutics. In U. Flick (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 234-245). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Wilczenski, F. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29, 306-312.

Wollrad, E. (2003). *Der Weißheit letzter Schluss. Zur Dekonstruktion von „Weißsein“*. Online verfügbar unter <http://them.polylog.org/4/cwe-de.htm>

World Health Organization [WHO]. (2011). *World Report on Disability*. Online verfügbar unter https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf?ua=1

Wulff, H. J. (2012). *MacGuffin. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel*. Kiel: Lexikon der Filmbegriffe. Online verfügbar unter <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=472>.

8. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Verhältnis von Behinderung, Schädigung und Umfeld

Abbildung 2: Umgang mit Behinderung

Abbildung 3: Verhältnis von Behinderung und Leistung

Tabelle 1: Checkliste Gütekriterien qualitativer Forschung

Tabelle 2: Verhältnis Behinderung und Krankheit am Beispiel des Vaters

Tabelle 3: Synonyme, Kategorien und Hierarchien im Zusammenhang mit Behinderung

Tabelle 4: Verhältnis von Sichtbarkeit von Behinderung und abgeleitetem Verhalten

Tabelle 5: Übersicht der Phänomene mit inhaltlichen Überschneidungen

Tabelle 6: Synonyme von Behinderung (unten deiktische Begriffe)

9. Anhang

Anhangsverzeichnis

A Interviewleitfaden	152
B Interview Probandin 1	153
C Interview Probandin 2	158
D Interview Proband 3	164
E Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren	169
F Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin	199
G Fallstrukturekonstruktion Proband 3 Matthias	227

Anhang A: Interviewleitfaden

Leitfaden

1. Was ist Behinderung? Was verstehen Sie unter Behinderung?
2. Welche Rolle spielt Behinderung für Ihre berufliche (zukünftige) Praxis?
3. Welche Bedeutung hat Behinderung für Sie persönlich?
4. Was ist für Sie Nicht-Behinderung?

Anhang B: Interview Probandin 1 Maren

I¹: Meine erste Frage ist, was ist Behinderung? Oder, was verstehen sie unter Behinderung?

P²: Äh ja, da gibt es ja verschiedene Dimensionen jetzt, und zwar: Gesetzlich ist Behinderung ja äh definiert nach der WHO beziehungsweise ICDF, äh nach äh Schädigung, ähm ähm Handicap und so weiter und so fort, die verschiedenen Ebenen und äh ja, das besagt eigentlich, dass auf einer körperlichen Schädigung, äh noch andere Behinderungen aus dem Umfeld äh resultieren und äh da einhergeht sozusagen eine Behinderung in der Teilhabe und ähm ja Behinderung ist sehr komplex, rein vom Wort her würd ich jetzt sagen, man ist durch irgendetwas gehindert ähm oder wird an irgendetwas gehindert im Vergleich zu der Norm ja.

I: Sie wollen auch Lehrerin werden, ne? War doch so, ne?

P: Richtig.

I: Welche Rolle spielt denn da Behinderung für ihre berufliche zukünftige Praxis?

P: Ja Behinderung spielt eine sehr sehr große Rolle, weil ich möchte ja mit Menschen mit Behinderungen arbeiten, also ich weiß jetzt zwar noch nicht, ob ich lieber in einem inklusivem Setting oder anner Förderschule ähm arbeiten würde, ich bin da erstmal offen für alles, ähm und Inklusion ist, denk ich mal, n gutes Ziel und deswegen spielt Behinderung ne sehr sehr große Rolle.

I: Welche Bedeutung hat denn Behinderung für Sie persönlich?

P: Da ich selber eine Behinderung habe, eine Körperbehinderung, genauer gesagt ne [motorische Behinderung in Folge einer Hirnschädigung] ähm, hat's für mich nochmal so ne persönliche Komponente natürlich und ja Behinderung ist finde ich, ähm ähm eine Eigenschaft, die zu dem ganzen Menschen dazugehört, also, die den Menschen sozusagen komplettiert und man sollte Behinderung nicht nur negativ betrachten, weil da gibt's auch durchaus viele positive Eigenschaften oder positive Denkweisen, die man dadurch abgewinnen kann.

¹ Interviewerin

² Probandin

Anhang B: Interview Probandin 1 Maren

- I: Können sie das noch ein bisschen ausführen?
- P: Ja also mit Behinderung ähm also da kann man ja bestimmte Dinge nicht, egal welche jetzt und man sucht sich immer Ausweichstrategien beziehungsweise irgendwelche Strategien, die jetzt irgendwas kompensieren oder Alternativen und dadurch hat man' ganz anderen Blickwinkel und lernt auch verschiedene Eigenschaften, zum Beispiel Geduld oder oder man wird erfinderisch, wie könnte ich jetzt dies und jenes erreichen, obwohl ich zum Beispiel nicht sehen kann oder, also ich kann jetzt sehen, aber als Beispiel, man muss sich halt immer Alternativen überlegen und ja ähm ich könnte dazu jetzt noch mehr sagen, aber ich hab n bisschen den Faden verloren.
- I: Sie hatten angefangen, darüber zu sprechen, dass Behinderung ja nicht nur ne Benachteiligung ist, sondern, dass man dadurch auch also sie hatten gesprochen, das das sind charaktermerkmale.
- P: Ja genau ja äh Charaktermerkmal ähm.
- I: Oder Persönlichkeitsmerkmal haben sie glaub ich gesagt.
- P: Ja in dem Sinne, man lernt halt damit umzugehen und das prägt ja auch die eigenen Einstellungen ähm die eigenen Herangehensweisen, die eigenen Denkweisen, also eigentlich alles wird dadurch geprägt, finde ich.
- I: Haben sie schon mal – Ich musste grad an so ein Zitat denken ähm, also die Unterscheidung von, man hat einen Körper oder man ist sein Körper, ähm da musste ich grad dran denken, als wir darüber gesprochen haben, dass das was mit Persönlichkeit zu tun hat vielleicht. Wie würden sie das beziehen auf Behinderung? Würden Sie sagen, ein Mensch ist auch ein stückweit seine Behinderung oder er hat eine Behinderung?
- P: Ich würde sagen, das ist immer beides, weil jemand hat eine Behinderung steht ja definitiv fest, wenn's feststeht, aber jemand ist auch eine Behinderung insofern, dass er bestimmte Verhaltensweisen dann auch danach richtet, sowohl positiv, als auch negativ. Ich kenn zum Beispiel Leute, die haben Assistenz, zum Beispiel für die Freizeit oder für die Arbeit und ähm ja die die

ruhen – oder ne? Wie formulier ich das jetzt? Äh denen merkt man das an, die nutzen diese Assistenz auch n Stück zu viel dann, um irgendwie dann andere Sachen dann auszugleichen, die eigentlich nicht gar nicht in bestimmte Bereiche gehören oder manche wollen dann zu viel Hilfe haben, weil die denken, diese Personen denken dann, ja ich hab ja ne Behinderung, also ich brauch extrem viel Hilfe, also warum soll ich die nicht in Anspruch nehmen? Und dadurch entsteht so ne Überkompensierung find ich. Ja.

I: Und wie bewerten Sie das?

P: Ähm ja würd ich als nicht so gut bewerten, weil ähm natürlich muss jeder seine eigene Strategie finden und das ist auch ne Strategie, aber ähm ich würd über ne andere Strategie wählen, weil diese Strategie ähm für mich nicht selbstbestimmend genug ist.

I: Sie meinen, man gibt zu viel Eigenständigkeit vielleicht auch auf oder...?

P: Ja oder man verlässt sich zu viel auf andere sozusagen und wenn meine Assistenz jetzt nicht da ist, dann kann ich dies oder jenes überhaupt nicht, dabei müsste das nicht so sein. Das hat die Person sich auch n Stückweit auch selber so ausgesucht oder zurechtgelegt, weil ich finde ähm Sachen können immer funktionieren also ähm mit Behinderung kann sehr viel funktionieren also es hat Grenzen aber sehr viel kann funktionieren nur nicht ähm so im Norm – also wie die Norm so nach nem bestimmten Ablauf, sondern das ist immer vielschichtig so. Und manche sagen dann, ja okay ich brauch mir jetzt ja keine Strategien zu überlegen, wie ich, sag mal alleine mit dem Bus fahren kann, weil ich hab ja meine Assistenz, die immer da ist und mir hilft. Sowas zum Beispiel.

I: Meine nächste Frage ist, Sie haben's im Seminartitel ja wahrscheinlich auch gelesen, es geht um Behinderung und um Nichtbehinderung mit ner Klammer, im Englischen gibt's den Begriff Disability, was ist denn für sie Nichtbehinderung? Haben Sie darüber schon mal nachgedacht, was das bedeuten könnte?

P: Also eigentlich ist ähm Nichtbehinderung für mich ein ein Begriff ähm, der nur als Opposition gemeint ist aber der eigentlich ja gar nicht wirklich existiert, weil jeder Mensch hat körperliche, persönliche und was weiß ich wie viele Grenzen.

Anhang B: Interview Probandin 1 Maren

Jeder braucht mal Hilfe bei irgendwas, also ist jeder auch ein Stück weit behindert, ist jetzt vielleicht übertrieben, aber ich weiß nicht das so schwarz oder weiß zu sehen, find ich halt nicht der richtige Ansatz, also dem kann ich nicht so zustimmen, diesem Weltbild.

I: Das ist interessant, was sie sagen, das führt mich direkt zu meiner nächsten Frage, ich seh' das nämlich ähnlich wie Sie und zwar, dieser Begriff, also man kann das schlecht auf Deutsch übersetzen, so wie Geschlecht, kann man also Gender/Geschlecht kann man gut auf Deutsch übersetzen bei diesem Kontinuum von Dis/Ability geht das schwieriger, da sagt man Behinderung Nichtbehinderung, aber so einfach ist das nicht...

P: Aber das kommt ja von able, also möglich...

I: Ja genau, man sagt ja auch manchmal ablebodied für jemanden, der keine körperliche Beeinträchtigung hat, zum Beispiel, worauf ich aber hinaus wollte, also, ich betrachte diese Dis/Ability als Kontinuum, also wenn man sich jetzt nen Strich vorstellt, auf der einen Seite steht Disability – Ability

P: Also so Zweidimensionales...

I: Genau, genau, also nicht kategorial, sondern dimensional und ähm, ich stell mir das halt so vor, dass die allerwenigsten Menschen sagen würden, hundert Prozent, ich stehe auf der Seite Disability oder auf der Seite Ability, und meine Frage ist jetzt, ähm, ob Sie von Situationen berichten können, bei denen Ihre eigene Position auf diesem, dieser Linie, diesem Kontinuum bewusst geworden ist oder bewusst wird.

P: Boah, gute Frage... Also, ich, ich seh's genauso, dass ist äh, wie bei Gesundheit und Krankheit, wer kann schon sagen, ich bin vollkommen gesund, ne? Genauso ist das auch bei Behinderung aber, oh jetzt muss ich ein gutes Beispiel überlegen... da ist es mir bewusst geworden...

I: Überlegen Sie ruhig.

P: Also körperlich bewusst geworden ist, äh wird mir das manchmal in der Disko oder wenn andere tanzen und ich, klar man, ich kann mit dem Rollstuhl tanzen,

Anhang B: Interview Probandin 1 Maren

mach ich dann auch, aber das ist halt nicht so wie ohne Rollstuhl und dann wird mir das schon bewusst. Okay so körperlich, äh merk ich dann ziemlich schnell, bin ich dann eher auf der behinderten Seite in dem Punkt, wenn's ums Tanzen geht, merk ich das, ja.

I: Okay. Ich wär mit meinen Fragen jetzt schon am Ende, ähm gib'ts jetzt vielleicht etwas, was ich noch nicht gefragt habe, was sie aber gerne noch zu dem Komplex erzählen möchten oder erklären, was ich noch wissen sollte?

P: Okay, auch ne gute Frage, ähm...

I: Ja manchmal hat man ja ne ganze Zeit etwas im Kopf und denkt sich später, Mensch, das hätt ich gerne noch erzählt

P: Nee, grade fällt mir nichts ein.

I: Okay gut, dann sagen Sie doch bitte einmal Ihren Kodierschlüssen.

VP: Kodierschlüssel

I: Okay, die erste Frage die ich habe ist, was ist Behinderung, was verstehen Sie unter Behinderung?

P: Ah Gott, das ist schwierig! Jetzt kann man mit so einer Uni-Antwort irgendwie kommen, also was man irgendwie immer in den Seminaren lernt...also klar, wenn ich an Behinderung denke, dann ist glaube ich das erste, wenn ich mich jetzt nicht intellektuell kontrolliere und sage das ist ja alles nur konstruiert und so, das ist glaube ich das erste was mir in die Gedanken kommt natürlich eine Körperbehinderung, also die wird mir einfallen, bevor mir sowas wie Förderschwerpunkt Lernen, emotionale soziale oder sowas einfällt, also Dinge die man sieht, die assoziiere ich natürlich irgendwie intuitiv schon mehr mit einer Behinderung. Dann als nächstes wahrscheinlich eine geistige Behinderung, auch noch mehr als eine Sehbeeinträchtigung, also alles was / je sichtbarer es wird, desto mehr würde ich das glaube ich dann doch irgendwie emotional als Behinderung irgendwie verstehen, abgesehen jetzt von dem, was ich intellektuell vielleicht weiß oder denken würde oder sagen würde.

I: Möchten Sie das auch ausführen, vielleicht wo da die Diskrepanz liegt?

P: Ja, das ja natürlich irgendwie Behinderung wird auch andere Heterogenitätsdimensionen nicht an sich da ist, sondern ja irgendwie auch gemacht wird, also dadurch, dass wir überhaupt definieren was ist eine Behinderung und was nicht, also wo fängt das denn an und wo hört das auf und dass das natürlich auch gesellschaftlich verursacht ist, also ich hatte die Diskussion mal mit meinem Mann, der sagte dann irgendwie ja, aber wenn einer keiner Beine hat, dann kann der nicht von einem Tiger wegrennen, der wäre schon früher / dann wäre der früher gestorben, dann wäre der auch behindert gewesen oder so und dann habe ich aber zum Beispiel solche Leute wie ich weiß, der hat jetzt irgendwie seine Freundin umgebracht, aber Oscar Pistorius oder so, da sage ich ihm jetzt immer, "Ist der jetzt behindert? Der kann schneller laufen als Du.", also ...ja genau, dass das eigentlich keine objektive Kategorie ist irgendwie.

I: Welche Rolle spielt Behinderung denn für Ihre berufliche zukünftige Praxis? Sie werden Lehrerin wahrscheinlich?

P: Genau, also ich mache Lehramt für Sonderpädagogik, allerdings Förderschwerpunkt Lernen und emotionale und soziale Entwicklung und ich möchte unbedingt auch emotionale und soziale Entwicklung auch später machen, halt als Förderschwerpunkt. Das ist ja klar... gelten die als behindert, ehemalige Paragraph 15 Kinder gelten ja auch irgendwie als mehrfach schwerstbehindert, obwohl die nur diese emotionale Sache haben. Aber das ist für mich, wie gerade eben schon gesagt, ja irgendwie nicht so richtig, eine Behinderung wie wir das so gesellschaftlich wahrnehmen, also ich könnte mir selber auch nicht vorstellen zum Beispiel im Bereich KME oder GE zu arbeiten, das ist irgendwie nicht so mein Ding, also klar Autismusspektrumsstörung und mit solchen Sachen werde ich sicherlich zu tun haben irgendwie, Depressionen, solche Sachen vielleicht, genau...jetzt nicht irgendwie ... körperliche Einschränkungen oder solche Sachen.

I: Können Sie mir das nochmal ein bisschen erklären, ich hatte das jetzt so verstanden, dass in so einem ersten Draufblick auf Behinderung, ist für sie Behinderung erstmal so die ersten Sachen die so kommen, so Körperbehinderung, geistige Behinderung und Sie haben gesagt, Sie möchten ganz gerne im Bereich emotionale soziale Entwicklung arbeiten und ich habe es jetzt so verstanden, dass Sie emotionale soziale Entwicklungsproblematiken und psychische Erkrankungen jetzt nicht so als Behinderung rahmen, habe ich das richtig verstanden?

P: Ja genau, also jetzt von / rein von meinem eigenen ganz subjektiven Empfinden irgendwie. Klar, im Endeffekt schränkt es die Leute wahrscheinlich genauso ein wie jetzt / oder vielleicht sogar mehr, als jetzt mir fehlt ein Bein oder ich sitze im Rollstuhl oder so, aber man sieht es halt nicht direkt so, also wahrscheinlich liegt es so ein bisschen tatsächlich so ein bisschen daran, was so visuell direkt wahrnehmbar ist. Ich lese gerade ein Buch zum Beispiel über obsessiv compulsive Order, das ist natürlich eigentlich eine total krasse Behinderung, wenn die Leute überhaupt gar nicht mehr am Leben teilhaben können, aber so diesen ganz oberflächlichen Behinderungsbegriff, den ich vielleicht auch schon hatte, bevor ich angefangen habe kritisch darüber zu reflektieren, den würde ich damit erstmal nicht in Verbindung bringen, da würde ich vielleicht dann eher sagen krank, das ist Krankheit oder so, keine Ahnung. Passt mit selber gerade nicht was ich sage, aber...

Anhang C: Interview Probandin 2 Karin

I: Wollen Sie das versuchen noch ein bisschen weiter auszudifferenzieren, wo der Unterschied zwischen Behinderung und Erkrankung für Sie ist oder Behinderung und Krankheit?

P: Wahrscheinlich jetzt in dem Zusammenhang, dass was ich jetzt so als Behinderung jetzt so ein bisschen definiert habe, also wirklich Körperfunktionen, die irgendwie nicht mehr da sind oder kaputt sind. Das lässt sich nicht mehr reparieren, inwiefern das sein muss, ist natürlich eine andere Frage, aber jetzt vielleicht würde ich denken eine Depression oder eine Zwangsstörung oder sowas, das kann man noch therapieren und das will man vielleicht auch therapieren, also jemand, der jetzt vielleicht eine Körperbehinderung hat, muss das ja selber gar nicht als Einschränkung, als Belastung empfinden, ich glaube aber jemand mit einer Zwangsstörung, das ist dann nicht schön, also .. und das würde ich jetzt bei einer Körperbehinderung / fände ich es anmaßend, wenn ich als jemand, der normal funktionstüchtig ist, sage, das ist ja schlimm, das ist ja nicht schön, Du armer Menschen, weil das weiß ich ja gar nicht, ob derjenige nicht damit super zurechtkommt und vielleicht auch zufrieden ist, also das würde ich sagen ist dann wieder gesellschaftlich total gemacht, aber eine Krankheit würde ich sagen, ob es jetzt eine psychische Erkrankung ist, ob es Krebs ist, die ist ja quälend, geht ja auch an die Substanz, insofern als das ja auch / wie soll man das sagen, ich möchte jetzt nicht direkt sagen das Überleben gefährdet, aber im Endeffekt ja schon, wenn es so ganz schlimm ist halt.

I: Also auch irgendwo so ein subjektives Leiden?

P: Ja., würde ich jetzt schon sagen. Was sich natürlich bei Behinderung nicht ausschließt, aber da würde ich sagen muss es halt nicht sein, da ist es oft eher das wir das als gesunde Menschen voraussetzen, wir sagen einfach dem muss es ja schlecht gehen, der sitzt ja im Rollstuhl, aber das ist ja eigentlich Quatsch eigentlich.

I: Sie haben schon ein bisschen gesagt so mein persönliches Behinderungsbild, ich würde gerne mal wissen welche Bedeutung Behinderung für Sie persönlich hat?

P: Ich habe eigentlich / bin ich eigentlich viel in Berührung gekommen mit Menschen mit Behinderung, weil ich war im integrativen Kindergarten schon, das war meinen Eltern immer ganz wichtig, also ich hatte auch /.

I: Also Sie als Kind schon?

P: Ja ich als Kind schon, also ich hatte auch immer Freunde die im Rollstuhl waren, auch geistig behindert waren, dann / wir haben ganz viel gemacht immer, im Verein XY, da haben wir immer so ein bisschen engagiert, auch als Kinder schon bei Weihnachtsfeiern mitgeholfen und so. Jetzt mittlerweile ist es so, dass mein Papa schwerbehindert ist, der hat [neurologische Erkrankung], das heißt da habe ich immer Berührung mit Behinderung. Bei ihm ist es aber so, dass er das gar nicht, also für ihn ist das zum Beispiel eher eine Krankheit, als eine Behinderung, nachdem was ich jetzt gesagt habe, also der leidet da wahnsinnig drunter, will es sich nicht eingestehen, will sich das nicht eingestehen, hasst das quasi, dass er das hat und ich versuche dann immer zu sagen ja, aber das ist doch alles nur irgendwie und versuche doch damit zu leben, aber das ist natürlich toll aus meiner Perspektive, also da hat das natürlich schon irgendwie eine Bedeutung, weil das auch in meinem Kreis ist und was ich dann hier so in der Uni darüber lerne, hilft mit natürlich auch so ein bisschen damit umzugehen, also ich versuche das dann eben auch weiterzugeben natürlich an ihn, aber funktioniert nicht so gut.

I: Meine nächste Frage ist, Sie haben ja auch den Titel unseres Seminars gelesen und da steht ja an zweiter Stelle [Untertitel Seminar] können Sie diesen Begriff füllen, was ist das für Sie?

P: (Nicht-)Behinderung?

I: Ja.

P: ... ja auch da würde ich jetzt sagen, eigentlich kann man es nicht, also man jetzt nicht definieren behindert, nicht-behindert oder Behinderung und Nicht-Behinderung, weil es ja eigentlich ein Kontinuum ist und wo wir jetzt die Grenze machen ist ja willkürlich eigentlich, also das wir sagen, dass jemand, der die und die Einschränkung hat ist jetzt behindert und jemand der jetzt ein IQ von unter 70 hat ist jetzt geistig behindert und das ist ja total arbiträr gesetzt irgendwie diese Grenzen, deswegen in manchen Situationen bin ich mit Sicherheit behinderter als jemand der zum Beispiel im Rollstuhl sitzt, weil ich mich mit Alltagssituationen total schwer tue und vielleicht Ängste habe oder sowas, die so jemand dann nicht hat, also ich glaube das ... ist ja, kann man so eigentlich gar nicht sagen wo Behinderung anfängt und was Behinderung eigentlich überhaupt ist, also in welchen Situationen man behindert wird quasi oder so.

Anhang C: Interview Probandin 2 Karin

I: Das ist total spannend, dass Sie das sagen, weil das wäre meine nächste Frage gewesen. Ich hätte Ihnen jetzt ausführlich erklärt, dass ich Behinderung und Nicht-Behinderung als Kontinuum verstehe, das haben Sie ja auch schon gesagt jetzt gerade, können Sie mir da von Situationen berichten, in denen Ihnen Ihre eigene Position in diesem Kontinuum mal bewusst geworden ist? Oder wo sehen Sie sich überhaupt in diesem Kontinuum?

P: Also körperlich sehe ich mich schon relativ auf der nicht behinderten Seite, ich glaube da kann ich fast alles außer jetzt Sachen, die irgendwie weiß ich nicht Leistungssport sind oder sowas, was so ... psychische Sachen angeht, bin ich mir da nicht mehr so sicher, was so angeht mit gewissen Situationen einfach umzugehen und ja da würde ich schon sagen, dass ich da ganz oft mich selber behindere letzten Endes, durch Ängste die ich habe und Unsicherheiten die ich habe, vielleicht...genau.

I: Also es ist auch eher eine situative Sache..

P: Würde ich schon sagen.

I: .. an der Sie sich da verorten würden selbst?

P: Würde ich schon sagen.

I: Okay, ich habe meine Fragen dann jetzt durch. Haben Sie jetzt noch irgendwas im Kopf, was ich vielleicht noch nicht gefragt haben, was Sie aber gerne noch loswerden möchten jetzt?

P: ... Ja eigentlich nicht so unbedingt. Was ich interessant finde, was auch jetzt in unserem Seminar so ein bisschen kommt ist Behinderung mit reinzunehmen eben in die anderen Dimensionen wie Geschlecht, Rasse nenne ich es jetzt mal..., solche Sachen, weil ich habe halt gerade über diese Kategorien mir immer viele Gedanken gemacht, früher auch so Antifa-mäßig und so und Behinderung war aber da nie ein Thema für mich, das habe ich nie gesehen, dass das eigentlich dieselben Mechanismen sind, die da so hinter stecken und das ist eigentlich erst muss ich sagen mit der Uni so ein bisschen gekommen, dass ich da so gesehen habe, achja ... das ist ja eigentlich genau das Gleiche was da gemacht wird oder was wir da machen und ... das finde ich interessant, dass das jetzt im Seminar auch mal zusammengebracht wird, weil das hat man eigentlich nicht, also in den Kulturwissenschaften macht man

Anhang C: Interview Probandin 2 Karin

eigentlich immer nur Geschlecht und Rasse und Religion und sowas und in Rehabilitationswissenschaften macht man dann Behinderung.

I: Aber dann meistens auch nur, maximal wird dann manchmal noch Geschlecht dazu genommen.

P: Genau, das stimmt.

I: Aber das wird passieren.

P: Ja, das ist super!

I: Okay, dann mache ich mal aus.

I: Okay und los.

P: Kodierschlüssel

I: Okay, meine erste Frage ist: Was ist Behinderung? Was verstehen Sie unter Behinderung?

P: Hm. Es ist / bei Behinderung geht es ja eigentlich letztendlich darum, dass das jemand ist, der irgendwie auf / zum Teil auf Hilfe angewiesen ist. Also der im Alltag nicht unbedingt selbstständig oder ohne Hilfe alleine bewerkstelligen kann. Also sei es jetzt über unterstützte Kommunikation, Rollstuhl, ja, also dass das so eine grobe Idee was ich unter Behinderung verstehe. Jemand der halt irgendwie Unterstützung oder besondere Unterstützung braucht. Dazu zähle ich aber auch zum Beispiel Kinder, die spezielle Bedürfnisse haben im Bezug E-Schule jetzt. Die sind auch speziell, aber haben zwar auch irgendwo eine Behinderung. Die sieht man denen aber jetzt nicht an, wie jemand der im Rollstuhl sitzt oder so. Ja.

I: Wo sehen Sie da den Unterschied? Oder inwiefern ist das was anderes?

P: Ich denke / ich für mich denke einfach, dass / ich einem Menschen mit Trisomie 21 seine Behinderung irgendwie ansehen kann. Und demnach einfach auch mich ihm gegenüber schon direkt anders verhalten werde, als ich es mit jemandem mache, dem ich das jetzt nicht ansehe. Und wenn da dann aber eine Reaktion käme jetzt im Bereich von einem E-Schüler und ich wüsste es jetzt nicht, oder so dass ich dann erstmal irritiert wäre. Also vorher würde ich schon eingliedern: ok, der Mensch hat anscheinend eine geistige Behinderung, also muss ich mit dem irgendwie anders umgehen, als jetzt mit jemandem, der für mich, im ersten augenscheinlichen Anblick, normal aussieht.

I: Können Sie das nochmal so ein bisschen ausführen. So diesen Unterschied zwischen / Sie haben ja gesagt es macht einen Unterschied, ob ich vorher das weiß, oder nicht. Können Sie das noch ein bisschen / das noch ein bisschen ausführen?

P: Ja, kann ich. Wenn ich jetzt jemandem ansehe, dass er eine Behinderung hat, dann stelle ich mich auch einfach darauf ein, dass er gegebenenfalls andere Ansichten hat

oder einfach nur anders auch agiert. Als ich es von jemandem erwarten würde, den ich eher normal einschätzen würde. Also, ja, also ich kann von jemandem mit einer geistigen Behinderung nicht erwarten, dass er die gleiche, jetzt Setting Schule, die gleichen Leistungen einfach bringt, wie ein Kind, das normal aufgewachsen ist. Ich würde es jetzt nicht unterfordern, aber ich würde einfach auch nicht die Ansprüche unbedingt an das Kind haben und sagen, so du musst jetzt in den ersten paar Schuljahren super gut Mathe und Deutsch können. Sondern wir gucken einfach, wie wir für dich weiterkommen. Das würde ich auch für ein anderes Kind natürlich machen, aber trotzdem würde ich da schon sagen, so komm, wir schaffen das. Und dem anderen würde ich da halt so ein bisschen mehr Freiraum geben, Narrenfreiheit geben. Grenzwertig jetzt Narrenfreiheit zu sagen, aber gut. Also von der Idee her.

I: Welche Rolle spielt Behinderung für Ihre berufliche zukünftige Praxis als Lehrer?

P: Also ich habe mich ja bewusst für sonderpädagogische Förderung entschieden. Ich habe die Förderschwerpunkt Emotional, Soziale Entwicklung und den Förderschwerpunkt Lernen. Von daher ist das natürlich auch ein Thema. Und im inklusiven Setting könnte es passieren, dass ich später mal an eine Regelschule komme und dort mit allen Schülerinnen und Schülern mit Behinderung umgehen werde. Von daher ist das schon ein zentrales Thema für mich. Und ich habe das jetzt auch an und für sich, überhaupt keine Probleme damit, oder so. Also ich mache jetzt, als Beispiel, seit mehr als zehn Jahren, Sport mit Menschen mit geistiger Behinderung ehrenamtlich in einem Sportverein. Das war jetzt so diese Grundidee, warum ich jetzt auch hier studiere. Weil mir das Spaß gemacht hat mit den Menschen zu arbeiten. Ich für mich aber gesagt habe, ich finde diesen Bereich Emotional, Soziale Entwicklung und Lernen nochmal interessanter. Und so ein bisschen die Hoffnung, in Bezug auf die Leistungsgesellschaft, die wir haben, dass ich da eher die Chance sehe, Kinder nochmal zu fördern und denen einen Weg in unserer Gesellschaft zu ebnen, als vielleicht für einen Menschen mit geistiger Behinderung kann. Weil ich es so sehe, dass da der Weg schon ziemlich klar vorgezeichnet ist. Da gibt es halt nicht so viele Möglichkeiten. Aber nichtsdestotrotz arbeite ich gerne auch mit denen zusammen, weil ich das für mich als sehr bereichernd empfinde.

I: Welche Bedeutung hat Behinderung für Sie persönlich? Also ein bisschen sind Sie am Ende jetzt schon in die Richtung gekommen.

P: Für mich persönlich / also ich bin jetzt unvoreingenommen vor ein paar Jahren einfach zu diesem Sportverein gegangen, jetzt als Beispiel. Und bin da das erste Mal mit Menschen mit geistiger Behinderung konfrontiert gewesen. Hatte vorher nicht / keine Berührungspunkte mit denen. Und ich habe für mich erfahren, dass das ehrliche und glückliche Menschen sind. Also nicht unbedingt alle, aber so mit denen ich da jetzt arbeite seit mehreren Jahren / es macht mir Spaß und die sind ehrlich zu mir. Also wenn die mal zu mir sagen, ich bin doof, dann meinen die das in der Situation auch so. Und damit kann ich dann auch gut umgehen und / als jemand der hinter meinem Rücken schlecht über mich redet. Also das finde ich schon gut. Und das macht mir sehr viel Spaß und ich bin da auch sehr gerne. Und von daher ist das für mich eigentlich irgendwie allgegenwärtig und ich habe auch keine Probleme mit, wenn mir jetzt Menschen mit geistiger Behinderung über den Weg laufen, wenn ich in der Stadt unterwegs bin oder die mich dann grüßen. Das finde ich immer, ja, nett und / also das ist irgendwie / ja bereichert das eigentlich mein Leben. Das macht mir Spaß und ja, ich fühle mich da gut aufgehoben.

I: Ich hatte letzte Woche bei unserer ersten Sitzung schon gesagt, dass ich immer versuche Behinderung mehr so als Kontinuum vorzustellen. Auf der linken Seite steht "behindert" und auf der rechten Seite steht "nicht behindert". Was ist denn für Sie "nicht behindert" oder "Nicht-Behinderung"? Also können Sie das jetzt schon füllen? Wir werden das im Seminar noch besprechen, aber vielleicht haben Sie da schon eine Idee zu.

P: Ob ich das so hundertprozentig füllen kann, was jetzt konkret "nicht Behinderung" ist, ist natürlich schwierig, weil vielleicht sind wir alle irgendwie ein bisschen behindert oder haben eine Behinderung. Aber ich sehe das halt so ein bisschen so, ja, was ich vielleicht so augenscheinlich sehen kann. Also was ich ja gerade auch schon mal gesagt habe, wenn ich eine Brille brauche, bin ich ja schon irgendwie eingeschränkt und habe ja auch irgendwie eine Behinderung oder so. Aber, ja, es ist halt die große Frage. Ich weiß nicht, ob wir darauf noch eingehen werden: "bin ich jetzt behindert oder werde ich durch meine Umwelt behindert, weil die mir was etwas vorschreibt?". Und das ist natürlich immer wieder ein interessantes Thema. Von daher ist es natürlich schwierig zu füllen. Nur weil ich groß geworden bin oder sozialisiert worden bin in meinen ersten Lebensjahren nicht unbedingt mit Menschen mit Behinderung in Kontakt zu kommen, kann es natürlich sein, dass ich für mich ganz oft denke, dass Menschen mit Behinderung ganz klischeehaft jemand ist, der im Rollstuhl sitzt, oder der gepflegt

Anhang D: Interview Proband 3 Matthias

werden muss, oder der einen Talker braucht oder sonstiges. Aber ob ich jetzt dadurch, weil ich jetzt alleine in meinem Leben leben kann, ohne einen Rollstuhl oder ohne einen Talker, ob ich dann unbedingt "nicht behindert" bin, oder ob ich in anderen Bereichen trotzdem meine Einschränkungen habe, die man jetzt nicht unbedingt sieht, ist natürlich jetzt so die Frage. Oder nur weil die Gesellschaft darauf eher ausgerichtet ist, dass ich frei verfügen kann über meine Ressourcen und über meine Zeit Ja, hätte man die Gesellschaft anders aufgebaut, wäre ich vielleicht der behinderte und die anderen, die wir jetzt als behindert deklarieren, wären in Führungszeichen "die Normalen". Ist auch die Frage, wie die Gesellschaft das in den letzten Jahren entwickelt hat, oder Jahrtausenden entwickelt hat.

I: Das ist ganz interessant, was Sie als Vorletztes gesagt haben. Also ich hatte ja eben dieses Kontinuum umrissen von Behinderung und Nicht-Behinderung. Wenn Sie mal überlegen, ob Sie sich selber eher jetzt auf diesem / auf diesem, wie sagt man

P: Strahl?

I: Strahl! So eher in der Nähe von Behindert oder eher in der Nähe von Nicht-Behindert oder in der Mitte oder so, verorten würden. Können Sie da von Situationen berichten, in denen Ihnen ihre Position einmal bewusst geworden ist? Verstehen Sie die Frage?

P: Ich denke schon.

I: Gut!

P: Also, wenn ich mich jetzt auf einem Strahl bewege, würde ich mich natürlich einfach mehr zu dem Bereich Nicht-Behinderung hinzuordnen, weil ein treffendes Beispiel, was ich mal in einer Vorlesung gehört habe, ich weiß gar nicht mehr bei wem das war, doch bei Herrn / ist auch egal /, auf jeden Fall der hatte jetzt einfach mal ein Beispiel Dortmund Hauptbahnhof gesagt, dass es dort keine Aufzüge gibt für Menschen mit Rollstuhl, so die müssen in den Lastenaufzug einsteigen und das ist natürlich bitter, weil diese Menschen können sich auch / wir hatten ja gerade auch das Beispiel Wolfgang Schäuble, der sitzt im Rollstuhl, der könnte sich jetzt nicht frei am Dortmunder Hauptbahnhof bewegen, er müsste halt mit dem Lastenaufzug auf das Gleis hochgebracht werden und natürlich wird er dadurch dann mehr behindert, wobei er vielleicht ein Mensch ist, vom Intellekt her, der mir einiges voraus hat und das ist

Anhang D: Interview Proband 3 Matthias

natürlich / ist er durch seine motorische Einschränkung dann behindert. Beantwortet das Ihre Frage?

I: Ja, im Prinzip, dass ich Ihnen das dann daran bewusst wird, weil Sie einfach eine Treppe nehmen können?

P: Genau, also ich kann einfach die Treppe nehmen oder ich kann mich jetzt auch einfach in mein Auto setzen, das nicht extra umgebaut werden muss oder speziell angefertigt werden muss, weil ich halt der Norm entspreche und darüber frei verfügen kann, also ich kann mir das aussuchen ob ich jetzt - auch hier an der Uni - die Treppe nehme oder den Aufzug, ich habe die Wahl mich zu entscheiden was ich mache, das hat jetzt jemand mit Rollstuhl nicht unbedingt.

I: Okay, das waren schon meine Fragen, gibt es jetzt vielleicht noch irgendetwas was ich noch nicht gefragt habe, aber was sie gerne noch loswerden möchten zu dem Thema Behinderung oder Nicht-Behinderung?

P: Nein.

I: Okay, Dankeschön!

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1 I': *Meine erste Frage ist, was ist Behinderung? Oder, was verstehen sie unter*
2 *Behinderung?*

3

4 Die Einleitung der I mit dem Possessivpronomen *Meine* verknüpft das Subjekt deutlich mit der
5 Sprecherin, wie es zu Beginn eines Interviews durchaus erwartbar ist.

6

7 *Meine erste Frage ist* ist als Einleitung ins Gespräch zu verstehen, es werden mehrere Fragen
8 vorbereitet und baut ein strukturelles Gerüst für das kommende Gespräch auf. Es leitet konkret
9 ein, womit die Struktur beginnen wird und auch, was die erste Frage sein wird.

10

11 Eine *Frage* ist eine Wissenslücke, von der die*der Sprecher*in erwartet, dass die*der Hörer*in
12 sie schließen kann. Eine Frage verlangt Klärung und ist gleichzeitig Aufforderung zur Antwort
13 als Sprechakt. Es wird möglicherweise Wissen unterstellt, es ist zwar möglich, Fragen zu
14 stellen, ohne zu wissen, ob die*der Hörer*in eine Antwort hat. Ohne es zu erwarten, ist jedoch
15 nur rhetorisch oder ironisch möglich, was aber hier nicht zur Einführung der Struktur passt.

16 An der Sequenz lässt sich die strukturelle Redevertelung Frage-Antwort abschätzen, es
17 werden eher kurze und wenige Fragen sein und es werden längere Antworten erwartet werden,
18 sonst wäre es für eine Interviewsituation nicht ökonomisch.

19 Die strukturelle Einführung bedeutet auch, dass das Gespräch länger dauern wird, die
20 Interviewerin möchte etwas erfahren. Das impliziert auch z. B. eine mündliche Prüfung, was
21 aber auch als eine Version des Interviews möglich ist.

22

23 Die Frage beginnt nun mit *Was ist*, was eine Sachfrage einleitet. *Ist* markiert eine ganz
24 grundsätzliche Frage vor allem zusammen mit dem Auftakt *meine erste Frage ist*. Vermutlich ist
25 das definitorisch zu verstehen, aber nicht konkret relevant. Es handelt sich also um eine
26 abstrakte Frage.

27

28 Das Subjekt des Fragsatzes folgt nun: *Behinderung*. Der Begriff erscheint zentral. Es ist
29 erwartbar, dass eine Ansicht zu Behinderung erfragt werden wird. Behinderung ist allgemein
30 bekannt, hier könnte zunächst jede Person Auskunft zu geben, aber im hier vorliegenden
31 Kontext wäre die Beantwortung mit einer Definition denkbar und erwartbar.

32 Es ist offen, ob die Frage abstrakt bleibt (z. B. „was ist Behinderung für dich?“), im Kontext ist
33 aber eine sozio-biologische Antwort erwartbar und nicht z. B. im Sinne einer
34 Verkehrsbehinderung o. ä.. Die Antizipation ist der Tatsache des Aufwands, mit dem das
35 Interview betrieben wird, geschuldet, es kann daher auch davon ausgegangen werden, dass es
36 um mehr geht, als eine bloße Abfrage von „Uni-Wissen“. Es wird daher vermutlich um die
37 konkrete Verbindung der Probandin zu Behinderung gehen wird, unabhängig vom
38 wissenschaftlich Erlerntem.

39 *Behinderung* ist hier grammatisch abstrakt ohne Adjektiv gehalten, es handelt sich um ein
40 Verbalabstraktum, was auf das Essenzielle der Sache hinweist. Es geht also hier um die
41 persönliche Beziehung zum Essenziellen.

42

43 *Oder* ist ein Konkurrenzbegriff zu Behinderung (Krankheit/Gesundheit) in Gemeinsamkeit oder
44 Unterschied zu Behinderung.

45

46 Der Konkurrenzbegriff ist einer Erweiterung der Frage *Was verstehen Sie unter Behinderung?*
47 *Verstehen* ist im Kant'schen Sinne im Unterschied zwischen Verstehen und Vernunft zu sehen,
48 Vernunft ist das objektiv Höchste und Verstehen ist die subjektive Version dessen. Das
49 unterstreicht die Betonung, dass es um den subjektiven Ansatz durch die Probandin geht. Es
50 soll die subjektive Ansicht zu einem allgemeinen Konstrukt untersucht werden.

51

¹ Interviewerin

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1 Die förmliche Anrede mit *Sie* markiert die Beziehung. Es handelt sich um eine Distanzform der
2 Höflichkeit, hier liegt eine formale Beziehung vor.

3
4 *P²: Äh ja, da gibt es ja verschiedene Dimensionen jetzt, und zwar: Gesetzlich ist*
5 *Behinderung ja äh definiert nach der WHO beziehungsweise ICDF, äh nach äh*
6 *Schädigung, ähm ähm Handicap und so weiter und so fort, die verschiedenen*
7 *Ebenen und äh ja, das besagt eigentlich, dass auf einer körperlichen*
8 *Schädigung, äh noch andere Behinderungen aus dem Umfeld äh resultieren*
9 *und äh da einhergeht sozusagen eine Behinderung in der teilhabe und ähm ja*
10 *Behinderung is sehr komplex, rein vom Wort her würd ich jetzt sagen, man ist*
11 *durch irgendetwas gehindert ähm oder wird an irgendetwas gehindert im*
12 *Vergleich zu der Norm ja.*

13 Die Probandin nimmt nun das Sprechrecht mit dem Hesitationspartikel *Äh* an sich.
14 Im Kontext des Interviews (Dozentin fragt nach Definition) ist diese erste Reaktion erwartbar.
15 Nun ist aber die persönliche Meinung angesprochen, das erscheint unerwartet. Möglicherweise
16 fühlt sich die Probandin nicht als Expertin für die persönliche Meinung und ist irritiert. Im Setting
17 an der Universität ist die eigene Meinung nicht unbedingt gefragt, andererseits ist Behinderung
18 der zentrale Gegenstand für ihr Studienfach.

19
20 *Ja* ist zunächst als Bestätigung und Zustimmung zu allem, was zuvor gesagt wurde, zu
21 verstehen. Vor allem ist es hier aber auch Hesitation und Positivierung des eigenen Rederechts
22 (*äh*=unsicher, *ja*=ich bin bereit). Die Probandin zeigt, sie hat die Frage verstanden und wird
23 etwas dazu sagen.

24 *Da* ist deiktisch zu verstehen, es verweist modal auf Inhalt, nicht auf Ort oder temporale
25 Komponente. *Da* ist fern, nicht in „mir“. Die Probandin entwickelt Antwort von hier an beim
26 Sprechen.

27
28 *Gibt es* ist die Strukturierung der nun folgenden Aussage, die Probandin weist Inhalt von sich
29 weg und entfernt sich etwas. Dazu passt auch ein erneutes *ja*, was als Abtönungspartikel aber
30 auch als Versicherung des geteilten Bezugsrahmens zu verstehen ist.

31
32 *Verschiedene* ist dem universitären Rahmen geschuldet. Die Probandin wägt ab, ob jetzt
33 womöglich Definitionen diskutiert werden. Sie legt sich nicht fest und bleibt vage. Das
34 unterstützt sie durch die Wahl von *Dimensionen*, was generell abstrakt hier als Synonym für
35 Definitionen in seiner Bedeutung als Möglichkeiten, Pluralität, Betrachtungsebenen und
36 unterschiedliche Betrachtungsweisen verstanden werden kann.

37 Nach *die verschiedenen* wäre *Dimensionen* zu erwarten gewesen, die Probandin wählt aber
38 Ebenen, was synonym zu verstehen ist. Eine Dimension ist aber hierarchisch höher als eine
39 Ebene, die Argumentation fällt hier aber aus der Struktur, da kein mathematischer o. ä.
40 Fachdiskurs geführt wird.

41
42
43 *Jetzt* ist ein Füllwort, was aber auch örtlich auf „hier“, in diesem Moment zeigt. Die Probandin
44 könnte also differenzierter antworten, wenn mehr Zeit zum Nachdenken hätte. Sie sammelt
45 sich, ihr ist eine reflexive Frage gestellt worden, vielleicht ist hier doch nicht die „Uni-Antwort
46 gefragt“, sondern ihre eigene Meinung?

47
48 Die Erklärung leitet sie mit *und zwar* ein und beginnt mit *gesetzlich ist Behinderung*. Das Thema
49 wird weggeschoben, es soll zunächst nicht persönlich bearbeitet werden, aber hier nicht mal
50 fachlich-universitär, warum nicht also ausgerechnet rechtlich? Der Gegenstand wird inhaltlich
51 dadurch weggeschoben. Zeitlich passiert dieses Wegschieben durch Füllwörter, es ließe sich

² Probandin

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1 hier ein implizites Angegriffensein durch die Frage durch eine Verschließung der Antwort
2 ablesen. Nach *Behinderung* bricht die Probandin mit *äh ja* ab. Sie führt formal Monolog ein,
3 begibt sich nun auf eine abstrahierende Ebene und entfernt sich weiter vom Inhalt.
4 Dann wählt sie doch den Uni-Diskurs und sagt *definiert nach der WHO*. Die WHO
5 (Weltgesundheitsorganisation) ist strenggenommen nichts „gesetzliches“, sie hat aber eine
6 Definitionsmacht. Die strukturelle Gemeinsamkeit zwischen Gesetz und WHO ist, dass beides
7 gewissermaßen vorgeschaltete, nebulöse Institutionen sind, die bestimmen, wie die
8 Gesellschaft Dinge zu verstehen hat.
9 Die Probandin präzisiert sich mit *beziehungsweise ICDF*. Eine ICDF gibt es nicht, das
10 Instrument heißt ICD. Die Probandin ergänzt das F sehr wahrscheinlich, weil sie den ganzen
11 Namen hinter der Abkürzung eines anderen eng verwandten Instruments kennt: die ICF
12 (International Classification of Disability, Functioning and Health), hinter der Abkürzung ICD
13 stünde ausgeschrieben International Statistical Classification of Diseases and Related Health
14 Problems. Beide Instrumente sind jedoch von der WHO herausgegeben, daher ist es hier
15 verzeihlich, dass sie die Abkürzungen vermischt, was bleibt, ist die Erkenntnis, dass sie wohl
16 Fachwissen hat, das hier aber nicht ganz korrekt abrufft.
17 Sie wandelt also die persönliche Frage in eine fachliche Frage um, die Bezeichnung ist zwar
18 nicht ganz korrekt, aber inhaltlich richtig. Sie nennt hier einen „3. Gott“, der medizinisch ist und
19 nicht gesetzlich, er bietet eine fachliche Strukturierung. Die WHO ist jedoch auch normativ zu
20 verstehen. Die Probandin geht in den Fachdiskurs, damit aber auch in den normativen Diskurs.
21 Sie listet hier drei Wörter auf, die zunächst untereinander nichts miteinander zu tun haben,
22 außer, dass es die übergeordneten Autoritäten, kaum zu hinterfragenden Instanzen sind, die
23 Denkweisen vorgeben.
24
25 *Beziehungsweise* setzt in eine enge Beziehung, die WHO hat ICD herausgegeben, aus dem
26 Kontext ist es logisch, dass sie mit WHO antwortet, weil sie Sonderpädagogik studiert. Wobei:
27 ICD Behinderung definiert Behinderung nicht! Es ist keine allgemeine Denkrichtung oder
28 Perspektive, ist aber üblich in der Sonderpädagogik, VP antwortet aber nicht konkret auf Frage,
29 die Antwort ist dem Kontext Uni geschuldet
30
31 *Äh nach Schädigung ähm ähm Handicap*
32 Die Probandin „schwimmt“ hier etwas im Duktus, sie reiht Satzbausteine aneinander, die
33 Einzelaspekte des Themas Behinderung berühren. Die *Dimensionen* hat sie verloren und nimmt
34 sie zunächst nicht wieder auf.
35
36 Mit *Schädigung* nähert sie sich einer Definition an und geht hier den Weg des Political-
37 Correctness-Diskurses. Sie macht die Beziehung von *Behinderung* und *Schädigung* auf:
38 Schädigung stößt dem Ungeschädigten zu, es handelt sich hierbei wohl um die erworbene
39 Behinderung.
40 Der Begriff *Schädigung* ist Teil der Definition der WHO, die Probandin „kramt“ in den Begriffen,
41 die ihr zur Verfügung stehen und sucht nach den (vermeintlich) richtigen Worten.
42 Die Verwendung von *Handicap* bestätigt die These, sie rekonstruiert die WHO-Definition, jetzt
43 ist zu erwarten, dass „Behinderung“ (Disability) genannt wird.
44 Inhaltlich ist die Aussage bisher eher flach, die Probandin sucht nach Worten, strukturell ähnelt
45 die Einleitung wie eine mündlichen Prüfung, in der der Prüfling versucht, das Rhema der*des
46 Prüfenden zu treffen. Der Eindruck lässt sich durch den Kontext bestätigen, da sich die beiden
47 Gesprächspartnerinnen im Setting Universität befinden, hat die Interviewerin die kommunikative
48 Macht.
49
50 Die Aussage der Probandin endet aber nun mit *Und so weiter und so fort*.
51 Behinderung wird nicht mehr genannt, das Thema läuft aus und endet mit *und äh* mit einem
52 Abbruch. Die Probandin hat auf dem Weg ihrer Aussage ihren Inhalt verloren. Es hätte
53 strukturell ein Fazit kommen müssen, in dem sie die Bruchstücke miteinander verbindet. Die

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1 Probandin nimmt den Faden wieder auf und bezieht sich formal zurück zur letzten Aussage *ja*
2 *das besagt* und tönt mit *eigentlich* den Anfang ihrer Aussage ab, was vermutlich noch dem
3 „Suchen“ nach Wörtern geschuldet ist.

