



Hörbehinderung und Teilhabe.

**Hörschädigung: Einfluss auf Biografie und
Potential für den Bildungsprozess.**

Band 1

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt der

Philosophischen Fakultät III - Erziehungswissenschaften
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

von

Christfried Rausch

geboren am 07.01.1970 in Halle an der Saale

Tag der öffentlichen Verteidigung: 16. November 2011

Erstgutachterin: Prof. Dr. Christa Schlenker-Schulte

Zweitgutachter: Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger

Inhalt

1	Einleitung	5
1.1	Entstehungsrahmen des Forschungsvorhabens	5
1.2	Aufbau der Darstellung	10
2	Forschungsstand und heuristischer Rahmen	12
2.1	Entwicklungslinien des wissenschaftlichen Diskurses im Kontext der Hörgeschädigtenpädagogik	12
2.1.1	Sprache im Zentrum: Zentraler Disput der Paradigmen in der Hörgeschädigtenpädagogik - lautsprachgerichtete Förderung gegen über gleichberechtigtem Einbezug bei völliger Anerkennung der Gebärdensprache	13
2.1.2	Spezifische Forschungsansätze für spezifische Aspekte innerhalb der Hörgeschädigtenpädagogik	24
2.1.3	Sozialwissenschaftliche Arbeiten zur lebensweltlichen Bedeutung des Themas Teilhabe von Menschen mit Hörbehinderung	26
2.2	Die sozialwissenschaftlichen Dimensionen von Teilhabe und der erziehungswissenschaftliche Fokus auf Bildung	36
2.2.1	Der Bildungsbegriff	39
2.2.2	Bildung im Verständnis der strukturalen Bildungstheorie nach Winfried Marotzki	43
2.2.3	Der empirische Zugang zu Bildungsprozessen: erziehungswissenschaftliche Biografieforschung	60
2.3	Hörschädigung: Im Spannungsfeld zwischen Kommunikationsbehinderung und Kommunikationserweiterung	64
2.4	Spezifizierung des heuristischen Rahmens auf Bildung im Kontext mit Hörschädigung	73
2.5	Zusammenfassung	75
3	Empirischer Kontext: Menschen mit Hörschädigung	77
3.1	Statistische Größenordnungen	77
3.2	Menschen mit Hörschädigung aus der medizinischen Perspektive	79
3.2.1	Die Orientierung am Defizit – Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und (soziale) Beeinträchtigungen	79
3.2.2	Ressourcenorientierte Ansätze – Kontextfaktoren im Fokus	81
3.3	Menschen mit Hörbehinderung aus der sozialwissenschaftlichen Perspektive	83
4	Methodischer Kontext	89

4.1	Begründung für die Wahl des Forschungsinstrumentes.....	89
4.1.1	Zentraler Fokus: Bildungsprozesse von Menschen im Kontext ihrer Hörschädigung als Spiegel der intrapersonalen Perspektive von Teilhabe	94
4.1.2	Diskussion von und Abgrenzung zu methodischen Alternativen.	97
4.2	Möglichkeiten und Grenzen des Analyseinstruments autobiografisch-narratives Interview nach Schütze	104
4.2.1	Theoretisch-methodologische Bezüge.....	106
4.2.2	Die autobiografische Stegreiferzählung als Spiegel der Orientierung des Biografieträgers in der Welt	111
4.2.3	Biografische Entwicklungszusammenhänge: Prozessstrukturen des Lebensablaufs und Identitätsentwicklung	136
4.2.4	Gütekriterien der Narrationsstrukturanalyse einschließlich ihrer Grenzen	146
4.3	Arbeitsschritte der Narrationsstrukturanalyse an der autobiografischen Stegreiferzählung unter Beachtung der Besonderheiten der Kommunikation von Menschen mit Hörbehinderung	152
4.3.1	Formulierung des Forschungsinteresses - Fokussierung des Untersuchungsgegenstandes	152
4.3.2	Fallaquise	154
4.3.3	Fall-Sample und Bedingungen der Interviewerhebung	157
4.3.4	Aufbereitung des Datenmaterials - Transkription	165
4.3.5	Analyseschritte.....	177
4.3.6	Falldarstellung.....	184
5	Hermeneutische Fallanalyse.....	185
5.1	Fallporträts	185
5.1.1	Frau Katrin Ritter: Normalitätspfad der grauen Integration und alternativer Erfahrungsraum Gebärdensprache und Gehörlosenkultur: Ein Weg in die Verlaufskurve mit anschließendem Wandlungsprozess.....	186
5.1.2	Frau Manuela Hubert: Lebensthema Normalisierung - handlungsschematisch verschleierte Steigkurve als Form einer Verlaufskurvenkarriere im Zuge der kompensierenden Passung an lautsprachliche Normalität	228
5.2	Rekonstruktion der strukturellen Situation für die Emergenz von Bildungsprozessen bei Hörschädigung: Kontrastierung der Einzelfälle auf Grundlage des heuristischen Rahmens der strukturalen Bildungstheorie von Marotzki	259
5.2.1	Frau Ritter: Konfrontation mit der eigenen Normalitätserwartung und -orientierung im Kontext und aufgrund der	

	eigenen Behinderung - modalisierende Wirkung auf die Emergenz von Bildungsprozessen	259
5.2.2	Frau Hubert: stringente Orientierung am Paradigma der Integrations- / Inklusionsbewegung in Form der fortwährenden Arbeit für die gleichartige Teilhabe an der Mehrheitskultur wird zum monokontexturalen Handlungsschema als dominante Prozessstruktur und blockiert Emergenz-Potentiale für Wandlungsprozesse	265
6	Zusammenfassung und Ausblick: Potentiale der Hörschädigung für die Blockade bzw. Emergenz von Bildungsprozessen	270
	Abbildungsverzeichnis	274
	Literaturverzeichnis	275

1 Einleitung

1.1 Entstehungsrahmen des Forschungsvorhabens

Thematischer Kontext der hier vorliegenden Arbeit ist die Teilhabe von Menschen mit Hörschädigung. Fokussiert wird auf den Schwerpunkt *Bildungsprozesse von Menschen mit Hörbehinderung in Verbindung mit ihren Biografien*. Dieser Fokus emergiert aus meinen bisherigen pädagogischen Tätigkeiten in Forschung und Praxis. Seit dem Hauptstudium der Erziehungswissenschaften Mitte 1993 richtet sich mein Interesse insbesondere auf die Rehabilitationspädagogik. Dabei ist die Teilhabe von Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen das zentrale Thema. Die miteinander verwobenen Teilaspekte der Integration versus Segregation sowie der Inklusion versus Exklusion in Verbindung mit Erziehungs- und Bildungsprozessen bestimmen seither mein pädagogisches Handeln in Theorie und Praxis (vgl. Rausch 1997). Vor 10 Jahren konnte ich dieses Interesse noch einmal spezifizieren. Durch die wissenschaftliche Mitarbeit in dem Bundesmodellprojekt *„Gemeinsame Berufsausbildung von kommunikationsbehinderten und nichtbehinderten Frauen und Männern in der Heilerziehungspflege.“* (Luntz u.a. 2004b, S. 237) eröffnete sich mir ein erziehungswissenschaftlicher Zugang zum äußerst spannenden Erfahrungsraum der Teilhabe von Menschen mit Hörbehinderung. Mit drei grundlegenden Erfahrungen wurde ich in der Arbeit in diesem Projekt schon sehr früh konfrontiert, die sich auch als empirische Ergebnisse von qualitativen Untersuchungen wiederfinden (vgl. Schwöppe 1999; Gutjahr 2007).

Die erste Erfahrung im Kontext Teilhabe von Menschen mit Hörschädigung ist eine allzuoft unzureichende Sensibilität bei hörenden Menschen gegenüber Menschen mit einer Hörschädigung. Menschen mit eingeschränktem oder fehlendem Hörsinn haben unabhängig von ihrer Lautsprachkompetenz von der Normalerweise abweichende Bedarfe in Bezug auf Kommunikation, die eine Anpassung beider Kommunikationspartner bezüglich der Gesprächssituation erfordern. Voraussetzung für eine gelingende Teilhabe ist eine gelingende Kommunikation. Das bedeutet für Hörende und Hörgeschädigte: sie müssen sich in der Kommunikation aufeinander einlassen. Hörende müssen oft

entgegen ihren Gewohnheiten kommunizieren und Hörgeschädigte müssen ihre Schädigung immer wieder offenbaren und mit Kommunikationsstrategien auf die Hörenden verändernd einwirken¹. Leider fehlt Hörenden oft die Geduld und ein Verständnis für diese Zusammenhänge, sicherlich auch, weil die Hörschädigung zumeist nicht offensichtlich ist. So entstehen häufig Situationen, in denen die Kommunikation misslingt. Stigmatisierungsprozesse sind dann die Folge: es kann zu offener Ablehnung auf beiden Seiten kommen. Konstatierbare Folgen sind Rückzugstendenzen auf der Seite der von Hörschädigung betroffenen Menschen und im Extremfall Forderungen nach einem exkludierten Sonderraum für Menschen mit Hörbehinderung auf der Seite der nichtbehinderten Menschen.

Die zweite Erfahrung im Kontext der Teilhabe von Menschen mit Hörschädigung ist ein Spannungsfeld, welches noch immer in der Beziehung zu den Sprachmodalitäten Laut- und Gebärdensprache besteht. Dieses Spannungsfeld hat Auswirkungen auf die soziokulturellen Bereiche der betreffenden Menschen. Es beeinflusst die Verhältnisse und Akzeptanzen von Menschen mit Hörschädigung untereinander sowie die Kontakte und Beziehungen zu hörenden Mitmenschen. Ihr jeweiliges Selbstverständnis und Selbstvertrauen sind mit diesem Spannungsfeld verwoben und dadurch auch ihre Teilhabe-Potentiale.

Die dritte Erfahrung betrifft den Kontext integrative bzw. inklusive Pädagogik und Hörbehinderung. Im Vergleich mit anderen Behinderungsgruppen sind hier im Diskurs und in der Praxis Abweichungen konstatierbar. So wird der gemeinsame Lernraum von hörgeschädigten und nichtbehinderten Menschen zumindest bei Gehörlosigkeit auch unter den Betroffenen kritisch gesehen (vgl. Sacks 1992, S. 196 f. und Fußnote 197-199). Als mitverantwortlich dafür ist die früher verbreitete Position innerhalb der Hörgeschädigtenpädagogik identifizierbar, die ebenfalls in der integrationspädagogischen Praxis wirksam war²: „Erfolg

¹ Jörg Fengler hat diese Bedingungen in seiner Veröffentlichung *„Hörgeschädigte Menschen: Beratung, Therapie und Selbsthilfe.“* (Fengler 1990) anschaulich und hilfreich für die praktische Kommunikationsgestaltung zwischen hörenden und hörgeschädigten Menschen dargestellt.

² Aus der *„Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. Abschnitt 6.6 Gemeinsames Lernen von hörgeschädigten und hörenden Schülern.“* (Leonhardt 2002, S. 111-113) lässt sich ebenfalls ein Schwerpunkt auf Lautsprachkompetenz als Voraussetzung für integrative Lernangebote herauslesen.

integrationspädagogischer Bemühungen wurde mit einer möglichst weitgehenden Assimilation an die Sprache und Kultur der Mehrheit gleichgesetzt.“ (Schor 2005, S. 28). Auch Forderungen nach Auflösung von Sonderschulen und integrativer Beschulung sind Seitens der von Hörschädigung betroffenen Menschen nicht so stark wahrnehmbar wie z.B. Seitens der Menschen mit Lernschwierigkeiten oder mit Mobilitätsbehinderung. Hingegen fällt im Zusammenhang mit Hörschädigung ein starkes, oft weit über die Schulzeit hinausgehendes Bestreben nach sozialem und kulturellem Zusammenhalt zwischen schwerhörigen bzw. gehörlosen Menschen auf³.

Diese drei Erfahrungen haben mein Interesse für das Thema Teilhabe von Menschen mit Hörbehinderung verstärkt. Vom erziehungswissenschaftlichen Standpunkt aus sind dabei die pädagogischen Implikationen des Themas Teilhabe von zentraler Bedeutung. Sie verlangen einen Forschungsblick, der den einzelnen Menschen als ganzheitliche Person in ihrer Tiefendimension des So-Geworden-Seins in den Blick nimmt.

Einen evidenten methodischen Zugang⁴ zu den pädagogischen Implikationen des Themas Teilhabe, die sich insbesondere aus den individuellen Prozessstrukturen des Lebensablaufes erschließen lassen, bietet die in Deutschland auf Basis der Chicagoer Soziologie entwickelte Narrationsstrukturanalyse mit dem autobiografisch-narrativen Interview nach Fritz Schütze. Diese in mikrosoziologischen Forschungszusammenhängen zu verortende Methodik bietet einen originären Zugang bei Erhebung und Auswertung von geeigneten empirischen Daten. Mit diesem Erhebungs- und Auswertungsverfahren können das So-Sein und So-Geworden-Sein von Menschen in ihrer prozessualen Struktur und darin insbesondere die Wandlungen der elementaren Ordnungs- und Orientierungsstrukturen der Menschen analysiert werden (vgl. hierzu die ausführlichen Darstellungen in den Kapiteln 2 und 4).

³ Davon kann sich jeder überzeugen, der ein Ehemaligentreffen einer Sonderschule oder eines Berufsbildungswerkes für Hörgeschädigte besucht, die zumeist regelmäßig im Rahmen eines Tags der offenen Tür stattfinden.

⁴ Dieser Entschluss ist das Ergebnis eines intensiven Gesprächs im Rahmen der ersten Projektskizzen für die hier vorliegende Arbeit mit Rolf-Torsten Kramer im Frühjahr 2003, wofür ich ihm sehr dankbar bin.

Im Verlauf der stringent narrationsstrukturanalytisch durchgeführten Auswertung in Forschungswerkstätten und Interpretationsgruppen wurde jedoch zusätzlicher Spezifizierungsbedarf deutlich. In einer engen Orientierung an Fritz Schütze war zunächst ein soziologisch begründeter Analyseschwerpunkt erarbeitet worden, der allerdings für den erziehungswissenschaftlichen Blick nicht ausreicht. Im Zentrum des soziologischen Interesses steht die Suche nach Verlaufskurven. Diese offenbaren jedoch Bedingungsgefüge, in deren Folge die Möglichkeitspotentiale des Menschen abnehmen, sich Welt verfügbar zu machen. Wesentlich für die Erziehungswissenschaft sind hingegen Prozesse, die dem Menschen erlauben, sich seiner habhaft zu werden. Wesentlich dafür sind Erfahrungen des Menschen, die ihn selbst in die Lage versetzen, die Modi seiner Weltaufordnung zu ändern (vgl. Marotzki 1990, S. 48).

Wichtig ist also: Nicht das Ergebnis in Form von Persönlichkeitsmerkmalen in Verbindung mit stabilen Handlungsschemata oder deren Verlust ist für die Pädagogik aufschlussreich. Vielmehr stehen die im Kernbegriff Bildung gefassten Prozesse der Wandlungen einer Person im Zentrum erziehungswissenschaftlichen Interesses.

Die Suche nach einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive für die weitere Interpretation der erhobenen aufobiografisch-narrativen Interviews, führte mich über das „*Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*“ (Krüger 2006) zum Bildungsbegriff von Winfried Marotzki. Das genaue Studium der einschlägigen Veröffentlichungen von Winfried Marotzki erlaubt es mir, einen bildungstheoretisch fundierten heuristischen Rahmen zu rekonstruieren, der methodologisch auf der Narrationsstrukturanalyse aufbaut. Dieser Rahmen stellt dabei keineswegs eine Theorie dar, die durch die Daten bewiesen oder widerlegt wird. Es handelt sich um eine wissenschaftlich begründete Begrifflichkeit, die bei der Lösung der im Zentrum des Forschungsinteresses der hier vorliegenden Arbeit stehenden empirischen Probleme behilflich ist.

Im Laufe von drei Jahren ist ein Sample entstanden, welches 12 narrative Interviews mit 13 Frauen und Männern⁵ aus dem gesamten deutschen Bundesgebiet einschließt⁶ (vgl. Kapitel 4). Das ursprüngliche Vorhaben - orientiert an der oben genannten Fokussierung auf sonderpädagogische und integrativpädagogische Bildungserfahrungen - bestand darin, drei bis vier Einzelfälle nach intensiver Analysearbeit kontrastierend in der Arbeit darzustellen. Die Umorientierung im Analysefokus auf die zugrunde liegenden Bildungsprozesse, insbesondere auf die Potentiale der Hörschädigung für Emergenz oder Blockade von Bildungsprozessen, hatte auch für die geplante Kontrastierung Folgen. Die aus dem Material emergierende Justierung der Fragestellung nach Potentialen und Blockaden einer Hörschädigung für den Bildungsprozess wird nun anhand einer maximalen Kontrastierung zwischen zwei Fallbeispielen erfolgen. Der zentrale erste Eckfall bildet Frau Ritter, eine prälingual und progredient⁷ hochgradig schwerhörige Frau. Ihre Biografie ist infolge der Hörschädigung gekennzeichnet durch eine Abfolge von sich aufschichtendem Verlaufskurvenpotential, einer sich schließlich entfaltenden Verlaufskurve und einem späterem Wandlungsprozess. Maximal kontrastierend wird ihr Frau Hubert gegenüber gestellt, eine prälingual gehörlose Frau. Auffallend bei Frau Hubert ist ihre stringente Haltung in der lebensgeschichtlichen Darstellung mit starker Orientierung an der Lautsprachkultur und persönlicher Ablehnung von Gebärdensprache. Obwohl sich infolge der Hörschädigung auch bei Frau Hubert Ver-

⁵ Die Kombination von 12 narrativen Interviews mit 13 Personen erklärt sich aus dem Umstand, dass bei der ersten Erhebungstour zwei Männer darauf bestanden haben, gemeinsam interviewt zu werden. Daraus ergab sich ein sehr spannendes Gespräch, das weder dem klassischen autobiografisch-narrativen Interview, noch einer klassischen Gruppendiskussion entspricht und sich irgendwo dazwischen bewegt. Vor diesem methodischen Hintergrund habe ich mich entschlossen, dieses Interview trotz des sehr interessanten Inhalts zunächst nicht weiter zu beachten. Trotzdem ist es im Rahmen des Dissertationsprojekts erhoben worden und ist somit Bestandteil des Samples.

⁶ Diese 12 Interviews liegen als AV-Dateien vor und sind für die Dauer der Anfertigung dieser Arbeit auf DVD gesichert. Aus Gründen des Datenschutzes müssen diese Original-Daten nach Abschluss der Arbeit vernichtet werden. Aufgrund des hohen Aufwands gelang es lediglich vier Interviews weitestgehend zu transkribieren. Allerdings werden aus ökonomischen Gründen nur die Transkripte der zwei Interviews in den Anhang aufgenommen, die in die Feinanalyse einbezogen sind.

⁷ Prälingual und progredient hochgradig schwerhörig bedeutet in diesem Fall, dass die Schädigung des Hörsinns von Frau Ritter vor Abschluss des Spracherwerbs (also vor dem 6. Lebensjahr) eingetreten ist und sich zudem im weiteren Leben die Schädigung zunehmend verschlimmert.

laufskurvenpotential offenbart, sind bei ihr keine Ansätze von Wandlungsprozessen zu erkennen.

Die Kontrastierung dieser zwei Biografien mit sehr unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen im Kontext der Hörschädigung eröffnet Zugänge zu den Potentialen der Hörschädigung sowohl für Blockade als auch für Emergenz von Bildung im Lebensablauf von betroffenen Menschen. In Verbindung mit der poststrukturalistisch verankerten bildungstheoretischen Heuristik auf Grundlage der von Marotzki erarbeiteten Bildungstheorie, können so allgemeingültige strukturelle Zusammenhänge im Rahmen des thematischen Fokus Hörbehinderung und Teilhabe aufgezeigt werden. Der heuristische Rahmen dazu wird im Kapitel 2 rekonstruiert und die Erkenntnis leitende Fragestellung ist im Kapitel 4 ausgearbeitet.

1.2 Aufbau der Darstellung

Die Arbeit ist in 6 Kapitel aufgeteilt. Nach der Einleitung in Kapitel 1 folgt im Kapitel 2 die Darstellung des Forschungsstandes und des heuristischen Rahmens. Ziel ist es, die hier vorliegende Arbeit im Diskurs der von ihr berührten Fachdisziplinen zu verorten. Daran knüpft die Rekonstruktion einer in modernen poststrukturalistischen Theorieansätzen verankerten Bildungsbegrifflichkeit an. Diese Begrifflichkeit hat die Aufgabe, als heuristischer Rahmen sinnvolle Zugänge zu den zu rekonstruierenden Strukturen innerhalb des Datenmaterials zu eröffnen. Der heuristische Rahmen wirkt dadurch als begriffliches Gerüst, welches ein sinnvolles Verstehen der tieferen strukturellen Zusammenhänge über die Text-Interpretation ermöglicht.

In Kapitel 3 schließt sich eine kurze Darstellung des empirischen Rahmens an. Hier wird das Phänomen Menschen mit Hörschädigung in der demografischen Dimension, sowie aus der medizinischen und sozialwissenschaftlichen Perspektive skizziert.

Kapitel 4 widmet sich der umfassenden Darstellung der wissenschaftlichen Methodik *Narrationsstrukturanalyse* nach Fritz Schütze in ihrer Begrifflichkeit,

der theoretischen Verankerung und der forschungspraktischen Umsetzung anhand des Vorgehens in der hier vorliegenden Arbeit.

Das anschließende Kapitel 5 enthält die analytische Kernarbeit in Form der Rekonstruktion der Fallporträts. Wesentlich ist dabei, die Prozessstrukturen des Lebensablaufs herauszuarbeiten. Mit einer kontrastierenden Erarbeitung der strukturellen Zusammenhänge im Kontext der Verfestigung bzw. Veränderung der Welt- und Selbstbezüge schließt das Kapitel 5 ab.

Im Kapitel 6 werden dann die Ergebnisse der empirischen Analyse unter dem Aspekt *Potentiale der Hörschädigung für die Blockade bzw. Emergenz von Bildungsprozessen* zusammengefasst. Abschließend werden auf Basis der Befunde der Arbeit Ausblicke herausgearbeitet, die sich als bildungspolitische Empfehlung mit Blick auf die pädagogische Praxis für Menschen mit Hörschädigung ergeben.

Zum Schluss der Einleitung folgt noch eine kurze Erläuterung zur Verwendung der Geschlechterformen in der Schreibweise. Zum Zwecke der besseren Lesbarkeit habe ich mich in der hier vorliegenden Arbeit dafür entschieden, alle Stellen, die beide Geschlechter implizieren, durchgängig die männliche Schreibweise einzusetzen. An den Stellen, wo eine eindeutige Zuordnung zu konkreten Personen erfolgt, erfolgt diese auch mit dem realen Geschlecht.

2 Forschungsstand und heuristischer Rahmen

Dieses Kapitel besteht aus zwei Abschnitten. Im ersten Abschnitt wird der aktuelle Diskurs im Kontext der Hörgeschädigtenpädagogik anhand seiner Entwicklungslinie dargestellt. Spezifisch herausgearbeitet wird dabei die mit dem thematischen Fokus der hier vorliegenden Arbeit in engerer Beziehung stehende Argumentation.

Im zweiten Abschnitt schließt sich dann die Rekonstruktion des heuristischen Rahmens an. Dieser Abschnitt ist dem Forschungsstand untergliedert, da es sich um den begrifflich-methodischen Aspekt der hier vorliegenden Arbeit handelt und seine Verortung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs berührt ist. Zudem werden im heuristischen Rahmen die im ersten Abschnitt dargestellten pädagogisch wirksamen Aspekte des Phänomens Hörschädigung mit dem zentralen erziehungswissenschaftlichen Kernbegriff Bildung verknüpft.

2.1 Entwicklungslinien des wissenschaftlichen Diskurses im Kontext der Hörgeschädigtenpädagogik

Die Schädigung oder der Verlust des Gehörs hat sehr weitreichende Folgen für den betroffenen Menschen, die im Alltag nicht ohne weiteres offensichtlich sind. Dies betrifft insbesondere den Bereich der menschlichen Kommunikation, welcher überwiegend im oral-aural-Modus⁸ der Lautsprache sein Medium hat.

Wächst ein Mensch mit eingeschränktem bzw. ohne Gehör in einer reinen Lautsprachumgebung auf, dann sind die Auswirkungen auf seine Sprachentwicklung um so stärker, je eher das Gehör beeinträchtigt wird bzw. verloren geht (vgl. Sacks 1992, S. 50 f. Fußnote).

Vor ca. 260 Jahren begannen sich Pädagogen erstmals im größeren Umfang intensiv für Menschen mit einer hochgradigen Schwerhörigkeit bzw. Gehörlosigkeit, die damals noch Taubstumme genannt wurden, zu interessieren. Durch ihr

⁸ Aural-oral-Modus der menschlichen Kommunikation bedeutet: Menschen kommunizieren in allen Erdteilen überwiegend über die Verbindung von Stimme (oral) und Gehör (aural), sowie der auf Lautsprache basierenden Schrift. Es gibt jedoch einige Abweichungen: bei Schrift z.B. asiatische Schriften mit logographischen Schriftzeichen.

Engagement für eine den spezifischen Anforderungen entsprechende pädagogische Praxis wurde die Hörgeschädigtenpädagogik als erste rehabilitationspädagogische⁹ Disziplin etabliert (vgl. Löwe 1992, S. 25).

Für die folgende Darstellung der Entwicklungslinien des wissenschaftlichen Diskurses im Kontext der Hörgeschädigtenpädagogik steht eine breitere Basis von Veröffentlichungen zur Verfügung. Neben Buchpublikationen und Aufsätzen insbesondere von Pädagogen, Psychologen und Linguisten¹⁰ gibt es zahlreiche Artikel in Fachzeitschriften¹¹. Im folgenden soll zunächst der bereits mit Beginn der Pädagogisierung hörgeschädigter Menschen konstituierte Disput kurz skizziert werden. Im Anschluss konzentriert sich die Darstellung auf die Entwicklung seit der Wiederentdeckung der Gebärdensprache in den 1960-er Jahren bis heute.

2.1.1 Sprache im Zentrum: Zentraler Disput der Paradigmen in der Hörgeschädigtenpädagogik - lautsprachgerichtete Förderung gegenüber gleichberechtigtem Einbezug bei völliger Anerkennung der Gebärdensprache

Für das Verständnis der Situation von Menschen mit Hörschädigung und die heutige Situation der Hörgeschädigtenpädagogik ist es notwendig, den zentralen Disput zu rekonstruieren, der die Hörgeschädigtenpädagogik von Beginn an bis heute beeinflusst. Im Zentrum dieses Disputes steht die Frage: Mit welcher Sprache oder welchen Sprachen können Menschen mit Hörschädigung weitest-

⁹ Ich werde in dieser Arbeit durchgehend den Begriff Rehabilitationspädagogik verwenden, da die hier vorliegende Arbeit institutionell an der Rehabilitationspädagogik der Universität Halle-Wittenberg eingebunden ist. Mir ist durchaus bewusst, dass es im deutschen Sprachraum eine Vielzahl an Bezeichnungen gibt, die spezifische Konnotationen transportieren.

¹⁰ Vgl. hierzu u.a.: Treibel 1881; Meadow 1979; Claußen u.a. 1985; Groce 1985; Kammerer 1988; Kruse 1988; Boyes-Braem 1990; Fengler 1990; Albertini 1991; Cremer u.a. 1991; Claußen u.a. 1991; Ringli 1991; Schlenker-Schulte 1991; Tvingstedt 1991; Verdoes-Spinell 1991; Claußen u.a. 1992; Löwe 1992; Sacks 1992; Schulte 1993, 1995; Frerichs u.a. 1997; Mangold 1997; Müller 1997; Günther 1997, 2000, 2004, 2010; Ebbinghaus 1998; Voit 1998; Beecken u.a. 1999; Hintermair 1999; Schwöppe 1999; Vogel 1999; Erlenkamp 2000; Schulte, Schlenker-Schulte 2000; Leonhardt 2002; Rausch u.a. 2002; Luntz u.a. 2004b; Günther 2004; Schor 2005; Gutjahr 2007; Günther u.a. 2007; Draheim u.a. 2009.

¹¹ Vgl. hierzu u.a.: Claußen 1989a, 1989b, 1991, 1992a, 1992b; Diller 1989; Schulte 1989; Löwe 1990, 1994; Ahrbeck 1992; Heinemann 1992; Coninx 1994; Ahrbeck u.a. 2004; Galic 2005; Wessel 2006; Hennies 2007; Bruhn u.a. 2007; Hintermair 2009.

möglich kommunikative Kompetenzen entwickeln für eine möglichst umfassende Verwirklichung ihrer Teilhabe.

Der Diskurs der Anfangszeit¹²

Impulse für hörgeschädigtenpädagogische Unternehmungen entstanden aus der Motivation, betroffenen Menschen eine möglichst umfassende Bildung zu ermöglichen, insbesondere auch als Voraussetzung für ihre gesellschaftliche Anerkennung und damit gleichberechtigte Teilhabe.

Seit den ersten Schulgründungen für Kinder mit Hörschädigung gibt es jedoch einen grundsätzlichen Streit über den geeigneten Weg, mit dem das zugrunde liegende Ziel der Bildung Hörgeschädigter erreichbar ist. Als Voraussetzung von Bildung¹³ galt die Fähigkeit zur Kommunikation auf Basis der Lautsprache¹⁴. Der seit Beginn geführte Disput innerhalb der Hörgeschädigtenpädagogik ist gekennzeichnet durch zwei Positionen. Auf der einen Seite die von dem französischen Geistlichen und Pädagogen Abbé de l'Épée getragene Idee,

¹² Die Darstellung beginnt bei den beiden ersten öffentlichen Schulgründungen Mitte des 18. Jahrhunderts in Frankreich und Deutschland. Es gab zuvor auch schon einzelne pädagogische Unternehmungen in Europa, insbesondere Spanien, mit dem Ziel, einige wenige gehörlose Adlige durch eine gezielte Ausbildung zu einer Lautsprachkompetenz zu führen. Hintergrund war dabei insbesondere ihre nur dadurch mögliche rechtliche Anerkennung als Personen, die wiederum Voraussetzung für die Erbfolge darstellte (vgl. Sacks 1992, S. 36 Fußnote; auch Löwe 1992, S. 25). Bei Armin Löwe (vgl. Löwe 1992) findet sich eine detaillierte Darstellung der gesellschaftlichen Einstellungen und pädagogischen Bedingungen für Menschen mit Hörschädigung von der Antike bis heute.

¹³ Die unterschiedliche Bewertung der Voraussetzungen für eine Bildungsfähigkeit seitens der Experten hatte und hat schwerwiegende Folgen. Sie führte und führt zu sehr kritisch beurteilenden Diskriminierungen von Menschen, bei denen z.B. aufgrund von Funktionsabweichungen die Entwicklung der Sprachfähigkeit auf basale Modalitäten konzentriert bleibt. Eine notwendige empirisch begründete Diskussion über die Bildungspotentiale von diesen nichtsprechenden Menschen ist eine dringliche Aufgabe. Sie ist wichtig, auch um den z.B. in der DDR für die pädagogische Selektion und Exklusion angewendeten Begriff der Bildungsunfähigkeit zu widerlegen. Diese Diskussion würde allerdings den Rahmen der hier vorliegenden Arbeit sprengen, wird jedoch von Fachkollegen (z.B. Annett Thiele in ihrem Habilitationsprojekt) geführt.

¹⁴ Oliver Sacks führt dazu aus: „Vor 1750 war die Situation der Taubgeborenen tatsächlich desolat: Sie waren nicht in der Lage, sich die Sprache anzueignen, und galten daher als «stumm» und «tumb»; sie konnten sich nicht einmal mit ihren Eltern, ihren nächsten Verwandten unterhalten, ihre Ausdrucksmittel waren auf ein paar rudimentäre Zeichen und Gesten beschränkt; sie waren, mit Ausnahme derjenigen, die in großen Städten wohnten, selbst von der Gemeinschaft mit ihresgleichen abgeschnitten; sie genossen keine Bildung und Erziehung und wussten nichts von der Welt; sie wurden gezwungen, die niedrigsten Arbeiten zu verrichten; sie lebten allein, am Rande des Elends; sie wurden von der Gesellschaft und den Gesetzen kaum besser behandelt als Schwachsinnige. Gehörlos zu sein war offensichtlich ein trostloses Schicksal.“ (Sacks, 1992, S. 35 f.).

die natürliche Gebärdensprache als Unterrichtsmedium zu nutzen und dadurch bei den Betroffenen eine umfassende Gebärdensprachkompetenz als Bildungsvoraussetzung zu entwickeln (vgl. Löwe 1992, S. 41 ff.; Sacks 1992, S. 36-40). Auf der anderen Seite die von dem deutschen Pädagogen Samuel Heinicke getragene Idee, dass nur durch die Lautsprache und das Sprechen eine wirklich umfassende Bildung möglich wird (vgl. Löwe 1992, S. 37-41).

Beide Positionen waren und sind nebeneinander praxiswirksam. Wobei sich in der Geschichte der Hörgeschädigtenpädagogik der Schwerpunkt zwischen diesen beiden Förder-Paradigmen einige Male verändert hat. Folgt man Löwe (vgl. Löwe 1992, S. 41-45), Sacks (vgl. Sacks 1992, S. 46-49) und auch Vogel (vgl. Vogel 1999), so fand zwischen 1760 und 1880 für über 100 Jahre die Unterrichtung mit Gebärdensprache und Schriftsprache¹⁵ durch ihren Erfolg im Bildungsprozess von vielen Gehörlosen eine weitere Verbreitung im Vergleich zur einseitigen Lautsprachmethode.

Der Paradigmenwechsel bis hin zur reinen Lautsprachmethode

Dies änderte sich allmählich Mitte des 19. Jahrhunderts. Durch das publizistische Wirken deutscher Hörgeschädigtenpädagogen, insbesondere die zahlreichen Schriften des Friedrich Moritz Hill - Taubstummen-Anstaltsleiter in Weisfenfels (vgl. Löwe 1992, S. 57-61), gewann die Lautsprachmethode breite Zustimmung. Der damalige Zeitgeist mit einem zunehmenden Assimilationsdruck auf Minderheiten-Sprachen (z.B. walisisch oder irisch) bildete sicherlich einen Kontext-Faktor für die zunehmende Entwertung der Gebärdensprache (vgl. Sacks 1992, S. 49 f.). Diese Entwicklung fand einen Höhepunkt in den für die Verbreitung der Gebärdensprache folgenschweren Beschlüssen auf dem internationalen Kongress der Gehörlosenlehrer 1880 in Mailand (vgl. Löwe 1992, S. 302). Darin wurde Gebärdensprache gegenüber der Lautsprache offiziell als minderwertig definiert und aus dem gesamten schulischen Kontext verbannt (vgl. Sacks 1992, S. 52 f., 116 f.). Das Ergebnis war eine weltweite, jahrzehntelang wirksame Durchsetzung der Lautsprachmethode, von vielen

¹⁵ Wobei die Lautsprache in dieser Praxis der kombinierten Unterrichtung in Gebärden und Schrift strukturell durchaus in Form der lautsprachbasierten Schriftsprache mit einbezogen war.

Pädagogen getragen unter dem Ideal einer als ‚reine Lautsprachmethode‘ bezeichneten extremen Form (vgl. Löwe 1992, S. 63-69).

Der Darstellung von Löwe folgend, kann bei der großen Zahl der lautsprachgerichteten Gehörlosenlehrer in der Folgezeit eine wachsende Ablehnung gegenüber Gebärden konstatiert werden. Das Streben nach einer unbedingten Unterdrückung von Gebärden im Unterricht wird sogar als ein wesentlicher Grund für die notwendige Trennung von Schwerhörigen und Gehörlosen durch Gründung von Schwerhörigenschulen angeführt. Löwe zitiert hierzu den Niederländer Antonius van Uden:

„»Die Erfahrung hat uns etwas Unerwartetes und doch sehr Wichtiges gelehrt: durch das Herausziehen der schwerhörigen Kinder aus der Gehörlosenschule scheint es uns leichter, auch der spontanen Gebärden der tauben Schüler Herr zu werden. Zwischen den Tauben sind die schwerhörigen Kinder die größten Gebärdenmacher (sie haben im allgemeinen mehr zu sagen und erfinden immer neue Gebärden, um sich den Tauben verständlich zu machen). Sie sind eine Hauptquelle eines immer weiterfließenden Gebärdenstromes. Aber unter sich allein, also von den Tauben getrennt, fallen die Gebärden nahezu völlig aus.«, (van Uden zitiert nach Löwe 1992, S. 83).

Es gab zumindest in Deutschland dazu im Verhältnis nur sehr wenige Pädagogen, welche den Einsatz von Gebärden neben der Lautsprachförderung als wichtig erachteten und im Unterricht praktizierten. Löwe subsummiert sie unter „Die erste Gebärdenbewegung (1885-1935)“ (Löwe 1992, S. 70)¹⁶. Diese bewirkte zwar einen begrenzten Gebrauch von Gebärden im Unterricht von gehörlosen Schülern, jedoch lediglich im Dienste der Lautsprache (vgl. Löwe 1992, S. 73). Als wichtig ist festzuhalten: bei allen einflussreichen Pädagogen und Linguisten jener Zeit war eine diskriminierende Einstellung¹⁷ gegenüber Gebärdensprachen verbreitet. Gebärdensprachen wurden nicht als vollwertige bzw. wertvolle Sprachen angesehen (vgl. Sacks 1992, S. 116 f., Boyes-Braem

¹⁶ Löwe weist explizit darauf hin, dass auch für diese Pädagogen die Lautsprachanbahnung oberstes Ziel blieb und die Gebärde lediglich zu Beginn des Spracherwerbs stützende Funktion zur Erklärung und Festigung der Wortbedeutung hat und nicht die Lautsprachwörter ersetzen soll (vgl. Löwe 1992, S. 73).

¹⁷ An dieser Stelle lediglich eine ablehnende Haltung zu konstatieren würde dem Umstand nicht gerecht werden, dass der Gebrauch von Gebärden in den Schulen faktisch verboten war und die Gebärdensprachen und deren Nutzer damit tatsächlich diskriminiert wurden.

1990, S. 10). Im günstigsten Fall wurden Gebärden also von einigen Pädagogen lediglich als ein Hilfsmittel zur Lautsprachförderung eingesetzt.

Die Wiederentdeckung der Gebärdensprache durch Linguisten seit Mitte des 20. Jahrhunderts

Erst Ende der 1950-er Jahre begann die Gebärdensprache als gleichwertige Sprache in das Interessenfeld der wissenschaftlichen Forschung zu rücken. Dabei ging das Interesse von linguistischer Seite aus: William C. Stokoe, sein Interesse wurde als Sprachwissenschaftler und Dozent für Englisch am Gallaudet College for the Deaf in Washington für die Erforschung der Strukturen der amerikanischen Gebärdensprache geweckt (vgl. Boyes-Braem 1990, S. 10). Durch seine Untersuchungen gelang es ihm nachzuweisen, dass die Gebärdensprache bei allen strukturellen Unterschieden zur Lautsprache jedoch in ihren Funktionen und Potentialen völlig ebenbürtig ist (vgl. Boyes-Braem 1990, S. 13 ff.). Seine Publikationen haben – wenn auch nicht sofort – eine Wende hin zur politischen Anerkennung der Gebärdensprache ermöglicht (vgl. Sacks 1992, S. 118-121).

In Deutschland dauerte es noch zwei Jahrzehnte. Erst Anfang der 1980-er Jahre wurde die über ein Jahrhundert lang währende Diskriminierung der Deutschen Gebärdensprache durchbrochen. Auf Grundlage der sprachanalytischen Forschungen von Siegmund Prillwitz (vgl. Löwe 1992, S. 119 f.¹⁸), ebenfalls ein hörender Linguist, wurde die vollständige Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache möglich. Auf dieser Basis konnte sich die Gebärdensprache gegenüber der Lautsprache allmählich rehabilitieren, mit positiven Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein der gehörlosen Gebärdensprachler¹⁹. Als wesentliches Datum wird das Jahr 1985 genannt, in dem zum einen die „*Skizzen zu einer Grammatik der Deutschen Gebärdensprache*“ (Prillwitz 1985)

¹⁸ Armin Löwe nennt Siegmund Prillwitz und daneben auch Gudula List, als Wegbereiter der Deutschen Gebärdensprache, jedoch in einem im gesamten Buch „*Hörgeschädigtenpädagogik international*“ (Löwe 1992) verbreiteten aggressiv-abfälligen Ton gegenüber Befürwortern und Förderern der Gebärdensprache, ganz in der Tradition des seit 1880 dominierenden Oralismus.

¹⁹ Die sehr emotionalen Abschiedsworte anlässlich der Pensionierung von Prof. Prillwitz durch das Team von taubenschlag.de (Internet-Portal für Gehörlose und Schwerhörige) illustrieren, welche starke Verehrung seitens Gehörloser Gebärdensprachler dem beruflichen und persönlichen Wirken von Siegmund Prillwitz entgegengebracht wird (vgl. <http://www.taubenschlag.de/html/archiv/back112.html> [Stand 27.11.2009]).

veröffentlicht wurde und zum anderen auf einem Internationalen Kongress in Hamburg die Forschungsergebnisse zur Deutschen Gebärdensprache und ihre Bedeutung für die Bildung von hörgeschädigten Kindern einer breiten Öffentlichkeit vorgestellt wurden (vgl. Prillwitz 1986).

Im Jahr 1990 wurde dann in Nordrhein-Westfalen die *Forschungsarbeitsgemeinschaft Gehörlosengemeinschaften und Gebärdensprachen (FAGGS)* gegründet (vgl. List 1993a, S. 595). Günther List berichtet 1993 von einem erstmals im deutschen Raum geplanten Projekt zu Lebensgeschichten Gehörloser, welches als Pilotprojekt der FAGGS gedacht war. Als einen zentralen Aspekt für das Forschungsanliegen, der auch im thematischen Rahmen der hier vorliegenden Arbeit eine bedeutende Rolle spielt, markiert List:

„Die Gebärdensprachen laden Hörende (und Schwerhörige sowie Gehörlose Anm. C.R.) zu einer bewußtseinserweiternden Reflexion ein, die tiefer als der reine Mildtätigkeitsinstinkt dringt. Zur Debatte steht die Gültigkeit eines grundlegend unterschiedlichen sprachlichen Symbolsystems, das die konventionelle, monopolistische Wahrnehmung dessen, was ‘Sprache’ ist, auf Seiten der Hörenden radikal in Frage stellt. Genau das macht ‘Gehörlosigkeit’ zu einem paradigmatischen Fall, entscheidend für die Auseinandersetzung der Gesellschaft mit dem ‘Andersartigen’ so wie im Falle von Rassismus und Antisemitismus. Dadurch wird der Oralismus provokativ einer intensiven anthropologischen und historischen Kritik ausgesetzt.“
(List 1993a, S. 605).

Günther List hat bis in die jüngste Vergangenheit zum Themenkreis Zweisprachigkeit und Gehörlosigkeit veröffentlicht (vgl. List 1989; 2007a; 2007b; 2009; List u.a. 1993b).

Gründung der heutigen Forschungsstelle zur Rehabilitation von Menschen mit kommunikativer Behinderung (FST) 1965 in Heidelberg: Beginn praxisnaher Forschungen für lautsprachorientierte schwerhörige und gehörlose Menschen mit dem Ziel einer verbesserten Teilhabe

Zu der Zeit, als Linguisten in den Vereinigten Staaten von Amerika die Gebärdensprache wiederentdeckten, gründete Klaus Schulte unter dem Titel „Forschungsstelle für angewandte Sprachwissenschaft zur Rehabilitation Behinderter“ eine Forschungseinrichtung, die in der Bundesrepublik Deutschland als FST bekannt geworden ist. Als Professor für Allgemeine und Angewandte

Sprachwissenschaft einschließlich Phonetik und Sprachanbildung bei Hör- und Sprachgeschädigten an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg baute er mit der FST eine praxiswirksame Institution auf. Viele Forschungsprojekte wurden und werden realisiert insbesondere für eine verbesserte berufliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen, welche ihre Kommunikation einschränken²⁰. Dabei ist Interdisziplinarität durch Kooperation u.a. zwischen pädagogischen, linguistischen, soziologischen, psychologischen und medizinischen Ansätzen²¹ der Schlüssel für erfolgreiche, praxisrelevante Forschung und Entwicklung. Armin Löwe dokumentiert die Bedeutung der FST unter der Leitung von Klaus Schulte in seinem Anfang der 1990-er Jahre erschienen Buch „*Hörgeschädigtenpädagogik international*“ (Löwe 1992)²².