4

5 *dass auf einer körperlichen Schädigung*

6 An dieser Stelle nennt die Probandin zum ersten Mal eine Dimension von Behinderung, nämlich
7 *körperliche Schädigung*.

8

9 Interessant ist die Verwendung von *auf*, was sie nicht weiter ausführt, es bleibt ohne Bezug
10 stehen, der weitere Satz ist dazu ungrammatisch. Möglich ist eine Fehlleistung, die eigentlich
11 mit „auf einer Schädigung beruhen“ hätte weitergehen soll, hier wäre aber die Präposition
12 falsch.

13

14 Sie schiebt ein *äh noch andere*. Für andere X müsste X thematisiert werden, was ist X? Es
15 wäre möglich, dass es Behinderung ist, in der Fallstruktur bis hierhin ist daher Schädigung und
16 Behinderung Synonym zu verstehen. Die Probandin versucht, die Vokabeln aus der WHO
17 rückzubeziehen.

18 Sie schiebt dann nach *aus dem Umfeld* resultieren. Umfeld ist als sozialer oder räumlicher
19 Kontext zu lesen. Das *aus* bezieht sich hier auf *Behinderung*, was sich auf *Schädigung* und
20 *Schädigung* wiederum auf *auf* bezieht. Da das *auf*, wie eben ausgeführt, hier eigentlich keinen
21 Sinn ergibt, kann es folgernd als *aus* gelesen werden.

22 Daraus folgt: Schädigung kommt aus dem Umfeld, Behinderung ist absolut, vermutlich
23 angeboren. Man empfängt durch die Schädigung die Behinderung. *Schädigung* und *Umfeld*
24 werden sprachlich zur *Behinderung* gerückt. Es stellt sich die Frage, ob Umwelt Teil oder
25 Ursache von Behinderung ist. Da Schädigung in der Fallstruktur stets körperlich ist, ist Umfeld
26 nicht direkt die Ursache, als eher ein Faktor, an dem Behinderung sichtbar werden kann. Daher
27 kann Schädigung ist manifest (protonormalistisch) und Behinderung ist flexibel/situativ
28 (flexibelnormalistisch) eingeordnet werden. Diese Gleichung funktioniert aber nur, wenn das *auf*
29 als sprachliche Unsauberkeit behandelt und als *aus* gelesen wird.

30 Das suchenden *äh* ist direkt von einem hochsprachlichen *resultieren* gefolgt. Die Probandin
31 positioniert nun, was sie sagte. Formal wird das Ende des Gedankens pointiert, die Aussage
32 wird dadurch definitorisch. Zudem setzt sie durch weibliche Kadenz einen Schlusspunkt.

33 Dennoch benutzt sie weiter Wortbausteine und Inhaltsfetzen, die sie aber durch viele
34 Verknüpfungen aneinanderreicht, um sie sprachlich einen inhärenten Zusammenhang zu
35 bringen.

36

37 Die Probandin bleibt in einem elaborierten Code und verknüpft weiter: *äh da einhergeht*. Der
38 Satz bleibt jedoch grammatisch etwas verschlossen. Unklar ist die Verwendung von *einhergeht*.
39 Durch den Singular ist nicht klar, was mit was einhergeht. *Resultieren* wäre als plural möglich,
40 was ein starker Abschluss für einen Fazitsatz wäre. Der Anschluss ist ungrammatisch, was sich
41 am wahrscheinlichsten noch auf den letzten Satz bezieht.

42

43 Mit *sozusagen* wird eine Hesitation vor die nächste Äußerungen geschoben. Es folgt mit *eine*
44 *Behinderung* eine weitere diffuse Verknüpfungen, jetzt könnte die Probandin konkret
45 entscheiden, wie es weitergeht, allerdings hat sie immer noch nicht Behinderung erklärt,
46 sondern fängt jetzt an, mit Behinderung anderes zu erklären, bzw. das, womit Behinderung
47 einhergeht. Das erscheint ist stark genug, um Behinderung zu erklären. Mit *in der Teilhabe*
48 verwendet die Probandin nun ein Fachwort und deutet die sozialen Folgen und Auswirkungen
49 von Behinderung an. Strukturalistisch rechtfertigt sie mit der Übertragung den Fazitsatz, der mit
50 *resultieren* endet.

51

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1 *Und ähm ja* ist als weitere Hesitation vor *komplex* zu lesen. Strukturell ist die Verwendung von
2 *komplex* nun absolut rund. Der Auftakt enthielt *verschiedene Dimensionen*, jetzt wählt sie
3 *komplex*.

4 Die Probandin hat bis hierher eine Aussage gemacht, ohne inhaltlich tatsächlich etwas gesagt
5 zu haben, außer lose stichwortartig Fachwissen zu verknüpfen. Die Struktur ist jedoch die einer
6 guten Argumentation.

7
8 Sie nähert sich nun der Wortbedeutung mit *rein vom Wort her*. *Rein* kann hier als platonische
9 Idee verstanden werden, sie ist noch im Bereich einer Definition. In Bezug auf die Frage wird
10 sie jedoch flacher bzw. geht auf die unterste Bedeutungsebene.

11
12 Das im Konjunktiv stehende *würde ich* ist eine distanzierende Hesitation, auch implizit die
13 Verneinung der eigenen Aussage, sie kann dadurch nicht darauf festgelegt werden.

14
15 *Jetzt* ist an dieser Stelle ein Füllwort, ein Partikel, der keine semantische Bedeutung hat.

16
17 *Sagen* markiert performativ das Ergreifen der Sprechhandlung. Damit ist es eine Tautologie,
18 was unterstreicht, dass keine Bedeutung hinter der Phrase ist.

19
20 Unspezifisch aber essenziell ist die formal allgemeingültige Aussage *man ist*. Damit distanziert
21 sich die Probandin von der Aussage auf allen Ebenen, noch bevor bzw. während sie sie tätigt,
22 es handelt sich um eine performative Distanzierung.

23
24 Nun wird mit *durch irgendwas gehindert* ein Faktor für Behinderung wird gesucht.
25 Textkongruent befindet die Probandin wieder im Dreieck aus *Schädigung*, *Umfeld* und
26 *Behinderung*. Sie bewegt sich mit den Begriffen zirkulär fort, ohne zu definieren, was einer
27 davon bedeutet. Der Sprachfluss hat sich etwas beruhigt, ist aber immer noch sehr
28 unspezifisch. Die Verwendung von *irgendetwas* grenzt ans Schriftsprachliche, der Redefluss
29 wird der sozialen Erwünschtheit des Kontextes angepasst. *Gehindert* ist ein weiteres Synonym
30 für Behinderung. Der Unterschied liegt darin, dass der Schwerpunkt hier auf einem Subjekt ist,
31 das hindert. Bei *behindert* liegt es in der Person selbst. Mit *gehindert* ist die*der *Behinderte* nur
32 im Kontext anderer Subjekte zu verstehen.

33
34 *Ähm oder* ist hier eher wie ein „und“ zu lesen denn die Struktur kommt zurück mit der Aussage
35 *wird an irgendetwas gehindert*. Der einzige Unterschied liegt hier im passiv *wird an*:
36 *Irgendetwas (durch)* bezieht sich auf *Schädigung*; *irgendetwas (an)* bezieht sich auf *Teilhabe*.
37 Der Mensch mit Behinderung wird sprachlich durch das Suffix in die Passivität versetzt. Es folgt
38 eine funktional abtönende Entschuldigungsklausel *im Vergleich zu der Norm*. Es erscheint die
39 Norm von Nicht-Behinderung. Eine Norm ist übergeordnet, nicht angreifbar, einer (diffusen)
40 Norm steht man machtlos gegenüber. Hier ist es die gesellschaftlich modifizierte normalistische
41 Norm.

42 Die Probandin schließt mit *ja* ab, bestätigt und endet mit weiblicher Kadenz, was die Aussage
43 positiv, weicher und melodischer abschließt.

44
45 *I: Sie wollen auch Lehrerin werden, ne? War doch so, ne?*

46 Der Einschub mutet wie eine böartige Frage an. Die Interviewerin setzt einen scharfen Schnitt,
47 der inhaltlich nicht an die letzte Äußerung der Probandin anknüpft. Es wirkt fast wie eine Falle
48 oder ein direkter Angriff im Sinne von „das sollten Sie dann aber besser draufhaben!“ Formal ist
49 fast keine Alternative denkbar, außer der Schaffung des gemeinsamen Bezugsrahmens.

50
51 In der Antwort der Probandin auf die erste Frage war kein „ich“, jetzt beginnt die Interviewerin
52 mit direkter Ansprache *Sie*.

53

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1 *Auch* ist als Alternative zu „schon“ zu lesen. Sie stellt den gesamten Zukunftsplan der
2 Probandin generell in Frage, das unterstreicht sie mit *wollen/werden*.
3 Das Ende des Satz mit männlicher Kadenz verstärkt die Schärfe der Aussage.

4
5 *P: Richtig.*

6
7 Die Probandin antwortet darauf mit weiblicher Kadenz, was nicht sehr stark wirkt. Sie nimmt das
8 Rederecht nicht an, hat aber im Gegensatz zur ersten Frage diese Frage beantworten können.

9
10 *I: Welche Rolle spielt denn da Behinderung für ihre berufliche zukünftige Praxis?*

11
12 Die Interviewerin spricht das Rollenverständnis an. Eine Rolle ist hier die Ebene der sozialen
13 Identifikationsmöglichkeiten. Die Rolle wird nicht gespielt, sondern ausgefüllt.

14 *Berufliche zukünftige* ist ein ungrammatischer Einschub, der auf die Zukunft verweist. Die
15 Profession ist jetzt noch nicht erreicht. Die Betonung dessen markiert die Hierarchie zwischen
16 Interviewerin und Probandin.

17
18 *Praxis* ist im universitären Kontext das Gegenteil von Theorie, der praktische Blick ist gefragt.
19 Es ist der Versuch, den universitären Kontext aufzubrechen. Der antizipierte Alltag kann der
20 Versuch sein, die Probandin aus dem „Schwimmen“ zu holen.

21
22 *P: Ja Behinderung spielt eine sehr sehr große Rolle, weil ich möchte ja mit*
23 *Menschen mit Behinderungen arbeiten, also ich weiß jetzt zwar noch nicht, ob*
24 *ich lieber in einem inklusivem Setting oder anner Förderschule ähm arbeiten*
25 *würde, ich bin da erstmal offen für alles, ähm und Inklusion ist, denk ich mal, n*
26 *gutes Ziel und deswegen spielt Behinderung ne sehr sehr große Rolle.*

27
28
29 Das *Ja* ist als Auftakt und Hesitation gleichermaßen zu verstehen. Die Probandin zögert ihre
30 Antwort hinaus. Das markiert die soziale Erwünschtheit auf drei Ebenen: 1) angenommene
31 Political Correctness 2) Unikontext 3) Machtgefälle. Sie beginnt dann mit allgemeinem Begriff
32 und nicht, wie eigentlich adressiert, mit sich. Das ist als falsch verstandene Political
33 Correctness zu verstehen, die Probandin nennt den Allgemeinplatz, um quasi die volle
34 Punktzahl zu bekommen: *Behinderung spielt eine sehr sehr große Rolle*. Es handelt sich dabei
35 um eine normative Nicht-Aussage, die der sozialen Erwünschtheit geschuldet ist. Es ist völlig
36 klar, dass Behinderung eine Rolle spielt, die Frage war allerdings „welche“ und nicht „wie groß“.

37
38 Die Probandin schließt eine Begründung *weil* an und setzt an mit *ich* möchte zum ersten Mal
39 sich in den Fokus. Dabei verwendet sie *Weil* + Hauptsatz, um das Subjekt des „Nebensatzes“
40 zu stärken, das Verb kommt in die Zweitstellung, das stärkt Subjekt und Prädikat. *Wollen* wird
41 zu *möchte*, was eine Abschwächung ist, die der Höflichkeit und dem Machtgefälle im Kontext
42 geschuldet ist.

43 *Ja* stärkt als Partikel den geteilten Bezugsrahmen und überbetont den Konsens.

44
45 Die Probandin setzt zu einer nächsten Phrasierung an: *Mit Menschen mit Behinderungen*
46 *arbeiten*. Die Verwendung von *Menschen* markiert die humanistische Reinheit der Idee. Der
47 Plural ist als grammatischer Übertragungseffekt zu verstehen oder als ausweichen mit einem
48 Suffix vor der Phrase „Menschen mit Behinderung“.

49 Die Probandin grenzt sich gegenüber Menschen mit Behinderung ab und setzt sich selbst in die
50 Norm.

51

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1 *Mit Menschen arbeiten* zeigt sehr stark phrasiert, dass Menschen hier Gegenstand oder Objekt
2 sind, mit dem gearbeitet wird, aber sehr stark, aber relativ un kreativ phrasiert. *Arbeiten* hat
3 seinen Bezug auf die *berufliche Praxis*.

4 *Also* leitet die Konkretisierung, aber auch die Kausalität her: Behinderung spielt eine große
5 Rolle, weil die Probandin mit Menschen mit Behinderung arbeiten möchte; Behinderung würde
6 aber auch eine Rolle spielen, wenn sie es nicht „möchten“ würde.

7 Anschließend fällt sie von der Struktur ab und benutzt die 1. Person Singular: *Ich weiß jetzt*
8 *zwar noch nicht*. Die Probandin kommt langsam rein und verarbeitet die Anfrage an die
9 persönliche Meinung erst jetzt, daher sagt sie an dieser Stelle *ich*, es handelt sich um einen
10 leichten Delay-Effekt, der dem Priming durch den Uni-Kontext geschuldet ist. Denn Frage 2
11 wäre eher eine „Uni-Frage“ gewesen, das heißt, sie hätte die persönliche Ebene hier fast
12 raushalten können.

13 *Jetzt* ist weiterhin als Abtönung zu verstehen. Die Probandin fängt nun an, von sich u erzählen,
14 indem sie sie sagt *ob ich lieber n einem inklusiven Setting anner Förderschule ähm arbeiten*
15 *würde*.

16 Sie macht die Teilung des Berufsfeldes der Förderschullehrerin an der Förderschule oder in der
17 Inklusion an einer Regelschule auf. Sie verwendet Termini aus dem Studium und damit
18 Fachsprache. Die Antwort tut allerdings nichts zur Beantwortung der Frage, unter anderem, weil
19 die Schüler*innen und die Behinderung, um die es gibt, sich nicht maßgeblich durch den
20 Arbeitsort unterscheiden.

21 Sie Versucht, fachlich zu antworten, was dem Kontext geschuldet ist, ist aber nach ihrer
22 persönlicher Meinung gefragt worden, daher sagt sie auch „anner“, sie geht über die Stelle sehr
23 schnell hinweg.

24

25 Nach einer Atempause nach schnellem Sprechen *ähm* setzt sie mit *würde* einen Konjunktiv
26 nach, der hier nötig ist, sonst würde die Aussage im Setting sehr arrogant klingen. Jedoch
27 schaltet sei direkt daran einen starken Indikativ, der die Aussage grundsätzlich und sehr
28 allgemein klingen lässt: *Ich bin da erstmal offen für alles*.

29 Während *bin* das Subjekt ins Zentrum setzt, schiebt da die Aussage wieder weiter weg. Sie
30 fängt stark an und rudert dann zurück. *Erstmal* verweist hier auf den ersten Abschnitt der
31 jüngeren Zukunft und ist zu lesen wie ein *jetzt*, nach der Anspannung des Moments (*jetzt*) wird
32 der Zeitpunkt weiter herausgeschoben (*erstmal*).

33

34 *Offen für alles* ist als Phrase zu lesen, sie hält ihrer Verkrampftheit etwas Lockeres,
35 Statementhaftes entgegen. Sie will, kann und wird wählen, wird kompetent sein, antwortet aber
36 nicht. Das lässt sich hier als Coping oder großes Selbstbewusstsein lesen, vor allem aber nutzt
37 sie das Rederecht, um sich selbst positiv darzustellen. Dazu passt auch gut die nächste
38 Äußerung *und Inklusion ist denk ich mal n gutes Ziel*, die als Abschwächung zu lesen ist. Die
39 Aussage ist sehr flach für jemanden der Sonderpädagogik studiert, einen Abschluss in de Feld
40 hat und erklärtermaßen Lehrerin werden will. Die Aussage lässt sich über Political Correctness
41 erklären. Wofür Inklusion ein gutes Ziel ist, wird nicht weiter erklärt, *und* erhält also keinen
42 Bezug mehr.

43 Und deswegen spielt Behinderung ne sehr sehr große Rolle
44 Problem fachlich oder sozial/strukturell (Machtgefälle)?
45 Wahrscheinlich eher strukturell aber auch fachlich: siehe WHO, ICD etc

46

47 *I:* *Welche Bedeutung hat denn Behinderung für Sie persönlich?*

48

49 Die Interviewerin geht wieder auf die persönliche Ebene ein und nutzt den Begriff *Bedeutung*.
50 Der Unterschied zu *Rolle* aus der vorherigen Frage ist, dass eine Deutung eine noch
51 subjektivere Ebene anspricht.

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1 *Bedeutung hat* ist ebenso persönlicher als *was ist*. Die Ablehnung der vorherigen Antwort
2 schwingt mit. Die Probandin hatte bereits eine subjektive und fachliche Antwort gegeben, aber
3 nun nochmal nach *persönlicher Bedeutung* gefragt.

4
5
6 P: *Da ich selber eine Behinderung habe, eine Körperbehinderung, genauer gesagt*
7 *ne [motorische Behinderung in Folge einer Hirnschädigung] ähm, hat's für mich*
8 *nochmal so ne persönliche Komponente natürlich und ja Behinderung ist finde*
9 *ich, ähm ähm eine Eigenschaft, die zu dem ganzen Menschen dazugehört,*
10 *also, die den Menschen sozusagen komplettiert und man sollte Behinderung*
11 *nicht nur negativ betrachten, weil da gibt's auch durchaus viele positive*
12 *Eigenschaften oder positive Denkweisen, die man dadurch abgewinnen kann.*

13
14
15 Auf die Frage nach der persönlichen Bedeutung beginnt die Probandin nun eine Antwort mit *da*
16 *ich selber eine Behinderung habe*.

17 *Da* findet Verwendung, weil es unüblich wäre, den ersten Aussagesatz mit „weil“ anzufangen.
18 Die Probandin wählt 1. Person Singular, geht also formal auf den subjektiven Charakter der
19 Frage ein, es kommt eine Aussage, in der sie kompetent sein wird. *Ich selber* betont die
20 Subjektivität, *selber* betont semantisch das *ich*, ist aber auch als Absicherung, ohne Anspruch
21 auf Vollständigkeit zu verstehen. Implizit bedeutet selber, dass andere wahrscheinlich etwas
22 anderes haben oder machen. Fachsprache mischt sich hier mit Umgangssprache, was auf das
23 Setting hindeutet, aber auch darauf, dass nun auf der persönlichen Ebene gesprochen werden
24 wird. Interessant ist die Formulierung *Behinderung habe* und nicht z. B. „ich bin ein Mensch mit
25 Behinderung“. Die Probandin hat keinerlei Unsicherheit, wenn sie über sich selbst redet, sie ist
26 Expertin für sich selbst. Die kompetente Aussage bezieht in Frage 1 nicht ihre eigene
27 Behinderung ein, erst jetzt nutzt den Begriff, den sie immer umschiff hat, jedoch nur bei sich. In
28 Kombination mit *selber* bringt sie auch ihre eigene Meinung in Einklang mit der eigenen
29 Behinderung, lehnt aber mit *haben* die absolute persönliche Aussage ab.
30 Es schließt sich eine fachliche Spezifikation der eigenen Behinderung an. Sie löst sich von der
31 Umgangssprache, ist aber noch nicht ganz in der Fachsprache. Die grundlegende Ebene der
32 Antwort ist jedoch festzuhalten, es ist körperlich. Für die Frage, warum sie diese Ebene
33 anspricht, gibt es zwei These: 1) Ihr Behinderungsbegriff ist ein rein körperlicher 2) sie spricht
34 über ihre eigenen Körperbehinderung. Mit der Nennung der genauen Bezeichnung ihrer
35 Behinderung begibt sie sich zudem auf ein technisches Level.

36 Sie muss sich dem Kern der Frage stellen und zögert das mit *ähm* etwas heraus und
37 stößt dann doch zum Kern vor: *Hat's für mich nochmal so ne persönliche Komponente*
38 *natürlich*.

39 Die Verkürzung von *hat* es zu *hat's* wirft Fragen auf. Was ist es? Behinderung wäre
40 grammatisch „sie“. Möglich wären „das Thema“, „die vorherige Frage/Sequenz“. Als Subjekt
41 würde sich die Phrase auf Behinderung beziehen. Am wahrscheinlichsten ist „es“ als
42 phrasiertes Synonym für Behinderung.

43
44 *Nochmal* fungiert als Abtönungspartikel, aber auch im Sinne der Gleichzeitigkeit der auch
45 fachlichen aber eben auch persönlichen Ebene.

46
47 *Persönlich* ist ein Rückbezug auf die Frage der Interviewerin, die Probandin hat nun die Ebene
48 der Frage formal angenommen.

49 Jedoch setzt die Probandin *Persönliche* und nicht die *Komponente* in den Fokus. Dieses wirkt
50 als Abschwächung. Komponente ist ein sehr leeres Wort, ein nur untergeordneter Teil.

51 Der Aspekt des persönlichen wird unterspielt, was kongruent zur bisherigen Struktur ist. Die
52 Probandin trennt den Fachdiskurs von der eigenen Behinderung, mit der sie arbeitet, weil sie
53 weiß, dass im Setting Universität eine deskriptiv formalistische Argumentation gefragt ist.

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1
2 *Natürlich und ja* unterstreicht die Selbstverständlichkeit der Aussage, die damit nicht mehr
3 falsifizierbar ist. Es unterstreicht aber auch die subjektive Irrelevanz der Aussage, im Sinne
4 von, „es tut nichts zur Sache für das Interview“. Und schließt den Gedanken zwar ab, ist aber
5 semantisch noch nicht beantwortet. *Und ja* bestätigt in Kombination als umgangssprachliches
6 Idiom alles Vorgegangene.
7
8 Bisher folgt die Frage-Antwort-Struktur dem Schema, dass die Interviewerin fragt „welche?“ und
9 die Probandin antwortet binär quantitativ „ja, hat...“.
10
11 Die Probandin setzt nach dem *ja* neu an und sagt *Behinderung ist finde ich ähm ähm*. Sie
12 beginnt eine absolute Aussage und schwächt diese dann mit *finde ich*, Hesitation und
13 Verbalabstraktum ab. Sie hat sich durch persönliche Verbindung mit dem Begriff angefreundet,
14 aber gleichzeitig in Verleugnung der persönlichen Komponente. Die Probandin baut also etwas
15 auf, was scheinbar ein persönlicher Kontext ist, der aber nicht als persönlich verstanden werden
16 soll und auch nicht als Kontext.
17
18 *Finde ich* ist eine Phrasierung von „für mich“, sie versucht die eigene Aussage unverfänglich
19 gestalten, sie subjektiviert, ohne sich tatsächlich als Subjekt zuzulassen.
20 Anschließend zeigt sich, dass der Delay aus der ersten Frage weiter wirkt. Die Probandin sagt
21 nämlich *Behinderung ist eine Eigenschaft*. Eine *Eigenschaft* ist wertneutral, unkonkret, aber
22 schon näher als eine *Komponente*, die sie eben verwendete. *Komponente* ist ein Teilbereich
23 und fachsprachlich, *Eigenschaft* ist Alltagssprache und daher näher.
24
25 Die Formulierung *die zu dem ganzen Menschen dazugehört* weist allerdings eher auf *Rolle*, als
26 auf *Bedeutung*, die Aussage ist extrem unkonkret, aber binär pro Political Correctness. In
27 Kombination mit *Mensch* wird die sie zur ganzheitlich vermeintlich kulturell geschätzten
28 normativen Phrase, die nicht diskutiert, sondern nur genannt wird, was wiederum zu *komplex*
29 passt. Denn die Frage steht im Ram: „Darf man da überhaupt drüber reden?“.
30
31 Mit also verbinde die Probandin umgangssprachlich die Kausalität zur vorangegangenen Frage,
32 und gibt einen neuen Auftakt *die den Menschen sozusagen komplettiert*.
33 *Sozusagen* schwächt die Aussage ab. Es handelt sich um einen Relativsatz, der inhaltlich
34 wiederholt und auch formal redundant ist, es gab bereits einen Relativsatz auf Eigenschaft.
35 *Zum Menschen dazugehört* und *komplettieren* gehört hier argumentativ zusammen. Der Satz
36 lässt sich paraphrasieren als „ein Mensch ohne Behinderung ist nicht komplett“. Die Aussage
37 entstand durch den Priming Effekt, das Setting und das damit verbundene „Schwimmen“.
38 Dennoch ist das hier eine zentrale Aussage der Probandin, die nicht unterschätzt werden sollte,
39 weil sie sich auch im nächsten Satz bestätigt: *Und man sollte Behinderung nicht nur negativ*
40 *betrachten*.
41
42 Mit dem wie ein Über-Ich wirkenden *man* abstrahiert die Probandin die Aussage von sich weg
43 und bietet einen normativen Richtwert für den Umgang mit Behinderung aus der Perspektive
44 der abled Norm. Es handelt sich damit um eine Nicht-Aussage im Sinne der vermeintlichen
45 Political Correctness. Wenn sie hier schon keine inhaltliche Aussage tätigt, dann doch
46 zumindest normativ (siehe „Inklusion ist ein gutes Ziel“).
47
48 *Nicht nur* ist insoweit interessant, dass die Aussage bleibt, dass es also Platz für negative
49 Betrachtung gibt. Er aber darf das? 1) Menschen mit Behinderung selbst, diese These ist aber
50 deutlich schwächer oder 2) gelesen im Kontext von: Die Probandin hat eine Meinung, die sie als
51 eine unter vielen rahmte, sie sagt normativ/angelernt „nicht negativ“, will aber nicht zu weit
52 gehen und sagt daher *nicht nur*. Behinderung rein positiv zu rahmen, wäre zu stark. Absolute

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

- 1 Aussagen ohne Ausnahmen sind schwerlich zu tätigen, denn Behinderung ist *komplex, Arbeit*
2 und „ein weites Feld“.
3
- 4 Sie setzt zur Erklärung an *weil da gibt's auch durchaus viele positive Eigenschaften*.
5 Weil plus Hauptsatz ist hier interessant, weil es das Subjekt betont, das Subjekt hier aber ein 's
6 ist. Was wird also betont? Möglich wäre „es“, jedoch wäre ungeklärt, was „es“ ist. Die Erklärung
7 ist eher schwach, weil diese Verwendung keinen semantischen Wert hätte.
8 Eine Alternative wäre, wenn die Probandin jetzt anfinge, Gründe zu nennen. Dann hätte sie
9 aber keine Zeit mehr, nachzudenke und da sie alle ihre Sätze mit „da ist“, „da gibt's“ und „äh ja“
10 anfängt, was ihr die Chance zu distanzieren und nachzudenken gibt, ist dieses Deutung
11 kongruent.
12
- 13 Auch fungiert hier als Betonung, dass es keine Aussage ohne Gegenbeispiel, keine kompletten
14 Gesetze gibt. Die Probandin macht keine absoluten Aussagen, alles wird abgeschwächt.
15 Wenn man das Setting betrachtet, zeigt sie, sie ist es gewohnt, dass es die richtige Antwort
16 gibt, befindet sich jetzt aber in einer Frage, die keine richtige Antwort hat, daher muss sie
17 überdeutlich thematisieren, dass die Antwort, die sie geben wird, nicht die richtige ist. Sie
18 benutzt die persönliche Ebene nur formalistisch, um sich zu distanzieren und allgemeine
19 Aussagen zu treffen, sie benutzt persönliche Aussagen nur, um sich zu rechtfertigen.
20
- 21 *Durchaus* ist hier fast postironisch zu lesen, als Verkehrung der Aussage und Abschwächung
22 durch Selbstironisierung. Es ist aber auch dem Gleichklang auch – *durchaus* geschuldet.
23 Möglicherweise eine Phrasierung. Auch ist e nur ein Einschub und schwächt nicht das *viele* ab.
24 Viele heißt so einfach wie deutlich eben auch *nicht alle*.
25
- 26 An *Eigenschaften* wird deutlich, dass die Probandin keine kongruente Fachsprache verwendet,
27 weder fachlich, noch in sich schlüssig. Denn *Eigenschaft* war oben „Behinderung“. Jetzt gibt es
28 „Eigenschaften der Behinderung“ – die Eigenschaft bekommt Eigenschaften. Die Probandin
29 korrigiert sich daher auch mit *oder positive Denkweisen*, weil sie *Eigenschaften* ja schon mal
30 anders verwendet hatte. Der Unterschied liegt darin, dass *Eigenschaft*(angeboren) eher die
31 Anlage meint, eine *Denkweise*(situativ) die Umwelt. *Denkweisen* deuten auf die (unbewusste)
32 Kognition.
33 Hauptsächlich definiert die Probandin jetzt Unterkategorien von Begriffen, die sie vor drei
34 Fragen hätte definieren sollen. Frage 1 ist noch nicht beantwortet.
35
- 36 *Die man dadurch gewinnen kann* hat seinen Bezug nun in den *Denkweisen*. Das *man* ist
37 kongruent zur vorangegangenen Struktur, dadurch bezieht sich auf Behinderung. Der Satz ist
38 ungrammatisch, liefert aber die Erkenntnis, dass *gewinnen* positiv ist, abgewinnen aber auf das
39 Glück im Unglück deutet (wie abringen), was lexikalisch eher negativ wirkt.
40
- 41 Dadurch
42 Könnte neben dem Bezug auf Behinderung auch eine Leerstelle, weil die Aussage allein doch
43 zu dissonant oder zu anstößig ist. Die Aussage war: „Behinderung ist etwas Positives, bzw.
44 Behinderung ist etwas Positives im Negativen“. Der kausale Faktor wird etwas offengelassen.
45 Als inhaltliche Phrase bleibt hier: „man kann aus einer Behinderung immer auch etwas Positives
46 ziehen“.
47 Interessant ist der Unterschied zwischen *man sollte*, was die Majorität (Menschen ohne
48 Behinderung) meint und negativ besetzt ist und *man kann*, was die Minorität (Menschen mit
49 Behinderung) meint und positiv besetzt ist.
50
51
52
53 I: Können sie das noch ein bisschen ausführen?

1

2 Die Interviewerin reagiert mit Interesse und einer Nachfrage außerhalb des Leitfadens. Die
3 Frage ist freundlicher im Gegensatz zur ersten Nachfrage außerhalb des Leitfadens, die die
4 formale Struktur eines Aussagesatzes hatte. Jetzt stellt sie eine Frage mit Abschwächung (*noch*
5 *ein bisschen*) und bittet implizit (*können Sie*): „Tun Sie das bitte“.

6 Das ist hier offen, die Probandin kann jetzt vieles antworten, behält Rederecht und zum ersten
7 Mal auch das thematische Recht. Die Interviewerin nähert sich stilistische an. Sie fordert keine
8 geschliffenen Definitionen, die Probandin soll lediglich *ein bisschen ausführen*.

9

10

11 P: *Ja also mit Behinderung ähm also da kann man ja bestimmte Dinge nicht, egal*
12 *welche jetzt und man sucht sich immer Ausweichstrategien beziehungsweise*
13 *irgendwelche Strategien, die jetzt irgendwas kompensieren oder Alternativen*
14 *und dadurch hat man' ganz anderen Blickwinkel und lernt auch verschiedene*
15 *Eigenschaften, zum Beispiel Geduld oder oder man wird erfinderisch, wie*
16 *könnte ich jetzt dies und jenes erreichen, obwohl ich zum Beispiel nicht sehen*
17 *kann oder, also ich kann jetzt sehen, aber als Beispiel, man muss sich halt*
18 *immer Alternativen überlegen und ja ähm ich könnte dazu jetzt noch mehr*
19 *sagen, aber ich hab n bisschen den Faden verloren.*

20

21 Ja ist zunächst die formale Antwort auf die Ja/nein-Frage, die Probandin verliert das „äh“ (die
22 Ähs nehmen ab jetzt insgesamt ab) und hat sich sprachlich etwas beruhigt. Es geht tatsächlich
23 um ihre Meinung und sie wird nicht abgefragt.

24

25 Sie setzt mit *Also mit Behinderung* zu einer weitschweifigen Erklärung an und verknüpft mit *mit*
26 eine nicht getroffene Aussage mit etwas neuem. Behinderung steht im Verbalabstraktum.

27 Sie bricht aber sofort ab, korrigiert sich mit *ähm* und setzt neu an mit *also da kann man ja*
28 *bestimmte Dinge nicht. Da weist von sich, deutet grammatisch aber auch auf mit Behinderung.*

29 Das *kann* flektiert sich am *man*, was hier sehr allgemein und ein sehr schwaches
30 Minimalprädikat und Subjekt ist, formal ist die ganze Phrase also sehr schwach. Möglicherweise
31 antizipiert die Probandin Richtung aus der Nachfrage der Interviewerin: Sie soll ihre
32 Allgemeinplätze weiter mit Allgemeinplätzen ausführen.

33 Sie führt weiter aus *bestimmte Dinge kann*, was zwar formal konkret, aber durch *Dinge* wieder
34 unkonkret wird. Antizipiert: es wird erst das Negative ausgeführt und dann ein Beispiel
35 gefunden, warum es doch was Positives gibt

36 Die Probandin setzt ergänzend *egal welche* hinzu. Die Phrase bezieht sich auf *Dinge*, sie
37 spezifiziert Dinge, indem sie festhält, warum sie sie nicht spezifizieren muss. Durch das *jetzt* mit
38 seiner männlichen Kadenz wird die Aussage stärker. Die zeitliche Bedeutung ist hier nicht zu
39 stark, eher verhärtet das *jetzt* die Schwammigkeit der Aussage.

40

41 Strukturell folgt nun eine spannende Gleichung, die auf einen Kern der Fallstruktur hinweist. Die
42 Probandin verbindet eine Nicht-Aussage mit einem *und* und einer nicht damit
43 zusammenhängenden Nicht-Aussage *und man sucht sich immer Ausweichstrategien*.

44 Was zunächst wie eine Coping-Strategie wirkt, ist jedoch viel mehr: Die Probandin weicht nicht
45 aus, weil sie nichts zu sagen hat, sondern, weil sie zu maskieren versucht, dass sie eigentlich
46 eine sehr extreme Meinung vertritt.

47 Man sucht sich weist auf Kompensation hin, die Probandin sucht etwas Inwendiges. *Man* ist
48 hier ein ich, man braucht Alltagserfahrungen, um ein *immer* bringen zu können. Sie weicht nicht
49 der Behinderung aus, sondern dem „Nicht-Können“.

50

51 Das Trikolon aus *man-sich-immer* ist der Frage nach der persönlich Ebene geschuldet.

52

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1 Mit *beziehungsweise irgendwelche Strategien* diffundiert die Probandin vom Konkreten wieder
2 weiter von sich weg.
3 Der Auftakt mit Ausweich- war dann doch zu negativ, jetzt sind es nur noch Strategien, *die jetzt*
4 *irgendwas kompensieren*.
5 Sie findet den Weg trotz jetzt und irgendwas (irgendwelche – irgendwas) zurück zum
6 Konkreten.
7 *Kompensieren* ist zwar ein Synonym zu *Ausweichen*, aber auch stärker, Ausweichen ist keine
8 Perspektive auf was Neues. Kompensieren ist wortbedeutend ausgleichen oder tauschen also
9 gleichwertig, Ausweichen ist auch ohne kompensieren möglich.
10 Ausweichen markiert ein Defizit, durch kompensieren kann man eventuell etwas Neues
11 gewinnen.
12
13 Oder Alternativen
14 Die Hierarchisierung aus *ausweichen* und *kompensieren* findet hier den Höhepunkt des
15 Trikolons *oder Alternativen*. Es ist kein Trikolon in Reinform, weil die Begriffe synonym sind, es
16 wirkt also redundant.
17
18 *Und dadurch hat man ganz andere Blickwinkel*
19 Die Probandin lässt das Prädikat weg und bricht Satz ab. Der Satz war aber auch zu lang, um
20 ihn zu überblicken. Sie bringt nun Alternativen, die für die dreigliedrige Steigerung gebraucht
21 werden, um das Normative zu überhöhen.
22 *Dadurch* bezieht sich auf das Suchen von Strategien.
23 Grammatisch fehlt im Satz *einen*, ein unbestimmtes Pronomen. Die Probandin vermeidet, dass
24 es unbestimmt ist und fällt in die Umgangssprache. Die ganze Äußerung ist als Phrase zu *viele*
25 *positive Eigenschaften* zu lesen.
26 Die Probandin rechtfertigt nun nicht den *Blickwinkel*, sondern bringt einen neuen Ansatz *und*
27 *lernt auch verschiedene Eigenschaften*. Es ist fraglich, ob Eigenschaften erlernbar sind und
28 welche Eigenschaften explizit durch Nachteile erlernbar sind.
29
30 Hier scheint ein Phänomen durch, dass im Anschluss als Opfer-Logikbeschrieben werden wird:
31 Durch die Abwesenheit von Fähigkeiten hat ein Mensch erst die Vorteile, die den ihn komplett
32 machen. Man hat als Minorität subjektive Vorteile, die aber von einer Majorität eher nicht
33 (an)erkannt werden. Das stützt auch wieder die These, dass sie nicht wirklich „schwimmt“,
34 sondern nur ihre extreme Meinung wegen des Settings und der Political Correctness nicht offen
35 ausspricht
36
37 *Auch* wirkt als Abtönung und macht die Aussage nicht-absolut.
38 *Verschiedene* markiert, dass es auch andere gibt, die jetzt nicht genannt werden. *Verschiedene*
39 *Eigenschaften* sind positiv Eigenschaften, das hat die Probandin in der vorangegangenen
40 Aussage so gerahmt.
41
42 Nun konkretisiert die Probandin zum ersten Mal einen allgemeinen Begriff an einem Beispiel
43 und sagt *zum Beispiel Geduld*.
44 Der Blickwinkel, den sie erlernte, ist also ein geduldvoll. Geduld weist auf einen Leidensweg
45 hin. Was ich will, kann ich gerade nicht haben, ich kann aber darauf warten. Diese schein-
46 positive Copingstrategie mustet an wie ein asketischer Weg. Geduld ist kongruent und passend
47 zur *Ausweichstrategie*.
48 Die Probandin ist jetzt bereit, über sich zu sprechen und nennt konkrete Beispiele. Das Beispiel
49 mit Geduld könnte sie schwerlich bringen, wenn sie selbst nicht behindert wäre.
50 Ebenso wie die weitere Ausführung, die mit einem abschwächenden oder oder abgeschwächt
51 wird, aber dann kongruent zum Beginn der Aussagen weitergeht: *man wird erfinderisch*.
52 *Erfinderisch* ist pragmatisch, das Schaffen von etwas, was es noch nicht gibt oder eine Lösung
53 finden. Die Probandin hat äußere Fertigkeiten entwickelt. Hier scheint so etwas wie Stolz durch.

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

- 1 Sie wechselt stilistisch in die Umgangssprache *wie könnte ich jetzt dies und jenes erreichen*.
2 *Jetzt* verortet die Beispielhaftigkeit in dieser Situation.
3 Das Trikolon der Subjektivierung ist komplett: 1) Ausweichstrategie: sich – immer ; 2) z. B.
4 Geduld: zum ersten Mal Konkretisierung im Beispiel ; 3) ich.
5
6 *Dies und jenes erreichen* ist ein abgebrochener Auftakt zu „dies und das“, was nicht elaboriert
7 genug für die Aussage ist und es folgt ein *jenes*.
8 Der Sinn hängt am Verb: Es geht ums *Erreichen*, nicht darum, *was dies und jenes* oder
9 *bestimmte Dinge* sind. Es ist aber auch wortwörtlich zu verstehen. Die Doppeldeutigkeit von
10 *erreichen* liefert nämlich zum einen, etwas Verdientes zu erarbeiten oder zu gewinnen (siehe
11 Opposition zu abgewinnen) sowie *erfinderisch* mit dem Ziel, etwas zu erreichen. Das Ganze ist
12 in Kombination zum Trikolon-Trend der *Ausweichstrategie/Alternativen/kompensieren* zu
13 sehen.
14 Die Probandin verliert nichts, sondern holt es sich, indem sie *kompensiert*. Sie *kompensiert*
15 aber nicht nur, sie *erreicht*. Bedeutsam ist aber, dass nicht das *Erreichen* das positive ist, das
16 sie hervorhebt, sondern das *Erfinderische*. Es geht um den Weg, das „wie“.
17
18 Die Probandin schiebt ein *obwohl ich zum Beispiel nicht sehen kann*. Sie nutzt hier die 1.
19 Person Singular und spielt auf eine Seh-Behinderung an, da sie nichts von einer
20 Sehbehinderung bei sich erzählt hat, ist es hier auszuschließen. Daher hat die Nennung hier die
21 Funktion einer Abstraktion, sie schiebt das Beispiel von sich weg. Sie redet strukturell
22 oberflächlich nicht von sich, verlässt persönliche Ebene, was hier bleibt etwas offen, weil es
23 sich nicht abschließend falsifizieren lässt, aber sie ergänzt dann: *Oder also ich kann jetzt*
24 *sehen*. Oder macht eine Alternative auf und betont das Beispielhaft.
25 Offen bleibt daher, was auf der anderen Seite der „Waage“ von *oder* ist. Nach dem *oder* geht
26 die Probandin auf das Beispielhafte des Satzes vorher ein. Sie formt die Art, wie sie ihre
27 Meinung einfärbt.
28
29 *Also* und *jetzt* betonen die Beispielhaftigkeit erneut, eben weil es offensichtlich ist. Sie beendet
30 diesen Einschub mit *aber als Beispiel*. Die Attribuierung passiert über den Stil: *als Beispiel* ist
31 Umgangssprache, redundantes wird gestrichen. Es bleibt: „ich kann sehen“.
32
33 *Man muss sich halt immer Alternativen überlegen*
34 Man sollte/man kann markieren eine Art Über-ich, kombiniert mit *sich* spricht die persönliche
35 Ebene
36 Halt ist als Rückversicherung des gemeinsamen Bezugsrahmens zu verstehen.
37 Immer verstärkt die Subjektivität: *man* in Kombination mit *immer* ergibt die persönliche Ebene
38 der Probandin .
39
40 Überlegen ist eher langsam, was strukturell nicht passt zu *müssen* passt. Die Probandin ist
41 gezwungen, sich „zurückzulehnen“, braucht also Geduld, daher passt *müssen* doch in die
42 Struktur.
43
44 Mit einem überlegenden *Und ja ähm ich könnte da jetzt noch mehr zu sagen* bricht die
45 Probandin sauber ab.
46
47 Abbruch, Überlegen/Hesitation, Abschluss „sauber abrechnen“
48 Das *Ja* Verliert die Bedeutung am *und* und umgekehrt, ja ähm ist der phrasierte Auftakt eines
49 neuen Gedankens, der Konjunktiv *n könnte* schwächt das Subjektive ab und *dazu* weist in die
50 Ferne.
51 *Jetzt* verortet im Moment. Es kann heißen, „immer“ außer jetzt. Der Abtönungspartikel kündigt
52 an, dass sie es nicht „will“ oder zumindest nicht tut, strukturell ähnlich wie „im Prinzip“. Die

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

- 1 Probandin bricht ab, verweist auf ein fernes „mehr“, das sie sagen könnte aber nicht tut. Im
2 Kontext gelesen ist das Veralten kongruent, es ist unpassend, so etwas in der Uni zu sagen
3 Die Probandin verliert das Setting, weil sie doch auf die persönliche Ebene kommt, auf der sie
4 Expertin ist.
5 Anschließend begründet die Probandin , warum nicht mehr an Ausführung folgt: *aber ich hab'n*
6 *bisschen den Faden verloren*. Sie könnte also nicht quantitativ mehr sagen, sondern vor allem
7 inhaltlich. Sie beweist aber die „Größe“, zu sagen, „ich habe viel gesagt, ohne etwas inhaltlich
8 zu sagen“.
9
- 10 Die Struktur der Antworten hat sich bis hierhin verändert. Am Anfang war die Struktur immer
11 binär: „Behinderung hat eine Bedeutung“, jetzt geht die Probandin auf die Qualität der
12 Bedeutung ein.
13
14
- 15 *I: Sie hatten angefangen, darüber zu sprechen, dass Behinderung ja nicht nur ne*
16 *Benachteiligung ist, sondern, dass man dadurch auch also sie hatten*
17 *gesprochen, das das sind charaktermerkmale.*
- 18
- 19 Die Interviewerin erinnert *Sie hatten angefangen, darüber zu sprechen*. *Hatten* greift dabei in
20 die weitere Vergangenheit und schafft damit inhaltliche Ferne. Es markiert, dass das, was nun
21 folgt, von ihr eigentlich nicht besprochen werden möchte, es aber unhöflich wäre, das in der
22 Deutlichkeit zu sagen, daher wird es weggeschoben aber dennoch aufgenommen.
23 *Hatten angefangen* gibt der Probandin die Möglichkeit, sich vom verlorenen Faden zu
24 distanzieren, sie hatte ja „nur angefangen“. Es besteht auch die Möglichkeit, noch einmal die
25 Richtung zu ändern, denn die Antwort war vielleicht noch nicht ganz das, was die Interviewerin
26 hören wollte. Sie baut hier eine Reißleine für die Probandin ein.
27 *Zu sprechen* schafft ihr einen distinguierten Stil, es ist das Angebot, den anderen im Kontext der
28 Fachsprache zu sehen. Was sich daran anschließt, ist der Diskurs, von dem die Interviewerin
29 glaubt, den die Probandin einschlug, damit wird jetzt von der Interviewerin aufgezeigt, wo der
30 Weg inhaltlich weitergehen wird. Diese Stelle hat eine Lenkungsfunction im Gespräch.
31
- 32 Die Interviewerin nimmt die Aussage der Probandin *dass Behinderung ja nicht nur ne*
33 *Benachteiligung* ist zwar auf, *streift nicht nur negativ* aber lediglich. Durch *ne* wird die Aussage
34 wesentlich salopper und schwächt die *Benachteiligung* ab, was die Probandin gar nicht
35 verwendet hatte. Die Interviewerin nennt der Probandin die Begriffe, die sie verwenden darf.
36
- 37 *Ja* macht wieder den geteilten Bezugsrahmen deutlich. Anschließend beginnt die Interviewerin
38 die eben angesprochenen Lenkung, die interpretiert die Aussage der Probandin und legt ihr
39 etwas in den Mund. Mit *dadurch* bestätigt sie, dass sich die Gesprächspartnerinnen darauf
40 geeinigt haben, dass das Thema so komplex ist, dass es nicht mit einem Wort zu bezeichnen
41 ist. Mit *auch* übernimmt die Interviewerin stilistisch die Allgemeinplätze.
42
- 43 *Also* markiert den Abbruch, sie sammelt sich, ist unsicher, weil die Probandin Expertin für etwas
44 ist, worin die Interviewerin sich nur fachlich auskennt, aber nicht persönlich. Es ist sehr „dünn
45 Eis“ mit einem Menschen mit Behinderung über die Vorteile von Behinderung zu sprechen.
46
- 47 *Sie hatten gesprochen* ist ein sehr auffälliges Wort, das Zeit schindet. Es lenkt Aufmerksamkeit
48 von dem ab, was gesprochen wird. Es bricht ein eventuell geplantes „gesprochen darüber“ ab,
49 aber die Interviewerin spiegelt hier das „Schwimmen“ der Probandin. Auch die Interviewerin
50 kommt, wenn sie über die Art, wie die Probandin über „das Thema“ spricht, ins Schwimmen.
51
- 52 Die Interviewerin bietet dann mit dem Stichwort *Charaktermerkmale* die Chance, wieder
53 einzusteigen, obwohl darüber noch gar nicht gesprochen wurde. Charakter macht eine Ebene

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1 der persönlichen Bedeutung auf und färbt es normativ ein, denn in Zweitbedeutung ist
2 Charakter positiv konnotiert. Es deutet auf eine Identifikationsmöglichkeit hin (die Spiegelung
3 der „Jigsaw-Logik“ wird angedeutet), ist aber auch phrasierte Political Correctness.
4 *Merkmale* sind wie Eigenschaften zunächst neutral. Die Wahl des Plurals ist auffällig: Ist
5 Behinderung mehrere Merkmale? Das verstärkt die Inkompatibilität von Behinderung und
6 Charakter. Der Plural macht den Zusammenhang komplexer. Warum, wird nicht weiter
7 ausgeführt, es geht also nicht um etwas Konkretes. Wichtig ist der Schluss, der daraus folgt:
8 Behinderung ist nicht der Charakter, der Charakter wächst daran.

9
10

11 *P: Ja genau ja äh Charaktermerkmal ähm.*

12

13 Die Probandin nimmt das Rederecht mit *ja genau* an, bestätigt den gemeinsamen Rahmen und
14 überlegt laut und „kaut“ auf dem Begriff *Charaktermerkmal*, um zu entscheiden, ob sie ihn
15 aufnehmen kann. Sie nimmt die Struktur der Interviewerin auf, aber schwimmt weiterhin. Das
16 zeigt sich auch an dem Missverständnis, dass sie den Singular und nicht den Plural benutzt,
17 weil sie den Ansatz, den die Interviewerin aufmachte, eigentlich nicht verstanden hat.

18
19

20 *I: Oder Persönlichkeitsmerkmal haben sie glaub ich gesagt.*

21

22 Der Interviewerin ist aufgefallen, dass *Charaktermerkmal* nicht das ist, was sie verstanden
23 wissen wollte und schiebt ein Synonym nach, das die Probandin aber nicht auf die „richtige
24 Spur“ bringen kann, weil es nur ein Synonym ist. Sie stellt aber eine Verbindung her, hat aber
25 auch gewissermaßen aufgegeben, die Stichworte von der Probandin beantwortet zu bekommen
26 und beantwortet sich die Frage jetzt selber.

27 *Persönlichkeit* ist umgangssprachlicher als *Charakter*, strukturell kommt es daher, dass die
28 Probandin *persönliche Komponente* gesagt hatte.

29 Mit *gesagt* schiebt sie die Verantwortung für den Inhalt etwas weg, ebenso versieht sie das
30 Prädikat mit *glaub ich* und versieht damit den ganzen Satz mit *glaub ich*. Mit der Verkürzung auf
31 *glaub* übernimmt sie den Stil der Probandin und nähert sich an. Gleichzeitig schwächt das die
32 Aussage ab, um die Probandin in die „richtige“ Richtung zu schieben.

33

34 *P: Ja in dem Sinne, man lernt halt damit umzugehen und das prägt ja auch die*
35 *eigenen Einstellungen ähm die eigenen Herangehensweisen, die eigenen*
36 *Denkweisen, also eigentlich alles wird dadurch geprägt, finde ich.*

37

38 Die Probandin hat gerade eigentlich keine Valenz, keinen Bezugsrahmen und kein Rederecht,
39 nimmt e sich aber, weil die Interviewerin 5x *persönlich* gesagt hat und das Aufzählen von
40 Begriffen nicht dazu geführt hat, dass sie damit aufhört, offenbar hat sie also noch nicht das
41 gehört, was sie hören wollte. Das *ja* bestätigt diese These, die Probandin signalisiert, dass sie
42 bereit ist, der Interviewerin alles zu geben, was sie hören möchte, obwohl sie eigentlich nicht
43 darüber sprechen möchte.

44 *In dem Sinne* ist eine Füllphrase, ein Einatmen, aber auch eine strukturelle Anpassung. Sie
45 stimmt der Aussage der Interviewerin zu, Probandin und Interviewerin stimmen sich
46 aufeinander ab und bilden eine Art Schleife aus „ich übernehme, was du glaubst, was ich
47 glaube“. Die Suchen nach einem gemeinsamen Nenner, einem Diskurs, in dem beide
48 Aussagen bestehen können, zeichnet sich hier ab. Bisher gibt es noch keinen tatsächlichen
49 keinen richtiger Inhalt, nur eine Struktur, der Gesprächsball wird hin und her geschoben.

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1
2 *Damit umzugehen* weist auf den Umgang mit Behinderung bzw. dem Persönlichkeitsmerkmal
3 Behinderung hin. *Damit* ist wie ein *darüber* zu lesen. Die Aussage ist ein Allgemeinplatz im
4 Sinne von, man kann es sich nicht aussuchen. Behinderung ist *komplex* und *Arbeit* hat bisher
5 die stärkste Konnotation zu Behinderung bei der Probandin.
6
7 *Und das prägt ja auch die eigenen Einstellungen* zeigt, dass die das Spirituelle der
8 Persönlichkeitsentwicklung nun weg ist und die Probandin hin zu psychologischen
9 Fachbegriffen und zum kognitivistischen „Einstellungen“. Sie geht jetzt in den Fachdiskurs.
10 Implizit schwingt hier ein „nicht nur“ (siehe Jigsaw Logik) und eine Umdeutung ins Positive mit.
11 Auch *prägt* unterstützt diese These, denn prägen ist etwas nur schwer widerrufliches und damit
12 hier zwar das Negative, aber doch die Suche nach dem Positiven im Negativen.
13 *Die eigenen* ist wie „man“ eine sich selbst meinende Abschwächung, weil die Probandin
14 deskriptiv sein möchte. Ähm ist wie ein Punkt oder Komma zu lesen, daran schließt sich *die*
15 *eigenen Herangehensweisen* an, was eine Handlungsstrategie zu lesen ist und damit weiter
16 weg von „persönlich“. Es handelt sich um einen technischen Handlungsaspekt. Mit *die eigenen*
17 *Denkweisen* macht sie eine dritte Alternative auf, die wieder kognitivistisch ist.
18 Interessant ist, dass sie damit nur zwei von drei Komponenten von Einstellungen abdeckt.
19 Einstellung(kognitiv) – Herangehensweise(behavioral/kognitiv) – Denkweise(kognitiv); die
20 affektive Komponente fehlt hier, was absolut kongruent ist, weil sie alles, was sie nicht
21 kontrollieren kann heraushält.
22 Sie endet mit einer strukturelle Zusammenfassung *eigentlich alles wird dadurch geprägt, finde*
23 *ich*. *Eigentlich* schwächt ab, hat hier aber die Funktion einer Zusammenführung, im Fazit
24 schwingt ein „im Prinzip“ mit, das oben bereits expliziert wurde. *Dadurch* fungiert wie *damit*
25 *umgehen* und *prägt alles*. *Finde ich* nimmt die permanente Ansprache der persönlichen Ebene
26 auf.
27
28
29 I: *Haben sie schon mal – Ich musste grad an so ein Zitat denken ähm, also die*
30 *Unterscheidung von, man hat einen Körper oder man ist sein Körper, ähm da*
31 *musste ich grad dran denken, als wir darüber gesprochen haben, dass das was*
32 *mit Persönlichkeit zu tun hat vielleicht. Wie würden sie das beziehen auf*
33 *Behinderung? Würden Sie sagen, ein Mensch ist auch ein stückweit seine*
34 *Behinderung oder er hat eine Behinderung?*
35
36 Die Interviewerin beginnt dann mit *Haben Sie schon mal* und bricht ab. Es sind Anschlüsse, wie
37 „darüber nachgedacht“ oder „gehört“ denkbar.
38 Die Interviewerin verpackt nun ihre Expertise als Anekdote, um die Gesprächsebene zu halten.
39 Die Frage kommt nicht aus dem Leitfaden, sie ist improvisiert.
40
41 *Müssen* markiert, dass sie sich in diese Lage gezwungen sieht, weil von der Probandin nichts
42 zurückkommt, mit dem sie arbeiten kann. Sie „fingiert“ als diese Anekdote, um das Rederecht
43 ans ich zu nehmen. Sie nennt ein neues Stichwort, um weiter zu arbeiten, in Duktus und Niveau
44 spiegelt sie die Probandin, das Setting löst sich auf.
45 Es kommt dann ein paraphrasiertes Zitat, was das Stichwortgeberhafte unterstreicht. Es ist eine
46 wissenschaftliche Anknüpfung an das, was die Probandin gesagt hat.
47 Es wird ein neues Thema aufgenommen und final eröffnet: Körper. Das passiert, weil
48 Behinderung als Anknüpfungspunkt für Behinderung von der Probandin aufgebracht wurde. Es
49 ist ähnlich wie die Trennung bzw. das Verhältnis von Körper und Geist, aber allgemeiner und
50 damit unverfänglicher. Bei der Nennung von *hat einen Körper/ist sein Körper* steht die Betonung
51 strukturell am Ende.
52

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

- 1 De Abbruch vom Anfang *darüber, dass...* lenkt hier auf nichts mehr, hat aber strukturell etwas
2 mit Persönlichkeit zu tun, am ehesten ist es Behinderung.
3
4 *Das* ist hier ein Determinativ, der nichts determiniert und schafft kein tatsächliches Rederecht
5 für die Probandin. Die Diskussion beendet, daher kommt ein strukturelles Fazit.
6 Ebenfalls tätigt die Interviewerin keine absolute Aussage, eben weil die Probandin sich selbst
7 als behindert gerahmt hat.
8 Die Interviewerin beginnt eine neue Frage mit *was würden Sie...*, was strukturell eine
9 Prüfungsfrage ist und das Setting betont. Die geschlossene Frag steht in Letztstellung. *Mensch*
10 nimmt sie dann von der Probandin auf, *zu dem ganzen Menschen dazugehört*.
11
12 Die Probandin setzt an:
13
14 *P: Ich würde sagen, das ist immer beides, weil jemand hat eine Behinderung steht*
15 *ja definitiv fest, wenn's feststeht, aber jemand ist auch eine Behinderung*
16 *insofern, dass er bestimmte Verhaltensweisen dann auch danach richtet,*
17 *sowohl positiv, als auch negativ. Ich kenn zum Beispiel Leute, die haben*
18 *Assistenz, zum Beispiel für die Freizeit oder für die Arbeit und ähm ja die die*
19 *ruhen – oder ne? Wie formulier ich das jetzt? Äh denen merkt man das an, die*
20 *nutzen diese Assistenz auch n Stück zu viel dann, um irgendwie dann andere*
21 *Sachen dann auszugleichen, die eigentlich nicht gar nicht in bestimmte*
22 *Bereiche gehören oder manche wollen dann zu viel Hilfe haben, weil die*
23 *denken, diese Personen denken dann, ja ich hab ja ne Behinderung, also ich*
24 *brauch extrem viel Hilfe, also warum soll ich die nicht in Anspruch nehmen?*
25 *Und dadurch entsteht so ne Überkompensierung find ich. Ja.*
- 26
27 Die erste Äußerung, die nicht mit *ja* beginnt, nimmt Aussage der Interviewerin auf. Die
28 Probandin fügt hinzu: *Ich würde sagen, das ist immer beides*. Das scheinbare Zitat wird
29 nochmal umgedreht, um das Priming auszugleichen. Inhaltlich ist sie auf der Ebene „man ist
30 sein Körper“, der Diskurs muss hier noch gefunden werden. Der starke Anfang *das ist*, wobei
31 *das* Behinderung ist, macht deutlich, dass sie hier strukturell nicht auf der persönlichen Ebene
32 spricht. Sie hat jedoch das Thema aufgenommen und verstanden und sucht jetzt nach dem
33 Mittelweg.
34
35 *Weil jemand hat eine Behinderung steht ja definitiv fest, wenn's feststeht*
36 Im Anschluss wird *jemand* durch die unnatürliche Erststellung nach dem *weil* betont. Die
37 Probandin versucht sich der Gravität des Begriffs „Mensch“ anzunähern. Sie nimmt sich das,
38 von dem sie meint, dass es das eher ist und betont es durch Zweitstellung argumentativ.
39 Behinderung *steht* nun *fest*, ist manifest, ist Schicksal? Wichtig ist zu beachte, dass *jemand hat*
40 *eine Behinderung* feststeht, nicht Behinderung an sich.
41 *Wenn's feststeht* hat dabei den Anstrich eines Wahlergebnisses, es ist eine definitive
42 Zuschreibung, vielleicht sogar eine Diagnose.
43 Hier zeigt sich, die vermutliche Hybris ist eine Copingstrategie. *Hat* ist deskriptiv, was z. B. der
44 Arzt sagt, daraus folgt, dass Schädigung normativ *ist* (kann kausal folgen, muss aber nicht,
45 Partizipationsaspekt). Der Gedanke zu ende, die Probandin ist nun ablehnend negativ. Aber
46 *jemand* ist auch Behinderung: *insofern, dass er bestimmte Verhaltensweisen dann auch danach*
47 *richtet, sowohl positiv, als auch negativ*. Hier spricht sie nicht über die persönliche Ebene, sie
48 rahm aber Verhaltensweisen sinnstiftend und sinnvoll. Sie lehnt grundsätzlich hier das Reden
49 über sich ab, sie hat den Fatalismus internalisiert, will den aber nicht durchscheinen lassen.
50 Das erzeugt eine kognitive Dissonanz, sie kann also über andere Leute reden. Sie abstrahiert
51 dann und erzählt von andre: *Ich kenn zum Beispiel Leute, die haben Assistenz*. Sie hat hier
52 eine Art Expertise, die die Interviewerin nicht hat, davon kann sie auf einem alltäglichen Level
53 berichten, ohne konkret von ihrer Lebensrealität zu sprechen.

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1 *Assistenz* ist ein Begriff aus dem Fachdiskurs, es ist absolut üblich, ihn als Verbalabstraktum zu
2 verwenden. Sie geht nun über den Umweg *Assistenz*, um über Behinderung zu sprechen, es
3 fungiert als Synonym, da man *Assistenz* für Freizeit nur dann braucht, wenn man behindert ist.
4 Das Beschäftigen einer *Assistenz* kann als Strategie verstanden werden, die sie hier
5 anekdotisch, paraphrasiert verpackt.
6 Sie bricht dann ihre Ausführung an: *Und ähm ja die ruhen oder wie formulier ich das jetzt äh.*
7 Der Satz nach dem Abbruch lässt sich leicht antizipieren: die ruhen sich aus.
8 Hier zeigt sich wieder: Man muss die Askese annehmen. Mit einer *Assistenz* kämpft man nicht
9 selber und geht sogar den leichten Weg.
10
11 Die Probandin stellt mit *oder ne* den geteilten Rahmen her und betont *diese Assistenz*, die man
12 *zu viel nutzen* kann. Das *zu viel* tritt ein, wenn es über die reine Kompensation hinausgeht, ergo
13 ein Ausnutzen ist.
14 *Dann* dient dazu, das Satzende weicher zu gestalten. Es folgt ein *dann*-Sandwich: *um*
15 *irgendwas dann andere Sachen dann auszugleichen*. *Sachen* ist hier sehr allgemein, es sind
16 vermutlich Nachteile durch Behinderung. *Auszugleichen* deutet wieder an, dass es eben nicht
17 nur um reine Kompensation geht. Es ist vielmehr ein Nutzen über Gebühr; ein Ausgleichen,
18 dass jemand unzufrieden mit seiner Behinderung bin, deshalb muss die *Assistenz* da erst recht
19 helfen. Das ist eine relative krass Aussage, die aber auch sprachlich durch 3x *dann* und *Sachen*
20 stark geschwächt wird.
21 Es handelt sich hier um den Kern der Meinung der Probandin 1: Alle sollen muss leiden, auch
22 die *Assistenz*, auch Menschen ohne Behinderung und Personen mit *Assistenz*, denn alle sollen
23 den Weg der Askese gehen.
24 *Sachen* sind hier Vorteile, die durch die *Assistenz* generiert werden, denn sie *gehören*
25 *eigentlich gar nicht in bestimmte Bereiche*. Es gibt den falschen Weg, Behinderung zu
26 kompensieren, die Argumentation erscheint fast spirituell motiviert: Der rechte Weg ist der
27 asketische Weg.
28 Sie betont weiterhin den asketischen Weg: Sie will gar keine Freizeit, sie muss keinen Spaß
29 haben, Freizeit ist nicht wichtig; es war bis hierher immer subtil in der Struktur, dass sie mit ihrer
30 Behinderung hadert, hier wird es final deutlich: Sie betont das Asketische, sie muss keine
31 Freizeit haben, will sie auch gar nicht. Sie kann das aber nur so sagen, weil sie selber behindert
32 ist, es ist „ihr“ Diskurs und ihre „Expertise“.
33 *Bestimmte Bereiche* eröffnet hier eine Matrix der Behinderung. Eine höhere Entität bestimmt,
34 dass sie ausgleichwürdig ist. Das steckt auch in *oder manche wollen dann zu viel Hilfe haben*.
35 Die Entität wirkt von oben, Behinderung fällt geradezu vom Himmel und daraus bzw. damit wird
36 Persönlichkeit geformt. Jemand hat entschieden, wo man *Assistenz* verdient und wo nicht und
37 dieser jemand ist nicht die Person mit Behinderung (auch nicht die Probandin), die Trennung ist
38 offen aber klar und ganz fest. Die Behinderung und damit die Askese ist also gegeben aber
39 Probandin weiß damit umzugehen. Es gibt dabei zwei Optionen: 1) Geduld (guter Mensch) 2)
40 Ausnutzen (falsch), die Kontrolle darüber ist an die höhere Macht verloren, die Entität
41 entscheidet, wann es angebracht ist, den leichten Weg zu gehen und das muss für alle
42 offensichtlich sein.
43 Das *wollen* unterstellt, dass diese Hilfe gar nicht gebraucht wird, es ist vielmehr ein fast gieriges
44 Erwarten, nicht aber erarbeiten. Es fragt sich, was ein zu viel an Hilfe ist. Man kann sich
45 eigentlich an Hilfe nicht bereichern. Jedoch funktioniert Hilfe nur bis zu dem Punkt, wo der
46 Nachteil ausgeglichen ist, zu viel kann in der vorliegenden Struktur existieren, weil es nicht der
47 Weg der Askese ist. Wenn Hilfe zudem nicht abstrakt versteckt, sondern physisch da ist, zum
48 Beispiel durch Anwesenheit der *Assistenz*, kann zu viel Hilfe ganz klar bestehen.
49 *Manche* ist entfernter als z. B. „einige“, fordert aber auch einen Vergleich und wirkt damit
50 abgrenzend. Möglicherweise steckt hier ein „unverdient“ drin, was sich auch in *weil die denken*,
51 eine phrasenhafte Betonung des Subjekts, die nahezu entwürdigt. Sie spricht über Subjekte, die
52 nicht selbst denken (ähnlich wie „die Hunde, die denken, die könnten die Enten fangen“) und
53 die sich unter der Probandin befinden. *Diese Personen denken dann, ja ich hab ja ne*

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1 *Behinderung*, die Probandin korrigiert leicht, *Personen* ist leicht naserümpfend, deiktisch fern.
2 *Denken* ist hier nicht kognitiv, sondern ein minderwertiger Reflex. Sie legt die folgende Aussage
3 den *Personen* in den Mund, es ist umgangssprachlich gehalten und damit abwertend: *Also ich*
4 *brauch extrem viel Hilfe*. Es ist also nicht nur basal Hilfe, denn *extrem viel* ist weniger, als *zu*
5 *viel*. Den *Personen* fehlt aber der moralische Kodex, daher wissen sie gar nicht, dass man zu
6 viel an Hilfe haben kann. Um auf das spirituelle Motiv zurückzukommen: Sie haben Gott nicht
7 gesehen, die hatten keine Offenbarung.
8 Die Probandin lässt sich die *Personen* weiterhin fragen, warum sie sich überhaupt Mühe geben
9 sollten und den asketischen Weg gehen, wenn es doch so einfach sein.
10 Wichtig ist festzuhalten, dass Assistenz nicht von der Entität kommt, sondern vom System, das
11 den Menschen mit Behinderung überhaupt erst in Versuchung führt, nicht den asketischen Weg
12 zu gehen. Hier scheint die sprichwörtliche Märtyrerin durch.

13
14 Anschließend fügt die Probandin *Hilfe* und *zu viel* zusammen und erhält das Übermaß an
15 *Assistenz*, wobei hier klar wird, dass Hilfe nicht gleich Assistenz ist. *Hilfe* ist eher Ausgleich ist,
16 *Assistenz* ist ganz konkret, jemand, der hilft.
17 Die *Überkompensierung* lässt sich als Kompensation lesen, psychologisch ein Übermaß an
18 Reaktion, um etwas auszugleichen. Es steht für ein Nicht-Einverstandensein mit der
19 Behinderung und ist Ausdruck einer kognitiven Dissonanz.
20 Die *Personen*, die sich Assistenz nehmen, nehmen nicht den asketischen Weg, setzen sich
21 nicht mit ihrer Behinderung auseinander, identifizieren sich nicht mit Behinderung und müssen
22 daher überkompensieren. Die Probandin hingegen setzt sich intrinsisch auseinander und muss
23 daher nicht kompensieren.

24
25
26 I: Und wie bewerten Sie das?

27
28 Die Interviewerin fragt nach der Bewertung des „falschen“ Umgangs mit Behinderung. Der
29 Anschluss ist sprachlich nicht abgeschlossen, Interviewerin und Probandin haben hier eine
30 gemeinsame Ebene. Die Probandin wird in eine Falle gelockt, sie hat es ja schon bewertet
31 (nicht formal, aber strukturell), soll es aber nochmal deutlicher sagen.

32
33
34 P: Ähm ja würd ich als nicht so gut bewerten, weil ähm natürlich muss jeder seine
35 eigene Strategie finden und das ist auch ne Strategie, aber ähm ich würde über
36 ne andere Strategie wählen, weil diese Strategie ähm für mich nicht
37 selbstbestimmend genug ist.

38
39 Die Probandin schließt direkt an, *ähm ja würd ich als nicht so gut bewerten*. *Nicht so gut*
40 markiert, dass sie die inhaltliche Schärfe ihrer Aussage bemerkt hat und rahmt es innerhalb der
41 Political Correctness als Coping. Sie stockt dann nach einer flüssigen Aussage. Bei Bewertung
42 hat sie sich bisher in Allgemeinplätze gerettet, macht sie hier nicht, schwächt aber stark ab. Mit
43 *ja* nimmt sie den Auftakt mit einer Abschwächung der kommenden Aussage, die die
44 vorangegangene Aussage abschwächen wird. Und zwar beginnt sie die Aussage mit einem
45 Konjunktiv und „ich“ ist nicht mehr in Erststellung. Sie hat die Formulierung der Interviewerin
46 aufgenommen, traut sich nicht in die eigene Sprache und hält sich Optionen offen. Sie stärkt
47 den gemeinsamen Bezugsrahmen, weil die Aussage sehr stark war. Es dient der Versicherung,
48 ob Probandin und Interviewerin derselben Meinung sind.

49
50 *Man* ist dann allgemein zu lesen, ehe als positive Wertung, sie gesteht Entscheidungsmacht zu
51 und schafft eine Opposition zur Verdinglichung von den Menschen, nimmt die Verdinglichung
52 ein Stückweit zurück. Die Verwendung von *Strategie* ist hier auffällig, denn es ist nicht mehr

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

- 1 Ausweichstrategie, sondern markiert ein eher technisches Verständnis von Behinderung als ein
2 physisches Problem. *Muss* ist aber weiterhin negativ, es geht möglicherweise immer noch nur
3 um körperliche Behinderungen, bei einer geistigen Behinderung ist man eventuell gar nicht in
4 der Lage, eine Strategie zu finden.
5 Sie elaboriert dann nochmal, bevor sie das *aber* ausführt: *und das ist ja auch ne Strategie*.
6 Strategie ist implizit Ausweichstrategie. Allerdings mit einer leichten Wertschätzung der
7 *Strategie*, denn Assistenz *zu viel nutzen*, hat sie grade heftig kritisiert. Durch die formale
8 Rahmung als Strategie schwingt nun das Zugeständnis mit einer Abwertung mit.
9
10 Körperbehinderung ist vermutlich eine so große Schädigung, dass erstmal jedes Mittel recht ist,
11 auch wenn manche Mittel eigentlich die falschen sind, aber auch das ist eine *Strategie*.
12 Die Probandin jedoch *wählt* eine *andere Strategie*. Sie spiegelt die Aussage von eben.
13 Interessant ist das *wählen*.
14 Die Fehlleistung *über...wählen* ist dem geschuldet, dass „nachdenken“ oder „gehen“ möglich
15 aber unüblich gewesen wären, daher ist das als Antizipation der Bewertenden, die über dem
16 stehen zu lesen.
17 Warum benutzt sie nun wählen statt nachdenken? Nachdenken ist nicht ihre erlebte Expertise,
18 mit Nachdenken gewinnt man keine „Ethikpunkte“ und *wählen* unterstreicht den
19 selbstbestimmten Aspekt, weil *diese Strategie für mich nicht selbstbestimmend genug [sind]*.
20 Selbstbestimmung ist hier ein neuer Punkt, darum ging es eigentlich gar nicht, faktisch ist es
21 sogar Unsinn, weil eine Assistenz das Maximum an Selbstbestimmung ist, eine Assistenz ist
22 angestellt, der Mensch mit Behinderung ist der Arbeitgeber (im übertragenen oder wörtlichen
23 Sinne).
24 Hier zeigt sich die (verletzte?) Hybris der Askese: Die Probandin legt alles, was sie selbst gern
25 hätte ins Feindbild der „anderen“. Ist das auch hier der Fall? Sie kann bestimmte Dinge nicht
26 erreichen, wenn sie es allein nicht erreichen kann, will sie es auch nicht mit Hilfe, weil es nicht
27 der wahre, transzendente Weg ist. Damit lässt sich Behinderung jetzt final als Martyrium
28 festlegen.
29 *Selbstbestimmend* ist hier eine Fehlleistung, die darauf hindeutet, dass Strategie bestimmend
30 ist, also das Gegenteil vom aktiven *selbstbestimmt*.
31 Formal wurde nicht nach ihrer Strategie gefragt, sie antwortet aber persönlich, weil es 1) ein
32 persönliches Thema ist und 2) ihr eigene Meinung gefragt war.
33
34
35 *I: Sie meinen, man gibt zu viel Eigenständigkeit vielleicht auch auf oder...?*
36
37 Die Interviewerin antizipiert, was die Probandin meinen könnte, was sie aber gar nicht gesagt
38 hatte. Es schwächt die krasse Aussage etwas ab und lenkt ins moderatere. Zudem bietet das
39 einen geteilten Bezugsrahmen. Sie endet mit Kette von Abschwächungen *vielleicht auch auf,*
40 *oder...?*
41
42
43 *P: Ja oder man verlässt sich zu viel auf andere sozusagen und wenn meine*
44 *Assistenz jetzt nicht da ist, dann kann ich dies oder jenes überhaupt nicht,*
45 *dabei müsste das nicht so sein. Das hat die Person sich auch n stückweit auch*
46 *selber so ausgesucht oder zurechtgelegt, weil ich finde ähm Sachen können*
47 *immer funktionieren also ähm mit Behinderung kann sehr viel funktionieren also*
48 *es hat Grenzen aber sehr viel kann funktionieren nur nicht ähm so im Norm –*
49 *also wie die Norm so nach nem bestimmten Ablauf, sondern das ist immer*
50 *vielschichtig so. Und manche sagen dann, ja okay ich brauch mir jetzt ja keine*
51 *Strategien zu überlegen, wie ich, sag mal alleine mit dem Bus fahren kann, weil*
52 *ich hab ja meine Assistenz, die immer da ist und mir hilft. Sowas zum Beispiel.*
53

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1 An der Sequenz *ja oder man verlässt sich zu viel auf andere sozusagen* ist das *zu viel* ist
2 zentral. Man kann sich nur zu viel verlassen, wenn man (menschlich?) enttäuscht wurde, das
3 würde eine Assistenz aber nicht tun, weil sie die im Angestelltenverhältnis steht. Es ist also kein
4 physisches, sondern höheres, ein inhaltliches *zu viel*. Die Probandin gesteht den „anderen“ das
5 zu viel zu, rahmt es aber als moralisch falsch. Es ist also ein *verlassen* im Sinne von stützen,
6 nicht im emotionalen Sinne. Die Probandin nutzt hier *andere* statt *Assistenz*, das ist synonym zu
7 verstehen.
8 Hier scheint der Asketengedanke durch: Man muss es alleine durch das Martyrium schaffen.
9 Wie oben beschrieben, lehnt sie Freizeit als Institution ab. Die Frage, die hier offen bleiben
10 muss, ist, ist Freizeit ist eine „Aktivität“, die man vielleicht eher nicht alleine macht?
11 Der Gebrauch von *sozusagen* wirft die Frage auf, was so zu sagen wäre. Nämlich: So und nicht
12 anders. Alternativ wäre hier ein „zu viel“, das sie aber lexikalisch nicht richtig verwendet.
13
14 Die Argumentation *und wenn meine Assistenz jetzt nicht da ist* gleicht der Argumentation von
15 Senior*innen, es könnte das Hilfenetz zusammenbrechen, deshalb muss man grundsätzlich
16 ohne zurechtkommen können.
17 Die Probandin belegt das Argument hier durch ihre Existenz: ihre Assistenz (sollte sie
18 hypothetisch eine haben) ist nicht da und es geht ihr, weil sie den anderen, richtigen Weg
19 gewählt hat gut. Die Interviewerin kann sie nicht entkräften, weil die Probandin ihr Argument an
20 ihre Existenz linkt, ihr Argument nicht widerlegbar, ohne ihre Existenz zu verneinen.
21
22 Weiterhin führt sie aus *dann kann ich dies oder jenes überhaupt nicht*. „Dies oder jenes“ war
23 weiter oben im Interview gleichzusetzen mit, durch Erfindergeist erreichen. Hier bedeutet es, sie
24 kann es nicht erreichen. Durch Wille kann sie bzw. man; durch Assistenz hat man die Chance
25 vertan, es überhaupt zu können. Die Probandin aber kann, weil sie sich von vornherein darauf
26 eingestellt hat. Diese absolute Aussage ist als ihre Meinung zu verstehen.
27 *Dabei müsste das nicht so sein* ist so zu verstehen, dass die Chance dagewesen wäre, den
28 asketischen, richtigen Weg zu gehen, hat man das nicht getan, hat man die Chance vertan.
29
30 Die Ausführung *das hat die Person sich auch n Stückweit auch selbst so ausgesucht oder*
31 *zurechtgelegt* ist zum einen eine formale Abschwächung durch *auch n Stückweit, auch, selber*
32 *so* aber wieder eine Verstärkung durch *selber*. Stückweit verkleinert, was beschrieben wird, sie
33 haben das vollständige, aber es spielt nur ein Stückweit eine Rolle, die Personen haben sich
34 nicht ihre Behinderung ausgesucht, sondern den Umgang damit.
35 Die Personen haben sich das Schicksal, selber nicht mehr zurechtkommen selbst
36 ausgesucht. Hier greift wieder die Analogie zum Martyrium: Wer eine Assistenz hat, geht
37 freiwillig und selbstverschuldet ins Fegefeuer. Wer nicht den asketischen Weg geht, ist im
38 Zweifelsfall verloren (Häretiker). Sie unterstellt den anderen *aussuchen* und *zurechtlegen*, also,
39 dass die erlernte Hilflosigkeit nicht echt ist, sondern nur eine Coping-Strategie. Hier spricht sie
40 eigentlich von sich, sie invalidiert die Haltung des nicht-existenten Gegenübers, indem sie als
41 sie als Coping-Strategie einordnet.
42
43 Sie begründet *dann weil ich finde ähm Sachen können immer funktionieren*. Sachen sind sehr
44 allgemein. Hier wird klar: Es gibt eigentlich keine wirkliche Überkompensierung, es ist nur
45 Faulheit und Ausnutzen. Man braucht keine Assistenz, man kann alles selber schaffen, bzw.
46 man kann alles schaffen, was es wert ist, geschafft zu werden und alles andere ist Dekadenz
47 (z. B. Freizeit). Die Argumentation ist: „Was ich nicht kann, will ich nicht; was ich will, kann ich,
48 also bin ich selbstbestimmt“. Implizit ist das ein „you can do it, if you really want“, aber nicht auf
49 der normativen Ebene, sondern als Vorwurf an die „anderen“, die eine Assistenz haben.
50 Argumentativ bindet sie ihre Meinung an ihre Existenz, das heißt, sie hat damit immer Recht,
51 weil sie ja in persona da sitzt.

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1 Die Probandin nutzt dann *Behinderung* als Verbalabstraktum und geht auf die allgemeine
2 Ebene. Sie redet nicht gern über sich selbst, will das Argument stehen lassen, weil sie damit
3 gerade „Punkte gewinnt“, will es aber nicht auf sich bezogen sehen.
4 *Sachen können immer funktionieren* steht mit *Behinderung kann sehr viel funktionieren*
5 gegenüber. Sie leitet damit ein, nicht alles, denn: *Also es hat Grenzen aber sehr viel kann*
6 *funktionieren*. Die Probandin eröffnet hiermit ein Trikolon: immer – sehr viel – Grenzen (das
7 letzte ist wie immer das stärkste), was so viel bedeutet wie, das Schlechte im Guten, das Gute
8 im Schlechten.
9 Von der reinen Wortbedeutung ist das völlig absurd, denn Behinderung im Sinne von Hemmnis
10 bedeutet, da kann ja gerade nicht *sehr viel funktionieren*. Sie sagt nicht „trotz“, weil
11 Behinderung als ihr Martyrium in sich ein positiver Wert und identitätsstiftend ist.
12 Der geteilte Bezugsrahmen ist an dieser Stelle auffällig: Die Probandin meint, der geteilte
13 Bezugsrahmen ist „Behinderung ist was schlechtes“, daher schwächt sie es ab.
14
15 Die Probandin setzt dann wieder an *nur nicht ähm so im Norm also so wie die Norm so nach*
16 *nem bestimmten Ablauf, sondern das ist immer vielschichtiges so* und bricht ab, denn den
17 Anschluss (so im Norm – Abbruch – so im normalen Sinne?) erschien vermutlich zu krass. Sie
18 kann „normal“ nicht normativ verwenden, mit Norm geht es aber. Was ist nun die Norm?
19 Sie ist nicht die Norm, das hatte sie zu Anfang schon eingeführt. Behinderung ist also normativ
20 positiv zu sehen, der angenommene geteilte Bezugsrahmen ist aber, dass Behinderung negativ
21 ist. Also wählt sie den Kompromiss und relativiert, Behinderung ist negativ im Vergleich zur
22 Norm.
23 *So nach nem bestimmten Ablauf* markiert, dass die Norm, langweilig und eindimensional ist.
24 Die Personen haben gar nicht die Chance gehabt, sich durch eine Behinderung zu
25 komplettieren. Die Probandin ist nicht „in Reihe geschaltet“, sie ist nicht die Norm aber kommt
26 zurecht, sie hatte die Chance, aus der Reihe zu brechen.
27 Interessant ist, dass sie dann äußert *das ist immer vielschichtig so*, denn vorangegangen war
28 es alles noch so einfach. Sie versucht hier, von einem linearen Gut/Schlecht-Vergleich auf eine
29 qualitative Ebene zu gelangen.
30 Sie fügt an *und manche sagen dann, ja okay ich brauch mir ja keine Strategien zu überlegen*.
31 Die Probandin kann wählen, denn sie hat Strategien. Sie weiß, was die anderen falsch machen,
32 sie hat gerade den positiven Rahmen gesetzt, sie muss jetzt betonen, dass es eigentlich
33 negativ ist. *Sagen dann* ist zu lesen wie „die denken dann“. Die Probandin legt ihnen wieder
34 eine wörtliche Rede in den Mund, im Anschluss kommt immer etwas betont naives, schlimmes,
35 Falsches. Die Erwartung wird erfüllt, denn *ja okay* ist eine kaum kognitive, trotzig Reaktion, die
36 beinahe kindlich wirkt. Die Probandin steht über denen, die das sagen, sie ist die Erwachsene.
37 Mit *Strategien* tappt sie in die Falle ihrer eigenen Argumentation. Denn das ist die Abkehr.
38 Sie hat vorher immer gesagt, es ist eine Strategie, die aber falsch ist, aber man kann ihr
39 nachgehen, aber jetzt sagt sie, die haben gar keine Strategien. Daher gibt es keine
40 Ausweichstrategien, es gibt nur entweder – oder, sie wählt die Strategien, die anderen weichen
41 aus.
42 Der Anschluss *wie ich sag mal alleine mit dem Bus fahren kann* ist ein Beispiel, das sie als sehr
43 salopp rahmt. *Alleine* zeigt, es geht ums alleine klarkommen. Der Satz ist ungrammatisch: Es ist
44 kein ich im Satz, das „kann“ ist übrig, was macht also das „kann“? Es hat eine Valenz zum
45 Subjekt und zwar „ich“, sie redet also über sich selber. Das bedeutet, explizit redet sie
46 allgemein, implizit über sich.
47
48 Mit *weil ich hab ja meine Assistenz, die immer da ist und mir hilft* nimmt die Probandin die Rolle
49 des Bösewichts ein, die anderen sind ihr Anti-Ich. Bisher war die Assistenz passiv da und half,
50 war aber schon durch bloße Anwesenheit Frevel. Die Probandin nähert sich auf der Wortebene
51 jetzt der „erlernten Hilflosigkeit“. Eine These ist, wenn die Assistenz da ist erlebt man eine
52 Verbesserung. Wenn sie weg ist, ist es umso schmerzhafter. Dabei ist kein hypothetisch „sie ist

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1 weg“ gemeint, sondern in den Zeiten, in denen die Assistenz schlicht nicht da ist. Nicht die
2 Apokalypse bricht herein, sondern die Assistenz hat Feierabend.
3 Wenn sie da ist, kann die Probandin, was sie nicht kann und merkt das, wenn sie weg ist. Wenn
4 sie also gar keine Assistenz hat, merkt sie nicht, was sie nicht kann, weil sie sich selber
5 ausgesucht hat, was sie können will. Das erzeugt kognitive Dissonanz, also muss Freizeit
6 grundsätzlich unattraktiv und nicht erstrebenswert sein. Das stützt die These, dass die
7 Probandin eine Art Askese lebt.

8
9 Sie rahmt ihre Aussage als Beispiel, weil ein Beispiel fehlerhaft sein darf, ohne am Argument zu
10 kratzen.

11

12

13 *I: Meine nächste Frage ist, Sie haben's im Seminartitel ja wahrscheinlich auch*
14 *gelesen, es geht um Behinderung und um Nichtbehinderung mit ner Klammer,*
15 *im Englischen gibt's den Begriff Disability, was ist denn für sie*
16 *Nichtbehinderung? Haben Sie darüber schon mal nachgedacht, was das*
17 *bedeuten könnte?*

18

19 Die Interviewerin stellt ihre nächste Frage aus dem Leitfaden, die ein Abbruch ist, sie hat die
20 Probandin regelrecht abgewürgt. Eventuell ist dies ein betonter Abbruch, der dem Setting
21 geschuldet ist.

22 *Sie haben's [...] was das bedeuten könnte* ist ein Rückbezug, die Interviewerin macht eine Art
23 Tabula Rasa. Die Probandin muss natürlich wissen, wie das Seminar heißt. Es gibt auch keine
24 Chance, dass es nicht um Behinderung geht, was eine leicht Schärfe markiert, die Probandin
25 bekommt nach der letzten Äußerung nun direkten Gegenwind.

26 *Nicht-Behinderung* ist der Vergleich mit der Norm. Interessant ist, dass normalerweise die
27 Umkehrung eines Wortes mit Suffix immer das Abweichende ist, hier ist es die Norm. Es ist eine
28 Rollenumkehr, was die normativen Verknüpfungen etwas aufbricht.

29 Die Frage, nach der Verortung innerhalb von Ability/Disability, der Fähigkeit und Nicht-Fähigkeit
30 mit normativen Bezügen ist ungefähr so frech, wie eine schwarze Person zu fragen, wie ihr
31 Verhältnis zum Weißsein ist oder inwieweit sie mit Rassismus zu tun hat. Die Probandin
32 versteht es aber nicht so, siehe ihre Antwort.

33 Der Diskurs wird neu verhandelt, das Setting und das Machtgefälle werden aber auch nochmal
34 klar. Denn die Frage hat drei Implikationen:

35 1) die Probandin wird in Woche 2 von der Interviewerin und Dozentin gefragt, ob sie sich schon
36 mal Gedanken über den Seminartitel gemacht hat.

37 2) eine schwarze Frau fragen, ob sie sich schon mal Gedanken über Rassismus gemacht hat

38 3) hat die VP überhaupt schon mal über den Gegenstand ihres Studiums Gedanken gemacht?

39 Die Probandin kann jetzt nur noch verlieren, wenn sie nein sagt, ist das schlecht, wenn sie ja
40 sagt, muss die Antwort jetzt super gut sein. *Könnte* antizipiert, dass es nicht so ist.

41

42 *P: Also eigentlich ist ähm Nichtbehinderung für mich ein ein Begriff ähm, der nur*
43 *als Opposition gemeint ist aber der eigentlich ja gar nicht wirklich existiert, weil*
44 *jeder Mensch hat körperliche, persönliche und was weiß ich wie viele Grenzen.*
45 *Jeder braucht mal Hilfe bei irgendwas, also ist jeder auch ein Stück weit*
46 *behindert, ist jetzt vielleicht übertrieben, aber ich weiß nicht das so schwarz*
47 *oder weiß zu sehen, find ich halt nicht der richtige Ansatz, also dem kann ich*
48 *nicht so zustimmen, diesem Weltbild.*

49 Eingeschüchtert ob der Vehemenz der Frage, spiegelt die Probandin nun, was die Interviewerin
50 gefragt hatte. Auf beiden Diskursebenen (persönlich und fachlich) kann sie jetzt nur verlieren,
51 daher bleibt sie allgemein und sammelt sich.

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1 Mit der nur als *Opposition* gemeint ist aber der eigentlich ja gar nicht wirklich existiert bewertet
2 die Probandin jetzt den Begriff der Interviewerin, was eine mächtige Position ist. Die Bewertung
3 hat sie vorher abgelehnt, jetzt tut sie es doch. Sie sagt aus, dass der Begriff existiert, der
4 Gegenstand jedoch nicht (significant, nicht signifié).
5 Sie nennt anschließend den Körper zuerst, weil die körperliche Ebene immer im Vordergrund
6 steht, das körperliche formt das persönliche, es sind Körper + Identität, nicht Körper + Geist.
7 Die Probandin rekurriert auf den geteilten Bezugsrahmen, „körperlich, persönlich, was weiß
8 ich“.
9 Spannend ist der *Anschluss jeder braucht mal Hilfe bei irgendwas, also ist jeder auch ein*
10 *stückweit behindert*. Nun sagt sie, jede*r brauche Hilfe, wobei sie zuvor behauptet hatte, sie
11 brauche diese nicht. Hier zeigt sich, dass sie sich für den fachlichen Diskurs entschieden hat,
12 den sie stets mit Political Correctness verknüpft hatte, wenn das Normative gefragt wurde. In
13 der Logik der Probandin gibt es die Logik: Wissenschaft + PC = soziale Erwünschtheit an der
14 Uni.
15 Die sich anschließende Aussage, *jeder braucht mal Hilfe bei irgendwas* hat fast etwas
16 Vergebendes und ist zu vergleichen mit „Sachen können immer funktionieren“, wobei hier
17 Subjekt und Objekt getauscht sind.
18 Es ist fraglich, warum sie als Mensch mit Behinderung dann sagt, *jeder ist ein stückweit*
19 *behindert*. Also schon in seiner Gänze, aber weniger. Die Aussage ist völlig übertrieben, aber
20 doch inhaltlich richtig, es ist eine doppelte Verneinung mit der Negation am Ende, was die
21 Aussage verstärkt inhaltlich, während ihre Vehemenz formal genommen wird.
22 Der Diskurs folgt einer Kombination aus fachlichen Aussagen plus Political Correctness. Es gibt
23 immer zwei Möglichkeiten für sie zu antworten: 1) persönlich 2) fachlich. Sie wählt hier den
24 fachlichen Diskurs, daher kann sie einen sozial erwünschten, deskriptiv normativen PC-
25 Allgemeinplatz anbringen. Es rettet sie funktional davor, etwas Persönliches sagen zu müssen,
26 es ist auch immer noch kohärent zu ihrer Meinung, denn es ist durchaus möglich, dass jede*r
27 (ein bisschen) behindert ist und trotzdem den falschen Weg geht oder wählt.
28 *Ist jetzt vielleicht übertrieben* zielt auf die Zitathaftigkeit der letzten Aussage, es ist als Abbruch
29 und Zurückrudern zu verstehen, weil sie das so nicht vertritt.
30 In der Aussage *aber ich weiß nicht, das so schwarz oder weiß [...] diesem Weltbild* wird der
31 Akkusativ wird fallgelassen, um Aussage im Nominativ zu verstärken.
32 Die Nutzung der Begriffe *Weltbild, schwarz/weiß* verstärkt die Aussage. Sie lehnt die
33 Gegenseite als schwaches Weltbild ab.
34
35
36 I: *Das ist interessant, was sie sagen, das führt mich direkt zu meiner nächsten*
37 *Frage, ich seh' das nämlich ähnlich wie Sie und zwar, dieser Begriff, also man*
38 *kann das schlecht auf Deutsch übersetzen, so wie Geschlecht, kann man also*
39 *Gender/Geschlecht kann man gut auf Deutsch übersetzen bei diesem*
40 *Kontinuum von Dis/Ability geht das schwieriger, da sagt man Behinderung*
41 *Nichtbehinderung, aber so einfach ist das nicht...*
42
43
44 Die Interviewerin hört aktiv zu und wertschätzt an der Sache, also kann die Probandin auf der
45 persönlichen Ebene rausgehalten werden. Sie nimmt auf, verstärkt und belohnt dafür, dass
46 stringent etwas geäußert worden ist, mit dem die Interviewerin etwas anfangen kann.
47 Die Äußerung ist aber nur ein Einschub zur nun doch vorgefertigten Frage aus dem Leitfaden.
48
49 *Sagen* unterstreicht die Mündlichkeit, aber auch, was sie sagt, nicht dass sie es etwas sagt. Es
50 führt die Wertschätzung weiter, aber nicht auf der persönlichen Ebene, nur an der Sache.
51 Formal handelt es sich um einen Rückbezug und Zusammenfassung.
52

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1 Der Inhalt führt die Interviewerin, sie ordnet sich hier der Probandin unter. Die Phrase ist als ein
2 einziger großer Rezeptionspartikel der Wertschätzung zu verstehen.
3 *Direkt* markiert wie „jetzt“ etwas örtlich/räumlich aber eher kausales. Etwas existiert in einer
4 großen Nähe, betont und verengt den gemeinsamen Bezugsrahmen. Es ist aber auch ein
5 Pseudo-„mir ist was eingefallen“ in Kombination mit dem nächsten Begriff/Stichwort, zu dem
6 sich die Probandin nun verhalten muss. *Ich seh das nämlich ähnlich wie Sie* ist als völliges
7 Einverständnis/Commitment zu verstehe.
8 Das folgende *ähnlich* ist dem *nämlich* und dem sozialen Gefälle geschuldet. Interviewerin und
9 Probandin können keine deckungsgleiche Meinung haben, nicht nur sozial, auch –natürlich-
10 fachlich. Die Interviewerin ist nicht zwangsläufig überlegen, eventuell will sie auch nur nicht in
11 den persönlichen Kontext/Ebene der Probandin eindringen. Strukturell ist letzteres logisch, die
12 Interviewerin ist vorsichtig.
13 *Sehen* ist an dieser Stelle sehr interessant, denn die Parallele zu betrachten – Offenbarung
14 macht Probandin und Interviewerin zu Glaubensbrüdern. Sie haben den gleichen Gott
15 (Behinderung), müssen sich jetzt aber auf ein Testament/Regeln einigen.
16 Die Interviewerin hatte aber keine Offenbarung, sie weiß nur, dass es das gibt und erkennt es
17 an, sie erkennt auch das Martyrium der Probandin komplett an.
18 *Kann man schlecht übersetzen*, folgt dieser Argumentation, weil man es nicht aussprechen darf:
19 Wir haben nur die hebräischen Konsonanten, wir dürfen den Namen Gottes nicht aussprechen.
20 Um den komplexen Begriff zu erklären, nutzt sie nun mit *wie Geschlecht* einen anderen Begriff,
21 der genauso abstrakt ist, was eine klassische Strategie ist, zum Beispiel, um die Größe und die
22 Komplexität nicht zu verlieren.
23
24 Die Interviewerin kommt nun auf ein Kontinuum zu sprechen. Ein Kontinuum ist etwas, was
25 anhält, gerahmt durch seine Existenz, nicht durch Inhalt und rechtfertigt sich durch
26 Objektpermanenz, ach, wenn es seine Eigenschaft verliert. Die Interviewerin präsentiert eine
27 Worthülse, stärkt, es ist alles nur sozial, sagt, dass sie selbst nicht zum schwarz-weiß-Weltbild
28 gehört, das die Probandin gerade abgelehnt hat. Die Interviewerin lässt sich hier von der
29 Probandin führen. Strukturell reagiert sie auf „wir sind alle behindert“. Die implizite Botschaft ist,
30 dass sie der Probandin zustimmt, ohne in ihren Erfahrungsbereich einzudringen, weil die
31 Interviewerin es als Mensch ohne Behinderung nicht wissen kann.
32 Interviewerin und Probandin teilen nun eine Worthülse, meinen aber etwas völlig anderes, was
33 auch an der nächsten Äußerung der Probandin zu beobachten ist.
34
35 Der wichtigste Aspekt an dieser Aussage ist: *So einfach ist das nicht*, es ist das sprichwörtliche
36 weite Feld. Die Aussagen lassen sich bis dahin strukturell in die Formel „Phrase Phrase Begriff
37 Phrase so einfach ist das nicht“ bringen. Binäre Begriffe reichen nicht wie bei Gender,
38 Behinderung soll nicht binär übersetzt werden.
39
40
41 *P: Aber das kommt ja von able, also möglich...*
42
43 Die Probandin nimmt nun ein Wort auf und übersetzt es.
44
45 Ahnungslos, verwirrt, nimmt ein Wort auf und übersetzt es. Es wirkt zunächst wie eine
46 Unterbrechung, obwohl sie nichts zu sagen hat und die Interviewerin auch keine Valenz
47 geliefert hatte. Es besteht eine Spannung, weil beide sich in zwei unterschiedlichen Diskursen
48 bewegen. Die Probandin befindet sich im Diskurs „Körper“ und die Interviewerin im Diskurs
49 „soziales Konstrukt“.