Die Arbeitsschwerpunkte der FST lassen sich in drei Bereiche fassen:

- Forschungen zu manuellen, technischen und logopädischen Hilfen für Erwerb und Pflege der Lautsprachkompetenzen gehörloser und hochgradig schwerhöriger Menschen²³ (vgl. Schulte 1974; 1980; Schlenker-Schulte, Schulte 1988; 1983; Schlenker-Schulte 1991);
- Forschungen zur Textoptimierung schriftsprachlicher Dokumente als Basis für eine Überarbeitung z.B. von Prüfungstexten für gehörlose Auszubildende (vgl. Schulte 1983; 1990; Ehrhardt u.a. 1993a, 1993b)²⁴

²⁰ Seit 1998 arbeitet die FST unter Leitung von Christa Schlenker-Schulte unter dem Namen "Forschungsstelle zur Rehabilitation von Menschen mit kommunikativer Behinderung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg e.V. - An-Institut". Zur Geschichte und aktuellen Präsenz der FST ist ihre Internetseite zu empfehlen (vgl. <http://www.fst.uni-halle.de/> [Stand 30.11.2009, 11:26 Uhr]).

²¹ Siehe hierzu auch: <http://www.fst.uni-halle.de/interdisziplinaritaet/> [Stand 30.11.09, 11:31 Uhr].

²² Armin Löwe hat die FST im Teil 3 seiner Veröffentlichung innerhalb der „*Kurzbiographien von bedeutenden Vertretern der Hörgeschädigtenpädagogik sowie einiger benachbarter Disziplinen*“ (Löwe 1992, S. 289) aufgenommen. Zu Klaus Schulte nennt Löwe die Gründung der FST und erläutert im Anschluss: „*Durchführung zahlreicher Forschungsprojekte. Mehr als 250 Buch-, Zeitschriften- und Videoveröffentlichungen*“ (Löwe 1992, S. 233).

²³ In jüngerer Zeit wurde zu diesem Arbeitsschwerpunkt von 2002-2005 das Projekt ‚COCHLEAR IMPLANT: Kontextfaktoren für eine erfolgreiche Rehabilitation Jugendlicher und Erwachsener nach einer Cochlea Implantation‘ (Informationen Online im Internet unter <http://www.fst.uni-halle.de/bersicht/ci/> [Stand 30.11.2009, 17:33 Uhr]) realisiert.

²⁴ Die hier genannten Veröffentlichungen können als Grundlage für die seit 20 Jahren laufende Arbeit in den Projekten ‚Sonderformulierte Prüfungstexte (SPT 1990-2004)‘, ‚Textoptimierung von Prüfungsaufgaben (TOP 1990-2004)‘ sowie ‚Prüfungsmodifikation durch Textoptimierung (PMT seit 2004)‘ angesehen werden. Für aktuelle Informationen zu den Inhalten des Projektes

- Forschungen zur beruflichen Teilhabe von Menschen mit Hörschädigung (vgl. Schulte u.a. 1997; Schulte u.a. 2000; Luntz u.a. 2004a): wissenschaftliche Begleitung beruflicher Aus- und Weiterbildungen, die für Menschen mit Hörschädigung neu erschlossen werden²⁵, sowie wissenschaftliche Evaluation notwendiger Rahmenbedingungen und ihrer gesetzlichen Grundlagen für eine gelingende berufliche Teilhabe²⁶.

Klaus Schulte und Christa Schlenker-Schulte leisten mit der FST und deren zahlreichen Mitarbeitern und Kooperationspartnern seit vielen Jahren eine wirksame Arbeit, die insbesondere für lautsprachorientierte Menschen mit Hörgeschädigung hilfreich war und ist.

Den zentralen Disput innerhalb der Hörgeschädigtenpädagogik zwischen einem Primat der Lautsprachförderung und einer bilingualen Förderung bei Gleichwertigkeit von Gebärden- und Lautsprache im Blick fällt jedoch auf: Zumindest mit früheren Veröffentlichungen positioniert sich die FST klar auf Seiten des Paradigmas *Primat der Lautsprachförderung* (vgl. z.B. Schlenker-Schulte 1983²⁷; Schulte 1993). Gegenüber dem bilingualen Ansatz wurde eine kritische Stellung eingenommen (vgl. Schulte 1989)²⁸, ohne die Gebärdensprache als Kommuni-

und der großen Anzahl der bisher überarbeiteten Prüfungsaufgaben empfiehlt sich die Internet-Seite (http://www.fst.uni-halle.de/_bersicht/pmt/ [Stand 30.11.2009, 18:05 Uhr]).

²⁵ Hier sind insbesondere drei Projekte zu nennen: ‚Gemeinsame Berufsausbildung von kommunikationsbehinderten und nichtbehinderten Frauen und Männern in der Heilerziehungspflege (HELP von 1998-2003)‘, ‚Zukunftssicherung hörbehinderter Arbeitnehmer in kaufmännischen und technischen Berufen durch berufsfeldübergreifendes Lernen. Virtuelle Fachschulen für Wirtschaft und Technik (ZUK seit 2000)‘ sowie ‚Überprüfung der Nachhaltigkeit einer virtuellen Höherqualifikation berufstätiger Hör- und Kommunikationsbehinderter - Kontextfaktoren für erfolgreiche Berufstätigkeit (VIRTUS von 2005-2008)‘. Grundlage der Projekte ist die enge Kooperation mit beruflichen Bildungseinrichtungen für hör- und sprachgeschädigte Menschen.

²⁶ Hierzu ist im Jahr 2009 das Projekt ‚Gesetzeswirkungen bei der beruflichen Integration schwerhöriger, ertaubter und gehörloser Menschen durch Kommunikation und Organisation (GINKO)‘ gestartet (vgl. http://www.fst.uni-halle.de/_bersicht/1627888_2218081/ [Stand 30.12.2009, 21:28 Uhr]).

²⁷ Diese von Klaus Schulte und Christa Schlenker-Schulte erarbeitete und herausgegebene Video-Reihe zeigt Anleitungen zu Lautsprachübungen mit gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Menschen.

²⁸ Aktuell warnt Klaus Schulte davor, die Förderung der lautsprachbasierten Schriftsprachkompetenz bei gehörlosen Kindern und Jugendlichen zugunsten einer primären Gebärdensprachförderung zu vernachlässigen. Dies brachte er engagiert zum Ausdruck bei einem Statement am 07.02.2007 im Anschluss an den Vortrag von Karl-Heinz Stange zu ‚Psychosoziale

kationsmittel prinzipiell abzulehnen. So werden z.B. mittlerweile bei Kongressen und Fachtagungen der FST Dolmetscher in Deutscher Gebärdensprache (DGS), Lautsprachbegleitender Gebärde (LBG) und Schriftmittler eingesetzt²⁹. Das erklärte Ziel der FST ist, *mehr Menschen mit kommunikativer Behinderung Chancen zur kommunikativen, beruflichen und sozialen Integration zu eröffnen*³⁰, wofür letztlich die einbeziehende Anerkennung aller Formen der Kommunikation erforderlich ist.

Die Entwicklungen in der Hörgeschädigtenpädagogik der 1990-er Jahre in Deutschland

In den 1990-er Jahren gab es innerhalb der Hörgeschädigtenpädagogik in Deutschland von Hamburg ausgehend die ersten Schulversuche mit bilingualer Förderung. Das heißt, es wurden in einigen Klassen für gehörlose Kinder sowohl die Lautsprache als auch die Gebärdensprache eingesetzt, basierend auf wissenschaftlich begründeten Prinzipien bilingualer Unterrichtung (vgl. Günther 1997, 2004; Günther, Hennies 2007, auch Schor 2005, S. 14-56). Zugleich gab es eine bis heute nachwirkende Auseinandersetzung der Anhänger und Praktiker der Lautsprachmethode mit dem wachsenden Ansehen der Gebärdensprache und ihres damit verbundenen Einsatzes in Unterricht und Ausbildung (vgl. Coninx 1994; Diller 1989; Heinemann 1992). Es entwickelte sich mit der auditiv-verbale Erziehung ein modifizierter Ansatz, der insbesondere durch Susann Schmid-Giovannini weite Verbreitung in der pädagogischen Förderung von schwerhörigen Kindern findet³¹ (vgl. Renzelberg 2007; Schmid-Giovannini 1996; Löwe, Schmid-Giovannini 1996).

Aspekte von Hörschädigungen und Beratungsbedarf' im Rahmen der ‚Ringvorlesung Rehabilitation‘ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Wintersemester 2006/2007.

²⁹ Vgl. hierzu <http://www.fst.uni-halle.de/tagung/> [Stand 01.12.2009, 10:40 Uhr].

³⁰ Vgl. hierzu <http://www.fst.uni-halle.de/entwicklung/> [Stand 01.12.2009, 10:43 Uhr]

³¹ Im Jahr 2000 hatte ich im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des von der FST durchgeführten Bundesmodell-Projektes HELP ein Gespräch mit der damaligen Leiterin der Abteilung Frühförderung am halleschen Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte ‚Albert Klotz‘. Sie sagte mir, dass für die Arbeit der Abteilung Frühförderung insbesondere der Ansatz von Frau Schmid-Giovannini als hilfreich zum Tragen kommt.

Mittlerweile gibt es den Förderverein Lautsprachlich Kommunizierende Hörgeschädigte Deutschland e.V., der als Veranstalter den von Susann Schmid-Giovannini begründeten International Auditory-Verbal Kongress 2008 durchgeführt hat.

Der technische Fortschritt brachte neue Generationen von Hochleistungshörgeräten, Konferenzsystemen und dem Mitte der 1980-er Jahre entwickelten Cochlear Implant. Diese Entwicklungen stärkten die Argumentation der Anhänger des Lautsprach-Ansatzes (vgl. Claußen 1993, S. 289). Insbesondere mit dem Cochlear Implant (CI)³² sind große Erwartungen für einen erfolgreichen, hörgerichteten Lautspracherwerb für prälingual ertaubte Kinder³³ verbunden (vgl. Löwe 1992, S. 144 f.).

Die Entwicklung in Deutschland der letzten 10 Jahre

Ein wichtiger Schritt für die Entwicklung der heutigen Situation wurde in der zweiten Hälfte der 1990-er Jahre vollzogen:

*„Am 6. November 1996 forderte die **Arbeits- und Sozialministerkonferenz** in Deutschland die Ministerpräsidentenkonferenz dazu auf, die Umsetzung des Beschlusses des Europäischen Parlaments zur Gebärdensprache voranzutreiben und die Gebärdensprache neben der Lautsprache in Bildung, Ausbildung, Forschung und Arbeitsleben zu fördern. (...) Ein Jahr später, am 20. März 1997, befürwortete die **Ministerpräsidentenkonferenz** die Anerkennung und Förderung der Gebärdensprache in Deutschland.“*
(Schor 2005, S. 9).

In Folge dieses Beschlusses wurde die Gebärdensprache in den für die Schulen relevanten Gesetzen und Verordnungen aufgenommen, jedoch in unterschiedlichen Ausgestaltungen in den einzelnen Ländern. So wird zum Beispiel im Land Sachsen-Anhalt in der „Verordnung über die sonderpädagogische Förderung vom 2. August 2005“ (Kultusminister 2005) in § 25 lediglich geregelt:

„Die Förderschule für Gehörlose und Hörgeschädigte befähigt durch den Bildungs- und Erziehungsprozess die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, indem sie die Schülerinnen und Schüler soweit wie möglich zu einer verständlichen Lautsprache führt. (...) Hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler, die nicht über die Lautsprache als primäres Kommunikationsmittel

³² Hierbei handelt es sich um eine Hörprothese. Das CI übernimmt dabei die Funktionen der Schallverarbeitung, welche im Zuge einer exogen oder endogen bedingten Schädigung der Hörschnecke (die Cochlear) auf natürlichem Wege nicht mehr ausreichend erfüllt werden.

³³ Für prälingual ertaubte Kinder ist der Lautspracherwerb auf natürlichem Wege nicht möglich. Nur unter enorm großen Anstrengungen für das Kind mit viel Zeitinvestition in Sprech-Abseh-Übungen unter Einbezug der visuellen und taktilen Kanäle gelang es, bei diesen Kindern Lautsprachkompetenzen zu fördern. Allerdings bei weitem nicht so erfolgreich, wie angestrebt (vgl. Günther 2007, S. 13).

verfügen, werden mit gebärdensprachlichen Kommunikationsmitteln vertraut gemacht.“ (Kultusminister 2005, S. 11).

Im Freistaat Bayern wurde hingegen beschlossen, z.B. ein Unterrichtsfach Gebärdensprache einzuführen, verbunden mit Inhalten der Gehörlosenkultur (vgl. Schor 2005, S. 10 f.).

In der Praxis werden heute in Hamburg³⁴, im Freistaat Bayern, in Berlin und einigen anderen Städten in Deutschland Schülern mit Hörschädigung bilingual unterrichtet bzw. es wurde Gebärdensprache z.B. im Land Niedersachsen als neues Unterrichtsfach eingeführt (vgl. Günther 2004, S. 5f.).

Für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich muss allerdings auch konstatiert werden, dass trotz des ausgewiesenen Erfolges bilingualer Ansätze (vgl. Ahrbeck u.a. 2004; Günther 2004; Krausneker 2004; Schor 2005; Günther, Hennies 2007) der zentrale Disput zwischen einem Primat des Lautsprachansatzes auf der einen Seite und einem gleichberechtigten Einbezug von Gebärdensprache für alle Hörgeschädigten auf der anderen Seite immer noch wirkt³⁵. Illustrierendes Beispiel dafür sind die Auseinandersetzungen um lautsprachliche *und* gebärdensprachliche Angebote für schwerhörige Kinder, insbesondere für Kinder mit einem Cochlear Implant³⁶ (vgl. Günther, Hennies 2007, S. 11).

Im berufsbildenden und beruflichen Bereich stellt sich die Situation wesentlich entspannter dar. So sind Gebärdensprachkompetenzen z. B. mittlerweile eine

³⁴ In der Hörgeschädigtenschule in Hamburg wurde insbesondere auf drängen von Eltern 1993/94 mit dem ersten bilingualen Schulversuch in Deutschland begonnen (vgl. Günther 2004, S. 5), der heute ein Regelangebot ist (vgl. Internet-Seite der Hörgeschädigtenschule in Hamburg <http://schule-fuer-hoergeschaedigte.hamburg.de/index.php/article/detail/2486?PHPS-ESSID=f5902a441bb707d82b11af17071d5262> [Stand 01.12.2009, 17:33 Uhr]). .

³⁵ Gründe dafür liegen sicherlich zum einen in der immer noch aktuellen Präsenz von Vertretern einer radikalen Oral-Aural-Ausrichtung wie z.B. Susann Schmid-Giovannini. Zum Anderen sind in vielen Bildungseinrichtungen, insbesondere Schulen für Hörgeschädigte noch ältere Pädagogen beschäftigt, welche ihre Ausbildung und viele Praxisjahre unter dem Primat der Lautsprachgerichtetheit absolviert haben. Somit brauchen Veränderungen insbesondere in der schulischen Praxis oft längere Zeit, auch wenn rechtliche Regelungen bereits den Weg für Veränderungen frei gemacht haben.

³⁶ Aus persönlichen Gesprächen mit einer Lehrerin am Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte in Halle ist mir dieser Konflikt bekannt: sie berichtete, wie emotional aufgeladen ihr die Ablehnung von ihren älteren Kolleginnen entgegnet wurde, als diese mitbekommen haben, dass sie einem CI-Kind aus ihrer Klasse Gebärden im Unterricht angeboten hat, da seine Lautsprachentwicklung trotz des CI über längere Zeit nicht voran ging.

Einstellungsvoraussetzung für pädagogische Mitarbeitern der Berufsbildungswerke für Hörgeschädigte. Mit dem SGB IX wurden für den Bereich der Teilhabe am Berufsleben ebenfalls wichtige Weichen gestellt. So wurde mit "§ 57 Förderung der Verständigung" (BIH 2007, S. 72) sichergestellt, dass pragmatische Lösungen für die tatsächlich vorhandenen Bedarfe an behinderungsbedingtem Nachteilsausgleich für die Kommunikation von Menschen mit Hörbehinderung gewährleistet werden. So das z.B. gehörlose Menschen für besondere Anlässe wie z.B. Personalgespräche kostenfrei Gebärdensprachdolmetschern einsetzen können. Bei der personalen Besetzung der begleitenden und vermittelnden Dienste für Menschen mit Hörbehinderung innerhalb der Integrationsfachdienste wird auf Gebärdensprachkompetenz sowie auf Kenntnisse und Kompetenzen sowohl im Zusammenhang mit Gehörlosenkultur und im Kontext schwerhörige Menschen geachtet³⁷.

2.1.2 Spezifische Forschungsansätze für spezifische Aspekte innerhalb der Hörgeschädigtenpädagogik

Die im Abschnitt 2.1.1 dargestellte historische Entwicklung des zentralen Disputs um eine für die betroffenen Menschen angemessene Sprachförderung verdeutlicht die Komplexität des Phänomens Hörschädigung. Das Wirken spezifischer Aspekte innerhalb der Gesamtproblematik, die insbesondere durch Beeinträchtigungen bzw. Abweichungen im Bereich Kommunikation gekennzeichnet ist, hat auch spezifische Forschungsansätze angeregt.

Wenn die – auch historisch bedingten – ideologischen Aufladungen außer Acht gelassen werden, lassen sich diese Forschungsansätze wie in der folgenden Abbildung skizziert dargestellt.

³⁷ Die Integrationsfachdienste sind nach SGB IX, §§ 109-115 die zentralen Dienstleister für die Realisierung und Sicherung der beruflichen Teilhabe von schwerbehinderten Menschen. Bundesweit gibt es bei allen Fachdiensten extra Fachdienste für Menschen mit Hörbehinderung. Als Integrationsberater der Hörbehindertenfachdienste werden bevorzugt Fachleute mit eigener biografischer Erfahrung mit Schwerhörigkeit oder Gehörlosigkeit eingestellt. Minimalanforderung ist aber auf jeden Fall Gebärdensprachkompetenz, die für die Beratungsarbeit im Arbeitsumfeld und im Büro unbedingt erforderlich ist.

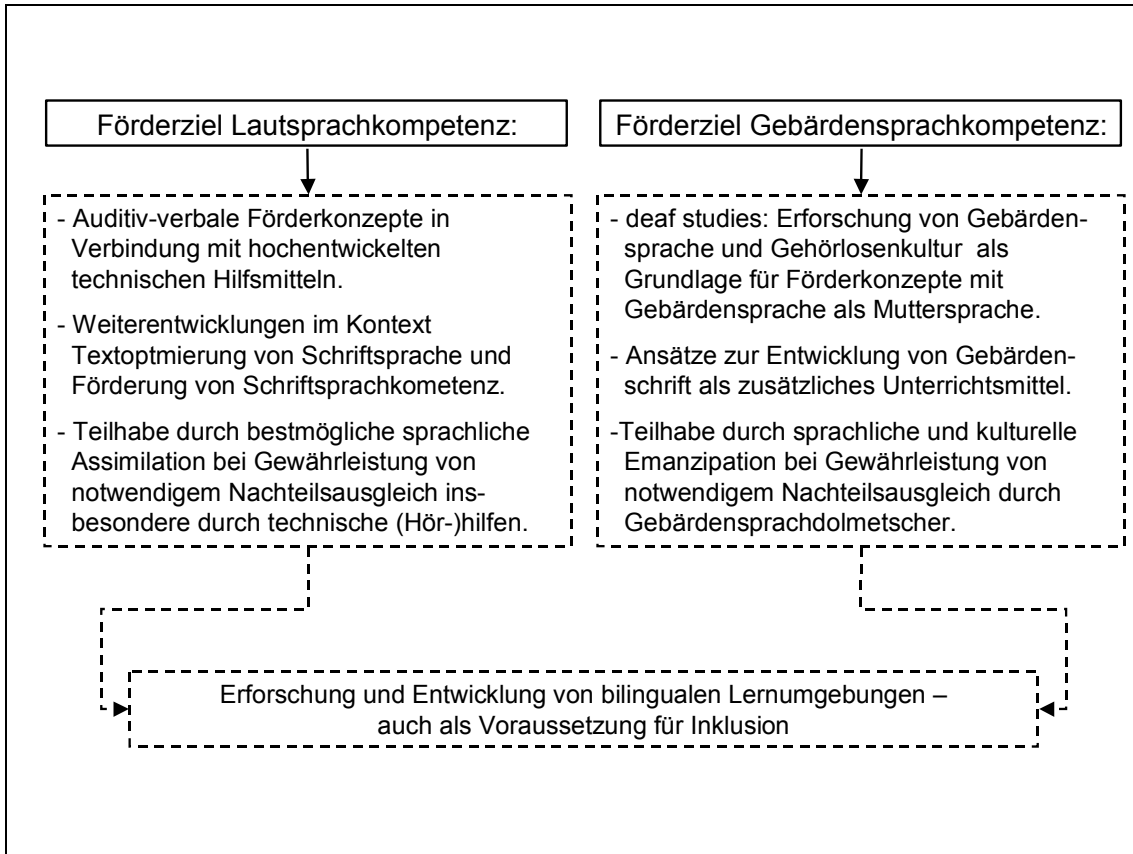


Abbildung 1: Forschungsansätze in der Hörgeschädigtenpädagogik im Kontext Sprachkompetenz

Der vor 17 Jahren in Deutschland insbesondere auf Initiative von Eltern mit hörgeschädigten Kindern gestartete und heute an mehreren Standorten in Deutschland und Österreich praktizierte Ansatz einer konsequent bilingualen Unterrichtsgestaltung, ist ein auch auf internationalen Erfahrungen basierender zeitgemäßer Ansatz (vgl. z.B. Wisch 1990; Johnson 1990). Er ist nicht starr einheitlich umgesetzt, vielmehr haben sich unterschiedliche Modelle der Umsetzung entwickelt (vgl. für einen Überblick zu den Modellen Schor 2005, S. 16-21; für das Schwedische Modell Ahlgren 1994, für Deutschland Günther 2004; Günther, Hennies 2007; für Österreich Krausneker 2004). Mittels wissenschaftlicher Begleitforschungen konnte aufgezeigt werden: für Kinder mit Hörschädigung, insbesondere gehörlose Kinder, ist eine parallele Förderung von Gebärdensprache und Lautsprache möglich, sinnvoll und insgesamt förderlich (vgl. insbesondere Günther, Hennies 2007). Dabei können die Erkenntnisse der Forschungsansätze sowohl zur Förderung der Lautsprach- als auch zur Förderung

der Gebärdensprachkompetenz für die Unterrichtsgestaltung und die Lernerfolge von schwerhörigen und gehörlosen Kindern gewinnbringend genutzt werden. Die Forderung und Förderung eines bilingualen Ansatzes, also die sinnvolle und zeitgemäße Kombination der Gebärdensprach- und Lautsprachförderung für Kinder mit einer Hörschädigung, erscheint als emergente Konsequenz.

Die Wiederentdeckung und Rehabilitation der Gebärdensprache als vollwertigem und der Lautsprache ebenbürtigem Kommunikationsmodus sowie weitere vergleichende Forschungen erfolgten jedoch initial von Seiten der Linguistik (vgl. z.B. Prillwitz 1985, 1986; Boyes-Braem 1990; Papaspyrou 1990, 2003).

Ebenso wurde die Lautsprache im Kontext Hörschädigung insbesondere unter sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten analysiert³⁸ mit dem Ziel, optimale Methoden zur Vermittlung, Aneignung und auch Hilfen im täglichen Gebrauch zu entwickeln.

Mit den bisher erläuterten Forschungsansätzen ist jedoch noch nicht die umfassendere Frage erfasst, welche Bedeutung die Hörschädigung im Leben und Alltag der betroffenen Menschen, also für ihre individuellen Teilhabe-Erfahrungen entwickelt. Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick zu sozialwissenschaftlichen Arbeiten, in denen diese Frage im Zentrum des Interessenfokus steht.

2.1.3 Sozialwissenschaftliche Arbeiten zur lebensweltlichen Bedeutung des Themas Teilhabe von Menschen mit Hörbehinderung

Die Frage nach der Bedeutung der Folgen des Kontextes Hörbehinderung und Teilhabe für den schwerhörigen oder gehörlosen Menschen kann allein vom linguistischen Standort nicht ausreichend bearbeitet werden. Die notwendig differenzierte Untersuchung dieser komplexen Zusammenhänge erfordert eine weitere sozialwissenschaftliche Annäherung an die Subjektperspektive. Ein

³⁸ Ein illustrierendes Beispiel dafür gibt der ursprüngliche Name der FST, welche seit 1965 als ‚Forschungsstelle für angewandte Sprachwissenschaft zur Rehabilitation Behinderter‘ (vgl. <http://www.fst.uni-halle.de/entwicklung/> [Stand 08.12.2009, 11:50 Uhr]) in Deutschland gegründet eine Vielzahl an Untersuchungen durchgeführt hat.

adäquater empirischer Zugang ist auf Basis qualitativer Daten und Verfahren möglich.

Bei der Recherche nach sozialwissenschaftlichen Arbeiten mit einem qualitativen Zugang zum übergreifenden Themenkomplex *Menschen mit Hörbehinderung* ergibt sich folgendes Bild. In den letzten Jahrzehnten wurden einige Untersuchungen Seitens psychologischer, soziologischer und pädagogischer Ansätze veröffentlicht. Hinzu kommt eine Vielzahl von Publikationen zu gehörlosen Persönlichkeiten mit journalistischen Ansätzen³⁹.

Wenn man sich die thematischen Schwerpunkte der Arbeiten anschaut, lassen sie sich in folgende Oberkategorien unterscheiden:

- Identitätsentwicklung von Menschen mit Hörschädigung (vgl. z.B. Jeltsch-Schudel 2008; Hintermair 1999; Schwöppe 1999; Kruse 1988; Zaurov 2003; Taylor 2003);
- Sprachlich-kulturelle Zusammenhänge im Lebensweltbezug – Menschen mit Hörschädigung im Spannungsfeld der Konstruktionen einer Lautsprach-, Gehörlosen- und auch Schwerhörigenkultur (vgl. z.B. Voit 1998; Gutjahr 2007; Draheim u.a. 2009);
- Biografien und Autobiografien von Menschen mit Hörschädigung: illustrierende Darstellungen von lebensweltlichen Erfahrungen und Lebensleistung sowie Bücher mit Kurz-Biografien von bekannten und bedeutenden Menschen mit Hörschädigung (vgl. z.B. Tucker 2001; Braddock 1975; Toole 1979, 1980, 1996; Van Cleve 1987; Goldstein 1989; Holcomb 1989; Robinette 1991; Lang 1995; Podmore 1995; Mather 1997; Qualls-Mitchell 2004; sowie für den deutschsprachigen Raum den Aufsatzband von Fischer u.a. 1993);

³⁹ Auf der Suche nach Veröffentlichungen zum Thema Menschen mit Hörbehinderung mit einem expliziten methodischen Ansatz der sozialwissenschaftlichen bzw. erziehungswissenschaftlichen Biografieforchung bekam ich von Rachel Rosenstock einen wertvollen Tipp. Sie hat als gehörlose Sprachwissenschaftlerin an der Gallaudet University den Doctor of Philosophy in Linguistik erworben. Ihr Hinweis auf die Bibliothek der Gallaudet University offenbarte mir eine sehr große Anzahl an veröffentlichten Biografien von gehörlosen Menschen. Diese im einzelnen aufzuführen würde den Rahmen sprengen, jedoch sind sie für jeden recherchierbar unter: http://library.gallaudet.edu/Library/Deaf_Research_Help/Research_Guides_%28Pathfinders%29/Deaf_Biographies.html [Stand 08.12.2009, 22:37 Uhr].

- deaf studies⁴⁰ und deaf cultur – emanzipatorische Arbeiten zu Gehörlosigkeit und Gehörlosenkultur (vgl. z.B. Bauman 2008; Marschark 2003; McDonnell 2004; Bruhn u.a. 2007; Carmel u.a. 1987; Carbin u.a. 1996; Bertling 1997; Bull 1998; Edwards 1998; Vogel 2002; Levitan 2003; Bradaric-Joncic u.a. 2004; Eckert 2005; Humphries 2005; Goodstein 2006; Alfano u.a. 2007; Ladd 2008; Lindgren 2008; Maier 2008; Fraser 2010).

Schon anhand dieser Auswahl an einschlägigen internationalen Veröffentlichungen lässt sich das zentrale Spannungsfeld im Kontext mit dem Thema Hörbehinderung und Teilhabe konturieren. Es wird offensichtlich insbesondere in der Emanzipationsbewegung von Menschen mit Hörschädigung und ihrer Auseinandersetzung mit der nicht-(hör-)behinderten Mehrheit, deren Werte und Normen, Erwartungen und Vorurteile.

Die wesentlichen Fragenkomplexe, die dem sozialwissenschaftlichen Diskurs und der Erforschung der lebensweltlichen Bedeutung von Teilhabe im Kontext Hörbehinderung zugrunde liegen, sind dabei⁴¹:

- Identität: die psychologisch und soziologisch begründeten Fragen nach der individuellen und kollektiven Relevanz von Zugehörigkeit bzw. Identifikation mit einer oder mehreren insbesondere durch kulturelle Aspekte konstituierten Gruppen. Verbunden damit sind die Folgen für die Verhaltensrelationen der Person, ihr Selbstbewusstsein und ihre Selbstwertschätzung als Voraussetzungen für autonomes Handeln.

⁴⁰ Hier sei auch auf zwei seit 1996 erscheinende Zeitschriften verwiesen. So preist sich das in den USA erscheinende „*Journal of deaf studies and deaf education*“ der Oxford University Press als „(...) a peer-reviewed scholarly journal integrating and coordinating basic and applied research relating to individuals who are deaf, including cultural, developmental, linguistic, and educational topics.“ (Online im Internet: <http://jdsde.oxfordjournals.org/> [Stand 14.12.2009; 17:12 Uhr] an. In UK erscheint die „*Deaf worlds: international journal of deaf studies*“ vom McLean Publisher in Coleford.

⁴¹ Da sich die hier vorliegende Arbeit auf Bildungsprozesse von Menschen mit einer Hörschädigung konzentriert, wird nicht näher auf die prinzipiell zu konstatierenden Zusammenhänge von Teilhabe und Hörbehinderung sowie Teilhabe und Behinderung insgesamt eingegangen. Ich möchte aber an dieser Stelle darauf hinweisen, dass die prinzipiellen Fragenkomplexe im Themenkomplex Teilhabe und Hörbehinderung für das Phänomen Behinderung allgemein gilt, bei allen Detail-Unterschieden mit Blick auf die unterschiedlichen Behinderungsarten.

- Integration, Inklusion und Emanzipation: die soziologische und auch pädagogische Frage, wie es gelingen kann, die Bedingungen für eine gleichberechtigte und gleichwertige Teilhabe zu schaffen, in denen durch Anerkennung, Selbstbestimmung sowie ein dadurch realisierbares erfolgreiches und erfülltes Leben innerhalb sich pluralisierender Gesellschaften möglich wird, und zwar für gehörlose und schwerhörige Menschen.

Einen prägnanten Überblick zur Komplexität und Problematik des aktuellen sozialwissenschaftlichen Diskurses im Kontext Teilhabe von Menschen mit Hörschädigung skizzieren Lars Bruhn und Jürgen Homann in ihrem 2007 veröffentlichten Aufsatz *„Disability Studies und Deaf Studies. Kohärenz, Interdependenz und Widersprüchlichkeiten zweier neuer Disziplinen“* (Bruhn u.a. 2007). Sie arbeiten als zentrale Gesichtspunkte heraus:

- *Für den Kern der Deaf Studies:*
Kultur – Sprache – Gehörlosigkeit: Konstitution einer alternativen Teil- bis hin zur Gegenkultur zur hegemonialen Leitkultur der hörenden Mehrheitsgesellschaft mit identitätsstiftenden Potentialen⁴² (vgl. Bruhn u.a. 2007, S. 2);
- *Als in ihrer Widersprüchlichkeit zum eigenen emanzipatorischen Anspruch bestehende Herausforderung an die Deaf Studies:*
Cochlea-Implantat – Schwerhörigkeit – Spät-Ertaubung: Konstruktive Auseinandersetzung mit und Öffnung für Menschen mit Hörschädigung, denen nicht wie prälingual Gehörlosen und ihren Kindern ein genuiner Zugang zur Gehörlosenkultur offen steht, bei Abwehr von insbesondere medizinisch-technologisch generierten individual-defektorientierten Gefahren⁴³ (vgl. Bruhn u.a. 2007, S. 2ff.);

⁴² In einem Vorgriff auf die Ausführungen im folgenden Abschnitt 2.2 zu den Grundlagen von Bildungsprozessen sei hier nur kurz verwiesen auf die aus der Konstitution einer Gehörlosenkultur resultierenden positiven Effekte auf die Ich-Stärke der Individuen innerhalb dieser Alternativkultur (vgl. Marotzki 1988, S.315).

⁴³ Diese auch traditionell defektorientierten Ansätze im gesellschaftlichen Verhältnis gegenüber Menschen mit Behinderung haben schwerwiegende Folgen für die betroffenen Individuen. So wird heute, ausgehend von emanzipativen Ansätzen, zwar durchaus unter Fachleuten anerkannt, „(...) dass das Phänomen Behinderung im Wesentlichen nicht ein Problem von Behinderung betroffener Menschen ist. Dennoch ist es aber nach wie vor ein Problem von

- *Als anstehende Aufgabe von Deaf Studies und Disability Studies:*
Konstruktive inhaltliche Auseinandersetzung der Emanzipationsbewegung von Menschen mit Hörschädigung mit der Emanzipationsbewegung von Menschen mit Behinderungen allgemein. Ziel dabei ist, die zentrale Aufgabe der Teilhabe, Gleichstellung, Selbstbestimmung und damit Emanzipation von Menschen mit Behinderung im globalen Kontext, für die Betroffenen der jeweiligen Gruppen optimal zu bearbeiten⁴⁴ (vgl. Bruhn u.a. 2007, S. 4ff.).

Das wesentliche Merkmal, welches gerade auch zur Etablierung der Deaf Studies gegenüber der Disability Studies geführt hat, ist die zugesprochene emanzipatorische Funktion der Gebärdensprache für Menschen mit Hörschädigung. Mit ihrem konstitutiven und identitätsstiftenden Moment, ermöglicht sie die kulturelle Auflösung von Behinderung für die Gehörlosen:

„Innerhalb der Gehörlosenkultur erfährt Gehörlosigkeit (..) eine Bewertung, um nicht zu sagen Wertschätzung, die sich grundlegend von den herrschenden Diskursen und Präferenzen der hegemonialen hörenden Mehrheitsgesellschaft unterscheidet. Die Gehörlosenkultur muss somit zumindest in dieser Hinsicht als Teil-, wenn nicht gar als Gegenkultur verstanden werden, die es ermöglicht, ihren Mitgliedern

Behinderung betroffener Menschen, denn die stärkste Behinderung steckt nicht zuletzt auch in den Köpfen der Betroffenen selbst (...)“ (Bruhn 2007, S: 1), was viele Betroffene immer noch anfällig macht für individual-defektorientierte Einflüsse insbesondere aus dem medizinischen und technologischen Bereich.

⁴⁴ Lars Bruhn und Jürgen Homann weisen vor allem auf die Schwierigkeiten der lautsprachlich sozialisierten Hörgeschädigten hin. Für diese ist durch ihre Orientierung an der Lautsprache eine positive Sicht auf ihre Schädigung schwer, zumal der Zutritt zur Gehörlosenkultur über die Gebärdensprache umso schwieriger wird, je später die Sprache erlernt wird. Hier sehen sie Potentiale in der Verbindung von disability studies und deaf studies: *„Wie können lautsprachlich sozialisierte hörgeschädigte Menschen zudem dazu befähigt werden, die Hörschädigung, von der sie sich nicht trennen können, anzunehmen und sich nicht trotz, sondern mit der Hörschädigung selbst zu bejahen, obwohl sie von frühester Kindheit an erfahren, dass sie zwar erwünscht seien, die Hörschädigung jedoch ein unvorhergesehenes Unglück darstelle, das nicht vorgesehen war und daher mittels Technik und Methodik wegtherapiert werden müsse? Wie kann es ermöglicht werden, dieser Selbstentfremdung und inneren Zerrissenheit entgegenzuwirken, um ein kritisches, emanzipatorisches Bewusstsein darüber zu fördern, dass es nicht nur darauf ankommt, sich mit gegebenen Verhältnissen, die sozial konstruiert sind, zu arrangieren und nach Mitteln und Wegen zu suchen, wie am besten mit ihnen umzugehen ist. Eine derartige Strategie liefe zwangsläufig auf einen nicht enden wollenden ‚Kampf mit der Schwäche‘ und ein heldenhaftes Ringen um soziale Anerkennung hinaus, wodurch allenfalls Akzeptanz und Respekt gemerkt werden können, niemals jedoch eine gegenseitige, gleichberechtigte Annahme erreicht wird. Stattdessen sollte es vielmehr darum gehen, sich der eigenen Kräfte und (Un-)Möglichkeiten bewusst zu werden, um letztlich aufgrund eines veränderten Selbstbewusstseins eigene Werte zu definieren. Hierzu könnten u. a. zwei Wissenschaftsansätze einen wichtigen Beitrag leisten (...).“* (Bruhn 2007, S. 4f.)

durch eine weitgehende emanzipatorische Selbstorganisation ihrer Bedürfnisse ein Überleben zu sichern und die Abhängigkeit von den herrschenden Institutionen zumindest ein Stück weit zu verringern.“ (Bruhn u.a. 2007, S. 2)

Barbara Galic bringt diesen Aspekt ebenfalls 2005 in dem Titel ihres Aufsatzes „Gehörlosigkeit: Stigma oder Lebensform? - eine Frage der Perspektive!“ (Galic 2005) zum Ausdruck.

Auf der anderen Seite melden sich mittlerweile lautsprachorientierte Hörgeschädigte unüberhörbar. So erweckt der Text einer Online gestellten Verlautbarung des Fördervereins Lautsprachlich Kommunizierende Hörgeschädigte Deutschland e.V. den Eindruck, es gäbe mittlerweile eine Diskriminierung in umgekehrter Richtung: lautsprachorientierten Gehörlosen werde eine optimale Lautsprachförderung zugunsten der Verbreitung von Gebärdensprache vorenthalten. So wird auf der Internetseite ein gesellschaftlich verbreitetes Vorurteil einer Unabdingbarkeit von Gehörlosigkeit, Gebärdensprache und Gehörlosenkultur konstatiert, welches es zugunsten einer optimalen Lautsprachförderung zu überwinden gilt⁴⁵.

Wichtig ist zu markieren, dass den Diskussionen zwischen Gehörlosen und Schwerhörigen bzw. dem Stellenwert von Gebärdensprache und Lautsprache, die auch für Bildung und Erziehungspraxis zentrale dialektische Grundfigur von Anpassung und Widerstand (vgl. Marotzki 1988, S. 313) zugrunde liegt⁴⁶. Damit ließe sich ein emanzipatorisches Potential der bilingualen Förderung in Gebärdensprache und Lautsprache für alle Menschen mit Hörschädigung (also Gehörlose, Schwerhörige und auch CI-Träger) in der Hörgeschädigtenpädagogik bildungstheoretisch begründen. Durch bilinguale Kompetenzen wird es den Betroffenen möglich, parallel Zugang zu mehreren sehr unterschiedlichen, jedoch zumindest gleichwertigen sprachlich-kulturellen Bezugssystemen zu bekommen. Die Bedeutung einer solchen Ressource für den Menschen, seinen

⁴⁵ Der Text der Verlautbarung ist Online im Internet unter: <http://www.lkhd.de/verein-verlautbarungen/> (Stand 19.01.2010, 22:26 Uhr).

⁴⁶ Wichtig ist: aus dieser dialektischen Grundfigur von Anpassung und Widerstand resultiert keine klassisch zweiwertige Logik von gut und schlecht. Vielmehr eröffnet diese Grundfigur Potentiale für Heterarchie und Polykontextualität (vgl. Marotzki 1991, S. 90-94) und damit für Bildung.

Bildungsprozess und damit seiner Möglichkeiten, sich seiner habhaft zu werden und seine eigenen Orientierungs- und Ordnungsstrukturen ändern zu können, werden im nächsten Abschnitt (2.2) erarbeitet. Die wissenschaftliche Herausforderung besteht darin, die hier postulierten Zusammenhänge auch empirisch nachzuweisen.

Für den deutschen Sprachraum sind bisher nur einige wenige qualitativ-empirische Arbeiten zu finden, die diese Zusammenhänge für gehörlose und schwerhörige Menschen untersuchen. Deren aufschlussreiche Ergebnisse sollen nun kurz dargestellt werden.

Qualitativ-empirische Arbeiten zur Lebenswelt von Menschen mit Hörschädigung aus dem deutschen Sprachraum

Seit Mitte der 1990-er Jahre sind einige wenige Veröffentlichungen zur alltagsweltlichen Dimension der Teilhabe von Menschen mit Hörbehinderung auf der Basis qualitativ-empirischer Forschungsarbeiten erschienen. Als früher, biografie-analytisch orientierter Aufsatz ist 1993 von Günther List „*Lebensgeschichten Gehörloser in einer oralistischen Welt. Vorbemerkungen zu einem Pilotprojekt.*“ (List 1993a) veröffentlicht worden. Da es sich dabei allerdings nur um Vorbemerkungen zu einer empirischen Arbeit handelt⁴⁷, soll an dieser Stelle auf die Ergebnisse von drei anderen, abgeschlossenen Arbeiten etwas genauer eingegangen werden. Alle drei Arbeiten kommen bei unterschiedlichen Zugängen und Zeitpunkten im Kern zu ähnlichen Ergebnissen.

Ende der 1990-er Jahre hat der Psychologe Jörg Schwöppe in dem Aufsatz „*Schwer-dazuge-hörigkeit: der kommunikativ-soziale Kampf Schwerhöriger um Identität*“ (Schwöppe 1999) wesentliche Ergebnisse seiner Mitte der 1990-er Jahre vollendeten Diplomarbeit veröffentlicht. Auf der Basis von 10 qualitativen Interviews hat er in Anwendung der Grounded Theory wesentliche Erkenntnisse zu der alltagsweltlichen Teilhabe-Problematik von schwerhörigen Menschen dargestellt. Schon im Titel wird deutlich: im Alltag von Schwerhörigen hat der

⁴⁷ Auf einige wesentliche Aussagen von Günther List wird in den nächsten Kapiteln Bezug genommen.

Kampf um Anerkennung und damit insbesondere die Teilhabe an alltagsweltlicher Kommunikation zentrale Bedeutung. Als Essenz schreibt Schwöppe:

„Meine Untersuchung verdeutlicht, wie die eigentlich ‚recht unspektakuläre‘ körperliche Hörbehinderung über die Beeinträchtigung der Kommunikation im Wechselspiel mit dem Verhalten Guthörender zu einer sozialen und schließlich die ganze Persönlichkeit umfassenden Behinderung wird. Daß die Komplexität dieser Zusammenhänge aufgrund mangelnden Problembewußtseins von den Beteiligten zumeist unterschätzt wird, zeigt sich darin, wie wenig offen sich Betroffene, Interaktionspartner, Eltern, Lehrer und ‚die Öffentlichkeit‘ mit ihr auseinandersetzen.

Die Förderung der lautsprachlichen Kommunikationsfähigkeit wird bislang als der gesellschaftliche und pädagogische Hauptlösungsansatz für den Umgang mit Hörbehinderung angesehen. Eine Fixierung auf eine solch einseitige Betrachtung und Strategie wird dem Problemkomplex m.E. nicht gerecht. Sie führt eher zur Verfestigung und Verschleierung der Behinderungsbedingungen und trägt nicht zu deren Transparenz bei.“ (Schwöppe 1999, S. 52).

Helga Voit hat ebenfalls in den 1990-er Jahren im Zuge eines Forschungsprojektes mehrere schwerhörige und gehörlose Frauen und Männer mit problemzentrierten Interviews⁴⁸ untersucht. Wesentliche Zwischenergebnisse sind in dem Aufsatz *„Multiple Sprachwelten - Selbstdeutungen Hörgeschädigter und ihre Relevanz für die Gehörlosenpädagogik.“* (Voit 1998) herausgearbeitet. Voit verdeutlicht, dass es keine eindimensionalen Kausalitäten gibt zwischen der Gewichtung beim Erwerb der Sprachkompetenzen und einer soziokulturellen Verortung bzw. Orientierung von schwerhörigen und gehörlosen Menschen an der Laut- oder Gebärdensprachkultur. Eine subjektiv hohe Lautsprachkompetenz ist trotz der damit verbundenen assimilativen Anstrengungen in Richtung Mehrheitsgesellschaft keine Garantie dafür, dass sich subjektiv erlebte Behinderung reduziert:

„Vordefinierten Erziehungszielen steht offensichtlich eine bunte Lebenspraxis gegenüber, welche die Eindeutigkeitsbestrebungen der Pädagogiken – gleich welcher Richtung – längst überholt hat. Bezugsgruppen- und Sprachwahl wechseln nicht nur von Individuum zu Individuum, sondern u.U. intraindividuell, von Lebensbereich zu Lebensbereich, von Situation zu Situation – und z.T. auch von Lebensphase zu Lebensphase. Die mitgeteilten Beweggründe dafür entlarven die Einfalt monokausaler Erklärungsversuche, die lediglich auf

⁴⁸ Leider nennt Voit keinen detaillierteren methodischen Bezug als: *„Bisher wurden 18 (i.d.R. mehrstündige) problemzentrierte Interviews durchgeführt.“* (Voit 1998, S. 256)

erworbene bzw. mangelhafte Hör-Sprech-Sprach-Fähigkeiten verweisen und alternative Orientierungen folglich als Notlösung einordnen.