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1 Die Probandin reagiert hier aus dem Affekt auf die Kadenz (*nicht*) der Interviewerin und
2 versucht, der Interviewerin zu erklären, was *able* heißt, sie hatte ja gesagt, dass sie *Disability*
3 nicht übersetzen kann nun hilft sie ihr mit der Übersetzung (*able* heißt jedoch fähig und nicht
4 möglich).

5
6 *I: Ja genau, man sagt ja auch manchmal ablebodied für jemanden, der keine*
7 *körperliche Beeinträchtigung hat, zum Beispiel, worauf ich aber hinaus wollte,*
8 *also ich betrachte diese Dis/Ability als Kontinuum, also wenn man sich jetzt nen*
9 *Strich vorstellt, auf der einen Seite steht Disability – Ability*

10

11 Die Interviewerin nimmt das *able* auf und arbeitet damit weiter.
12 Das *auch* markiert hier den eben nicht geteilten Bezugsrahmen. Verglichen mit dem Beispiel
13 „ich bin ja auch Sportler“ zeigt sich, dass hier angeboten wird, die*den Gesprächspartner*in in
14 diesen Rahmen hineinzunehmen, wissend, dass die*der andere ihn nicht hat.
15 So viel Fachwissen traut die Interviewerin der Probandin nicht zu, will aber nicht zu deutlich
16 markieren, dass sie sich für versierter hält.

17

18 Mit *ablebodied* nimmt die Interviewerin nun final den Begriff Körper von der Probandin auf, kann
19 sich aber nicht vom Fachdiskurstrennen (siehe *körperliche Beeinträchtigung*). Hier wird deutlich,
20 dass sich Interviewerin und Probandin nicht mehr in einem Diskurs treffen können, daher bleibt
21 die Interviewerin jetzt in ihrem Fachdiskurs.

22 Die Rollen sind geklärt: Die Interviewerin nutzt die Probandin als Stichwortgeberin für ihre
23 Überlegungen/Gedanken und Probandin nutzt die Interviewerin als Stichwortgeberin für ihre
24 eigenen Meinung, die die Interviewerin wertschätzt, indem sie sie als wiederum Stichworte
25 benutzt. Daher verstehen sich die beiden auf formaler Ebene gut und reden inhaltlich
26 aneinander vorbei.

27 *Jemand* fungiert als unbetonter Platzhalter, es ist wertschätzender als zum Beispiel „einer“.

28

29 *P: Also so Zweidimensionales...*

30

31 *Zweidimensionales* stärkt wieder die Aufnahme eines binären Verständnisses. Die Übertriebene
32 Flexion dient der Verwässerung des Inhalts. Strukturell schwimmt die Probandin wieder, sie
33 wiederholt, was sie verstanden hat, in diesem Fall die letzten zwei Worte der Interviewerin.
34 *Zweidimensional* ist binär, umgangssprachlich, möglicherweise ein Synonym für flach. Die Idee,
35 Dimension zu verwenden, kommt daher, dass sie bereits im Auftakt über die Dimensionen 1)
36 gesetzlich 2) körperlich. Hier ist der Probandin die Unterscheidung in *Disability* und *Ability* zu
37 flach.

38

39 *I: Genau, genau, also nicht kategorial, sondern dimensional und ähm, ich stell mir*
40 *das halt so vor, dass die allerwenigsten Menschen sagen würden, hundert*
41 *Prozent, ich stehe auf der Seite Disability oder auf der Seite Ability, und meine*
42 *Frage ist jetzt, ähm, ob Sie von Situationen berichten können, bei denen Ihre*
43 *eigene Position auf diesem, dieser Linie, diesem Kontinuum bewusst geworden*
44 *ist oder bewusst wird.*

45

46 Die Interviewerin würdigt, dass die Probandin (vermeintlich) in ihrer „Schiene“ ist, nun bringt sie
47 einen Input, in dem sie einander zustimmen. Mit *halt* betont über den geteilten Bezugsrahmen,
48 dass es die persönliche Meinung der Interviewerin ist, *halt* lehnt den geteilten Bezugsrahmen
49 einer Gesellschaft/anderen Meinung im Sinne eins „aber“ ab. Es ist zu übersetzen als „andere
50 meinen, es ist so, aber ich meine, es ist so...“, es geht hier um die Expertise der Interviewerin.

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1 Jetzt geht's um die Expertise der I
2 *Hundert Prozent* ist als Einschub zu verstehen, der klarmacht, dass alles, was hier abgelehnt
3 wird, bloß die Absolut-Aussage ist. Der Einschub steht grammatisch an falscher Stelle, weil er
4 sich auf die Phrase davor bezieht.
5 Die Interviewerin bewegt sich argumentativ auf der sicheren Seite, indem sie mit *Allerwenigsten*
6 nie etwas absolut ausschließt. *Niemand plus die allerwenigsten* ist eine doppelte
7 Sicherheitsschlaufe, um die Expertise der Probandin nicht zu verletzen.
8 Die sich anschließende Frage weicht in der Formulierung vom Leitfaden ab. Die Umstellung der
9 Frage ist der Aufregung der Interviewerin geschuldet, weil ihr bewusst wird, dass sie einen
10 Menschen mit Behinderung fragt, ob ihm manchmal bewusst wird, dass er behindert ist.
11 Sie verschluckt daher auch das Personalpronomen, weil ihr bewusst wird, wie anmaßend es ist,
12 einen Menschen mit Behinderung zu fragen, ob er schon mal gemerkt hat, dass er behindert ist.
13 Es ist zudem aber auch eine sehr komplexe Frage. Vermutlich ist der Interviewerin bewusst,
14 dass Probandin weder „Kontinuum“, noch „Linie“ verstanden hat.
15 Formal wurde keine Frage eröffnet, aber mit Kadenz als Redeaufforderung zu verstehen.
16
17

18 P: *Boah, gute Frage... Also, ich, ich seh's genauso, dass ist äh, wie bei*
19 *Gesundheit und Krankheit, wer kann schon sagen, ich bin vollkommen gesund,*
20 *ne? Genauso ist das auch bei Behinderung aber, oh jetzt muss ich ein gutes*
21 *Beispiel überlegen... da ist es mir bewusst geworden...*

22
23 Der Auftakt *Boah gute Frage* wertet die Frage auf. Wenn die Probandin nicht antworten kann,
24 liegt das nicht an der Frage, sondern an ihr. Sie erkennt den intellektuellen Wert der Frage an,
25 bereitet aber auch schon mal vor, dass sie wohl nicht „die“ Antwort auf die Frage haben wird.
26 Mit *also ich ich* verschafft sie sich Zeit und betont, dass jetzt eine persönliche, absolut nicht
27 absolute Antwort kommen wird. Mit *Gesundheit-Krankheit* hat sie effektiv Disability/Ability
28 übertragen/übersetzt, nur den Fokus etwas verändert. Das Phänomen ist aus der Struktur
29 bekannt: Etwas, was zu groß ist, wird mit etwas erklärt, was auch groß ist.
30 Mit *wer kann schon sagen, ich bin vollkommen gesund ne* greift sie *wer kann schon sagen,*
31 *hundert Prozent* auf, schwimmt aber weniger dabei. Sie versucht sich zu vergewissern, ob sie
32 das richtig versteht, daher ist ihre ganze Antwort bis hierhin eine Paraphrasierung der Frage.
33 Sie greift die Diskurssprache nicht auf und geht mit „Behinderung“ wieder in einen
34 umgangssprachlichen Diskurs, den sie ganz zu Beginn von der Interviewerin bekommen hat.
35 Interessant ist die Kombination von *wer ist schon vollkommen gesund?* mit *genauso ist das bei*
36 *Behinderung*. Nicht-Behinderung hatte die Probandin schon wörtlich abgelehnt, jetzt nutzt sie
37 „Behinderung“ als Namen für das ganze Konstrukt. Das verweist auf die Binarität mit dem
38 stärkeren Begriff der beiden.
39 *Aber oh jetzt muss ich ein gutes Beispiel überlegen* markiert, dass sie hier ein Beispiel sucht,
40 warum es bei Behinderung eben nicht so ist oder ein Beispiel für eine Situation? Die Unklarheit
41 ist der Dissonanz geschuldet, in der sie sich befindet, die da ist: „Alle sind behindert, aber nur
42 meine ist prägend und relevant“, sie geht hier beide Wege gleichzeitig und weil die beiden
43 Wege zusammen eigentlich nicht funktionieren können, hat sie sich hier „in die Ecke geredet“
44 und bricht ab. Sie ist sich der Dissonanz bewusst und hat sie sprachlich verbunden, alles
45 weitere gefährdet die Verbindung.
46 *Ein gutes Beispiel* ist eine Entschuldigung im Moment, ein Standardbeispiel hätte sie natürlich
47 parat gehabt und damit entzieht sie sich selbst das Rederecht. Mit einem überlegenden *da ist*
48 *es mir bewusst geworden* behält das Rederecht dann doch noch bei sich und blockt aber
49 gleichzeitig ab. Dieses Abblocken wird von der Interviewerin komplett abgelehnt, indem sie
50 sagt:

51
52 I: *Überlegen Sie ruhig.*

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1
2 Übersetzt heißt dieses, dass die Probandin jetzt überlegen muss, denn was sie eben als
3 Antwort präsentiert haben, reicht nicht aus, es ist faktisch keine Antwort.

4
5 *P: Also körperlich bewusst geworden ist, äh wird mir das manchmal in der Disko*
6 *oder wenn andere tanzen und ich, klar man, ich kann mit dem Rollstuhl tanzen,*
7 *mach ich dann auch, aber das ist halt nicht so wie ohne Rollstuhl und dann wird*
8 *mir das schon bewusst. Okay so körperlich, äh merk ich dann ziemlich schnell,*
9 *bin ich dann eher auf der behinderten Seite in dem Punkt, wenn's ums Tanzen*
10 *geht, merk ich das, ja.*

11
12 Die Probandin betont erneut die körperliche Ebene: *also körperlich bewusst geworden ist äh*
13 *wird mir das*. Das tut sie aus zwei Gründen: 1) es ist, was sie erlebt 2) wenn man über das
14 Körperliche redet, muss man nicht über das Mentale reden, also welche krassen
15 Diskriminierungserfahrungen sie zwischenmenschlich gemacht hat, sie kann so alles
16 Emotionale ausklammern.
17 *Manchmal in der Disko oder wenn andere tanzen* betont das Bewusstwerden eingeschränkter
18 Körperlichkeit, denn Disko ist ein sehr körperlicher Raum, kein kognitiv-emotionaler Raum.
19 Wenn sie in der Disko ist, sind es immer die anderen, die tanzen, sie tanzt nicht, zumindest
20 nicht „richtig“, es gibt keine Alternative.
21 Interessant ist, dass sie jetzt über Freizeit redet, etwas, was sie eigentlich gar nicht haben will.

22
23 *Ich kann mit dem Rollstuhl tanzen [...] nicht so wie ohne Rollstuhl*
24 Es zeigt sich: Es ist eben nicht tanzen, es ist eine Einschränkung und diese löst sich auch nicht
25 durch Geduld und erfinderisch sein. Nun ist dieses Scheitern ausgerechnet in Freizeit verortet,
26 was absolut in die Struktur passt, denn in der Freizeit merkt die Probandin ihre Behinderung
27 und deshalb will sie erklärtermaßen keine Freizeit.
28 Interessant ist, dass sie hier das erste und einzige Mal ihre Behinderung als Einschränkung
29 rahmt. Der Ausdruck ihrer Behinderung ist der Rollstuhl.
30 Auch das Phänomen, das Negative im Positiven zu sehen zeigt sich hier, sie sieht die Lösung,
31 *mach ich dann auch*, eher widerwillig, denn sie spricht erstmals über die tatsächliche
32 Einschränkung durch ihre Behinderung.

33
34 *Schon* erfüllt zwei Funktionen: 1) widerwillige aber betonte Akzeptanz der geteilten
35 Bezugsrahmens 2) ich tue so, als wäre es wenig, ist aber eigentlich viel, sprachliche
36 Abmilderung eines absoluten
37 *Merke ich* markiert, dass es nicht heißt, dass es tatsächlich so ist. Denn wenn man etwas nur
38 merke, ist es nicht die Sache, sondern der Umgang mit der Sache und damit kann die
39 Probandin theoretisch auch etwas daraus lernen. Es steht stets der Umgang im Mittelpunkt.

40
41 *I: Okay. Ich wär mit meinen Fragen jetzt schon am Ende, ähm gibt's jetzt vielleicht*
42 *etwas, was ich noch nicht gefragt habe, was sie aber gerne noch zu dem*
43 *Komplex erzählen möchten oder erklären, was ich noch wissen sollte?*

44 Die abgelesene Abschlussphrase kommt hier extrem abrupt. Womöglich ist der Interviewerin
45 die Richtung, in die die Probandin gelangt ist, zu persönlich und zu extrem geworden, als dass
46 sie sie weiter zulassen möchte.

47
48 *Ich wäre* schwächt im Konjunktiv ab, mit dem Ziel, das Rederecht sanft zu entziehen ohne den
49 Bruch zu hart werden zu lassen. Die Interviewerin hat abgebunden, fragt jetzt aber, ob die
50 Probandin, noch etwas sagen möchte. Die Antwort ist leicht zu antizipieren, natürlich möchte
51 sie das nicht, denn sie erzählt hier nicht aus Freude

52

Anhang E: Fallstrukturekonstruktion Probandin 1 Maren

1 P: *Okay, auch ne gute Frage, ähm...*

2

3 Daher weicht die Probandin hier aus und wirkt fast froh, dass es vorbei ist.

4

5

6 I: *Ja manchmal hat man ja ne ganze Zeit etwas im Kopf und denkt sich später,*
7 *Mensch, das hätt ich gerne noch erzählt*

8

9 Wissen sollte ist interessant, weil die Probandin das ganze Interview über nicht wusste, was die
10 Interviewerin wissen will, daher weiß sie vermutlich auch nicht, was sie wissen soll. Auf diese
11 Frage kann keine positive Antwort kommen.

12 *Vielleicht* betont, dass die Probandin nichts sagen muss, es wäre nicht schlimm, wenn sie nein
13 sagt. *Später* deutet an, dass wenn sie nicht jetzt etwas zu sagen hat, dann sicher später. Die
14 Interviewerin will nicht unterstellen, dass da gar nichts ist.

15 *Gerne* unterstreicht Verbundenheit, was aber hier ob der Hierarchie unpassend ist, die
16 Interviewerin vergreift sich im Ton.

17

18

19 P: *Nee, grade fällt mir nichts ein.*

20

21 Die Probandin entschuldigt und rechtfertigt die Antwort von vorher.

22 Mit *Gerade fällt mir nichts ein* sind Interviewerin und Probandin nun endgültig in einer Schleife
23 aus „du musst nicht“, „ich hab nichts“, „du musst ja auch nicht“, „ich hab ja auch nichts“
24 angekommen. Die Probandin nimmt mit *gerade* noch auf, dass die Interviewerin gesagt hat, sie
25 müsse *jetzt* nichts sagen. Damit kann die Probandin ihr Gesicht wahren, denn nach dem
26 Interview kann sie möglicherweise noch gute Gedanken zu dem Thema haben.

27 So enden Probandin und Interviewerin formal auf derselben Ebene.

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 *I: Okay gut, dann sagen Sie doch bitte einmal Ihren Kodierschlüssel.*

2

3 Im Kontextwissen um den Rahmen des Gesprächs ist klar, dass dies nicht der Auftakt des
4 Gesprächs ist, sondern lediglich der Auftakt des aufgezeichneten Gesprächs. Es wird also
5 darauf verwiesen, dass es nun mit dem eingeschalteten Aufnahmegerät beginnt. *Okay gut* ist
6 ein Auftakt inklusive der Bestätigung des vorher Gesagten, wofür es „vorher Gesagtes“
7 benötigt.

8 *Sagen Sie doch bitte einmal* ist an der Stelle interessant, weil es etwas antiquiert klingt. *Einmal*
9 ist die Überformung von „mal“. Die Floskel entlehnt der Phrasierung sehr starker Höflichkeit, um
10 der Bitte Kraft zu verleihen. *Doch* unterstellt, dass die Hörerin weiß, dass nun ein Appell folgt.
11 Es ist als Appell an den gemeinsamen Bezugsrahmen gedacht, daher funktioniert die Floskel
12 auch als überformte Höflichkeitsform, weil die Probandin damit in die Ebene der Interviewerin
13 gezogen wird.

14 Die Höflichkeitsform *Sie* wird verwendet, es handelt sich also um eine formale Beziehung,
15 zudem ist klar, was ein Kodierschlüssel ist, denn es erfolgt eine Antwort mit dem
16 *Kodierschlüssel*.

17

18 *P: [Kodierschlüssel]*

19

20 Die Probandin nennt ihren Kodierschlüssel, vermutlich liest sie ihn ab, ansonsten wäre das
21 reine Nennen als unhöflich bewertbar, allerdings war auch nichts anderes als der
22 Kodierschlüssel gefragt. Die Probandin nimmt also die Ebene der Interviewerin vorläufig an.

23

24 *I: Okay, die erste Frage, die ich habe, ist: was ist Behinderung, was verstehen Sie unter*
25 *Behinderung?*

26

27 Die Interviewerin bestätigt mit *okay*, was gleichermaßen als Bestätigung der Korrektheit der
28 erwarteten Antwort, als auch als Floskel ähnlich eines Dankes, wenn auch nicht gleich, zu
29 betrachten ist. Die Frage wird mit *Die erste Frage* eingeführt, das Muster des Katalogs von
30 Fragen ist erkennbar, das hier implizit transparent gemacht wird. Die Verwendung von *habe*
31 schiebt die zunächst aufgemacht Nähe von *meine Frage ist* wieder weiter weg, weil als
32 Possessiv *habe* folgt. Die Distanz der Sprecher*innen hat sich hier auf die Distanz der Frage
33 übertragen, die nun nebensächlich ausgeführt wird.

34 Die potentiell persönliche Ebene wird offeriert, die aber auch Raum für Fehler lässt. „Meine
35 Meinung ist eine unter vielen“.

36

37 *P: Ah Gott, das ist schwierig! Jetzt kann man mit so einer Uni-Antwort irgendwie*
38 *kommen, also was man irgendwie immer in den Seminaren lernt...also klar, wenn ich an*
39 *Behinderung denke, dann ist glaube ich das erste, wenn ich mich jetzt nicht intellektuell*
40 *kontrolliere und sage das ist ja alles nur konstruiert und so, das ist glaube ich das erste*
41 *was mir in die Gedanken kommt natürlich eine Körperbehinderung, also die wird mir*
42 *einfallen, bevor mir sowas wie Förderschwerpunkt Lernen, emotionale soziale oder*
43 *sowas einfällt, also Dinge die man sieht, die assoziiere ich natürlich irgendwie intuitiv*
44 *schon mehr mit einer Behinderung. Dann als nächstes wahrscheinlich eine geistige*

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

- 1 *Behinderung, auch noch mehr als eine Sehbeeinträchtigung, also alles was / je*
2 *sichtbarer es wird, desto mehr würde ich das glaube ich dann doch irgendwie emotional*
3 *als Behinderung irgendwie verstehen, abgesehen jetzt von dem, was ich intellektuell*
4 *vielleicht weiß oder denken würde oder sagen würde.*
5
- 6 Der Auftakt lässt eine potentielle Überforderung vermuten, ist aber möglicherweise auch nur als
7 Auftakt zu verstehen. Interessant ist an dieser Stelle der Bruch. Während die Interviewerin sich
8 betont distanziert zeigt€, positioniert sich die Probandin mit der allerersten Aussage, die sie
9 trifft, sehr persönlich: *Ah Gott, das ist schwierig!* und bricht damit das Formale, die Hierarchie
10 und die Diskrepanz des Settings auf. Funktional ist die Aussage auch eine Hesitation.
- 11 Die Probandin nimmt auch die Offerte auf, dass die Beantwortung der Frage potentiell schwierig
12 sein könnte. Es besteht also eine Ebene des Verständnisses.
- 13 Die Probandin geht dann weiter mit *Jetzt kann man*, was funktional insoweit interessant ist,
14 dass sich *Jetzt* und *man* funktional widersprechen. Während *man* eine allgemeine Aussage
15 eröffnet, impliziert *jetzt* das Gegenteil. Das lässt erwarten, dass entweder eine Aufteilung in
16 zwei Unterbegriffe oder etwas folgt, was abgelehnt werden wird, was mit *Jetzt kann man mit so*
17 *einer Uni-Antwort irgendwie kommen* auch passiert.
- 18 *Mit so einer* degradiert die *Uni-Antwort* ganz nach unten in die Rangfolge der Bedeutsamkeit
19 und vielleicht auch Elaboriertheit von Antwortmöglichkeiten, was durch die phonetische
20 Holprigkeit von zwei aufeinanderfolgenden glottalen Verschlusslauten noch verstärkt wird. Der
21 unbestimmte Artikel *so einer* betont zudem die Abwertung, lässt aber auch offen, dass es mehr
22 als eine *Uni-Antwort* gibt, das dient der Absicherung.
- 23 Die Probandin eröffnet hiermit sehr schnell ihr Weltbild, das als solches in sich geschlossen und
24 daher fehlerlos ist. Eine *Uni-Antwort* ist per se eine Antwort, die auf *Nicht-Uni-Sachverhalte* gar
25 nicht eingehen kann, also ist das immer eine Abwertung und eine Position, aus der sich nicht
26 mehr weiter argumentieren lässt. Bildlich gesprochen impliziert das den sprichwörtlichen
27 Elfenbeinturm: es gibt eine wissenschaftliche Antwort, die aber nichts mit Realität zu tun hat.
28 Die Tatsache, dass die Probandin gerade ins Gesicht einer Dozentin als Vertreterin von *Uni*
29 sagt, dass sie selbige ablehnt, lässt entweder einigen Mut oder einige Arroganz vermuten. Die
30 *Uni-Antwort* impliziert natürlich auch PC-Talk, also die Argumentation von einer – vermeintlich –
31 politisch korrekten Warte. Mit *irgendwie kommen* relativiert die Probandin die *Uni-Antwort* noch
32 weiter, bevor sie überhaupt genannt wurde.
- 33 Die Probandin produziert sich aber auch darüber hinaus, denn sie ist in der Lage, die *Uni-*
34 *Antwort* zu geben, kann aber auch darüber hinausgehen, denn sie verfügt über jede mögliche
35 Antwort, von der sie meint, dass sie die Interviewerin hören will, weil sie über den Labels der
36 Antworten steht. Sie schwebt über allen Labels gleichzeitig, weil sie sie ablehnt und kann auf
37 alle Labels reagieren.
- 38 *Ich kann [mit etwas] kommen* drückt funktional aus, dass sie sich nicht mit der Antwort
39 identifiziert ohne sich selbst herabzustufen.
- 40 *Also was man irgendwie immer in den Seminaren lernt* lehnt weiter die normative Schmiede, die
41 die Universität darstellt, ab. Sie lernte Dinge, die sie auf Wunsch liefern kann, die aber nichts

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 oder wenig mit der Realität zu tun haben. *Also klar* bestärkt zum dritten Mal, dass ihr auch
2 absolut klar ist, was die *Uni-Antwort* sein wird.

3 Sie schließt an mit dem Verbalabstraktum *wenn ich an Behinderung denke* und bricht dann ab
4 *dann ist glaube ich*, was interessant ist, weil sie viermal einen Satz beginnt mit „mir ist klar, was
5 gewünscht ist“ und ausgerechnet dann, wenn sie es bringen sollte, bricht sie ab. Sie bricht ab,
6 weil klar ist, dass jetzt eine perfekte *Uni-Antwort* folgen muss, sonst hat sie ihren kompletten
7 selbstbewussten Vorlauf verloren und in sich widerlegt. Daher nimmt sie alles vorsorglich mit
8 *glaube ich* zurück und bricht ab. Die *Uni-Antwort* wird möglicherweise nicht mehr folgen. Dass
9 die Interviewerin die folgende Antwort antizipieren kann, ist anzunehmen, daher wird sie nicht
10 ausgeführt und die Probandin setzt nun zu ihrer eigenen, wertvolleren Meinung an: *wenn ich*
11 *mich jetzt nicht intellektuell kontrolliere*. Jetzt markiert stark, dass sie sich selbstverständlich
12 *intellektuell kontrollieren*, es aber bewusst abschalten kann. Es ist eine Frage der Kontrolle, die
13 sie hat. Es wertet das, was nun folgt, auf, sie wird ungefiltert die „rohe“ Meinung äußern, was
14 sie dann auch tut.

15 Sie kann sich *intellektuell kontrollieren*, weil sie *intellektuell* ist, was mit *Uni* gleichzusetzen ist.
16 Wenn sie sich kontrolliert, kann sie die *Uni-Antwort* bringen. Ihr Schweben über den Labels wird
17 noch einmal betont. Sie rückt den Begriff der Intellektualität näher an sich heran, weil sie damit
18 nochmal betont, dass sie die erlernten Antworten bringen kann, aber eben auch über den
19 Habitus verfügt. Sie will damit sicher nicht sagen, dass ihre nun folgende Antwort dumm ist, sie
20 betont nur, dass sie nicht mehr habituell geschliffen sein wird. Sie kann über den Habitus so
21 sehr verfügen, dass sie ihn sogar bewusst abschalten kann. Damit ist auch geklärt, dass *Uni*
22 nicht nach intelligenten Antworten sucht, sondern nach funktionierenden Gesprächen im
23 habituellen Sinn.

24 Die Probandin führt weiter aus: *und sage das ist ja alles nur konstruiert und so*. Wenn sie sich
25 nun nicht kontrolliert, sagt sie also einfach Dinge, was eine sehr basale Tätigkeit ist. Sie legt
26 sich fiktiv selbst Worte in den Mund und unterstreicht damit auf herabsetzende Weise ihre
27 Position. *Das ist ja alles nur konstruiert und so* funktioniert insofern gut als Ablehnung, weil sie
28 am leichtesten abzulehnen sind, indem sie lächerlich gemacht werden, was die Probandin tut,
29 indem sie sie lächerlich klingen lässt. Das heißt aber auch, wenn sie sich nicht *intellektuell*
30 *kontrolliert*, dann ist klar, dass *alles* eben nicht *nur konstruiert* ist.

31 Anschließend wird die Probandin aber total schwach *das ist glaube ich das erste was mir in die*
32 *Gedanken kommt*. Sie fängt extrem selbstbewusst an und wird dann sehr schwach.

33 *In die Gedanken kommt* ist nicht als Fehlleistung zu betrachten, sondern sie greift ihre
34 Unangreifbarkeit von *mit so einer Uni-Antwort* auf, indem sie sagt, es käme ihr *in die Gedanken*.
35 Das ist insoweit funktional, dass ihre Gedanken elaboriert sind, aber manchmal Dinge –
36 kontrolliert – hineingeraten können.

37 Sie setzt dann an, was ihr *in die Gedanken* kommt, nämlich *Natürlich eine Körperbehinderung*
38 und ergänzt im Futur *die wird mir einfallen*. Die Wahl ist interessant, weil...

39 Ihr fällt also zuerst *Körperbehinderung ein*, bevor ihr anderes einfällt. Damit hat sie bisher die
40 folgende Argumentationskette aufgemacht: Wenn sie sich nicht kontrolliert, weiß sie,
41 Behinderung ist konstruiert; dann ist das erste, was ihr einfällt *natürlich* Körperbehinderung,

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 denn Körperbehinderung ist Behinderung, sichtbar und deskriptiv, bzw. Behinderung ist
2 Körperbehinderung, denn alles Weitere ist konstruiert, aber eine Körperbehinderung ist
3 sichtbar. Das folgt einer klassischen naturalistischen Argumentation, dass alles Mentale
4 generell nicht so gut verhandelbar ist, wie das vermeintlich Handfeste.

5 Sie nutzt aber für diese Ausführung Diskursbegriffe wie *Förderschwerpunkt*.

6 Interessanterweise ist sie damit komplett im Recht, denn die Förderschwerpunkte sind klare
7 Konstrukte. Jedoch hierarchisiert sie sie damit aber auch implizit. Letztere sind keine
8 Behinderungen, sie sind konstruiert.

9 Die Probandin rahmt ihre Aussagen stets in Ablehnung anderer Aussagen. Mit *oder sowas* wirft
10 sie nun abschließend alles in einen Topf, die Gemeinsamkeit ist im Gegenteil zur
11 Körperbehinderung, dass sie konstruiert sind, sie baut ja immer noch den Gegensatz zur *Uni-*
12 *Antwort* auf, die ja aussagt, dass *alles konstruiert* ist. Das Körperliche steht, verkürzt gesagt,
13 dem Geistigen gegenüber, was im Hinblick auf Behinderung wertloser ist.

14 Mit *also Dinge die man sieht* eröffnet sie den sprichwörtlichen Blick auf ihre Deutungsmacht,
15 wer oder was behindert ist; nämlich, wenn sie es sieht. Hier lässt sich der Begriff des „Able
16 Gaze“ oder „Ableist Gaze“, ein Begriff aus der Filmtheorie einführen, ein struktureller Blick, ganz
17 bildlich durch die Kamera, der aber hier als der zurichtende, andernde Blick auf Behinderung
18 zumeist von Menschen ohne Behinderung, erweitert verstanden werden kann.

19 Die Probandin definiert, was Behinderung ist, dadurch, was sie sieht. Sie betrachtet und das
20 Ding erhält Wert und Existenz durch das Level der Betrachtung. Die Norm hat die
21 Definitionsmacht, also diejenigen, die die strukturelle Macht haben, haben hier zusätzlich die
22 Deutungsmacht.

23 *Dinge* sind hier am ehesten Behinderung.

24 Die Probandin macht nun eine weitere Ebene ihres Argumentationsrahmens auf: *die assoziiere*
25 *ich natürlich irgendwie intuitiv. Natürlich* lässt sich hier mit „naturgemäß“ gleichsetzen, denn
26 *Intuitiv* ist so etwas wie ein „Common Sense“. Die Individuen, die *Uni* ausmachen, haben keine
27 Intuition, weil sie es im Elfenbeinturm „zerdenken“. Mit *irgendwie* rudert sie leicht zurück, so
28 richtig gesichert ist sie hier nicht, jedoch nicht auf einer inhaltlichen Ebene, sondern auf der
29 sprachlich-strukturellen. Auf ihrer inhaltlichen Position ist sie sicher, sucht aber noch nach dem
30 richtigen Weg, es auszudrücken, was wiederum dem Setting geschuldet ist.

31 In der folgenden Aussage betont sie nun die Hierarchisierung, die eben hypothetisch unterstellt
32 wurde:

33 *Dann als nächstes wahrscheinlich eine geistige Behinderung, auch noch mehr als eine*
34 *Sehbeeinträchtigung. Wahrscheinlich* dient der Abschwächung.

35 Die Wahl von *Sehbeeinträchtigung* ist vermutlich dem geschuldet, dass die Probandin aus
36 Gründen der Political Correctness nicht „Behinderung“ sagen will, hier aber auch kein
37 Konstrukt, wie „Förderbedarf im Bereich...“ bringen kann, weil es zu gestelzt wäre und sich mit
38 ihrem bisherigen Duktus und Stil beißen würde. Darüber hinaus bedient sie sich natürlich hier
39 auch Fachsprache.

40 Es folgt die Ausführung *also alles was*, sie bricht ab, es ist anzunehmen, dass *sichtbar ist* folgen
41 könnte, das lässt sich aber nicht abschließend falsifizieren. Dennoch setzt sie neu an und sagt

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 *je sichtbarer es wird*, damit ist die These belegt, der Able Gaze wird ausdrücklich gemacht. Die
2 These wird auch weiterhin absolut gestützt, denn sie führt weiter aus: *je sichtbarer es wird*,
3 *desto mehr würde ich das glaube ich dann doch irgendwie emotional als Behinderung irgendwie*
4 *verstehen, abgesehen jetzt von dem, was ich intellektuell vielleicht weiß oder denken würde*
5 *oder sagen würde*. Hier wird ein Problem deutlich. Bisher lässt sich die Argumentation der
6 Probandin in die Richtung des Naturalismus verorten, dort ist sie in ihrer Logik unangreifbar,
7 denn sie arbeitet subjektiv rein deskriptiv und hat daher keine normative Ebene. Das ist jedoch
8 der Trugschluss im logischen Positivismus. Im Naturalismus verortet könnte sie aber nicht
9 emotional bewerten, das wäre irrational. Parallel gesprochen hieße das, wenn Förderbedarf im
10 Bereich der Emotionen keine echte Behinderung ist, dann ist ein Argument im Bereich der
11 Emotionen auch kein echtes Argument. Die einzige Möglichkeit ist, dass sie hier *emotional* mit
12 *intuitiv* verbindet, es impliziert beides eine spontane Äußerung, ohne die „intellektuelle
13 Kontrolle“, die sie sich selbst zuspricht. Also ist *emotional* als Gegenteil zum Intellektuellen
14 gemeint und damit ist es mit „Common Sense“ gleichzusetzen.
15 Der leichte Bruch des naturalistischen Prinzips der Probandin lässt sich dadurch herleiten, dass
16 die Interviewerin ihr zugestanden hat, ihre eigene Meinung zu sagen, auf die emotionale Ebene
17 zu gehen: *was verstehen Sie unter Behinderung*. Die Herleitung ist jedoch sehr schwach,
18 ebenso wie der Bruch. Sie ist sich bewusst, dass ihre Antwort, je nach Diskurs, auch falsch sein
19 kann, siehe *Uni-Antwort*. Festzuhalten ist, dass sie sich ganz klar nicht dem Setting unterwirft,
20 sondern sehr selbstbewusst ein Ranking der Behinderungen nach Sichtbarkeit aufstellt.
21 Die Probandin beendet die Aussage mit *intellektuell vielleicht weiß oder denken würde oder*
22 *sagen würde*. Sie zerdehnt das Intellektuelle weiter in Wissen, Senken und Sagen, zwar im
23 Konjunktiv, weil Wissen natürlich passiv ist und es schwerlich als Betrachtungsgegenstand zu
24 verstehen ist, es ist eher im Hintergrund. Der Klimax aus den drei Wörtern, bei dem das letzte
25 das betonte ist, zeigt, dass es ein Bewusstsein darüber gibt, welche Äußerungen in welchen
26 Kontexten angebracht sind. Damit hat sie ebenfalls einen rhetorisch guten Abschluss gefunden.
27 Mit *würde* unterstreicht sie, dass sie nicht darüber sprechen wird. Die *Uni-Antwort* würde also
28 durch zwei bis drei Filter gehen.

29

30 *I: Möchten Sie das auch ausführen, vielleicht wo da die Diskrepanz liegt?*

31

32 An der Zwischenfrage der Interviewerin ist vor allem die Frage nach dem *auch* interessant, es
33 schwingt hier ein „auch noch“ mit. Formalistisch ist das additiv, darauf ist es hier aber nicht zu
34 reduzieren. Es ist eher auf der Beziehungsebene zu verorten.

35

36 *P: Ja, das ja natürlich irgendwie Behinderung wie auch andere*
37 *Heterogenitätsdimensionen nicht an sich da ist, sondern ja irgendwie auch gemacht*
38 *wird, also dadurch, dass wir überhaupt definieren was ist eine Behinderung und was*
39 *nicht, also wo fängt das denn an und wo hört das auf und dass das natürlich auch*
40 *gesellschaftlich verursacht ist, also ich hatte die Diskussion mal mit meinem Mann, der*
41 *sagte dann irgendwie ja, aber wenn einer keiner Beine hat, dann kann der nicht von*
42 *einem Tiger wegrennen, der wäre schon früher / dann wäre der früher gestorben, dann*
43 *wäre der auch behindert gewesen oder so und dann habe ich aber zum Beispiel solche*
44 *Leute wie ich weiß, der hat jetzt irgendwie seine Freundin umgebracht, aber Oscar*

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 *Pistorius oder so, da sage ich ihm jetzt immer, "Ist der jetzt behindert? Der kann*
2 *schneller laufen als Du.", also ...ja genau, dass das eigentlich keine objektive Kategorie*
3 *ist irgendwie.*
4

5 Die inhärente Frage, der Interviewerin, ob sie ihre Ausführungen und ihr selbstbewusstes
6 Weltbild noch weiter erklären möchte, beantwortet die Probandin erwartungsgemäß mit *ja*.
7 Die Sequenz beginnt mit *ja, das ja natürlich irgendwie* und dann folgt ein Abbruch. Die
8 Probandin verzeichnet, dass ihre Ausführung aufgenommen wurde, sie darf nun weiter darüber
9 sprechen und wird es tun. Über *natürlich* stellt sie zudem den geteilten Bezugsrahmen wieder
10 her, den sie vorher etwas verloren hatte, als ihre Ausführung unterschwellig in ästhetische
11 Rahmungen zu kommen schien, was an dieser Stelle allerdings aus der Struktur noch nicht
12 abschließend belegbar ist. *Irgendwie* dient auch als Füllwort, um Sicherheit zu finden, denn sie
13 wurde ja gerade gebeten, auszuführen, wo der Unterschied, die *Diskrepanz* zwischen ihrem
14 ästhetisch-hedonistischen Weltbild und der *Uni*-Meinung liegt. Grammatisch ist der Satz
15 verschlossen, ihr Selbstbild ist aufgefliegen. Sie rettet sich ins Verbalabstraktum *Behinderung*,
16 bricht ab und geht von da aus in den *Uni*-Diskurs, den sie zuvor abgelehnt hatte, sie könne sich
17 *intellektuell kontrollieren*. Das wird gestützt durch den Anschluss, denn da geht sie auf
18 *Heterogenitätsdimensionen* ein.

19 Sie macht hier *Behinderung* als Kategorie auf, die sie *Dimensionen* nennt. Inhaltlich widerspricht
20 sie sich, denn die Aussage, dass diese Kategorien *nicht an sich da* sind, ist die Ablehnung
21 dessen, was sie vorher sagte. Denn nun ist jede *Behinderung* konstruiert und alles, worin
22 Menschen sich unterscheiden, ist konstruiert und nicht eigentlich da. Sie geht diametral in die
23 andere Richtung, womöglich, um den gemeinsamen Bezugsrahmen zu sichern. Sie negiert nun
24 nicht nur die Implikationen von bestimmten Eigenschaften („I don't see race“), sie negiert das
25 komplette Vorhandensein der Eigenschaften. Wenn sie nur bestimmen würde, dass nur das
26 besteht, was sie sieht, könnte noch implizit sein, dass es möglich ist, Fehler zu machen oder in
27 einem anderen Diskurs anders darüber zu sprechen. Sie versucht sich hier als Konstruktivistin
28 zu produzieren, weil Konstruktivismus hier mit *Uni*-Diskurs gleichzusetzen ist.

29 Sie setzt dann an *sondern ja irgendwie auch gemacht wird*. *Ja* und *irgendwie* widersprechen
30 sich, das kann dem geschuldet sein, dass die Probandin sich hier nicht in ihrer eigentlichen
31 Meinung befindet und etwas zurückrudert, bzw. kann sie schwerlich, nachdem sie ausführlich A
32 ausgeführt hatte, nun Anti-A erklären, daher der Widerstand. Funktional entschärft es den
33 Kontrast. *Gemacht* fungiert als Gegenteil zu *da ist*. , *sondern ja irgendwie auch gemacht* ist die
34 strukturelle Aufnahme von *das ist ja alles nur konstruiert und so* aus der zweiten Aussage der
35 Probandin. Wobei *gemacht* wesentlich abstrakter und archaischer ist, obwohl die Nutzung hier
36 wieder sehr salopp wirkt, weil eigentlich ein Fachwort gebraucht worden wäre. Daher ist
37 *gemacht* auch als Abtönung zu verstehen.

38 Sie geht hier „beide Wege“ gleichzeitig. Sie führt die eigene Meinung aus, stößt aber die
39 Interviewerin mit ihrer antizipierten *Uni*-Meinung nicht vor den Kopf und holt sie quasi „ins Boot“,
40 bzw. in den geteilten Bezugsrahmen.

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 Die Probandin führt dann weiter aus *also dadurch, dass wir überhaupt definieren was ist eine*
2 *Behinderung und was nicht, also wo fängt das denn an und wo hört das auf und dass das*
3 *natürlich auch gesellschaftlich verursacht ist* und bricht dann zunächst ab.
4 *Wo fängt das an* offeriert zwei Möglichkeiten: Zum einen als Spektrum oder als sprichwörtliches
5 „weites Feld“, bzw. im Anschluss daran als Normalfeld, bei dem es ja relativ klar ist, wo es
6 beginnt und endet.
7 *Das* ist hier ein Synonym für Behinderung, allerdings nicht aus Unsicherheit, sie traut sich ja
8 grundsätzlich, das Wort auszusprechen, sondern eher als Verdinglichung des Unästhetischen.
9 Das unterstreicht zudem die Selbstsicherheit der Probandin. Da sie die Dinge benennt, kann sie
10 sie nicht falsch benennen, daher muss sie auch gar nicht unsicher im Gebrauch sein, dadurch,
11 dass sie sie benennt, ist es korrekt.
12 Die Waage aus *wo fängt das denn an und wo hört das auf* ist ungleich durch den Gebrauch von
13 *denn. Wo fängt das denn an* muss sie ablehnen, weil der Anfang eine Frage der Nähe ist, das
14 Ende ist hingegen sowieso fern, daher muss sie es nicht wegschieben. Interessanterweise ist
15 beim Normalfeld Anfang und Ende dadurch, dass es kreisförmig ist, derselbe Ort. Ganz bildlich
16 gesprochen macht die Probandin den Überflug des „Landes der Behinderung“, dadurch kann
17 sie sehen und dadurch definieren, wo Behinderung anfängt und aufhört.
18 Sie endet mit *und dass das natürlich auch gesellschaftlich verursacht ist*, Behinderung ist -
19 *konstruiert, gemacht und verursacht*. Die spannende Frage ist hier, ob das überhaupt einen
20 Inhalt hat. Denn: Inwieweit ist Behinderung gesellschaftlich verursacht? Vermutlich durch das
21 Zusammenspiel aus Privilegierung und Diskriminierung bzw. Sanktionierung (im
22 Normalitätstheoretischen Sinne). Wenn also der definitorische Blick der Probandin wegfällt,
23 bleibt im gesellschaftlichen Aspekt nichts mehr übrig, was Behinderung *verursacht*. Dennoch
24 verknüpft sie beides mit *natürlich* und *und*. Formalistisch verknüpft sie die Frage, wer und wie
25 Behinderung definiert wird.
26 Die Probandin schwimmt etwas, kämpft um den Bezugsrahmen, fängt sich aber, findet ihren
27 eigenen Rahmen wieder und eröffnet, dass „alles“ schon per se strukturell konstruiert ist an der
28 Frage, wie definiert die Gesellschaft/*wir* (die Norm)/der Blick der Norm Behinderung? Die
29 Hierarchie kommt sprachlich in der 1. Person Plural daher, das ist insoweit bedeutsam, als dass
30 die Probandin kein abstraktes „die anderen“ oder „die Gesellschaft“ als normierende Instanz
31 sieht, sondern ganz klar sich selbst einschließt.
32 An den Abbruch schließt sich anekdotisch weiter eine längere Ausführung an: *also ich hatte die*
33 *Diskussion mal mit meinem Mann, der sagte dann irgendwie ja, aber wenn einer keiner Beine*
34 *hat, dann kann der nicht von einem Tiger wegrennen, der wäre schon früher / dann wäre der*
35 *früher gestorben, dann wäre der auch behindert gewesen oder so und dann habe ich aber zum*
36 *Beispiel solche Leute wie ich weiß, der hat jetzt irgendwie seine Freundin umgebracht, aber*
37 *Oscar Pistorius oder so, da sage ich ihm jetzt immer, "Ist der jetzt behindert? Der kann*
38 *schneller laufen als Du.", also ...ja genau, dass das eigentlich keine objektive Kategorie ist*
39 *irgendwie*.
40 *Also ich hatte die Diskussion mal mit meinem Mann* ist insoweit als Vehikel zu verstehen, dass
41 sie die Äußerung einer anderen Person zuschiebt, mit der sie öfter diese Art intellektuellen

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 Austausch pflegt, aber da im Anschluss keine Widerlegung und keine Gegenüberstellung des
2 nun Eigenen oder des eigenen Standpunktes folgt, kann sehr leicht davon ausgegangen
3 werden, dass sie sich ein fiktives Gegenüber geschaffen hat, um eigentlich ihre eigene
4 Überlegung bzw. ihr Problem in ihren Überlegungen auszudrücken, die aber zu sehr im
5 Gegensatz zum bisher Gesagten steht, als dass sie dieses jetzt bringen könnte.

6 Durch *der sagte* wird hier eine Ferne geschaffen, die Aussage wird als Anekdote markiert, um
7 aus einer sicheren Warte eine Haltung zu äußern, von der die Probandin jederzeit zurücktreten
8 kann, denn sie hatte sie zuvor als Anekdote gerahmt. Sie hat dadurch auch wieder die
9 Möglichkeit, sich als Person zu produzieren, die regelmäßig Teil von Diskursen ist. Zudem passt
10 dieses Verhalten auch absolut in die Struktur, die sich bei der Probandin zeigt, nämlich alles zu
11 benennen, „wie sie es sieht“ und daraus allgemeingültige Aussagen abzuleiten. Sie beobachtet
12 Dinge, liest oder hört über sie, hier unterhält sie sich, und genauso gibt sie ihre Erfahrungen
13 wieder. Ob diese Rahmungen rein fiktional oder tatsächlich so stattfanden, ist nicht von
14 Bedeutung, sie fungieren schon allein als Rahmung, bzw. ist es auch möglich, dass sich die
15 Kausalität verkehrt, nämlich, dass die Probandin ihre Meinung als Beobachtung „verkleidet“, um
16 ihr damit Allgemeingültigkeit zu geben, sie „hatte es ja so gesehen“. Illustrierend dazu auch aus
17 der aktuellen Stelle im Protokoll *wenn einer keiner Beine hat*, die Probandin löst sie sich vom
18 Begriff der Behinderung, sie beschreibt wieder so, wie sie es sieht. Sie wendet keine
19 konstruierten Begriffe gegeneinander an, sie sieht, dass jemand *keine Beine* hat. Das Saloppe
20 in der Formulierung rahmt auch, dass es sich um eine Aussage handelt, die die Probandin nicht
21 selbst gemacht haben will.

22 Was *früher* war, hat den wahren Wert, so war die Welt und die die Welt jetzt ist, wie die Welt
23 *früher* war plus das, was neu „draufkonstruiert“ wurde, daher ist das Konstruierte wertlos und
24 daher muss der Orientierungspunkt die *frühere*, die „echte“ Welt sein. *Früher* ist der
25 Naturzustand, ein Konzept, das so sehr wie kein weiteres in der Philosophie ästhetisiert wird.
26 Es scheint ein sozialdarwinistischer Ansatz durch. Ergo ist die Frage letztlich auf essentielle
27 Frage des „Überleben des Stärkeren“ zurückzuführen.

28 Zum Topos des Tigers sei hier gesagt, dass das Argument, es sei alles *nur konstruiert* normativ
29 und PC-Talk, nun argumentiert die Probandin deskriptiv. Ganz bildlich kann *Uni* das aus ihrem
30 Elfenbeinturm vielleicht gar nicht sehen, zumal ein Tiger eine archaische Kraft ist, der die
31 wenigsten im Kosmos der Probandin im täglichen Leben tatsächlich begegnen werden. Auch
32 die Absurdität des gewählten Beispiels ist absolut funktional, denn damit ist sie hier nicht
33 angreifbar. Das rahmt die Beispielhaftigkeit der Anekdote, das Beispiel ist eher falsifizierender
34 Natur. Es wird wieder die naturalistische Ebene angedeutet. Die moderne Gesellschaft macht
35 es, zumindest theoretisch, möglich, an allen Lebensbereichen teilzuhaben, aber auf einer rein
36 formalen Basis ist festzuhalten, dass es ein Defizit gibt, das schwerlich als Konstruktion zu
37 rahmen und unabhängig von Teilhabe ist.

38 Hinzu kommt möglicherweise normatives Dog-Whistleing, denn wenn alles Problematische stets
39 in PC-Form gebracht werden muss, ist es auffällig, es hier eben nicht PC-geschliffen zu äußern,
40 daher benutzt sie hier auch das grafische Bild.

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 Dazu lässt sich auch wieder der „able gaze“ heranziehen: Die Norm hat also nicht nur qua
2 Norm recht, sie hat sogar begründet recht. Dieses Recht argumentiert sie hier aus der
3 naturalistischen Sichtweise, denn es lässt sich ja beobachten oder messen, dass ein Mensch
4 nicht vor einem Tiger weglaufen oder eben schneller als ein Mensch ohne Behinderung sprinten
5 kann (siehe Oscar Pistorius).

6 Die Nutzung des Beispiels Oscar Pistorius ist insoweit interessant, als dass es sich mit der
7 Ebene der Ästhetik bei der Probandin trifft. Pistorius ist zwar durch die fehlenden Unterschenkel
8 im medizinischen Sinne behindert, jedoch im Sinne eines Transhumanismus, der die
9 Erweiterung des Menschen und vor allem des menschlichen Körpers durch Technik
10 philosophisch und praktisch ausarbeitet, eine „ästhetische Form von Behinderung“. Und
11 Ästhetik als Messlatte, die sie an den behinderten Körper anlegt, ist der Probandin spätestens
12 an dieser Stelle gut nachweisbar.

13 Der Einschub *ich weiß, der hat jetzt irgendwie seine Freundin umgebracht* erfüllt die Funktion
14 der Legitimation. Die Probandin arbeitet stets konnotativ, was sie zusammen sieht, gehört
15 zusammen. Gerade argumentiert sie fiktiv gegen ihren Ehemann ihr finales Argument und
16 möchte nicht, dass es mit etwas Negativem konnotierbar ist.

17 *Oder so* dient funktional genauso wie *irgendwie* der Abtönung und die Möglichkeit der
18 Fluchtwege aus der Argumentation, selbst wenn dieses Argument nicht zündet, kann sie sich
19 noch in andere retten, denn sie hat ja schon die Option eröffnet, mehrere zu haben.

20 *Das sage ich ihm jetzt immer* widerspricht der Verschiebung der Diskussion in die
21 Vergangenheit.

22 Interessanterweise ist das Tiger-Pistorius-Beispiel ein Null-Beispiel für ihre eigene
23 Argumentation, dass alles konstruiert ist. Sie legt diese Aussage jedoch ihrem fiktiven
24 Gegenüber, getarnt als *mein Ehemann* in den Mund und kann so ihr Ringen mit der Frage
25 geschickt verpacken.

26 *Ja genau* dient formal als Fazit, das inhaltliche Fazit schiebt sie als Nebensatz scheinbar ohne
27 Hauptsatz nach: *dass das eigentlich keine objektive Kategorie ist irgendwie*. Strukturell ist das
28 die Antwort auf die Frage nach der Diskrepanz, der Hauptsatz zum Nebensatz steht also zu
29 Beginn der Aussage.

30

31 *I: Welche Rolle spielt Behinderung denn für Ihre berufliche zukünftige Praxis? Sie*
32 *werden Lehrerin wahrscheinlich?*
33

34 Die Interviewerin springt hier rein und würgt die inhaltlichen Ausführungen der Probandin ab.
35 Sie hätte z. B. nach der *objektiven Kategorie* fragen können, das passiert aber nicht. Die Frage
36 ist ja auch formal beantwortet. Interessant ist das *denn*, das die geschlossene Frage weicher
37 macht, aber auch den Bezugsrahmen ablehnt. Die Interviewerin lehnt also die Argumentation
38 der Probandin im Bezug zur letzten Aussage ab. Die Frage lässt sich also so verstehen, dass
39 die Interviewerin wissen möchte, wie die Probandin diese Argumentation nun in Bezug zu ihrer
40 Profession setzt. Selbiges bewirkt auch *Sie werden Lehrerin wahrscheinlich?*

41

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 *P: Genau, also ich mache Lehramt für Sonderpädagogik, allerdings Förderschwerpunkt*
2 *Lernen und emotionale und soziale Entwicklung und ich möchte unbedingt auch*
3 *emotionale und soziale Entwicklung auch später machen, halt als Förderschwerpunkt.*
4 *Das ist ja klar... gelten die als behindert, ehemalige Paragraph 15 Kinder gelten ja auch*
5 *irgendwie als mehrfach schwerstbehindert, obwohl die nur diese emotionale Sache*
6 *haben. Aber das ist für mich, wie gerade eben schon gesagt, ja irgendwie nicht so*
7 *richtig, eine Behinderung wie wir das so gesellschaftlich wahrnehmen, also ich könnte*
8 *mir selber auch nicht vorstellen zum Beispiel im Bereich KME oder GE zu arbeiten, das*
9 *ist irgendwie nicht so mein Ding, also klar Autismusspektrumstörung und mit solchen*
10 *Sachen werde ich sicherlich zu tun haben irgendwie, Depressionen, solche Sachen*
11 *vielleicht, genau...jetzt nicht irgendwie ... körperliche Einschränkungen oder solche*
12 *Sachen.*

13
14
15 Die Probandin bestätigt *genau*, sie schiebt schwach phrasiert ihren Studiengang nach. *Mache*
16 *schwächt ab*, sie studiert nicht, es ist nur eines der Dinge, die sie tut, weil sie mehr ist als ihre
17 *Uni-Antwort*.

18 Dann schließt sich an *allerdings Förderschwerpunkt Lernen und emotionale und soziale*
19 *Entwicklung*, ergo nicht die „richtige“ Sonderpädagogik ergo nicht die „richtigen
20 Behinderungen“.

21 Sie will also *später* in ihrer Praxis eher im Förderschwerpunkt *emotionale und soziale*
22 *Entwicklung emotionale und soziale Entwicklung* arbeiten. Interessanterweise sind die beiden
23 Förderschwerpunkte in der Community der Studierenden eher die „schwereren“ Schwerpunkte,
24 die einen höheren pädagogischen Aufwand haben. Sie geht also einen Weg, der als
25 „Meisterklasse“ der Sonderpädagogik gilt, während ihr Anspruch an Ästhetik erfüllt bleibt. Es ist
26 formal der leichteste Weg, eine Bürde zu tragen. Solange es unter dem Label Bürde läuft und
27 sie ein guter Mensch ist, weil sie sich mit denen beschäftigt, die aus der Norm fallen und die
28 innerhalb derer nicht tragbar sind, ist das für sie in Ordnung. Innerhalb dessen kann sie ganz
29 legitim den entspannteren Weg gehen. Sie könnte auf keinen Fall innerhalb der Community
30 sagen, dass sie aus ästhetischen Gründen nicht in Schwerpunkten wie „geistige Entwicklung“
31 arbeiten möchte, weil es sehr stark sanktioniert wird, also macht sie aus ihrem Ausweichen ein
32 Prinzip.

33 Für sie ist Behinderung ein Begriff, der gesellschaftlich quasi attestiert wird, was sie auch
34 betont; es gibt keine Selbstzuschreibung, wer behindert ist. Die privilegierte Gesellschaft ist hier
35 gleichzusetzen mit *Uni*, die beide hierarchisch und intellektuell „oben“ sind, haben definiert
36 (Stichwort Norm), Lernen und ESE fallen unter die Behinderung und deshalb fällt das auch
37 unter die Bürde. Gleichzeitig ist es aber der „leichte Weg“, denn außerhalb des *intellektuellen*
38 *Uni-Weges* wissen wir, dass es das eigentlich nicht ist. Sie nimmt also das *Uni-Argument* auf
39 und wendet es dagegen an. Deshalb schreibt sie sich selbst auch die Meta-Ebene zu. Deshalb
40 haben Menschen mit Behinderung auch keine eigene Meinung bzgl. ihrer Behinderung. Sie
41 erkennt die gesellschaftliche Norm an, solange sie ein Teil davon ist. Im *Uni-Kontext* ist sie nicht
42 Teil der normativen Annahme, weil sie die Wahrheit selbst erkannt hat, aber in der Frage, wann
43 sie ein „guter Mensch“ ist, ist sie wieder dabei. Sie stellt sich immer in Bezug zur normierenden
44 Gesellschaft, die definiert, wer/was behindert ist.

45 *Das ist ja klar* unterstützt ihre Sicherheit, darüber zu sprechen. Sie ist es gewohnt, für diese
46 Äußerung Anerkennung zu ernten.

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 Sie führt dann erneut weiter ihren Behinderungsbegriff aus: *gelten die als behindert, ehemalige*
2 *Paragraph 15¹ Kinder gelten ja auch irgendwie als mehrfach schwerstbehindert, obwohl die nur*
3 *diese emotionale Sache haben.*

4 Diese Kinder gelten also – konstruiert – als *behindert*, obwohl die Behinderung „nur“ *diese*
5 *emotionale Sache* ist. Damit ist final belegt, emotionale und soziale Behinderungen sind keine
6 „echten Behinderungen“. Da sich alle Förderschwerpunkte in der Formulierung der Verordnung
7 befinden, ist klar, dass der eine Förderschwerpunkt herausfällt, während alle anderen – mehr
8 oder weniger – echte Behinderungen sind.

9 Eine Frage, die sich stellt, ist: sind Emotionen unwichtig, weil sie nicht sichtbar oder, weil sie
10 konstruiert sind?

11 *Aber das ist für mich, wie gerade eben schon gesagt, ja irgendwie nicht so richtig, eine*
12 *Behinderung wie wir das so gesellschaftlich wahrnehmen.* Die Probandin rahmt ihre Sicht als
13 gesellschaftliche Sicht und unterstellt der Gesellschaft nun die ästhetische Sicht, ganz wörtlich
14 über *wahrnehmen*. Die Interviewerin nimmt sie hier in das Gesellschafts-Wir hinein, weil der
15 Blick der natürliche, der naturalistische Weg ist, die Dinge zu sehen, den man nur aufdecken
16 muss.

17 Warum sie *Depressionen* in den Bereich der Behinderungen nimmt, bleibt zunächst ungeklärt,
18 lässt sich aber wahrscheinlich so herleiten, dass, sobald etwas in ihren „Bereich“ fällt, es keine
19 „echte Behinderung“ mehr ist. Die genannten Aspekte Emotionale/soziale Entwicklung,
20 Depressionen und Autismus haben gemeinsam, dass sie zwar abseits der Norm stehen,
21 umgangssprachlich „eine Macke“ haben, dabei aber kein ästhetisches Empfinden verletzen,
22 weil sie einfach nicht sichtbar sind. Dennoch ist die Arbeit im Bereich Emotionale/soziale
23 Entwicklung für sie ein erklärtes Ziel, mit Depressionen und Autismus jedoch nicht. Eine These
24 dazu ist, dass sie sich den extravertierten Menschen, denen man diesen Förderschwerpunkt
25 zuschreibt, näher fühlt, weil sie sich ja selbst auch als extravertiert und selbstbewusst
26 produziert. Sie ist nicht zurückgezogen und unsicher wie ein Mensch mit Depressionen oder
27 muss sich nicht empathisch in Menschen mit Autismus versetzen.

28 Andere Förderschwerpunkte/Behinderungen lehnt die Probandin als *irgendwie nicht so mein*
29 *Ding* ab. Es erfüllt formalistisch die Funktion einer Begründung, ohne tatsächlich eine
30 Begründung zu nennen. Sie nimmt bestimmte Aspekte heraus, die in ihren Bereich fallen,
31 grenzt dann aber klar ab *...jetzt nicht irgendwie ... körperliche Einschränkungen oder solche*
32 *Sachen* und drückt damit gleichzeitig die Ablehnung dieser Förderschwerpunkte aus. *Nicht so*
33 *mein Ding* ist zudem eine hedonistische Begründung, sie argumentiert nicht, dass sie es nicht
34 schaffen würde oder Ähnliches, es ist einfach „nicht ihr Ding“, was auch wieder auf die
35 ästhetische Ebene verweist.

36 Die Formulierung *Sachen* oder *solche Sachen* kommt insgesamt dreimal in der Äußerung vor
37 und hat etwas gemeinsam. Und zwar sind *Sachen* Förderbedarfe und die Probandin kann nicht
38 zugeben, dass es Förderbedarfe sind, weil sie dann über Förderung und Teilhabe sprechen

¹ § 15 Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF):
Intensivpädagogische Förderung bei Schwerstbehinderung

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 müsste und damit über komplexe Konstrukte und nicht über Dinge, die man sieht. Die
2 Verwendung baut auch eine Verdinglichung („Versachlichung“) und damit eine Ferne und eine
3 Negativität auf.

4

5 *I: Können Sie mir das nochmal ein bisschen erklären, ich hatte das jetzt so verstanden,*
6 *dass in so einem ersten Draufblick auf Behinderung, ist für sie Behinderung erstmal so*
7 *die ersten Sachen die so kommen, so Körperbehinderung, geistige Behinderung und*
8 *Sie haben gesagt, Sie möchten ganz gerne im Bereich emotionale soziale Entwicklung*
9 *arbeiten und ich habe es jetzt so verstanden, dass Sie emotionale soziale*
10 *Entwicklungsproblematiken und psychische Erkrankungen jetzt nicht so als*
11 *Behinderung rahmen, habe ich das richtig verstanden?*
12

13 Die Interviewerin schaltet sich wieder ein. Das Wichtige an dieser Äußerung ist, dass sie die
14 Probandin das erste Mal einfängt. In den vorherigen Fragen formuliert sie stets, dass es in
15 Ordnung ist, was sie zuvor geäußert hat und auch, dass sie die Aussage nun verweigern kann,
16 nun, durch die Formulierung *nochmal ein bisschen* wird klar, dass sie möchte, dass sie diese
17 Aussage nocheinmal wiederholt und maximal eine kurze Aussage akzeptieren wird, nicht aber
18 gar keine. *ich hatte das jetzt so verstanden* lässt sich ganz einfach als „habe ich das richtig
19 verstanden“ übersetzen, die Formulierung lockt die Probandin quasi aufs Glatteis ihrer eigenen
20 Argumentation. Zudem wird hier klar, dass sie die provokante Art der Probandin zu
21 kommunizieren aufgenommen hat. Mit *erstem Draufblick* nimmt sie das „Überfliegen“ der
22 Probandin auf und mit die *ersten Sachen die so kommen* nimmt sie die Perspektive des Blicks
23 auf, jedoch nicht in derselben Bedeutung wie die Probandin. Sie entfernt sich insgesamt von
24 der harten Aussage, indem sie Formulierungen verwendet, die abschwächen. Z. B. *Sie*
25 *möchten ganz gerne im Bereich emotionale soziale Entwicklung arbeiten*, die Probandin hatte ja
26 eigentlich deutlich gemacht, dass sie es unbedingt möchte. Zudem setzt sie die (1) Rahmung
27 und die (2) inhaltliche Aussage der Probandin in einer Klammer aus *ich hatte das jetzt so*
28 *verstanden – ich habe es jetzt so verstanden – habe ich das richtig verstanden?* Sie drängt die
29 Probandin dazu, die latent mitschwingende Haltung zu konkretisieren, baut ihr aber auch die
30 Brücke, noch zurückzurudern und ihre Aussage zu relativieren. Aber die Probandin ist sicher
31 und sagt:

32

33 *P: Ja genau, also jetzt von rein von meinem eigenen ganz subjektiven Empfinden*
34 *irgendwie. Klar, im Endeffekt schränkt es die Leute wahrscheinlich genauso ein wie jetzt*
35 *oder vielleicht sogar mehr, als jetzt mir fehlt ein Bein oder ich sitze im Rollstuhl oder so,*
36 *aber man sieht es halt nicht direkt so, also wahrscheinlich liegt es so ein bisschen*
37 *tatsächlich so ein bisschen daran, was so visuell direkt wahrnehmbar ist. Ich lese*
38 *gerade ein Buch zum Beispiel über obsessiv compulsive Order, das ist natürlich*
39 *eigentlich eine total krasse Behinderung, wenn die Leute überhaupt gar nicht mehr am*
40 *Leben teilhaben können, aber so diesen ganz oberflächlichen Behinderungsbegriff, den*
41 *ich vielleicht auch schon hatte, bevor ich angefangen habe kritisch darüber zu*
42 *reflektieren, den würde ich damit erstmal nicht in Verbindung bringen, da würde ich*
43 *vielleicht dann eher sagen krank, das ist Krankheit oder so, keine Ahnung. Passt mit*
44 *selber gerade nicht was ich sage, aber...*
45

46 Sie bestätigt, *ja genau*, die Interviewerin hat sie genau richtig verstanden. Im Affekt kann sie die
47 Rahmung des *verstanden* auch als geteilten Bezugsrahmen verstanden haben.

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 Sie macht ihre eigene Haltung jetzt schon klein *also jetzt von rein von meinem eigenen ganz*
2 *subjektiven Empfinden irgendwie*, das kann aber eher als Zugeständnis an die Interviewerin
3 verstanden werden. Die Probandin kann schon gemerkt haben, dass ihre Aussagen auf
4 mindestens Aufhorchen stieß. Jedoch nutzt sie die Strategie zu konstant, als dass sie sie
5 tatsächlich als nebensächlich rahmen könnte. „Meine Meinung“ ist allerdings nicht tatsächlich
6 eine Begründung, eher eine Rechtfertigung oder ein Absichern, denn gegen ein subjektives
7 Empfinden lässt sich schlecht argumentieren. Gleichzeitig ist dieser Satz nahezu eine
8 Zusammenfassung der Struktur der Probandin. Sie bewertet die Dinge stets von ihrem *eigenen*
9 *ganz subjektiven Empfinden*. Das Empfinden ist für andere nicht nachvollziehbar, muss es aber
10 auch nicht, sie steht ja schon ganz in der Mitte der Normalität (Gesellschaft). Sie ist dadurch
11 auch nicht angreifbar, weil niemand Empfinden angreifen kann. *Irgendwie* dient der
12 Abschwächung, was insofern inhaltlich unpassend ist, da es ihr Blick ist, der definiert, daher
13 kann er nicht „irgendwie“ sein. Die Bedeutung ist so zu verstehen, dass es vom Sinn des
14 Satzes abgekoppelt ist, weil es der Probandin schwerer fällt, zu explizieren, dass ihr Blick so
15 entscheidend ist, gerade, weil sie sich als Metaebene gerahmt hat und sie möglicherweise auch
16 bemerkt, dass *Empfinden* inhaltlich nicht zur Aussage passt.

17 *Im Endeffekt* erfüllt die Funktion eines Absolutheitsanspruches, dass es eigentlich ganz
18 naturalistisch so ist, wie sie es darlegt. *Klar im Endeffekt* ist zu lesen als „ein Teil gegen das
19 Ganze“. Über einen Kamm geschert ergibt sich X (in diesem Fall die *Uni-Antwort*), aber sie
20 entdeckt als Metaebene die Einzelfälle und die Spezialbereiche. Es folgt einen Gegenbeispiel,
21 für das sich bereits jetzt ein „aber“ antizipieren lässt. *Klar* eröffnet den geteilten Bezugsrahmen,
22 die *Uni-Antwort* schwebt über dem Ganzen, gleichzeitig ist das *klar* ein Gegenteil zum *aber*,
23 beide führen den folgenden Nebensatz ein.

24 Interessant ist, dass sie nun argumentiert, dass *es die Leute wahrscheinlich genauso*
25 *einschränkt, wie jetzt oder vielleicht sogar mehr, als jetzt mir fehlt ein Bein oder ich sitze im*
26 *Rollstuhl oder so*. Das heißt, dass jemand, der z. B. Depressionen hat, mehr
27 Probleme/Einschränkungen hat, aber nicht behindert ist. Die Innensicht ist aber nicht wichtig,
28 denn Depressionen sieht man nicht, also ist es nicht Behinderung. Die Argumentation bleibt
29 also trotz der scheinbaren Widersprüchlichkeit stringent. Es ist der Blick – ihr Blick – der
30 definiert.

31 Personen außerhalb des Normkreises haben kein Recht auf persönliches Empfinden,
32 geschweige denn auf Äußerung des Selbigen.

33 *schränkt es die Leute wahrscheinlich genauso ein wie jetzt oder vielleicht sogar mehr* zeigt
34 Verschiedenes. Zum einen ist es ein Synonym für Behinderung, aber auch alles weitere, was
35 sie darunter fasst, sie nennt kein Wort für unterschiedliche Dinge, sie sucht ein Wort und vereint
36 alles darunter, was sie als Gegenteil von „echten Behinderungen“ versteht. *Die Leute* hält die
37 Personen so weit fern, wie möglich, was aber funktional klar ist. Es gibt *Leute*, denen „passiert“
38 die Krankheit/es, damit sind sie nur noch das *es*, das ihnen passierte. *Wahrscheinlich* markiert
39 dies die Ablehnung des Themas. *Wahrscheinlich* ist gleichzeitig ein statistischer Begriff, damit
40 ist klar, dass die Probandin hier ihre normative Meinung anbringt.

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 Sie führt weiter aus, dass es *die Leute vielleicht genauso einschränkt oder vielleicht sogar*
2 *mehr, als* und bricht ab. Antizipiert müsste jetzt hier ein Wort für das kommen, was in der
3 Struktur als „echte Behinderung“ bezeichnet wurde, die Probandin hat aber hier kein Wort dafür.
4 Die Personen, deren Behinderung sie nicht mit ihrem Blick erfassen kann, sind nicht tatsächlich
5 behindert, bzw. kann sie sich nicht in sie hineinversetzen, daher kann sie nicht ernsthaft sagen,
6 sie wären genauso eingeschränkt und sagt daher *wahrscheinlich* und *vielleicht*. Sie kann sich
7 nicht vorstellen, dass eine Person mit Depressionen eingeschränkt ist, weil es sich am Tiger-
8 Beispiel bricht. Sie kann sich ebenfalls nicht in diesen Fall versetzen, weil diese Personen
9 sowieso keine Stimme haben, weil alles „nicht echt“ ist. Das ist ihr aber auch fast gleichgültig,
10 weil sie sich nicht damit auseinandersetzen will.

11 Es folgen zwei Beispiele in erster Person. Möglicherweise ist das eine Vorausdeutung auf eine
12 spätere Rahmung ihrer eigenen Einschränkungen. Dazu passt, dass ihr eigenes *Empfinden*
13 zentral für sie ist. Interessant ist, dass sie sich selbst als hypothetisch behinderte Person
14 gerade eine Stimme gibt, die sie anderen nicht zugesteht. Wenn sie sieht, wie jemand am Test
15 scheitert, dann geht es um die funktionale Komponente. Nur, wenn es um *Empfinden* geht,
16 kann sie die erste Person verwenden, weil sie die einzige ist, die *empfindet*.

17 Nun wird final klar, dass ihr Behinderungsbild wirklich so ist, wie es sich bisher darstellte,
18 nämlich *aber man sieht es halt nicht direkt so, also wahrscheinlich liegt es so ein bisschen*
19 *tatsächlich so ein bisschen daran, was so visuell direkt wahrnehmbar ist*.

20 Die Probandin validiert ihre Meinung, indem sie sie generalisiert, indem sie sagt *man sieht es*
21 *halt nicht direkt so*. Hier ist es das Gegenteil vom Behinderungsbild weiter oben. Es gibt zwei
22 Versionen von *es*. Die erste ist: unsichtbar, kognitiv, unwichtig; die zweite ist: ins Auge
23 stechend, plakativ, möglichst ästhetisch. Der erste Blick ist das Entscheidende.

24 Wenn man alle Füllwörter wegnimmt, bleibt *also [...] liegt es [...] daran, was [...] visuell direkt*
25 *wahrnehmbar ist*. Die Probandin schwächt die Aussage mehrfach formal ab, es wirkt fast wie
26 eine Entschuldigung ihrer Meinung, sie relativiert ihren Blick.

27 *Es liegt daran* unterstreicht hier, dass sie ihre Meinung nicht entwickelt hat, ihre Meinung hat
28 sich naturgemäß kausal ergeben aus dem, was sie sieht.

29 Sie schließt dann an mit einer weiteren Anekdote an: *Ich lese gerade ein Buch zum Beispiel*
30 *über Obsessiv Compulsive Disorder*, woraus abzulesen ist, dass sie sich gerade in ein Thema
31 einarbeitet und das Thema eines unter vielen ist, daher *zum Beispiel*. Sie nennt ein Beispiel,
32 warum sie eine Verbindung zu Themen dieser Art hat. Sie rahmt nun Obsessive Compulsive
33 Disorder als natürlich eigentlich total krasse Behinderung, was auf den ersten Blick mit der
34 Argumentation, Behinderung ist sichtbar, nicht übereinkommt. Es schließt sich jedoch ein Aber
35 an, eingeleitet durch ein Aber.

36 Dann markiert sie Teilhabe, bzw. das Fehlen von Teilhabe an den Leuten, also denjenigen, die
37 außerhalb des Normalfeldes sind und definiert Behinderung wieder funktional an der
38 Einschränkung.

39 Die krasse Behinderung ist insoweit interessant, denn die Leute können nicht am Leben
40 teilhaben, sind aber nicht tatsächlich behindert. Die Schaffung eines/r Lebens/Gesellschaft
41 zugunsten von Menschen mit Einschränkungen ist hier sprachlich nicht gedacht. Sie dreht

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 damit den ganzen Diskurs um. Teilhabe wird nicht durch die Umgebung verhindert, die
2 Behinderung liegt in den Subjekten selbst.

3 Anschließend spricht sie wörtlich zu ihrem Behinderungsbegriff:
4 *aber so diesen ganz oberflächlichen Behinderungsbegriff, den ich vielleicht auch schon hatte,*
5 *bevor ich angefangen habe kritisch darüber zu reflektieren, den würde ich damit erstmal nicht in*
6 *Verbindung bringen, da würde ich vielleicht dann eher sagen krank, das ist Krankheit oder so,*
7 *keine Ahnung. Passt mit selber gerade nicht was ich sage, aber...*

8 Die Probandin hatte ihre Argumentation begonnen als „Freigeist gegenüber des *Uni*-Denkens“.
9 Jetzt rahmt sie dieselbe Meinung als oberflächlich, bevor sie über sich selbst reflektiert hat, sie
10 ist sich selbst Horizont ihrer Entwicklung, unabhängig von *Uni*-Input, genug. Diesen Begriff lehnt
11 sie erstmal ab und schwächt ab, weil es letztlich nicht ihre Meinung ist und gibt den Strang auf
12 mit *oder so, keine Ahnung. Passt mit selber gerade nicht was ich sage, aber* und Abbruch.

13 Sie nennt noch das *aber* zum OCD, zu dem jetzt logisch kommen müsste, dass es für sie keine
14 Behinderung ist.

15 Der *oberflächliche Behinderungsbegriff* ist hier das Spannende. Insgesamt lehnt sie ihn nämlich
16 fünfmal ab, in dem sie in die Vergangenheit und in den Konjunktiv setzt, formal ablehnt, sagt,
17 dass sie eigentlich gar nicht kompetent in dem Bereich ist und als fünfte Ablehnung die
18 Ausführung einfach abbricht.

19 Denn der *oberflächliche Behinderungsbegriff* ist der Visuelle, von dem sie nun sagt, dass sie ihn
20 nicht mehr hat, an dieser Argumentation muss sie zwangsläufig brechen.

21 *Begriff* antizipiert die Metaebene, sie spricht von sich, während sie sich gleichzeitig möglichst
22 wenig Blöße gibt. *Vielleicht* ist ähnlich zu lesen, wie das statistische *wahrscheinlich*, sie braucht
23 keinen Beweis dafür, es kann sein, dass sie eine nicht ausgereifte Meinung hatte, worüber sie
24 jetzt aber nicht mehr reden braucht, denn jetzt hat sie *kritisch darüber* reflektiert.

25 Die Argumentation geht nach dem Abbruch nicht weiter, denn die Interviewerin kommt rein und
26 bittet:

27
28 *I: Wollen Sie das versuchen noch ein bisschen weiter auszudifferenzieren, wo der*
29 *Unterschied zwischen Behinderung und Erkrankung für Sie ist oder Behinderung und*
30 *Krankheit?*
31

32 Die Interviewerin fordert mit *wollen* zu einer Äußerung auf, die Aufforderung kann abgelehnt werden,
33 ist aber deutlich schärfer als „möchten“, denn wenn die Angesprochene jetzt ablehnen wollte, müsste sie
34 sagen, dass sie nicht will und damit Versagen eingestehen müsste. Sprachlich wird unterstellt, dass sie es
35 schafft, weil die Interviewerin das *versuchen* der konkreten Sache ins Zentrum setzt. *Ein bisschen weiter*
36 sagt zum einen, dass die Probandin nicht mehr viel sagen muss, aber bitte in genau dem Gedankenstrom
37 bleiben soll, in dem sie gerade ist und lehnt die Ablehnung der Probandin ab. Es ist gleichzeitig auch die
38 Falle, an der Stelle weiterzuerzählen, in die sich die Probandin manövriert hat und auch die Aufforderung,
39 zu versuchen, zu erklären, warum OCD eine Krankheit ist, die (leicht heilbar) und nicht überdauernd ist.
40 Daher bietet die Interviewerin nochmal *Behinderung* und *Krankheit* an, weil das die Begriffe sind, die die
41 Probandin nannte und andererseits, weil der Aspekt der Überdauerung der große Unterschied auf
42 Inhaltsebene ist.

43 Die Probandin nimmt die Aufforderung auf.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47

P: Wahrscheinlich jetzt in dem Zusammenhang, dass was ich jetzt so als Behinderung jetzt so ein bisschen definiert habe, also wirklich Körperfunktionen, die irgendwie nicht mehr da sind oder kaputt sind. Das lässt sich nicht mehr reparieren, inwiefern das sein muss, ist natürlich eine andere Frage, aber jetzt vielleicht würde ich denken eine Depression oder eine Zwangsstörung oder sowas, das kann man noch therapieren und das will man vielleicht auch therapieren, also jemand, der jetzt vielleicht eine Körperbehinderung hat, muss das ja selber gar nicht als Einschränkung, als Belastung empfinden, ich glaube aber jemand mit einer Zwangsstörung, das ist dann nicht schön, also .. und das würde ich jetzt bei einer Körperbehinderung / fände ich es anmaßend, wenn ich als jemand, der normal funktionstüchtig ist, sage, das ist ja schlimm, das ist ja nicht schön, Du armer Menschen, weil das weiß ich ja gar nicht, ob derjenige nicht damit super zurechtkommt und vielleicht auch zufrieden ist, also das würde ich sagen ist dann wieder gesellschaftlich total gemacht, aber eine Krankheit würde ich sagen, ob es jetzt eine psychische Erkrankung ist, ob es Krebs ist, die ist ja quälend, geht ja auch an die Substanz, insofern als das ja auch / wie soll man das sagen, ich möchte jetzt nicht direkt sagen das Überleben gefährdet, aber im Endeffekt ja schon, wenn es so ganz schlimm ist halt.

Wahrscheinlich jetzt in dem Zusammenhang ist ein Redeaufakt, der den Gegenstand schwammig macht und das Konkrete stark zurücknimmt. Es rahmt, dass die Aussagen der Probandin stets in einem Kontext verstanden werden müssen und nicht für sich stehen, was letztlich eine Freikarte ist, alles zu sagen. Es passt allerdings nicht mehr zur Struktur zuvor, in der sie alle Weisheit aus sich selbst gewann. Sie ist also verunsichert und merkt, auf welchen dünnen Beinen ihr Konzept von Behinderung steht.

Antizipiert sagt sie nun, was normativ gewünscht ist oder was sie für gewünscht hält und versucht dadurch, alles Vorherige zu entschärfen. Zuvor rahmt sie alles, was nun kommen wird im Kontext ihrer zuvor getätigten Aussagen, aber mit einer Schwächung der Selbstdarstellung.

Das Funktionale und der Körperbegriff werden hier zusammengeführt zu *Körperfunktionen*, was mitnichten Körperfunktionen in seiner ersten lexikalischen Definition im organischen Sinne meint, sondern eben die Funktionalität des Körpers bzw. deren Abwesenheit. Menschen, die die Probandin beobachtet, sind immer nur Körper, deshalb sind sie verdinglicht und es wird ihnen keine eigene Meinung zugestanden. Die Verdinglichung zeigt sich nochmal in *kaputt* und *Das lässt sich nicht mehr reparieren*. Die Probandin hat stets den Blick aus der Mitte weg, es zeigt ihren Blick auf Körper an sich, die eben ästhetisch/intakt oder *kaputt sind*. Die Behinderung macht den Körper *kaputt* und ist dann nur noch sprachloser Gegenstand. Sie spricht damit auch den Topos der Überdauerung an: Krankheit ist heilbar, Behinderung ist fix.

Nun schließt sie an, *inwiefern das sein muss, ist natürlich eine andere Frage*, was sich auf ein Nötigsein von Reparatur bezieht, mit funktionierender Teilhabe kann das möglicherweise ausgeglichen werden. Diese Aussage ist absolut der aktuellen Abschwächungstendenz zuzuschreiben, die Probandin befindet sich noch in einem Duktus vermeintlicher Political Correctness. Mit *ist natürlich eine andere Frage* lehnt sie zudem den normativen Diskurs ab.

Anschließend nimmt sie wieder des Abers, dem sie ihre Meinung anfügt und nennt *Depression oder eine Zwangsstörung oder sowas* als Beispiel. Sie nennt nun *therapieren* im Kontrast zu *reparieren*, was mit dem behinderten Körper nicht geht, mit *Zwangsstörungen* aber schon. Therapie ist hier als Psychotherapie zu verstehen. Der Wert der Behinderung macht sich am Defizitären fest. Da man aber mentale Vorgänge nicht sehen kann, muss sie jetzt damit „Punkte

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 sammeln“, dass es aus der Person selbst ein Defizit ist, deshalb *will man [das] vielleicht auch*
2 *therapieren*. Durch die Therapierbarkeit ist es nicht auf demselben Level wie eine körperliche,
3 eine „echte Behinderung“. Was sie also mit *therapieren* eigentlich meint, ist, sie kann die
4 Menschen mit mentalen Problemen in ihren Kreis, in ihr Normalfeld eingliedern, was sie kann,
5 weil sie den gemeinsamen Nenner der Extravertiertheit hat. Bei *Depressionen* ist das nicht so,
6 denn das kann auch nur *man* therapieren, das geht also sicher, aber nicht von ihr.
7 Weiterhin vergleicht sie das Empfinden einer *Körperbehinderung* mit dem einer *Zwangsstörung*.
8 Im Gegensatz zu letzterer, die auf jeden Fall als *Belastung* empfunden wird, *das ist dann nicht*
9 *schön*. Die Gleichung geht erneut auf, Personen mit *Körperbehinderung* können gar nicht
10 sprechen, sie haben keine eigene Stimme. Menschen mit *Körperbehinderungen* können
11 weiterhin Copingstrategien entwickeln, haben die Funktionsstörung aber auf jeden Fall.
12 Menschen mit z. B. *Zwangsstörungen* können das aber nicht, weil hier nichts funktional fehlt,
13 auf das mit Ersetzungen reagiert werden kann, die das Empfinden beeinflussen, sondern die
14 Störungen sind bereits im Empfinden verortet.
15 Dass Behinderung nicht zwangsläufig Leiden ist, ist eine Standardfloskel innerhalb des *Uni-*
16 *Diskurses*, die sie hier mit dem Interesse des*r Kolonialist*in an der „Kultur der Einheimischen“
17 vergleichbar macht.
18 Die Struktur geht so weiter, dass sie nun eine Person mit Körperbehinderung direkt anspricht,
19 sie würde nicht sagen *als jemand, der normal funktionstüchtig ist, sagen, das ist ja schlimm,*
20 *das ist ja nicht schön, Du armer Mensch*. Sie hat bemerkt, wie sie sich gestellt hat und muss
21 jetzt an dem Sockel rütteln, auf dem sie steht. Sie distanziert sich nun funktional von ihrer
22 Meinung. Das zeigt auch, wie sehr sie ihre eigene Position und Meinung versteht, sie ist sogar
23 in der Lage, sie zu invertieren, was sie aber durch den Konjunktiv eben doch nicht tatsächlich
24 tut. Das Interessante an *anmaßend* ist das „Maßvolle“. Sie rahmt die Tätigkeit in einem sozialen
25 Kontext, den sie vorher auch abgelehnt hat. Deshalb ist es gerade so clever, ihren Standpunkt zu
26 invertieren. Aus „von oben herab“ wird „demütig“; aus „gegen den *Uni-Trend*“ wird „soziale Spannung ist
27 relevant“ – es gibt eine Anmaßung, zusätzlich zur inhaltlichen Invertierung. Die Anmaßung ist
28 strukturell so zu verstehen, dass sie im sozialen Gefüge nicht die Rolle einnehmen kann, nicht
29 im Sinne, dass Mitleid nicht angebracht ist, sondern ganz strukturell.
30 Ihr Maß, ihre Norm, ist klar, es geht ihr um Funktionstüchtigkeit, sie rahmt sich als nicht-behindert und
31 *normal funktionstüchtig*. Bei aller Möglichkeit, dass das Selbstironie ist: In Selbstironie wird
32 versteckt, was man tatsächlich denkt.
33 Es bleibt der Trend: wann immer sie Worte von anderen oder Worte von sich selbst in einer
34 anderen Rolle in den Mund legt, beginnt das stets mit *ja* als geteiltem Bezugsrahmen, mit dem
35 sie interagiert und wo immer möglichst kurz und stilistisch klar ist, dass hier „ein Geist in einem
36 Geist“ spricht, der schlichter ist, als sie selbst.
37 Im Anschluss umreißt sie ihre Vorstellung von Coping mit Behinderung, nämlich *weil das weiß*
38 *ich ja gar nicht, ob derjenige nicht damit super zurechtkommt und vielleicht auch zufrieden ist*.
39 „Zurechtkommen“ ist ein Arrangieren mit Unliebsamem, *super* Zurechtkommen heißt dann,
40 jemand hat sich so gut mit Behinderung arrangiert, dass es ihn nicht mehr behindert. Sie
41 versteht die Behinderung als Einschränkung, kommt aber durch das „Zurechtkommen“ von der

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 Einschränkung weg. *weil das weiß ich ja gar nicht* ist so zu verstehen, dass die Probandin den
2 behinderten Körper sieht, davon ausgeht, dass er leiden muss, es aber nicht schlussendlich
3 weiß, weil sie sich strukturell nicht in die Position versetzen kann, steht sie doch in der Mitte des
4 Normalfeldes. Die „Anmaßung“ stellt etwas infrage, weil sie eben als Kontrastierung ihrer
5 starken Meinung diente, um sie in der sozialen Situation des Interviews wieder zu „retten“.
6 *vielleicht auch zufrieden ist* markiert, dass es eher wahrscheinlich ist, dass ein Mensch mit
7 Behinderung nicht zufrieden ist. Zufriedenheit ist eher so etwas wie ein basales Bedürfnis, es
8 geht nicht um Glück und Selbstverwirklichung, es geht lediglich um Zufriedenheit. Zufriedenheit
9 ist eine abschließende Emotion, ist Stillstand, danach kommt nichts mehr. Das ist aber gar nicht
10 als Vorwurf zu verstehen, denn es steckt ja wörtlich bereits im Begriff „Behinderung“ die Frage
11 nach Ausgleich und Teilhabe bzw. Nachteil und Strategie. Die Frage danach, ob man mit
12 Behinderung nicht auch zufrieden sein kann, möchte sie auch gar nicht beantwortet wissen, sie
13 geht ihrer Wege und hat keinen persönlichen Kontakt, bei dem sie mal nachfragen könnte.
14 *Also das würde ich sagen ist dann wieder gesellschaftlich total gemacht* deutet wieder darauf,
15 dass sie zu Beginn ausgeführt hatte, dass Behinderung ein Konstrukt ist. Die Instanz, die
16 konstruiert, ist die Gesellschaft, also die Norm, also auch sie selbst. Das *wieder* ist daher wie
17 ein „wie andere Differenzlinien/Heterogenitätsdimensionen auch“ zu lesen.
18 Sie nutzt dann wieder den Kontrast durch *aber* und nennt *psychische Erkrankung* und *Krebs* als
19 Beispiel für *Krankheit*. Das erste Mal nennt sie eine Krankheit als Beispiel. Krebs ist keine
20 richtige Behinderung, weil er nicht sichtbar ist. Interessant ist, dass sie die einzige Möglichkeit,
21 zu zeigen, dass Krebs als Krankheit im Leiden relevant ist, in einer Körper-Metapher ausdrückt
22 *geht ja auch an die Substanz*. Das *quälend* bezieht sich vermutlich schon auch auf
23 Körperliches, weil die Probandin damit zeigen kann, dass sie beide Komponenten parat hat. Da
24 sie Behinderung immer über den Körper und Krankheit über Empfinden herleitet, ist klar, dass
25 das Zentrale die mentale Qual der terminalen Erkrankung ist. Fehlende Gliedmaße zu
26 kompensieren ist nachvollziehbar, aber das Empfinden einer Depression ist nicht leicht
27 nachvollziehbar.

28 Sie
29 führt dann die Ausführung zum Ende mit *insofern als das ja auch* und bricht dann ab. Sie
30 müsste nun erklären, warum die Gefahr einer psychischen/mentalenen Erkrankung in einer
31 Metapher des Körperlichen liegt und das kann sie gar nicht leisten, daher muss sie abbrechen.
32 Dann setzt sie neu an, bzw. schiebt sie ein *wie soll man das sagen, ich möchte jetzt nicht direkt*
33 *sagen das Überleben gefährdet, aber im Endeffekt ja schon, wenn es so ganz schlimm ist halt*.
34 Sie relativiert also die Aussage, dass Krankheit *das Überleben gefährdet*, sagt es im Endeffekt
35 aber doch. *Schlimm* ist hier ein fast naiver Ausdruck, um etwas wie *Krebs* zu beschreiben. Es
36 markiert womöglich, dass sie hier über einen Bereich spricht, in dem sie sich nicht auskennt
37 und den sie von sich wegschiebt.

38
39
40
41

I: Also auch irgendwo so ein subjektives Leiden?

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 Die Interviewerin fragt an dieser Stelle noch einmal nach dem Aspekt des Leidens und stellt
2 damit den Bezug zum letzten Nebensatz her. Sie adressiert hier das subjektive Empfinden
3 psychischer Erkrankungen.

4
5 *P: Ja., würde ich jetzt schon sagen. Was sich natürlich bei Behinderung nicht*
6 *ausschließt, aber da würde ich sagen muss es halt nicht sein, da ist es oft eher das wir*
7 *das als gesunde Menschen voraussetzen, wir sagen einfach dem muss es ja schlecht*
8 *gehen, der sitzt ja im Rollstuhl, aber das ist ja eigentlich Quatsch eigentlich.*

9
10 Die Probandin bestätigt, allerdings schwach durch das *schon*, was eine Gegensatz markiert. In
11 diesem Fall ist der Gegensatz alles andere als die spezifische Situation, also außerhalb des
12 geteilten Bezugsrahmens. Krankheit ist also subjektives Empfinden, denn Behinderung spricht
13 sie erst im nächsten Satz additiv an.

14
15 *I: Sie haben schon ein bisschen gesagt so mein persönliches Behinderungsbild, ich*
16 *würde gerne mal wissen welche Bedeutung Behinderung für Sie persönlich hat?*

17
18 Die Interviewerin kommt wieder mit einer Nachfrage rein und fragt nach dem persönlichen
19 *Behinderungsbild*, einen Begriff, den sie der Probandin in den Mund legt (die Probandin hatte sich zuvor
20 eigentlich nur gerechtfertigt), vermutlich, weil sie sie nun auf das Persönliche festlegen möchte. Sprachlich
21 kommt das *Bild* hinzu, zu verstehen als Objekt, das betrachtet wird. Ein Bild ist in sich geschlossen und
22 kohärent. *Ein bisschen gesagt* ist als Abschwächung zu verstehen, so sagt die Interviewerin, habe sie die
23 Probandin verstanden und bietet ihr an, da einzusteigen. Es hat die Schärfe der vorletzten Nachfrage
24 etwas verloren.

25 Zudem hat das Gespräch durch die mehrfache Verwendung von *sagen* die Diskussion auf inhaltlich
26 argumentativer Ebene verloren, es ist nun vielmehr ein Zuschieben von Rederecht. Es steht die Tätigung
27 der Aussage als solcher im Vordergrund. Etwas zu *sagen* ist der Kern dessen, was in dem Gespräch
28 erreicht werden soll, was die Form des Interviews hier strukturell offenlegt.

29 Zudem wird inhaltlich die persönliche *Bedeutung* adressiert, es geht also weg vom Inhalt hin zur
30 *Bedeutung*. Es zielt auch auf das Empfinden ab, denn *Bedeutung* ist erfahrbar.

31 Formell stellt die Interviewerin durch *ich würde gern mal wissen* eine Belohnung der Aussage in Aussicht.
32 Es ist also eine Aussage auf der Beziehungsebene, die Probandin soll am Sprechen gehalten werden.

33
34 *P: Ich habe eigentlich / bin ich eigentlich viel in Berührung gekommen mit Menschen mit*
35 *Behinderung, weil ich war im integrativen Kindergarten schon, das war meinen Eltern*
36 *immer ganz wichtig, also ich hatte auch /.*

37
38 Die Probandin nimmt die Ebene auf und beginnt direkt mit *ich* und bricht dann nach *ich habe*
39 *eigentlich* ab. Die einzige antizipierbare Ergänzung wäre „*habe eigentlich viel Kontakt mit*
40 *Behinderung gehabt*“, sie hat keine andere Möglichkeit, zu antworten. Sie nimmt dann mit einer
41 Wiederholung von *eigentlich*, was die Unsagbarkeit der Behinderung markiert, den Satz wieder
42 auf und ergänzt *bin ich eigentlich viel in Berührung gekommen mit Menschen mit Behinderung*.
43 Sie macht also die Bedeutung wieder an dem fest, was sie persönlich erlebt hat, was indirekt
44 beobachtbar wäre. Sie tätigt stringent keine Aussage aus Reflexion oder Auseinandersetzen, es
45 ist stets das direkt Erfahrbare, denn sie *weil ich war im integrativen Kindergarten schon*. Die
46 Verwendung von *in Berührung gekommen* verweist auf die haptische, die körperliche Ebene.

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 Die Setzung des Adverbs ans Ende des Hauptsatzes, der durch *weil* eingeleitet wird, betont die
2 Kompetenz, die sie in Bezug auf die Erfahrung hat. *Schon*, bereits im Kindergarten hat sie
3 *Behinderung* beobachten können. Der Verweis auf die *Eltern*, denen das wichtig war, könnte
4 auf die Vererbung hindeuten. Sie spricht aber mindestens von Eltern, um zu vermeiden, selbst
5 zu sagen, dass der Kontakt wichtig ist. Gleichzeitig macht sie damit erneut einen Rahmen auf,
6 um sich zu positionieren. Weiter oben lehnte sie z. B. den Rahmen *Uni-Kontext* ab, nun ist der
7 Rahmen der *Kindergarten*, in die sie die *Eltern* schickten.
8 Auf die Frage nach der Bedeutung sagt sie, sie sei *viel in Berührung gekommen*, Behinderung
9 hat also nichts mit ihr persönlich zu tun, sie kann nur damit in Berührung kommen, es findet
10 außerhalb von ihr statt. Sie wählt dabei die „sichere“ PC-Formulierung, fast eine *Uni-Antwort*,
11 daher kann der Gebrauch von „Menschen mit...“ vernachlässigt werden.

12

13 *I: Also Sie als Kind schon?*

14

15 Die Interviewerin springt nun fast aufgeregt dazwischen: *Also Sie als Kind schon?* Die Frage
16 erscheint zunächst unsinnig, weil es klar erscheint, dass man einen Kindergarten als Kind
17 besucht. Im Kontext der Profession ist es aber auch denkbar, dass die Probandin als
18 Praktikantin im *Kindergarten* war, auch das könnte den *Eltern wichtig* gewesen sein.

19

20 *P: Ja ich als Kind schon, also ich hatte auch immer Freunde die im Rollstuhl waren,*
21 *auch geistig behindert waren, dann / wir haben ganz viel gemacht immer, im Verein*
22 *[Ehrenamt im Verein im Bereich Behinderung], da haben wir uns immer so ein bisschen*
23 *engagiert, auch als Kinder schon bei Weihnachtsfeiern mitgeholfen und so. Jetzt*
24 *mittlerweile ist es so, dass mein Papa schwerbehindert ist, der hat [chronische*
25 *neurologische Erkrankung], das heißt da habe ich immer Berührung mit Behinderung.*
26 *Bei ihm ist es aber so, dass er das gar nicht, also für ihn ist das zum Beispiel eher eine*
27 *Krankheit, als eine Behinderung, nachdem was ich jetzt gesagt habe, also der leidet da*
28 *wahnsinnig drunter, will es sich nicht eingestehen, will sich das nicht eingestehen, hasst*
29 *das quasi, dass er das hat und ich versuche dann immer zu sagen ja, aber das ist doch*
30 *alles nur irgendwie und versuche doch damit zu leben, aber das ist natürlich toll aus*
31 *meiner Perspektive, also da hat das natürlich schon irgendwie eine Bedeutung, weil das*
32 *auch in meinem Kreis ist und was ich dann hier so in der Uni darüber lerne, hilft mit*
33 *natürlich auch so ein bisschen damit umzugehen, also ich versuche das dann eben*
34 *auch weiterzugeben natürlich an ihn, aber funktioniert nicht so gut.*

35

36 Die Probandin reagiert im gleichen Stil, bestätigt und greift auch. Es wäre eine Möglichkeit, die
37 Antwort auch passiv-aggressiv zu verstehen, ist aber in der Struktur eher unwahrscheinlich. Im
38 Anschluss wird klar, dass sie von der Interviewerin unterbrochen wurde, warum, bleibt
39 verschlossen. Sie setzt also wieder an der vorausgegangenen Aussage an *also ich hatte auch* –
40 Unterbrechen durch die Interviewerin – *also ich hatte auch immer Freunde die im Rollstuhl*
41 *waren, auch geistig behindert waren. Rollstuhl* hier final als Synonym zu Behinderung zu
42 verstehen. Die *Freunde* sind nicht behindert, sie *waren im Rollstuhl*. *Waren* ist lediglich *hatte*
43 geschuldet.

44 Das *dann* ist nicht additiv zu verstehen, sondern eher nebeneinander, sie setzt körperliche und
45 geistige Behinderung nebeneinander, um beide Komponenten einmal zu nennen. Sie
46 wiederholt die Struktur der Letztstellung des Adverbs *immer*.