Vielmehr gewinnt man den Eindruck, daß die Befragten mit ihren vielschichtigen sprachlichen und sozialen Netzwerken

- Behinderung 'in Eigenregie' zu umgehen oder zu mildern suchen,*
- Verantwortung wahrnehmen, Rollenerwartungen erfüllen,*
- eine subjektiv befriedigende Balance von Selbst- und Sozialerfahrungen anstreben*
- und sich dabei dem anzunähern versuchen, was ihnen ihre Integrationssehnsucht als Wunschbild nahelegt.“*

(Voit 1998, S. 267).

Die bereits in den beiden Arbeiten von Schwöppe und Voit rekonstruierten Bedeutungsstrukturen werden von Anja Gutjahr in ihrer umfangreichen Dissertations-Veröffentlichung „*Lebenswelten Hörgeschädigter*“ (Gutjahr 2007) ebenfalls konstatiert. So steht für Gutjahr der Zusammenhang zwischen kommunikativem Erleben und Erfahrungen von Behinderung bzw. Empowerment im Mittelpunkt ihrer Arbeit:

„In dieser Arbeit soll daher nachvollzogen werden, welche Faktoren mit darüber entscheiden, wann und warum sich hörgeschädigte junge Menschen in ihrem Sein als Kommunizierende, das heißt als sich Verständigende, Verstehende und Verstandene selbstbewusst und sicher oder aber eventuell inkompetent, behindert oder belastet erleben.“ (Gutjahr 2007, S. 1)

Konsequent fragt Gutjahr in ihrer Arbeit, ob eine Hörschädigung immer ein Mangel sein muss oder auch als Potential Ressourcen eröffnet:

„Obwohl hörgeschädigte Menschen in ihrer akustischen Wahrnehmung eingeschränkt sind, in einer von auditiven Eindrücken geprägten Hörenden-Welt also ein bestimmter Mangel entsteht, geht es in dieser Arbeit immer auch um die Frage nach den Ressourcen, nach dem Potential der jungen hörgeschädigten Erwachsenen. Ich stelle die Frage, ob eine Hörschädigung als eine besondere Art von 'Stressor' zwangsläufig immer eine zusätzliche Belastung darstellt: In welchen denkbaren oder reellen Situationen sind junge hörgeschädigte Menschen zwar hörgeschädigt, aber nicht hör'behindert'? Ist es für sie möglich, hörgeschädigt zu sein, ohne sich als hör'behindert' zu erleben, etwa im Klassenverband einer Hörgeschädigten-Schule oder unter hörgeschädigten Freunden? Was macht einen jungen hörgeschädigten Menschen weniger hör b e h i n d e r t und mehr kommunikationskompetent (Herv. i. O. C.R.)?“ (Gutjahr 2007, S. 3)

Bei der empirischen Bearbeitung dieser Fragen bezieht Gutjahr das von dem Norweger Stein Erik Ohna entwickelte Konzept *construction of deafness* (vgl. Ohna 2003, S. 6) ein. Dieses verknüpft sie mit einer von Yael Bat-Chava entwickelten Typologie von Identitätsentwürfen (vgl. Bat-Chava 2000), welche sie auf der Basis ihrer Daten von drei auf sieben Typen ausdifferenziert: ‚Proud Deaf‘, ‚Bicultural Deaf‘, ‚Late Deaf‘, ‚Bicultural Hearing‘, ‚Proud Hearing‘, ‚Hard of Hearing‘ und ‚Searching‘ (vgl. Gutjahr 2007, S: 282).

Anhand der Bezeichnung der Typen wird schon deutlich: Frau Gutjahr hat auf der Basis von qualitativen Interviews mit 20 jungen Erwachsenen mit Hörschädigung eine differenzierte Bandbreite von Einstellungen gegenüber der eigenen Hörschädigung bei den Betroffenen aufzeigen können. Dabei bewegt sich das Spektrum zwischen den beiden Polen der Annahme der Gehörlosigkeit mit Stolz auf eine eigene kulturelle Gruppenzugehörigkeit und einer Ablehnung gegenüber dieser kulturellen Identität mit Stolz auf die eigenen Leistungen bei der bestmöglichen Assimilation in die Hörenden-Lautsprach-Kultur.

Gutjahr weist auch auf eine Gefahr ihrer Interpretation hin:

„Solch eine Darstellung subsumiert zwar, doch damit soll nicht typisiert oder generalisiert werden. Die Einteilung dient der Strukturierung und Kontrastierung, um auf die Unterschiede der Lebenswelten und Interpretationen von Hörschädigung der Interviewpartner aufmerksam zu machen (...).“
(Gutjahr 2007, S. 281).

Diese Gefahr relativiert sich jedoch dadurch, dass es sich eben nicht um eine statische Zuweisung bzw. Festschreibung handelt. Vielmehr ist es Anja Gutjahr gelungen, empirisch nachweisbare Möglichkeiten einer - immer auch temporär zu verstehenden - Positionierung zu sich selbst aus dem Material herauszuarbeiten. Jedoch muss sie auch eine Grenze ihrer Arbeit konstatieren:

„Die Interviewpartner weisen verschiedene Interpretationsleistungen ihrer Hörschädigung auf. Aber was führt zu welcher ‘construction of deafness’? Diese Frage muss als eine sehr grundlegende bezeichnet werden. Sie kann anhand dieser Studie nicht befriedigend beantwortet werden.“ (Gutjahr 2007, S. 291).

Ein Grund dafür liegt sicherlich in der von Gutjahr angewendeten Analysetechnik *Qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring (vgl. Gutjahr 2007, S: 53 f.). Die

Autorin führt plausible Gründe für die Wahl eben dieses methodischen Ansatzes an, die insbesondere in der bis dahin nicht erprobten Anwendung anderer Methoden – etwa der objektiven Hermeneutik – mit sprachlichen Protokollen von Interviewees mit Hörschädigung (unter Umständen in Gebärdensprache) liegen (vgl. Gutjahr 2007, S. 53 f.). Jedoch Bedarf die aufgeworfene Frage nach diesen Grund-Folge-Zusammenhängen zur Bearbeitung einen biografieanalytischen Zugang. Erst durch den methodischen Einbezug der Darstellungsmodalitäten und sprachlichen Aufzeigemarkierer innerhalb von autobiografisch-narrativen Interviews wird es möglich, zum Grund - Folge - Bedeutungskomplex vorzudringen. So wie es eben gerade auch mit der Narrationsstrukturanalyse von Fritz Schütze und seinen Kollegen ausgearbeitet wurde. Durch die Anwendung des als pragmatische Brechung bezeichneten Schritts (vgl. Schütze 2005, S. 217) wird es methodisch kontrolliert möglich herauszuarbeiten, welche lebensgeschichtlich bedeutsamen Konstellationen mit den Konstellationen des Biografieträgers in der Gegenwart in Verbindung stehen.

Ziel der hier vorliegenden Arbeit ist es, genau diesen Schritt weiter zu gehen und biografisch relevante Grund - Folge – Zusammenhänge im Kontext der Hörschädigung auf der Basis von narrativen Interviews zu untersuchen.

Doch zuvor wird im nächsten Abschnitt der heuristische Rahmen dargestellt.

2.2 Die sozialwissenschaftlichen Dimensionen von Teilhabe und der erziehungswissenschaftliche Fokus auf Bildung

Das Thema Teilhabe ist vielschichtig⁴⁹ und Gegenstand von unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen. In sozialwissenschaftlicher Perspektive ist das Thema Teilhabe insbesondere mit den Termini Integration bzw. Inklusion sowie Bildung und Identität verknüpft. Genau betrachtet können hier die zwei komplementär verwobenen Seiten von Teilhabe erkannt werden:

- Integration und Inklusion markieren die Umfeld-Seite und damit die Mikro- und Makrobezüge des gesellschaftlichen Horizonts von Teilhabe:

⁴⁹ Die Vielschichtigkeit verdeutlichen Schlüsselworte wie u.a. soziale Teilhabe, politische Teilhabe, berufliche Teilhabe, gesellschaftliche Teilhabe, Teilhabe an der Gemeinschaft.

allgemein formuliert geht es darum, dass *jemand* in bzw. von einer Gruppe *einbezogen wird* bzw. eine *Ganzheit (wieder-)hergestellt wird*, (vgl. Dose 1990, S. 354) bzw. dass sich die Konstitution einer Gruppe *einschließlich bzw. inbegriffen* aller Einzelnen entwickelt (vgl. Dose 1990, S. 348);

- Bildung und Identität hingegen markieren wesentliche Aspekte der intrapersonalen Seite⁵⁰ und damit die in der Person liegenden Bezüge des individual-subjektiven Horizonts von Teilhabe (vgl. z.B. Marotzki 1988, S. 311; auch 1990, S. 48 und 1991, S. 82 sowie Wikipedia-Autoren 2009b und 2009c).

Integration bzw. Inklusion und Identität markieren allerdings vor allem den von der Soziologie, Psychologie und Anthropologie fokussierten Aspekt der Funktionalität von Sozial- und Seinsformen (*intentio recta*) innerhalb des Teilhabe-Kontextes und hatten lange Zeit den Charakter von Begründungswissenschaften für die Bildungstheorie (vgl. Marotzki 1999, S. 59).

Für die Erziehungswissenschaft steht jedoch der reflexive Bezug des Menschen zu den Sozial- und Seinsformen (*intentio obliqua*) im Zentrum (vgl. Marotzki 1999, S. 59), der aus dem Spannungsverhältnis zwischen dem individual-subjektiven Horizont von Teilhabe in Form der Bedarfe an Lernen, Erziehung und Bildung⁵¹ des individuellen Menschen und dem gesellschaftlichen Horizont von Teilhabe in Form von Normen, Regeln und Gesetzen auf Basis kollektiv verfasster Werte erwächst. Diese Perspektive ist deshalb wesentlich, da sich mit Blick auf die Praxis *„pädagogisches Handeln als interaktiv-asymmetrisches Vermittlungsverhältnis in der Spannung von Fallverstehen und subsumtiven Regelwissen“* (Helsper 1995, S. 31) generiert. In diesem Spannungsverhältnis ist der Aspekt des Fallverstehens besonders bedeutend und bedarf sorgfältiger methodischer Zuwendung. Woraus erwächst diese Bedeutung? Dafür ist zunächst anzumerken, dass individuelle Bildungsprozesse weder durch den

⁵⁰ So ist Bildung eng verbunden mit der für die Pädagogik zentralen Frage, *„(...) welche Fähigkeiten der einzelne [Herv. C.R.] (...) zum Aufbau einer persönlich, sozial und politisch verantwortlichen Existenz benötigt.“* (Marotzki 1988, S. 311).

⁵¹ Diese drei werden von Marotzki exemplarisch als Leitkategorien des disziplinären Kerns der Erziehungswissenschaft genannt (vgl. Marotzki 1999, S. 58).

pädagogisch handelnden Menschen extentional, noch durch den Adressaten dieses Handelns intentional gesteuert werden können. Es ist lediglich möglich, durch pädagogisches Handeln dem Adressaten einen Erfahrungsraum zu eröffnen, der in Wechselwirkung zu den vorhandenen Erfahrungen Emergenz-Potential bereit hält. Aufgrund ihres Emergenz-Charakters lassen sich Bildungsprozesse jedoch weder planen noch vorhersagen. Allerdings ist es möglich, sie mit geeigneten qualitativen Forschungsmethoden gewinnbringend zu rekonstruieren. Denn diese Bildungsprozesse sind in der Struktur der individuellen Erfahrungsaufschichtung eingebettet. Sie enthalten die individuelle Geschichte genau des genannten Spannungsverhältnisses und offenbaren in ihrer empirischen Präsentation in Form von Stegreiferzählungen die Reflexivität zu den Sozial- und Seinsformen des individuellen Biografieträgers. Erst die Kenntnisse dieser Strukturen, also das Fallverstehen, ermöglichen es, einen entsprechenden Erfahrungsraum mit Emergenz-Potential pädagogisch zu kreieren.

Der pädagogische Blick, unter dem die hier vorliegende Arbeit steht, muss sich also auf den Bereich *Bildung* anstatt *Identität* richten, um die pädagogisch relevanten Zusammenhänge innerhalb des individual-subjektiven Teilhabe-Horizonts herausarbeiten zu können. Dieser Zusammenhang war am Anfang der hier vorliegenden Arbeit noch nicht so deutlich. Die Kontur dafür schärfte sich insbesondere mit der Analyse des empirischen Materials⁵². So war ursprünglich der Fokus der hier vorliegenden Arbeit noch nicht explizit auf Bildungsprozesse ausgerichtet⁵³. Vielmehr standen allgemein die Auswirkungen der Hörbehinderung auf den Biografieträger, insbesondere die Auswirkungen unterschiedlich arrangierter Lernräume (integrativ- bzw. inklusiv-pädagogisch vs. sonderpädagogisch) auf Erfahrungen und Biografien der betreffenden Menschen im Mittelpunkt. Bei der Analyse der Interviews stellte sich jedoch heraus, dass dieser Fokus keine annähernd so starke biografische Relevanz im Material zeigt, wie ein anderer, eng mit Bildung verwobener Zusammenhang, der aus den Stegreiferzählungen emergierte: Das Verhältnis von Laut- und Gebärdensprache als

⁵² Siehe hierzu auch die Begründung unter Punkt 4.3.1 für die Fallauswahl.

⁵³ Siehe dazu die Ausführungen in der Einleitung, insbesondere auf S. 8.

Zugangs- oder Blockadepotential für Wandlungsprozesse, bzw. als Spannungsfeld zwischen einseitig hierarchisch-heteronomer Bestimmtheits-Kontextur (vgl. Marotzki 1988, insbesondere S. 325) und Autonomie ermöglichende Polykontexturalität und heterarchische Polymorphien⁵⁴ (Marotzki 1991, S. 90-94).

Die folgenden Erörterungen der Begriffe *Bildung* und *Biografie* werden Zusammenhänge beleuchten, die aufschlussreich sind für die Begründung, weshalb der Fokus letztlich in die vorliegende Richtung justiert wird.

2.2.1 Der Bildungsbegriff

Die Frage nach den Inhalten des Bildungsbegriffs ist nicht leicht zu beantworten. Beginnend mit einem historischen Exkurs werden in diesem Abschnitt insbesondere mit Bezug auf die Arbeiten von Winfried Marotzki die wesentlichen Bestandteile und Zusammenhänge herausgearbeitet.

2.2.1.1 Historischer Exkurs

Ein kurzer Ausflug in die Geschichte (vgl. Swaan 1993, Thieme 1992) hilft beim Einstieg in die notwendige Erarbeitung. Unser heutiges Verständnis von Bildung hat sich im Zuge der als ‚Neuzeit‘ bezeichneten Epoche entwickelt, die das Mittelalter abgelöst hat und in der wir uns noch heute befinden. Im Mittelalter waren die meisten Menschen - zumindest in der abendländischen Kultur - noch in Lebensstrukturen gebunden, die als gottgegebene und damit unveränderliche Bestimmungen definiert und von den allermeisten Menschen so auch anerkannt wurden, bzw. bei Infragestellung und Ausbruch daraus auch mit oft brutaler Gewalt durchgesetzt wurden. Die ständische Ordnung (vgl. Thieme 1992, S. 132-135) legte das Leben fest, von der Wiege bis zum Grab. Die Notwendigkeit und die Möglichkeit für Bildung gab es lediglich innerhalb der herrschenden Strukturen Kirche und Adel mit dem Zweck, den in der Regel durch Geburt und Abstammung bestimmten Nachwuchs durch Wissen und Bildung für die Macht

⁵⁴ Polykontexturalität und heterarchische Polymorphien sind Kernbegriffe der strukturalen Bildungstheorie nach Marotzki. Sie bedeuten, dass es Menschen durch Bildungsprozesse möglich ist, Orientierungsstrukturen zu entwickeln, in denen für den Menschen mehrere Kontexturen als Orientierungsrahmen gleichwertig, jedoch voneinander unabhängig und sich nicht gegenseitig bedingend existieren (Polykontexturalität), in denen jeweils eigene Hierarchien wirksam sind. Dieses gleichzeitige Wirken von verschiedenen Hierarchien in verschiedenen kontexturalen Figuren bedeutet wird heterarchische Polymorphien genannt.

erhaltenden Ämter zu befähigen. Für die meisten Menschen⁵⁵ bedeutete das Leben hingegen lediglich von frühester Kindheit ein Hineinwachsen durch schnelle Beteiligung an alle für die jeweiligen Menschen festgelegten Tätigkeitsfelder. Mit heutigen Begriffen also lediglich eine Sozialisation, die den Bestand der Ordnung sichert. Da es aber in dieser Zeit auch Menschen gab, die entweder aufgrund von Gebrechen oder von in dieser Zeit nicht seltenen Krisen aus dieser, die Lebens- und damit Machtverhältnisse festschreibenden Struktur fielen, wurden schon damals staatliche und kirchliche Fürsorgesysteme entwickelt. Diese waren jedoch nicht für Zwecke der Bildung ausgelegt, vielmehr sollten sie die betroffenen Menschen durch Arbeit, Verpflegung und Unterkunft binden, so dass sie keine Bedrohung für die bestehende Ordnung und deren Regeln darstellen.

Vor ca. 500 Jahren begann dann ein gesellschaftlicher Wandlungsprozess, der im Zuge der revolutionären gesellschaftlichen Veränderungen (Sichworte sind hier die Bauernkriege; Reformation und Sekularisierung; bürgerliche Revolutionen u.a. in Frankreich, Großbritannien, Deutschland; technische Revolution; Demokratisierung etc.) bis heute wirkt. In der Folge lockerte sich die starre Bindung in den Bestimmtheitsstrukturen der ständischen Lebensordnung für immer mehr Bevölkerungsgruppen. Dadurch wurde es gesellschaftlich notwendig, für immer mehr Menschen Lernorte zu institutionalisieren, in denen sie sich für die neuen Möglichkeiten des Lebens präparieren können. Seit Ende des 16. Jahrhunderts wurde in den abendländischen Staaten, ausgehend von Deutschland, die allgemeine Schulpflicht eingeführt (vgl. Sehling 2006, insb. S. 406). Die infrastrukturellen Bedingungen dafür waren jedoch sehr unterschiedlich entwickelt, so dass erst im 20. Jahrhundert flächendeckend Schulen, Lehrpersonal und Kultusbehörden ausgebaut wurden; auch der Einbezug aller Kinder in die allgemeine Schulpflicht entwickelte sich in einem langwierigen Prozess (vgl. z.B. Konrad 2007, Schroeder, 2002). Dieser Prozess muss auch

⁵⁵ Thieme weist auf Ausnahmen vom Geburtsprinzip innerhalb der ständischen Ordnung hin, ohne auf Begründungszusammenhänge dafür einzugehen: „*Mit der Geburt - nicht durch Leistung - wird in der Regel eine bestimmte soziale Position erworben. Aber **Mobilität** (Herv. i.O. C.R.) (...) ist möglich - z.B. Aufstiegsmobilität durch Berufung seitens des Angehörigen eines höheren Standes oder Abstiegsmobilität z.B. infolge 'unstandesgemäßen', d.h. unehrenhaften Verhaltens - für die Mehrheit der Gesellschaft aber eher die Ausnahme.*“ (Thieme 1992, S. 132).

im Kontext der immer tiefgreifenderen Freisetzung der Menschen von gesellschaftlichen Bestimmtheitsstrukturen gesehen werden, in deren Zuge die Individualisierung zunahm und immer noch zunimmt. Folgen sind, dass zum einen der Bedarf an Wissensbeständen insgesamt wächst. Zum anderen aber auch der Anspruch an die Fähigkeit des Menschen, sich in den Strukturen mit sich eröffnenden Unbestimmtheitsräumen orientieren zu müssen. Mit anderen Worten: Mit dem wachsenden Potential an Freiheit für die einzelnen Menschen innerhalb der Gesellschaft wächst auch das Potential und die Notwendigkeit für jeden Menschen, kontinuierlich Bildungsprozesse zu bewältigen⁵⁶.

2.2.1.2 Aktuelle Betrachtung des Bildungsbegriffs

Beim Studium der Diskurse um den Begriff Bildung fällt auf: es lassen sich zwei unterschiedliche Bedeutungszusammenhänge identifizieren.

Die Verwendung des Wortes⁵⁷ Bildung in quantitativen Zusammenhängen

In einer quantitativ ausgerichteten Perspektive erscheint Bildung als das auch in Form von zertifizierten Qualifikationsnachweisen vorweisbare Resultat eines Menschen im Kontext seiner erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, seiner Kenntnisse und Kompetenzen, seines Könnens und Geschicks. Dieses Verständnis, für das oft der aus dem Englischen übernommene Fachbegriff *Skills* verwendet wird, korrespondiert mit dem Begriff ‚Bildungseinrichtungen‘ für die von der Gesellschaft institutionalisierten, pädagogisch betreuten Lernorte. Auch

⁵⁶ Winfried Marotzki zeigt mit einem prägnanten Eingangszitat des Existenzphilosophen Jean-Paul Sartre treffend die Ambivalenz der Situation zunehmender Freiheit - notwendiger persönlicher Veränderung (Bildungsprozess). Auf der einen Seite gewinnt der Mensch mit zunehmendem Alter innerhalb der sich weiter pluralisierenden Gesellschaft an Autonomie für sich selbst und sein Leben. Da jedoch die Veränderung des eigenen Selbst ein in seiner Emergenz völlig unvorhersehbarer, unsteuerbarer und damit überraschend- ungewisser Prozess ist, kommt Sartre zu der wichtigen Einschätzung: „Aber in dem Moment, in dem wir uns selbst ‚neu machen‘, tritt eine Dialektik ein; wir sehen uns plötzlich ganz anders, als wir erwartet hatten. Das ist die Freiheit, aber eben da das nichts Lustiges ist, benutze ich die Formulierung, ‚verurteilt, frei zu sein‘.“ (Sartre 1977, S. 131 zitiert nach Marotzki 1990, S. 5).

⁵⁷ Ich verwende an dieser Stelle mit Bedacht ‚Wort‘ statt ‚Begriff‘, da in quantitativen Zusammenhängen zwar auch von Bildung gesprochen und geschrieben wird, jedoch eben gerade nicht der originäre Begriff *Bildung* in seiner erziehungswissenschaftlich fundierten intrapersonalen Perspektive - wie sie in dieser Arbeit relevant ist und noch dargestellt wird - dabei gemeint ist (vgl. Marotzki 1988, S. 311). Von daher kann die Verwendung des Wortes Bildung in quantitativen Zusammenhängen im Prinzip auch als irreführende Etikettierung wirken.

die im sozialpolitischen⁵⁸ Kontext populären Begriffe von *bildungsnah* und *bildungsfern* stehen im Kontext des quantitativ ausgerichteten Bildungsverständnisses. Sie sind der Versuch einer ‚Political Correctness‘ für Kategorien von Unter-, Mittel- und Oberschicht. Der Bezug dieser beiden Begriffe sind die in Erscheinung tretenden Quantitäten an kulturellem Kapital, welches stark abhängig ist von den realisierbaren Zugängen zu den Wissens- und Lernressourcen der Gesellschaft. Eine sichtbare Entwicklung in dieser Perspektive ist die in den letzten Jahren verstärkte Durchführung von vergleichenden Test, denen die Lernenden der einzelnen Lern- und Schulsysteme in den unterschiedlichen Ländern unterzogen werden (z.B. PISA). Diese Perspektive ist vor allem eine Außenperspektive, die insbesondere in gesellschafts-/bildungspolitischen Debatten präsent ist und makrosoziologisch definiert und analysiert wird. Im Prinzip ist in Anlehnung an den Bildungsbegriff nach Marotzki die Verbindung solcher quantitativer Perspektiven mit dem Begriff Bildung missverständlich. Hier handelt es sich vielmehr um die Aspekte Integration bzw. Inklusion und damit um die Frage, wie die Rahmenbedingungen für die Lernorte aussehen sollen und nicht, wie „(...) *wir in verantwortlicher Position Lernen organisieren und Bildung ansoßen (...)*“ (Marotzki 1991, S. 82) können.

Ein quantitatives Verständnis nimmt in der Diskussion und Bearbeitung der Kernfragen einer originär erziehungswissenschaftlichen Perspektive also die äußeren Bedingungen, quasi die Rahmung von Räumen für Wissens- und Kompetenzerwerb, in den Fokus. Solch eine einseitige Ausrichtung der erziehungswissenschaftlichen Analyse kann jedoch nicht ausreichen⁵⁹, insbesondere

⁵⁸ Den bildungspolitischen Kontext verstehe ich im Sozialpolitischen inbegriffen.

⁵⁹ Zum einen kann mit dem Blick auf die quantitativen Aspekte von Teilhabe und insbesondere auf die institutionellen Räume für das Lernen der qualitative Charakter von Bildung als intrapersonalem Teilhabe-Horizont nicht erfasst werden. Wenn es überhaupt zu einer qualitativen Komponente des erziehungswissenschaftlichen Blicks kommt, wird diese zum anderen dann zumeist auf didaktische Fragen des institutionellen Lernens enggeführt: „*Es mag auch sein, daß sich in institutionell prozedierten Lernprozessen Transformationen der Selbst- und Welthaltung, also Bildungsprozesse, ereignen können. Indessen hielte ich es für eine fragwürdige und folgenreiche Einschränkung, Bildungsprozesse im engen Aufmerksamkeitsfeld institutioneller Lernprozesse studieren zu wollen. Ich halte das für die zentrale Schwachstelle traditioneller pädagogischer bildungstheoretischer Reflexion und Argumentation, zu schnell eine institutionelle Einengung der Sichtweise von Bildungsprozessen (in diesem Falle reduziert auf die Institution Schule) vorgenommen zu haben.*“ (Marotzki 1990, S. 116).

unter den aktuellen Bedingungen des rasanten gesellschaftlichen Wandels, der unter dem Schlagwortpaar Globalisierung-Individualisierung bekannt ist.

Bildung: qualitative Perspektive auf das reflexive Werden und Geworden-Sein des Menschen in der Welt

Neben der heute verbreiteten semantischen Koppelung des Bildungsbegriffs mit quantitativen Zusammenhängen gibt es ein weit in die Geschichte reichendes qualitatives Verständnis von Bildung. Schon mit der Konstitution der Pädagogik als Wissenschaft wurde Bildung zu einer ihrer Kernkategorien. Wesentlich für die qualitative Perspektive ist: Bildung wird als ein Prozess erkannt, der sich in der Person vollzieht (vgl. Rausch 1997, S. 16 ff). Allerdings haben sich innerhalb der Entwicklung des pädagogischen Diskurses im Verlauf der letzten Jahrhunderte wesentliche Veränderungen ergeben. Insbesondere stellt die gesteigerte Individualisierung in den sich pluralisierenden postmodernen Gesellschaften mit ihrem immens anwachsenden Potential an Ungewissheit und Unbestimmtheit für den Einzelnen neue Anforderungen. Diese können nur mit einem kontinuierlich-lebenslangen Bildungsprozess bewältigt werden. Das Verständnis von Bildung und ihren Inhalten muss dementsprechend erneuert bzw. weiterentwickelt werden.

An einem fundierten Angebot dazu hat Winfried Marotzki seit Mitte der 1980-er Jahre gearbeitet und mit seinem „*Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*“ (Marotzki 1990) zur Verfügung gestellt. Die wesentlichen Inhalte der strukturalen Bildungstheorie werden nun im folgenden Abschnitt dargestellt.

2.2.2 Bildung im Verständnis der strukturalen Bildungstheorie nach Winfried Marotzki

Vorbemerkungen

In den 1980-er Jahren gewinnt die Frage nach den Herausforderungen der Moderne an die und in der Pädagogik zunehmend an Fahrt (z.B. Benner 1987; Marotzki 1988). In Reflexion der deutsch-deutschen Einheit erscheint 1991 ein Sammelband, in dem unter dem Titel „*Erziehung, Bildung, Normativität*“ (Benner u.a. 1991) an erziehungswissenschaftlichen Kernkategorien mit Blick

auf die immer rasanter sich gestaltenden gesellschaftlichen Transformationen gearbeitet wird. In diesem Band befindet sich auch ein Aufsatz von Winfried Marotzki (Marotzki 1991), in dem er seine in den 1980-er Jahren begonnenen Arbeiten an einem postmodernen Bildungsbegriff zusammenfassend darstellt. Ende der 1990-er Jahre formuliert Marotzki im Aufsatz „*Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung*“ (Marotzki 1999) mit der Überschrift „*Bildung: Der reflexive Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins*“ (Marotzki 1999, S. 58) einen zentralen Aspekt⁶⁰. In diesem Verständnis steht Bildung „(...) in Opposition zu einer aufklärerischen Vorstellung (...), die den Menschen zum brauchbaren und nützlichen Glied der Gesellschaft erziehen wollte.“ (Marotzki 1999, S. 58). Für Marotzki gilt, dass innerhalb des für die Diskussion des Bildungsbegriffs konturierten Raumes „(...) den eigentlichen Gegenpol (...)“ (Marotzki 1999, S. 58) ein lediglich auf Brauchbarkeit und Nützlichkeit fixierter und damit funktional und utilitaristisch⁶¹ konstituierter Erziehungsbegriff auf Basis eines genauso didaktisierten Lernbegriffes bildet. Wesentlich erscheint hier die Abhebung von *Bildung* gegenüber *Erziehung*, die über die Ansichten der klassischen Aufklärer hinaus geht. Bildung ist eben keine bloße Ergänzung von Erziehung⁶², die den Einzelnen durch ein funktionales Erziehungsprogramm einen Ort in der Gesellschaft zuweist und dadurch in den Dienst der Gesellschaft nimmt. Sie ist auch kein Programm, das den Einzelnen darin ertüchtigt, im Wirkungsfeld der Idee einer anzustrebenden Vollkommenheit das

⁶⁰ Da die hier vorliegende Arbeit im rehabilitationspädagogischen Kontext steht, muss die Tragfähigkeit des für Bildung zentralen Aspekts der Reflexivität insbesondere für Menschen mit einer Schwermehrfachbehinderung angesprochen werden. Auf die problematische Koppelung zwischen dem Begriff der Bildungsfähigkeit und Sprachfähigkeit wurde bereits in Fußnote 13 hingewiesen. Ebenso ist hier zu fragen, wie basal bzw. ausdifferenziert die Fähigkeit der Reflexivität gefasst werden kann und dementsprechend Bildungsprozesse natürlich auch auf basaler Ebene bei schweren z.B. kognitiven Behinderungen stattfinden. Eine detaillierte Diskussion dieser Frage würde den Rahmen der hier vorliegenden Arbeit sprengen, wird jedoch von Fachkollegen wie Annett Thiele geführt.

⁶¹ Utilitaristisch bedeutet in diesem Kontext, dass Bildung und Erziehung als Anstrengungen der Menschen und ihrer Gesellschaften verstanden werden, die nur dann eine sittliche Berechtigung haben, wenn sie entsprechend bestehender Werte und Normen als nützlich gelten. Sie werden dann also als rein zweckbestimmte Aktivitäten definiert.

⁶² So ist das pädagogische Verhältnis von *Erziehung und Bildung* bei Schleiermacher noch in einer Dialektik von *Brauchbarkeit und Vollkommenheit* konzipiert: „*Die Erziehung soll eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen.*“ (Schleiermacher 1983, S. 32).

Verbesserungswürdige zu erkennen und an dessen Realisierung zu arbeiten. Diese Vorstellung basiert auf einer Dialektik von Verschiedenheit und Einheit, in der von uns zumindestens heimlich „(...) die Einheit zum Telos, zum Umgreifenden, zum *summum bonum* (...)“ (Marotzki 1991, S. 91) priorisiert wird. Mit Bezug auf Adorno und Lyotard muss allerdings der fatale Irrtum einer Dialektik von Verschiedenheit und Einheit⁶³ spätestens nach ihrem Versagen, dokumentiert u.a. durch die Gräueltaten der Diktatur im dritten Reich, konstatiert werden (vgl. Marotzki 1990, S. 55 f).

Was aber charakterisiert nun Bildung als dem reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins (vgl. Marotzki 1999, S. 58)?

Dies ist eine pädagogische Basis-Frage, denn lediglich durch ihre Bearbeitung können unabdingbare Erkenntnisse gewonnen werden und nur so kann die schon zitierte pädagogische Verantwortung für die Organisation von Lernen und das Anstoßen von Bildung wahrgenommen werden.

Geschichtlicher Hintergrund zur strukturalen Bildungstheorie

Anhand der Veröffentlichungen von Marotzki lässt sich konstatieren, dass seit Mitte der 1980-er Jahre sein zentrales Thema der Entwurf einer modernen, qualitativ-empirisch fundierten Bildungstheorie ist. Für die Entwicklung seiner strukturalen Bildungstheorie und deren empirischer Belegbarkeit erarbeitet er das *Tertium comparationis*⁶⁴ aus Grundpositionen und deren Weiterentwicklungen dreier philosophischer Paradigmen: der dialektischen Wissenschaften, der hermeneutischen Wissenschaften und der konstruktivistischen Wissenschaften.

Auslöser waren die sich damals schon am westlichen Horizont abzeichnenden gesellschaftlichen Entwicklungen, welche insbesondere durch die zunehmende Verbreitung von IT-Technologie in der Arbeitswelt und im Privatleben illustriert sind. Deren damals nur erahnbaren ganzheitlichen Auswirkungen auf das Leben der Menschen wurde zunächst im Kontext Bildung und Bildungspolitik nicht

⁶³ „Beherrschung, Zurichtung, Nivellierung, Abschneidung des Inkommensurablen seien die Signaturen des Denkens im Zeichen der Aufklärung. (...) Es kommt Adorno darauf an, (dem entgegen C.R.) eine Negativität der Dialektik zu rekreieren.“ (Marotzki 1990, S. 56)

⁶⁴ Das *Tertium comparationis* ist das, was sich als Gemeinsames beim Vergleich von verschiedenen Gegenständen oder Sachverhalte erkennen lässt (vgl. Dose 1990, S. 774), z.B. in diesem Falle dreier verschiedener philosophischer Paradigmen.

beachtet. Es wurde vielmehr nur auf einen Aspekt abgehoben: die Menschen sollten durch eine Steigerung der naturwissenschaftlich-technischen Bildungsbestände in die Lage versetzt werden, die technischen Neuerungen zu bewältigen. Seine Arbeit begründet Marotzki in kritischer Reaktion auf die einseitige administrative Forderung nach einer Intensivierung von Bildung, „(...) *die überwiegend über Wissensbestände und die dazugehörigen diskursiven Denkformen definiert wird, die dem Paradigma naturwissenschaftlich aufgebauten, ausschließlich kognitiven Wissens folgen (...)*“ (Marotzki 1988, S. 311). Marotzki richtet seinen Fokus auf einen Bildungsbegriff, der im Kontext mit dem bis dahin ausgesparten Bereich der sich eröffnenden sozialen Möglichkeiten und Herausforderungen der Menschen durch die - heute Globalisierung genannte - Entwicklung steht: dem sich vergrößernden Potential des Menschen, seiner selbst habhaft zu werden und sich dadurch Welt verfügbar zu machen:

„Freiheit ist, so könnte man empathisch sagen, Freiheit von der Determination fremdaufgelegter Lernvoraussetzungen und Freiheit dazu, Lernvoraussetzungen selbst zu etablieren, um eine Selbstorganisation von Lern- und Bildungsprozessen zu erreichen (Herv. i. O.).“ (Marotzki 1990, S. 48)⁶⁵.

Als Ergebnis seiner Überlegungen und Forschungen konstruiert Marotzki 1990 eine strukturelle Bildungstheorie, deren Potential in der hier vorliegenden Arbeit für den rehabilitationspädagogischen Bereich, insbesondere die Bildung von Menschen mit Hörbehinderung erschlossen werden soll⁶⁶.

⁶⁵ 1991 formuliert Marotzki dann weniger empathisch: „*Wie das Leben zu leben ist, wie man seinen Lebenslauf und seine Biographie zu gestalten hat, wird immer mehr den Standards sozialer Kodifizierung entzogen und immer mehr in die Handlungs- und Entscheidungsfreiheit des Einzelnen gelegt. Er kann sein Tun immer weniger mit Verweis auf jene sozialisatorisch angesonnenen Sozialisationsmuster, denen er gefolgt ist, rechtfertigen. Er wird in dem Sinne verantwortlich, als er auf Befragung, warum er etwas so entschieden hat und nicht anders, die Antwort selbst geben muß.*“ (Marotzki 1991, S. 80).

⁶⁶ Im Anschluss an meine intensiven Recherchen, angefangen in den Datenbanken der Universitätsbibliotheken über Online-Mailinglisten der qualitativen Forschung (FQS) sowie Biografieforschung bis hin zum direkten Kontakt zu ausgewiesenen Fachleuten wie z.B. Fritz Schütze und Gerhard Riemann muss ich konstatieren, dass die strukturelle Bildungstheorie nach Marotzki als theoretisch begründeter methodischer Zugang bisher für rehabilitationspädagogische Forschungskontexte in Deutschland nicht erschlossen wurde.

Rekonstruktion der relevanten Begriffe

Im folgenden Abschnitt werden die theoretischen Bezüge und zentralen Termini der strukturalen Bildungstheorie nach Winfried Marotzki rekonstruiert. Basis dafür bilden insbesondere vier Primärquellen (Marotzki 1988; 1990; 1991; 1999) und eine Sekundärquelle (Brüdigam 2001). Mit Respekt vor den in ihrer Ausführlichkeit stringent, übersichtlich und verständlich erarbeiteten Werken von Winfried Marotzki, gebietet der Rahmen der hier vorliegenden Arbeit doch eine Reduktion in der Darstellung: es soll über eine tentative Annäherung auf das Wesentliche, für die Analysen der Bildungsprozesse von Menschen im Kontext ihrer Hörschädigung Notwendige, konzentriert werden.

Die Darstellung versucht dabei, ⁶⁷tentativ verschiedene Zugänge zu nutzen:

- zunächst wird die Sammlung der philosophischen, soziologischen und psychologischen Autorennamen, zu denen Marotzki in seinen Texten hauptsächlich Bezug nimmt, in Form einer ersten Schlagwort-Grafik Übersicht verschaffen. Ziel ist es, hierüber die strukturelle Bildungstheorie in der philosophischen Landschaft verorten zu können und damit schon auf wesentliche Grundannahmen hinzuarbeiten;
- diesen Abschnitt abschließen wird eine im Text ausgearbeitete, paraphrasierende Rekonstruktion der zentralen Begriffspaare, die für den operationalen Kontext der Arbeit mit einem zusammenfassenden ‚In-Beziehung-Setzen‘ der zentralen Begriffe endet.

Wie lässt sich das Werk von Marotzki nun in der philosophischen Landschaft verorten? Dazu soll die folgende Schlagwort-Übersicht Anhaltspunkte geben. Dort sind die Namen von Autoren aufgeführt, auf welche sich Marotzki in seinen Veröffentlichungen bezieht.

⁶⁷ Tentativ bedeutet hier, sich versuchend und ausprobierend an das Thema heranzutasten (vgl. Dose 1990, S. 773).



Abbildung 2: Schlagwort-Übersicht Bezugs-Autoren bei Winfried Marotzki

Die Anordnung der Autoren-Namen ist in der Übersicht nicht streng systematisch gruppiert, aber auch nicht willkürlich gewählt. Die Schriftgröße der Namen soll die Stärke des direkten Einflusses auf die Strukturale Bildungstheorie transportieren:

- je kleiner, desto mehr im Sinne von ‚in Auseinandersetzung‘ mit dem Autor‘ und
- je größer, desto mehr im Sinne von ‚in Bezug auf den Autor‘.

Die Verteilung in der Übersicht folgt im Wesentlichen einer horizontalen Schichtung im Sinne von:

- unteres Drittel: philosophische Verankerung - wissenschaftstheoretische Ur-Ahnen und Ahnen;
- mittleres Drittel: psychologische und soziologische Referenz-Autoren;
- kursive Reihe zwischen mittlerem und oberem Drittel: Bezugsautoren aus kybernetisch-logisch-philosophischen sowie pädagogisch-phänomenologischen Zusammenhängen speziell für den lern- und bildungstheoretischen Kontext;

- oberes Drittel: soziologische und anthropologische Referenzen für den empirischen Zugang zu Bildungsprozessen und deren Modalisierungen.

Die Übersicht zu den maßgeblichen Referenz-Autoren von Winfried Marotzki (vgl. Abbildung 2) hat allerdings den Nachteil, dass sie durch ihre Zweidimensionalität die zeitliche Dimension nicht wiedergeben kann.

Der Erziehungswissenschaftler Marotzki nähert sich zunächst von einer tiefenpsychologischen Perspektive (Mitscherlich) im Kontext mit einer soziologischen Argumentation (Beck in Verbindung mit Kohli / Robert) und einem interaktionstheoretischen Ansatz (Kokemohr) an den Subjektivitäts-Zusammenhang von Bildung (vgl. Marotzki 1984; 1988). Treibendes Moment sind die in den 1980-er Jahren an Dynamik gewinnenden gesellschaftlichen Veränderungen, zu denen innerhalb der Erziehungswissenschaften bis dahin noch keine Diskussion einer adäquaten Weiterentwicklung des Bildungsbegriffes geführt wurde (vgl. Abschnitt ‚Geschichtlicher Hintergrund‘ S.45).

Mit seiner Habilitation (vgl. Marotzki 1990) gelingt es Marotzki, auf Basis der tiefenpsychologischen und in Vertiefung der interaktionstheoretischen Annäherung eine für die o.g. gesellschaftlichen Herausforderungen adäquate pädagogische Dimension des Bildungsbegriffs zu entwickeln. Dafür erschließt Marotzki in einer komplexen Auseinandersetzung die notwendigen geistes- und sozialwissenschaftlichen Dimensionen. So greift er auf mehrere Ansätze aus unterschiedlichen philosophischen Paradigmen zurück, wobei ihm die Gefahr eines „(...) *unhaltbaren Eklektizismus (...)*“ (Marotzki 1990, S. 59) bewusst ist. Marotzki kann dieser Gefahr jedoch entgehen, indem er sich auf „(...) *die radikale Perspektive des Individuellen (...)*“ (Marotzki 1990, S. 59) als dem tertium comparationis der unterschiedlichen Ansätze konzentriert.

Starken Bezug nimmt die strukturelle Bildungstheorie besonders auf:

- Adornos negative Dialektik und Lyotards Arbeiten zur Postmoderne (vgl. Marotzki 1990, S. 55-59; Marotzki 1991, S. 84f.), sowie
- phänomenologische und wissenssoziologische Anschlüsse insbesondere an Schütz (vgl. Marotzki 1991, S. 90 f.) und Schütze (vgl. Marotzki 1990, S. 95-116; 127-134; 147-149).

Die strukturelle Bildungstheorie nach Marotzki lässt sich also im Kontext wissenschaftstheoretischer Grundpositionen zunächst zwischen dialektischer und hermeneutischer Wissenschaft verorten⁶⁸. Sie ist verankert mit dem philosophisch fundierten gesellschaftskritischen Paradigma. Erweitert wird diese Perspektive jedoch durch die zentrale Bezugnahme auf weitere theoretische Kontexte:

- die Existenzphilosophie von Sartre (vgl. Marotzki 1988, S. 329⁶⁹; sowie 1990, S. 59-67; auch 1991, S. 80⁷⁰) insbesondere mit Blick auf deren Potentiale als strukturelle Anthropologie (vgl. Marotzki 1990, S. 61),
- die mehrwertige Logikkonzeption von Günther (vgl. Marotzki 1990, S. 190-224) und der lerntheoretischen Überlegungen des kybernetisch und kommunikationstheoretisch ausgerichteten Anthropologen und Ethnologen Bateson (vgl. Marotzki 1990, S. 32-).

Zentrale Annahmen der strukturalen Bildungstheorie

Die bisherigen Ausführungen sagen jedoch noch nichts über die Inhalte der strukturalen Bildungstheorie. Zentrale Annahmen lassen sich anhand einiger Zwischenüberschriften aus dem 1990-er Aufsatz „*Bildung, Identität und Individualität*“ (Marotzki 1991) zusammenfassen, die in den folgenden Absätzen kurz skizziert werden.