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 Sie rahmt gerade ihre Vergangenheit als freudiges Standbild der Inklusion, es ist aber auch
2 tatsächlich ein Erfahrungsbericht. Die Tätigkeit rahmt sie hingegen als *so ein bisschen*,
3 *Engagement* strukturkohärent von außen. *Auch als Kinder schon bei Weihnachtsfeiern*
4 *mitgeholfen und so* hingegen markiert zum einen, dass es mehr als sie als Kind gab,
5 möglicherweise Geschwister, *als Kinder schon* ist eher zu lesen als *nur als Kinder*.
6 Dann passiert etwas in der Struktur Unerwartetes: *Jetzt mittlerweile ist es so, dass mein Papa*
7 *schwerbehindert ist, der hat [chronische neurologische Erkrankung], das heißt da habe ich*
8 *immer Berührung mit Behinderung*.
9 Sie rahmt nun eine Krankheit als *schwere* Behinderung. Durch *Papa* stellt sie eine Nähe her.
10 Die Krankheit/Behinderung wird durch den Betroffenen, der hier eine Stimme hat, als Krankheit
11 gerahmt.
12 Die Probandin rahmt jetzt ihren Vater als behindert, weil seine Handlungen nachvollziehbar
13 sind. Wenn er krank wäre, wäre das etwas Unfassbares, was sie nicht nachvollziehen kann.
14 Das kann sie aber aufgrund der Nähe nicht zulassen, daher ist er behindert. Rahmt sie nun die
15 Krankheit des Vaters als Behinderung, weil das für sie leichter zu verarbeiten ist? Denn
16 Behinderung ist statisch, Krankheit kann aber auch fortschreiten. Sie rahmt nun zudem, dass
17 der Vater die Erkrankung als Krankheit wahrnimmt, was erstmal sachlich richtig, aber auch
18 funktional ist.
19 Sie äußert auch, dass er *wahnsinnig* leidet, damit fällt es genau in das, was Krankheit ist:
20 Menschen werden nicht mehr nachvollziehbar. Er ill sich den definitorischen Sinn als
21 Behinderung nicht *eingestehen* und *hasst* die Erkrankung.
22 Im Anschluss deutet sie ihre eigene Copingstrategie im Umgang mit der Erkrankung des Vaters
23 umzugehen an: *ich versuche dann immer zu sagen ja, aber das ist doch alles nur irgendwie und*
24 *versuche doch damit zu leben, aber das ist natürlich toll aus meiner Perspektive, also da hat*
25 *das natürlich schon irgendwie eine Bedeutung, weil das auch in meinem Kreis ist und was ich*
26 *dann hier so in der Uni darüber lerne, hilft mit natürlich auch so ein bisschen damit umzugehen,*
27 *also ich versuche das dann eben auch weiterzugeben natürlich an ihn, aber funktioniert nicht so*
28 *gut*.
29 Sie rahmt die Erkrankung (*damit*) als „nicht alles“.
30 Die Stelle ist in der Struktur insofern interessant, dass die Probandin hier aus ihrer Rolle fällt
31 (intellektuell kontrolliert), was der emotionalen Nähe des Themas geschuldet ist.
32 Die Überformung des Imperativs *versuche* und der dringende Appell an den Vater, *damit zu*
33 *leben* oder es zu *versuchen* passt in ihre Rahmung als Behinderung, denn mit Behinderung
34 kann man umgehen und gut leben, mit Krankheit nicht.
35 Sie versucht nun, ihr an der *Uni* Erlerntes, nämlich, dass man Copingstrategien für
36 Behinderungen entwickeln und damit ein gutes Leben führen kann, ihrem Vater nahezubringen.
37 Das passt in ihr hedonistisches Weltbild, sie kann es nicht ertragen, dass man mit Behinderung
38 auch „nicht gut klarkommen“ kann. Dass *Uni*-Wissen jetzt plötzlich hilfreich ist, ist insofern
39 interessant, dass sie zuvor einen Unterschied zwischen dem, wie es „wirklich“ ist und dem, was
40 sie an der *Uni* lernt und, dass es ihr bei der Bewältigung hilft. Dabei wird eher abstraktes

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 Wissen gemeint sein und weniger konkrete Handlungsanweisungen zum Umgang mit
2 Behinderung.
3 Sarkastisch fügt sie an, dass es für sie leicht es ist, Coping an der Stelle zu fordern, der
4 Sarkasmus zeigt an, dass sie es ernst meint. Letztlich ist es eine Dopplung mit der Aussage,
5 dass es *anmaßend* ist, über die Bedeutung von Behinderung für Menschen mit Behinderung zu
6 urteilen. Ihr ist ihre Rolle als Person ohne Behinderung also schon bewusst. *aber funktioniert*
7 *nicht so gut* entbehrt nicht der bösen Doppeldeutigkeit – was funktioniert nicht gut? Der
8 Umgang oder der Vater? Selbstverständlich meint sie, die Copingstrategien an den Vater
9 heranzutragen, dennoch benutzt sie hier dasselbe Wort, das sie weiter oben in der Struktur zur
10 Beschreibung von Behinderung genutzt hat.
11 Spannenderweise benutzt sie auch den Begriff *Kreis*, was sinnbildlich als Norm(al)feld zu
12 verstehen ist. Denn *da*, in ihrer *Perspektive* der Person ohne Behinderung auf ihren Vater hat
13 Behinderung eine Bedeutung, weil es hier nah ist. Ihr Vater ist in ihrem Normalfeld/Kreis, ist
14 aber
15 trotzdem behindert bzw. krank. Auffällig ist, dass sie in der vergangenen Aussage viermal
16 *natürlich* sagt. Damit erspart sie sich das Argumentieren, weil sie damit die Interviewerin in ihren
17 Bezugsrahmen setzt.

18

19 *I: Meine nächste Frage ist, Sie haben ja auch den Titel unseres Seminars gelesen und*
20 *da steht ja an zweiter Stelle [„Untertitel des Seminars“²], können Sie diesen Begriff*
21 *füllen, was ist das für Sie?*
22

23 Die Interviewerin fügt ohne eine weitere Aufnahme die nächste Frage nach und würgt die
24 Probandin in einem möglicherweise noch gewinnbringenden Gedanken ab. Sie bittet dann darum,
25 einen Begriff mit Inhalt zu füllen. Als Metapher ist das schwierig, da sie doppeldeutig
26 funktioniert. Die Form des Füllenden passt sich immer der Form des zu Füllenden an. Wenn der
27 Fokus aber nicht Form ist, sondern Inhalt, kann man fragen, welcher Gestalt die Substanz ist,
28 die den Begriff füllen soll. Es ist also eine starke Führung durch die Interviewerin, die einen
29 Begriff anbietet und dann fordert, sich dem Begriff anzupassen. Die Metapher stellt also sogar
30 Intention und Wirklichkeit der Frage gut dar. Die Probandin soll subjektiv auf ein Stichwort
31 reagieren. Es geht in der Beantwortung der Frage gar nicht so sehr um die Meinung der
32 Probandin, sondern um das Finden der von der Interviewerin antizipierten richtigen Antwort.

33

34 *P: [zentrales Substantiv aus dem Untertitel des Seminars],?*
35

36 Erwartungsgemäß stolpert die Probandin über den Begriff, den die Interviewerin generiert hatte
37 und ist irritiert.

38

39 *I: Ja.*
40

41 Die Interviewerin hilft hier nicht weiter, sie bestätigt lediglich die korrekte Nennung des zu
42 füllenden Begriffs.
43

² Aus Gründen des Datenschutzes kann der Titel hier nicht genannt werden. Es kann jedoch so viel gesagt werden, dass es sich um eine Opposition zu Behinderung im normalismustheoretischen Sinne handelt.

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 *P: ... ja auch da würde ich jetzt sagen, eigentlich kann man es nicht, also kann man jetzt*
2 *nicht definieren behindert, nicht-behindert oder Behinderung und Nicht-Behinderung,*
3 *weil es ja eigentlich ein Kontinuum ist und wo wir jetzt die Grenze machen ist ja*
4 *willkürlich eigentlich, also das wir sagen, dass jemand, der die und die Einschränkung*
5 *hat ist jetzt behindert und jemand der jetzt ein IQ von unter 70 hat ist jetzt geistig*
6 *behindert und das ist ja total arbiträr gesetzt irgendwie diese Grenzen, deswegen in*
7 *manchen Situationen bin ich mit Sicherheit behinderter als jemand der zum Beispiel im*
8 *Rollstuhl sitzt, weil ich mich mit Alltagssituationen total schwer tue und vielleicht Ängste*
9 *habe oder sowas, die so jemand dann nicht hat, also ich glaube das ... ist ja, kann man*
10 *so eigentlich gar nicht sagen wo Behinderung anfängt und was Behinderung eigentlich*
11 *überhaupt ist, also in welchen Situationen man behindert wird quasi oder so.*

12
13 Die Probandin verschafft sich Zeit und versucht, zu antworten. Die Frage ist schwer zu
14 beantworten. Bisher haben die Fragen tatsächlich auf persönliche Antworten abgezielt, jetzt ist
15 die Frage plötzlich sehr stark auf der Ebene, die die Probandin als *Uni*-Ebene bezeichnen
16 würde. Sie muss hier schwimmen. Da sie aber geflissentlich jede Frage beantworten kann, weil
17 sie sich selbst als intellektuell und kompetent gerahmt hat, setzt sie nun auch zur Antwort an: *ja*
18 *auch da würde ich jetzt sagen, eigentlich kann man es nicht, also man jetzt nicht definieren,*
19 schwimmt aber sehr. Die Frage hat sie gemäß der Struktur als *Uni*-Frage erkannt und füllt nun
20 mit einem Ansatz zur Definition, bzw. sagt sie, man könne etwas, was folgt, eben nicht
21 definieren. Dann folgt *behindert, nicht-behindert oder Behinderung und Nicht-Behinderung*, was
22 man aber eigentlich natürlich definieren kann und in Abgrenzung zu *Behinderung*, was sie qua
23 Studium definieren können müsste, müsste sie auch das Gegenteil definieren können oder
24 zumindest die Abgrenzung aufmachen können.

25 Die Antwort ist aber im situativen Kontext nachvollziehbar: Sie wurde mit einer *Uni*-Frage
26 überrascht und äußert, wovon sie glaubt, dass es im *Uni*-Setting politisch korrekt ist und das ist
27 immer eine vage Rahmung und Verwischung im Sinne von „es ist ein weites Feld“.

28 In *Situationen* tut sie sich schwer, es ist eine Barriere, die sie außerhalb von sich selbst verortet.
29 Sie rahmt sich nämlich selbst als Person, die *Ängste* hat. *Ängste* sind in ihrer Struktur
30 unsichtbar und mental, also eigentlich *Krankheit*. Deshalb sagt sie auch *vielleicht*, weil die
31 *Ängste* möglicherweise irrational sind, was sie ablehnt. Die Verwendung des Beispiels in der 1.
32 Person ist so zu rahmen, dass sie sich selbst in das Feld der Menschen mit Behinderung
33 hineinnimmt und die Grenze damit aufweicht.

34 Zentral ist die Ausführung: *in manchen Situationen bin ich mit Sicherheit behinderter als jemand*
35 *der zum Beispiel im Rollstuhl sitzt, weil ich mich mit Alltagssituationen total schwer tue und*
36 *vielleicht Ängste habe oder sowas, die so jemand dann nicht hat* In ihrer Logik kann sie als
37 Person im Normfeld *Ängste* haben, die vielleicht nachvollziehbar sind, eine Person im *Rollstuhl*
38 kann diese Erfahrung aber nicht machen, weil sie nicht im Normfeld ist und zwei Dinge
39 gleichzeitig sind nicht möglich. Der *Behinderte* kann nicht gleichzeitig *krank* sein.

40 Im Gegensatz zur Person im *Rollstuhl* hat sie auch manchmal *Ängste* und daher sieht sie sich
41 „gleichwertig“ im Bezug auf Behinderung. Das unterstreicht die Struktur, dass Behinderung
42 eindimensional ist, Menschen mit Behinderung sind nur Behinderung.

43 Den letzten Teil der Äußerung beginnt sie mit *also ich glaube, dass* und bricht ab. Es lässt sich
44 nicht abschließend verifizieren, was der antizipierte Anschluss sein könnte. Möglicherweise, „ich
45 glaube, dass ich deswegen auch behindert bin“.

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 Sie schwimmt noch etwas *ist ja* und setzt dann schlussendlich neu an: *kann man so eigentlich*
2 *gar nicht sagen wo Behinderung anfängt und was Behinderung eigentlich überhaupt ist, also in*
3 *welchen Situationen man behindert wird quasi oder so.* Eine übliche Strategie: sie sucht ein
4 Fazit, findet keins und wiederholt daher den ersten Satz noch einmal. Im selben Zuge sagt sie,
5 dass *man so eigentlich gar nicht sagen könne, wo Behinderung anfängt und was Behinderung*
6 *eigentlich überhaupt ist, also in welchen Situationen man behindert wird quasi oder so.* Dies ist
7 insofern interessant, weil sie ja im Vorfeld sehr genau definierte, in welchen Situationen man
8 *behindert* ist, siehe *Tiger*-Beispiel.

9 Mit *behindert wird* greift sie ihren eigenen Behinderungsbegriff an, nur so kann sie es, weil er
10 eigentlich stets überdauert und im Subjekt verortet war. Nun greift sie ihn an, weil sie hier über
11 die potentielle, situative Behinderung ihrer selbst spricht. Da dieser Behinderungsbegriff nichts
12 mit dem der vorangegangenen Argumentation zu tun hat, fügt sie *quasi oder so* an.

13

14 *I: Das ist total spannend, dass Sie das sagen, weil das wäre meine nächste Frage*
15 *gewesen. Ich hätte Ihnen jetzt ausführlich erklärt, dass ich Behinderung und Nicht-*
16 *Behinderung als Kontinuum verstehe, das haben Sie ja auch schon gesagt jetzt gerade,*
17 *können Sie mir da von Situationen berichten, in denen Ihnen Ihre eigene Position in*
18 *diesem Kontinuum mal bewusst geworden ist? Oder wo sehen Sie sich überhaupt in*
19 *diesem Kontinuum?*

20

21 Die Interviewerin wertet die Antwort als *spannend* und belohnt die Ausführung und, dass sie
22 *Kontinuum*³ genannt hat. Sie fordert nun die Ausführung einer *Situation*, in der der Probandin ihre *Position*
23 *bewusst geworden* ist. Sie erklärt jedoch nicht, was sie selbst unter *Kontinuum* versteht, daher ist jetzt
24 unklar, auf welches Thema die Probandin reagieren wird, mit der Struktur bis hierhin gesprochen: Welchen
25 Begriff sie glaubt, füllen zu sollen. Wichtig ist außerdem, dass sie die Probandin darin bestätigt, dass
26 Behinderung eine Frage der *Situation* ist.

27

28 *P: Also körperlich sehe ich mich schon relativ auf der nicht behinderten Seite, ich*
29 *glaube da kann ich fast alles außer jetzt Sachen, die irgendwie weiß ich nicht*
30 *Leistungssport sind oder sowas, was so ... psychische Sachen angeht, bin ich mir da*
31 *nicht mehr so sicher, was so angeht mit gewissen Situationen einfach umzugehen und*
32 *ja da würde ich schon sagen, dass ich da ganz oft mich selber behindere letzten Endes,*
33 *durch Ängste die ich habe und Unsicherheiten die ich habe, vielleicht...genau.*

34

35 Die Probandin reagiert ohne Zögern und setzt mit *also* zu einer Erklärung resp. Füllung an. Sie
36 zeigt nun die Trennung *körperlich* und *psychisch* auf. Erwartungsgemäß sieht sie sich *auf der*
37 *nicht behinderten Seite*, was Körperlichkeit angeht. Das *relativ* ist erneut dem geschuldet, dass
38 sie keine absoluten Aussagen tätigen möchte. Sie bestätigt die Struktur, dass Behinderung
39 funktionalistisch ist: *ich glaube da kann ich fast alles*. Es geht immer um die körperliche
40 Tüchtigkeit im Idealzustand und im Normalfeld: *außer jetzt Sachen, die irgendwie weiß ich nicht*
41 *Leistungssport sind oder sowas*, daher ist Oscar Pistorius auch nicht behindert, weil er noch
42 leistungsfähiger als die Norm ist. Die Vorstellung, dass es ihn ohne Orthesen gibt, existiert nicht
43 in der Vorstellung der Probandin.

³ Wie bereits in Interview 1 geklärt, ist *Kontinuum* hier eigentlich falsch, es ist wahrscheinlicher, dass Dimension gemeint ist. Womöglich wäre „Spektrum“ das passendere Wort.

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 Sie rahmt sich hier selbst als Person mit psychischen Unsicherheiten (soziale Angst?), die
2 eigentlich eine Krankheit sein müsste. Da sie aber Krankheit grundsätzlich als irrational ablehnt,
3 rahmt sie das auch als Behinderung: *dass ich da ganz oft mich selber behindere letzten Endes.*
4 Das passt zur Rahmung von Behinderung als situativer Erscheinung, denn Krankheit ist
5 irrational und die einzigen Momente, in denen sie die Irrationalität der psychischen Erkrankung
6 ertragen kann, sind einzelne Situationen, in denen die Ängste situativ zugeschrieben werden
7 können. Möglicherweise sind die Situationen, von denen sie hier spricht, der Umgang mit der
8 Krankheit/Behinderung ihres Vaters. Der Situationsbegriff beinhaltet bei der Probandin immer
9 etwas Materielles/Wahrhaftiges, nichts Mentales, bzw. den psychischen Umgang mit etwas
10 Wahrhaftigem, indem sie sich selbst im Weg steht. Das Problem einer Behinderung ist immer
11 das Subjekt selbst.

12 Abschließend ist diese Ausführung und die Aussage davor als ein „wir sind alle ein bisschen
13 behindert“ zu lesen.

14
15
16

I: Also es ist auch eher eine situative Sache...

17 Die Interviewerin nimmt die *Situation* auf und versucht, diesen Strang aufzunehmen, bestätigt
18 dazu stark.

19

20 *P: Würde ich schon sagen.*

21
22

23 Die Probandin bestätigt, allerdings mit einer Distanzierung: *würde.*

24

25 *I: .. an der Sie sich da verorten würden selbst?*

26

27 Die Interviewerin nimmt auch die Verortung aus ihrer eigenen Frage wieder auf, die
28 Letztstellung von *selbst* weist auf die Adressierung des Persönlichen hin. *Verorten an* klingt
29 ungewohnt, die Valenz des *an* kommt aber vom Objekt, also *Sache*. Die mentalen Dinge
30 werden in die physische Welt gebracht.

31

32 *P: Würde ich schon sagen.*

33

34 Die Probandin bestätigt erneut, siehe oben.

35

36

37 *I: Okay, ich habe meine Fragen dann jetzt durch. Haben Sie jetzt noch irgendwas im*
38 *Kopf, was ich vielleicht noch nicht gefragt haben, was Sie aber gerne noch loswerden*
39 *möchten jetzt?*

40

41 Etwas *im Kopf* haben ist als körperbasierte Version einer mentalen Repräsentation zu
42 verstehen, die Interviewerin hat sie Struktur der Probandin hier angenommen. Dazu gibt sie
43 formal die Möglichkeit, dem Wunsch nicht zu entsprechen mit *irgendwas, vielleicht, möchten.*
44 Gleichzeitig unterstellt die Probandin hier nichts. Das lässt sich so erklären, dass sie
45 wahrscheinlich den Inhalt des Bezugsrahmens der Probandin ablehnt. Daher ist die Erteilung
46 eines Rederechts schwierig.

47

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

1 *P: ... Ja eigentlich nicht so unbedingt. Was ich interessant finde, was auch jetzt in*
2 *unserem Seminar so ein bisschen kommt ist Behinderung mit reinzunehmen eben in die*
3 *anderen Dimensionen wie Geschlecht, Rasse nenne ich es jetzt mal..., solche Sachen,*
4 *weil ich habe halt gerade über diese Kategorien mir immer viele Gedanken gemacht,*
5 *früher auch so Antifa-mäßig und so und Behinderung war aber da nie ein Thema für*
6 *mich, das habe ich nie gesehen, dass das eigentlich dieselben Mechanismen sind, die*
7 *da so hinter stecken und das ist eigentlich erst muss ich sagen mit der Uni so ein*
8 *bisschen gekommen, dass ich da so gesehen habe, ach ja ... das ist ja eigentlich genau*
9 *das Gleiche was da gemacht wird oder was wir da machen und ... das finde ich*
10 *interessant, dass das jetzt im Seminar auch mal zusammengebracht wird, weil das hat*
11 *man eigentlich nicht, also in den Kulturwissenschaften macht man eigentlich immer nur*
12 *Geschlecht und Rasse und Religion und sowas und in Rehabilitationswissenschaften*
13 *macht man dann Behinderung.*
14

15 Die Probandin nimmt mit *Ja* die Frage vorsichtig auf, *nicht so unbedingt* ist ein schwaches Nein.
16 Sie versteht die Frage als Abfrage des *Uni*-Diskurses, hier hat sie nichts hinzuzufügen.
17 Allerdings hat sie noch etwas zu ihrem persönlichen Überlegungen zu sagen. Davon ab ist sie
18 niemand, die *etwas im Kopf* hat, was sie *loswerden* möchte, sie findet etwas *interessant*.
19 Sie macht die Verknüpfung zum *Seminar* auf, nimmt damit die Frage nach dem Seminartitel aus
20 der vorherigen Frage auf. Was sie nun *interessant* findet, ist dass es Intersektionen gibt: eine
21 Person kann behindert sein und ein Geschlecht haben. Das ist tatsächlich der einzig wichtige
22 Punkt an dieser Äußerung, denn bisher konnte in ihrer Struktur eine Person nur eine
23 Eigenschaft haben, die sie als *Sachen* bezeichnet.
24 *Halt* markiert den geteilten Bezugsrahmen, mit dem nicht gerechnet wird, sie hat sich bereits
25 *Gedanken* gemacht. Anschließend rahmt sie sich auf der Seite der Progressiven, zwar in der
26 Vergangenheit, aber dennoch *früher auch so Antifa-mäßig*, also links-geprägt. Sie hat sich also
27 *früher* bereits semi-professionell *Gedanken* über verschiedene *Dimensionen* gemacht,
28 allerdings war *Behinderung* da nicht relevant – obwohl sie zuvor berichtet hatte, dass
29 *Behinderung* bereits seit früher Kindheit eine Rolle in ihrem Leben spielte. *das habe ich nie*
30 *gesehen* markiert erneut den definierenden Blick. Es ist möglich, dass 1) *Behinderung* nie
31 Thema war oder 2) sie nie Menschen mit *Behinderung* gesehen hat.
32 Interessanterweise vergleicht sie dann die *Mechanismen*, die gleichermaßen hinter
33 verschiedenen *Dimensionen* stecken. Wichtig ist hier, dass es nicht die *Mechanismen* hinter der
34 Diskriminierung sind, sondern die hinter den *Dimensionen*. Verkürzt gesagt könnte das in der
35 Logik der Probandin heißen: auch Rasse oder Geschlecht sind sichtbar.
36 Anschließend *muss* sie sagen, dass ihr diese Erkenntnisse erst *mit der Uni* gekommen sind,
37 was so viel bedeutet wie „überraschenderweise“, denn in der Regel hat sie Erkenntnisse aus
38 sich selbst heraus, aber hier muss sie ihre Überraschung äußern. *Wir* ist, was immer sie als
39 Normfeld versteht und was durch den Blick.

40
41 *I: Aber dann meistens auch nur, maximal wird dann manchmal noch Geschlecht dazu*
42 *genommen.*
43

44 Die Interviewerin bestätigt, unterstreicht die These der Probandin, dass es in der
45 Rehabilitationswissenschaften ausschließlich um *Behinderung* geht.

46

47 *P: Genau, das stimmt.*

Anhang F: Fallstrukturekonstruktion Probandin 2 Karin

- 1
- 2 Die Probandin bestätigt, es wird ein Abschluss gefunden, der nun Slapstick-artig durchgeführt
3 wird, die Probandin und die Interviewerin bestätigen sich nur noch abwechselnd, weil sie das
4 Rederecht hin- und herschieben. Es ist alles gesagt worden, was der Diskurs zulässt, deshalb
5 kreist das Rederecht jetzt um die Macht des Abschlusses.
- 6
- 7 *I: Aber das wird passieren.*
- 8
- 9 *P: Ja, das ist super!*
- 10
- 11 *I: Okay, dann mache ich mal aus.*
- 12
- 13 Die Interviewerin holt sich final die Macht zurück und kündigt an, das Diktiergerät abzuschalten.

1 *I: Okay und los.*

2

3 Die Interviewerin beginnt mit zwei inhaltlichen Segmenten. *Okay* bestätigt und indiziert einen
4 Rückgriff auf eine vorherige Absprache, auf die sich hier aber nicht aus der Aussage schließen
5 lässt. *Und los* ist daran anschließend die Betonung, etwas zu tun im Imperativ, was sowohl
6 Erlaubnis, also auch Befehl, nun etwas zu tun. Da es sich um ein Interviewprotokoll handelt,
7 gibt es die Absprache, nun etwas zu sagen.

8

9 *P: [Kodierschlüssel]*

10

11 Dem wird mit der Nennung des Kodierschlüssels entsprochen.

12

13 *I: Okay, meine erste Frage ist: Was ist Behinderung? Was verstehen Sie unter*
14 *Behinderung?*

15

16 Die Interviewerin bestätigt, der Kodierschlüssel war, was sie hören wollte. Sie schließt direkt an,
17 was zeigt, dass die Äußerung erwartet so war, es muss kein deutlicher Dank oder ähnlichen
18 nachgeschoben werden. *Meine erste Frage ist* rahmt das Gespräch, die Betonung des *meine*
19 weist darauf hin, dass die Interviewerin nun die Fragen stellen wird und rahmt damit das
20 Machtgefälle.

21 Die Frage schließt sich an *Was ist Behinderung? Was verstehen Sie unter Behinderung?*

22 Die Fragen stehen unverknüpft nebeneinander, wie sie im Leitfaden stehen.

23

24 *P: Hm. Es ist, bei Behinderung geht es ja eigentlich letztendlich darum, dass das*
25 *jemand ist, der irgendwie auf, zum Teil auf Hilfe angewiesen ist. Also der im Alltag nicht*
26 *unbedingt selbständig oder ohne Hilfe alleine bewerkstelligen kann. Also sei es jetzt*
27 *über unterstützte Kommunikation, Rollstuhl, ja, also das ist so eine grobe Idee was ich*
28 *unter Behinderung verstehe. Jemand der halt irgendwie Unterstützung oder besondere*
29 *Unterstützung braucht. Dazu zähle ich aber auch zum Beispiel Kinder, die spezielle*
30 *Bedürfnisse haben im Bezug E-Schule jetzt. Die sind auch speziell, aber haben zwar*
31 *auch irgendwo eine Behinderung. Die sieht man denen aber jetzt nicht an, wie jemand*
32 *der im Rollstuhl sitzt oder so. Ja.*

33

34 Der Proband beginnt mit *hm*, sie verschafft sich so Zeit und signalisiert ein Nachdenken und
35 damit implizit eine positive Wertung der Frage. Er setzt dann an *es ist* und bricht direkt wieder
36 ab und setzt direkt wieder an *bei Behinderung*. Interessant ist hier, dass das Verbalabstraktum
37 und das leere *es* dieselbe Funktion haben, etwas zu verdinglichen, um über das Ding an sich
38 sprechen zu können. Das *es* hat eine Platzhalterfunktion als formales Subjekt, ähnlich wie in
39 „es regnet“. Das bedeutet, der Abbruch ist kein inhaltlicher Abbruch, sondern bloß ein
40 adäquaterer Versuch, dieselbe Sache zu sagen, nämlich Begriffe an sich zu beschreiben. Mit
41 *es ist* lässt sich aber sprachlich nicht mehr auf den Begriff verweisen, daher musste hier formal
42 abgebrochen werden.

43 Bei *geht es ja eigentlich* ist das *eigentlich* interessant, der Proband traut sich nicht absolut an
44 die Antwort, das *ja* ist zudem die Rückversicherung auf den geteilten Bezugsrahmen, was die
45 These stützt. *Letztendlich* ist nochmal schwächer, im Sinne von „in letzter Instanz“, also in einer

Anhang G: Fallstrukturekonstruktion Proband 3 Matthias

1 Essenz geht es um XY, aber eben nicht nur in seiner Essenz, sondern auch in seiner Essenz,
2 abgesehen davon, was noch drum herum ist. Soll heißen: Der Proband will zwar den Kern
3 erfassen, erhebt aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

4 *Bei Behinderung geht es ja eigentlich letztendlich darum* ist eine deutlich andere Konnotation,
5 als „Behinderung ist“ oder „unter Behinderung verstehe ich“, der Unterschied liegt darin, dass
6 ersteres zu stark ist und letzteres zu sehr die eigenen Meinung betont. Der Proband möchte
7 beides vermeiden. Das *ja* markiert, dass sie nun auch nichts Neues zum Thema beizutragen
8 haben wird. Stattdessen verweist das *darum* auf ein Umkreisen des Begriffs, anstatt den Finger
9 darauf zu legen und zu sagen, was er „ist“.

10 *Dass das jemand ist* zeigt, dass Behinderung „jemand ist“. *Das* ist ein Synonym für
11 Behinderung, aber Behinderung wird auch nicht ohne den Behinderten gedacht. Also ist
12 Behinderung immer der behinderte Mensch, es gibt keinen abstrakten Behinderungsbegriff,
13 sondern nur Menschen, die klassifiziert werden, bzw. die Menschen sind ihre eigenen
14 Klassifikationen. Der Proband befindet sich auf einer vermeintlich objektiven deskriptiven Ebene
15 (nicht „I don't see race“, sondern, „die Person ist nicht schwarz, sondern milchkafeeefarben“).
16 Eine Hypothese ist, dass der Proband den behinderten Menschen als abstraktes Ding sieht und
17 eventuell ist er damit auch nur das abstrakte Ding.

18 Der Proband definiert weiter: *der irgendwie auf*, korrigiert und ergänzt *zum Teil auf Hilfe*
19 *angewiesen ist*. Die Behinderung liegt also ganz klar im Subjekt und ist defizitär, was der
20 Proband zunächst andeutet, sich dann aber aus Gründen der sozialen Erwünschtheit
21 zurückhält. Fraglich ist auch, inwieweit eine Person *zum Teil* auf Hilfe angewiesen sein kann.
22 Sobald man auf eine Hilfe angewiesen ist, ist man auf Hilfe angewiesen, anders ergibt es
23 sprachlich keinen Sinn. Daher dient das *zum Teil* der Abschwächung aus Gründen der sozialen
24 Erwünschtheit, entstehend aus einer Mischung aus Behinderungsbegriff und Political
25 Correctness in Kombination mit der tatsächlichen Meinung.

26 Der Proband führt weiter aus *Also der im Alltag nicht unbedingt selbständig oder ohne Hilfe*
27 *alleine bewerkstelligen kann*. Interessant ist hier *im Alltag*, das bedeutet nämlich, jemand
28 braucht für die Dinge, die der Selbstverwirklichung dienen, keine Hilfe aber für die Dinge des
29 Alltags kann er möglicherweise Hilfe gebrauchen. Um es so schwach wie möglich zu halten, ist
30 die Übersetzung, dass man Hilfe bei dem unwichtigsten, das irgendwie möglich ist, braucht.
31 *Nicht unbedingt* ist ein Widerspruch zu *auf Hilfe angewiesen*, dient aber nur der Abschwächung
32 der Aussage.

33 Im weiteren Satzverlauf fehlt dann das Objekt. Vermutlich weist es auf jenes/das/den Alltag hin,
34 was aber interessant ist, dass das umso mehr zeigt, dass es gar nicht darum geht, was nicht zu
35 bewerkstelligen, sondern, dass es so ist. Der Proband hat eine doppelte Negation hergestellt,
36 nur um dasselbe, wie im ersten Satzteil noch einmal zu sagen.

37 *Bewerkstelligen* ist ein wichtiges Wort an dieser Stelle, das etwas Finites aber auch
38 Technisches impliziert. Der einzige Zusammenhang besteht in der Wortverwandtschaft zu
39 „Werk“ und kann als Synonym zu „überwinden“/„erreichen“ gesehen werden. Zusammengefasst
40 kann etwas nicht allein erreicht werden, wobei Hilfe benötigt wird. Das Ziel ist der Alltag, das
41 heißt, Alltag ist etwas, was „geschafft“ werden kann, also etwas, endet; aber ein Alltag endet

1 nicht. Daher wird hier das Bild eines Alltags gezeichnet, in dem viele kleine Aufgaben immer
2 wieder beendet werden müssen, die sich wiederholen. Alltag ist nie endende Arbeit, bei der
3 man Hilfe „brauchen darf“, weil sie nicht selbstdefinieren ist.

4
5 *Also sei es jetzt über unterstützte Kommunikation* eröffnet hier im Konjunktiv Beispiele. Die
6 Wahl des Beispiels betont den geteilten Bezugsrahmen, denn es handelt sich um einen
7 Fachausdruck. Der Begriff *Hilfe* wird durch *Unterstützung* ersetzt und damit doch definiert, was
8 *zum Teil Hilfe* ist. Dadurch schafft es der Proband von der normativen Ebene. *Sei es ist*
9 weiterhin das schwache *es* vom Anfang in Anlehnung ans Verbalabstraktum, dessen rein
10 deskriptive Qualität schon geschätzt wird, der sich der Proband aber hier nicht nähern kann,
11 weil sie dann doch eine Definition schaffen müsste, die in sich normativ wäre. *Jetzt* eröffnet,
12 dass die Hilfe nicht von Dauer sein muss. Nimmt an, dass es so sein kann, dass man Hilfe
13 braucht, möchte es aber auch niemandem unterstellen. In sich steckt in der Aussage, dass es
14 sozial unerwünscht ist, zu sagen, dass jemand Hilfe braucht, gleichzeitig ist der Behinderte
15 definiert als jemand, der Hilfe braucht, damit ist es per Definition sozial unerwünscht, behindert
16 zu sein. Und damit ist Behinderung an sich ein unangenehmer Begriff für der Proband
17 (geworden).

18 Der Konjunktiv färbt alles etwas schwächer ein.

19 Die Frage nach dem Begriff, mit dem der Proband im Umgang mit Behinderung arbeitet und
20 den normativen, ideologischen Anklang der Frage kann sie vollständig ablehnen, in dem sie
21 deskriptiv klassifiziert, sie vermeidet die normativen Aussagen.

22
23 Der Proband ergänzt Rollstuhl. DAS Icon für Behinderung, nichts kann man so gut benennen,
24 man kann damit behindert sagen, ohne behindert zu sagen. Die Phrase ist aber auch leer.
25 Warum kommt es nun als erstes in der Aufzählung? Möglicherweise, weil Rollstuhl so plakativ
26 ist, dass zum Zwecke der Abschwächung eine Hesitation zwischengeschaltet wird. Der Trick an
27 der *Kommunikation* ist, dass es qua Wort *Unterstützung* ist, bei *Rollstuhl* kann der Proband
28 wieder das Defizitäre andeuten. Wir befinden uns hier auf einer physiologischen Ebene.

29 Das Ende des Trikolons (*unterstützte Kommunikation – Rollstuhl – ?*) fehlt, also beendet der
30 Proband es mit einem bestätigenden *ja*. Auf der Metaebene eingefunden, bedeutet es auch,
31 dass der Proband davon ausgeht, dass die Interviewerin weiß, wovon er spricht. Weiter auf der
32 Metaebene bewertet er dann seine Beispiele: *also das ist so eine grobe Idee was ich unter*
33 *Behinderung verstehe*. Der Abschlusssatz schießt die Klammer der Frage. *Was ich unter*
34 *Behinderung verstehe* ist interessant, weil er ja bisher alles dafür tat, die Antwort nicht mit sich
35 selber zu assoziieren. Hier ist das auf die Klammerschließung zu schieben, der Proband nimmt
36 die Worte der Interviewerin auf. Wird dadurch unterstützt, dass es eh nur eine *grobe Idee* ist.
37 *Idee* ist eine Vorstellung, die aber artikuliert hat, damit ist sie eigentlich ein ausgesprochenes
38 Modell. *Idee* macht es wieder kleiner, weil er spontan auf eine Frage in einer spezifischen
39 Situation ohne Anspruch auf Vollständigkeit antwortet.

40 Der Begriff der *Hilfe* wird vermieden, der Ansatz mit der *Unterstützung* passt der Proband
41 besser, daher arbeitet sie damit weiter: *Jemand der halt irgendwie Unterstützung oder*

1 *besondere Unterstützung braucht. Besondere Unterstützung* ist hier als Abschwächung zu
2 lesen, eine Person braucht an sich keine Unterstützung, sondern ist der Unterschied von seine
3 Aufgaben z. B. im Job grundsätzlich nicht ausführen zu können oder eben nur an einer
4 speziellen Stelle. Es ist eine deskriptive Unterklassifikation von Unterstützung, die dadurch
5 weniger bedeutsam wird. Noch mehr, als es der Begriff der *Unterstützung* im Vergleich zur *Hilfe*
6 schon tut. *Hilfe* bringt zudem auf ein Normalmaß zurück, gleicht ein Defizit aus, während
7 *Unterstützung* ist eine Ressource, die jemand bekommt, um etwas besonders gut zu machen
8 oder sich abzuheben.

9 *Besonders* ist eine reine Assoziation, Stichwort Special Education, Special Child etc. aus dem
10 Diskurs.

11

12 *Dazu zähle ich aber auch zum Beispiel Kinder, die spezielle Bedürfnisse haben im Bezug E-*
13 *Schule jetzt.*

14 *Dazu* ist grammatisch *jemand*. Erst hat er aus dem „Ding“ ein „wer“ gemacht und nun macht er
15 aus dem „wer“ wieder ein „was“, verdinglicht. Die Assoziation von Ding oder Sache zum
16 Behinderten verstärkt sich. Nun zählt er *Kinder* dazu, was interessant ist, weil Kinder ja auch
17 Menschen sind. Möglicherweise deutet es darauf hin, dass Behinderte eigentlich nur weiß und
18 männlich sind und jede darüber hinausgehende Spezifikation muss beschrieben werden.

19 *E-Schule* ist ein Diskursbegriff. Auf einer physiologischen oder biologischen Ebene sind
20 Verhaltensstörungen reversibel oder therapierbar, besonders, wenn man diese Auffälligkeiten
21 als Produkt bzw. Symptom des Umfelds „Schule“ betrachtet. Implizit scheint ihm die
22 Konstruiertheit der Verhaltensstörung klar zu sein, daher sagt er *Kinder*. Das kann aber auch
23 auf sein Lebensumfeld hindeuten, der er ja ein Lehramt in dieser Richtung studiert. Zudem zeigt
24 er sich hier inklusiv, denn – im pathetischsten Sinne – er „denkt auch an die Kinder“. Daher sagt
25 er *Kinder* und nicht „Schüler“.

26 *Spezielle Bedürfnisse* hat wieder die Wortverwandtschaft zu „special“, ist aber auch der Political
27 Correctness geschuldet. Und ist jetzt auch nicht mehr *Unterstützungsbedarf*, sondern sind
28 *Bedürfnisse*, die ja grundsätzlich alle haben. Mit der Maslow'schen Bedürfnispyramide gedacht,
29 ist fraglich, wie man *spezielle Bedürfnisse* haben kann, aber das klärt sich, wenn es eben
30 *spezielle* Kinder sind, die ihre eigene *spezielle* Pyramide haben.

31

32 *Die sind auch speziell, aber haben zwar auch irgendwo eine Behinderung*

33 Die Kinder sind *speziell*, der zweite Satzteil bleibt grammatisch etwas verschlossen. Irgendwo
34 ist eine unkonkrete Größe, ähnlich wie „ein Stückweit“ oder „ein bisschen“. *Speziell* wächst sich
35 zum Synonym für Krankheit aus. Die Kinder sind nicht tatsächlich als behindert zu rahmen,
36 sondern nur *speziell*. Das kennen wir als Gegensatz von Krankheit und Behinderung, als
37 reversibel versus manifest. Die negative Konnotation ist nur schwach. Kinder mit
38 Verhaltensstörungen brauchen im Alltag keine Hilfe, daher ist seine Argumentation absolut
39 kongruent, er hatte ja definiert, wer Hilfe im Alltag braucht, ist behindert. Er führt weiter aus: *Die*
40 *sieht man denen aber jetzt nicht an, wie jemand der im Rollstuhl sitzt oder so. Ja. Die*
41 *(Behinderung?)* wird im Nominativ betont, um zu unterstreichen, dass er sich gerade jemanden

1 im Rollstuhl vorstellt und ihn hervorhebt als Sinnbild des Behinderten. *Die sieht man denen aber*
2 *jetzt nicht an* zeigt deutlich, dass es um Betrachtung, gar Zurichtung geht. Ganz basal kann
3 man einen Rollstuhl sehen, eine Verhaltensstörung nicht. *Oder so* und *ja* sind der Versuch, die
4 Aussage rund zu beenden.

5

6 *I: Wo sehen Sie da den Unterschied? Oder inwiefern ist das was anderes?*

7

8 Die Interviewerin hat die Dichotomie bemerkt und fordert nun die Abgrenzung voneinander.

9

10 *P: Ich denke, ich für mich denke einfach, dass ich einem Menschen mit Trisomie 21*
11 *seine Behinderung irgendwie ansehen kann. Und demnach einfach auch mich ihm*
12 *gegenüber schon direkt anders verhalten werde, als ich es mit jemandem mache, dem*
13 *ich das jetzt nicht ansehe. Und wenn da dann aber eine Reaktion käme jetzt im Bereich*
14 *von einem E-Schüler und ich wüsste es jetzt nicht, oder so dass ich dann erstmal irritiert*
15 *wäre. Also vorher würde ich schon eingliedern: Ok, der Mensch hat anscheinend eine*
16 *geistige Behinderung, also muss ich mit dem irgendwie anders umgehen, als jetzt mit*
17 *jemandem, der für mich, im ersten augenscheinlichen Anblick, normal aussieht.*

18

19 Der Proband setzt an *ich denke* und bricht ab. Setzt neu an *ich für mich denke einfach, dass,*
20 Abbruch. Damit nimmt sie drei Anläufe, um das eigene zu betonen. Aus *Idee* zum Zwecke der
21 Abschwächung ist nun *denken* geworden. *Einfach* bedeutet, dass nicht der Gedanke einfach ist,
22 sondern im Sinne von „spontan“ oder „ad hoc“ zu sehen. Es ist gleichermaßen der „Common
23 Sense“, der Proband geht den einfachen Weg, er verklausuliert keine „Uni-Begriffe“, er geht nur
24 *einfach* in diese oder jene Richtung, er hat keine Modelle, sondern eine allgemeineren Satz
25 außerhalb des Uni-Diskurses. Wobei das hier nicht als Arroganz, sondern als Vermeidung des
26 Kontextes zu lesen ist, was dem Machtgefälle geschuldet ist.

27 Er führt weiter aus: *dass ich einem Menschen mit Trisomie 21 seine Behinderung irgendwie*
28 *ansehen kann.* Er schwächt die Aussage mit *irgendwie* ab, er nutzt gleichzeitig den möglichsten
29 Fachbegriff mit *Trisomie 21*, erkennt den ganze Diskurs, der dahintersteckt. Solange er rein
30 technisch-deskriptiv ist, kann er subjektiv keine normativen Fehler machen, fühlt sich sicher.
31 *Ansehen* ist wieder interessant, weil es wieder den definierenden Blick der Proband
32 durchscheinen lässt. Den Kindern mit Verhaltensstörungen sieht er es nicht an, obwohl
33 Verhalten beobachtbar ist. Es geht aber um den Blick im Standbild. Zudem *kann* er es ansehen,
34 es ist also eine Fähigkeit oder Kompetenz der Bewertung, nicht „es passiert“, sondern er hat die
35 Gabe des Sehens.

36

37 In der Ergänzung *und demnach einfach auch mich ihm gegenüber schon direkt anders*
38 *verhalten werde* ist das *werde* interessant. Der Indikativ ist erst auf den zweiten Blick passend,
39 denn die Fähigkeit zu Sehen hat der Proband immer, auch wenn gerade keine Person zum
40 *ansehen* da ist. Dass er sich beim Sehen dann *anders verhalten* wird, weist auf eine
41 ungewöhnlich wirkende Art der Reflektion hin. Er weiß, dass er sich (affektiv) anders verhält,
42 wenn er eine Person mit Behinderung vor sich hat. Andererseits kann es auch sein, dass er
43 eine Notwendigkeit darin sieht, sich in dem Fall anders zu verhalten. Textkongruent wäre das
44 *andere Verhalten* dann *unterstützend*.

Anhang G: Fallstrukturekonstruktion Proband 3 Matthias

1 Die 1. Person Singular ist versteckt, grammatisch hätte sie weiter vorn sein müsse, was das
2 persönliche abschwächt.

3 *Schon* ist wie ein „entsprechend“ zu lesen und verkausalisiert die Aussage weiter. Er definiert
4 nicht, wie er sich verhalten wird, nur dass er es aufgrund der Änderung tun wird.

5 Durch die untypische Fassung im Indikativ wird ein inhaltliches Ausrufezeichen gesetzt, ohne
6 die persönliche Ebene zu stark zu betonen.

7 Der Proband verschleiern ihre Haltung nicht: *als ich es mit jemandem mache, dem ich das jetzt*
8 *nicht ansehe*. Verstärkt damit auch den technischen Aspekt. Er kann etwas sehen, dann weiß
9 er darum und kann sich entsprechend verhalten. Es ist der Blick, der entscheidet.

10 Das *mit* in *als ich es mit jemandem mache*, ist auch kein Verhalten auf Augenhöhe oder ein
11 Verhalten zueinander, sondern etwas, was er *mit* jemandem macht, wie er seine Beziehung zu
12 jemandem gestaltet. *Jetzt* hat hier keinen inhaltlichen Wert.

13 Der Proband springt zurück: *Und wenn da dann aber eine Reaktion käme jetzt im Bereich von*
14 *einem E-Schüler*, will jetzt nicht sagen, wenn ein „typisches Trisomie-21-Verhalten aufkäme...“
15 und geht daher zurück auf den *E-Schüler*, der durch sein Verhalten definiert wird. Es ist *speziell*
16 aber nicht wirklich Behinderung, es ist Verhalten, dass er sehen kann. Er möchte auch nicht
17 sagen, dass ein Mensch mit Trisomie 21 per nicht sozialisiert werden kann. Der Proband bricht
18 hier etwas in der Argumentation.

19 Mit *Reaktion* ist gemeint, dass Menschen mit Behinderung oder *speziellen Bedürfnissen* erst in
20 Interaktion mit der Proband ihre Andersartigkeit manifestieren – er verhält sich *mit* ihm, nicht
21 zueinander. *Kind* hat sich zu *Schüler* geändert, um dem einen Sinn zu geben, warum er mit
22 Verhaltensauffälligkeiten Kontakt hätte.

23 *Und ich wüsste es jetzt nicht* ist eine inhaltliche Doppelung, er hatte es den Menschen ja schon
24 *angesehen*. Der Proband kommt etwas ins Straucheln, ergänzt dann noch *oder so dass ich*
25 *dann erstmal irritiert wäre*, was beinahe einen Vorwurf impliziert: Wenn es dem Behinderten
26 anzusehen ist, dass er behindert ist, kann er damit rechnen, dass er sich abweichend verhält;
27 wenn es ihm aber nicht anzusehen ist, führt das zu Irritation. Heißt auch, dass das Normalfeld
28 nicht behindert ist. Man darf sich innerhalb dessen auffällig verhalten, wenn der Proband es
29 vorher weiß, also, es sieht. *Also vorher würde ich schon eingliedern* unterstreicht die Labeling-
30 Funktion, die er selbst hat. Der Proband bestimmt qua Blick, wer behindert ist. *Eingliedern* ist
31 ein schwächeres „Kategorisieren“. Mit *vorher* meint der Proband ihr Normalfeld, in dem sie
32 weiß, dass die Menschen, die mit ihr dort sind, keine Behinderung haben. Tritt sie aus dem
33 Normalfeld heraus, kann sie *anblickend eingliedern*. Die Kategorien, in die eingegliedert wird,
34 bestehen schon im *vorher*, was fast den Anschein einer Ghettoisierung hat.

35 Der Proband springt wieder zurück: *Ok, der Mensch hat anscheinend eine geistige*
36 *Behinderung, also muss ich mit dem irgendwie anders umgehen, als jetzt mit jemandem, der für*
37 *mich, im ersten augenscheinlichen Anblick, normal aussieht*. Er ist auch von Trisomie 21 jetzt
38 zu *geistige Behinderung* im Allgemeinen gegangen. Geistige Behinderung kann man also
39 sehen. Er wiederholt seinen Zugriff durch *ansehen* und schließt: *der für mich, im ersten*
40 *augenscheinlichen Anblick, normal aussieht*.

41 Bei Trisomie 21 sieht er die Behinderung und kann sich verhalten, bei einem *E-Schüler* sieht er

1 es nicht und bei dem wäre er irritiert, braucht daher vorher die Etikettierung, damit er nicht
2 verwundert ist. Denn bei jemandem, der normal aussieht, wäre er verwundert, denn der E-
3 Schüler sieht aber normal aus. Er meint also nicht normal aussehen, sondern normal sein,
4 deshalb muss er immer zwischen seinen Beispielen springen, sonst funktioniert es nicht, sonst
5 kann er nichts konstruieren. So musste er inhaltliche Halbsätze schaffen, die sich immer durch
6 ihre eigentliche Abgrenzung ergänzen und daher inhaltlich keinen Sinn ergeben. Außer der
7 Erkenntnis, dass der Proband den Blick hat, der bestimmt, wer behindert ist. *Augenschein* und
8 *Anblick* unterstützen ganz basal auf der Wortebene diese These.