Subsumtion versus Tentativität als Denkmodell (vgl. Marotzki 1991, S. 82):

Bildung ist eine Weise der Erfahrungsverarbeitung, die sich qualitativ von einfachen Lernprozessen abhebt. Unterhalb von Bildungsprozessen wird neues

⁶⁸ Hierzu ist auch ein Blick auf die „*Wissenschaftstheoretische Landkarte*“ (Jank, Meyer 2008) hilfreich und empfehlenswert.

⁶⁹ Hier nimmt Winfried Marotzki in der Fußnote 24 einen ersten Bezug auf Sartres Menschenbild.

⁷⁰ In dem 1991-er Aufsatz nimmt Marotzki keinen direkten Bezug mehr zu Sartre, sondern schreibt im Kontext des zunehmenden gesellschaftlichen Individualisierungsprozesses der postmodernen Gesellschaften allgemein: „*Es scheint so, daß sich die Annahme der Existenzphilosophie, der Einzelne sei in die Welt geworfen, also die Annahme der Geworfenheit des Einzelnen, erst unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Veränderungslagen richtig ausprägt und an Wahrheitswert gewinnt.*“ (Marotzki 1991, S. 80).

Wissen⁷¹ vom Menschen in seine einsozialisierten Kategorien subsumtiv eingeordnet. Der Mensch verändert dadurch nicht seine Ordnungs- und Orientierungsstruktur: Lernen wirkt hier affirmativ, das heißt das Vorhandene bestätigend – es handelt sich um eine „(...) *identitätstheoretische Verarbeitung* (...)“ (Marotzki 1991, S. 83). Bildung ist hingegen von einem qualitativen Sprung gekennzeichnet: der Mensch setzt sich mit seinem neuen Wissen reflektierend auseinander. Er sucht in den neu gegebenen Daten die Regeln und Kategorien, da sie mit seinen vorhandenen Kategorien Typiken und Mustern nicht mehr geordnet werden können. Es setzt dann eine tentative Erfahrungsverarbeitung ein, die geeignet ist, die Identität zu transformieren. Es handelt sich somit um eine „(...) *differenztheoretische Verarbeitung* (...)“ (Marotzki 1991, S. 84): der Mensch negiert seine bisherigen Ordnungs- und Orientierungsstrukturen indem er durch die Verarbeitung tentativer Differenz Erfahrungen neue Strukturen aufbaut.

Bestimmtheit versus Unbestimmtheit (vgl. Marotzki 1991, S. 86):

Entgegen dem in der Pädagogik lange Zeit bestimmenden Paradigma ist Bildung gerade nicht der Prozess, in welchem sich der Mensch durch Lernprozesse Fakten- und Orientierungswissen aufbaut, auf dessen Grundlage er Unbestimmtheit in Bestimmtheit überführen kann. Bildung ist vielmehr die zusätzliche und zunehmend notwendige Fähigkeit des Menschen, sich den Unbestimmtheiten des Lebens zu öffnen und ihnen mehrere Orte im Denken zu geben. „*Nur dann wird tentative, experimentelle, umspielende, erprobende, innovative, kategorienerfindende, kreative Erfahrungsverarbeitung möglich.*“ (Marotzki 1991, S. 86). Ein wesentliches Element für Bildung und Erziehungspraxis stellt die auf Mitscherlich zurück gehende dialektische Grundfigur von Anpassung und Widerstand dar (vgl. Marotzki 1988, S. 312 f.). Eine weitere Basis für die strukturelle Bildungstheorie von Marotzki stellt die von Mitscherlich entwickelte These der Stärkung kritischer Ich-Leistung dar (vgl. Marotzki 1988, S. 312-321).

⁷¹ Der Begriff *Wissen* fasst meines Erachtens Wissensbestände sowohl aus physischen als auch aus virtuellen Erlebnissen (also z.B. selbsterlebte Situationen und literarische Schilderungen).

Heterarchie und Polykontexturalität (vgl. Marotzki 1991, S. 90):

Klassische Konzepte von Lernen und Erziehung waren und sind auf eine alles umfassende Einheit als zugrunde liegende Idee ausgerichtet. Die Menschen sollen durch Wissen und durch die Ausbildung von Fähigkeiten sich entsprechend dieser Idee bestmöglich anpassen können. Das einzige, was in diesem Verständnis verändert wird, ist der Inhalt des Wissens durch Wissenszuwachs. Die Kontextur als Orientierungsrahmen bleibt erhalten. Bildung im poststrukturalen Verständnis eröffnet dem Menschen hingegen Wege aus diesem klassischen monokontexturalen Zusammenhang, der den Menschen in feste Hierarchien festlegt. Vielmehr eröffnen sich dem Menschen durch Bildung mehrere Sinnprovinzen oder Räume mit verschiedenen Kontexturen, in denen er sich in jeweils unterschiedlichen Hierarchien erfährt. Bildung ist der Prozess, welcher zunächst die alte Kontextur negiert, wodurch dann völlig neue Kontexturen als Sinn-Räume entstehen können, die jedoch nicht ineinander transformierbar sind. Die ursprüngliche Kontextur wird dabei zwar als Sub-Struktur mit eingeschlossen, verliert jedoch ihren universalen Charakter als alles beherrschende Orientierungsstruktur⁷². Insgesamt wird der Selbst- und Weltbezug des Menschen dadurch gelockert gegenüber den oft ursprünglichen, auf eine übergreifende Einheit bezogen Referenzen.

Bildung als höherstufiger Lernprozess

Bildung ist ein *höherstufiger*⁷³ Lernprozess (vgl. Marotzki 1990, S. 32-54, insbesondere S. 52; sowie 1998, S. 117-122). Sie *emergiert* durch biografisch relevante *Wandlungsprozesse* (vgl. Marotzki 1990, S. 110 und 130) und eröffnet dem Menschen Zugänge, über die er seine Ordnungs- und Orientierungsstruk-

⁷² Umgangssprachlich würde diese ursprüngliche Kontextur dann als eine frühere Erfahrung mit entsprechenden früheren Handlungs- und Meinungsmustern des Biografieträgers präsent bleiben, die in der Gegenwart aber nicht mehr als direkt handlungsorientierend wahrgenommen wird.

⁷³ Marotzki hat aufbauend auf die Lerntheorien von Bateson ein Vier-Stufen-Modell entwickelt, mit dessen Hilfe die Kategorien Lernen und Bildung getrennt betrachtet werden können. Demnach bilden Lernprozesse die Basis für Bildungsprozesse als höherstufige Lernprozesse (vgl. Marotzki 1998, Grafik S. 117). Marotzki resümiert mit Blick auf die postmodernen gesellschaftlichen Transformationen: „Die herangezogenen Denkrichtungen konvergieren gerade in der Forderung eines höherstufigen Lernens, das nach Bateson mit Bildung [Herv. i. O.] bezeichnet werden kann. Je stärker Gesellschaften sich durch einen Komplexitätsschub auszeichnen, desto mehr sind nach Bateson höherstufige Lernebenen gefordert.“ (Marotzki 1998, S. 121).

turen (vgl. Marotzki 1990, S. 110, 131, 216) in Gestalt seines Welt- und Selbstverhältnisses (Marotzki 1990, u.a. S. 41-54, S. 221) im Kontext mit Unbestimmtheiten (vgl. Marotzki 1988, insbesondere auch 1990, S. 152-160,) verändern kann (vgl. Marotzki 1990, S. 154).

Mit anderen Worten: Emergieren Bildungsprozesse im Menschen, dann kann er seine bisherigen Selbst- und Weltbezüge und damit die strukturelle Kontextur (vgl. Marotzki 1990, S. 212-214) des für seine Handlungsfähigkeit notwendigen Bestimmtheitsrahmens⁷⁴ verändern. Der einzelne Mensch kann nur durch Bildungsprozesse seinen Möglichkeitshorizont erweitern (vgl. Marotzki 1990, S. 110). Sie ermöglichen dem Menschen Strukturnegationen⁷⁵ im Kontext seiner Selbst- und Weltreferenzen. Dadurch kann er seine Erfahrungsverarbeitung verändern, adäquat zu Steigerungen von Komplexität im Zuge der postmodernen Vervielfältigung von Anforderungen an das Individuum⁷⁶ (vgl. Marotzki 1990, S. 214-220).

⁷⁴ Im Zusammenhang mit Bestimmtheitsdimensionen des menschlichen Seins ist wesentlich, „(...) daß Bildung nicht (länger) als Überführung von Unbestimmtheit in Bestimmtheit gedacht werden kann. Daraus folgt natürlich nicht, daß auf die Herstellung von Bestimmtheit verzichtet werden soll. Auf den Aufbau eines notwendigen Fakten- und Orientierungswissens, das Bestimmtheit erzeugt, will und darf niemand verzichten. Doch allein damit ist es eben nicht getan. Vielmehr kommt es darauf an, daß die Herstellung von Bestimmtheit Unbestimmtheitsbereiche ermöglichen und damit auch eröffnen muß. Anders gesagt: Unbestimmtheiten müssen einen Ort, besser mehrere Orte in unserem Denken erhalten; dann und nur dann wird tentative, experimentelle, umspielende, erprobende, innovative, kategorienerschöpfende, kreative Erfahrungsverarbeitung möglich. Diese Orte sind die Heimat von Subjektivität.“ (Marotzki 1991, S. 86). Bestimmtheit und Unbestimmtheit bilden eine Dialektik, „(...) die die Matrix des Bildungsbegriffs darstellt (...)“ (Marotzki 1990, S. 153). Marotzki schlägt vor, den bildungstheoretischen Kern dieser Dialektik so zu formulieren: „Es kommt darauf an, Lern- und Bildungsprozesse so anzulegen, daß sie soviel Bestimmtheit wie nötig und so viel Unbestimmtheit wie möglich aufweisen [Herv. i. O.]“ (Marotzki 1991, S. 85).

⁷⁵ Der Begriff *Strukturnegation* bezieht sich auf die Hegelsche negative Dialektik, die von Adorno weiter entwickelt wurde. Darauf wird in Kapitel 4 näher eingegangen. Die zum Verständnis wesentliche Information an dieser Stelle ist, dass Marotzki damit die Fähigkeit des Menschen meint, seine alten Bezugsstrukturen radikal zu negieren, indem er die - als Kontextur bezeichneten - dominanten Ordnungs- und Orientierungsstrukturen (vgl. Marotzki 1990, S. 216) für seine Welt- und Selbstaufordnung im Verlauf eines biografischen Wandlungsprozesses durch einen qualitativen Sprung radikal aufgibt, wodurch der Weg frei wird und andere, neue Ordnungs- und Orientierungsstrukturen emergieren können (vgl. Marotzki 1990, S.215, Abb. 4).

⁷⁶ „Je stärker die gesellschaftliche Tendenz der Individualisierung voranschreitet, desto stärker werden Emergenz und Kontingenz die Signaturen menschlichen Daseins ausmachen (...)“ (Marotzki 1990, S. 59). Letztlich bedeutet dies nichts anderes, als eine Steigerung von Komplexität, da Kontingenz, also die Möglichkeit, es auch anders zu machen, in der Realität dazu führt, sich dann auch in vielfältige Handlungsbezüge zu begeben und begeben zu müssen.

Symbolisches Wissen als unabdingbare Basis von Bildungsprozessen

Der Mensch erwirbt durch spezifische kognitive Kompetenzen drei verschiedene Wissenstypen: semantisches, enzyklopädisches und symbolisches Wissen (vgl. Marotzki 1988, S. 326 f.; sowie 1990, S. 149).

Semantisches Wissen generiert sich durch die kulturspezifisch vermittelten Begriffe und ihre Bedeutungen. Es bestimmt die analytischen Urteile, die „(...) somit in der Semantik einer Sprache festgelegt [seien C.R.]“ (Marotzki 1990, S. 150). Aus semantischem Wissen erwachsende analytische Urteile sind unabhängig von ihrem empirischen Gehalt, allerdings sind sie kulturell variant (vgl. ebd.).

Enzyklopädisches Wissen ist im Unterschied zum semantischen Wissen erfahrungsbasiert und gilt bis auf Widerruf durch weitergehende Erfahrung. Entspricht es den aus dem semantischen Wissensbestand entspringenden analytischen Urteilen, wird es problemlos einordnend-subsumtiv verarbeitet (vgl. Marotzki 1990, S. 150 f.), andernfalls wahrscheinlich nicht weiter beachtet.

Symbolisches Wissen ist „(...) eine Art Orientierungswissen, dem weder ein semantischer noch ein empirischer Wahrheitswert zukomme.“ (Marotzki 1990, S. 151). Symbolische Aussagen erhalten ihre Logik durch Bilder und Glaubenssätze. Symbolisches Wissen ist Teil des kulturellen Wissens und wird von jedem, der in einer Kultur aufwächst, als stummes Wissen angeeignet⁷⁷ (vgl. Marotzki 1990, S. 152).

Die Modalisierung von Bildungsprozessen ist auf symbolisches Wissen angewiesen (vgl. Marotzki 1990, S. 159 f.; Brüdigam 2001, S. 62): semantisches und enzyklopädisches Wissen ist immer ein im Modus der Bestimmtheit organisiertes Wissen, das durch routinierte Erfahrungsverarbeitung charakterisiert ist - die Öffnung für die Ungewissheiten im Leben und deren Einbezug in mehrere Orte des Denkens ist damit nicht möglich. Deshalb kann eine Bearbeitung von

⁷⁷ Auch an dieser Stelle muss auf im rehabilitationspädagogischen Kontext insbesondere mit Blick auf Schwerstmehrfachbehinderung relevante und brisante Fragen hingewiesen werden: In welchem qualitativen Spektrum wird symbolisches Wissen bildungsrelevant wirksam bzw. vollziehen sich auf Grundlage von basalen Elementen auch bei Menschen mit schweren Beeinträchtigungen der kognitiven Fähigkeiten basale Formen von Bildung?

Unbestimmtheitsanforderungen mit semantischem und enzyklopädischem Wissen nicht weiterführen und muss scheitern. Nach Marotzki ist symbolisches Wissen hingegen schon immer über den Modus der Bestimmtheit hinaus in den Modus der Unbestimmtheit reichend, so beginnt „(...) *symbolische Aneignung von Welt (...) dort, wo die begriffliche scheitert.*“ (Marotzki 1990, S. 151 f.). Symbolisches Wissen ist also notwendig, um Bildungsprozesse zu modalisieren: „*Das im Modus der Bestimmtheit organisierte Wissen wird transzendiert durch das im Modus der Unbestimmtheit organisierte Wissen.*“ (Marotzki 1990, S. 159 f.).

Symbolisches Wissen entsteht, wenn sich die in einer Proposition enthaltenen Interpretationen nicht in das erworbene Wissen eingliedern lassen, ohne das es zu Problemen aufgrund überschüssiger Gehalte kommt. Eine Lösung dieses Problems ist möglich, indem vorhandene Schemata der Weltaneignung gelockert und überschritten werden. Das führt zu der zentralen Kategorie der *Lockerung* im Modell einer *tentativen Wirklichkeitsauslegung* und bietet lerntheoretisch eine Lösung des Modalisierungsproblems von Bildung als Prozess der Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses (vgl. Kokemohr 1985, S. 205-212; Marotzki 1988, S. 327; Brüdigam 2001, S. 61). Denn bildungstheoretisch relevante „*Modalisierungsprozesse setzen ein, wenn neu erworbenes Wissen oder bestimmte Erfahrungen als different zu den bislang vorherrschenden Verarbeitungsroutinen erfahren werden.*“ (Brüdigam 2001, S. 62).

Gründe und Folgen von Bildungs-Blockaden

Muss ein Mensch unter Sozialisationsbedingungen aufwachsen, in denen starre Strukturen für Lernprozesse vorherrschen, die u.a. generiert werden durch Erziehungs- und vermeintliche Bildungssituationen⁷⁸ unter der Lerndoktrin ‚*Bestimmtheit maximieren durch Überführung von Unbestimmtheit in Bestimmtheit*⁷⁹‘ (vgl. Marotzki 1990, S. 153; 1991, S. 87 f.; Brüdigam 2001, S. 64), dann

⁷⁸ Ich muss hier ‚Bildungssituationen‘ als ‚vermeintlich‘ relativieren, da die in dem dargestellten Sinne handelnden pädagogisch Verantwortlichen zwar denken, starre Lernarrangements seinen Situationen mit Generierungskraft für Bildung. Jedoch - so hoffe ich verdeutlicht die Darstellung - sind diese Situation genau das Gegenteil: nämlich Situationen, die Bildung langfristig blockieren (vgl. Marotzki 1988, S. 331).

⁷⁹ Diese Maxime hat in der Pädagogik eine stark wirksame Tradition, die insbesondere mit der Person Johann Friedrich Herbart verbunden ist (vgl. Herbart 1841, S. 165; Marotzki 1990, S.

verlieren Lernräume an notwendiger Flexibilität, um offene Spielräume für erkundendes, experimentelles und suchendes Lernen bilden zu können und damit die für den Bildungsprozess notwendige „Tentativität“ (Marotzki 1991, S. 82) zuzulassen:

„Bildung wird gerade unterlaufen, wird sie einseitig als Herstellung von Bestimmtheit verstanden. Denn Suchbewegungen, wie sie nach Mitscherlich für Bildung konstitutiv sind, verweisen ja gerade auf Zonen von Unbestimmtheit. Wird Bildung als Positivierung von Bestimmtheit, also z.B. als Positivierung faktischen Wissens, angelegt und somit Zonen der Unbestimmtheit elemeniert, wird Bildung ausgehöhlt, letzten Endes verunmöglicht.“
(Marotzki 1988, S. 325).

Bildung wird ebenfalls blockiert, wenn symbolisches Wissen nicht modifiziert werden kann, da es durch starre Konventionen behindert wird, wie beispielsweise gesellschaftlich festgelegte Rituale (vgl. Marotzki 1990, S. 151).

Biografische Wandlungsprozesse repräsentieren Bildungsprozesse

Schütze weist auf die „(...) elementaren Dimensionen biografischer Arbeit (...)“ (Schütze 2009, S. 359) als Basis von Bildungsprozessen hin. Diese Dimensionen finden ihren Ausdruck in Form von Prozessstrukturen des Lebensablaufs, insbesondere der biografischen Wandlungsprozesse, welche in der anthropologischen Annahme des biografischen Entwurfs philosophisch vertretbar sind (vgl. Marotzki 1990, S. 108-143). Sie bekommen seit dem Zeitalter der Moderne, jedoch aktuell seit spätestens den 1980-er Jahren durch die zunehmende Dynamik der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse⁸⁰ noch einmal mehr eine enorme Bedeutung für den einzelnen Menschen: die zu konstatierende Prekarisierung von beruflichen und damit auch sozialen Lebenslagen innerhalb der postmodernen Gesellschaften (vgl. Castel u.a. 2009; Hans-Böckler-

153; Brüdigam 2001, S. 64). Sie ist zudem Grundlage jedes autoritären Handelns: die Bestimmtheitserwartungen des autoritären Akteurs werden gegen das Widerstandspotential eines Zöglings, Schülers oder Erwachsenen heteronom-direktiv durchgesetzt. Letztlich steht auch die im Kapitel 2 und 3 dargestellte, von deutschen Hörgeschädigtenpädagoginnen initiierte und maßgeblich vorangetriebene oralistische Bewegung unter dieser Maxime, wodurch schon an dieser Stelle eine Bildung blockierende und damit diskriminierende Folge des Oralismus für Menschen mit Hörschädigung postuliert werden kann.

⁸⁰ Sozialwissenschaftliche Forscher versuchen die aktuelle Phase der gesellschaftlichen Entwicklung in Begriffen wie Informationsgesellschaft, Wissensgesellschaft bzw. Postmoderne zu fassen.

Stiftung 2006) macht es für die Betroffenen erforderlich, aufgrund der Vervielfältigung von Risiko-Lebenssituationen⁸¹ ihr Leben selbstbestimmt durch diese Schicksalslage zu steuern (vgl. Schütze 2009, S. 363; Marotzki 1988, S. 322 f.). Das erfordert

*„(...) im erhöhten Ausmaße biografische Arbeit⁸² der Betroffenen (..), die sie aber in vielen Fällen weder zu Hause noch in der Schule in Kindheit und Jugend erlernt haben.“
(Schütze 2009, S. 363).*

Wenn Bildungsprozesse blockiert werden, hat das weitreichende Auswirkungen. So lässt sich mit Blick auf Teilhabe allgemein konstatieren: die Chancen für eine individuell realisierbare Teilhabe an allen Bereichen des gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Lebens sinken. Dies steht im Zusammenhang mit der steigenden Bedeutung von biografischer Arbeit durch die aktuellen gesellschaftlichen Modernisierungs- und Transformationsprozesse mit zunehmender Prekarisierung von Lebenslagen bei den betroffenen Menschen. Diese Problematik des Zusammenhangs zwischen den Chancen auf Bildung und den Chancen auf Teilhabe, die insbesondere im stark sozial selektierenden Schulsystem Deutschlands negativ wirken, sind mehrfach untersucht und veröffentlicht worden (vgl. z.B. GEW 2009; Solga 2008; Mats 2006).

Als pathologische Folge von blockierter Bildung lässt sich konstatieren, dass es zu einer Überstrapazierung der psychischen Ressourcen der Menschen kommt. Verantwortlich dafür ist die sich zeitdiagnostisch offenbarende gesellschaftliche

⁸¹ Stichpunkte sind hier z.B.: diskontinuierliche Berufsbiografien; wachsendes Arbeitsnomadentum durch heteronom gesetzte Maximierung von Mobilitätsforderungen für die individuelle Vermarktung der eigenen Arbeitskraft mit entsprechenden Auswirkungen auf die sozialen Bindungen. Diese Herausforderungen können nur durch Bildungsprozesse in Form von Fähigkeiten zur individuellen biografischen Arbeit von den betroffenen Menschen erfolgreich bearbeitet werden. Somit stellt die aktuelle gesellschaftliche Entwicklung bei allem Risiko-Potential für die einzelnen Menschen eine große Chance dar: gleichzeitig mit dem Risiko-Potential steigt auch das Potential für Bildungsprozesse und damit weitet sich das Chancen-Potential durch Bildung aus. Wichtig ist, dass die gesellschaftlich institutionalisierten Lernorte sich als förderliche Orte für Bildung öffnen, anstatt noch stärker zu Orten sozialer Selektion und Segregation zu werden.

⁸² Den Begriff *biografische Arbeit* leitet Fritz Schütze aus dem Grundlagenwerk von Juliet M. Corbin und Anselm L. Strauss *„Weiterleben lernen. Verlauf und Bewältigung chronischer Krankheit.“* (Corbin 2004) ab, die in Kapitel 4 die zentrale Bedeutung von Biografie und deren (Zer-)Störung für Menschen im Verlauf einer chronischen Krankheit und anschließend im Kapitel 5 die für ein Weiterleben unbedingt zu leistende biografische Bearbeitung der Krankheit rekonstruieren (vgl. Schütze 2009, S. 359).

Lage⁸³, welche sich schon in der Ende der 1980-er Jahre im Auftrag der Bundesregierung wissenschaftlich untersuchten Bedarfsentwicklung innerhalb der psychiatrischen Versorgung spiegelte (vgl. Marotzki 1990, S. 115; 1991, S. 81). Hierin zeichnet sich die pathologisierende Wirkung von behinderten, blockierten, sabotierten bzw. einfach fehlgeschlagenen Bildungsprozessen unter den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen innerhalb moderner Gesellschaften ab⁸⁴. Es ist also notwendig, durch realisierbare individuelle Bildungsprozesse "(...) eine Dauerüberforderung, eine Strapazierung des einzelnen in hochkomplexen Gesellschaften zu verhindern" (Marotzki 1988, S. 323), andernfalls ziehen, aus welchen Gründen auch immer, verhinderte Bildungsprozesse - in der Begrifflichkeit der Biografieforschung formuliert - ein drastisches Ansteigen der Fallzahlen von chronisch Verlaufskurvenbetroffenen⁸⁵ nach sich (vgl. Marotzki 1990, S. 115).

⁸³ Marotzki führt die von Schütze angeführte Prekarisierung von Lebenslagen, die insbesondere mit der zeitdiagnostisch zu konstatierenden Individualisierung und Kontingenzsteigerung innerhalb der modernen, hochkomplexen Gesellschaften (vgl. Marotzki 1990, S. 19-31) verflochten ist, anschaulicher aus: „Und das scheint mir in der Tat die Grundsignatur der Moderne zu sein: Universelle Orientierungssysteme geraten in den Sog der Temporalisierung. Sie werden partikularisiert und pluralisiert. Die Einheitlichkeit und Geschlossenheit von Sinnhorizonten wird brüchig. An die Stelle einer kleinen Varietät von Lebensstilen tritt die große Varietät. Wenn sich das Prinzip Pluralität auf jeder Ebene hochkomplexer Gesellschaften und deren Gemeinschaften durchsetzt, dann wird es auch zur Grunderfahrung des Menschen und bestimmt ihn bis tief ins Innere hinein.“ (Marotzki 1991, S. 79).

⁸⁴ Pathologisierende Wirkungen in Form von erhöhter psychiatrischer Auffälligkeit bei blockierter Bildung ist auch im Kontext gehörlose Menschen und Festlegung auf monolinguale Lautsprachgerichtetheit (entgegen einem gleichberechtigt-bilingualen Zugang zu bzw. Verfügbarkeit von Gebärdensprache) nachgewiesen. Klaus B. Günther und Johannes Hennies verweisen darauf, dass das klassische Problem der lautsprachgerichteten Gehörlosenpädagogik trotz größter Anstrengungen schon ab dem Bereich der Frühförderung nicht gelöst werden konnte: mehr als die Hälfte der von Geburt an gehörlosen Kinder haben deutliche Entwicklungsstörungen in ihren Laut- und Schriftsprachkompetenzen, wodurch dauerhafte Krisen in der Kommunikation und damit verbunden Probleme in der sozial-emotionalen Entwicklung entstehen. Mit Bezug auf mehrere Autoren weisen Günther & Hennies darauf hin, dass gehörlose Kinder deshalb drei bis sechs mal häufiger kinder- und jugendpsychiatrische Störungen entwickeln als ihre hörenden Altersgenossen (vgl. Günther 2010; Hintermair 2009; Kammerer 1988, S. 193; Meadow 1979, S. 402).

⁸⁵ Die Begrifflichkeit der Biografieforschung nach Schütze wird erst im Kapitel 4 ausgearbeitet, deshalb hier eine kurze Erläuterung zu *Verlaufskurvenbetroffenen*: Von einer Verlaufskurve des Erleidens ist bei einem Biografieträger dann die Rede, wenn sich der Biografieträger in Folge einer komplexen Verstrickung von Ereignissen in der biografischen Prozessstruktur der Verlaufskurve befindet. In der Verlaufskurve entfaltet sich für ihn ein konditionales Strukturprinzip in allen Lebensbereichen, womit eine maximale Heteronomie-Erfahrung verbunden ist (vgl. Abschnitt 4.2.3, insbesondere S. 143 - 147). Pathologisierte Formen von Verlaufskurven sind z.B. Alkoholikerkarrieren, Depressionen und andere psychiatrische Krankheitsbilder.

Bildungsprozesse als Modalisierungen der Selbst- und Weltreferenz

Winfried Marotzki hat in seiner strukturalen Bildungstheorie ausführlich die Feinheiten von Bildungsprozessen ausgearbeitet. Diese bilden sich in den Modalisierungen der Selbst- und Weltreferenz ab (vgl. Marotzki 1990, S. 159 f.). Ulf Brüdigam reformuliert die acht bildungstheoretisch zentralen Aspekte des Modalisierungskontextes in seiner Dissertation so:

- „1. Modalisierungsprozesse der Welt- und Selbstreferenz sind durch tentative Wirklichkeitsauslegung, d.h. durch experimentelle Haltung gegenüber sich selbst und der Welt gekennzeichnet.*
- 2. Im Rahmen von Modalisierungsprozessen kommt es zu Lockerungen der sozial und biographisch gefestigten Beziehungen zwischen dem Individuum und seiner Umwelt.*
- 3. Modalisierungen markieren einen Prozeß der Individualisierung, da sozial und kulturell sanktionierte Erfahrungsverarbeitungsweisen abgelegt werden und ihre Stelle andere, subjektiv sinnvolle, selbst erprobte, neue Muster der Welt- und Selbstaufordnung treten.*
- 4. Modalisierungsprozesse können ein höheres Komplexitätsniveau der Erfahrungsverarbeitung anbahnen.*
- 5. Modalisierungsprozesse setzen ein, wenn neu erworbenes Wissen oder bestimmte Erfahrungen als different zu den bislang vorherrschenden Verarbeitungsroutinen erfahren werden.*
- 6. Bildung ist ein Prozeß des suchenden Selbst- und Weltverhaltens, dem die dialektische Figur der Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit zugrunde liegt.*
- 7. Modalisierungen schaffen einen Zugang zu bislang unerfahrenen Vieldeutigkeiten, Polymorphien und Polyvalenzen; aufgrund dieser Mehrdeutigkeit, die sich auf den Bereich des Möglichen erstreckt, fügen sie sich nicht der zweiwertigen Logik.*
- 8. Modalisierungen sind empirisch-analytisch zugängliche Phänomene. Dabei sind jene sprachlichen Elemente relevant, die auf eine symbolische Informationsverarbeitungsweise hinweisen. Dies können neben tropischen Figuren Metaphern und andere Äußerungselemente sein, die in uneigentlich-übertragener Weise auftreten, also hinsichtlich ihrer Gültigkeit in der jeweiligen kommunikativen Situation einen als-ob-Status besitzen und insofern einen Vergleich mit bzw. Kontrast zu der aktuellen Sicht auf die Welt bieten.“ (Brüdigam 2001, S. 62).*

Zusammenfassend lässt sich für den mit wesentlichen Bezügen auf die Arbeiten von Marotzki und Schütze rekonstruierten Bildungsbegriff schlussfolgern, dass er "(...) als (...) dialektische Reflexionsfigur in der Realisierung über Lernprozesse wesentlich **Differenzerfahrung** [Herv. i. O.] bewirkt." (Marotzki 1988,

S. 329). Diese Differenzerfahrung kann jedoch als Bildungsprozess weder von außen noch von innen, weder heteronom noch intentional gesteuert werden.

Inhalt der Modalisierung von Bildungsprozessen und damit der Veränderung der Selbst- und Weltreferenz ist die Transformation von Differenzerlebnissen zu Differenzerfahrungen. Die Modalisierung von Bildungsprozessen kann sich nur durch das Emergenz-Prinzip der Wechselwirkungen innerhalb dramatischer biografischer Wandlungsprozesse vollziehen (vgl. Marotzki 1990, S. 130f.). Nur so eröffnen sich dem Biografieträger jene Spontanitäts- und Kreativitätspotentiale (vgl. Schütze 1984, S. 94), deren Ausschöpfung für die Modalisierung von Bildungsprozessen Voraussetzung ist. Nur sie eröffnen dem Biografieträger Zugänge zur reflexiven Bearbeitung seiner Ordnungs- und Orientierungsstrukturen. Mit anderen Worten: Bildung ist lebenslang mögliches und unter aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen erforderliches kreatives biografisches Arbeiten - am sein, am mich, am selbst (vgl. auch Landau 1999, S. 9-13⁸⁶).

Der empirische Zugang zur erziehungswissenschaftlichen Rekonstruktion und damit Erforschung von Bildungsprozessen ist für Marotzki daher auch „(...) *am einsichtigsten im Bereich der Biographieforschung anhand narrativer Interviews vorführbar.*“ (Marotzki 1988, S. 329).

2.2.3 Der empirische Zugang zu Bildungsprozessen: erziehungswissenschaftliche Biografieforschung

Wie die Rekonstruktion des Bildungsbegriffs im Abschnitt 2.2.1 offenbart, ist für die empirische Analyse von Bildungsprozessen eine konsequent qualitative Ausrichtung auf die Einzelfälle notwendig. Da es sich bei Bildung um Erkenntnisprozesse auf der Basis von Denkformen handelt (vgl. Marotzki 1999, S. 59), die wiederum über Stegreiferzählungen und damit in Textform empirisch erfassbar sind, bedarf ihre Erforschung hermeneutischer Methoden.

⁸⁶ Zu dem Bezug auf den - ganz im Verständnis der theoretischen Entwürfe von Marotzki und Schütze verortbaren - Ansatz der Arbeit von Erika Landau vgl. auch ihre Internetseiten: <http://www.erika-landau.net/personal-ge.htm> [Stand 20.10.2009, 13:53 Uhr] und <http://www.erika-landau.net/my-credo-ge.htm> [Stand 20.10.2009, 13:54 Uhr].

Konsequente Konfrontation mit dem Einzelfall mittels moderner Methoden qualitativer Biografieforschung als originärer Zugang für die Erforschung von Bildungsprozessen

Der originäre empirische Zugang für „(...) mikrostrukturelle Auslegungen von Bildungsprozessen in der Moderne (...)“ (Marotzki 1990, S. 31) eröffnet sich also über das Autobiografische (vgl. Marotzki 1990, S. 29-31, S. 55, S. 59-67, S. 93 f.). Der methodisch-methodologisch geeignete Zugang ist das von Schütze ursprünglich innerhalb der „Kasseler Schule“ (Marotzki 1990, S. 95) entwickelte Erhebungs- und Auswertungsverfahren *autobiografisch-narratives Interview - Narrationsstrukturanalyse* (vgl. Schütze 1983; 1984; 1987) mit dem *mündlichen Stegreiferzählen*⁸⁷ als originärem Kommunikationsverfahren. Die damit generierten Texte enthalten mit den rekonstruierbaren vier Prozessstrukturen (vgl. Kapitel 4) die Strukturprinzipien von Erfahrungsverarbeitungsmodi und bilden damit ein heuristisches Schema, mit dem Strukturen von Bildungsprozessen thematisiert werden können. Zentrale Prozessstruktur und Strukturierungsprinzip für bildungstheoretische Fragen sind Wandlungsprozesse (vgl. Marotzki 1990, S. 110):

„Eine biographietheoretische Reformulierung von Bildungsprozessen als Wandlungsprozesse heißt: die Frage nach den Mikrostrukturen der Transformation der Selbst- und Weltreferenz zu stellen; heißt: sich die Frage vorzulegen, wie diese Übergänge zu verstehen sind; heißt: die Frage nach der Emergenz und Kontingenz moderner Subjektivität radikal zu stellen.“
(Marotzki 1990, S. 116).

Wesentlich dabei ist in Erhebung und Auswertung eine konsequent qualitative Einzelfall-Perspektive

„(...) zu entwickeln, in der das einzelne Subjekt konsequent in seiner Erlebnis- und Verarbeitungskomplexität thematisiert wird. Der Konfrontation mit dem Einzelfall darf nicht durch Rückzug in

⁸⁷ „Das entscheidende Argument Schützes lautet: Nur das Kommunikationsverfahren des mündlichen Stegreiferzählens werde der Erlebnisschicht eigenen Handelns und Erleidens in der kommunikativen Übermittlung gerecht. Das heißt also: Erfahrungsverarbeitung ist (a) prinzipiell an Sprache gebunden (These der Unhintergebarkeit der Sprache) und (b) innerhalb der durch Sprache bereitgestellten Kommunikationsformen ist es das mündliche Stegreiferzählen, das Erfahrungsverarbeitung und Präsentation von Erfahrungsverarbeitung ermöglicht.“ (Marotzki 1990, S. 99).

immunisierende Strategien der Verallgemeinerung ausgewichen werden.“ (Marotzki 1990, S. 59).

Da sich Bildungsprozesse über den autobiografischen Zugang erschließen und aufzeigbar sind, ist es nun sinnvoll zu klären, was der Begriff *Biografie* eigentlich beinhaltet.

Was ist Biografie?

Dausien stellt dazu in einem Aufsatz des 2002 veröffentlichten Sammelwerk *„Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung.“ (Kraul 2002)* aufschlussreiche Zusammenhänge dar. So ist in den 1970-er Jahren die Biografieforschung im sozialwissenschaftlichen Kontext wiederentdeckt worden,

„(...) verknüpft mit der Idee, ‘Geschichte von unten’ zu betreiben, die Lebensgeschichten der ‘einfachen Leute’ und die Erfahrungen gesellschaftlich marginalisierter Gruppen (Arbeitslose, Jugendliche, Frauen, MigrantInnen) zu Gehör zu bringen.“ (Dausien 2002, S. 76).

Die weitere Diskussion um ein theoretisches Konzept in den 1980-er und 1990-er Jahren bis heute hat zu einem Ansatz geführt, in dem es *„(...) nicht um ein abstraktes metatheoretisches Modell, sondern um eine theoretische Konzeption des Gegenstandes (...)“ (Dausien 2002, S. 78)* geht.

„Diese beginnt mit der Einsicht, dass Biographie mehr meint als eine Methode: Biographie wird als ‘soziale Tatsache’ diskutiert, als eine gesellschaftliche Konstruktion oder Institution, die im Zuge der Entwicklung moderner Gesellschaften zu einem im Alltagsleben wirksamen Organisationsprinzip sozialer Erfahrungen geworden ist.“ (Dausien 2002, S. 78).

Mit anderen Worten: Die Institution Biografie wird in den modernen Gesellschaften mit ihren Individualisierungsprozessen und ihren Kontingenzsteigerungen für jeden Menschen zum immer zentraleren Organisationsprinzip der eigenen sozialen Erfahrungen (vgl. Marotzki 1988, S. 321-323; auch Schütze 2009, S. 363⁸⁸). In der Biografie sammelt und verarbeitet der Biografieträger die im Laufe

⁸⁸ Schütze weist hier auf die steigende Bedeutung von biografischer Arbeit und die daraus resultierende Verantwortung der Schule hin: *„Gerade [Herv. i.O.] im heutigen Zeitalter ist diese Verantwortung für die Förderung biografischer Arbeit im Umkreis der Schule gegeben, denn die*

der durchlebten Ereignisabläufe gemachten Erlebnisse in seiner sozialen Umwelt mit ihren Begriffen, Regeln und Ordnungsstrukturen zu einer Erfahrungsaufschichtung:

*„Die Biographie ist also ein vom Subjekt hervorgebrachtes Konstrukt, das als eine Einheit die Fülle von Erfahrungen und Ereignissen des gelebten Lebens zu einem Zusammenhang organisiert. Die Herstellung eines Zusammenhanges der Erlebnisse und Erfahrungen erfolgt über Akte der **Bedeutungszuschreibungen** [Herv. i. O.]. Bedeutung wird von der Gegenwart vergangenen Ereignissen verliehen. Die Erinnerungen, die jemand von seinem Leben noch aktualisieren kann, sind jene, die ihm bedeutungsvoll in einem Gesamtzusammenhang erscheinen, über die und durch die er sein Leben strukturiert.“*
(Marotzki 1990, S. 101).

Eine zentrale Funktion für die Verarbeitung hat dabei das Darstellungsschema der Erzählung (vgl. Schütze 1984, S. 80; 1987, S. 255 f; 2009, S. 359⁸⁹). So können die Erfahrungen in Form von Geschichten des eigenen Lebens insbesondere durch die Stegreiferzählung wieder verflüssigt werden (vgl. Glinka 2003, S. 9), wodurch diese zum originären empirischen Zugang zur Biografie, den in ihr enthaltenen Prozessstrukturen und damit zu den in ihr eingebetteten Bildungsprozessen wird.

Berufsbiografien in ihm werden immer diskontinuierlicher und machen für ihre selbstbestimmte Steuerung im erhöhten Ausmaße biografische Arbeit der Betroffenen erforderlich, die sie aber in vielen Fällen weder zu Hause noch in der Schule in Kindheit und Jugend erlernt haben.“
(Schütze 2009, S. 363).

⁸⁹ Im jüngst erschienenen Sammelband „Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung.“ (Bosse 2009) weist Fritz Schütze auf die Bedeutung elementarer Aufgaben und Arbeiten der Weltaneignung für die Schule hin: Schüler müssen die Auseinandersetzung mit der Welt bewältigen, um sich Welt aneignen zu können. Exemplarisch nennt er als konkrete Aufgaben u.a. Rätsel erkunden, Geschichtengestalten erfassen, Spielregeln etablieren und situativ anwenden. Als Begründung für die Relevanz dieser Aufgaben im schulischen Umfeld schreibt er: *„Die Befähigung zur Bearbeitung elementarer Aufgaben der Weltaneignung ist für die Bewältigung spezifischer fachunterrichtlicher Aufgabenstellungen eine zentrale Vorbedingung. Ein Schüler bzw. eine Schülerin muss erst einmal gelernt haben, wie das ist, sich auf Erkundung zu begeben, um sich auf die Untersuchung einer mathematischen Rätselaufgabe einzulassen; sie müssen gelernt haben, beim Geschichtenerzählen zuzuhören, um sich in die Rekonstruktion des Bauplans einer Erzählung im Deutsch- bzw. Literaturunterricht zu vertiefen. - Die elementaren Aufgaben der Weltaneignung stehen nun aber (...) in einer ganz engen Leistungsbeziehung zur biografischen Arbeit der Schülerin bzw. des Schülers, sich selbst zum Thema und zur Entfaltungsaufgabe zu machen. Die elementaren Aufgaben der Weltaneignung können von den Schülerinnen und Schülern nur dann kreativ - und nicht nur nachvollziehend - bewältigt werden, wenn sie gelernt haben, biografische Arbeit in Bezug auf ihre eigene Identitätsentwicklung zu leisten.“* (Schütze 2009, S. 359).

2.3 Hörschädigung: Im Spannungsfeld zwischen Kommunikationsbehinderung und Kommunikationserweiterung⁹⁰

Der erziehungswissenschaftliche Fokus der hier vorliegenden Arbeit, so lässt sich vorerst bilanzieren, muss den Bedeutungskontext von *Bildung* als intrapersonaler Perspektive von Teilhabe in den Blick nehmen. Dieser wurde in den oberen Abschnitten herausgearbeitet.

Hörbehinderung ist die sowohl fachliche wie thematische Spezifizierung der hier vorliegenden Arbeit. In diesem Abschnitt wird die fachlich-thematische Spezifizierung mit dem erziehungswissenschaftlichen Fokus verknüpft, ohne schon die Details zum empirischen Rahmen der hier vorliegenden Arbeit darzustellen. Vielmehr werden folgende Fragen bearbeitet:

- Welche Folgen hat eine Hörschädigung?
- Unter welchen Umständen wird eine Hörschädigung zur Kommunikationsbehinderung und unter welchen Umständen kann sie die individuellen Ressourcen für die Kommunikation erweitern?

Beide Fragen sind miteinander untrennbar verbunden. Aber beide Fragen werden von Fachleuten kontrovers diskutiert.

Mit Blick auf die zweite Frage wird auch schon für die erste Frage eine wesentliche Differenzierung offenbar:

- mögliche primäre Folgen der Hörschädigung für basale Funktionsfähigkeiten im körperlich-physischen Bereich, infolge des eingeschränkten oder fehlenden Hörsinns;
- mögliche sekundäre Folgen der Hörschädigung für sprachlich-kommunikative Funktionsfähigkeiten und damit im sozialen Bereich, infolge der eingeschränkten oder fehlenden auditiven Wahrnehmung für die Lautsprachrezeption und auditiven Kontrolle für die Lautsprachproduktion

⁹⁰ Die folgenden Ausführungen greifen thematisch auf bereits weiter oben im Abschnitt 2.1 – insbesondere Abschnitt 2.1.1 - dargestellte Sachverhalte zurück. Diese werden hier jedoch weiter ausgearbeitet. Da es sich um einen, wenn nicht den zentralen Komplex im Kontext der hier vorliegenden Arbeit handelt, erscheint dem Autor eine damit verbundene teilweise Wiederholung von bereits angerissenen Themen als vertretbar und sinnvoll.

sowie durch gleichzeitig mangelhafte Förderung bei der Entwicklung von Gebärdensprachkompetenzen.

Im thematischen Fokus der hier vorliegenden Arbeit haben die primären Folgen einer Hörschädigung - wenn überhaupt - lediglich eine Randbedeutung⁹¹.

Zentral sind jedoch die Diskussionen um die möglichen sekundären Folgen der Hörschädigung im Kontext ‚Kommunikation - Sprache - Teilhabe im sozialen Bereich‘. Das umfassende und durchwirkende Thema der Diskussion ist dabei *Sprache* und die individuelle Fähigkeit dafür. Sprache ist das Mittel und Medium, mit dem die Menschen ihren individuellen und kollektiven Welt- und Selbstbezug, also die Ordnungs- und Orientierungsstrukturen ihrer menschlichen Existenz kreieren⁹². Der sprachliche Bereich ist sehr eng mit den kulturellen Phänomenen verwoben und bekommt dadurch eine gesellschaftspolitische Dimension.

Das Spannungsfeld des sprachlichen Bereichs im Kontext Hörschädigung wird konturiert von den möglichen Modi kommunikativer Teilhabe:

- Lautsprache,
- Gebärdensprache,
- Lautsprachbegleitende Gebärde und auch
- Schriftsprache.

Ein Blick in die gesellschaftspolitische Dimension ist hilfreich. Er zeigt Zusammenhänge auf, die wesentlich sind für Bildungs- versus Behinderungspotentiale des Spannungsfelds Hörschädigung.

⁹¹ Es ist zu erwarten, dass die primären Folgen eventuell dann eine biografische Relevanz bekommen, wenn durch sie z.B. Einschnitte im beruflichen Bereich oder im privaten Bereich entstehen. Ein fast schon skurriles Beispiel dafür habe ich in meiner Berufspraxis als Integrationsberater des Integrationsfachdienstes, psychosozialer Fachdienst für hörbehinderte Menschen erlebt, als ein Klient im Rentenalter mit dem Ablehnungsbescheid der Krankenkasse für den Antrag auf Kostenübernahme für einen Lichtwecker in die Beratung kam. Die sinngemäße Begründung der Kasse: Ein Rentner muss nicht unbedingt zu einer bestimmten Uhrzeit aufstehen, weshalb ein Lichtwecker nicht als Hilfsmittel benötigt wird und als Kassenleistung finanzierbar ist. Derart stigmatisierende Erfahrungen im Kontakt z.B. mit Reha-Leistungsträgerinnen können dann sicherlich eine biografische Relevanz bei dem betroffenen Biografieträger auslösen.

⁹² Vergleiche hierzu auch die Ausführungen von Humberto R. Maturan und Francisco J. Varela im Kapitel 9 ihres Buches „*Der Baum der Erkenntnis*.“ (Maturana 1987).

Die kulturellen sowie sozialen Werte und Normen, welche sich in einer Gesellschaft aktuell als gültig durchgesetzt haben, bestimmen das Verhältnis der Menschen zueinander. Diese Werte und Normen sind maßgebend für die Beurteilung, was förderlich und gut für die Gemeinschaft und damit auch für den Einzelnen ist⁹³. Im Kontext Sprache hat dabei das Spektrum zwischen *Offenheit durch Vielfältigkeit* und *Geschlossenheit durch Einheitlichkeit* eine zentrale Bedeutung.

Die Nähe zu einem der beiden Pole entscheidet letztlich darüber, ob und in welchem Umfang zum Beispiel gebärdensprachliche Modi⁹⁴ als gleichberechtigt oder minderwertig bis gefährlich gegenüber dem innerhalb der Gesellschaft majoritären lautsprachlichen Modus gelten: ob Gebärdensprache anerkannt und entsprechend zugelassen sowie gefördert⁹⁵ oder abgelehnt und unterdrückt wird⁹⁶. Die in der Geschichte der Hörgeschädigtenpädagogik entwickelten und eingesetzten Sprachmodi und die zugrunde liegenden Paradigmen verdeutlichen diesen Zusammenhang.

⁹³ Es sei nur kurz darauf hingewiesen, dass es sowohl formal und offiziell in Gesetzen und Erlassen rechtlich verbindliche Werte und Normen gibt, jedoch auch sehr wirkmächtige ungeschriebene, informelle Werte und Normen, die unter den Mitgliedern einer sozialen Gruppe eine starke Wirkmacht entfalten. Ein Beispiel dafür ist die schleichende Etablierung von Gebärdensprache in vielen Landesbildungszentren für Hörgeschädigte, obwohl die gesetzlichen Regelungen bereits seit einigen Jahren geschaffen wurden.

⁹⁴ Dies betrifft ebenso auch Lautsprachen von ethnischen Minderheiten, wodurch die Thematik Hörschädigung eine strukturelle Nähe zur Thematik Inter- bzw. Multikulturalität hat.

⁹⁵ Ein wesentliches Merkmal von modernen demokratischen Gesellschaften ist die Offenheit: diese Gesellschaften leben von der Vielfalt und dem synergetischen Potential sich kreativ entfaltender und engagierender Menschen. Der Grad an Demokratie und Modernität innerhalb einer Gesellschaft lässt sich auch daran erkennen, in welchem Ausmaß in ihnen verschiedene Sprachen und Kulturen als bereichernd, wenn nicht sogar basaler Bestandteil der gesellschaftlichen Struktur und Ordnung benötigt und gefördert werden.

⁹⁶ Die Bedeutungsschwere und Verwobenheit des Zusammenhangs von Anerkennung oder Unterdrückung einer Sprache mit kulturellen und damit politischen Machtfragen sei hier nur kurz skizziert. So haben imperialistische politische Kräfte in allen Zeitepochen versucht, ihre hegemoniale Stellung über die Unterdrückung der Sprachen der eroberten oder unterdrückten Völker auszubauen, indem z.B. die Sprachen der Kolonialmächte zu den amtlichen Landessprachen wurden.

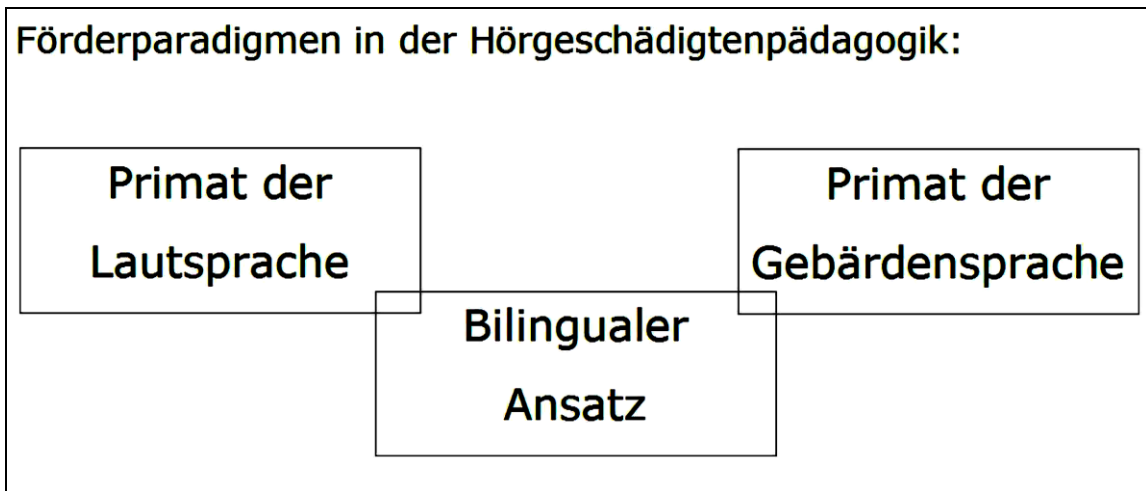


Abbildung 3: Förderparadigmen in der Hörgeschädigtenpädagogik

Die drei in Abbildung 3 dargestellten Paradigmen entwickelten sich gemeinsam mit der zunehmenden Einrichtung von Schulen für Hörgeschädigte aus allen Bevölkerungsschichten in Europa im 18. Jahrhundert⁹⁷ in etwa zeitgleich als:

- eine auf den majoritären Sprachmodus oral-aural-ausgerichtete Lautsprach-Methode⁹⁸ (vgl. Löwe 1992, S. 37),
- eine auf den minoritären Sprachmodus der natürlichen Gebärdenkommunikation (vgl. Sacks 1992, S. 38, Boyes-Braem 1990, S. 13) aufgebaute visuell ausgerichtete manuelle Methode⁹⁹ (vgl. Vogel 1999) und
- eine auf Basis der manuellen Methode durch Laut- und Schriftsprachförderung erweiterte kombinierte Methode (vgl. Vogel 1999).

⁹⁷ Diese Entwicklung ist im Kontext der damaligen Pädagogisierung in den westlichen Zivilisationen, die im Zeitalter der Aufklärung, technischen und gesellschaftlichen Revolutionen eine Begründung findet (vgl. Abschnitt 2.2.1).

⁹⁸ Samuel Heinicke gilt als Initiator der *deutschen Methode* als Wegbereiter dieser Methode (vgl. Löwe 1992, S. 37). Er hatte zwar im Unterricht durchaus Gebärden (vgl. Vogel 1999) und Fingeralphabet (vgl. Löwe 1992, S. 38) als Hilfsmittel im Einsatz, vertrat jedoch konsequent die paradigmatische Forderung, „dass die Gehörlosen wie die Hörenden in Lautsprache denken und sprechen sollten.“ (Vogel 1999).

⁹⁹ Abbé de L'Épée gilt als Begründer der *französischen Methode* (vgl. Löwe 1992, S. 41; Sacks 1992 S. 37-40), welche den Unterricht auf der Basis von „(...) *methodischen Gebärden* (...)“ (Sacks 1992, S. 40), also visuell-manuell ausgerichtet durchführte. Auch hier ist insofern eine Mischform entstanden, dass natürliche Gebärden unter Rückgriff auf die Lautsprachgrammatik zu einer Art lautsprachbegleitenden Gebärde modelliert eingesetzt wurde (vgl. Vogel 1999).

Im 19. Jahrhundert setzte dann eine von hörenden Lehrern¹⁰⁰ an den damaligen Taubstummen-Anstalten forcierte Entwicklung hin zu einer rein oralen Lautsprachmethode (vgl. Löwe 1992, S. 63-70; Sacks 1992, S. 52f., 200) ein. Mit heutiger Begrifflichkeit paraphrasiert war die Idee, dass eine Teilhabe von Menschen mit einer Hörschädigung (Schwerhörige und Gehörlose) nur über die Lautsprache möglich sei. Diese Entwicklung kulminierte 1880 auf dem Internationalen Kongress der Gehörlosenlehrer in weitreichenden, für die Gebärdensprache und Gehörlosenkultur schicksalhaften Resolutionen:

„In der Überzeugung von der unbestreitbaren Überlegenheit der Lautsprache gegenüber der Gebärdensprache,

1. insofern jene die Taubstummen dem Verkehr mit der hörenden Welt wiedergibt, und

2. Ihnen ein tieferes Eindringen in den Geist der Sprache ermöglicht,

erklärt der Kongreß, daß die Anwendung der Lautsprache bei dem Unterricht und der Erziehung der Taubstummen der Gebärdensprache vorzuziehen sei. (...)

In der Erwägung, daß die gleichzeitige Anwendung der Gebärdensprache und des gesprochenen Wortes den Nachteil mit sich führt, daß dadurch das Sprechen, das Ablesen von den Lippen und die Klarheit der Begriffe beeinträchtigt wird, ist der Kongreß der Ansicht, daß die reine Artikulationsmethode vorzuziehen sei.“

(Treibel 1881, S. 11-14, zitiert nach Löwe 1992, S. 302)

Es fällt auf, dass keine empirischen Belege zur Begründung dieser Resolution angeführt werden¹⁰¹: bei der zugrunde liegenden Annahme einer schädlichen Beeinflussung von (früher) Gebärdenspracherwerb auf einen potentiell möglichen Lautspracherwerb handelt es sich um politische Überzeugungen auf der

¹⁰⁰ Für Deutschland und Europa ist insbesondere Friedrich Moritz Hill zu nennen, der in Weißenfels als Taubstummenlehrer und Direktor gewirkt hatte (vgl. Löwe 1992, S. 57-63), für die Vereinigten Staaten von Amerika ist es insbesondere Alexander Graham Bell (vgl. Sacks 1992, S. 200).

¹⁰¹ Bis heute gibt es darüber einen fachlichen Streit. So gibt es empirische Untersuchungen, die negative Folgen von Zweisprachigkeit über Testverfahren ermittelt haben, jedoch wesentliche sozioökonomische und sprachpolitische Variablen außer Acht ließen (vgl. Schor 2005, S. 28). Auf der anderen Seite gibt es wichtige Erkenntnisse aus der Hirnforschung, welche die große Bedeutung einer bereits frühkindlichen sprachlichen Stimulation - egal in welchem Modus - für die geistige Entwicklung überhaupt aufzeigen (vgl. Sacks 1992, S. 127 f., 163; Schor 2005, S. 25f.). Durch die wissenschaftliche Begleitforschung bilingualer Schulversuche im Bereich Laut- und Gebärdensprache konnten zudem förderliche Auswirkungen eines frühen Gebärdenspracherwerbs auf die Potentiale für den Lautspracherwerb bei Kindern mit Hörschädigung sowie ihren Wissenszuwachs und kognitive Entwicklung nachgewiesen werden (vgl. Schor 2005, S. 18, 28).

Basis eines bestimmten Welt- und Menschenbildes, sie „(...) ist wissenschaftlich nicht begründet und wird durch Erfahrungen mit der Lautsprachentwicklung von gehörlosen Kindern gehörloser Eltern widerlegt (...)“ (Schor 2005, S. 27). Allerdings hält sich die Annahme des schädlichen Einflusses der Gebärdensprache auf den Lautspracherwerb und die These von der unbedingten Notwendigkeit des Primats der Lautsprache für die Verwirklichung von Teilhabe für Menschen mit Hörschädigung hartnäckig bis heute (vgl. Schor 2005, S. 27). So beginnt Armin Löwe noch in den 1990-er Jahren seine Einführung in die Französische Methode eines visuell-gebärdensprachbasierten Unterrichts mit einer eindeutigen Polemik:

*„Daß es noch fast ein volles Jahrhundert gedauert hat, bis die **Lautspracherziehung als die bestmögliche Form der Eingliederung** [Herv. C.R.] der Mehrzahl der hochgradig hörgeschädigten Kinder in Familie, Gemeinde, Beruf und Arbeitswelt allgemein anerkannt wurde, findet seine Erklärung darin, dass zur gleichen Zeit, als sich Heinicke in Deutschland energisch (...) für die Lautspracherziehung einsetzte, in Frankreich, das im 18. Jahrhundert in Europa zwar nicht immer politisch, aber doch kulturell tonangebend war, von Abbé Charles Michel de l'Épée eine völlig andere Konzeption der Erziehung und Bildung hochgradig hörgeschädigter Kinder entwickelt, praktiziert und jedem daran interessierten zugänglich gemacht worden ist. Als katholischer Priester sah de l'Épée in der Beschulung hörgeschädigter Kinder eine Mitwirkung am Heilsplan Gottes und begrüßte daher jeden, der sich daran beteiligen wollte. Diese Haltung hat dazu beigetragen, dass sich sein ganz andersartiges Verfahren, **das hörgeschädigte Kinder gradewegs in die soziale Isolation führte** [Herv. C.R.], stürmisch ausbreitete und nur in langer, geduldiger und überzeugender Arbeit von einer Reihe (...) Gehörlosenlehrer, vor allem aus Deutschland, aufgehalten und schließlich selbst in Frankreich zurückgedrängt werden konnte.“*
(Löwe 1992, S. 41 f.)

Deutlich wird hier die Auffassung erkennbar, dass die Lautsprache und damit der gesellschaftlich majoritäre Sprachmodus das „(...) *summum bonum* (...)“ (Marotzki 1991, S. 91), also höchstes Ziel und Gut der Hörgeschädigtenpädagogik sei.

Mit Blick auf die Erörterungen zum Bildungsbegriff und seiner Dialektik von Bestimmtheit und Unbestimmtheit im Abschnitt 2.2.1.2 lässt sich anhand dieses Zitates rekonstruieren, dass der Oralismus in der Hörgeschädigtenpädagogik unter der Idee einer anzustrebenden Vollkommenheit steht. Dabei stellt die als

Einheit für alle priorisierte und als überlegen propagierte Lautsprache das Telos dar. Die Gebärdensprache wird hingegen als unterlegene und damit minderwertige Verschiedenheit markiert und ihre konsequente Zurückdrängung eingefordert, umgesetzt und der vermeintliche Erfolg darin gepriesen.

Das dahinter stehende Paradigma, welches hier für die Hörgeschädigtenpädagogik deklariert ist, kann wiederum derjenigen pädagogischen Tradition zugeordnet werden, welche Bildung als die Überführung von Unbestimmtheit in Bestimmtheit bzw. als Aufbau und Festigung von Bestimmtheit bei den Zöglingen versteht (vgl. Brüdigam 2001, S. 64). Auf deren Scheitern wurde bereits hingewiesen. Die bildungsblokierende Wirkung eines solchen Ansatzes insbesondere mit Blick auf die Anforderungen moderner Gesellschaften an ihre Individuen, die aus der Kontingenzsteigerung und dem Individualisierungsprozess resultieren, wird weiter unten noch deutlicher herausgearbeitet.

Doch zunächst: Wie ist die Gebärdensprachmethode einzuschätzen, welche in etwa zeitgleich mit der Lautsprachmethode an Bedeutung gewann und von Frankreich aus zunächst einen großen Einfluss in Europa und USA erreichte (vgl. Sacks 1992, S. 38-52; Löwe 1992, S. 41-44, 47-50)? Erweist sie sich als bildungsförderlich im Sinne des dialektischen Verhältnisses der Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit: waren und sind ihre Vertreter bemüht, eine für Bildungsprozesse notwendige Erfahrung von Vielfältigkeit und Differenz zu ermöglichen?

Dazu findest sich bei Oliver Sacks eine sehr eindrucksvolle Gegenüberstellung der Einstellungen und Bestrebungen von Laurent Clerc¹⁰² und Alexander Graham Bell¹⁰³, die in etwa zur gleichen Zeit Protagonisten der beiden konträren Ansätze (Gebärden- und Lautsprachmethode) waren:

„Bis zu seinem Tode übte Clerc einen stetigen Einfluß auf die Gesellschaft des 19. Jahrhunderts aus, erweiterte ihre Auffassung von der «menschlichen Natur», setzte gegen die dichotomische Unterschei-

¹⁰² Laurent Clerc war als Absolvent der von l'Épée gegründeten Schule ein ausgebildeter gehörloser Gehörlosenlehrer auf Basis der Gebärdensprachmethode. Er wurde von Thomas Gallaudet in die Vereinigten Staaten von Amerika geholt, wo sie zusammen die erste amerikanische Schule für hörgeschädigte Kinder gründeten (vgl. Löwe 1992, S. 48 f.).

¹⁰³ Alexander Graham Bell - als Erfinder des Telefons weltbekannt - war ein aus Großbritannien nach Amerika übergesiedelter Sprecherzieher und Taubstummenlehrer und als solcher Protagonist der Lautsprachmethode (vgl. Sacks 1992, S. 52).

dung in «normal» und «abnorm» eine relativistische und egalitäre Betrachtungsweise, die ein breiteres natürliches Spektrum zuließ.

(...)

Dieses Gefühl für den Reichtum der Natur durchzieht Clercs kurze «Autobiographie» (...). «Jedes Geschöpf, jedes Werk Gottes, ist bewundernswert geschaffen; vielleicht schlägt das, was wir in seiner Art mangelhaft finden, zu unserem Vorteil aus, ohne daß wir es wissen.» Oder, an einer anderen Stelle: «Wir können Gott nur danken für die reiche Vielfalt seiner Schöpfung und die Hoffnung haben, daß uns allen in der künftigen Welt Grund dafür erklärt werden wird.»

Clercs demütige, ehrerbietige, sanfte, unverbitterte Vorstellung von «Gott», «Schöpfung», «Natur» wurzelt vielleicht in seiner Überzeugung, daß er und die übrigen Gehörlosen zwar anders, aber dennoch vollwertige Menschen seien. Ein schärferer Kontrast zu dem halb schrecklichen, halb prometheischen Zorn Alexander Graham Bells ist kaum denkbar, der in der Gehörlosigkeit immer ein Betrogensein, eine schwere Behinderung, eine Tragödie sah und ständig die Gehörlosen zu «normalen Menschen» zu machen, Gottes Fehler zu «korrigieren» und ganz allgemein die Natur zu «verbessern» trachtete. Clerc trat für kulturellen Reichtum, für Toleranz und Vielfalt ein, Bell für Technologie, Manipulation der Gene, Hörgeräte und Telefone.“ (Sacks 1992, Fußnote S. 215 f.)

Die in dem Zitat durch Oliver Sacks¹⁰⁴ herausgestellten Charakterisierungen der beiden frühen Protagonisten der Gebärden- sowie Lautspachmethode zeigen deutlich, dass beide als Ziel eine verbesserte Teilhabe für Menschen mit Hörschädigung teilen. Jedoch markieren die mit ihnen verbundenen gegensätzlichen Paradigmen,

- einerseits visuell getragener Unterricht mit Gebärden, Schriftsprache und Fingeralphabet und
- andererseits hörgerichteter Unterricht mit ausschließlich Laut- und Schriftsprache bei Verbot von Gebärden,

¹⁰⁴ Mit seinem Buch „Stumme Stimmen“ (Sacks 1992) leistete Oliver Sacks einen wichtigen Beitrag für die weltweite Wiederentdeckung der Gebärdensprache. Dabei ist er selbst weder gehörlos oder hörgeschädigt, noch ist er ein originärer Fachmann in der Thematik Hörschädigung / -behinderung. Vielmehr hat er sich als Facharzt für Neurologie und Schriftsteller (vgl. Wikipedia-Autoren 2009d) auf die „Reise in die Welt der Gehörlosen“ - so der Untertitel - begeben, wodurch ihm sicherlich ein wesentlich offenerer Blick auf die Zusammenhänge möglich war.

schon in der damaligen Zeit den Zwiespalt im Bildungsverständnis, der auch das Spannungsfeld für die Entwicklung eines postmodernen Bildungsbegriffs durch Winfried Marotzki (vgl. Marotzki 1988; 1990; 1991) generiert.

Die oben zitierten Resolutionen auf dem Internationalen Kongress von 1880 in Mailand stellen den Beginn einer sich anschließenden Epoche dar, in der sich für einen Großteil der Menschen mit Hörschädigung, insbesondere für gehörlose Menschen, die Situation im Kontext gesellschaftlicher Teilhabe dramatisch verschlechtert (vgl. Sacks 1992, S. 200 ff.). Mit der Verbannung der Gebärdensprache aus den Schulen und damit aus den öffentlichen Räumen wurde sie gesellschaftlich und im öffentlichen Bewusstsein radikal abgewertet. Diese Entwertung schlug bis in die Ebene der Gehörlosen und ihrer mit der Gebärdensprache verbundenen Kultur durch (vgl. Boyes-Braem 1990, S. 10-12).

Die Deutsche Gebärdensprache ist erst seit Mitte der 1980-er Jahre von Hamburg aus durch die Forschungsarbeiten unter Leitung von Siegmund Prillwitz wieder als eigenständige und vollwertige Sprache rehabilitiert worden. Es dauerte jedoch noch ein weiteres Jahrzehnt, bis die bereits 1988 auf europäischer Ebene politisch geforderte Anerkennung der Gebärdensprache in Deutschland vorangetrieben wurde: erst am 6. November 1996 wurden die politischen Weichen dafür gestellt, mit der Aufforderung der Arbeits- und Sozialministerkonferenz in Deutschland, die Gebärdensprache neben der Lautsprache in Bildung, Ausbildung, Forschung und Arbeitsleben zu fördern (vgl. Schor 2005, S. 9).

In der Folge wurden in Deutschland einige Schulversuche mit bilinguaem Unterricht erfolgreich durchgeführt (vgl. Günther 2004; Günther, Hennies 2007; Schor 2005). Allerdings bestimmt noch immer in vielen Bildungseinrichtungen¹⁰⁵ für Hörgeschädigte das Primat des hörgerichteten Lautspracherwerbs den Alltag der Betroffenen (vgl. Günther, Hennies 2007, S. 7 f., 11-13).

Die dargestellte Situation lässt sich als ein noch immer aktives Spannungsfeld im Kontext Menschen mit Hörgeschädigung fassen zwischen

¹⁰⁵ Hennies gibt 2007 den Anteil von Klassen an Hörgeschädigtenschulen in Deutschland, die methodisch auf den rein hörgerichteten Lautspracherwerb setzen, mit 43,1 % an (vgl. Hennies 2007, S. 88; grafisch aufgearbeitet in Günther 2007, Abbildung 3 S. 17).

- *lautsprach-basierter Leitkultur*

versus

- *bilingual-basierter Vielfaltskultur mit multikultureller Tolleranz und Akzeptanz.*

2.4 Spezifizierung des heuristischen Rahmens auf Bildung im Kontext mit Hörschädigung

Wird das aufgezeigte Spannungsfeld der Situation von Menschen mit Hörschädigung mit dem Bildungsverständnis, auf dem die hier vorliegende Arbeit basiert, kontextualisiert, lässt sich der heuristische Rahmen für die hier vorliegende Arbeit wie folgt spezifizieren:

Paradigma der lautsprach-basierten Leitkultur als behinderndes Blockade-Potential für Bildungsprozesse

Das Paradigma der monolingual-oralen Methode mit dem Primat des hörgerichteten Lautspracherwerbs ist historisch im Bestimmtheitsmodus verankert und mit einem assimilativ-integrierenden Rehabilitationsverständnis verbunden. Die dadurch avisierte Generierung eines exklusiv Oral-Aural-Sprachraumes verhindert für den Bildungsprozess notwendige Differenzenerfahrungen auf der Basis einer Pluralität von finiten Sinnprovinzen¹⁰⁶ (vgl. Marotzki 1991, S. 91). Dadurch sind Blockaden des individuellen Bildungsprozesses zwangsläufig zu erwarten. In einer solchen Situation müssen die betroffenen Menschen mit Hörschädigung ihre Energien für notwendige Kompensationsleistungen beim Erwerb und ausschließlichen kommunikativen Gebrauch der Lautsprache aufwenden. Alternative Erfahrungsräume, die allein den Anstoß für Veränderungen ihrer Selbst- und Weltbezüge ermöglichen können, bleiben verschlossen. Insbesondere unter den Anforderungen moderner Gesellschaften werden

¹⁰⁶ Der Begriff der finiten Sinnprovinzen geht auf Alfred Schütz zurück (vgl. Schütz 1971): „Spätestens seit Alfred Schütz wissen wir, daß Gesellschaftsmitglieder die Komplexität des soziokulturellen Bedeutungsgewebes dadurch verarbeiten, daß sie finite Sinnprovinzen ausbilden. Schütz hat es sich so vorgestellt, daß jede Sinnprovinz einen besonderen kognitiven Stil ausprägt, der mit dem Stil einer anderen Sinnprovinz nicht vereinbar ist und auch nicht in ihn transformiert werden kann. Eine gewisse Pluralität der Sinnprovinzen wird für den Einzelnen zur Grundvoraussetzung, seine Existenz zu organisieren.“ (Marotzki 1991, S. 90 f.).

dadurch ihre Teilhabe-Potentiale eingeschränkt und die Behinderungspotentiale durch die Hörschädigung wachsen an.

Paradigma der bilingual-basierten Vielfaltskultur als Emergenz-Potential¹⁰⁷ der Hörschädigung für Bildungsprozesse

Das Paradigma der bilingualen Förderung mit der parallel-gleichberechtigten Entwicklung von Gebärden- und Lautsprachkompetenzen eröffnet hingegen den Menschen eine Pluralität von Sinnprovinzen. Den Betroffenen wird durch die Entwicklung von Gebärden- und Lautsprachkompetenz eine Basis gegeben, die ihnen ein suchendes und experimentierendes Verhalten sowohl in Kontexten der Gehörlosen-, Schwerhörigen- als auch Hörenden-Welt (vgl. Gutjahr 2007, Kapitel 6) eröffnet. Durch den gleichberechtigten Zugang zur Gebärden- und Lautsprache werden förderliche Situation für die Emergenz von Bildungsprozessen generiert. Die Differenzerfahrungen zwischen den drei genannten Welten, die durch eine anerkannte und frei zugängliche Gebärdensprache möglich werden, können die für Bildungsprozesse notwendigen biografischen Wandlungsprozesse anregen. Dadurch bekommt die Hörgeschädigtenpädagogik die Chance, die elementaren Dimensionen biografischer Arbeit in den Schulalltag zu implementieren. Die bilinguale Förderung von Menschen mit Hörschädigung entspricht der bildungsrelevanten Dialektik von Bestimmtheit und Unbestimmtheit. Ein zumindest gleichwertiger Einbezug von Gebärdensprache im pädagogischen Alltag mit Menschen mit Hörbehinderung wird somit einem emanzipativ-inkludierendem Rehabilitationsverständnis gerecht.

Die durch eine Hörschädigung generierbaren Potentiale für den individuellen Bildungsprozess sind insbesondere im Kontext der Bilingualität¹⁰⁸ angelegt. Bilingualität entspricht im bildungstheoretischen Zusammenhang den strukturalen

¹⁰⁷ Ich meine mit dem Begriff *Emergenz-Potential* eine Situation, in dem z.B. einem Menschen mit Hörschädigung Erfahrungsräume zugänglich werden, in denen er Unbestimmtheit und Differenz erleben kann und dadurch biografische Wandlungs- und damit verbunden Bildungsprozesse emergent werden können.

¹⁰⁸ Mit der Bilingualität sind im Kontext Gebärdens- und Lautsprache immer auch die mit den Sprachgruppen verbundenen soziokulturellen Zusammenhänge komplex verbunden. Dies wird in den bilingualen Schulversuchen methodisch z.B. durch eine Verbindung von Deutsche Gebärdensprache und Gehörlosenkunde in einem Lehrfach realisiert (vgl. Günther 2007, S. 335-357).

Aspekten der *Heterarchie* und *Polykontextualität*¹⁰⁹ (vgl. Marotzki 1991, S. 90-94). Die damit verbundenen Kontingenzsteigerungen (vgl. Marotzki 1990, S. 25-31) sowie Individualisierungsoptionen (vgl. Marotzki 1990, S. 19-25) kommen den von Hörschädigung Betroffenen als Chancen für eine individuelle Optionserweiterung und Stärkung der kritischen Ich-Leistung (vgl. Marotzki 1988, S. 312-321) zugute.

2.5 Zusammenfassung

Bei der Rekonstruktion eines heuristischen Rahmens für die hier vorliegende Arbeit wurde folgender bildungstheoretisch begründete Zusammenhang herausgearbeitet: Das im Kontext Hörschädigung wirksame Spannungsfeld zwischen hörgerichtetem Lautsprachprimat sowie visuell-basierter Bilingualität kann als Blockade- beziehungsweise Emergenz-Potential für den individuellen Bildungsprozess wirken.

Dabei wirken monohierarchisch auf Bestimmtheitsmodalität ausgerichtete Aktivitäten wie eben das oralistisch orientierte Lautsprach-Paradigma als Blockade-Potential für den individuellen Bildungsprozess: diese Aktivitäten basieren auf einem Karrieremodell, in dem eine feststehende Bestimmtheits-Kontextur als unhinterfragbarer Orientierungsrahmen etabliert ist und biografische Veränderungen lediglich als handlungsschematisch zu bewältigende Inhaltsnegationen zulässig sind. Die Negation der Kontextur als

¹⁰⁹ Winfried Marotzki arbeitet mit Bezug auf Gotthard Günther die im Kontext des Verstehens menschlicher Entwicklung insbesondere in den gesellschaftlichen Konstellationen der Moderne wichtige Position heraus, „daß menschliche Entwicklung über zwei Prinzipien zu verstehen sei, nämlich zum einen über das der Heterarchie und zum anderen über das der Polykontextualität. Unter dem ersten Prinzip kann man den Abschied von einem Denken verstehen, das sich an einer Stufenfolge, an einer hierarchischen Struktur orientiert, vielmehr sei Entwicklung durch ein Ineinandergreifen mehrerer Hierarchien im Sinne von Polymorphien zu verstehen. Unter dem zweiten Prinzip kann man vereinfacht den Abschied von der Auffassung verstehen, daß Entwicklung immer auf ein *summum bonum* hin gedacht werden müsse und könne. Vielmehr sei es so, daß Entwicklung eine Pluralität von disjunkten Kontexturen eröffne, die ähnlich den finiten Sinnwelten bei Alfred Schütz nicht ineinander transformierbar seien. Es gebe keine alle umgreifende Suprakontextur, sondern Entwicklung als Aggregation von Kontexturen sei prinzipiell offen. Die Moderne, so sieht es Günther, muß Trauerarbeit leisten wegen des verlorenen Telos, wegen des Verlustes einer alles umgreifenden Einheit und Identität. Schmerzhaft müssen wir lernen, mit offenen Horizonten hoher Unbestimmtheit zu leben und unsere Denkmodelle und kognitiven Routinen, um es einmal so zu sagen, nach identitätstheoretischen Residualen durchforsten. Vielleicht könnte man das auch eine Entmilitarisierung des Denkens und der Sprache nennen. Solche residualen Denkmodellereste, die gleichsam zwanghaft das *summum bonum* und monohierarchische Strukturen restaurieren, sind nicht in der Lage, das Problem von Subjektivität in der Moderne zu verstehen.“ (Marotzki 1991, S. 93 f.).

Orientierungsrahmen selbst und eine dadurch mögliche Öffnung für die Emergenz von biografischen Wandlungsprozessen - was nach Winfried Marotzki genau die Definition von Bildung ist – muss von Biografieträgern solange möglichst vermieden werden, wie sie sich an dem Lautsprach-Paradigma orientieren.

Demgegenüber wirken Aktivitäten als Emergenz-Potential für den individuellen Bildungsprozess, die heterarchisch polykontexturale Unbestimmtheitsmodalitäten aktiv einbeziehen und nutzen. Im Kontext der hier vorliegenden Arbeit ist das der aktive und gleichberechtigte Einbezug von Gebärdensprache und der damit verbundenen Kultur innerhalb der biografischen Ordnungs- und Orientierungsstrukturen der Biografieträger. Somit stellt der konsequent gleichberechtigte Zugang zu Gebärdensprache und Lautsprache für alle Menschen mit einer Hörschädigung die zentrale Ressource dar: dadurch wird es möglich, die Bildung-blockierende monohierarchisch-lautsprachgerichtete Kontextur innerhalb der hörenden Mehrheitsgesellschaft zu negieren und der Orientierungsrahmen kann durch visuell-basierte Bilingualität für die Emergenz von Wandlungsprozessen und damit individuellen Bildungsprozessen locker gehalten werden.

Das zentrale Anliegen dieser Arbeit ist empirisch aufzuzeigen, ob und wo dieser Zusammenhang im Leben von Menschen mit Hörschädigung tatsächlich wirksam ist. Der Schlüssel dafür sind Biografien von Menschen mit Hörschädigung, deren qualitative Analyse mit den Methoden der Biografieforschung im Mittelpunkt der hier vorliegenden Arbeit steht. Dafür ist es nicht unbedingt notwendig, eine bestimmte Größenordnung an Einzelfällen detailliert zu analysieren, da bereits in einem Lebensablauf beide Aspekte repräsentiert sein können und sich anhand eines Fallbeispiels kontrastieren lassen.

3 Empirischer Kontext: Menschen mit Hörschädigung

*Die Sprache kann der letzte Hort der Freiheit sein.
Wir wissen, dass ein Gespräch, dass ein heimlich weitergereichtes Gedicht
kostbarer sein kann als Brot, nach dem in allen Revolutionen die
Aufständischen geschrien haben.*

Heinrich Böll

Dieses Kapitel soll in aller gebotenen Kürze die Komplexität und Heterogenität der Gruppe von Menschen vorstellen, die in den Forschungsfokus der hier vorliegenden Arbeit genommen wurden.

Die Ausführungen erfolgen unter pragmatischen Gesichtspunkten und beschränken sich auf für das Verständnis der Arbeit wesentliche Aspekte. Es ist nicht das Ziel, einen vollständigen Überblick über alle vorhandenen theoretischen Ansätze zu liefern und diese dann zu einem neuen Theoriegebäude zu verknüpfen. Dafür stehen dem Leser bereits ausführliche Werke zur Verfügung, (vgl. z.B. Löwe 1992, Leonhardt 2002, Günther 2000). Dem Autor kommt es darauf an, auch den fachfremden Leser mit dem empirischen Rahmen *Menschen mit Hörschädigungen* vertraut zu machen.

3.1 Statistische Größenordnungen

Das Robert-Koch-Institut merkt in seinem 2006 veröffentlichten Bericht zu „Hörstörungen und Tinnitus“ (Streppel 2006) an, dass Schwerhörigkeit und Tinnitus ein in Deutschland weitverbreitetes Phänomen sind:

„Circa 60 % der Bevölkerung sind zu irgendeinem Zeitpunkt ihres Lebens (zeitweise) davon betroffen. Den größten Anteil machen Lärmschwerhörigkeit und Schwerhörigkeit im Alter aus. Männer sind aus unterschiedlichen Gründen häufiger als Frauen von Schwerhörigkeit betroffen.“

Die Zahl der von frühkindlicher Schwerhörigkeit Betroffenen wird mit 30.000 angegeben. Die Schwerbehindertenstatistik zählt für 2001 rund 256.000 Behinderte (113.00 Frauen und 143.000 Männer) mit

Taubheit oder Schwerhörigkeit als schwerster Behinderung mit einem Behinderungsgrad von mindestens 50 %.

Von den befragten 18- bis 79-Jährigen im Bundes-Gesundheitssurvey 1998 bezeichneten sich rund 8 % (6,4 % der Frauen und 9,7 % der Männer) als schwerhörig, von diesen besaßen rund 30 % ein Hörgerät.“ (Streppel 2006, S. 8)

Karl-Heinz Stange schreibt in seiner im Erscheinen befindlichen Publikation *„Hörschädigung. Eine Einführung für Sozial- und Gesundheitsberufe.“*¹¹⁰ (Stange 2010), dass das Ausmaß an Hörschädigungen in der Gesellschaft unterschätzt wird. Mit Bezug auf eine Hörscreening-Studie von Sohn (vgl. Sohn 2001) benennt Stange folgende Zahlen:

„(es C.R.) liegt bei 19 % der deutschen Bevölkerung über 14 Jahre (ca. 70 Mill.) eine Hörschädigung vor. Das entspricht einer Gesamtzahl von 13,3 Mill. Betroffenen. Da die Kinder nicht erfasst wurden, liegt die Gesamtzahl noch höher. Von den 13,3 Mill. Hörgeschädigten sind 7,51 Mill. leicht schwerhörig (56,5 %), 4,68 Mill. mittelgradig schwerhörig (35,2 %), hochgradig schwerhörig 7,2 % (958.000) und an Taubheit grenzend schwerhörig 1,6 % (213.000). Hinzu kommen noch ca. 80.000 Gehörlose. Mit zunehmendem Alter steigt Anteil der Hörgeschädigten.

Eine Schwerbehindertenausweis besitzen ca. 250.000 Hörgeschädigte. Dabei ist von einer Untererfassung aufgrund von Arbeitsplatzängsten, Informationsdefiziten und Abwehrhaltungen der Betroffenen auszugehen. Jährlich kommen 1500 bis 2000 Kinder mit einer Hörschädigung zur Welt.“
(Stange 2010, S. 8)

Insgesamt handelt es sich bei Menschen mit Hörschädigung um eine beachtliche Population, die jedoch äußerst heterogene Merkmale in den Entstehungsbedingungen, Ausprägungen und Auswirkungen der Hörschädigung auf die individuelle Situation aufweist. Darauf werden die Ausführungen in den folgenden zwei Abschnitten näher eingehen.

¹¹⁰ Der Autor hat mir für mein Dissertationsprojekt das Manuskript des Buches zur Verfügung gestellt. Dafür möchte ich ihm an dieser Stelle herzlich danken.

3.2 Menschen mit Hörschädigung aus der medizinischen Perspektive

Das Gehör des Menschen ist ein Sinnesorgan mit der zentralen Funktion, Schallreize aufzunehmen und zu verarbeiten. Nimmt die Fähigkeit eines Menschen zur akustischen Reizwahrnehmung Schaden oder ist sie bei ihm nicht vorhanden, hat dies Folgen für zentrale Bereiche seines Lebens.

3.2.1 Die Orientierung am Defizit – Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und (soziale) Beeinträchtigungen

Im Vorwort der ICF von 2005 ist eine Tabelle enthalten, welche die ICF in den wichtigsten Bereichen mit ihrer Vorgängerin vergleicht (vgl. Organization 2005, S. 5). Hier wird die Ausrichtung der für die medizinischen Institutionen bestimmenden Klassifikationen der WHO bis 2001 als ein rein defizit-orientierter Ansatz charakterisiert. Der medizinische Blick ist auf die vollständige Funktionsfähigkeit des Menschen mit seinen Organen bzw. die Wiederherstellung bei Beschädigung eines oder mehrerer Körperfunktionen gerichtet. Die Definition von vollständiger Funktionsfähigkeit orientiert sich dabei an der statistisch angenommenen bzw. ermittelten Funktionsfähigkeit des Menschen in seinen verschiedenen Entwicklungsphasen.

Da bei der Gruppe der Menschen mit einer Hörbehinderung unterschiedliche Ursachen für die Beeinträchtigung oder den Verlust des Hörsinns vorliegen, hat die Medizin hier auch unterschiedliche Strategien entwickelt (vgl. Rausch u.a. 2002, S. 94-97). Folgende Abbildung zeigt schematisch, die im medizinischen Kontext relevante Klassifikation:

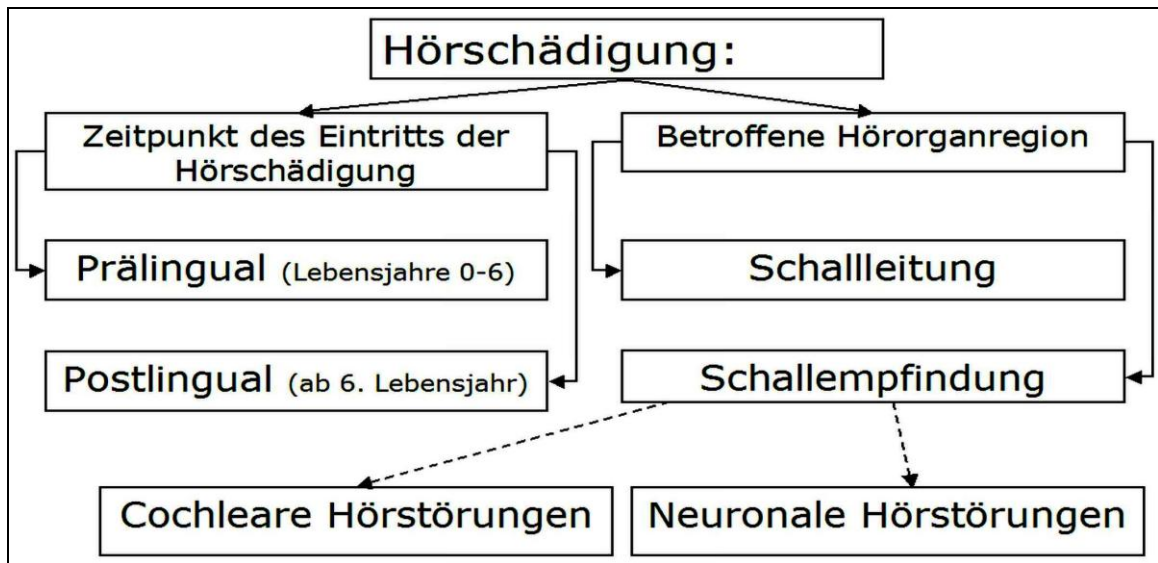


Abbildung 4: Schema medizinische Charakteristika von Hörschädigungen

Zum überwiegenden Teil sind die medizinisch relevanten Ursachen für eine Hörbehinderung im Bereich der Schallempfindung zu finden. Hier wurde und wird von der Medizin die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, bei bestehendem Resthörvermögen mit immer besserer Technik (Stichwort Hörgeräteversorgung) die Umweltgeräusche möglichst optimal aufzubereiten. Für Menschen ohne oder mit zu geringem Resthörvermögen hat die Medizin mittlerweile Hörprothesen (Stichworte Cochlear Implant und Hirnstammimplant) entwickelt. Für alle Formen der medizinischen Versorgung gilt: Die Rehabilitation muss so frühzeitig und konsequent wie möglich erfolgen.

Eine weitere Klassifikation im medizinischen Bereich findet bei der Diagnostik des Ausmaßes der Hörschädigung Anwendung:

„Dieses wird anhand der Hörschwelle auf dem besser hörenden Ohr in den Hauptsprachfrequenzen (0,5 kHz bis 4kHz) in Anlehnung an den Vorschlag der europäischen Expertengruppe (EU Concerted Action on Genetics of Hearing Impairments) eingeteilt in:

- geringgradige Schwerhörigkeit
bei einer Hörschwelle zwischen 20 dB und 40 dB,*
- mittelgradige Schwerhörigkeit
bei einer Hörschwelle zwischen 40 dB und 70 dB,*
- hochgradige Schwerhörigkeit
bei einer Hörschwelle zwischen 70 dB und 95 dB und*
- Ertaubung (synonym Hörrestigkeit oder Resthörigkeit)
bei einer Hörschwelle über 95 dB.“*

(Streppel 2006, S. 7 f.)

Diese rein auf die Schädigung bezogenen Klassifikatoren reichen jedoch nicht für eine Erfassung der individuellen Situation aus. Um zu einer erfolgsversprechenderen therapeutischen Intervention kommen zu können, muss der Blick ganzheitlich auch auf die Ressourcen innerhalb der betroffenen Person und seines sozialen Umfelds gerichtet werden.