9

10 *I: Können Sie das nochmal so ein bisschen ausführen. So diesen Unterschied zwischen*
11 *– Sie haben ja gesagt es macht einen Unterschied, ob ich vorher das weiß, oder nicht.*
12 *Können Sie das noch ein bisschen, das noch ein bisschen ausführen?*
13

14 Die Interviewerin fragt nach und bohrt. Das Rekurren auf den Begriff des Unterschiedes aus
15 der letzten Frage indiziert, dass jene Frage nicht zufriedenstellend beantwortet worden ist.
16 Diese Wiederholung des Fragethemas bzw. der Frage nach dem Unterschied wird
17 abgebrochen zugunsten einer Umformulierung, was als Vermeidung unhöflichen und direkten
18 Nachfragens zu verstehen ist. Die sich im Abbruch manifestierende Vermeidung einer allzu
19 deutlichen Formulierung der Frage nach dem Unterschied geht außerdem einher mit der
20 Problematik, dass eine allzu genaue Ausformulierung des Unterschiedes dessen Natur
21 definieren würde, bevor der Proband selbst diesen Versuch – in erneutem Anlauf – unternimmt.
22 Dies wird gestützt durch den verstärkten Verweis auf die Rede der Proband: *Sie haben ja*
23 *gesagt*. Selbst der Behinderungsbegriff wird durch ein undefiniertes *das* ersetzt. Die Frage
24 eröffnet das Rederecht inhaltlich eher in den Bereich des Verhaltens gegenüber Menschen mit
25 Behinderung als der Abgrenzung von Behinderungsdefinitionen. Es wurde bereits etabliert,
26 dass Behinderung, der Proband folgend, sensorisch wahrgenommen und attestiert wird; eine
27 feinere Abgrenzung der sensorischen Wahrnehmung bietet deutlich weniger Gesprächsbedarf
28 als eine Diskussion des Umgangs mit – sensorisch wahrgenommener – Behinderung.

29

30 *P: Ja, kann ich. Wenn ich jetzt jemandem ansehe, dass er eine Behinderung hat, dann*
31 *stelle ich mich auch einfach darauf ein, dass er gegebenenfalls andere Ansichten hat oder*
32 *einfach nur anders auch agiert. Als ich es von jemandem erwarten würde, den ich eher normal*
33 *einschätzen würde. Also, ja, also ich kann von jemandem mit einer geistigen*
34 *Behinderung nicht erwarten, dass er die gleiche, jetzt Setting Schule, die gleichen Leistungen*
35 *einfach bringt, wie ein Kind, das normal aufgewachsen ist. Ich würde es jetzt nicht unterfordern,*
36 *aber ich würde einfach auch nicht die Ansprüche unbedingt an das Kind haben und sagen,*
37 *so du musst jetzt in den ersten paar Schuljahren super gut Mathe und Deutsch können.*
38 *Sondern wir gucken einfach, wie wir für dich weiterkommen. Das würde ich auch für ein*
39 *anderes Kind natürlich machen, aber trotzdem würde ich da schon sagen, so komm, wir*
40 *schaffen das. Und dem anderen würde ich da halt so ein bisschen mehr Freiraum geben,*
41 *Narrenfreiheit geben. Grenzwertig jetzt Narrenfreiheit zu sagen, aber gut. Also von der Idee*
42 *her.*
43

44 Der Proband bestätigt: *Ja, kann ich*. Dies ist entweder eine ironische Distanzierung, die sich auf
45 die Wiederholung der Frage und der darin mitschwingenden Notiz, die erste Beantwortung der
46 Folgefrage habe das Thema nicht hinreichend geklärt, bezieht. Oder es ist, nicht ironisch, eine
47 Bekundung der eigenen Fähigkeiten, der Aufforderung nach Äußerung nachkommen zu

1 können. In jedem Fall rahmt sich der Proband als Person, die die Frage beantworten kann.
2 *Wenn ich jetzt jemandem ansehe* stellt das Ich, die eigene subjektive Person in den
3 Vordergrund; es geht nicht um eine gesellschaftliche Definition von Regeln zur Erkennung von
4 Behinderung oder gar, daraus folgend, Privilegien, sondern um den eigenen Blick der Proband.
5 Behinderung wird am Subjekt definiert; ich besehe *jemanden*, wenn ich Behinderung
6 thematisieren möchte. Anstelle von abstrakten Konzepten werden alltagsähnliche Beispiele
7 diskutiert. *Jetzt* unterstreicht diese These. Der Proband zeigt sich damit als jemand, der
8 abstrakte Konzepte auf konkrete Situationen herunterbricht, derer er Herr ist, d.i.: die er
9 kontrolliert, durch seinen Blick. Damit ergibt sich scheinbar eine Gleichsetzung von
10 Beobachtung und Wahrheit, was ebenso eine Vereinfachung der Umstände darstellt als auch
11 ihm die Fähigkeit unterstellt, sehen und darin definieren zu können, wer behindert ist und wer
12 nicht.
13 In der Aussage *dass er eine Behinderung hat* fällt auf, dass im Kontrast zum bisherigen Verlauf
14 Behinderung als zugeschriebenes Attribut verstanden wird, nicht als Identifikationsquelle, als
15 behindertes Subjekt – er hat eine Behinderung statt der Behinderte. Der Kontrast lässt sich am
16 besten dadurch erklären, dass die Benennung, jemand **ist** behindert, verpönt ist aufgrund der
17 sprachlichen Gleichheit mit der Verwendung des Begriffes als Beleidigung.
18 *dann stelle ich mich auch einfach darauf ein*: die vorherige Relativierung der Angewiesenheit
19 von Menschen mit Behinderung auf Hilfe ist nicht mehr aufzufinden: der Proband stellt sich
20 nicht entsprechend, oder möglicherweise, sondern *einfach* auf den Menschen mit Behinderung
21 bzw. dessen, nun unbedingten, Bedürfnissen ein, der nun also unbedingt und nicht mehr
22 *gegebenenfalls* oder *zum Teil* auf Hilfe angewiesen ist; denn wenn der Proband es sieht, **ist** der
23 Fall eben gegeben.
24 *dass er gegebenenfalls andere Ansichten hat*: die Andersartigkeit der Ansichten korreliert hier
25 eindeutig mit der wahrgenommenen Andersartigkeit der konstruierten Person mit Behinderung.
26 Die Ansichten dieser symbolhaft konstruierten Person entspringen damit nicht direkt ihrer
27 Kognition oder Selbstreflexion, sondern dem bestimmenden Merkmal der Behinderung, was
28 rein formalistisch ad hominem ihren Inhalt relativiert. Die Wahl des Themas der Ansichten lässt
29 sich entweder durch Bezug auf ein reales Ereignis mit einem Menschen mit Behinderung
30 erklären, der andere Ansichten vertrat als der Proband, oder der Proband meint nicht
31 Ansichten, sondern Auffälligkeiten.
32 *oder einfach nur anders auch agiert* unterstützt diese These, da verhaltensmäßige
33 Auffälligkeiten sich mit der hier stattfindenden Betonung des Agierens decken. *Anders* stärkt
34 dabei die Trennung zwischen Ich und Menschen mit Behinderung. Ob der Proband daher auch
35 den Menschen mit Behinderung zugestehen würde, durch eine simplifizierende Einordnung der
36 Welt *einfach* Menschen in Kategorien zu assoziieren, muss vor dem Hintergrund dieser
37 Trennung infrage gestellt werden. Sowohl die Pauschalisierung von Ansichten als auch von
38 Verhalten von Menschen mit Behinderung sind gesellschaftlich verpönt, daher ist es
39 naheliegend, dass der Proband beiden Begriffen auszuweichen sucht, indem sie sie durch
40 einander ersetzt.
41 *Als ich es von jemandem erwarten würde, den ich eher normal einschätzen würde* zementiert

1 die Trennung zwischen dem eigenen Normalfeld gegenüber der Behinderung, welche durch
2 den Blick aus dem Normalfeld erkannt bzw. *eingeschätzt* wird. *Eher* schwächt dabei die
3 gesellschaftlich kontroverse Aussage ab. Der doppelte Bezug auf das *ich* als Subjekt und damit
4 Ankerpunkt des Satzes unterstreicht, dass der Proband keine allgemeinen Regeln abzuleiten
5 sucht, sondern aus der subjektiven Perspektive seiner Selbst heraus diskutiert. Vor dem
6 Hintergrund der gestellten Frage, die sowohl als nach dem persönlichen Verständnis
7 allgemeiner Regelmäßigkeiten als auch nach der persönlichen Meinung, und sei sie auch
8 inkongruent, fragend verstanden werden kann, ergibt sich hier ein Bild, dass der Proband der
9 eigenen Meinung einem weniger subjektiven, wissenschaftlicher formalisierten Ansatz den
10 Vorzug gibt, die Perspektive der 1. Person Singular ersetzt die Fachmeinung. Des Weiteren
11 macht der Proband sich damit unangreifbarer, da sie immer auf die persönliche Natur der
12 Meinung verweisen könnte. Außerdem fällt auf, dass der Proband zuvor den Menschen mit
13 Behinderung im Indikativ diskutierte, während der „normale“ Mensch im Konjunktiv besprochen
14 wird; dies schwächt die sozial negativ konnotierte Bildung eines exkludierenden Normalfeldes
15 ab.

16 *Also, ja, also ich kann von jemandem mit einer geistigen Behinderung nicht erwarten: also* ist
17 das Bindeglied einer Kausalkette: die folgende als sozial eher inakzeptabel erkannte Aussage
18 wird im Vorfeld verteidigt, indem sie durch das doppelte *also* so eng wie möglich an den
19 vorhergegangenen Satz gebunden wird. Das *ich* wird grammatikalisch inkorrekt vor das
20 Minimalprädikat gestellt, was die subjektive Perspektive weiter betont. *Kann* ist eigene
21 Kompetenzbetonung, *jemand mit einer geistigen Behinderung* ist nun der fachlich korrekte
22 Terminus, was seine durch Ausbildung entwickelte Kompetenz spiegelt. Dennoch redet der
23 Proband von einzelnen Beispielen, anstatt verallgemeinern zu wollen. Das angespielte *erwarten*
24 rekuriert auf die Trennung vom Normalfeld.

25 *dass er die gleiche, jetzt Setting Schule, die gleichen Leistungen einfach bringt, wie ein Kind,*
26 *das normal aufgewachsen ist.* Das genannte Setting bietet dabei die Rechtfertigung, über einen
27 der Proband bekannten engeren Kreis von Menschen zu reden, sodass weiterhin allgemeine
28 Aussagen vermieden werden und der Proband außerdem aus ihrer Expertise als werdende
29 Lehrkraft schöpfen kann. Das Setting zementiert sogar das hierarchische Gefälle, in dem der
30 Proband Menschen mit Behinderung thematisiert, bspw.- ausgestaltet in der Bringschuld an
31 Leistung, hier eben durch das Curriculum. Die Rolle der Lehrkraft erlaubt unangreifbare
32 Beurteilung. Der Abbruch kann dergestalt verstanden werden, dass der Proband zunächst über
33 eine einzige, symbolhafte, singuläre Leistung sprechen wollte, dieses durch Pluralbildung und
34 Settingeinwurf allerdings abschwächt. Interessant ist, dass Leistung nicht er- sondern **gebracht**
35 wird; seine Rolle als durch den Blick definierender zementiert sich im sprachlichen Bild, dass
36 Menschen außerhalb und innerhalb des Normalfeldes ihre Leistung an ihn herantragen,
37 welches außerdem das erwähnte Setting und darin sein Verständnis einer Lehrerrolle
38 anschnidet. Die Erbringung ungenügender Leistung wird durch die Prädisposition der
39 Behinderung entschuldigt. Außerdem fällt auf, dass Normalität nicht über den Status als
40 Gegenbegriff zur Behinderung hinaus definiert wird. Die Thematisierung des Aufwachsens ist
41 dabei ein Ausweichen vor den weniger akzeptablen, inhaltlich aber sinnigeren – schließlich

1 entscheidet sich Behinderung/Nichtbehinderung nicht unbedingt symbolhaft am Aufwachsen –
2 Ansätzen, kongruent zu den bisherigen Aussagen direkt von normalen oder sich normal
3 verhaltenden Kindern zu sprechen. Aufwachsen ist dabei ein nicht vom Kind gesteuerter
4 Prozess, was die Zuschreibung Nicht-/Behinderung als außerhalb der Kontrolle des Subjekts
5 festigt. Die Festmachung am Verhalten unterstreicht die Rollenverteilung des Beobachters und
6 des Beobachteten.

7 *Ich würde es jetzt nicht unterfordern* legt dar, dass das Setting Schule mit den
8 Begleiterscheinungen Beurteilung, Hierarchie und Leistungsdarbietung weiter benutzt wird; der
9 Proband rahmt sich als in der Rolle, zu entscheiden, wie viel Curriculum dem Kind mit
10 Behinderung zugestanden werden soll. Dies bestätigt sich in der nächsten Aussage:
11 *aber ich würde einfach auch nicht die Ansprüche unbedingt an das Kind haben.* Der Umgang
12 mit Menschen mit Behinderung ist also nicht nur durch ein hierarchisches Setting vorgeprägt, es
13 ist an bestimmte Erwartungen gekoppelt, die man vor dem Hintergrund der Behinderung bzw.
14 seines Wissens, Erkennens oder Zuschreibens entwickelt – die Ansprüche werden
15 heruntergeschraubt. Der Proband begegnet Menschen mit Behinderung im Leistungskontext
16 Schule und muss entsprechend seine Ansprüche drosseln, sodass die Leistungen von
17 Menschen mit Behinderung sich als quantitative Abnahme gestalten – wie normale SuS, bloß
18 weniger. Im Gegensatz zur vorher formulierten Erwartung ist der hier verwendete Begriff des
19 Anspruches enger mit der Leistungserbringung verknüpft. Der Proband lehnt sich stark ans
20 Schulsetting an, spricht aber dennoch vom Kind und nicht vom Schüler, was die These
21 unterstützt, dass dieses Setting Mittel zum Zweck der Hierarchisierung in der Diskussion von
22 Menschen mit Behinderung, in und außerhalb von Schule, darstellt.

23 *und sagen, so du musst jetzt in den ersten paar Schuljahren super gut Mathe und Deutsch*
24 *können* baut den Gegensatz auf: der Proband erwartet von Menschen mit Behinderung keine
25 herausragenden Schulleistungen und, im Umkehrschluss, von Menschen ohne Behinderung
26 schon. Die Perspektive der 1. Person Singular bleibt: die Satzinhalte orientieren sich, kongruent
27 zum zuvor gesagten, an der subjektiven Einschätzung seiner Person. Es ergibt sich das
28 Gesamtbild, dass aus seiner privaten Perspektive heraus sich zwei Gruppen von Schülern
29 ergeben: nichtbehindert/leistungserbringend und behindert/weniger leistungserbringend. Mathe
30 und Deutsch sind dabei als Kernfächer symbolhaft für schulisches Grundwissen.

31 *Sondern wir gucken einfach, wie wir für dich weiterkommen* lässt einen individualistischen Lehr-
32 und Förderansatz anklingen, der sich eben auf das einzelne *dich* einstimmt. *Wir* bezieht sich auf
33 ihn und das behinderte Kind. Die Betonung des Guckens unterstreicht die Rolle des
34 abgeklärten bewertenden Beobachters. Schulische Entwicklung wird als Weiterkommen codiert,
35 auffallend ist die Strukturierung, es sei zu gucken, wie **wir für dich** weiterkommen: der Lehrer
36 plant mit dem Schüler, wie sie ihn durch die Schulische Laufbahn „schieben“. Der Schüler
37 verharrt im Objekt, das Subjekt ist der Lehrer, der den Bildungsweg für seinen Schüler
38 vorbereitet, den dieser auch dann nur in Abhängigkeit zu ihm bestreiten kann. Gemeinsam
39 können Lehrer und Schüler den Schüler durch die Schule bringen.

40 *Das würde ich auch für ein anderes Kind natürlich machen* enthält die erklärte Bereitschaft,
41 diese Leistung auch am nichtbehinderten Kind zu vollziehen; auf diese Weise wird eine explizite

1 Trennung zwischen förderungsbedürftigen und selbständigen Schülern etwas aufgeweicht. Das
2 behinderte Kind wird weder unterfordert noch übervorteilt, diese Förderung wird explizit **nicht**
3 als mit Behinderung konnotiert dargestellt.

4 *aber trotzdem würde ich da schon sagen, so komm, wir schaffen das: schon* bereitet eine
5 positive Aussage im Gegensatz zum vorhergegangenen Satz vor. Der Proband verdeutlicht,
6 dass er zwar dem behinderten wie dem nichtbehinderten Kind helfen würde, beim
7 nichtbehinderten aber den Anspruch hat, es zu *schaffen*, d.i. das Unterrichtsziel zu erreichen.

8 *Und dem anderen würde ich da halt so ein bisschen mehr Freiraum geben, Narrenfreiheit*
9 *geben.* Hier konstituiert sich das Gegenteil zur Erwartung, die Leistung zu *schaffen*, die
10 Codierung des Behinderten als Narr, dessen Leistung nicht primär wichtig ist.

11 *Grenzwertig jetzt Narrenfreiheit zu sagen, aber gut. Also von der Idee her.* Der Proband nimmt
12 die Codierung der eigenen Anspruchslosigkeit an die Figur des Narren zurück, indem sie sie
13 problematisiert. *Aber gut* verdeutlicht, dass es sich um eine Scheinproblematik handelt,
14 deren Erwähnung der sozialen Erwünschtheit folgt, im Schlusswort wird die Formulierung aber
15 stehengelassen. Freiraum allein könnte bspw. mehr Zeit oder Ressourcen für dieselbe Aufgabe
16 bedeuten, Narrenfreiheit betont hingegen, dass Inhalt und Zweck der schülerseitigen
17 Handlungen im Falle der Behinderung einfach weniger relevant sind. Der Proband rekurriert auf
18 ihren Begriff der Idee, obwohl sie vielmehr ein sehr geschlossenes Bild präsentiert. Diese
19 Rahmung des vorgestellten Konzeptes als flüchtig und spontan schützt vor Kritik. Von jener
20 nichtversprochenen Idee ausgehend möchte der Proband das dargestellte Modell gerahmt
21 wissen. Der zu Anfang diskutierte Fall der nicht sichtbaren, nicht sofort kategorisierbaren
22 Behinderung fiel kongruent zur Erhaltung dieses hierarchischen Modelles des Leistung
23 fordernden Beobachters weg & wurde nicht mehr diskutiert.

24

25 *I: Welche Rolle spielt Behinderung für Ihre berufliche zukünftige Praxis als Lehrer?*

26

27 Die Interviewerin erfragt nun das Verständnis der Bedeutung von Behinderung im persönlichen
28 Bezug der in Zukunft angestrebten Berufspraxis als Lehrer.

29

30 *P: Also ich habe mich ja bewusst für sonderpädagogische Förderung entschieden. Ich*
31 *habe die Förderschwerpunkt Emotional, Soziale Entwicklung und den Förderschwerpunkt*
32 *Lernen. Von daher ist das natürlich auch ein Thema. Und im inklusiven Setting könnte*
33 *es passieren, dass ich später mal an eine Regelschule komme und dort mit allen*
34 *Schülerinnen und Schülern mit Behinderung umgehen werde. Von daher ist das schon ein*
35 *zentrales Thema für mich. Und ich habe das jetzt auch an und für sich, überhaupt keine*
36 *Probleme damit, oder so. Also ich mache jetzt, als Beispiel, seit mehr als zehn Jahren,*
37 *Sport mit Menschen mit geistiger Behinderung ehrenamtlich in einem Sportverein. Das*
38 *war jetzt so diese Grundidee, warum ich jetzt auch hier studiere. Weil mir das Spaß*
39 *gemacht hat mit den Menschen zu arbeiten. Ich für mich aber gesagt habe, ich finde diesen*
40 *Bereich Emotional, Soziale Entwicklung und Lernen nochmal interessanter. Und so ein*
41 *bisschen die Hoffnung, in Bezug auf die Leistungsgesellschaft, die wir haben, dass ich*
42 *da eher die Chance sehe, Kinder nochmal zu fördern und denen einen Weg in unserer*
43 *Gesellschaft zu ebnet, als vielleicht für einen Menschen mit geistiger Behinderung kann. Weil*
44 *ich es so sehe, dass da der Weg schon ziemlich klar vorgezeichnet ist. Da gibt es halt*
45 *nicht so viele Möglichkeiten. Aber nichtsdestotrotz arbeite ich gerne auch mit denen*
46 *zusammen, weil ich das für mich als sehr bereichernd empfinde.*

47

1 *Also ich habe mich ja bewusst für sonderpädagogische Förderung entschieden* ist eine
2 nochmals überdeutliche Betonung der eigenen, subjektiven Perspektive als Ausgangslage für
3 zielgerichtetes Handeln: **ich** habe **mich bewusst entschieden**. Damit kehrt er das Verhältnis
4 der Frage um, in der er das Objekt war und Behinderung das Subjekt. Statt: „welche Rolle hat
5 Behinderung in deiner Berufspraxis“ diskutiert er sich selbst und darin seine Rolle für die
6 Behinderung. Dies fällt besonders auf, da die Wahl des Studiums offensichtlich eine bewusste
7 Entscheidung ist. Dass dies erwähnenswert ist, verdeutlicht die Betonung der eigenen
8 Subjektwerdung.

9 Die Spezifizierung *Ich habe die Förderschwerpunkt Emotional, Soziale Entwicklung und den*
10 *Förderschwerpunkt Lernen* stellt eine Rahmung seiner selbst als Experten dar. Sprachlich fällt
11 auf, dass das Minimalprädikat nicht vollständig realisiert ist. Korrekt wäre z.B. ich **habe** xy
12 **gewählt**, so aber *hat* er die Förderschwerpunkte; er besitzt sie. Dies könnte durch den
13 sprachlichen Duktus beeinflusst sein.

14 *Von daher ist das natürlich auch ein Thema: auch* schwächt hier die Kernaussage ab: neben
15 anderen ist dieses ein Thema.

16 *Und im inklusiven Setting könnte es passieren, dass ich später mal an eine Regelschule*
17 *komme und dort mit allen Schülerinnen und Schülern mit Behinderung umgehen werde.* Die
18 Formulierung *Schülerinnen und Schülern* und *Regelschule* ist den Gepflogenheiten des
19 universitären Diskurses entnommen. *An die Regelschule kommen* und dort mit SuS *umgehen*
20 erweckt den Eindruck der Unabsichtlichkeit; anstatt eines aktiven Arbeitens an einer
21 Regelschule kommt er an diese; wird an diese berufen. Dort muss er sich dem betont
22 wertneutralen *Umgang* stellen.

23 *Von daher ist das schon ein zentrales Thema für mich: schon* bezeichnet den Widerwillen
24 gegenüber dieser Karriereoption bzw. diesem Umgang. Behinderung wird durch den
25 unschärferen und diffuseren Ausdruck *das* ersetzt. Besonders auffallend ist, dass sich für der
26 Proband also Umgang mit Behinderung erst in dieser Karriereoption realisiert: die attraktivere
27 Option, entsprechend der studierten Schwerpunkte an einer Nicht-Regelschule zu arbeiten, wird
28 nicht mit Behinderung in Verbindung gebracht, emotional-soziale Entwicklung bspw. gilt für ihn
29 damit nicht als Behinderung.

30 *Und ich habe das jetzt auch an und für sich, überhaupt keine Probleme damit, oder so.* Die
31 ungefragte Beteuerung, dass er keinen Widerwillen hege, bestätigt selbigen. *An und für sich*
32 *keine Probleme* heißt: im Detail schon. Daher steht *überhaupt keine Probleme* im Kontrast zum
33 *an und für sich* und kann als bloße Übersteigerung gelesen werden. *Damit* ist wieder eine
34 Simplifizierung des Themas auf eine Variable, *oder so* unterstreicht, dass hier vor allem der
35 sozialen Erwünschtheit gefolgt wird, kein persönliches Problem mit Behinderung zu offenbaren,
36 indem es inhaltsunabhängig auch andere mögliche Schwachstellen „entproblematisiert“.

37 *Also ich mache jetzt, als Beispiel, seit mehr als zehn Jahren, Sport mit Menschen mit geistiger*
38 *Behinderung ehrenamtlich in einem Sportverein: seit mehr als zehn Jahren* stellt eine
39 quantitative Betonung der eigenen Erfahrung dar und erinnert in der Formulierung eher an
40 „abgessene Zeit“ als an intrinsisch motivierte Leistung. Dies neben der Betonung der
41 Ehrenamtlichkeit wirkt daher wie ein halbseidener Versuch, das Framing der eigenen

1 Beziehung zu (Menschen mit) Behinderung positiver aussehen zulassen, insbesondere vor den
2 vorhergegangenen, nicht unbedingt sozial erwünschten Ansichten.

3 *Das war jetzt so diese Grundidee, warum ich jetzt auch hier studiere* erscheint inhaltlich nicht
4 plausibel, da er ja mit Menschen geistiger Behinderung Sport machte und sich daraus das
5 Studium der Förderschwerpunkte ESE und Lernen ergeben haben soll, anstatt z.B. geistige
6 Entwicklung. Insofern wirkt es auch eher unehrlich, wenn der Proband nun den sie vor den
7 starken Aussagen rettenden „Persilschein-Vorfall“ der abgeleisteten Jahre im Umgang mit
8 Menschen mit Behinderung durch Kausalbezug zum Studium normativ überhöhen möchte. Vor
9 dem Hintergrund dessen wird auch wieder deutlich, dass Menschen entweder behindert oder
10 nichtbehindert, also binär, zu sein scheinen. Auch die Benennung als Idee fällt auf: damit wird
11 die Aussage sprachlich so gestaltet, als sei ebenso wie der Versuch einer Definition zuvor nun
12 die Begründung der Studienwahl spontan und in gewissem Maße unreflektiert.

13 *Weil mir das Spaß gemacht hat mit den Menschen zu arbeiten:* die Kategorisierung von *den*
14 *Menschen* bestätigt in der sprachlichen Ferne die strikte Trennung zwischen Behinderten und
15 Nichtbehinderten. Auch die Benennung, es mache ihm *Spaß*, fällt als sehr phrasiert auf: die
16 Formulierung ist als Phrase bekannt, darüber hinaus hat sie aber kaum Eigenwert: ohne weitere
17 Erklärung ist nicht abzulesen, warum es Spaß machen sollte, zu arbeiten, insbesondere mit *den*
18 Menschen, zumal es nach Marx ja eine produktlose Arbeit ist. Spaß ist auch eine sehr
19 eingeschränkte Bewertung einer Arbeit, die ja rein affektiv und subjektiv stattfindet und damit
20 eher wie die Antwort auf die im Raum stehende gesellschaftliche Frage wirkt, warum man denn
21 gerade mit Menschen mit Behinderung arbeite – wo diese doch gegenteilige affektive
22 Reaktionen hervorrufen, wie z.B. Ekel. Dies würde neben der Phrasierung die Betonung der
23 affektiven Ebene erklären. Spaß in seiner Subjektivität ist nicht angreifbar und ändert den
24 Status Quo gesellschaftlichen Ekels nicht, da Spaß nicht gesellschaftlich eingefordert werden
25 kann. Die Formalisiertheit der Formulierung lässt auch erahnen, dass der Proband
26 möglicherweise nicht wirklich Spaß an der Arbeit mit Menschen mit Behinderung hat, was
27 kongruent zum bisherigen Verlauf steht. Die Besprechung des Spaßes bricht sich auch mit der
28 subtil negativen Diskussion der realen Möglichkeit, an einer Regelschule inklusiv arbeiten zu
29 müssen.

30 *Ich für mich aber gesagt habe, ich finde diesen Bereich Emotional, Soziale Entwicklung und*
31 *Lernen nochmal interessanter: ich für mich* unterstreicht, dass die Entscheidung in bewusster
32 Selbstreflexion getroffen wurde. *Gesagt* stellt einen Gegenbegriff zur so oft zitierten *Idee* dar;
33 hier ist das Ergebnis dieser Reflexion absolut sicher und nicht als flüchtig konnotiert. Der
34 Proband baut hier eine Antithese auf, die besonders stark werden muss, um, ausgehend von
35 seiner Erklärung, wie viel *Spaß* ihm der Umgang mit Behinderten macht, dennoch erklären zu
36 können, warum er ESE und Lernen studiert. Kongruent zur Wissenschaft wird ESE und Lernen
37 als ein Bereich gesehen, da es eine sehr übliche und sinnige Kombination zur Vorbereitung des
38 Berufsbildes ist. Entsprechend des binären Behinderungsbegriffes handelt es sich hier um die
39 „nichtbehinderte“ Förderungskombination, für die er sich entschied. *Interessanter* ist dabei ein
40 Friedensangebot der Antithese an die These: der Bereich der geistigen Behinderung ist nicht
41 **weniger** interessant, dieser nur eben **noch** interessanter. Der Bereich, den er nicht ergreifen

1 möchte, wird als spaßig gerahmt, der, den er ergriff, als interessant. Spaßig ist eine eher naive
2 und sehr affektive Reaktion, die eher, siehe oben, einen Zweck erfüllt als wirklich die affektive
3 Begründung der Proband zu spiegeln. Vor diesem Hintergrund wirkt interessant deutlich
4 realistischer und näher am allgemeinen „beruflich attraktiv“. Das eine ist – angeblich – naiv
5 hedonistisch befriedigend, das andere von fachlichem Interesse.

6 *Und so ein bisschen die Hoffnung,:* ein bisschen Hoffnung haben spiegelt die o.g. künstliche
7 Naivität, die der Proband für sich nutzt. Die Verminderung *ein bisschen* kann dabei folgendes
8 bedeuten: der Proband möchte nicht zu viel über ihre normativen Vorstellungen preisgeben, der
9 Proband möchte markieren, dass sie selbige nicht für allgemeingültig hält, der Proband möchte
10 markieren, dass sie keine große Hoffnung bzgl. der Verwirklichung ihrer Hoffnungen hat, der
11 Proband folgt dem Uni-Duktus, keine klaren und damit angreifbaren Positionen anzugreifen, der
12 Proband hat zu niedriges Fachwissen und möchte sich keine Blöße geben, der Proband schämt
13 sich seiner Meinung bzw. hält sie für sozial unerwünscht, der Proband möchte ihrer Aussage
14 den Pathos nehmen.

15 *in Bezug auf die Leistungsgesellschaft,:* Leistungsgesellschaft ist Fortführung des für ihn
16 positiven Settings der Schule. Im Zwang der Leistungsgesellschaft lassen sich Bringschuld und
17 Hierarchie generalisiert fortführen und gelten nun per se. *In Bezug auf* ist fachlicher Duktus, der
18 diese an sich sehr normative und damit potenziell kritische Aussage subtil rechtfertigen soll,
19 indem sie sie in einen „höheren“ Diskurs erhebt.

20 *die wir haben,* rahmt jene Umstände als grundlegenden Status Quo, den weder er noch ein
21 anderer sich erwehren kann und rechtfertigt damit final sein für ihn positives hierarchisches
22 Setting.

23 *dass ich da eher die Chance sehe, Kinder nochmal zu fördern:* Chance ist die positive
24 Formulierung einer negativen Aussage: grundlegend haben Kinder mit Behinderung keine
25 Chance auf Vorankommen in der Leistungsgesellschaft. Von Förderung war schon einmal die
26 Rede: der Proband erklärte, er wolle Kinder mit Behinderung fördern, aber generell bei
27 nichtbehinderten Kindern den Standpunkt vertreten, dass sie die standardmäßige Leistung
28 erbringen sollen - „wir schaffen das“. Vor diesem Hintergrund zeigt sich auch hier, dass seine
29 Vorstellung von Förderung – ich bringe uns ans Lernziel – klar mit Kindern, die seiner Definition
30 nach behindert sind, konnotiert ist, während die seinem Verständnis nach nichtbehinderten
31 Kindern selbstwirksam und relativ eigenständig ein Ziel erreichen sollen. Hier nun spricht er von
32 den Kindern, die er seinen Förderschwerpunkten nach unterrichten würde, ESE und Lernen.
33 Diese, s.o., gelten ihm nicht als behindert; sie können mit unterstützender Förderung eben in
34 die Leistungsgesellschaft eingearbeitet werden, während die „wirklich“ behinderten, s.o., die
35 Narren sind. Es gibt also die „heilen“ Kinder mit Bringschuld zur eigenständigen Leistung – ich
36 helfe dir unter der Prämisse, dass du das schaffst, die ESE/Lernen-Kinder, die Förderung
37 bekommen und es damit schaffen müssen, und die Narren, die er eigenständig den Lernweg so
38 weit nach vorne schiebt, wie es geht. *Nochmal* drückt aus, dass die Förderung planmäßig der
39 letzte Schritt vor der Erreichung des Zieles ist.

40 *und denen einen Weg in unserer Gesellschaft zu ebnen,:* interessant ist, dass es *unserer* statt
41 *unsere Gesellschaft* ist: es wird nicht der Weg *in* die Gesellschaft geebnet, sondern der Weg,

1 sich in ihr eigenständig zu bewegen. Das sehr physische Weg des Ebnen des Weg
2
3 es verdeutlicht die angestrebte Abhängigkeit. Der Proband hilft dem Kind nicht, sich seinen
4 eigenen Weg zu ebnet, es ebnet ihm den Weg und schafft ihm damit die Möglichkeit,
5 gesellschaftlich zu partizipieren. Weg ist dabei eine starke Metapher; der Weg ist die
6 Voraussetzung für jede Form von Partizipation, Kommunikation und selbstgesteuertem
7 sozialem Verhalten. Dass der Proband den Kindern nicht ihren eigenen Weg zugesteht, deckt
8 sich mit, s.o., dem Beispiel, dass er mit den Kindern umgeht, sich zum Subjekt macht und als
9 solches entscheidet, wie weit und zu welchem Ziel er das Kind fördern kann, welches an
10 seinem eigenen Lernprozess bloß passiv – auch grammatisch als Objekt – beteiligt ist. *Denen*
11 drückt wieder Ferne aus und unterschreibt die beschriebene binäre Lagerbildung.
12 *als vielleicht für einen Menschen mit geistiger Behinderung kann.* Fehlleistung: keine Nennung
13 von „ich“ kann auf geplante Subjektverwendung des folgenden *Menschen mit geistiger*
14 *Behinderung* hinweisen. Die Abwendung von dieser Formulierung wäre dann eine
15 Verschleierung einer Verdinglichung des Behinderten seinerseits – um nicht direkt zu
16 thematisieren, was ein Behinderter kann und nicht kann, rettet er sich, indem er diskutiert, was
17 **er** für sie tun kann. Er hat nicht die Fähigkeit, sie zu tragen, klingt besser, als zu sagen, sie
18 können es nicht. Der Behinderungsbegriff wird also an ihm selbst konstruiert, gerne anhand der
19 Leistung, die ihm zu erbringen ist. Die Metapher eines jungen Opfertodes drängt sich auf.
20 Seine Argumentation mutet sensorisch-empirisch an: er sieht, wie es ist, und verhält sich
21 danach. *Vielleicht* ist dabei eine Abschwächung.
22 *Weil ich es so sehe, dass da der Weg schon ziemlich klar vorgezeichnet ist:* bedeutet darin
23 nicht weniger als: **Weil** ich es sehe, ist der Weg vorgezeichnet. Er sieht etwas, und der Weg ist
24 mit der Klarheit seines Blickes vorgezeichnet. *Weg* benutzt er hier nicht im zuvor diskutierten
25 Sinne; der vorgezeichnete Weg ist keiner der Teilhabe und Partizipation, sondern ein Weg des
26 Scheiterns an der Leistungsgesellschaft – der geistig behinderte hat keine Leistung für die
27 Gesellschaft und verschwindet damit in gesellschaftlicher Irrelevanz. Dass der Weg
28 vorgezeichnet ist, zeigt auch wieder, dass es keine freien Entscheidungen für Menschen mit
29 Behinderung gibt. Die Lehrkraft ist damit der moderne Sisyphos, der das Kind zwar zum – nicht
30 eigenständigen – Lernen anschieben kann, das aber, sobald er aufhört zu schieben, wieder in
31 jene Irrelevanz zurückrollt. Der Behinderte bleibt Objekt.
32 *Da gibt es halt nicht so viele Möglichkeiten.* Möglichkeiten sind nicht Möglichkeiten der
33 Förderung sondern mögliche Ziele, was nach der Förderung mit einem Behinderten passieren
34 kann. Damit verharmlost er, dass er nur die eine Möglichkeit, die der gesellschaftlichen
35 Irrelevanz, sieht.
36 *Aber nichtsdestotrotz arbeite ich gerne auch mit denen zusammen, weil ich das für mich als*
37 *sehr bereichernd empfinde:* *Aber nichtsdestotrotz* betont den Trotz vor dem eigenen Gesagten
38 – den Umständen zum Trotz bin ich bereit, ... – und leitet die inhaltliche Kehrtwende ein.
39 *Arbeite ich gerne auch mit denen zusammen.* *Denen* ist wieder soziale Ferne, er ist also *auch*
40 *gerne* bereit, sich als Alternative zum eigentlichen Ziel des ESE/Lernen-Umgangs mit nach
41 seiner Definition Behinderten auseinanderzusetzen. Die Ehrlichkeit des *gerne* ist, s.o., mit der

1 Ehrlichkeit des *es macht mir Spaß* gleichzusetzen; sie ist nicht vorhanden. Das Arbeiten *mit*
2 *denen* ist damit wie schon zuvor in der Förderung als eine Arbeit „an denen“ zu sehen, ohne
3 Selbstbestimmtheit der Objekte. Die Formulierung gerne auch anstelle von auch gerne setzt
4 das gerne in den Vordergrund, um die normative Aussage zu verstärken. *Weil ich das für mich*
5 *als sehr bereichernd empfinde* betont wie zuvor die affektive positive Komponente, um ein
6 subjektives unangreifbares Argument bzgl. des eigenen positiven Umgangs mit Behinderung zu
7 haben; der in Kontrast zum Gesagten steht und selbiges vor dem Hintergrund sozialer
8 Erwünschtheit ein wenig „retten“ soll. Das Empfinden von Menschen mit Behinderung wurde
9 überhaupt nicht thematisiert; er ist es, der empfindet, und aufgrund dessen Blick, Empfindung
10 und Förderung Menschen die Gnade der Partizipation passiv erhalten. *Sehr bereichernd* zeigt
11 wieder, wie oft er die positive affektive Komponente betont. Dies lässt den Schluss zu, dass bei
12 einer solchen Überbetonung das Gegenteil angenommen werden kann bzw. im mindesten die
13 Ansicht vorherrscht, dass die gegenteilige Meinung gilt, wenn er nicht permanent unter Beweis
14 stellt, wie viel affektiven Reichtum ihm die Arbeit beschert. Dies steht in Kontrast zu der
15 Aussage, dass er diesen Berufszweig eben **nicht** gewählt hat.

16

17 *I: Welche Bedeutung hat Behinderung für Sie persönlich? Also ein bisschen sind Sie*
18 *am Ende jetzt schon in die Richtung gekommen.*

19

20 Die Interviewerin erfragt explizit die Bedeutung von Behinderung für der Proband und erkennt
21 an, dass er das Thema schon angerissen hat. In der Suche nach der „richtigen“ Antwort
22 offenbart sich das universitäre Setting der Interview-Situation.

23

24 *P: Für mich persönlich / also ich bin jetzt unvoreingenommen vor ein paar Jahren*
25 *einfach zu diesem Sportverein gegangen, jetzt als Beispiel. Und bin da das erste Mal mit*
26 *Menschen mit geistiger Behinderung konfrontiert gewesen. Hatte vorher nicht / keine*
27 *Berührungspunkte mit denen. Und ich habe für mich erfahren, dass das ehrliche und*
28 *glückliche Menschen sind. Also nicht unbedingt alle, aber so mit denen ich da jetzt*
29 *arbeite seit mehreren Jahren / es macht mir Spaß und die sind ehrlich zu mir. Also wenn*
30 *die mal zu mir sagen, ich bin doof, dann meinen die das in der Situation auch so. Und*
31 *damit kann ich dann auch gut umgehen und / als jemand der hinter meinem Rücken schlecht*
32 *über mich redet. Also das finde ich schon gut. Und das macht mir sehr viel Spaß und ich bin*
33 *da auch sehr gerne. Und von daher ist das für mich eigentlich irgendwie allgegenwärtig und*
34 *ich habe auch keine Probleme mit, wenn mir jetzt Menschen mit geistiger Behinderung über*
35 *den Weg laufen, wenn ich in der Stadt unterwegs bin oder die mich dann grüßen. Das find ich*
36 *immer, ja, nett und / also das ist irgendwie / ja bereichert das eigentlich mein Leben.*
37 *Das macht mir Spaß und ja, ich fühle mich da gut aufgehoben.*

38

39 *Für mich persönlich* /: der Proband nimmt den Wortlaut der Frage auf und bricht ab.

40 *also ich bin jetzt unvoreingenommen*: er nutzt die Gelegenheit, sich als naiv-unbelastet zu
41 framen, sodass vermutet werden kann, dass er im Folgenden vor allem sich selbst als gute
42 Person darstellen wird. Die Verbindung mit *jetzt* ist interessant; es scheint nur wichtig zu sein,
43 bzgl. dieser Frage, nicht aber allgemein, unvoreingenommen zu sein. Dies kann aber auch der
44 Tatsache geschuldet sein, dass eine Aussage, mit der er sich selbst grundlegend als
45 unvoreingenommen rahmt, sehr arrogant wirkt. Auch ist möglich, dass er nun, zum
46 Interviewzeitpunkt und im Gegensatz zu früher dem Thema unvoreingenommen gegenüber
47 steht.

1 vor ein paar Jahren einfach zu diesem Sportverein gegangen, jetzt als Beispiel: einfach rahmt
2 die Teilnahme im Sportverein als spontane und leichtfertige Idee.
3 Und bin da das erste Mal mit Menschen mit geistiger Behinderung konfrontiert gewesen: der
4 ungewöhnliche Ausdruck der Konfrontation unterstreicht das zuvor herausgearbeitete subtile
5 Unbehagen gegenüber Menschen mit Behinderung. Die sozialisierte Wortwahl *Menschen mit*
6 *geistiger Behinderung* wirkt dem negativen Eindruck marginal entgegen. Er nennt zum zweiten
7 Mal das Beispiel des Sportvereins als beispielhaften Umgang seiner selbst mit Behinderten;
8 durch die Dopplung muss gefragt werden, ob er noch ein weiteres nennen könnte, was die
9 Beispielhaftigkeit des Beispiels infrage stellt. Er trägt den Sportverein als Begnadigung seiner
10 Ansicht gegenüber Menschen mit Behinderung vor sich her.
11 Hatte vorher nicht / Kontakt mit denen ist die wahrscheinlichste Antizipation. Diese wird als zu
12 hart abgelehnt und ersetzt durch das weichere *keine Berührungspunkte mit denen*. Kein
13 Kontakt zu Menschen mit Behinderung wirkt aktiver und gezielter als das Fehlen von
14 Berührungspunkten. *Denen* ist wieder sprachlich fern.
15 Und ich habe für mich erfahren, dass das ehrliche und glückliche Menschen sind. Ich für mich
16 realisiert wieder den Schutz der subjektiven Naivität. Die Behinderten werden in ihrer Ehrlichkeit
17 und Glückseligkeit als naive Außenseiter bezeichnet, zu denen sie schon im Zuge der Weg-
18 Metapher gemacht wurden. *Ehrlich und glücklich* ist eine Phrase, die darin inhaltlich nicht ernst
19 genommen werden kann. Sie bezeichnet Außenseiter, deren einfacher Geist und Lebensstil
20 normativ erhöht dargestellt werden soll; beispielsweise Landarbeiter, oder hier: Menschen mit
21 geistiger Behinderung. Die Menschen mit geistiger Behinderung werden normativ erhöht, um
22 die aufgebaute Trennung in Normalfeld und Behinderung aufzuweichen und sich in diesem
23 Aufweichen selbst positiv zu zeigen. Vor dem Ziel seiner Darstellung/der Inklusion sieht er keine
24 Behinderung mehr – i don't see race – er sieht nur noch Ehrlichkeit. Diese Formulierung, exakt
25 ausschließlich bezogen auf Menschen mit geistiger Behinderung, ist erstens ein Klischee und
26 zweitens erhöht sie die Trennung der Felder nur noch weiter. Die Betonung der Subjektivität
27 dieser Aussage stellt die Stärke ihres Inhaltes weiter infrage. Wenn er für sich diese Erkenntnis
28 hat, ist das keine Allgemeinaussage.
29 Also nicht unbedingt alle stellt eine Absicherung dar, die letzte Allgemeinaussage war eben
30 doch sehr plakativ. Aber auch diese Absicherung ist halbseiden, nicht *unbedingt* alle lässt doch
31 noch Platz für die Bewahrheitung der Allgemeinaussage.
32 aber so mit denen ich da jetzt arbeite seit mehreren Jahren / interessant ist, dass der Sportverein
33 als Arbeit gerahmt wird. Damit ist der Umgang entweder eine Anstrengung oder die Menschen
34 mit Behinderung Objekt seiner Arbeit. Die weitere Erwähnung der mehreren Jahre illustriert
35 noch einmal seine dargestellte Unvoreingenommenheit.
36 es macht mir Spaß und die sind ehrlich zu mir: spiegelt die „ehrlichen und glücklichen
37 Menschen“, ist aber eine Aussage mit deutlich weniger Pathos. Die Verbindung des Spaßes mit
38 der Ehrlichkeit legt offen, dass die Ehrlichkeit der Behinderten kein inhärent positiver Wert ist,
39 sondern etwas, das er – wieder hedonistisch – für sich als positiv empfindet. Auch passt die
40 Überbetonung des Spaßes zu den früheren Erwähnungen.
41 Also wenn die mal zu mir sagen, ich bin doof, dann meinen die das in der Situation auch so.:

1 dass man ihn doof fände, wird als Ausnahme dargestellt, grundlegend zeigt er sich als von
2 Menschen mit Behinderung angenommen. Das Fehlen eines Sozialfilters wird als – allerdings
3 für ihn – positiven Effekt gedeutet. Die deterministische Trennung vom Normalfeld gerät zur
4 Tugend, die der Proband genießt. Interessant ist das *dann*. Wenn ein Mensch mit geistiger
5 Behinderung sagt: du bist doof, **dann** ist das ehrlich; als sei es nicht ehrlich, wenn ein Mensch
6 ohne Behinderung ihn beleidigen würde. Somit gerät die vermeintliche Tugend bloß zur Grille,
7 die er dem Behinderten erlaubt und dem Nichtbehinderten vorwerfen würde.
8 *Und damit kann ich dann auch gut umgehen*; allerdings ist kongruent zur bisherigen Erörterung
9 der Umgang, dass er sich die Beleidigung nicht zu Herzen nehmen muss.
10 *und / als jemand der hinter meinem Rücken schlecht über mich redet.*: nach dem Abbruch hätte
11 erörtert werden können, wie er konkret mit der Situation umgeht, stattdessen wird das
12 Gespräch nach dem Abbruch in eine Richtung gelenkt, die sich wieder auf die Dichotomie der
13 naiven, außenseiterischen Ehrlichkeit gegenüber der Falschheit der gesellschaftlich
14 Partizipierenden bezieht.
15 *Also das finde ich schon gut* rahmt die getroffene Aussage als ehrliche Meinung. Der ehrliche
16 und gute Behinderte stellt eine Erholungs-Oase für den gesellschaftlich Partizipierenden dar.
17 *Und das macht mir sehr viel Spaß und ich bin da auch sehr gerne.*: wieder wird auf Spaß
18 rekurriert und durch *auch sehr gerne* sogar noch verstärkt.
19 *Und von daher ist das für mich eigentlich irgendwie allgegenwärtig*: Der Behinderungsbegriff
20 wird wieder durch ein *das* abstrahiert, das *eigentlich irgendwie* schwächt die Allgegenwart
21 derart ab, dass sie nicht mehr als umfassend gewertet werden kann. Die Allgegenwärtigkeit
22 dürfte sich, kongruent zum bisherigen Verlauf, auf den damaligen Besuch des Sportvereins
23 reduzieren.
24 *und ich habe auch keine Probleme mit*, ist grammatikalisch nicht korrekt, ohne Fehlleistung sagt
25 er entweder: ich habe auch keine Probleme damit oder ich habe auch keine Probleme mit xy.
26 Dieses ist eine sehr plakative und darin durchschaubare Aussage – vgl. „ich habe keine
27 Probleme mit Behinderten/Ausländern/...“ – diese wollte wohl vermieden werden. Die Arbeit
28 macht ihm Spaß, so sagt er, also hat er auch keine Probleme mit dem Umgang; also mit allem,
29 was für ihn behinderungstypisch ist, etwa der fehlende Sozialfilter, ein unangenehmes
30 Aussehen und fehlende Eigenständigkeit.
31 *wenn mir jetzt Menschen mit geistiger Behinderung über den Weg laufen.*: die Weg-Metapher
32 hält dicht: er bewegt sich auf dem Weg im Normalfeld der Gesellschaft, und wenn er,
33 überraschenderweise, Kontakt mit ihnen hat, weil sie ihm über den Weg laufen, hat er damit
34 kein Problem. Die Aussage widerspricht der vorhergegangenen, er habe keine weiteren
35 Berührungspunkte mit Menschen mit Behinderung. Dies lässt den Schluss zu, dass die These
36 sich bestätigt: die Nennung der Berührungspunkte meinte aktiven Kontakt, denn hier spricht er
37 ja von realisierten Berührungspunkten.
38 *wenn ich in der Stadt unterwegs bin oder die mich dann grüßen.*: Stadt ist Sinnbild der
39 Gesellschaft/Normalfeld. Er bewegt sich frei darin, Behinderte können seinen Weg bloß kurz
40 kreuzen, und dies ist so unnormal für ihn, dass er überbetonen muss, dass es kein Problem
41 darstellt. Jene, die ihn grüßen, müssen nun entweder Bekannte aus dem Sportverein sein oder

1 er spricht von Unbekannten, die ihn trotzdem grüßen. Entweder verzeiht er Bekannten, dass sie
2 ihn grüßen; oder er findet es „nett“, wenn Fremde ihn grüßen bzw. möchte dies
3 ungewohnterweise betonen.