3.2.2 Ressourcenorientierte Ansätze – Kontextfaktoren im Fokus

Zunehmend wird auch vom medizinischen Bereich die Lebenswelt des Betroffenen mit in den Blick genommen. Bei Menschen mit Hörbehinderung hat das letzten Endes dazu geführt, dass Gebärdensprache als anerkannte Sprache in allen Bereichen zugelassen ist und auch als soziale Leistung die Kosten dafür von der Gesellschaft mit getragen werden.

Die Entwicklung lässt sich hin zu einem ganzheitlicheren ressourcen- und defizit-orientierten Ansatz charakterisieren. Zum ganzheitlichen Aspekt kommt zudem der Wechsel von der reinen Betrachtung des zuvor als beschädigt definierten Individuums auf den gesamten Kontext, in dem aus einer Funktionsabweichung¹¹¹ eine beeinträchtigende Behinderung wird. Somit rückt der Mensch als bio-psycho-soziales Wesen mit seinen Ressourcen in den Fokus der medizinischen Fragestellung, wie seine Funktionalität - gemessen an der durchschnittlichen Funktionsfähigkeit aller Menschen – bei drohender Beschädigung erhalten oder bei Beschädigung wiederhergestellt werden kann. Dennoch bleibt der Blick vom medizinischen Standort am Defizit – also zum Beispiel an der or-

¹¹¹ Bestimmend für den Begriff der Funktionalität ist im Vorwort der ICF zu lesen: „Der Begriff der Funktionsfähigkeit eines Menschen umfasst alle Aspekte der funktionalen Gesundheit.

Eine Person ist funktional gesund, wenn – vor dem Hintergrund ihrer Kontextfaktoren -

- 1. ihre körperlichen Funktionen (einschließlich des mentalen Bereichs) und Körperstrukturen denen eines gesunden Menschen entsprechen (Konzepte der Körperfunktionen und -strukturen),*
- 2. sie all das tut oder tun kann, was von einem Menschen ohne Gesundheitsproblem (ICD) erwartet wird (Konzept der Aktivitäten),*
- 3. sie ihr Dasein in allen Lebensbereichen, die ihr wichtig sind, in der Weise und dem Umfang entfalten kann, wie es von einem Menschen ohne gesundheitsbedingte Beeinträchtigung der Körperfunktionen oder -strukturen oder der Aktivitäten erwartet wird (Konzept der Partizipation [Teilhabe] an Lebensbereichen).“ (WHO 2005, S. 4)*

ganischen Schädigung des Gehörs – haften und alle Bemühungen sind darauf ausgerichtet, dieses Defizit – zum Beispiel durch Prothesen wie dem Cochlear Implant - zu beheben. Die Folgen dieser – historisch noch viel ausgeprägteren – Defizitorientierung in der Medizin und ihre Folgen für die Pädagogik sind von namhaften Autoren erläutert worden (vgl. z.B. Bleidick 1988; Prengel 1993; Eberwein 1995) - Kockert hat hierzu sehr interessante Ausführungen in seiner Online abrufbaren Examensarbeit gemacht (vgl. Kockert 2000). Der für die Identität und damit für den sozialen Kontext einer Person zentrale Begriff im Zusammenhang mit der Defizitorientierung ist der Begriff Stigma (vgl. Goffman 1975). Die Bedeutung von Stigmatisierungsprozessen für die Identität von Menschen mit Hörbehinderung, ausgelöst durch ein defizitorientiertes und damit persönlichkeitsbeschädigendes Menschenbild, hat Hintermair sehr anschaulich dargestellt (vgl. Hintermair 1999). Mit alternativen dazu hat sich auch Frau Galic auseinander gesetzt¹¹² (vgl. Galic 2005).

Trotz dieser Tendenzen in pädagogischen und soziologischen Studien von der defizit-orientierten medizinischen Perspektive abzukommen, ist es gerade im deutschen Raum für die Pädagogik wichtig, noch stärker eine eigene, vom medizinischen Standpunkt emanzipierte Perspektive zu Gehörlosigkeit, Schwerhörigkeit und Spätertaubung einzunehmen, denn noch in den 1990-er Jahren konstatiert Günther List:

*„Stattdessen liegen die deutschen pädagogischen und psychologischen Studien neben der Sache, da alle von der traditionellen medizinischen Orientierung ausgehen, die Gehörlosigkeit vornehmlich als physisches Handikap oder soziale Abweichung ansieht, welche behandlungsbedürftig ist.“
(List 1993, S. 594).*

¹¹² Die Autorin setzt sich in diesem Artikel mit dem Stigma-Konzept nach Goffman, aufgenommen auch durch Hintermair auseinander. Hauptanliegen ihres Beitrags ist, einen plausiblen, wissenschaftlich fundierten Begründungszusammenhang darzustellen, weshalb die Bildung, Erziehung und Beratung von gehörlosen Menschen nicht einseitig auf die Hörfähigkeit (deren Verbesserung bzw. die Verminderung des Defizits) ausgerichtet sein soll. Vielmehr sollten Alternativen wie die Gebärdensprache und damit vielfältigere kulturelle Aspekte in den Mittelpunkt rücken. Als These könnte verkürzt formuliert werden: Wenn im Kontext der Identitätsbildung und damit Bildung und Erziehung die hörende (Mehrheits)kultur der gehörlosen (Minderheits)kultur gleich-gültig gegenüber stehen würde, könnte für Gehörlose das Feld für eine erfolgreiche, entstigmatisierende Identitätsarbeit bereitet werden.

3.3 Menschen mit Hörbehinderung aus der sozialwissenschaftlichen Perspektive

Die den Menschen am stärksten berührenden Folgen eines geschädigten oder fehlenden Hörsinns sind die Auswirkungen auf den Bereich der menschlichen Kommunikation. Verantwortlich dafür ist die phylogenetische Entwicklung der Lautsprache zum Haupt-Modus der Kommunikation in fast allen menschlichen Gemeinschaften¹¹³.

Lautsprache wurde somit für die Mehrheit der Menschen zum Medium des Sozialen und ein intakter Hörsinn ist der Schlüssel dazu: ist das Gehör beschädigt oder zerstört, so wird die Fähigkeit des Menschen zur Aufnahme und adäquaten Verarbeitung akustischer Reize eingeschränkt oder geht verloren. Davon sind alle Seiten der Kommunikation betroffen. So können einerseits die Laut-Artikulationen anderer Menschen nicht mehr adäquat oder überhaupt nicht wahrgenommen werden. Andererseits kann die eigene Laut-Artikulation akustisch nicht oder nicht ausreichend kontrolliert werden. Dadurch wird bei späterraubten Menschen ohne besonderes Training mit der Zeit die eigene Artikulationsfähigkeit in Mitleidenschaft gezogen. Bei früherraubten Menschen ist ein natürlicher Lautspracherwerb unmöglich. Denn dieser ist auf ein intaktes Gehör zur umfänglichen Wahrnehmung der Lautsprache angewiesen. Zudem vollzieht sich der Spracherwerb (dies gilt für Laut- und Gebärdenmodus) in seinen Grundzügen in der frühkindlichen Entwicklung bis zum Alter von drei Jahren. In der Regel kann bei früherraubten Kindern nur unter massiver pädagogischer und therapeutischer Intervention mittels technischer und logopädischer Hilfen und schon im frühkindlichen Entwicklungsalter ein gewisser Grad an Lautsprachkompetenz erreicht werden (vgl. Sacks 1992, S. 50f. Fußnote). Jedoch versagt diese im kommunikativen Kontakt mit Hörenden, wenn notwendige Bedingungen für eine visuelle Wahr-

¹¹³ Eine in der wissenschaftlichen Literatur angeführte Ausnahme ist die zur USA gehörende Insel Martha's Vineyard, auf der ein weit überdurchschnittlich großer Teil der Bevölkerung genetisch bedingt gehörlos war. Da vor ca. 350 Jahren viele der dort lebenden Familien gehörlose Angehörige hatten, wurde die hier unter den gehörlosen gebräuchliche Gebärdensprache auf natürlichem Weg zu einem mindestens gleichrangigen Modus der Kommunikation unter allen Bewohnern, also Hörenden sowie Gehörlosen (vgl. Sacks 1992, S. 59-64; Groce 1985).

nehmung nicht gegeben sind, zumeist spätestens in informellen Bereichen (vgl. Luntz u.a. 2004a und 2004b;). Diese Problematik betrifft auch hörgeschädigte Menschen mit einer hohen Lautsprachkompetenz, welche in solchen Situationen eine immer wiederkehrende Exklusions-Erfahrung erleiden (vgl. Tucker 2001, insbesondere S. 364-367).

Aber, der Mensch ist an sich nicht auf die Lautsprache als Modus der Kommunikation angewiesen: es gab auch immer die Gebärdensprachkommunikation (vgl. List 1993, S. 605; Boyes-Braem 1990, S. 13 f.). Der Mensch hat also die beeindruckende Fähigkeit, mit körperlichen Mitteln eine Gebärdensprache zu kreieren, welche genau die selben Funktionen in der menschlichen Kommunikation erfüllt und sich dabei eines grundlegend anderen sprachlichen Symbolsystems (vgl. List 1993, S. 605) bedient .

Wie in Kapitel 2 dargestellt, bildet der Zusammenhang zwischen Lautsprache und Gebärdensprache, deren Anerkennung und Prestige sowie die soziokulturellen Verstrickungen dieses Komplexes, ein zentrales Thema im Kontext der Hörgeschädigtenpädagogik. Inwiefern auch dasselbe für alle darin involvierten Menschen gilt, sollen die folgenden Ausführungen beleuchten.

Die Orientierung an Ressourcen - Sprachlich-kulturelle Kompetenzen als Bezugssystem

Ein Mensch, der mit einer Hörschädigung geboren wird oder bei dem eine Hörschädigung vor Abschluss des natürlichen Lautspracherwerbs eintritt, lebt in einer sozialen Umwelt, in der in den meisten Fällen in Lautsprache kommuniziert wird, aber auch überall auf der Welt Gruppen von Menschen leben, die in Gebärdensprache kommunizieren. Die folgende Abbildung skizziert diese Bedingungen.

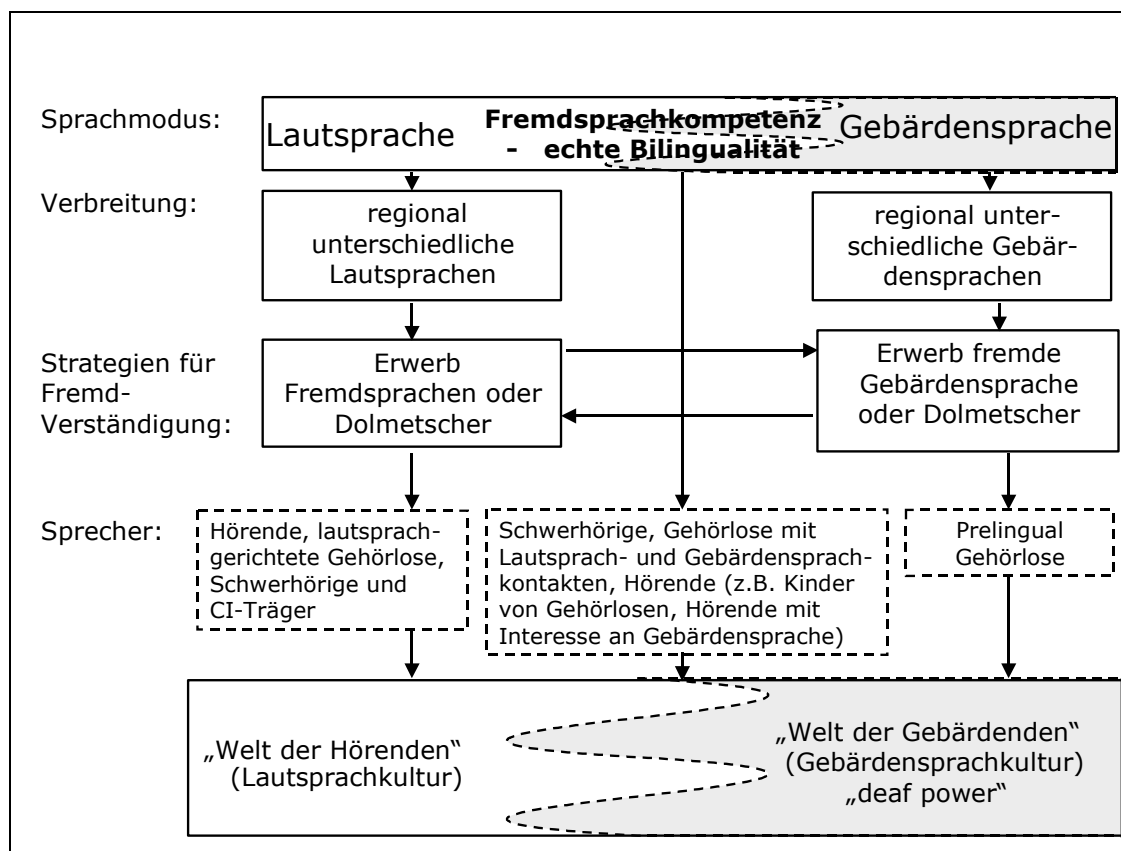


Abbildung 5: Menschliche Sprachmodi Laut- und Gebärdensprachen

Die Beziehung zwischen den beiden Sprachmodi und den damit verbundenen kulturellen Kontexten ist - wie in Abschnitt 2.1.1 dargestellt - durch ein Spannungsverhältnis gekennzeichnet. Dafür verantwortlich sind zum einen die historische Diskriminierung der Gebärdensprache innerhalb der lautsprachlichen Mehrheitsgesellschaft, zum anderen aber auch die aktuell noch wirksamen Faktoren, die zu dieser Diskriminierung geführt haben.

Auch heute lastet auf einem Menschen mit Hörschädigung, der innerhalb der Lautsprachkultur und deren Normen und Werte aufwächst, ein enormer Anpassungsdruck, wenn er innerhalb dieser Kultur z.B. eine höhere berufliche Karriere anstrebt. Zum Ausdruck bringt diesen Assimilationsdruck z.B. die lautsprachlich orientierte gehörlose Autorin Bonnie Tucker¹¹⁴:

¹¹⁴ Bonnie Poitras Tucker hat als wahrscheinlich erblich bedingt prälingual gehörlose Frau eine außergewöhnliche Bildungskarriere in den Vereinigten Staaten von Amerika gemacht. Sie wurde in der Mitte des 20. Jahrhunderts geboren und wuchs durch die Bestrebungen der Eltern, insbesondere der hörenden Mutter, lautsprachgerichtet auf. Die Mutter schaffte es, auch auf-

„Gleich nachdem meine Eltern herausgefunden hatten, dass ich hochgradig hörgeschädigt war, beschlossen sie, dass ich nur dann eine Chance auf ein normales Leben hätte, wenn sie die Wahrheit etwas verdrehten. Worte verdrehten.

Statt mich als taub zu bezeichnen, was ich eindeutig war (und bin), bezeichneten sie mich als schwerhörig. Jemand, der taub war, durfte nicht auf eine Schule für hörende Kinder. Doch jemand, der lediglich schwerhörig war, durfte nicht in die abgesonderte Welt der Gehörlosen verbannt werden. Damals wurde in den Schulen nur selten das Gehör der Kinder getestet, und daher glaubte man meinen Eltern aufs Wort.

Das Wort »taub« wurde bei mir zu Hause so gut wie nie ausgesprochen. Und wenn es sich vermeiden ließ, habe ich niemandem erzählt, dass ich taub bin (...).

*Manche Leute sagen, ich habe meine Taubheit verdrängt. Ich nenne es lieber »der Realität ins Auge sehen«, denn ich habe schon sehr früh die Erfahrung gemacht, dass ich, wenn ich frei und unbekümmert in der Welt der Hörenden leben und als gleichberechtigt behandelt werden wollte, so tun musste, als könnte ich hören. Wenn jemand von meiner Taubheit erfuhr, bevor er mich richtig kennen gelernt hatte, trat irgendeine Veränderung ein. Von gleichberechtigter Behandlung konnte keine Rede mehr sein. Jedes Mal wenn ich als »Bonnie Poitras, die taub ist« vorgestellt wurde, konnte ich zu neunundneunzig Prozent davon ausgehen, dass ich wie ein geistig zurückgebliebenes Kind behandelt wurde.“
(Tucker 2001, S. 24 f.)*

Für hörgeschädigte Menschen, die in dieser Situation für sich eine stringente, kompromiss-, und alternativlose Orientierung an der Lautsprachkultur entwickeln, entfaltet die Gebärdensprache ein enormes Stigmatisierungspotential: die Gebärdensprache ist dann das Kommunikationsmittel der abgesonderten Gehörlosen, denen die gleichberechtigte Teilhabe in der Hörendenwelt versagt bleibt.

Allerdings, darauf wurde auch schon hingewiesen, sind diese fatalen Verkettungen insbesondere ein Erbe der Zeit, in denen kulturelles hegemonialstreben überall auf der Welt (vgl. Sacks 1992, S. 49 f.) letztlich auch zu den schlimmsten Verbrechen der Menschheit im 20. Jahrhundert geführt hat. Wie in Abschnitt 2.2.2 dargestellt, stellen die sozialen Bedingungen in Gesellschaften, die

grund einer hohen Sprachbegabung der Tochter, das Ausmaß des Hörverlustes dermaßen zu verschleiern, dass Bonnie in Regelbildungseinrichtungen aufgenommen wurde. Mit sehr viel Engagement und Fleiß gelang es Frau Tucker ein Jurastudium zu absolvieren, Anwältin und später Jura-Professorin an der Arizona State University (http://apps.law.asu.edu/Apps/Faculty/Faculty.aspx?individual_id=15) zu werden.

als postmodern bezeichnet werden, den Menschen viel stärker auf sich selbst und verlangen ihm kontinuierlich die Fähigkeit ab, sich mit einer grundlegenden Verunsicherung auseinander zu setzen, die durch ein Ausmaß an Vielfalt und Unbestimmtheit in allen Lebensbereichen entsteht, welches bisher keinen geschichtlichen Vergleich kennt. In dieser Situation reichen monokontexturale Ordnungs- und Orientierungsstrukturen, wie es die Lautsprachgerichtetheit bei Gehörlosen, Schwerhörigen und CI-Trägern darstellt, nicht mehr aus. Die Herausforderung, das Leben selbstbestimmt durch die Schicksalslage der Vervielfältigung von Risiko-Lebenssituationen steuern zu können, stellt für alle Biografieträger ein Potential für ihren individuellen Bildungsprozess dar, der ihnen mittels biografischer Arbeit polykontexturale Erweiterungen ihrer Ordnungs- und Orientierungsstrukturen eröffnet. Nur dadurch wird eine Bewältigung der komplexer werdenden Ansprüche möglich. Dafür bietet sich Menschen mit einer Hörschädigung, so auch die Erkenntnisse der deaf studies, die Gebärdensprache und der damit verbundene kulturelle Kontext als originäres Potential für den notwendigen Bildungsprozess an. Ein hörgeschädigter Mensch mit bilingualen Kompetenzen hat die Möglichkeit, sich in mehreren kulturellen Welten bewegen und verwirklichen zu können, die sich aufgrund ihrer voneinander unabhängigen Symbolsysteme heterarchisch zueinander verhalten. Eine Bildung und damit Teilhabe blockierende, monokontextural-hierarchische Orientierungs- und Ordnungsstruktur könnte so überwunden werden.

Die heutige Verfassung in den westlichen Gesellschaften eröffnet damit die großartige Chance, dass die Gebärdensprache nachhaltig von Stigmatisierungspotentialen befreit und als sprachlich-kulturelle Ressource anerkannt wird, sowohl für Menschen mit Hörschädigung als auch für die Lautsprachkultur:

*„Die hörende Mehrheit besitzt ein eigenes fundamentales Interesse an der Begegnung mit der Gehörlosengemeinschaft und der kritischen Konfrontation mit dem Oralismus. Dieses Interesse ist auf die provokative Art und Weise gerichtet, in der die Gehörlosen die Ressourcen ihrer eigenen Sprache mobilisieren; nicht etwa nur irgendeine weitere gesprochene Sprache, sondern ein autonomes sprachliches Medium, das im Verlauf menschlicher Evolution immer im Schatten stand, obgleich es stets vorhanden war.“
(List 1993, S. 605)*

Das gesellschaftlich relevante Potential der Gebärdensprache als ein Faktor für notwendige kritische Reflexion bricht Oliver Sacks auf die individuelle Ebene runter:

*„Es ist nur zu leicht, Sprache, die eigene Sprache, als etwas Selbstverständliches anzusehen – vielleicht muß man mit einer anderen Sprache oder vielmehr: einem anderen Sprach**modus** konfrontiert werden, damit man sich wieder verwundert, in das Wundern hineingestoßen wird.“ (Sacks 1992, S. 9).*

4 Methodischer Kontext

Die Frage nach den methodischen und methodologischen Ansätzen der Wahl für die adäquate Bearbeitung einer wissenschaftlichen Fragestellung nimmt eine zentrale Stellung ein. Diese Wahl orientiert sich am Paradigma der „*Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien*“ (Flick 2002, 16 S. 16).

Die Bedeutsamkeit der methodischen Weichenstellungen lässt sich daran ermessen, dass die unterschiedlichen Ansätze¹¹⁵ jeweils verschiedene Bereiche der komplexen Wirklichkeitsphänomene aus einer für den Bereich geeigneten Perspektive erfassen, analysieren und erklären können.

Wesentliche Voraussetzung für die Verständigung ist der exakte Gebrauch von Begrifflichkeiten, die sich entsprechend der verwendeten Forschungsmethodik begründen.

Aufbauend auf den Ausführungen in Kapitel 2¹¹⁶, erfolgt hier die Darstellung des gewählten Forschungsinstrumentes im Kontext der zugrunde liegenden Methodologie. Dadurch wird mit den relevanten Termini vertraut gemacht.

4.1 Begründung für die Wahl des Forschungsinstruments

Leitthema der Arbeit ist die Teilhabe von Menschen mit Hörbehinderung. Der Begriff *Teilhabe*, welcher in der Bundesrepublik Deutschland spätestens am 19. Juni 2001 mit dem „*Sozialgesetzbuch IX: Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen*“ (BIH 2007, S. 5) administrativ eingeführt und eng mit der jeweils aktuellen sozialpolitischen Situation verknüpft ist, stellt einen sehr

¹¹⁵ Eine umfassende Darstellung der unterschiedlichen methodologischen und methodischen Ansätze in der Sozialwissenschaft erschließt sich aus der umfangreich vorliegenden Literatur (vgl. z.B. Atteslander 2008; Diekmann 2006; Esser u.a. 2005; Kromrey 1998).

¹¹⁶ In Kapitel 2 lag der Fokus darauf, den Forschungsstand zu rehabilitationspädagogischen Bearbeitungen des Phänomens Hörschädigung im Allgemeinen und mit Blick auf die Spezifizierung der hier vorliegenden Arbeit den Stand von qualitativen Studien zur Teilhabe-Wirklichkeit von Menschen mit Hörschädigung im Besonderen aufzuarbeiten. Dafür wurde abschließend bereits der Zugang zu den Begriffen *Biografie* und *Bildung* rekonstruiert. Darauf aufbauend folgt hier eine vertiefende Erarbeitung der notwendigen Begrifflichkeiten der Ansätze von Fritz Schütze (Schütze 1981; 1983; 1984; 1987; 2005) und Winfried Marotzki (insbesondere Marotzki 1988; 1990; 1991).

engen Bezug zur gesellschaftlichen Entwicklung her. Er ist bewusst auch in Abhebung zu dem in der Rehabilitationspädagogik verbreiteten Begriffen *Integration* bzw. *Inklusion* gewählt, welche zumeist bildungspolitisch intendiert sind und dadurch eng mit schulischen bzw. institutionellen Inhalten konnotieren. Diese Engführung soll unbedingt auf allen Ebenen vermieden werden. Zentral ist hingegen der intrapersonale Aspekt der Teilhabe.

Die hier vorliegende Arbeit hat somit ausdrücklich *nicht* zum Ziel, den Blick nach Außen zu richten: es ist also *keine* auf quantitative Daten basierte Darstellung konzipiert, welche ein immer nur relativ aktuelles Bild dazu gibt, in welchem Umfang die betreffenden schwerhörigen und gehörlosen Menschen in den verschiedenen als relevant zu definierenden Bereichen beteiligt sind und mit welchen Kontextfaktoren ein gemessener Grad der Teilhabe korreliert. Derartige Befunde werden zumindest für Teilbereiche (z.B. Teilhabe im Arbeitsleben) in Verantwortung bzw. im Auftrag der zuständigen politischen und administrativen Akteure erhoben und in Teilen veröffentlicht¹¹⁷. Statistisch basierte quantitative Analysen¹¹⁸ können aber nur einen sich in positivistischer Perspektive abbildenden Aspekt und damit lediglich eine Seite¹¹⁹ von Teilhabe darstellen.

Die hier vorliegende Arbeit folgt explizit dem pädagogischen Blick. Damit muss die Perspektive auf die Prozesse gerichtet werden, die sich in dem Menschen vollziehen. Im Zentrum stehen zwei Begriffe, die qualitativ zu erfassen sind. Einerseits ist es die *Bildung* als Kernbegriff in den Erziehungswissenschaften¹²⁰.

¹¹⁷ Hier soll exemplarisch auf die Statistiken der Bundesagentur für Arbeit (http://www.arbeitsagentur.de/nr_26980/Navigation/zentral/Presse/Statistiken/Statistiken-Nav.html) [Stand 07.09.2009; 11:52 Uhr] und auf die Jahresberichte der Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen BIH (http://www.integrationsaemter.de/webcom/show_article.php/_c-646/_lkm-787/i.html) [Stand 07.09.2009; 12:01 Uhr] hingewiesen werden.

¹¹⁸ Einen Überblick zu quantitativen Arbeiten, die über die Behörden-Berichte hinausgehen, findet sich im Kapitel 2 - zum Forschungsstand.

¹¹⁹ Diese Seite ist meines Erachtens nicht einmal die für die Erziehungswissenschaften wesentliche Seite, da sie nichts über die in der Person liegenden Zusammenhänge für eine sich realisierende Teilhabe erfasst.

¹²⁰ Ich habe hier bewusst den Begriff *Erziehungswissenschaften* gewählt, um so auf das für die Pädagogik zentrale dialektische Begriffspaar von Erziehung und Bildung hinzuweisen. Eine erste tiefgreifende, theoretisch fundierte Auseinandersetzung mit dieser dialektischen Beziehung hatte ich im Zuge meiner Diplomarbeit (vgl. Rausch 1997). Leider war ich zu dem Zeitpunkt noch nicht auf die bildungstheoretischen Arbeiten von Winfried Marotzki gestoßen.

Andererseits ist es die *Biografie*: dieser interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Terminus, der den geeigneten Forschungszugang zu den Bildungsprozessen über individuelle, als Stehgreiferzählungen generierte Lebensgeschichten erschließt (vgl. Marotzki 1990, insbesondere S. 29-31 und 55-143).

Der Fokus liegt also auf den Zusammenhängen, die sich in der Person selbst generieren und damit nicht ohne weiteres offensichtlich sind. In dieser intrapersonalen Perspektive ist die jeweilige Auseinandersetzung der in den Blick genommenen Fallbeispiele mit ihrer Umwelt als bio-psycho-soziale Wesen durchaus mit fokussiert, allerdings deutlich abgegrenzt zu der eingangs angesprochenen Perspektive, welche ausschließlich die von außen durch statistische Verfahren erfassbaren Kontextfaktoren¹²¹ analysieren kann.

Warum richtet die hier vorliegende Untersuchung nun ihre gesamte Aufmerksamkeit auf die qualitative Dimension von Bildungsprozessen bei Menschen im Kontext ihrer Hörschädigung? Winfried Marotzki gibt den entscheidenden Hinweis für eine triftige Begründung, wenn er mit Bezug auf die „*Modernisierungs- bzw. Individualisierungsdebatte*“¹²² (...)“ (Marotzki 1990, S. 20) der ausgehenden 1980-er und beginnenden 1990-er Jahre schreibt:

„Die pädagogisch zentrale Frage ist in einem solchen Zusammenhang, welche Fähigkeiten der einzelne in einer solchen Informationsgesellschaft zum Aufbau einer persönlich, sozial und politisch verantwortlichen Existenz benötigt.“
(Marotzki 1988, S. 311).

In Kritik zu der damals wie heute konstatablen einseitigen bildungspolitischen Forderung, „(...) den Kurswert naturwissenschaftlich-technischer Bildung (...) zu erhöhen (...)“ (Marotzki 1988, S. 311), löst er eine selbst auferlegte Forderung

Durch diese ist es mir nun möglich, meine mit der Diplomarbeit begonnen Einsichten weiter zu schärfen und mit der empirischen Analyse in der hier vorliegenden Arbeit für den rehabilitationspädagogischen Diskurs gewinnbringend zu erschließen: aufgrund des in dieser Disziplin zu konstatierenden Diskussionsstandes erscheint die Auseinandersetzung und der damit verbundene Nutzen des zentralen Begriffspaares *Erziehung - Bildung* innerhalb dieser Disziplin wesentlich zu kurz zu kommen (vgl. Kapitel 2 - Forschungsstand).

¹²¹ Konkret können zu den äußeren Kontextfaktoren gezählt werden: z.B. berufliche Qualifikationen, Beratungsangebote, Arbeitsangebote, Freizeitangebote, Assistenz, gesetzliche Bestimmungen z.B. zur Barrierefreiheit usw.

¹²² Diese Debatte, zu Beginn der 1990-er Jahre noch unter dem Begriff der „*Informationsgesellschaft*“ (Marotzki 1988, S. 311) geführt, markiert die Anfänge jener Entwicklung, die heute in dem populären Begriff der *Globalisierung* ihre Charakterisierung findet.

nach erziehungswissenschaftlich fundierter Korrektur dieses einseitig besetzten Bildungsbegriffs ein: Marotzki entwirft eine strukturelle Bildungstheorie als „*Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*“ (Marotzki 1990) - so der Untertitel seiner Habilitation. Darin entwickelt er - soviel sei an dieser Stelle vorweg genommen - eine theoretische Grundlage, in welcher *Bildung* eine Schlüsselstellung zukommt. Diese Schlüsselstellung erschließt sich in einer Gegenüberstellung, die sich auf den Punkt gebracht so darstellt: die aktuellen gesellschaftlichen Transformationen eröffnen ständig neue Herausforderungen an das Individuum, die sich im Begriff *Unbestimmtheit*¹²³ fassen lassen. Dieser Situation kann das Individuum zumindest in den westlichen Demokratien nicht ausweichen. Der einzig adäquate Weg für die Menschen, in dieser Situation zu bestehen, eröffnet sogleich auch die Chancen der Modernisierung: *Bildung* als dialektische Beziehung einer „*Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit*“ (Marotzki 1988). In derartige Bildungsprozesse geraten Menschen im Zuge biografischer Wandlungsprozesse (vgl. Marotzki 1990, S. 116-142), wodurch „(...) eine Veränderung von Welt- und Selbstreferenz im Sinne eines qualitativen Sprunges (...)“ (Marotzki 1990, S. 131) eintritt. So können die Menschen an den Unbestimmtheiten des Lebens wachsen, welche die gesellschaftlichen Veränderungen auf der individuellen Ebene nach sich ziehen und folglich jeder einzelne sich in diesem Prozess die Welt in neuer, komplexerer Qualität verfügbar machen muss und kann.

Durch ihren rehabilitationspädagogischen Kontext und den sozialpolitischen Bezug auf Teilhabe kann und muss die hier vorliegende Arbeit in die von

¹²³ Winfried Marotzki schildert die gesellschaftliche Situation so: „*Und das scheint mir in der Tat die Grundsignatur der Moderne zu sein: Universelle Orientierungssysteme geraten in den Sog der Temporalisierung. Sie werden partikularisiert und pluralisiert. Die Einheitlichkeit und Geschlossenheit von Sinnhorizonten wird brüchig. An die Stelle einer kleinen Varietät von Lebensstilen tritt die große Varietät, wenn sich das Prinzip Pluralität auf jeder Ebene hochkomplexer Gesellschaften und deren Gemeinschaften durchsetzt, dann wird es auch zur Grunderfahrung des Menschen und bestimmt ihn bis tief ins Innere hinein. Die Pluralitätsoption greift durch auf Lebensweisen, Handlungsformen, Denkmuster und Wissenschaftsrichtungen. Längst ist deutlich geworden, daß sich die Moderne durch Diskontinuitäten hinsichtlich soziologischer, ökonomischer, politischer und kultureller Diskurse auszeichnet. Solche Diskontinuitäten gelten analog aber auch im Bereich biografischer Entwicklung des Einzelnen. Wie das Leben zu leben ist, wie man seinen Lebenslauf und seine Biographie zu gestalten hat, wird immer mehr den Standards sozialer Kodifizierung entzogen und immer mehr in die Handlungs- und Entscheidungsfreiheit des Einzelnen gelegt.*“ (Marotzki 1991, S. 79 f.)

Marotzki eingeforderte qualitativ zu führende „(...) *erziehungswissenschaftliche Diskussion des Bildungsbegriffs (...)*“ (Marotzki 1988, S. 311) gestellt werden. Damit gerät das Gewordensein subjektiver Sinnbezüge der Personen in ihrer auf den Lebensablauf bezogenen Prozessualität in den Blick: eine der wesentlichen Perspektiven, die im Symbolischen Interaktionismus als einem der etablierten methodologischen Ansätze in der qualitativen Sozialforschung zum empirischen Ansatzpunkt werden (vgl. Flick 2002, S. 34 ff.). Um es nochmal zu betonen: der erziehungswissenschaftliche Blick ist dabei auf die Prozesse gerichtet, durch welche sich für das Individuum „(...) *die Pluralisierung der Sinnhorizonte, die Erweiterung von Handlungsspielräumen und Auswahlmöglichkeiten (...)*“ (Brüdigam 2001, S. 64), bzw. sich Welt verfügbar zu machen, realisiert.

In diesem Abschnitt folgt eine rekonstruktive Annäherung an die aktuell für die Bearbeitung derartiger Untersuchungsaspekte verbreiteten Forschungsansätze bzw. -instrumente, insbesondere mit der Darstellung der jeweiligen Erkenntnisperspektiven. Im Mittelpunkt stehen dabei wie schon angesprochen das *autobiografisch-narrative Interview* nach Fritz Schütze, welche die methodologische Basis bildet für die im Abschnitt 2.2.2 bereits vorgestellte *strukturelle Bildungstheorie* nach Winfried Marotzki.

Die Darstellung arbeitet plausibel heraus, weshalb die Entscheidung letztlich nur für das maßgeblich durch die Forschungsarbeiten von Fritz Schütze entwickelte Verfahren des autobiografisch-narrativen Interviews (vgl. Schütze 1981; 1983; 1984; 1987; 2005) fallen konnte. Begründungsbasis bildet die im Zentrum der Untersuchung stehende Fragestellung. Die Detaillierung zu den methodischen Arbeitsschritten¹²⁴ macht mit der Begrifflichkeit des Instrumentes vertraut und rundet die Darstellung ab.

¹²⁴ Die methodischen Arbeitsschritte werden allerdings nur skizziert, mit dem Hinweis auf die mittlerweile in einer Vielzahl von Publikationen enthaltenen mehr oder weniger ausführlichen und anschaulichen Darstellungen zu den Bestandteilen des autobiografisch-narrativen Interviews (vgl. z.B. Przyborski 2009; Brüsemeister 2008; Schlabs 2007; Perleberg 2006; Fuchs-Heinritz 2005; Glinka 2003; Kramer 2002; Marotzki 1990).

4.1.1 Zentraler Fokus: Bildungsprozesse von Menschen im Kontext ihrer Hörschädigung als Spiegel der intrapersonalen Perspektive von Teilhabe

Auf das Verständnis von Bildung als der intrapersonalen Perspektive von Teilhabe in der hier vorliegenden Arbeit wurde schon hingewiesen (vgl. Abschnitt 2.2.2). Das für den pädagogischen Kontext zentrale Geschehen stellt der sich individuell gestaltende Bildungsprozess dar, der anhand von biografischen Wandlungsprozessen identifizierbar und rekonstruierbar ist.

Um die erfolgreiche Analyse der komplexen Zusammenhänge des Wandels von Persönlichkeitsmerkmalen, insbesondere der Veränderung von Selbst- und Weltreferenz bei Menschen im Kontext mit ihrer Hörschädigung¹²⁵ im nächsten Kapitel vorzubereiten, bedarf es zunächst einer Einführung in die grundlegenden forschungsmethodischen Termini und deren theoretischen sowie forschungspraktischen Kontexte.

Das Spektrum der sozialwissenschaftlichen Methodologie bietet für eine tiefgreifende Erfassung der Komplexität des Gewordenseins intrapersonaler Perspektiven des Handelns den Terminus der *Biografie* an. Die Inhalte des Begriffs Biografie insbesondere im erziehungswissenschaftlichen Kontext sind ebenfalls bereits im Kapitel 2 dieser Arbeit ausgearbeitet worden. Wesentlich ist hier nochmal der Hinweis auf die Bedeutung des Doppelcharakters, wonach Biografie gleichzeitig:

¹²⁵ Hier werden mit Blick auf die bildungstheoretischen Hintergründe absichtlich nicht die Begriffe Entwicklung oder Entfaltung verwendet. Diese Begriffe sind mit einer Programmatik im Sinne eines Aufstiegens und im Sinne eines bereits latent Angelegten konnotiert. Wenn ich mich jedoch auf den Bildungsbegriff von Winfried Marotzki mit Bezug auf Fritz Schütze einlasse, der an den biografischen Wandlungsprozess geknüpft ist, so muss ich den Bildungsprozess vom biografischen Steuerungsprinzip (vgl. hierzu die Abbildung 12) her als emergent kennzeichnen: er ist auf die individuelle Erfahrungsaufschichtung des Biografieträgers angewiesen und entzieht sich im Unterschied zu handlungsschematischen Entwürfen (z.B. dass sich ein Biografieträger bewusst für ein Studium entscheidet und dieses absolviert) dem intentionalen Steuerungsprinzip. Bildungsprozesse kann der Biografieträger nicht bewusst und zielgerichtet beeinflussen und Bildungsprozesse können auch nicht gezielt durch äußere Einflussnahme von z.B. Pädagogen initiiert und gesteuert werden: „*Ich schlage vor, dieses Prinzip der Welt- und Selbsthaltung als das der Emergenz zu bezeichnen, weil die Emergenz von Subjektivität (...) die Determination - im Sinne einer Kalkülisierung - von Handlungs- und Verhaltensweisen unterläuft. Emergenz bezeichnet somit eine dem Subjekt intentional nicht verfügbare Erweiterung seines Möglichkeitshorizontes.*“ (Marotzki 1990, S.110).

- als eine *alltagsweltliche* Kategorie wirkt, die das Handeln der Subjekte¹²⁶ orientiert und strukturiert und als Kategorie der Selbstdeutung von den Teilnehmern der Lebenswelt zu einem je individuellen Sinnzusammenhang verarbeitet wird und
- ein *theoretisches* Konzept darstellt, das zur Analyse dieser Prozesse und Formen der Vergesellschaftung konstruiert und re-konstruiert wird (vgl. Dausien 2002, S. 78).

Der von Bettina Dausien verwendete Terminus „*Vergesellschaftung*“ (Dausien 2002, S. 78) ist dabei eng verknüpft (wenn nicht sogar synonym) mit dem Begriff der *Teilhabe*¹²⁷, der im erziehungswissenschaftlich-rehabilitationspädagogischen und politischen Diskurs¹²⁸ (vgl. die Begriffsbestimmungen im Kapitel 3¹²⁹) im Kontext Menschen mit Behinderung verbreitet ist. Damit ist die Anschlussfähigkeit der erziehungswissenschaftlichen Konzeption *Biografie* mit dem Thema *Hörbehinderung und Teilhabe* dieser Arbeit aufgezeigt.

Zentrale Fragestellung der hier vorliegenden empirischen Arbeit

Im Kontext des erziehungswissenschaftlichen Zusammenhangs der hier vorliegenden Arbeit soll die Analyse verknüpft „(...) mit dem disziplinären Kern (...)“ vor allem in Nähe zu der Leitkategorie „*Bildung*“ (Marotzki 1999, S. 58) erfolgen. Dem hat die zentrale Fragestellung zu folgen.

¹²⁶ Im Detail die je historisch-konkreten und kulturell spezifischen Formen des Handelns.

¹²⁷ Aufschlussreich ist ein Blick auf das vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales eingerichteten Internetportal <http://www.einfach-teilhabe.de/> [Stand 29.07.2009; 15:18 Uhr].

¹²⁸ So heißt seit 2001 das für alle Menschen mit Behinderung zentrale „*Sozialgesetzbuch IX : Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen*“ (Dau 2009) und der ehemalige Bundesminister für Arbeit und Soziales Franz Müntefering schreibt im Vorwort zum „*Ratgeber für Menschen mit Behinderung*“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2007): „*Behinderte Menschen haben ein Recht auf selbstbestimmte und umfassende Teilhabe und auf Gleichstellung in allen Bereichen der Gesellschaft. Die Bundesregierung hilft mit, dass das Wirklichkeit wird und bleibt.*“ (S. 1).

¹²⁹ Auf die Zusammenhänge mit dem Begriff Teilhabe geht das Kapitel 3 ausführlich ein. Hier sei nur darauf hingewiesen, dass die Eingabe des Schlagwortes ‚Teilhabe‘ in der ‚Deutsche Nationalbibliografie online‘ (http://z3950gw.d-nb.de/z3950/zfo_get_file.cgi?fileName=DDB/-searchForm.html) [Stand 29.07.2009, 16:07 Uhr] 334 Treffer ergibt, von denen die meisten Publikationen im Kontext berufliche und soziale Teilhabe von Menschen mit Behinderungen sowie deren pädagogischen Implikationen stehen.

Auf der Ebene des spezifisch erziehungswissenschaftlichen Forschungsinteresses mit Blick auf Bildungsprozesse, orientiert sich die Analyse an folgenden Fragen:

Welchen Einfluss hat eine frühe Hörschädigung als Faktor für den individuellen Bildungsprozess und damit für die intrapersonale Dimension von Teilhabe?

Welche intrapersonalen Aspekte im Kontext einer früh eingetretenen Hörschädigung¹³⁰ wirken als Potential für die Emergenz und welche als Potential für die Blockade von individuellen Bildungsprozessen von Menschen mit Hörbehinderung¹³¹?

Auf der Ebene des methodologischen Zugangs mittels der Narrationsstrukturanalyse muss jedoch zunächst der Frage nachgegangen werden:

¹³⁰ Zu den interpersonellen Aspekten, in denen „*Gelingende Kommunikation (...)*“ (Gutjahr 2007, S 7) im Zentrum steht, hat in jüngster Zeit Anja Gutjahr mit ihrer 2007 veröffentlichten Dissertation eine umfangreiche, empirisch begründete Arbeit vorgelegt. Die darin enthaltenen, im Kapitel 2 bereits dargestellten Ergebnisse sind auch für die in der hier vorliegenden Studie einbezogenen Biografieträger als gesellschaftlicher Rahmen wirksam. Allerdings wurden die Ergebnisse mit dem wesentlich anderen methodischen Zugang *Leitfadengestützte Interviews* bei der Erhebung und der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring bei der Auswertung gewonnen. Da sich die von Anja Gutjahr erarbeiteten Kategorien auch mit der Narrationsstrukturanalyse aus den von mir erhobenen Stegreiferzählungen rekonstruieren lassen, kann ich die Ergebnisse von Anja Gutjahr nur bestätigen. Der in der hier vorliegenden Arbeit auf die intrapersonalen Aspekte gerichteten Blick betrachtet in Anlehnung an Anja Gutjahr Hörschädigung ebenso, die im sozialen Raum entsteht und nicht an einem Menschen haftet (vgl. Gutjahr 2007, S. 1), jedoch wird hier untersucht, welchen Einfluss das Erleben einer Hörschädigung auf die Bildung biografischer Kompetenzen und damit auch auf die Identität der mit der Schädigung konfrontierten Menschen hat. Mit anderen Worten, der Blick geht weg von der Frage: *Wie erleben sich Menschen mit Hörschädigung unter welchen Bedingungen in der Kommunikation?* hin zu der Frage: *Was bewirken die unterschiedlichen Erlebnisse für die Bildungsprozesse der Menschen in ihren je individuellen Bedingungsgefügen, welche Typen lassen sich rekonstruieren?* Letztlich ist es die Frage, ob und welches Bildungspotential Hörschädigung in der Biografie der Menschen, die kein oder ein anderes Gehör als die hörende Mehrheit haben, entfalten kann.

¹³¹ Zum Hintergrund dieser Fragen sei auf Kapitel 2 und 3 verwiesen, in welchen die bisherigen Schwerpunkte der Forschung und die besondere Problematik der Gruppe der Menschen mit Hörbehinderung erläutert werden. Insbesondere sei hier noch mal auf den Aspekt verwiesen, dass formal erreichte Bildungsabschlüsse insbesondere bei einer Kommunikationsbehinderung nicht ausreichen, um eine stabile Teilhabe in allen Bereichen zu ermöglichen. Die Teilhabe bedarf der ständigen rekursiven kommunikativen Einbindung, ohne die ein mittlerweile zum Standard erhobener Anspruch auf eigenverantwortliche jedoch nicht eigenmächtige Arbeit kaum eingelöst werden kann. Diese Einbindung kann nur von einer selbstbewusst mit der Hörschädigung und dessen Folgen agierenden Person erfolgen, welche um ihre Fähigkeiten und Grenzen weiß und sich ggf. zusätzliche Ressourcen zum Nachteilsausgleich erschließen kann. Selbstbewusstsein wiederum ist eine subjektive Kompetenz, die nicht statisch ist, sondern den dynamischen Entwicklungsprozessen der Person innerhalb ihres Lebensablaufes unterliegt, womit biografische Bildungsprozesse angesprochen sind.

Welche Prozesse werden bei der Entwicklung der Biografie und damit der wirksamen Persönlichkeitseigenschaften im Kontext der Teilhabenerfahrungen von Menschen mit Hörbehinderung evident?

Die Bearbeitung dieser Fragen anhand des empirischen Materials wird in Form eines biografischen Prozessmodells erfolgen, in dem insbesondere der Kontext zwischen dem Lebensablauf als biografiebildendem Werdegang und der Entwicklung und Veränderung des eigenen Selbst- und Weltbezuges als einer der wesentlichen Teilhabe-Ressourcen herausgearbeitet wird.

4.1.2 Diskussion von und Abgrenzung zu methodischen Alternativen

Die biografische Dimension von Bildung als prozesshafter Komplex der subjektiven Sinnbezüge von Handlungsphänomenen: Qualitative Forschungslogik

Das mit der thematischen Fokussierung dargestellte Forschungsinteresse und die abgeleiteten Fragestellungen verweisen auf eine qualitative Forschungslogik. Die Ausrichtung des Forschungsblicks ist auf die Bildungsdimension von Menschen mit Hör- und damit Kommunikationsbehinderung ausgerichtet. Der Prozess der Bildung wird dabei verstanden im Sinne des modernen bildungstheoretischen Konzepts von Marotzki als Formung und Veränderung

„(...) der zentralen reflexiven Verortung des Menschen in der Welt, und zwar in einem zweifachen Sinne: zum einen hinsichtlich der Bezüge, die er zu sich selbst entwickelt (Selbstreferenz) und zum anderen hinsichtlich der Bezüge, die er auf die Welt entwickelt (Weltreferenz).“ (Marotzki 1999, S. 59).

In dieser Perspektive steht Bildung im Verständnis eines individuell gewordenen und werdenden „(...) reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins (...)“ (Marotzki 1999, S. 59) in Abhängigkeit zu den Kommunikations- und Interaktionserfahrungen in institutionellen und außerinstitutionellen Bildungssituationen. Diese Perspektive ist als Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnisge-

nerierung mit einer an messbaren Faktoren orientierten quantitativen Forschungslogik nicht erfassbar¹³².

Sprache als Medium menschlichen Seins

Die zentrale Bedeutung von Sprache als Medium, in welchem sich das menschliche Sein entwickelt, welches es konstituiert und ausdrückt, ist im Kapitel 2 dargestellt. Damit stellt Sprache auch über sprachliche Dokumente einen geeigneten Zugang für die Erforschung von biografischen Bildungsprozessen dar.

Die Sozialwissenschaft hat in ihrer hermeneutischen Traditionslinie qualitative Methoden zur Erhebung und Auswertung adäquater empirischer Daten entwickelt. Den geeigneten Zugang für das gewählte Promotionsthema stellt die mit ihren Anfängen bis in die frühe Zeit der modernen Sozialwissenschaften im 18. Jahrhundert zurückreichende (vgl. Ecarius 1998, S. 129) qualitative Biografie-forschung (vgl. Marotzki 2003) dar¹³³.

¹³² Barney G. Gläser und Anselm L. Strauss weisen schon 1967 auf die damals verbreitete Problematik in der quantitativ dominierten sozialwissenschaftlichen Forschung (deduktives, theoriegeleitetes statt -generierendes Paradigma) für bestimmte Phänomene, die sich ihrer Natur nach lediglich mit qualitativen Methoden erfassen lassen, hin: „*Allerdings, (...), geraten die üblichen Verfahren soziologischer Theorieentwicklung in viele Fallgruben, die verhindern, daß eine Theorie dem Gegenstand gut angepasst wird. Ein Soziologe entwickelt häufig eine Theorie, die, ohne dass er es wahrnähme, seine eigenen fachlichen, seiner beruflichen und sozialen Stellung entsprechenden Ideale und Werte transportiert. In dieselbe Richtung wirken populäre Einstellungen und Mythen, aber auch wohl kalkulierte Bemühungen, Aussagen logisch aus formalen Theorien zu deduzieren, deren Anhänger der Forscher während seines Studiums wurde (...). Diese - sei es bewußten oder unbewußten - Strategien führen typischerweise zu Theorien, die von der Alltagsrealität der Sachgebiete so abgehoben sind, daß man nicht recht weiß, wie sie praktisch umzusetzen sind, auf welchen Teil der Sozialstruktur sie zuerst angewendet werden sollen, inwieweit sie auf die Daten des Sachgebietes passen oder was ihre Aussagen bezogen auf die Sachprobleme bedeuten. Praktische Anwendungen aus formaler Theorie zu deduzieren, setzt voraus, daß die Theorie Konzepte und Hypothesen liefert, die passen. Falls eine Theorie sich nicht eignet, hat es üblicherweise zur Folge, daß die Daten gewaltsam gebogen und verzerrt werden, um doch auf die Kategorien der abgeleiteten anwendbaren Formen zu passen, und daß relevante Daten, die offensichtlich nicht passen oder sich nicht in vorgefertigte soziologische Kategorien zwingen lassen, vernachlässigt werden.*“ (Strauss 1998, S. 242).

¹³³ Zur Begründung vgl. Ausführungen im Kapitel 2.

Autobiografische Stegreiferzählungen als Datenbasis

In den 1970-er Jahren intensivierte sich der Prozess der Auseinandersetzung um eine angemessene Erfassung und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den o.g. Aspekten des menschlichen Lebens in den Sozialwissenschaften (vgl. Schütze 1983, S. 283 f). Dabei sieht Fritz Schütze insbesondere in „(...) *autobiographischen Stegreiferzählungen* (...)“ (Schütze 1983, S. 285) die Bedingungen zur Generierung einer umfassenden Darstellung von biografisch relevanten Zusammenhängen des Lebens¹³⁴ als erfüllt an. Vor allem ist es im deutschen Sprachraum auch Schütze (vgl. Rosenthal 2003, S. 458), der mit dem narrativen Interview ein Modell zur Hervorlockung und ein Verfahren zur Analyse von entsprechenden Sprachdokumenten entwickelt.

Zur Auswertung lebensgeschichtlicher Texte als Datenmaterial wurden neben dem von Schütze entwickelten Verfahren weitere Auswertungsverfahren entwickelt. Insbesondere haben sich die objektive Hermeneutik nach Oevermann (vgl. Oevermann 1979) und die dokumentarische Methode nach Bohnsack (vgl. Nohl 2006) etabliert, welche mit Blick auf ihre Potentiale und Perspektiven für die vorliegende Studie diskutiert werden sollen.

Objektive Hermeneutik - latente Sinnstrukturen als fallkonstituierende Merkmale

Das Ziel der Objektiven Hermeneutik besteht darin, zugleich allgemeine und einzelfallspezifische Strukturgesetzmäßigkeiten anhand einer sehr genauen diskursiven Textanalyse unter Einhaltung von strengen Regeln über die Identifikation und die Fallsifikation der latenten Sinnstrukturen innerhalb eines Textes zu erschließen (vgl. Reichertz 2003a, S. 516 ff).

Von der Perspektive der objektiven Hermeneutik nicht erfasst wird eine umfassende Rekonstruktion von Prozessstrukturen anhand der Erfahrungsqualität und der eigentheoretischen Selbstpositionierung dazu als Basis für die retrospektive Rekonstruktion von Bildungsprozessen.

¹³⁴ Wobei das Leben in seiner Totalität weder vom Subjekt noch vom externen Beobachter erfasst werden kann (vgl. Ecarus 1998, S. 132) und auch nur über spezielle Verfahren eine umfassende Darstellung hervorgehoben werden kann.

Deshalb wurde für die Umsetzung der vorliegenden Studie im Kontext seiner Fragestellung¹³⁵ ein Einbezug der objektiven Hermeneutik als Auswertungsmethode nicht in Erwägung gezogen.

Dokumentarische Methode - Rekonstruktion von kollektiven Erfahrungen und Orientierungen

Die dokumentarische Methode zielt im Kern¹³⁶ auf die Rekonstruktion von kollektiven Erfahrungen und insbesondere Orientierungen. Dabei liegt der Auswertungsfokus auf zwei Ebenen:

- der inhaltlich-thematischen Ebene, die als objektiver Sinn bezeichnet wird und
- der äußeren formal-strukturellen Ebene des Herstellungsprozesses, die als dokumentarischer Sinngehalt bezeichnet wird (vgl. Nohl 2006, S. 9).

Ausgehend von der Ausrichtung auf Gruppendiskussionen wurde später die dokumentarische Methode auch zur Interpretation von anderen soziale Daten, wie Bilder, Videos und Protokollen von teilnehmender Beobachtung sowie zuletzt auch narrativen Interviews eingesetzt (vgl. Nohl 2006, S. 14).

Die dokumentarische Methode richtet ihren Fokus auf die Orientierungsrahmen der Akteure. Prozessstrukturen des Lebensablaufs, welche im Mittelpunkt der hier vorliegenden Arbeit stehen, können damit nicht hinreichend erfasst werden.

Narratives Interview - Rekonstruktion von Prozessstrukturen des Lebensablaufs

Im Abschnitt 2.2.3 wurde die Bedeutung autobiografischer Stegreiferzählungen als geeignetem Zugang zu individuellen Bildungsprozessen erläutert.

Im Folgenden werden das narrative Interview und die Narrationsstrukturanalyse für die Diskussion der methodischen Ansätze kurz skizziert.

¹³⁵ „Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien“ (Flick 2002, S. 16).

¹³⁶ Eine detaillierte Erörterung der dokumentarischen Methode würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, hier ist das 2006 von Nohl veröffentlichte Buch „*Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis.*“ (Nohl 2006) sehr empfehlenswert.

Die Ursprünge des von Fritz Schütze (vgl. Schütze 1981; 1983; 1984; 1987; 2006) entwickelten Verfahrens narratives Interview zur Datenerhebung und Auswertung liegen, ähnlich wie bei der objektiven Hermeneutik und der dokumentarischen Methode, in einem Forschungsprojekt der 1970-er Jahre¹³⁷. Seit dem entwickelt sich die Ausformung zu einem komplexen und erprobten Auswertungsverfahren einem kontinuierlichen Prozess (vgl. Schütze 1981; 1983; 1984; 1987; 2006).

Eine zentrale These, auf der dieses Verfahren beruht, ist der dem *Erzählen* zugeschriebene universielle Charakter:

„Da das Sachverhaltsdarstellungsschema des Erzählens eine von universalen Regeln menschlicher Sozialität geleitete elementare Institution menschlicher Kommunikation ist, kann das narrative Interview im Gegensatz zu den durch Fragelisten und ad-hoc-Formulierungspraktiken gesteuerten Frageaktivitäten des konventionellen offenen Interviews in jeder Situation Schritt für Schritt regelgeleitet betrieben werden.“ (Schütze 1987, S. 255 f)

Ein wesentliches Verdienst von Schütze ist die Identifikation der kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens (Schütze 1984) in ihrer doppelten Bedeutung als

„(...) die elementarsten Orientierungs- und Darstellungsraster für das, was in der Welt an Ereignissen und entsprechenden Erfahrungen aus der Sicht persönlichen Erlebens der Fall sein kann und was sich die Interaktionspartner als Plattform gemeinsamen Welterlebens wechselseitig als selbstverständlich unterstellen.“ (Schütze 1984, S. 80).

Damit hat Schütze ein Verfahren entwickelt, welches in der autobiografisch-narrativen Stegreiferzählung mit den kognitiven Figuren zentrale Ordnungsprinzipien abbildet, die als Orientierungsmuster den Charakter von Steuerungselementen des menschlichen Denkens und Handelns in der Welt darstellen.

Zentrale kognitive Figuren sind die Prozessstrukturen des Lebensablaufs (vgl. Schütze 1981; 1984; 1987). Diese repräsentieren den prozessualen Charakter der Erfahrungsaufschichtung und damit die Veränderung bzw. das Geworden-

¹³⁷ Schütze stellte sich der Aufgabe, die kollektiven Veränderungen im Zuge von kommunalen Gebietsreformen zu untersuchen. Bei diesem Forschungsprojekt wurde das narrative Interview erstmals als Erhebungsinstrument eingesetzt (vgl. Schütze 1987, S. 251).

sein des Menschen in der Verflechtung von biografischen und sozialen Prozessen sowie individuellen und kollektiven Identitätsveränderungen (vgl. Schütze 1987, S. 42 f). Dadurch eröffnet die Rekonstruktion der Prozessstrukturen die Perspektive auf den individuellen Bildungsprozess des Biografieträgers im Sinne der Entwicklung und Veränderung von Selbst- und Weltreferenz.

Mit dem narrativen Interview und der Narrationsstrukturanalyse wurde ein Erhebungs- und Auswertungsverfahren entwickelt, welches passgenau die im Erkenntnisinteresse der hier vorliegenden Arbeit stehenden Zusammenhänge rekonstruierbar macht. Mit der autobiografisch-narrativen Steigreiferzählung lässt sich die Bildungsgeschichte eines Menschen in Abhängigkeit zu seinen institutionellen und kollektiven Verwicklungen darstellen und mittels des Verfahrens der Kontrastierung wird es möglich, auch generalisierte Prozessmodelle als allgemeine Muster zu entwickeln (vgl. Schütze 2005, S. 223-225)¹³⁸.

Diskussion der dargestellten Ansätze

Die drei dargestellten Auswertungsmethoden zielen jeweils auf unterschiedliche Perspektiven bei der Einzelfallauswertung ab. Die Evidenz des Einsatzes mehrerer Auswertungsmethoden, also eine Methodentriangulation, ist nicht per se gegeben. Ziel einer Triangulation ist eine Erkenntniserweiterung durch eine mehrperspektivische Analyse des Gegenstandes mittels konsequenter Anwendung mehrerer Methoden (vgl. Flick u.a. 2003, S. 25 f). Wichtig ist dabei zu beachten, dass sich der Arbeitsaufwand steigert. Vor diesem Hintergrund gilt es umso mehr, die Gegenstandsangemessenheit zu beachten, d.h. auch die Notwendigkeit gegenüber der bloßen Machbarkeit abzuwägen, so dass sich die Entscheidung für eine bestimmte Methode oder deren Kombination insbesondere aus der Fragestellung heraus begründen muss¹³⁹.

¹³⁸ Wobei eine so umfassende Kontrastierung wie sie von Schütze in Anlehnung an die Grounded Theory bis zum Erreichen der theoretischen Sättigung beschrieben wird, in Anbetracht der Arbeitsintensivität des Verfahrens einen enormen materiellen und zeitlichen Aufwand darstellt und z.B. in einem i.d.R. von einer Person durchgeführten Dissertationsprojekt nicht erwartet und realisiert werden kann.

¹³⁹ Als ein Beispiel für die triangulierende Kombination von objektiver Hermeneutik nach Oevermann und Narrationsstrukturanalyse nach Schütze sei z.B. auf die Dissertation von Rolf-Torsten Kramer verwiesen (vgl. Kramer 2002, S. 45 f).

Die hier vorliegende Studie entspricht dieser Vorgabe: die zentrale Fragestellung nach individuellen Bildungsprozessen von Menschen mit Hörschädigung, die in biografischen Wandlungsprozessen modalisiert sind, verleiht der Entscheidung für das narrationsstrukturelle Verfahren nach Schütze Evidenz¹⁴⁰.

Die grundlegende Kritik von Nohl an dem narrativen Interview nach Schütze als Auswertungsverfahren, drängt jedoch zu einer detaillierteren Auseinandersetzung mit der Offerte der dokumentarischen Methode als geeigneterer Methode.

Folgende drei Aspekte begründen eine Entscheidung zugunsten der Narrationsstrukturanalyse und gegen die dokumentarische Methode:

1. Die inhaltliche Erkenntnisperspektive ist gerichtet auf Bildungsprozesse von Menschen mit eingeschränkter Hörfähigkeit (und damit Kommunikationsfähigkeit innerhalb der Hörenden Mehrheitsgesellschaft) in ihrer fallspezifischen Komplexität. Oder anders gefragt: Welche intra- und interpersonalen Zusammenhänge werden für die individuellen Bildungsprozesse in den Biografien von Menschen mit ähnlichen Einschränkungen der Hörfähigkeit als Muster deutlich? Wovon sind diese abhängig? Welche Rolle spielen unterschiedliche Rahmungen in institutioneller und informeller Perspektive?

2. Diese Arbeit zielt auch darauf ab, die Möglichkeiten und Grenzen der autobiografischen Narrationsanalyse auf die Gruppe der Menschen mit Hör- und Sprachbehinderung und damit auf die (Laut-)Sprachgebundenheit des Konzepts des Biographischen (also der mittels kognitiver Figuren strukturierten Erfahrungsaufschichtung als Orientierungsrahmen der Persönlichkeit nach Innen und Außen) zu prüfen¹⁴¹.

¹⁴⁰ Auf die Eignung der Narrationsstrukturanalyse als passgenaues Instrument zur Analyse der strukturellen Zusammenhänge von individuellen Bildungsprozessen wurde weiter vorn hingewiesen (siehe S. 103).

¹⁴¹ Inwieweit dies tatsächlich voll realisierbar ist, hängt vom Feldzugang ab.

Zusammenfassend ist zu konstatieren:

Mit der Narrationsstrukturanalyse wurde ein Analyse-Instrumentarium gewählt, welches für den mit der Fragestellung in den Blick genommenen komplexen strukturellen Kontext der biografischen Bildung von Menschen mit Hörschädigung ausreichend entwickelt und erprobt ist. Eine Erweiterung der Arbeit durch eine triangulierende Hinzunahme anderer methodischer Ansätze ist weder unter forschungslogischen noch -ökonomischen Prämissen notwendig und sinnvoll.

4.2 Möglichkeiten und Grenzen des Analyseinstruments autobiografisch-narratives Interview nach Schütze

Im Abschnitt 4.1.2 sind bereits einige Kernbegriffe der Narrationsstrukturanalyse genannt. In diesem Abschnitt sollen die Möglichkeiten und Grenzen des autobiografisch-narrativen Interviews als Auswertungsmethode für den Interessenfokus der vorliegenden Arbeit anhand der theoretisch-methodologischen Zusammenhänge erläutert werden. Dazu erfolgt zuerst eine Einführung in die theoretischen Bezüge des autobiografisch-narrativen Interviews.

Eine große Herausforderung für den Autor ergibt sich aus der Leerstelle einer didaktisch hilfreichen Zusammenfassung der wesentlichen Merkmale und Arbeitsschritte¹⁴² z.B. in Form eines aktualisierten Handbuchs oder einer Arbeitsanleitung¹⁴³ durch Fritz Schütze oder seine Kollegen, obwohl das Verfahren

¹⁴² Neben der schon älteren Veröffentlichung zum „*Berufsverlauf von Ingenieuren*“ (Hermanns 1984), in der die Arbeitsschritte anhand der Dokumentation der forschungspraktischen Umsetzung sehr plastisch dargestellt sind, ist das von Hans-Jürgen Glinka (2003) veröffentlichte Buch „*Das narrative Interview: Eine Einführung für Sozialpädagogen.*“ als verständlich konzipiertes Lehrbuch sehr zu empfehlen. Es beinhaltet anschaulich die Darstellung der Narrationsstrukturanalyse anhand von ausgewählten Falldarstellungen. Allerdings haben beide Veröffentlichungen eine Schwachstelle: sie tragen zwar Lehrbuchcharakter, können aber beide die Leerstelle eines Handbuchs mit der übersichtlichen Darstellung der Begrifflichkeiten inklusive von Definitionen nicht annähernd füllen, da durch das Fehlen von Glossar und Schlagwortregister bei großem Textumfang und einer Vielzahl von Fachtermini der didaktische Aspekt eines schnellen, orientierenden Zugriffs insbesondere für Leser ohne Vorkenntnisse stark eingeschränkt ist.

¹⁴³ Die in diese Richtung gehende Veröffentlichung „*Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen.*“ (Schütze 1987) in Form eines Studienbriefs der Fernuniversität Hagen hat mittlerweile den Status von 'grauer Literatur' erreicht - es ist nur unter Aufwand (oft über informelle Kontakte) als Fotokopie zugänglich. Zudem blieb es beim „*Teil I: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können.*“, obwohl drei Teile konzipiert waren.

mittlerweile als „(...) das *elaborierteste Auswertungsverfahren für Interviews (...)*“ (Nohl 2006, S. 33) gilt und „(...) *in der qualitativen Sozialforschung zu den prominentesten Methoden (...)*“ (Schlabs 2007, S. 84) gezählt wird¹⁴⁴. In der Folge finden sich z.B. in Qualifikationsarbeiten eine Vielzahl von mehr oder weniger differenziert ausgearbeiteten Darstellungen. Je nach inhaltlich-fachlichen Kontext der Arbeiten¹⁴⁵, zeigen diese auch unterschiedliche Bezugsschwerpunkte auf die Basisliteratur von Schütze, die seit den 70-er Jahren in Form von Artikeln in diversen Büchern und Fachzeitschriften veröffentlicht wurde.

Ein Anspruch, diese Leerstelle auszufüllen, würde allerdings den Rahmen der hier vorliegenden Qualifizierungsarbeit überschreiten. Da dieses Verfahren innerhalb des rehabilitationspädagogischen Kontextes und mit Bezug auf die fokussierte Zielgruppe Menschen mit Hörbehinderung noch zu keiner breiteren Anwendung gekommen ist¹⁴⁶, sollen jedoch die Potentiale des Verfahrens anhand einer differenzierten Darstellung der wesentlichen Begriffe und Binnenbestandteile aufgezeigt werden. Nach der anschließenden notwendigen Auseinandersetzung mit den Grenzen des Verfahrens, folgt die Darstellung der konkreten methodischen Vollzüge im Dissertationsprojekt.

¹⁴⁴ Susanne Schlabs konstatiert mit Bezug auf Ines Steinke (Steinke 2003) für das narrative Verfahren, dass es sich um ein kodifiziertes Verfahren handelt, weshalb der Leserschaft im ausreichendem Umfang grundlegende Informationen zugänglich sind, um die Ergebnisse der Untersuchung nachvollziehen und kontrollieren zu können (Schlabs 2007, S. 84).

¹⁴⁵ Als plausibler Hintergrund dafür erscheint die von den einzelnen Autoren bei der avisierten Leserschaft unterstellte Methodenkenntnis.

¹⁴⁶ Diese Lücke ist im Kapitel 2 - Stand der Forschung herausgearbeitet. Auch beim Blick in die aktuelle 2. Auflage des „*Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*“ (Krüger 2006) fällt auf, dass die Rehabilitationspädagogik (bzw. Heil-, oder Behindertenpädagogik) als Anwendungsdisziplin der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung fehlt. In Magdeburg gibt es mit dem Leiter der Klinikabteilung Psychosomatische Medizin und Psychotherapie Jörg Frommer einen Vertreter, der insbesondere im Bereich der pathologischen Verhaltensstörungen auch das Verfahren der Biografieforschung einsetzt. Dies ist insofern erstaunlich, dass das Konzept der Verlaufskurve von Anselm Strauss und seinen Kollegen im medizinsoziologischen Bereich anhand von Studien entwickelt wurde (vgl. Glaser u.a. 1965; 1968; Strauss 1984; Corbin u.a. 2004), in den Behinderung im weiteren Sinne einbezogen war. Aktuell sind dem Autor mit Carsten Dekta und Katrin Perleberg lediglich zwei Biografieforscher im näheren Umfeld von Fritz Schütze bekannt, die sich im Rahmen ihrer laufenden Promotionen mit Biografieforschung im Kontext Behinderung bzw. chronischer Erkrankung beschäftigen.

4.2.1 Theoretisch-methodologische Bezüge

Symbolischer Interaktionismus - der theoretische Basiskontext

Im „*Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*“ (Krüger 2006) stellt Fritz Schütze in seinem Beitrag „*Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie*“ (Schütze 2006) zentrale Aspekte der von ihm maßgeblich entwickelten Methodik zusammenfassend dar. Aufschlussreich sind dabei die verständlich erläuterten, vom symbolischen Interaktionismus als theoretischem Konzept entwickelten Vorstellungen zur menschlichen Interaktion und Kommunikation.

Eine informative Einführung in die geschichtlichen und theoretischen Zusammenhänge des Symbolischen Interaktionismus gibt Denzin in „*Qualitative Forschung: ein Handbuch*“ (Flick u.a. 2003). Zum Schluss der Einführung benennt er dessen Potentiale für die wissenschaftliche Arbeit:

„Zusammenfassend bietet der Symbolische Interaktionismus eine genuine Theorie der Handlung, der Bedeutung, der Motive, der Gefühle, des Gender, der Person und der Sozialstruktur. Seine Theorie ist für alle Humanwissenschaften von der Psychologie über Soziologie, Geschichtswissenschaft, Anthropologie bis zur Politikwissenschaft bedeutsam. Auf dieser Grundlage untersuchen Interaktionisten die Schnittflächen von Interaktion, Biographie und Sozialstruktur in bestimmten historischen Konstellationen.“
(Denzin 2003, S. 149).

Eine übersichtliche Darstellung von wesentlichen Erkenntnissen und Begriffen des symbolischen Interaktionismus im Kontext Behinderung gibt Cloerkes (vgl. Cloerkes 1997). Zentral sind folgende Schlüsselbegriffe:

1. *Prozesshaftigkeit* von menschlichem Verhalten und sozialem Geschehen;
2. *Sozialisationsprozess als lebenslanger Bildungsprozess*: Mensch wird nicht als gesellschaftliches und kulturelles Wesen geboren, sondern

bildet sich als solches durch wechselseitige Passungsprozesse¹⁴⁷ im Zuge der Beteiligung an Interaktionen;

3. *Mensch als soziales Wesen*: die Entwicklung eines *Selbst* bzw. einer *Identität* ist erst über soziale Erfahrungen und Aktivitäten insbesondere mit *signifikant Anderen* möglich - das *Selbst* besteht aus der Dualität von ‚me‘ und ‚I‘, also der Vorstellung des Menschen wie andere ihn sehen und der persönlichen Auffassung des Menschen von sich selbst als seinem *Selbst-Verständnis*
4. *Symbolische Dichte aller Lebenssituationen*: alle Bestandteile des Sozialen sind symbolisch codiert und müssen deshalb von den einzelnen Menschen interpretiert werden, wodurch sie ihre soziale Bedeutung erhalten;
5. *Interpretation der Umwelt als Definition der Situation*: der als Thomas-Theorem¹⁴⁸ bekannte Zusammenhang, dass sich der Mensch die Situationen in denen er handelt unabhängig von den objektiven Gegebenheiten immer als real definiert, wodurch sie für ihn auch real sind in allen Konsequenzen, so dass der Mensch im ausnahmslos als real erfahrenen Interaktionsprozess verhaltensleitende Impulse erfährt und zwar in einem lebenslangen Prozess auch für die Erschließung von sozialen Rollen (vgl. Cloerkes 1997, S. 139 f).

¹⁴⁷ Passung im Sinne eines wechselseitigen Prozesses der passiven Anpassung und aktiven Einflussnahme.

¹⁴⁸ Das Thomas-Theorem ist nach dem amerikanischen Soziologen William Isaac Thomas benannt, der diese These in dem zusammen mit Dorothy Swaine Thomas veröffentlichten Buch „*The Child In America: Behavior Problems And Programs.*“ (Thomas 1928, S. 572) aufstellt. Im Kontext mit dem Thomas-Theorem steht auch das Phänomen der selbsterfüllenden Prophezeiung: subjektiv als real wahrgenommene Situationen führen zu Verhaltensweisen und persönlichen Entwicklungen, für die es aus einer anderen Perspektive objektiv keine Begründung zu geben scheint, die jedoch in ihrer Folge ganz reale und objektiv messbare Auswirkungen haben (vgl. auch Wikipedia-Autoren 2009a). Als Beispiel im Kontext dieser Arbeit sei insbesondere die Verlaufskurve des Erleidens genannt: der sich selbst verstärkende Effekt des Abbaus von Selbstvertrauen als Basis von intentional gesteuerten Handlungspotentialen und damit autonomer Handlungsfähigkeit, führt im Prozess wiederholender Erleidenserfahrungen (Aufschiebung von Verlaufskurvenpotential) schließlich zum völligen Verlust der autonomen Handlungsfähigkeit, obwohl die Situationen in denen sich der erleidende Mensch befindet, objektiv immer auch Potentiale für Autonomie-Erfahrungen bereit hält (wofür das Schicksal von Menschen wie Anne Frank steht, die sich trotz langwieriger lebensbedrohlicher Situationen mit übermächtigem Erleidenspotential ihr autonomes, intentional gesteuertes Handlungspotential bewahren).

Prozessstrukturen des Lebensablaufs und insbesondere Erleidensprozesse - die theoretische Spezifizierung von Fritz Schütze und Kollegen

Eine zentrale wissenschaftliche Leistung von Fritz Schütze und seinen Kollegen ist, dass sie die Prozesshaftigkeit des Lebens der Menschen in den modernen westlichen Gesellschaften detailliert herausgearbeitet haben (vgl. u.a. Schütze 1981; 1983; 1984; 1987; 2006). Dabei lag und liegt der soziologisch motivierte Fokus auf den Erleidensprozessen. So formuliert Schütze im „*Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*“ (Krüger 2006, S. 205-237) für unsere menschlichen Lebenssituationen drei wesentliche – aber meist unbemerkte – Merkmale:

➤ *Symbolische Dichte der menschlichen Lebenssituation*¹⁴⁹:

die Menschen richten ihr Handeln in Lebenssituationen aus, die aus einer hochgradigen symbolischen Dichte bestehen. Diese symbolische Dichte wird generiert durch unsere Fähigkeit zu einer abstrakten, symbolisch geformten Sprachwelt¹⁵⁰, die auch für jeden Menschen das Medium ist, mit dem er die ihm subjektiv passend erscheinenden Regeln und Ordnungsprinzipien erzeugt. Im Alltagshandeln können wir den Aufbau dieser Symbolik sowie die damit verbundene komplexe Aufschichtung von Hintergrundserwartungen in der Regel nur vage wahrnehmen¹⁵¹. Ein tiefgreifendes Eintauchen in die den Worten zugrundeliegende szenischen Zusammenhänge ist aus pragmatischen Gründen zumeist nicht mög-

¹⁴⁹ Das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis zu den Merkmalen des menschlichen Lebens, insbesondere die Bedeutung der Sprache, ist im Kapitel 2 dargestellt.

¹⁵⁰ Vgl. auch die Ausführungen von Humberto R. Maturana, und Francisco J. Varela zum Alleinstellungsmerkmal der Menschen, die als einzige Lebewesen eine *Welt der Sprache* hervorgebracht haben, in der sich durch den symbolischen Aufbau völlig neue Realitäten entwickeln lassen, die einen Einfluss auf das Handeln, das Agieren und Interagieren haben.

¹⁵¹ Dies liegt zum einen daran, dass viele Symbole, insbesondere auch Wörter und Begriffe im Laufe des mitläufigen Lernprozesses einfach unhinterfragt übernommen und in der Pragmatik der Anwendung reproduziert werden. Eine bewusste Reflexion wird meist erst durch irritierende Störungen hervorgerufen. Ein illustrierendes Beispiel dafür ist der vertauschte Gebrauch von verneinender und bejahender Kopfgestik zwischen Bulgarien und dem restlichen Europa (vgl. Wikipedia-Autoren 2009b), was bei z.B. deutschen Gästen in Bulgarien insbesondere in Restaurants zu Frustrationen führt: Der Kellner versteht das bejahende Nicken auf die Frage, ob sie denn schon etwas bestellen möchten, kulturell-symbolisch als Verneinung, was meist zum Scheitern der Bestellintention führt (siehe auch <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/-mailproj/plovdiv/missverstehen.htm> [Stand 04.08.2009, 17:25 Uhr]).

lich¹⁵². Die Folge: wir verstehen oftmals nicht wirklich, was wir zu verstehen meinen, da wir in der Alltagsroutine meist nur oberflächlich-unreflektiert erfassen, was wir eigentlich tiefergehend-szenisch verstehen müssten.

- *Doppelcharakter der Symbolik menschlicher Lebenssituationen als Ausdruck soziokultureller Ordnung und Anomie im Ergebnis erlittener biografischer und sozialer Unordnung:*

Die jeweilige soziokulturelle Ordnung, in der Menschen ihre zu Erfahrungsaufschichtungen verarbeiteten Ereignisabfolgen erleben, strukturiert durch den Prozess der Erfahrungsaufschichtung auch die Symbolik der menschlichen Lebenssituationen.

Oft ist die Symbolik der Lebenssituationen aber auch unerwartetes Ergebnis von erlittener biografischer und sozialer Unordnung:

Der zentrale Begriff für diese Unordnung im Sinne von Emile Durkheim¹⁵³ (vgl. Durkheim 1995, S. 273-290 und 329f.) ist „Anomie“ (Durkheim 1995, S. 289), was Schütze wörtlich in „Abwesenheit von soziokulturellen Regeln“ (Schütze 2006, S. 206) übersetzt. Auffällig ist: größtenteils zielen symbolische Kundgaben, mit denen wir unsere Befindlichkeiten und Absichten für die Anderen und für uns selber umschreiben, gerade *nicht* auf die heile Welt ordentlicher sozialer und kultureller Gestalten.

¹⁵² Wenn der Mensch dies immer machen würde, müsste er ständig versuchen, die mit der Sprache transportierten, symbolisch transformierten Informationen in konkrete Bilder zu retransformieren. Daraus ergeben sich mehrere Probleme. Neben dem hohen Aufwand ist es z.B. schwierig bis unmöglich, insbesondere bei sehr abstrakten Symbolen die entsprechend passenden Szenen und Bilder zu finden. Zudem sind bei jedem Mensch aufgrund seiner Individuellen Erlebnisgeschichte und Erfahrungsaufschichtung zu vielen sprachlichen Symbolen auch eigene Bedeutungsinhalte konnotiert.

¹⁵³ Durkheim, der Begründer der Soziologie, hat diesen Begriff in der thematischen Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Der Selbstmord“ (vgl. Durkheim 1995) in die Soziologie eingeführt. Das Fritz Schütze das Konzept der Verlaufskurve als einer zentralen Prozessstruktur des Lebensablaufs in Bezug zu Emil Durkheims Analysen zum anomischen Selbstmord setzt ist insoweit folgerichtig und logisch, da der Selbstmord aufgrund einer im Verlaufskurvengeschehen wegbrechenden Orientierungs- und Handlungsfähigkeit ein mögliches Finale darstellt. Nach Durkheim ist „Der anomische Selbstmord“ (Durkheim 1995, S. 273-318) einer von mehreren Selbstmordtypen. Zum Wesensmerkmal dieses Typs schreibt Durkheim: „Handlungen, die keiner Norm unterliegen sind weder aufeinander, noch auf die Bedingungen, denen sie gerecht werden sollen, abgestimmt; es ist daher kein Wunder, wenn Dinge schmerzhaft kollidieren. Anomie, und zwar progressive wie regressive, gibt jeder Illusion und damit jeder Enttäuschung dadurch Raum, daß sie die Bedürfnisse von allen ihren Schranken befreit.“ (Durkheim 1995, S. 329).

Vielmehr lenken sie den Fokus auf die Brüche, das Irritierende, Chaotische und Fremde von Erleidensprozessen und unerwarteten Abläufen.

➤ *Heteronomie-Potential des Erleidens-Prozesses:*

Diese Unordnung kann in ihren Aspekten des Erleidens und der Verletzung der Kooperationsgrundlagen von Interaktion und menschlicher Gesellschaft dermaßen abgrundtief sein, so dass insbesondere bei eklatanten Erlebnissen des Scheiterns dem Menschen eine quasi-metaphorische Angst oder gar Verzweiflung überkommen kann, als ob er einem unaufhebbaren, nicht aus sich selbst heraus entrinnbaren Verhängnis überantwortet ist. (vgl. Schütze 2006, S. 206).

Für die begriffliche Fassung der Komplexität von Erleidensprozessen als wesentlicher Klasse von sozialen Prozessen wurde das Konzept der Verlaufskurve, oder im amerikanischen „*trajectory*“ (Schütze 2006, S. 212) entwickelt. Begründet wurde das Konzept der Verlaufskurve im Kontext medizinsoziologischer Arbeiten zum Prozess des institutionell begleiteten Sterbens von Anselm L. Strauss und seinen Kollegen (vgl. Glaser u.a. 1965; 1968; Strauss 1984; Corbin u.a. 2004, S. 8; auch S. 49 f)¹⁵⁴.

Schütze hat das Konzept, ausgehend von einer narrativ angelegten Studie zu den Auswirkungen von kommunalpolitischen Veränderungen in der Bundesrepublik Deutschland der 70-er Jahre (vgl. Schütze 1987, S. 54), auf andere Bereiche erweitert. Dabei hat er die Potentiale der Stegreiferzählung zur Generierung von lebensgeschichtlichen Texten als qualitative Datenbasis zur Erforschung dieser Phänomene der soziologischen Mikroebene herausgearbeitet. Auch das hierbei zentrale Erhebungsinstrument des autobiografisch-narrativen Interviews ist in seiner Entwicklung stark mit dem Namen Fritz Schütze verbunden. Im pädagogischen Bereich hat sich dieses Verfahren bis heute zu einem wesentlichen Instrument der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung (vgl. Krüger 2006) entwickelt.

¹⁵⁴ Vgl. hierzu auch Fußnote 146.

4.2.2 Die autobiografische Stegreiferzählung als Spiegel der Orientierung des Biografieträgers in der Welt

In diesem Abschnitt werden die Aktivitäten der autobiografischen Stegreiferzählung, ihre dadurch hervorgebrachten Bestandteile und deren Funktionen für die Erforschung von z.B. Bildungsprozessen detailliert dargestellt¹⁵⁵. Die Ausführlichkeit ist notwendig, da alle folgend dargestellten Bestandteile der Narrationsstrukturanalyse bei der Bearbeitung des empirischen Material der hier vorliegenden Arbeit unbedingt beachtet werden mussten¹⁵⁶. Bei der elaborierten Form der Stegreiferzählung, dem autobiografisch-narrativen Interview, handelt sich nicht um eine alltägliche Situation, auch wenn auf das Erzählen als einer im Alltagshandeln erlernten und praktizierten menschlichen Aktivität zurück gegriffen wird. Vielmehr ist es eine durch geschickt zu arrangierende Rahmenbedingungen künstlich hergestellte Situation, in der zwei gegensätzlich erscheinende Bedingungen wirken: Interviewer und Informant dürfen sich möglichst nicht kennen¹⁵⁷ und die Interviewsituation muss eine größtmögliche Vertrauensbasis¹⁵⁸ haben. Nur so wird es möglich, dass der Informant vor einem Fremden die metaphorische Bühne zur erzählenden Selbstdarstellung seiner Lebensgeschichte betritt, denn nur so kann

*„(...) im Stegreiferzählvorgang eigener Ereignisverwicklungen (...) die in die Gegenwart transportierte **Erfahrungsaufschichtung** (Herv. i.*

¹⁵⁵ Basis der Darstellung ist insbesondere die sehr ausführliche Darstellung von Schütze in dem Aufsatz „*Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens*“ von 1984. Die besondere Herausforderung besteht darin, die für die Auswertung wesentlichen Begriffe auch für nicht tiefgreifend mit der Methode der Narrationsstrukturanalyse nach F. Schütze vertraute Leser verständlich darzustellen. Eine vollständige Darstellung würde diesem Ziel ebenso entgegen wirken wie eine zu knappe Darstellung.

¹⁵⁶ Die Bezüge der Ausführungen innerhalb der hier vorliegenden Arbeit werden im Detail jedoch noch nicht in diesem Abschnitt aufgezeigt. Sie ergeben sich in der Darstellung des Kapitels 5.

¹⁵⁷ Dies ist aus mehreren Gründen wichtig. Nur so ist sicher gestellt, dass der Informant evtl. Erzählungen zu Ereignisverstrickungen deshalb nicht ausführt, weil er dem Interviewer ausreichend Kenntnis dazu unterstellen kann. Und nur so ist es auch möglich, eventuell berechtigte Befürchtungen des Informanten vor einer unbeabsichtigten Weitergabe von sehr persönlichen Informationen an dritte (z.B. gemeinsame Bekannte) zu minimieren.

¹⁵⁸ Diese Vertrauensbasis setzt voraus, dass der Informant ein aufrichtiges und akzeptierendes Interesse auf Seiten des Interviewers für seine Lebensumstände, die damit verbundene Geschichte bzw. die von ihm zu thematisierenden Ereignisverstrickungen und Erfahrungsaufschichtung bemerkt.

O.) durch die Dynamik des Erzählvorgangs wieder verflüssigt werden (...).“ (Glinka 2003, S. 9).

Damit wird deutlich, dass die Einflussfaktoren für das autobiografisch-narrative Interview schon mit dem ersten Kontaktversuch beginnen.

Das Interviewsetting

Die in der Interviewsituation wirksamen Bedingungsfaktoren für das Interviewsetting sind schon im Vorfeld angelegt. Dies wird deutlich mit Blick auf die Voraussetzungen einer gelingenden Stegreiferzählung:

„(...) der potentielle Informant hat vor dem Interviewgespräch keine systematische Vorbereitung auf die beabsichtigte Erzählthematik vornehmen können; der potentielle Informant hat vor dem Interviewgespräch seine Formulierungen weder kalkulieren noch schriftlich abfassen und sie dann für die Präsentation einüben können. Stegreiferzählungen entsehen aus der Situation heraus als etwas Neues.“ (Glinka 2003, S. 9)

Damit beginnt das Interviewsetting bereits bei der ersten Kontaktaufnahme - sei es durch einen veröffentlichten Aufruf, die Anfrage über Vermittler¹⁵⁹ oder die direkte Kontaktaufnahme¹⁶⁰. Schon hier muss bei der Bereitstellung von Informationen zur Rekrutierung von potentiellen Informanten beachtet werden, dass es einen Balanceakt erfordert: Auf der einen Seite müssen zur vertrauensfördernden Legitimation und Interessenaktivierung ausreichend viele Informationen zur Verfügung stehen. Auf der anderen Seite dürfen die Informanten nicht durch ein Zuviel an oder zu spezifische Informationen schon thematisch präformiert werden bzw. zu einer intensiven Vorbereitung auf das Interview angeregt werden. Dadurch würden die o.g. Voraussetzungen zerstört. Zudem muss bei dem Einsatz von Vermittlern die Auswirkungen auf die notwendige Anonymität zum Schutz der sozialen Daten im Auge behalten werden, da diese ggf. zu einer späteren Entmaskierung aufgrund ihrer Kenntnisse von biografischen Ereignisdaten fähig wären.

¹⁵⁹ Vergleiche hierzu die Darstellungen zur konkreten Erhebung in Abschnitt 4.3.1.

¹⁶⁰ Alle drei Arten der Kontaktaufnahme können dabei parallel stattfinden, wobei die direkte Kontaktaufnahme dann in jedem Fall noch vor dem Interviewtermin erfolgt.

Informant und Interviewer

Als Informant für ein autobiografisch-narratives Interview kommt prinzipiell jeder Mensch¹⁶¹ infrage, der ausreichend sprachliche Fähigkeiten entwickelt hat und der aufgrund seines Erfahrungsschatzes¹⁶² zu Gestaltschließungen¹⁶³ fähig ist¹⁶⁴.

Mit Blick auf den Interviewer sind hingegen mehrere Aspekte zu beachten. So bedarf er zur Erhebung von autobiografischen Stegreiferzählungen einer intensiven Schulung (vgl. Glinka 2003, S. 136 f.). Dies ist insbesondere mit Blick auf die Funktion des Interviewers im Kontext der Besonderheiten dieses Verfahrens wichtig. Zudem sollte der Interviewer möglichst eine neutrale Person sein¹⁶⁵, die durch ihr Verhalten und Auftreten jedoch genügend Vertrauen erzeugt. Nur so wird es möglich, dass die Zugzwänge des Erzählens ausreichend zur Wirkung kommen können und sich der Informant ohne Ängste in die Dynamik seines Erfahrungsstroms begibt.