4 *Das find ich immer, ja, nett und / also das ist irgendwie / ja bereichert das eigentlich mein*
5 *Leben. Das macht mir Spaß und ja, ich fühle mich da gut aufgehoben.:* Der Proband stellt dar,
6 dass es sein Leben bereichert, wenn Fremde bzw. Bekannte aus dem alten Sportverein ihn
7 begrüßen. Dies wirkt gekünstelt. Die Abbrüche stützen dies. Eine Bereicherung ist dabei keine
8 Lebensnotwendigkeit und außerdem sehr mit Pathos aufgeladen. Dies erweckt in Kongruenz
9 zum bisherigen Verlauf den Eindruck, dass er eine antizipierte eigentliche und sozial
10 unerwünschte Meinung extrem ins Gegenteil verkehrt. Im geschlossenen Raum des
11 Sportvereins ist der Kontakt zu Menschen mit Behinderung deutlich anders gestaltet als in der
12 Spontaneität direkter sozialer Interaktion innerhalb des – für ihn – Normalfeldes der Stadt.
13 Möglicherweise dreht er auch die wahrgenommenen Tatsachen um und möchte in Wahrheit
14 ausdrücken, wie gut Menschen mit Behinderung bei *ihm* aufgehoben sind. Die These des
15 geschlossenen Raums deckt sich mit seiner anfangs erwähnten Leichtigkeit bzw. Schwierigkeit,
16 Behinderung „anzusehen“. Auch die Schule, an der er entsprechend seiner
17 Förderschwerpunkte unterrichten würde, ist ein geschlossener Raum; zwar könnte er den SuS
18 die Lernschwäche nicht ansehen, durch das Setting kann er sie aber immer voraussetzen.

19

20 *I: Ich hatte letzte Woche bei unserer ersten Sitzung schon gesagt, dass ich immer*
21 *versuche Behinderung mehr so als Kontinuum vorzustellen. Auf der linken Seite steht*
22 *"behindert" und auf der rechten Seite steht "nicht behindert". Was ist denn für Sie "nicht*
23 *behindert" oder "Nicht- Behinderung"? Also können Sie das jetzt schon füllen? Wir*
24 *werden das im Seminar noch besprechen, aber vielleicht haben Sie da schon eine Idee*
25 *zu.*
26

27 *Ich hatte letzte Woche bei unserer ersten Sitzung schon gesagt,* stellt einen Rückgriff auf den
28 gemeinsamen Bezugsrahmen eines gemeinsamen Seminars her. Der Plusquamperfekt
29 entsteht aus sprachlichem Duktus, *gesagt* ist dabei ein sehr wertneutrales Verb. *Schon* kündigt
30 an, dass ausgehend von diesem Rückgriff nun Inhalt angesprochen werden wird, der auch für
31 die aktuelle Situation von Relevanz ist.

32 *dass ich immer versuche Behinderung mehr so als Kontinuum vorzustellen.:* Behinderung und
33 Kontinuum sind Verbalabstrakta: ein abstrakter Begriff wird durch einen weiteren erklärt. *Mehr*
34 ist vermutlich ein inkorrekt transkribiertes *mir*. *Immer* deutet an, dass diese Vorstellung
35 kontinuierlich erzeugt werden muss. Es scheint, bei der Interviewerin oder gar grundlegend,
36 nicht die übliche Vorstellung zu sein. Vorstellung gleicht sich an mit der Verwendung von
37 Verbalabstrakta: es wird der Versuch unternommen, Definitionen zu gewinnen, die Ebene ist
38 damit momentan sehr vergeistigt.

39 *Auf der linken Seite steht "behindert" und auf der rechten Seite steht "nicht behindert".:*
40 Aufgrund des Fachduktus der Interviewerin wird statt Spektrum Kontinuum verwendet. Die
41 Lesung von links nach rechts korreliert mit der Nennung von der sprachlichen Grundform zur
42 durch das Suffix veränderten Form. *Steht* ist dabei eine sehr sachliche Formulierung und
43 zudem eine Verdauerung des Konzeptes. Die Interviewerin zeichnet sprachlich ein Bild ihres

- 1 Systems nach.
- 2 *Was ist denn für Sie "nicht behindert" oder "Nicht-Behinderung"?* macht deutlich, dass nun die
3 Interviewerin ihre Ansicht schildert, auf die der Proband reagieren soll. Dies bricht sich mit dem
4 sehr Probandzentrierten Ansatz der vorherigen Fragen. Nichtbehinderung wird erfragt, weil
5 Behinderung schon thematisiert wurde, den in diesem Kontext „besonderen“ Begriff darstellt
6 und vor dem Hintergrund der Kontinuumschilderung sinnbildlich für das neu eingeführte Modell
7 stehen kann – reagiere auf den neuen Begriff meines Modells ist reagiere auf das Modell. *Denn*
8 bezieht sich ablehnend auf den Bezugsrahmen: die Interviewerin fragt nach dem Verständnis
9 der Proband in Abgrenzung zu ihrem eigenen Verständnis. Da der Begriff nicht intrinsisch bei
10 der Proband nicht vorhanden sein wird/muss, rahmt sich die Frage als typisch universitär – eine
11 persönliche oder biographische Reaktion auf einen neuen Begriff eines neuen Modells ist nicht
12 zu erwarten.
- 13 *Also können Sie das jetzt schon füllen?:* der Begriff des Füllens passt zur Idee der
14 Modellzeichnung: der bisher inhaltsleere Begriff im Modell muss entsprechend der Struktur des
15 Wortes mit Inhalt angefüllt werden. Gleichzeitig stellt die Frage ein wenig die Kompetenz der
16 Proband infrage bzw. die Interviewerin erachtet die Frage als schwierig und möchte es als
17 akzeptabel rahmen, wenn sie nicht beantwortet werden kann.
- 18 *Wir werden das im Seminar noch besprechen, aber vielleicht haben Sie da schon eine Idee zu.:*
19 durch die Verknüpfung wird eine Antwort wahrscheinlicher gemacht, durch das *vielleicht* das
20 Versagen an der Antwort weiter als ungefährlich dargestellt. *Idee* nimmt dabei den Duktus der
21 Proband auf, was ihn weiter schützt.
- 22
- 23 *P: Ob ich das so hundertprozentig füllen kann, was jetzt konkret "nicht Behinderung" ist,*
24 *ist natürlich schwierig, weil vielleicht sind wir alle irgendwie ein bisschen behindert oder*
25 *haben eine Behinderung. Aber ich sehe das halt so ein bisschen so, ja, was ich vielleicht so*
26 *augenscheinlich sehen kann. Also was ich ja gerade auch schon mal gesagt habe,*
27 *wenn ich eine Brille brauche, bin ich ja schon irgendwie eingeschränkt und habe ja auch*
28 *irgendwie eine Behinderung oder so. Aber, ja, es ist halt die große Frage. Ich weiß nicht, ob wir*
29 *darauf noch eingehen werden: "bin ich jetzt behindert oder werde ich durch meine Umwelt*
30 *behindert, weil die mir was etwas vorschreibt?". Und das ist natürlich immer wieder ein*
31 *interessantes Thema. Von daher ist es natürlich schwierig zu füllen. Nur weil ich groß*
32 *geworden bin oder sozialisiert worden bin in meinen ersten Lebensjahren nicht unbedingt mit*
33 *Menschen mit Behinderung in Kontakt zu kommen, kann es natürlich sein, dass ich für mich*
34 *ganz oft denke, dass Menschen mit Behinderung ganz klischeehaft jemand ist, der im*
35 *Rollstuhl sitzt, oder der gepflegt werden muss, oder der einen Talker braucht oder*
36 *sonstiges. Aber ob ich jetzt dadurch, weil ich jetzt alleine in meinem Leben leben kann,*
37 *ohne einen Rollstuhl oder ohne einen Talker, ob ich dann unbedingt "nicht behindert" bin,*
38 *oder ob ich in anderen Bereichen trotzdem meine Einschränkungen habe, die man jetzt*
39 *nicht unbedingt sieht, ist natürlich jetzt so die Frage. Oder nur weil die Gesellschaft darauf*
40 *eher ausgerichtet ist, dass ich frei verfügen kann über meine Ressourcen und über meine Zeit*
41 *Ja, hätte man die Gesellschaft anders aufgebaut, wäre ich vielleicht der behinderte und*
42 *die anderen, die wir jetzt als behindert deklarieren, wären in Führungszeichen "die*
43 *Normalen". Ist auch die Frage, wie die Gesellschaft das in den letzten Jahren entwickelt*
44 *hat, oder Jahrtausenden entwickelt hat.*
- 45
- 46 *Ob ich das so hundertprozentig füllen kann,;* das ersetzt wieder den Begriff durch einen
47 Platzhalter, was neben dem Einstieg durch das *ob* eine entsprechende Füllung nicht mehr
48 wahrscheinlich macht. Möglicherweise sucht der Proband sich ebenfalls in den Begrifflichkeiten
49 zurecht. Er kündigt implizit an, den Begriff zu einem gewissen Grad, aber nicht umfassend

1 füllen zu können. Es geht sprachlich nicht darum, eine qualitativ besondere Antwort zu finden,
2 sondern eine quantitativ zu einem gewissen Grad passende, d.i. erwartete Definition zu geben
3 – er ist in der Bringschuld der Leistung, die die Interviewerin fordert. Dies spiegelt sich sowohl
4 mit seinem Verständnis von Schule und Gesellschaft als auch dem universitären Setting.
5 *was jetzt konkret "nicht Behinderung" ist, ist natürlich schwierig,:* eine konkrete Nennung ist
6 komplexer als eine beliebige Nennung per se; wieder schützt sich der Proband, indem sie die
7 perfekte Antwort als nicht von ihm erreichbar von sich weist, bevor er es versucht. Dies
8 ergibt ein Bild von Verunsicherung. Die Rahmung der Aufgabe als schwierig könnte einerseits
9 ein Schutz sein, andererseits ein Vorwurf gegen die Fragestellerin.
10 *weil vielleicht sind wir alle irgendwie ein bisschen behindert oder haben eine Behinderung.*
11 Diese Aussage fällt durch ihre inhaltliche Gravität auf. Am besten kann sie so erklärt werden: Er
12 unterstellt sich selbst oder der Gesellschaft grundlegend ein negatives Bild von Behinderung.
13 Dies ist kongruent zum bisherigen Verlauf. Um darauf sozial erwünscht zu reagieren, schlägt er
14 in die gegenteilige Richtung aus, rahmt jeden Menschen als Behindert und löst – vermeintlich –
15 alle Hierarchien auf, in Wahrheit aber die Existenz des Behinderungsbegriffs als solchen. Er als
16 nichtbehindert „begibt sich damit herab“ auf der Ebene der zuvor realisierten Hierarchie. Es ist
17 weniger „schlimm“, behindert zu sein, wenn wir alle es sind. Es kann sich allerdings auch um
18 einen diesem Gedanken verwandten Fall des Ignorierens eigener Privilegien – „I don't see race“
19 – handeln. Auf diese Weise muss nicht offen zugegeben werden, dass Menschen mit
20 Behinderung affektiv negativ konnotiert werden und/oder dass man Privilegien hat. Der Proband
21 kann oder will in jedem Fall keine Benachteiligung von Menschen mit Behinderung attestieren –
22 er möchte einer Anmaßung ausweichen oder weigert sich, sich mit seinen Privilegien und
23 Vorurteilen auseinanderzusetzen.
24 Die Ergänzung *oder haben eine Behinderung* ist dabei eine Annäherung an political
25 correctness. Außerdem erreicht er so, dass nicht alle identifikatorisch behindert *sind/sich*
26 rahmen, sondern Behinderung als Attribut erfahren. Es ist auch denkbar, dass der Proband
27 antizipiert, dass eine solche Antwort der Interviewerin, die von einem Spektrum/Kontinuum
28 zwischen nicht behindert und behindert und damit gegen binäre Verteilungen in behindert und
29 nicht behindert spricht, entgegen kommen würde. Wenn das Kontinuum als zwischen dem
30 Erreichen des WHO-Gesundheitsideals und einer Schwerbehinderung verstanden wird,
31 befindet sich eben niemand im WHO-Bereich und damit wären eben alle ein bisschen
32 behindert. Dennoch erklärt dieser Ansatz nicht die zuvor nachgewiesene Unterscheidung der
33 Proband zwischen ESE-Schülern und Menschen mit geistiger Behinderung. Dieses
34 gesellschaftliche Diskutieren vom „Erleben“ von Behinderung erfolgt dabei allerdings aus der
35 Perspektive eines nicht behinderten Menschen, was immerhin mit einer Ansicht korreliert, die
36 keinen Wert auf die Herausstellung von Problemen und Bedürfnissen von Menschen mit
37 Behinderung legt.
38 *Aber ich sehe das halt so ein bisschen so, ja, was ich vielleicht so augenscheinlich sehen*
39 *kann.:* Wie bereits angedeutet ist nicht glaubwürdig, dass der Proband wirklich keinen
40 Unterschied zwischen Menschen mit und ohne Behinderung sieht, vgl. Diskurs bzgl. der ESE-
41 Schüler und des Sportvereins. Hier beginnt er, dies auszudrücken, und vollzieht den Wandel

1 durch die Betonung seines eigenen subjektiven Blickwinkels, den er auch wieder am Sehen –
2 dem „able gaze“ – festmacht.

3 *Also was ich ja gerade auch schon mal gesagt habe*, versucht den Eindruck von Kontingenz zu
4 erwecken.

5 *wenn ich eine Brille brauche*, als Gegenstück zum Rollstuhl ist die Brille das Symbol
6 nichtbehinderter nichtnatürlicher Einschränkung, also Einschränkung innerhalb seines
7 Normalfeldes. Sie ist einerseits Symbol der sichtbaren Einschränkung, andererseits klar
8 nichtbehindert kodiert.

9 *bin ich ja schon irgendwie eingeschränkt und habe ja auch irgendwie eine Behinderung oder*
10 *so.: schon irgendwie/auch irgendwie/oder so* schwächt die Aussage ab, nichtsdestoweniger
11 wird die Entgrenzung zwischen Behinderung und Nichtbehinderung fortgeführt. Das Risiko einer
12 starken Aussage wird durch die genannte Abschwächung vermieden. Eingeschränkt ist dabei
13 wieder ein funktionales Synonym für Behinderung und kongruent zum herausgearbeiteten
14 Behinderungsbegriff.

15 *Aber, ja, es ist halt die große Frage.:* *aber* kündigt eine Meta-Ebene an, indem es von der
16 vorherigen Aussage zurückschreitet und die Thematisierung der *großen Frage* vorbereitet. *Aber*
17 markiert den Diskurswechsel. Als *große Frage* wird der Grenzverlauf der Behinderung
18 verstanden. Das Thema wird als zu komplex erfasst und als *große Frage*, als „weites Feld“ als –
19 grundlegend oder in dieser Situation – unklärbar fallengelassen.

20 *Ich weiß nicht, ob wir darauf noch eingehen werden:* markiert den Eingang in die Transferphase
21 und damit das Verlassen der direkten Relevanz für die Frage. Der Proband möchte bestätigen,
22 dass sie eine per se relevante Idee hat, deren Relevanz für das Gespräch sie nicht *weiß*, nicht
23 bestimmen kann. Er **könnte** darüber referieren und bietet direkt an, es nicht zu tun, er bietet
24 einen Ausblick an.

25 *„bin ich jetzt behindert oder werde ich durch meine Umwelt behindert, weil die mir was etwas*
26 *vorschreibt?“* rekurriert inhaltlich auf gelernte universitäre Inhalte. Ein extrem großer
27 Fachdiskurs wird angeschnitten, was daher mit der Anleitung *ich weiß nicht, ob wir darauf noch*
28 *eingehen werden* extrem unnatürlich wirkt. Der Proband schneidet hier einen riesigen
29 universitär rezipierten Bereich an, um sich als Teilnehmer des Uni-Diskurses und damit als
30 Fachwissender zu rahmen. Ein sehr allgemeiner und basaler Gedanke wird als cleverer
31 Einschub präsentiert. Gleichzeitig verweist er auf das im Verlauf bereits angesprochene
32 Problem, dass seine Definition des Sehens von Behinderung an Grenzen tritt und alternative
33 Abgrenzungsregeln herangezogen werden müssen. Die Rahmung der Idee, Behinderung
34 könnte auch konstruiert sein, als besonderen Gedanken bezeichnet das schwache fachliche
35 Wissen der Proband. Er bietet der Interviewerin diesen Inhalt – Umwelt definiert aktiv die
36 Behinderung, was er negativ einfärbt im Begriff des *Vorschreibens* – als mögliche Verknüpfung
37 ihrer Wissensstände an.

38 *Und das ist natürlich immer wieder ein interessantes Thema.:* die Betonung, dass das Thema
39 *interessant* ist, verortet die Aussage im universitären Diskurs, *immer wieder* drückt aus, dass
40 das Thema grundlegend und unabhängig von diesem Gespräch einen Gedanken wert ist.

41 *Von daher ist es natürlich schwierig zu füllen.* Die antizipierte Einigkeit mit der Interviewerin

1 über das Interesse am Thema wird nun verknüpft mit erhoffter weiterer Einigung darüber, dass
2 das Thema schwierig und, im Zuge dieser Schlussphrase, die Frage befriedigend beantwortet
3 worden ist. Das Füllen greift wieder das Symbol der geformten, aber leeren Hülse, die der
4 Proband mit der universitär korrekten Antwort zu füllen hat.

5 *Nur weil ich groß geworden bin* die Voranstellung des Subjekt betont selbiges und nicht das
6 Aufwachsen *oder sozialisiert worden bin* doppelt die Aussage in Fach-/Unisprache und lehnt
7 sich potenziell auf die Objektivierung des Subjekt vor seiner Umwelt, wie er sie zuvor schilderte
8 – „werde ich behindert?“, was das Subjekt normativ von Verantwortung befreien kann. *in*
9 *meinen ersten Lebensjahren* betont den subjektiven, autobiographischen Ansatz und damit
10 auch die Relevanz des Subjekts, des eigenen Selbst, für den Diskurs. Nun wird ein Komma
11 antizipiert und es geht weiter mit *nicht unbedingt mit Menschen mit Behinderung in Kontakt zu*
12 *kommen*,: die zeitliche Verortung des Nicht/-kontakt – vor ein paar Jahren zehn Jahre Kontakt
13 im Sportverein, in den ersten Lebensjahren kein Kontakt – unterstreicht die Annahme, dass er
14 abgesehen vom Beispiel des Sportvereins keinen oder kaum Kontakt in seinem Leben mit
15 Menschen mit Behinderung nennen kann bzw. erfahren hat. Der Proband rahmt sich als
16 Mensch, der erzogen worden ist, mit Menschen mit Behinderung nicht in Kontakt zu treten –
17 was deutlich stärker ist als **keine** Sozialisation, **mit** Menschen mit Behinderung in Kontakt zu
18 treten, und auch stärker als eine Relativierung von Behinderung in seinem Erziehungsumfeld.
19 Dies erhöht potenziell die Fallhöhe, damit eine mögliche Auflösung, dass er nun **doch** mit
20 Menschen mit Behinderung arbeitet/gearbeitet hat, umso stärker und wirkt und auch ein umso
21 positiveres Licht auf ihn wirft.

22 *kann es natürlich sein*, baut die kausale Folgerung aus dieser Anti-Behinderungs-Sozialisation
23 auf. *dass ich für mich ganz oft denke*,: *für mich* rahmt die Aussage wieder als privat subjektiv;
24 ohne soziale Verantwortung, was sie vor Kritik schützt.

25 *dass Menschen mit Behinderung ganz klischeehaft jemand ist*,: *Menschen mit Behinderung*
26 fungiert als Verbalabstraktum, *klischeehaft* rahmt den Inhalt als nicht generalisierbar geltend,
27 aber meistens eben doch korrekt. Er verweist auf seine einseitige Sozialisation, zieht aus ihr die
28 Begründung seiner klischeehaften Vorstellungen und schützt sich durch die Passivität der
29 Sozialisation vor Verantwortung. Ohne direkten Kontakt zu Menschen mit Behinderung war er
30 gezwungen, gesellschaftlichen Vorstellungen zu Menschen mit Behinderung zu folgen – also
31 Klischees.

32 *der im Rollstuhl sitzt*,: ist symbolhafte visuelle Kodierung von Behinderung, wie sie schon zuvor
33 vorkam und nun erstmalig als klischeehaft problematisiert wird.

34 *oder der gepflegt werden muss*,: verdeutlicht das Verständnis von Behinderung als
35 Beeinträchtigung und Ausgleich. Er benennt nun das Klischee, welches durch die
36 Einleitung/Rechtfertigung der Sozialisation immerhin in Ansätzen implizit problematisiert wird –
37 im Gegenteil etwa zur Darstellung als *ehrliche und glückliche Menschen* zuvor, die als positives
38 Klischee nicht angegriffen wird. *Pflege* schließt nun durch Unfall, Alter oder Schwerbehinderung
39 zum Pflegefall gewordene Menschen ein. *Pflege* steht aber dennoch eher mit Krankheit als mit
40 Behinderung in Bezug. In der Definition als Aufrechterhaltung eines Zustandes im Gegensatz
41 zur Heilung passt es aber wieder zum Behinderungsbegriff. *Pflege* ist im Gegensatz zur Heilung

1 die konstante Bemühung, am passiven Patienten einen heilungsähnlichen Zustand
2 aufrechtzuerhalten, was einer Annäherung ans Normalfeld gleicht und durch die Passivität vor
3 allem mit geistiger Behinderung assoziiert wird. Die Pflege wird damit zum Symbol geistiger
4 Behinderung. Die Behinderung wird nie selbst besprochen, sondern ihre Realisierung am
5 verbalabstrakten Menschen mit Behinderung, an Begleiterscheinungen und begleitender
6 Technologie thematisiert.

7 *oder der einen Talker* – Verwendung von Fachsprache, allerdings nicht gleichzusetzen mit
8 Pflege, da der Talker nicht kontinuierlich übergeben werden muss und den Menschen mit
9 Behinderung eher assistiert, d.i. ihn aktiver behandelt als die Pflege – *braucht oder sonstiges*.
10 betont, dass kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Der Proband benutzt insgesamt
11 die eigene Sozialisation und die daraus erwachsenen Klischeevorstellungen als Metapher für
12 die Sozialisation des Menschen mit Behinderung, die diesen – so sein Transfergedanke –
13 behindert macht. Der Blickwinkel verbleibt dabei bei ihm. Vor dem Hintergrund, dass er sich in
14 der Wertung als klischeehaft von diesem Bild löst, muss die Übertragbarkeit auf den Menschen
15 mit Behinderung kritisch hinterfragt werden, der dieser Logik nach ebenso leicht seine
16 Nichtbehinderung performativ deklarieren können müsste.

17 *Aber ob ich jetzt dadurch, weil ich jetzt alleine in meinem Leben leben kann,; in meinem Leben*
18 greift die Füll-Metapher auf; nun gilt es, das Leben selbst zu füllen – und mit Behinderung ist
19 dies alleine unmöglich, das eigene Leben kann nicht selbständig gefüllt werden. *In meinem*
20 *Leben leben* ist deutlich mehr als Alltagsbewältigung; das Leben selbst kann vom Menschen mit
21 Behinderung nicht – ohne Hilfe – bestritten werden bzw. ist alleine kein Leben, füllt den Begriff
22 des Lebens nicht aus. Mehr noch: der Behinderte füllt die Normfeld-Definition des Lebens nicht
23 aus, was die Füllmetapher wieder vollständig inkorporiert.

24 *ohne einen Rollstuhl oder ohne einen Talker,;* das *oder* fällt auf: ein *und* an dieser Stelle würde
25 zwei Begriffe zusammenführen, um auf einen subsumierten Oberbegriff hinzuweisen – ich
26 besuche Mutter und Vater = Eltern. Die Verwendung des *oder* markiert, dass anstelle eines
27 gemeinsamen Oberbegriffs eine Funktion angespielt wird, die von beiden Begriffen
28 gleichermaßen erfüllt wird – ich lebe ohne Mutter oder Vater = ohne Vormund. Beide Elternteile
29 können den Vormundsbegriff eigenständig ausfüllen. Der Begriff wird bloß in der Varietät zweier
30 Beispiele dargestellt. *Rollstuhl* oder *Talker* sind damit beide technische Symbole für
31 Behinderung, die synonym verwendet werden und auf ein distanzierendes Verhältnis der Proband
32 zum Begriff hinweisen.

33 *ob ich dann unbedingt "nicht behindert" bin*, zementiert die eigene Perspektive, Behinderung
34 nur bezogen an sich selbst zu beziehen. Auf diese Weise wird der fehlende Kontakt/Erfahrung
35 zu Menschen mit Behinderung verdeckt; er redet über das, was er kennt. Durch *unbedingt*
36 bleibt die Aussage nicht absolut gültig und schafft damit Raum für schwammigere
37 Formulierungen wie „wir sind alle ein bisschen behindert“. Der Proband hat sich gerahmt als
38 Person, die „ihr Leben ausfüllen“ kann, nun wird er davon sprechen, warum er selbst auch nicht
39 nicht-behindert ist. Dieser Widerspruch entsteht wieder durch den Druck, vor dem Hintergrund
40 einer „you can do it if you really want“-Leistungsgesellschaft, die er bestärkt, nicht zugeben zu
41 müssen, dass einige es nicht schaffen. Diese Hintertür rettet ihn also vor der Benennung von

1 Privilegien, die das Machtgefüge, das er verfestigt, ihm verleihen. Auch sinnig ist der Versuch,
2 die Grenze aus affektiven oder sozialen Gründen aufzuweichen – um den Behinderten nicht
3 vermeintlich brandmarken zu müssen.

4 *oder ob ich in anderen Bereichen trotzdem meine Einschränkungen habe, die man jetzt nicht*
5 *unbedingt sieht;: man ist der Sehende und damit das Normalfeld bzw. er selbst. Da es nun um*
6 *etwas geht, das man **nicht** sieht – was für ihn explizit nicht wirklich Behinderung ist – spricht er*
7 *nun auch neutraler von *Einschränkungen*. Es bleibt ungeklärt, ob er eine Einschränkung*
8 *benennen könnte, da er dann explizit sich bzgl. seiner Rahmung als nicht hilfsbedürftig in*
9 *seinem Leben widersprechen müsste. *Meine* persönlichen individuellen Einschränkungen*
10 *müssen nicht nachvollzogen oder erfahrbar gemacht werden und werden in den nicht zu*
11 *klärenden Bereich des subjektiv privaten verschoben.*

12 *ist natürlich jetzt so die Frage.:* auf die „große Frage“ wird erneut angespielt und in jedem Fall
13 am Beispiel seiner selbst – als ungeklärt – thematisiert. Das *halt* der ersten Anspielung auf die
14 große Frage bestätigt die Satzaussage im Gegensatz zum Vorverlauf bzw. einer Vorannahme;
15 *natürlich jetzt so* schwächt zwar ab, vermeidet aber eine Dopplung in der Formulierung.

16 *Oder nur weil die Gesellschaft darauf eher ausgerichtet ist, dass ich frei verfügen kann über*
17 *meine Ressourcen und über meine Zeit:* hier wird auf den einen Gedanken zuvor, die
18 Bedeutung der Gesellschaft für Behinderung, rekurriert. Unklar ist, ob das genannte *ich*
19 subjektiv gemeint ist und entsprechend für Nichtbehinderte gilt oder ob eine allgemeingültige
20 Aussage getroffen wird. Gemeint ist entweder: „Die Gesellschaft ist darauf ausgerichtet, dass
21 wir alle frei verfügen können sollen, und dass Menschen mit Behinderung nicht frei verfügen
22 können, fällt auf“ oder „die Gesellschaft ist normativ so ausgerichtet, dass Menschen wie ich frei
23 verfügen können und andere nicht“; er diskutiert entweder das freie Verfügen an sich oder die
24 Frage, **wer** frei verfügen kann. Im Verlauf der vergangenen Aussagen erscheint die zweite
25 Lesart plausibler.

26 *Ja, hätte man die Gesellschaft anders aufgebaut, wäre ich vielleicht der behinderte*
27 *Gesellschaftsaufbau wird als aktiver Prozess gerahmt. Kongruent zum bisherigen Verlauf kann*
28 *angenommen werden, dass nur das Normalfeld diesen Aufbau hat durchführen können. Dies*
29 *spiegelt die bisher wahrgenommene Darstellung des aktiven Nichtbehinderten und passiven*
30 *Behinderten. Hier spricht er also eher von einem „natürlicheren Lebensraum“ für den*
31 *Behinderten als von einer Umkehr der Machtverhältnisse. In einer Welt perfekter Teilhabe*
32 *erfährt er als nichtbehinderter ja nicht plötzlich seien Möglichkeiten, sondern maximal den*
33 *Status des Normalfeldes. Sinniger ist, eine Vorstellung einer Welt anzunehmen, in der alle*
34 *Wege auf Rollstühle ausgelegt sind, die er ohne solchen nun schlechter betreten kann. Das*
35 *„Umdrehen“, der nichtbehinderte sei nun behindert und andersherum ist in der Umkehr eine*
36 *Verhärtung der Grenzen zwischen diesen Begriffen und dementiert den Versuch der*
37 *Aufweichung. Eine andere, unwahrscheinliche Lesart ist diese: er ist jemand, der seine*
38 *Ressourcen und Zeit nutzen möchte und würde negativ auffallen, d.i. aus dem Normalfeld fallen*
39 *in einer Gesellschaft, in der dieses aktive Verhalten nicht die Norm ist/gefördert wird. In diesem*
40 *Szenario würde die fiktive Umwelt ihn am ehesten im Wortsinn behindern.*

41 *und die anderen, die wir jetzt als behindert deklarieren, wären in Anführungszeichen "die*

1 *Normalen*": *wir* ist wieder Ausdruck des Normalfeldes. *Deklarieren* verdeutlicht den
2 performativen Akt der Bestimmung von Definitionen im Sozialfeld der Gesellschaft. Die sehr
3 explizite Rahmung durch *wir* und *deklarieren* kann einer ironischen Verschleierung geschuldet
4 sein, die seinen Aussagen die Schärfe nehmen soll. Über Behinderung spricht er wieder nicht
5 grundlegend, sondern in Verbindung mit einem *jetzt*. Der Begriff kann nicht alleine stehen.

6 *Ist auch die Frage, wie die Gesellschaft das in den letzten Jahren entwickelt hat, oder*
7 *Jahrtausenden entwickelt hat*.: der Proband verrät implizit nun noch einmal, wie gefestigt die
8 Trennung der Begriffe für ihn ist: jahrtausendealt und insofern nur im Gedankenspiel änderbar.
9 Die Gesellschaft folgt damit ehernen Regeln, deren Befolgung nun nicht mehr mit Schuld
10 gekoppelt werden kann. Die Gesellschaft sind nun wieder jene, die die Wege benutzen können,
11 d.i. das Normalfeld. Die *letzten Jahre* reichten dabei nicht, um diese Entschuldbarkeit zu
12 erwirken, zumal die letzten Jahre oder Jahrzehnte deutscher Geschichte nicht zwangsläufig ein
13 solider Bezugsrahmen für seine Sache sind, sodass er die Intensität vertausendfacht.

14
15 *I: Das ist ganz interessant, was Sie als vorletztes gesagt haben. Also ich hatte ja eben*
16 *dieses Kontinuum umrissen von Behinderung und Nicht-Behinderung. Wenn Sie mal*
17 *überlegen, ob Sie sich selber eher jetzt auf diesem / auf diesem, wie sagt man*

18 *B: Strahl?*

19 *I: Strahl! So eher in der Nähe von Behindert oder eher in der Nähe von Nicht-Behindert*
20 *oder in der Mitte oder so, verorten würden. Können Sie da von Situationen berichten, in denen*
21 *Ihnen ihre Position einmal bewusst geworden ist? Verstehen Sie die Frage?*

22
23 Die Interviewerin hakt nach. Als vorletzte Aussage bezieht sie sich auf wiederum seinen Bezug
24 auf ihr Modell des Kontinuums. Behinderung *und* Nicht-Behinderung wird unter dem Oberbegriff
25 des Kontinuums subsumiert. Die Verbalabstrakta Behinderung/Nicht-Behinderung erheben die
26 Aussage in den universitären Diskurs. Von dort ausgehend erfragt sie mithilfe der Proband, die
27 dem Model der Interviewerin entgegenkommt, die persönliche Wahrnehmung der eigenen
28 Position im Modell. Dies spiegelt sich in der späteren Verwendung des wieder weniger
29 abstrakten *behindert/nicht-behindert*. Es ist denkbar, dass die Frage missverstanden wird als
30 Suche nach der Nennung eines Ereignisses, in dem er vermeintlich eine *andere* Position auf
31 dem Kontinuum einnahm als gewöhnlich, etwa in einem Moment der Hilfsbedürftigkeit. Der
32 Proband hat eine Antwort bereits umrissen in der Diskussion der eigenen Nicht-Behinderung
33 und Nicht-Nichtbehinderung - „wir sind alle ein bisschen behindert“, diese Frage erfüllt damit
34 auch die Funktion einer Konkretisierung. Schließlich sichert sich die Interviewerin ab, ob sie
35 ihren Appell hat konkretisieren können und der Proband alles verstanden hat.

36
37 *P: Ich denke schon.*

38
39 Der Proband bestätigt dies abgeschwächt.

40
41 *I: Gut!*

42
43 Die Interviewerin ist mit dieser Antwort zufrieden.

44

1 *P: Also, wenn ich mich jetzt auf einem Strahl bewege, würde ich mich natürlich einfach*
2 *mehr zu dem Bereich Nicht-Behinderung hinzuordnen, weil ein treffendes Beispiel, was*
3 *ich mal in einer Vorlesung gehört habe, ich weiß gar nicht mehr bei wem das war, doch*
4 *bei Herrn / ist auch egal /, auf jeden Fall der hatte jetzt einfach mal ein Beispiel*
5 *Dortmund Hauptbahnhof gesagt, dass es dort keine Aufzüge gibt für Menschen*
6 *mit Rollstuhl, so die müssen in den Lastenaufzug einsteigen und das ist natürlich*
7 *bitter, weil diese Menschen können sich auch / wir hatten ja gerade auch das Beispiel*
8 *Wolfgang Schäuble, der sitzt im Rollstuhl, der könnte sich jetzt nicht frei am*
9 *Dortmunder Hauptbahnhof bewegen, er müsste halt mit dem Lastenaufzug auf das*
10 *Gleis hochgebracht werden und natürlich wird er dadurch dann mehr behindert,*
11 *wobei er vielleicht ein Mensch ist, vom Intellekt her, der mir einiges voraus hat und*
12 *das ist natürlich / ist er durch seine motorische Einschränkung dann behindert.*
13 *Beantwortet das Ihre Frage?*
14

15 *Also, wenn ich mich jetzt auf einem Strahl bewege,:* Zarathustras Seiltänzer nicht unähnlich
16 begibt der Proband sich nun auf den Balanceakt, eine eigene Position zwischen den
17 gegenüberliegenden Begriffen einzunehmen.

18 *würde ich mich natürlich einfach mehr zu dem Bereich Nicht-Behinderung hinzuordnen,:*
19 Zuordnung ist ein Anschließen des Selbst an eine Masse. *Hinzuordnen* bezeichnet eigentlich
20 Objekte und keine Subjekte. Dies parallelisiert seine Objektivierung von Menschen mit
21 Behinderung, denen er sich auch sprachlich als weiteres Objekt anschließt.

22 *weil* leitet den Hauptsatz ein, welcher damit das Subjekt betont: *ein treffendes Beispiel* folgt
23 dem Verständnis des Füllens in einer anderen Metapher: das Beispiel muss die rechte Funktion
24 *treffen* oder an ihr scheitern, das Beispiel muss die Leistung erbringen, die richtige Antwort nicht
25 zu verfehlen. Daran lässt sich sowohl das Setting der Universität als auch das Verständnis der
26 Leistungsgesellschaft erkennen. *was ich mal in einer Vorlesung gehört habe,:* der Verweis,
27 dass das Beispiel nicht von ihm ist, sondern ein Dozent dahintersteht, sichert ihn ab: sollte das
28 Beispiel sich als inakzeptabel, d.i.: nicht treffend herausstellen, muss auf jenen Dozenten
29 verwiesen werden, nicht auf ihn. *ich weiß gar nicht mehr bei wem das war,:* der Proband driftet
30 ab. Möglicherweise wird hier die präventive Verteidigung weiter ausgebaut oder er muss seine
31 Gedanken sortieren. *doch bei Herrn / ist auch egal /,:* der Proband erkennt die Irrelevanz des
32 Abschweifens und bricht ab. *auf jeden Fall* ist ein Auftakt und sichert gegen die Unzulänglichkeit
33 des fehlenden Dozentennamens ab. *Auf jeden Fall* meint „unabhängig vom Namen des
34 Dozenten“ geht es um X. Die Rahmung des Vorlesungssettings ist dabei ein Rückgriff auf die
35 Lebenswelt der Proband. *der hatte jetzt einfach mal ein Beispiel Dortmund Hauptbahnhof*
36 *gesagt,:* Der Dozent wählt ebenfalls ein Beispiel aus der Lebenswelt der Proband. *Einfach mal*
37 lässt das Beispiel so spontan, ungeplant und im Sinne der Proband ideenhaft wirken, wie
38 Vorlesungen es in der Regel **nicht** sind

39 *dass es dort keine Aufzüge gibt für Menschen mit Rollstuhl,:* Menschen mit Rollstuhl erinnert an
40 eine Umformulierung der Phrase Menschen mit Behinderung zugunsten der technischen
41 Gerätschaft, um die es im Beispiel gehen wird – das Verbalabstraktum lässt es phrasiert
42 erscheinen.

43 *so die müssen in den Lastenaufzug einsteigen und das ist natürlich bitter,:* die Fehlleistung des
44 *Einsteigens* im Rollstuhl ist auf die sprachliche Realisierung des Normalfeldes zurückzuführen,
45 Einsteigen und Fahrstuhl werden typisch miteinander verwendet. *Bitter* ist am Beispiel, dass
46 Rollstuhlfahrer keine Last, und darin im weiteren Sinne nicht als Belastung zu verstehen sind.

1 Durch die Verbindung des *natürlich* mit dem gemeinsamen Bezugsrahmen kann dies aber auch
2 aus sozialer Erwünschtheit erwachsen sein.

3 *weil diese Menschen können sich auch /:* nach dem Abbruch kann antizipiert werden: diese
4 Menschen können sich auch nicht wehren, oder, gegenteilig: diese Menschen können sich
5 auch würdevoller fortbewegen. *Diese* Menschen baut allerdings Entfernung zwischen der
6 Proband und den Menschen mit Behinderung auf. Zudem *müssen* sie einsteigen, was die Weg-
7 Metapher abbildet. Sie **können** keine eigenen Wege beschreiten, sie **müssen** allerdings den
8 Lastenaufzug betreten, in den sie von der Struktur des Normalfeldes gezwungen werden. *Auch*
9 markiert dabei eine nicht mehr eindeutig nachvollziehbare Verbindung → „entsprechend“ der
10 Behinderung/des Bezugsrahmens o.ä.

11 *wir hatten ja gerade auch das Beispiel Wolfgang Schäuble,:* *wir* meint nun in Verbindung zum
12 *gerade* ihn und die Interviewerin, die offenbar außerhalb des Interviews über diesen
13 kommunizierten.

14 *der sitzt im Rollstuhl,:* Schäuble wird kongruent zum bisherigen Verständnis von Behinderung
15 hier als beispielhafter Mensch im Rollstuhl verdinglicht. Der Einschub wird als Hauptsatz
16 formuliert; dies betont, dass dies Relevanz und Angelpunkt der Aussage ist. *der könnte sich*
17 *jetzt nicht frei am Dortmunder Hauptbahnhof bewegen,:* *frei* folgt dabei einem ähnlichen
18 normativen Verständnis wie die Benennung des *Lebens* zuvor. Er kann sich nicht frei bewegen
19 wegen der Lastenaufzüge – und nicht wegen der Lähmung. Ihm fehlt die strukturelle
20 Verfestigung der Teilhabe, obwohl der Lastenaufzug ja funktioniert: freies Bewegen wird damit
21 gleichgesetzt mit würdevollem Bewegen. Diese normative Wende steht allerdings grundlegend
22 im Widerspruch mit der egozentrischen Rahmung von Menschen mit Behinderung an seinem
23 Blick, wie sie bisher vonstattenging. Auch diese Problematisierung des Dortmunder Bahnhofs
24 ist aber visuell gut erfahrbar, sodass der Proband in der Rolle des Sehenden, Fakten
25 schaffenden und nicht allzu stark rationalisierenden verbleiben kann.

26 *er müsste halt mit dem Lastenaufzug auf das Gleis hochgebracht werden* – die
27 Passivformulierung unterstreicht das Verständnis der Proband von Behinderung und die
28 Rahmung Schäubles als Mensch mit Behinderung. Gerade bei einem aktiv inszenierten
29 Menschen wie einem hochrangigen Politiker unterstreicht das Passiv die Surrealität der Szene:
30 Schäuble am Dortmunder Bahnhof – *und natürlich wird er dadurch dann mehr behindert,:* ist
31 inhaltlich falsch, denn er erreicht sein Ziel. Das mehr an Behinderung durch den Lastenaufzug
32 lässt sich nur zurückführen auf die Würdelosigkeit – Behinderung und Würdelosigkeit wird hier
33 konnotiert. Einzig der normative Begriff der freien Bewegung der Nichtbehinderten geht verloren.

34 *wobei er vielleicht ein Mensch ist, vom Intellekt her,:* *Intellekt* verweist auf Leistung, körperliche
35 Behinderung wird durch geistige Stärke – im overperforming – ausgeglichen vor dem
36 Hintergrund deines Wertes in der Leistungsgesellschaft. *Wobei* markiert den kommenden
37 Widerspruch. *der mir einiges voraus hat und das ist natürlich /:* der Proband ist verwirrt vom
38 vermeintlichen Widerspruch von Intellekt, der hier einhergeht mit Erbringung von Leistung und
39 Wert für die Gesellschaft, und Behinderung, d.i. die Unmöglichkeit, gesellschaftliche Wege zu
40 betreten. Ein Behinderter wird also weiterhin grundsätzlich als unter dem Nichtbehinderten
41 stehend verstanden. Ist der Behinderte in etwas besser als der Nichtbehinderte, bricht das Bild:

1 es entsteht Hierarchisierung von Behinderung durch Leistungsfähigkeit. Es entsteht das Bild
2 eines zweiachsigen Koordinatensystems, das die Begriffspaare behindert/nichtbehindert und
3 Leistung/keine Leistung abbildet. Schäuble erfüllt sowohl Leistung als auch Behinderung und ist
4 damit in einer Ecke des Koordinatensystems. Schäuble erbringt das Opfer der Leistung, also
5 hat er einen Anspruch darauf, dass man ihm Wege baut, in denen er sich aktiv bewegen kann.
6 Darin ist angedeutet, dass der Mensch mit Behinderung überperformen muss, um anerkannt zu
7 werden. Schäuble ist akzeptiert, aber nicht Teil des Normalfeldes. *ist er* – aus dem *das* des
8 Abbruchs wird möglicherweise das *er* – Herr Schäuble. Möglicherweise sollte die Aussage vor
9 dem Abbruch auch wieder bloß in die „große Frage“ münden, die in ihrer Unbeantwortbarkeit
10 der Proband aus rhetorischen Sackgassen rettet. Zusammenfassend ist zu sagen, dass Herr
11 Schäuble den würdevolleren Aufzug zu verdienen scheint, ob dies für alle Menschen mit
12 Behinderung gilt, ist dem Interview nicht zu entnehmen. *durch seine motorische Einschränkung*
13 *dann behindert.*: als Satz gelesen findet sich hier nach dem Abbruch eine Wiederholung der
14 ursprünglichen Aussage, Schäuble ist behindert, was den Anschein einer kreisrunden, auf den
15 Anfang rekurrierenden Argumentation erweckt, die mit einem Fazit schließt. Schäuble ist
16 behindert – aber Leistungsträger – aber am Ende des Tages immer noch behindert. Als Frage
17 gelesen wird hier die Ansicht vorbereitet, sein Intellekt erhebe ihn aus dem Brandmal der
18 Behinderung. Dies ist die unwahrscheinlichere Lesart, da die motorische Behinderung in jedem
19 Fall bestehen bleibt. *Beantwortet das Ihre Frage?* In Bezug auf die Frage fällt auf, dass er nicht
20 wie gewünscht eine reale, sondern eine fiktive Situation geschildert hat. Sich selbst hat er
21 explizit oder an einer Situation **nicht** auf dem Kontinuum gerahmt.

22

23 *I: Ja, im Prinzip, dass ich Ihnen das dann daran bewusst wird, weil Sie einfach eine*
24 *Treppe nehmen können?*
25

26 Die Interviewerin extrahiert den für die Beantwortung der Frage relevanten Teil der Aussage: im
27 Gegensatz zu den Problemen Schäubles muss er sich als nichtbehindert verstehen, indem er
28 die Treppe nimmt anstelle des Lastenaufzuges. *Im Prinzip* verdeutlicht, dass die Frage im Kern
29 beantwortet wurde, aber mehr nicht. Das *ich Ihnen* realisiert vermutlich, dass die Interviewerin
30 etwas an der Proband herantragen möchte und danach einen Abbruch. *Wird* markiert, dass die
31 Bewusstwerdung kontinuierlich oder akut geschieht. Das Verb *nehmen* illustriert sehr deutlich
32 die Möglichkeit der aktiven Vereinnahmung der Umwelt durch den Nichtbehinderten.

33

34 *P: Genau, also ich kann einfach die Treppe nehmen oder ich kann mich jetzt auch*
35 *einfach in mein Auto setzen, das nicht extra umgebaut werden muss oder speziell*
36 *angefertigt werden muss, weil ich halt der Norm entspreche und darüber frei verfügen*
37 *kann, also ich kann mir das aussuchen ob ich jetzt - auch hier an der Uni - die Treppe*
38 *nehme oder den Aufzug, ich habe die Wahl mich zu entscheiden was ich mache, das hat*
39 *jetzt jemand mit Rollstuhl nicht unbedingt.*
40

41 *Genau, also ich kann einfach die Treppe nehmen oder ich kann mich jetzt auch einfach in mein*
42 *Auto setzen* reiht an das gespiegelte ein eigenes Beispiel autonomer Fortbewegung. Der
43 Proband und die Interviewerin tauschen an dieser und der vorherigen Stelle Stichpunkte aus,
44 um die korrekte Antwort aufzudecken. *das nicht extra umgebaut werden muss oder speziell*

1 *angefertigt werden muss,; extra und speziell* verdeutlicht, dass Behinderung als in jedem
2 Lebensbereich problembehaftete Einschränkung darstellt. Die Herstellung eines Autos findet
3 nicht durch den Kunden statt, die Umbauten belasten ihn also nicht. Dennoch werden sie als
4 „Extrawurst“ problematisiert dargestellt. Die Essenz dieses Konfliktes ist das abstrahierte
5 Privileg: der Proband lebt problemlos in allen Lebenslagen, der Behinderte nicht. Dafür nennt er
6 mehr oder minder passende Beispiele. Die Ressource *muss* von einem gesellschaftsfähigen
7 Leistungsträger angepasst werden, damit sie dem Behinderten angepasst wird.
8 *weil ich halt der Norm entspreche* eröffnet wieder die Dichotomie. *Halt* markiert dabei, dass
9 implizit die Wahrheit dieser Aussage im Bezugsrahmen bereits gegeben ist. *und darüber frei*
10 *verfügen kann,; er kann* verfügen, für die anderen *muss* etwas angepasst werden. Wieder wird
11 auf seinen Freiheitsbegriff rekurriert. Eroberte Menschenwürde/Bewegungs-Freiheit seitens des
12 Behinderten ist damit vorkonstruiert durch Nichtbehinderte. *also ich kann mir das aussuchen* –
13 er betont die Handlungsfreiheit in der Wahlfreiheit – *ob ich jetzt - auch hier an der Uni - die*
14 *Treppe nehme oder den Aufzug,; diese Aussage* macht noch einmal deutlich, dass eine Utopie
15 der Teilhabe, eine Welt voller Aufzüge, ihn eben **nicht** zum behinderten machen würde, wie er
16 es zuvor hypothetisierte. *ich habe die Wahl mich zu entscheiden was ich mache, das hat jetzt*
17 *jemand mit Rollstuhl nicht unbedingt,; nicht unbedingt* ist eine Abschwächung eines *nicht*. Der
18 Proband spiegelt einerseits die Aussage der Interviewerin, andererseits thematisiert er in der
19 Wahl sein Privileg. Inwieweit sich sein Gefühl von Wahlfreiheit aus Teilhabe und Vergleich mit
20 Menschen mit Behinderungen erst ergibt, thematisiert er nicht.

21

22 *I: Okay, das waren schon meine Fragen, gibt es jetzt vielleicht noch irgendetwas was*
23 *ich noch nicht gefragt habe, aber was sie gerne noch loswerden möchten zu dem Thema*
24 *Behinderung oder Nicht-Behinderung?*
25

26 Die Interviewerin schließt mit einer letzten Frage, ob der Proband noch etwas thematisieren
27 möchte.

28

29 *P: Nein.*

30

31 Der Proband verneint nach einer kurzen Pause.

32

33 *I: Okay, Dankeschön!*

34

35 Die Interviewerin bestätigt dies und dankt für das Gespräch.