Das eigentliche Interview und die grundlegenden Aktivitäten der beiden Akteure in dem sozialen Setting der Interviewsituation wird in Abbildung 6 verdeutlicht.

¹⁶¹ Für eventuelle Einschränkungen der Eignung vgl. die Ausführungen in Abschnitt 4.1.2.

¹⁶² Es kann als evident vorausgesetzt werden, dass der Informant Erfahrungen im Kontext des jeweiligen Interessenfokus des Forschers haben muss, um dazu etwas erzählen zu können.

¹⁶³ Mit Gestaltschließung meint Fritz Schütze die Fähigkeit eines Erzählers, eine Erzählgestalt komplett präsentieren zu können, d.h. mit einer Einleitung das Thema zu eröffnen, den dazugehörigen Ereignisablauf mit allen für die Erzählgestalt relevanten Bestandteilen (kognitive Figuren genannt vgl. Schütze 1984) hervorzubringen und mit einer argumentativ-evaluierenden Ergebnissicherung zu der jeweiligen Erzählgestalt abzuschließen. Die Gestaltschließung ist Bestandteil der drei konstituierenden Zugzwänge des Stegreiferzählens (siehe Seite 119).

¹⁶⁴ Aufgrund dieses Aspektes der Gestaltschließung wird davon ausgegangen, dass das autobiografisch-narrative Interview für die Erhebung von Datenmaterial zu Bildungserfahrungen bei jüngeren Menschen nicht geeignet ist. Bei jungen Menschen (Kindern) sind noch zu wenig oder keine Bildungsprozesse dahingehend als abgeschlossene und eigentheoretisch gesicherte Erlebnisabfolgen vorhanden, dass von einer Erfahrungssättigung ausgegangen werden kann.

¹⁶⁵ Wenn der Interviewer zuviel Ähnlichkeit mit dem Informanten hat, wirkt sich dies ggf. negativ auf den Detaillierungszwang aus: Erfahrungsverstrickungen werden nicht erzählt, weil sie vom Informanten beim Interviewer als bekannt unterstellt werden (können), wobei eine Aufforderung durch den Interviewer dann auch verstörend wirken würde.

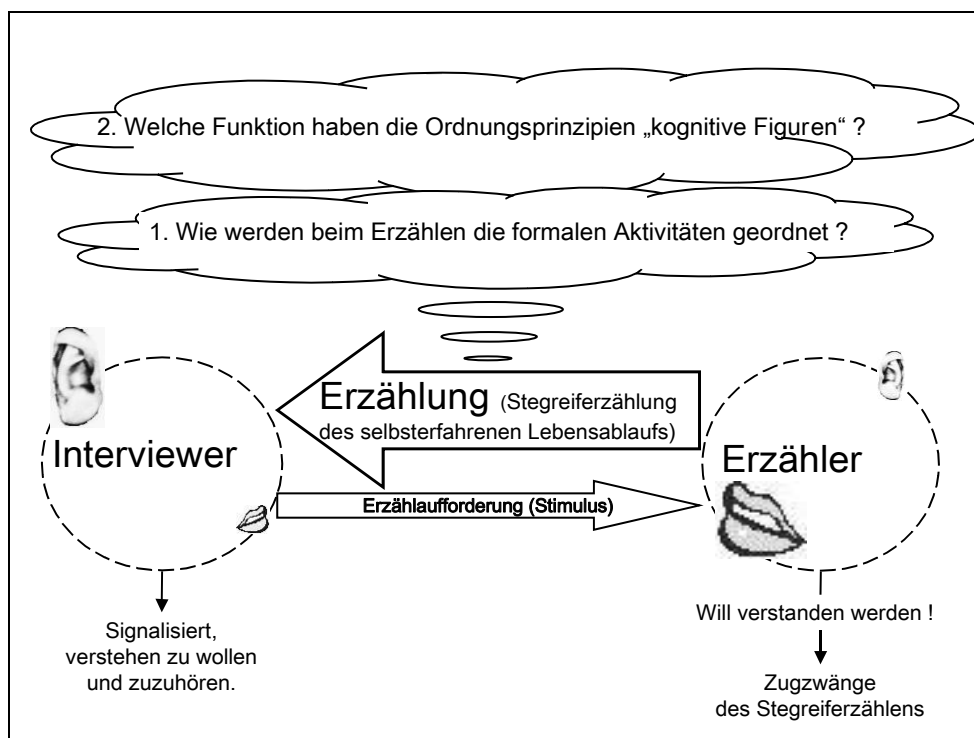


Abbildung 6: Grundlegende Aktivitäten beim narrativen Interview

Die in der Abbildung in der unteren Hälfte dargestellten Aktivitäten und Motivationen stellen die während des Interviews dominierenden Aspekte dar. Die Aktivität des Interviewers beim autobiografisch-narrativen Interview besteht zunächst darin, durch einen erzählgenerierenden Stimulus¹⁶⁶ eine möglichst umfassende Stegreiferzählung zum gesamten Lebensablauf hervorzulocken. Die Rolle des Interviewers ist dabei die eines aktiven Zuhörers, d.h. er hält sich strikt mit eigenen Wortbeiträgen zurück (Ausnahme sind die notwendigen Aufmerksamkeitssignale wie z.B. die Interjektion „hm“), verfolgt jedoch sehr aufmerksam die Erzählung und notiert sich (auf Papier oder im Gedächtnis) Stellen, die durch Abweichungen im Erzählstrom auffallen¹⁶⁷. Die Haupterzählung endet mit einer Erzählkoda, mit welcher der Erzähler dem Interviewer eindeutig verbal oder nonverbal signalisiert, er ist mit seiner Stegreiferzählung am Ende.

¹⁶⁶ Sehr detaillierte Ausführungen zu dem Stimulus und insbesondere auch zu Fehlern bei der Stimulussetzung sind bei Glinka zu finden (vgl. Glinka 2003, S. 136-144).

¹⁶⁷ Dies sind Stellen, die unverständlich bzw. unplausibel erscheinen, weil z.B. der Erzählstrom zu einem Thema abbricht und zu einem neuen Thema wechselt, ohne dass das vorherige Thema schlüssig bzw. plausibel erscheint, oder Stellen, an denen der Grad der Narrativität absinkt und plötzlich eine längere Argumentationskette einsetzt, aus welcher der Erzähler unter Umständen auch nicht selber wieder heraus findet.

Im zweiten Hauptteil des Interviews knüpft der Interviewer mit immanenten Nachfragen¹⁶⁸ an die zuvor notierten Stellen an, um mit erneuten erzählgenerierenden Stimuli die bisher nur tangierten Erzählpotentiale auszuschöpfen. Daran schließen sich exmanente Nachfragen zu Themenbereichen an, die den Forscher ebenfalls interessieren, jedoch bisher in der Stegreiferzählung noch nicht entfaltet worden sind. Diese exmanenten Nachfragen müssen ebenfalls erzählgenerierend gestellt werden.

Erst danach kommen im dritten Hauptteil W-Fragen zum Einsatz, mit denen die „*Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit des Informanten als Experte und Theoretiker seiner selbst (...)*“ (Schütze 1983, S. 285) genutzt wird, um die Selbstpositionierung und eigentheoretische Verarbeitung bzw. Entwicklung der Welt- und Selbstreferenz des Biografieträgers im protokollierten Interview zu komplettieren¹⁶⁹.

Die in der oberen Hälfte der Abbildung 6 formulierten Fragen beziehen sich hingegen auf die Aspekte, welche implizit wirksam sind, also ohne das dem Erzähler bewusst ist bzw. vom Interviewer offen angesprochen wird, die formalen Erzählaktivitäten in einer speziellen Art und Weise zu ordnen und bestimmte kognitive Figuren darzustellen, die als Ordnungsprinzipien fungieren. Diese Ordnungsstrukturen und ihre in Abhängigkeit zur individuellen Erfahrungsaufschichtung formierte Darstellung sind es, die den Biografieforscher bei der Auswertung interessieren, da sie die Rekonstruktion der individuellen Prozessstruktur des Lebensablaufs im Zusammenhang mit der Bildung des Selbst- und Weltverständnisses ermöglichen.

¹⁶⁸ Die mit der Methode eingeführte Begrifflichkeit der *Nachfragen* muss näher bestimmt werden: hier sind Erzählaufforderungen gemeint. Schütze weist explizit darauf hin: „*Es ist wichtig, dass diese Nachfragen wirklich narrativ sind*“ (Schütze 1983, S. 285). Fragen mit Fragewörtern (zumeist W-Fragen) stehen in der Gefahr, nur bestimmte Aktivitäten der Ereignisdarstellung (Beschreibungen oder Argumentationen) zu stimulieren. Für einen narrativen Stimulus gibt Schütze vor: „*Für jede Stelle weiterer Erzählmöglichkeit, insbesondere an Stellen mangelnder Plausibilisierung, wird zunächst einmal der status quo ante im Erzählvorgang wiederhergestellt. Die letzte detaillierte narrative Passage wird aus der Erinnerung zitiert und dann fährt der Interviewer fort: ‚Ja und dann habe ich das Weitere nicht richtig mitbekommen. Ob sie von diesem Punkt an das noch einmal erzählen könnten?‘*“ (Schütze 1983, S. 285).

¹⁶⁹ Evaluativ-eigentheoretische Selbstpositionierungen erfolgen vom Biografieträger als Erzähler bereits innerhalb des ersten Hauptteils an den Stellen der argumentativen Ergebnissicherung von Erzählsegmenten, sollen jedoch im dritten Hauptteil noch einmal fokussiert werden (vgl. Schütze 1983, S. 285).

Dreiecksbeziehung des Interviewsettings: zwei reelle Personen und der imaginierte Faktor

Zusammenfassend lässt sich als die wesentliche, durch vielfache Analysen bestätigte Annahme resümieren: Das Interview findet zwar zwischen zwei realen Personen statt, jedoch wird bei einem störungsfreien Ablauf mit dem völligen Eintauchen in den Erzählstrom

*„(...) die Stelle des Kommunikationspartners (...) in der imaginierten Vorstellung im Erzählablauf partiell besetzt mit dem verallgemeinerten anderen der eigenen Identitätsentwicklung; mit dem eigenen Selbst, das dem Biographieträger reflektierend gegenübertritt; sowie mit signifikanten anderen und zentralen Opponenten aus der eigenen Lebensgeschichte.“
(Schütze 1984, S. 79).*

Die Funktionen des Interviewers im Setting des narrativen Interviews sind dennoch oder gerade deswegen sehr anspruchsvoll. Sie müssen den avisierten Aktivitäten der drei Teile entsprechen. So muss er in dem monologisch angelegten Hauptteil mit Aufmerksamkeits-Markierern den Rahmen störungsfrei aufrecht erhalten, sich auffällige Stellen¹⁷⁰ merken und bei Bedarf auch die Narration erneut stimulieren. Im immanenten und exmanenten Nachfrageteil muss der Interviewer auf Grundlage seiner Erinnerungen bzw. Notizen zu auffälligen Stellen aus dem Hauptteil und zu evtl. noch nicht angesprochenen, jedoch interessierenden Aspekten der Biografie wiederum Narrationen generieren. Im dritten Teil muss er dann im Idealfall ebenfalls mit Bezug auf die zuvor in der Lebensgeschichte präsentierten eigentheoretischen Kommentare mit zusammenfassenden argumentativen Fragen das Interview zum Abschluss bringen (vgl. Glinka 2003, S. 12-19).

¹⁷⁰ Hier sind alle Stellen gemeint, die durch Abbrüche, dem Absinken des Narrationsgrades, verschachtelte Hintergrundkonstruktionen oder auch fehlende Gestaltschließungen irritieren und auf Brüche in der Erfahrungsaufschichtung hinweisen.

Die Stegreiferzählung

Bereits in Abschnitt 4.1.2 wurde die Einschätzung Schützes zur Stegreiferzählung als „(...) *elementare Institution menschlicher Kommunikation* (...)“ (Schütze 1987, S. 255 f.) dargestellt. Wer eigene Kinder bei der Sprachentwicklung beobachten kann wird bemerken, dass die drei grundlegenden Darstellungsarten innerhalb der Stegreiferzählung als „(...) *Kommunikations-schemata der Sachverhaltsdarstellung* (...)“ (Schütze 1984, S. 80) ontogenetisch bereits früh erlernt werden:

- das Erzählen,
- das Beschreiben und
- das Bewerten bzw. argumentativ-evaluierende Sichern.

Schon dreijährige Kinder erzählen kurze ad-hoc Geschichten zu ihrem Alltagserleben oder aus der Phantasie, in denen sie sich als Person im Handlungsablauf darstellen, Begleitumstände beschreiben und das erlebte auch evaluierend sichern bzw. sich bei Verunsicherung fragend an den Kommunikationspartner¹⁷¹ wenden können.

Schütze schreibt dazu:

„Die kognitiven Figuren des Stegreiferzählens sind zusammen mit den narrativen Zugzwängen die Organisationsprinzipien der lebensgeschichtlichen Erfahrungsrekapitulation. Sie dürfen darüber hinaus auch als die latenten kognitiven Prinzipien der Aufordnung der äußeren und inneren Erfahrungswelt (einschließlich der Selbsterfahrung) unter den Bedingungen des Alltagshandelns gelten.“ (Schütze 1984, S. 114).

In diesem Zitat sind mit den narrativen Zugzwängen und den kognitiven Figuren zwei Termini für mit dem Stegreiferzählen verbundene Aktivitäten eingeführt, deren Entdeckung den Stellenwert der Narrationsstrukturanalyse ausmachen.

¹⁷¹ Oftmals sind es die erwachsenen Kommunikationspartner wie Eltern oder Erzieher, die zunächst von sich aus die Ergebnissicherung übernehmen oder das Kind zu einer Ergebnissicherung explizit auffordern.

Zugzwänge des Stegreiferzählens

Die narrativen Zugzwänge stellen quasi die Voraussetzung dafür dar, dass das narrative Interview als eben jenes Erhebungsinstrument wirksam ist, welches eine tiefgreifende und umfassende Datenerhebung des Einzelfalls ermöglicht, in der gewusste und auch nicht gewusste Erfahrungszusammenhänge und deren Veränderungen retrospektiv enthalten sind. Im Einzelnen sind es der

- *Kondensierungszwang:*
hier wirkt die Begrenztheit der Zeitressourcen für die Erzählung, die den Erzähler explizit oder implizit dazu anhält, bei der Ereignisdarstellung nur die mit biografischer Relevanz auszuführen, auch um eine inhaltlich überschaubare Darstellung zu ermöglichen;
- *Detaillierungszwang:*
bei Ereignissen mit besonderer biografischer Relevanz hingegen ist der Erzähler dem Interviewer und sich selbst gegenüber bemüht, die Struktur des Sachverhaltes noch einmal deutlich vor Augen zu führen, so dass die konstitutiven Elemente und ihre Beziehungen untereinander transparent werden, wodurch der Erzähler die Sachverhaltsdarstellung sehr detailliert entfalten wird;
- *Gestaltschließungszwang:*
hier wirkt das Bemühen des Erzählers verstanden zu werden, indem er in der Präsentation der Biografie seine Erzählgestalten in sich und in der Gesamtdarstellung entsprechend der Eröffnung und der Ablaufsdarstellung auch triftig, das heißt plausibel, schließt (vgl. Glinka 2003, S. 49 f).

Schütze konstatiert:

„In ihrer darstellungslogischen Essenz müssen die Zugzwänge des Stegreiferzählens als die allgemeinsten Konstruktionsgesichtspunkte für die kognitiven Figuren angesehen werden. Unter vertrauensgegründeten und thematisch offenen Interaktionsbedingungen innerhalb der Erzählsituation setzen sich die Zugzwänge gegen (...) Blockaden der Erfahrungsrekapitulation wirksam durch.“ (Schütze 1984, S. 81).

Die Zugzwänge der Stegreiferzählung stellen somit die wesentliche Voraussetzung für die Eignung des autobiografisch-narrativen Interviews als Erhebungsinstrument von Daten dar, welche individuelle Bildungsprozesse in Abhängigkeit zu äußeren Einflussfaktoren beeinhalten. Wesentlich ist dabei zudem, dass die Zugzwänge auch Wissenspotentiale z.B. zu Zusammenhängen erschließen bzw. in der Erzählung entwickeln, die vom Erzähler selbst nicht umfassend gewusst werden bzw. die ihm im Alltagserleben nicht bewusst sind.

Erzählaktivitäten

Die autobiografische Stegreiferzählung hat „(...) *stets eine Abfolge von Zustandsänderungen des Biografieträgers (...)*“ (Schütze 1984, S. 88) als Gegenstand. Dabei folgen die Binnenaktivitäten des Erzählens nach Schütze einem *universellen Schema*¹⁷²:

- der Biografieträger und andere biografisch relevante Ereignisträger werden mittels charakterisierender Beschreibungen in die Erzählung eingeführt;
- lebensgeschichtlich relevante Zustandsänderungen des Biografieträgers und seine Ereignisverstrickungen werden im Rahmen von Erzählketten narrativ dargestellt;
- Höhe- und Wendepunkte im Ereignisablauf sowie deren Einflüsse auf die Erlebniszustände des Biografieträgers werden mit detaillierten szenischen Situationsdarstellungen ausgeschmückt;
- systematische Erzählankündigungen, Ergebnissicherungen und -bewertungen sowie autobiografisch-theoretische Kommentare arbeiten die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte heraus (vgl. Schütze 1984, S. 82 f).

Eine zentrale Annahme von Schütze ist die Homologie-These¹⁷³:

¹⁷² Zumindest im westlichen Kulturkreis, in dem die mittlerweile große Zahl der Informanten beheimatet ist, auf dessen Basis die von Schütze herausgearbeiteten Erzählmerkmale entdeckt worden sind.

¹⁷³ Die Homologie-These wird als ein wesentlicher Kritikpunkt von Skeptikern der Methode angezweifelt. Hintergrund ist bei den Kritikern eine unzureichend verkürzte Rezeption der Homologie-These, die im Kontrast zu den von Schütze wesentlich differenzierter formulierten Erkenntnissen steht. An dieser Stelle sei noch angemerkt: der Argumentation Schütze folgend ist

„Der lebensgeschichtliche Erfahrungsstrom wird in erster Linie »analog« durch Homologien des aktuellen Erzählstroms mit dem Strom der ehemaligen Erfahrungen im Lebensablauf wiedergegeben und erst sekundär »digital« durch unterstützende Resymbolisierungen des Erfahrungsablaufs mittels abstrakter Kategorien und Prädikate dargestellt, die allgemeine Phasierungsmerkmale zuschreiben.“ (Schütze 1984, S. 78 f.)

Hierzu im Kontext steht die prinzipiell analogisch-chronologische Anordnung der Erzählsätze, da „(...) Abweichungen von dieser zeitlich analogisierenden Anordnung wie Rückblenden (...) besonders aufwendige Unternehmungen im Rahmen der Erzählaktivitäten (...)“ (Schütze 1984, S. 88) sind.

Wenn der Erzähler unter günstigen Bedingungen seine Erzählaktivität vollständig entfaltet¹⁷⁴, bedient er formal und inhaltlich bei der Erzähldarstellung ein *ordnungsgemäßes Verfahren* mit drei Aktivitätsschritten:

- eine Einleitung,
- eine Kerndarstellung und
- eine Ausleitung (vgl. Schütze 1984, S. 89).

Der Erzähler strukturiert seine Stegreiferzählung mittels der „(...) *narrativen Rahmenschaltelemente* (...)“ (Schütze 1981, S. 286). Diese zeigen den Abschluss einer Darstellungseinheit und das Folgen einer Nächsten an¹⁷⁵. Desweiteren kommen *„formale Binnenindikatoren“* (Schütze 1981, S. 286) zum Einsatz:

- *Verknüpfungselemente zwischen einzelnen Ereignisdarstellungen*
(z.B. ‚und dann‘; ‚um zu‘; ‚weil‘; ‚dagegen‘)
- *Markierer des Zeitflusses*
(z.B. ‚noch‘; ‚schon‘; ‚bereits‘; ‚schon damals‘; ‚sofort‘; ‚plötzlich‘)

die autobiografische Stegreiferzählung nicht mit der Biografie des Erzählers gleichzusetzen (vgl. Schlabs 2007, S. 85).

¹⁷⁴ Günstige Bedingungen sind die Ratifizierung des vom Interviewer mit dem Stimulus angebotenen Erzählschemas durch den Interviewten, was u.a. eine möglichst störungsfreie Rahmung und ein Basis-Vertrauen zwischen den Interview-Akteuren (z.B. in Bezug auf Vertraulichkeit im Umgang mit den persönlichen Daten) voraus setzt.

¹⁷⁵ Beispiele für Rahmenschaltelemente sind im Kapitel 5 zu finden.

- *Markierer mangelnder Plausibilisierung und notwendiger Zusatzdetaillierung*

(Verzögerungspausen; plötzliches Absinken des Narrativitätsgrads; Selbstkorrektur mit anschließendem Einbettungsrahmen zur Hintergrunddarstellung) (vgl. Schlabs 2007, S. 286).

Die Erzähldarstellung erfolgt in verschiedenen Modi. Mit Blick auf die inhaltliche Strukturierung der Darstellung (vgl. Schütze 1984, S. 90) lassen sich diese differenzieren in:

- *lebensepochale Darstellung* -

Informationen werden vom Erzähler schnell / gerafft übermittelt, weil

- Informationen als unwichtig empfunden werden;
- Informationen als unangenehm und belastend empfunden werden.

➤ *Dramatisch-szenische Darstellung* - Informationen werden vom Erzähler detailliert übermittelt, weil sie als wichtig erachtet werden. Mit Blick auf die Modalität (vgl. Schütze 1984, S. 103) lassen sich die Erzähldarstellungen unterscheiden in:

- *eher heiter-unterhaltsame Momente und*
- *eher tragische Momente.*

Diese Erzählaktivitäten¹⁷⁶ wurden von Schütze den bereits genannten kognitiven Figuren zugeordnet, welche die wesentlichen Ordnungsstrukturen bei dem Darstellungsschema der (autobiografischen) Stegreiferzählung repräsentieren.

¹⁷⁶ Es handelt sich bei der hier vorgenommenen Aufstellung nicht um einen abschließenden Katalog; vielmehr ist es der Versuch, in die für das Verfahren der Narrationsstrukturanalyse wesentlichen Aktivitäten einzuführen.

Kognitive Figuren

In seinem Aufsatz „*Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreif-erzählens*“ (Schütze 1984, S. 78-117) hat Fritz Schütze eine sehr detaillierte und ausführliche Darstellung aller als relevant identifizierten kognitiven Figuren herausgearbeitet.

Die zentrale Bedeutung der kognitiven Figuren kommt darin zum Ausdruck, dass sie für Schütze zugleich „(...) *elementare Ordnungsprinzipien der autobiographischen Erfahrungsrekapitulation sind (...)*“ und „(...) *auch im aktuellen Erleben von Handlungs- und Erleidensabläufen orientierungswirksam sind.*“ (Schütze 1984, S. 83). Das Konzept der kognitiven Figuren von Schütze, welches auf Grundlage der mittlerweile umfangreichen biografischen Forschungen entwickelt und ausdifferenziert wurde, ist mit dem Bildungsbegriff nach Marotzki (vgl. Marotzki 1999) anschlussfähig: Prozesse der Entwicklung von Welt- und Selbstreferenz sind rekonstruierbar über die kognitiven Figuren:

„Auch das Alltagsleben des Biographieträgers hat also lebensgeschichtliche Tiefendimensionen, die über die Orientierung an den genannten kognitiven Figuren Berücksichtigung finden.“
(Schütze 1984, S. 83).

Die Darstellung des Lebensablaufs eines Biografieträgers über die kognitiven Figuren transportiert also zugleich seine Bildungsgeschichte, indem

„(...) diese Darstellungsprinzipien zugleich kognitive Ordnungsprinzipien der je aktuellen autobiographischen Orientierung und der faktischen Organisation des Lebensablaufs (in den entsprechenden Aktivitäten des Biographieträgers) darstellen.“
(Schütze 1984, S. 83).

Mit anderen Worten: die Erlebnisse, welche ein Biografieträger in seinem Leben als Erfahrungen aufschichtet und die sich bei der eigentheoretischen Bearbeitung und evaluativen Sicherung formenden Orientierungen werden als sich entwickelnde Selbst- und Weltreferenz wirksam. Sie sind somit als Bildungsprozess Bestandteil und Ressource der persönlichen, biografischen Entwicklung und für das aktuelle Handeln des Biografieträgers.

Im Einzelnen benennt Schütze die kognitiven Figuren wie folgt (vgl. Schütze 1984, S. 78)¹⁷⁷:

- *Biographieträger, Ereignisträger und ihre Beziehungen untereinander* - hier ist jede soziale Einheit (belebte Subjekte aber auch unbelebte Objekte) mit biografischer Relevanz möglich: insbesondere die signifikant Anderen (vgl. Abschnitt 4.2.1, S. 107) haben hier ihren Platz¹⁷⁸;
- *die Erfahrungs- und Ereigniskette* - hier haben die Prozessstrukturen des Lebensablaufs die zentrale Stellung;
- *soziale Rahmen: Interaktions- und Handlungssituationen, Lebensmilieus, soziale Welten* - innerhalb dessen die Zustandsänderungen des Biografieträgers und anderer Ereignisträger stattfinden und die als intentional faßbarer Vorstellungs- und Orientierungshorizont fungieren (vgl. Schütze 1984, S. 98);
- *die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte* - hier sind drei Aspekte zusammengefasst: der vom Erzähler thematisierte Aspekt der autobiografischen Thematisierung; die sich in der Ereignisdarstellung abbildende biografische Gesamtformung; das Konzept der Erzähllinien (vgl. Schütze 1984, S.102-105).

In welcher Art und Weise stellen sich diese Ordnungsprinzipien nun innerhalb der autobiografischen Stegreiferzählung dar? Schütze schreibt dazu:

„Mit der Ingangsetzung der Binnenaktivitäten des Erzählschemas sind dann die Einführung des Biographieträgers und anderer Ereignisträger in die Erzählung im Wege von charakterisierenden Beschreibungen, die narrative Darstellung lebensgeschichtlich relevanter Zustandsänderungen des Biographieträgers und seiner ent-

¹⁷⁷ Hier ist die Gliederung gemeint, in der unter Punkt 3. die Kognitiven Figuren benannt sind.

¹⁷⁸ Schütze nennt als illustrierende Beispiele explizit *„Interaktionsgegenüber des Biographieträgers (...) insbesondere interessant signifikant andere wie der biographischen Sinn stiftende Verwandte oder Freund (...), der Leidensgenosse, der lebensgeschichtliche Konkurrent und der böse handlungsmächtige Interaktionskontrahent (...); es gibt auch unbelebte Objekte wie das eigene Auto, das eigene Haus, ein beeindruckendes Bild, die in den Erfahrungsabläufen des Biographieträgers einen wichtigen Stellenwert erhalten und mit denen dieser in symbolische Interaktion tritt.“* (Schütze 1984, S. 84).

sprechenden Ereignisverstrickungen im Rahmen einer Erzählkette, die Ausschmückung von Höhepunkten und Wendepunkten im Ereignisablauf und der entsprechenden Einflüsse auf die Erlebniszustände des Biographieträgers mittels detaillierter szenischer Situationsdarstellungen sowie die Herausarbeitung der Gesamtgestalt der Lebensgeschichte vermöge systematischer Erzählankündigungen, Ergebnissicherungen und -bewertungen und autobiographisch-theoretischer Kommentare verbunden.“
(Schütze 1984, S. 82 f.)

In den meisten Studien, die mittels dem Verfahren der Narrationsstrukturanalyse erarbeitet sind, ist eine verkürzte Darstellung durch Fokussierung des Interesses auf die Prozessstrukturen des Lebensablaufs als Kernbestandteile der Erfahrungs- und Ereigniskette zu finden (vgl. z.B. Schlabs 2007, S. 87; Kramer 2002, S. 62¹⁷⁹). Gleichwohl haben alle kognitiven Figuren bei der Aufordnung der mit den Darstellungsaktivitäten generierten Rekapitulation der eigenen Erfahrungsaufschichtung wesentliche Bedeutung, zumal sie auch in Wechselwirkung zueinander stehen und folglich auch die Prozessstrukturen nicht losgelöst von den anderen kognitiven Figuren bestehen können. In der Darstellung der Analyseergebnisse erscheint jedoch die Konzentration auf die Prozessstrukturen sinnvoll, da sich insbesondere hierdurch Bildungsprozesse rekonstruieren lassen. Die weiteren kognitiven Figuren geraten mit den Bestandteilen in den Blick der Auswertung, welche in ihrer biografischen Bedeutung in Verbindung mit den Bildungsprozessen, also der Veränderung des Selbst- und Weltverständnisses und damit den Prozessstrukturen stehen. Interessant sind die Ausführungen von Schütze (Schütze 1984) zur Erfahrungs- und Ereigniskette und der Gesamtgestalt der Lebensgeschichte mit Blick auf die strukturellen Merkmale des autobiografisch-narrativen Interviews, welche in diesem Abschnitt noch dargestellt werden sollen.

In der Erfahrungs- und Ereigniskette ist mit den „*Prozeßstrukturen des Lebensablaufs*“ (Schütze 1984, S. 93) der zentrale Fokus bei dem Verfahren nach Schütze enthalten. Die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte ist

¹⁷⁹ Wobei Kramer in seiner Dissertation sehr wohl auf die von Schütze herausgearbeiteten kognitiven Figuren als die wesentlichen methodologischen Zusammenhänge des autobiografisch-narrativen Interviews eingeht (vgl. Kramer 2002, S. 67 f.).

insbesondere bedeutsam mit Blick auf „(...) das Betrachtungsprinzip der pragmatischen Brechung (...)“ (Schütze 2005, S. 217), einem der noch in Abschnitt 4.2.4 zu erläuternden Gütekriterien dieser Forschungsmethode. Ziel der hier folgenden Ausführungen ist, die methodisch-methodologischen Annahmen von Schütze zur Struktur der Stegreiferzählung unterstützt durch grafische Darstellungen zu illustrieren.

Erfahrungs- und Ereigniskette

Innerhalb der Narrationen der autobiografischen Stegreiferzählung stellt der Erzähler eine Abfolge derjenigen Ereignisse und Nebenereignisse seiner Erfahrungsaufschichtung dar, die mit einer Zustandsänderung seiner selbst als Biografieträger verbunden sind¹⁸⁰ (vgl. Schütze 1984, S. 88). Narrationen sind Erzählsätze, d.h. der Biografieträger oder ein anderer Ereignisträger¹⁸¹ werden vom Erzähler ausgehend von einem Anfangszustand über eine zeitliche Schwelle hinweg durch Handlungsvollzüge bzw. Situationsänderungen sich zu einem anschließenden Zustand verändernd dargestellt. Damit sind die Merkmale des Erzählsatzes benannt:

- Aktanten,
- eine zeitliche Schwelle,
- Handlung und Situationsgeschehen sowie
- eine Änderung des Zustands.

Vom Erzählsatz zur Ereigniskette

In den Erzählsätzen werden einzelne Ereignisse in ihrem Ablauf dargestellt. Diese Einzelereignisse werden in der weiteren Erzählstruktur chronologisch

¹⁸⁰ Schütze schreibt dazu „Die Zustandsänderungen des Biographieträgers sind nicht denkbar ohne seine Verwobenheit in Ereignisabläufe (ob diese nun eher einen sozialen oder einen innerpsychischen Verursachungsschwerpunkt aufweisen)“ (Schütze 1984, S. 88).

¹⁸¹ Zustandsänderungen anderer Ereignisträger kommen als integraler Bestandteil der dominanten, thematisch fokussierten Ereigniskette in den Erzählstrom, wenn sie für den Gesamtverlauf einer Prozessstruktur biografischer Zustandsänderungen Relevanz besitzen (vgl. Schütze 1984, S. 88).

angeordnet¹⁸² als Ereignisketten dargestellt. Aus der systematischen Beziehung der Einzelereignisse in der Ereigniskette und ihren Verknüpfungsformen bilden sich übergreifende Prozessabläufe ab (vgl. Schütze 1984, S. 88).

Selbständige Erzählsegmente als besondere Erzählzusammenhänge

Kommen die Zugzwänge der Stegreiferzählung voll zur Wirkung,

„(...) dann schließen sich einzelne Erzählsätze zur Darstellung von Teilphasen lebensgeschichtlicher Prozeßabläufe enger zusammen: sie bilden besondere Erzählzusammenhänge, die konturierten Erfahrungszusammenhängen entsprechen.“
(Schütze 1984, S. 89).

Die grafische Darstellung in Abbildung 7 soll die Struktur einer entfalteten Stegreiferzählung verdeutlichen.

Bei einer gestörten Stegreiferzählung, z.B. aufgrund einer gestörten Vertrauensbasis zwischen Interviewer und Erzähler, bleibt es hingegen meist beim einzelnen isolierten Erzählsatz als der Schwundstufe des selbständigen Erzählsegments (vgl. Schütze 1984, S 89).

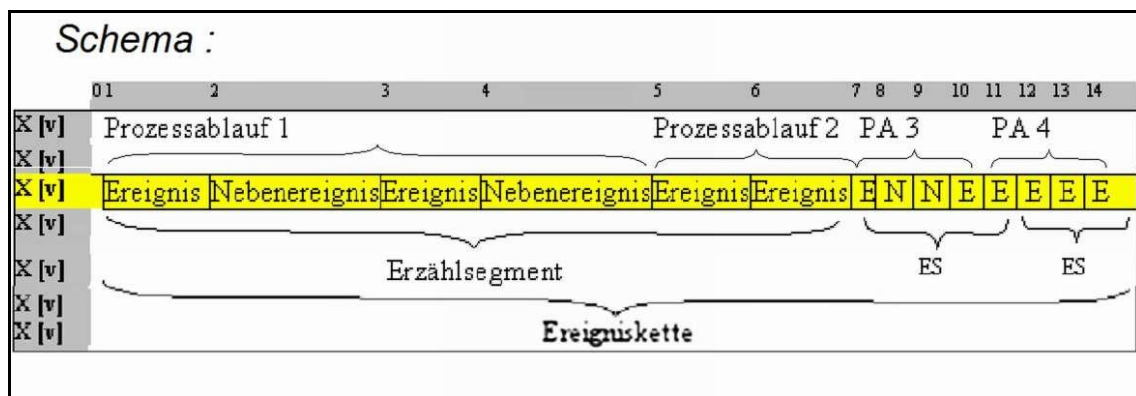


Abbildung 7: Grafische Darstellung Erzählschema 1

Erzähldarstellung systematisch geregelt und geordnet

In der Struktur der Erzählung sind die einzelnen Erzählsegmente formal und inhaltlich durch das *ordnungsgemäße Verfahren der Erzähldarstellung*¹⁸³ (vgl.

¹⁸² Auf die Bedeutung eines Abweichens von dieser chronologischen Ordnung in Form von Rückblenden wurde bereits im Kontext der Homologie-These (S. 121) hingewiesen.

Schütze 1984, S. 79) identifizier- und abgrenzbar: sie werden thematisch eingeleitet und nach der mehr oder weniger ausführlich detaillierten Kerndarstellung erfolgt eine Ausleitung mittels argumentativ-evaluativer Ergebnissicherungen.

Außen- und Innenaspekt

Innerhalb der Erfahrungs- und Ereigniskette differenziert der Biografieträger zudem explizit in seiner Darstellung zwischen

- einem Außenaspekt (Ereignisaspekt der Erzählung)
und
- einem Innenaspekt (Aspekt der Zustandsänderung des Biografieträgers)
(vgl. Schütze 1984, S. 91).

Beide Aspekte werden in der Darstellung von wichtigen, in zentraler Position befindlichen Erzählsegmenten aufeinander bezogen, was dann zu komplexen Darstellungsstrukturen führen kann (vgl. Schütze 1984, S. 91).

Narrative, deskriptive und argumentative Sätze

In den einleitenden Bemerkungen zur Stegreiferzählung (vgl. S. 117) wurden bereits die drei grundlegenden Darstellungsformen bzw. Textsorten genannt. Schütze schreibt diesen drei Textsorten folgende Funktionen zu:

- *tragende Erzählsätze:*
mittels der eigentlichen Narrationen werden die Aspekte der Ereignis- und/oder der Zustandsänderung der lebensgeschichtlichen oder anderer sozialer Prozesse transportiert;
- *deskriptive Sätze:*
mittels der Beschreibungen innerhalb der Sachverhaltsdarstellung werden soziale Bedingungen, epochale Zustände, Merkmale von Aktanten oder situative Umstände aufgezeigt;

¹⁸³ „Es ist erstaunlich, in welchem hohem Ausmaße die narrative Erfahrungsrekapitulation gerade in ihrem »Wie«, d.h. in der formalen Struktur ihrer Darstellungsvollzüge, eine systematische Geregeltheit und Ordnung aufweist.“ (Schütze 1984, S. 79).

- *argumentative Sätze*:
mittels Argumentationen und Evaluationen werden orientierungs-, erklä-
rungs-, und/oder biografie- bzw. identitätstheoretische Vorstellungsele-
mente des Erzählers als Biografieträger ausgedrückt, sie haben z.T.
auch Rechtfertigungs- und/oder Verschleierungsfunktion (vgl. Schütze
1984, S. 91).

Nebenereignislinien in Hintergrundkonstruktionen

In der Stegreiferzählung wird meist ein Haupterzählfaden entwickelt. Es können jedoch im Erzählsegment auch mit dazu thematisch abweichenden Erzähl-
sätzen Nebenereignislinien generiert werden. Die Funktion der dadurch ent-
stehenden *Seiten- und Hintergrundkonstruktionen* besteht im Konkretisieren,
Ergänzen und Plausibilisieren.

Zur Abgrenzung zwischen Hintergrundkonstruktionen und Haupterzählung
führt Schütze für „(...) *die tragenden, zur dominanten Erzählkette gehörenden*
Erzählsätze (...)“ die Begriffe „(...) »*narrative Gerüstsätze*« bzw.
»*Kernerzählsätze*« (...)“ (Schütze 1984, 91) ein.

Supra-segmentale Darstellungszusammenhänge

In der Stegreiferzählung werden Prozessabläufe meist innerhalb der selbst-
ständigen Erzählsegmente (inklusive möglicher eingelagerter Seiten- und
Hintergrundkonstruktionen) dargestellt. Es gibt jedoch auch lebensgeschicht-
liche Prozessabläufe, die einen übergreifenden Charakter haben, d.h. die sich
über mehrere Erzählsegmente hinweg vollziehen und damit während mehrerer
aufeinanderfolgender, jedoch in sich abgeschlossener Ereignisabläufe ent-
wickeln. Dies nennt Schütze „(...) *supra-segmentale Darstellungszusammen-*
hänge (...)“ (Schütze 1984, S. 91). Sie werden als eigenständige Strukturen
innerhalb der Erfahrungs- und Ereigniskette betrachtet, da für sie ebenfalls die
formale Geordnetheit des Darstellungsschemas identifiziert wurde:

„Diese suprasedgmentalen Darstellungszusammenhänge sind in der
Erzählung durch formale und inhaltliche Einleitungs-, Ausleitungs-
und Kernmarkierer eindeutig ausgewiesen; d.h. der Informant zeigt
sie dem Zuhörer (mehr oder weniger beabsichtigt oder auch
unbewußt) auf.“ (Schütze 1984, 91 f).

Die Einleitungsmarkierer werden in der Forschungspraxis auch als suprasegmentale Markierer bezeichnet.

Zentrale Bedeutung (auch für die Rekonstruktion von Bildungsprozessen) kommt jedoch der als „»Prozeßstruktur des Lebensablaufs«“ (Schütze 1984, S. 93) benannten „(...) Erfahrungshaltung, die der Biographieträger den Ereignisabläufen gegenüber einnimmt (...)“ (Schütze 1984, S. 92) zu.

Entsprechend ihrer herausgehobenen Bedeutung werden die vier Prozessstrukturen im Abschnitt 4.2.3 dargestellt.

Im Folgenden schließt sich die Darstellung einer weiteren, für das Verständnis der Potentiale des autobiografisch-narrativen Interviews wesentlichen kognitiven Figur an.

Gesamtgestalt der Lebensgeschichte

Eine weitere zentrale Ordnungsstruktur innerhalb der Stegreiferzählung mit suprasegmentalem Charakter ist die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte. Diese ist insbesondere mit Blick auf die *pragmatische Brechung* interessant, also die gegenüberstellende Beachtung der *Darstellungsaktivität* und des *Darstellungsinhalts* (vgl. Schütze 2005, S. 217).

Die folgende Darstellung ist eine Aufarbeitung von den Ausführungen Schützes (vgl. Schütze 1984, S. 102-106) mit dem pragmatischen Ziel aufzuzeigen, wo sich die Aufzeigemarkierer für diese kognitive Figur im Text finden, aus welchen einzelnen Bestandteilen diese kognitive Figur besteht und welche Funktionen diese Bestandteile ausüben.

Texteinheiten, in denen sich die Gesamtgestalt abbildet

Informationen zur Gesamtgestalt finden sich in folgenden Texteinheiten.

Erzählpräambel

In der Regel gibt der Erzähler in der Eingangsphase der Erzählung eine Vorschau auf die für ihn wichtigen Aspekte des Gesamtzusammenhangs seiner lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung. Dabei setzt sich der Erzähler mit dem Aspekt auseinander, unter dem er die Lebensgeschichte erzählen soll.

Ergebnissichernde, bilanzierende Vorkoda- bzw. Zwischenkoda-Phase:

Mit der Erzählkoda signalisiert der Erzähler verbal oder nonverbal das Ende der Erzählung. Wichtig sind die Vorkoda-Phase, also das Textsegment unmittelbar vor dem formalen Ende der Haupterzählung und die Zwischenkoda-Phase, welche sich zwischen anfänglichem und abschließendem Teilelement der Erzählkoda befindet. In diesen Phasen sichert und bewertet der Erzähler das Gesamtergebnis der lebensgeschichtlichen Darstellung. Unter Umständen werden vom Erzähler abschließend unterschiedliche Erzähllinien untereinander verglichen und abgewogen.

Orte der Markierer von Verwirklichung / Verlust und Veränderung / Kontinuität

Diese Markierer sind im Binnenablauf der Erzählung zu finden, wobei sich die segmentalen Ergebnissicherungen am Ende selbständiger Erzählsegmente besonders gut für die Bestimmung der Gesamtgestalt eignen. Der Erzähler evaluiert bzw. überprüft hier das im Erzählsegment dargestellte Ergebnis mit Blick auf die gesamte Lebensgeschichte. Markant sind aber auch Systemstellen für argumentativ-theoretische autobiografische Kommentare (zu Krisen-, Höhe- und Wendepunkten des Lebensablaufs), die sich auf die Gesamtgestalt beziehen.

Funktionen der Gesamtgestalt der Lebensgeschichte

Mit der Gesamtgestalt der Lebensgeschichte sind zwei zu unterscheidende Funktionen verbunden.

Die autobiografische Thematisierung

Vom Erzähler wird eine Betrachtungsweise thematisiert, in welcher er sein Erfahrungsmaterial aufordnet. Die autobiografische Thematisierung ist im prädikativen Aussagen und Ansprechen des Erzählers verortet. Ihre *Bestandteile* sind:

- der *Standpunkt* des Erzählers zu seinem biografischen Prozess (z.B. sieht er seine Lebensgeschichte im Kern noch vor sich oder betrachtet er sie im wesentlichen als abgeschlossen),

- die *Modalität* des Erzählers für seine Erfahrungsaufschichtung und ihr übergreifendes Ordnungsprinzip (z.B. eher heiter-unterhaltsame oder eher tragische Momente) und
- die ‚*Moral*‘ der Lebensgeschichte, indem der Erzähler Stellung zu den wichtigsten Ergebnissen seiner Lebensgeschichte nimmt, indem er diese aus seinem Blickwinkel bewertet.

Die biografische Gesamtformung

Die Stegreiferzählung unterliegt einer faktischen Ordnungsstruktur, die als Komplex auch für globale Zusammenhänge des Lebensablaufs erscheint. Diese faktische Ordnungsstruktur kommt formal und inhaltlich insbesondere zum Ausdruck:

- bei den Erfahrungsabläufen in narrativen Rahmenschaltelementen¹⁸⁴ ihres Beginns und Endes und
- bei lebensgeschichtlichen und anderen sozialen Prozessen in Ankündigungs- und Ergebnissicherungsmarkierern (also Front- und Abschlussposition).

In der Stegreiferzählung gibt es folglich eine Differenz zwischen der inhaltlichen Verankerung und damit auch bewussten Steuerung der autobiografischen Thematisierung durch den Erzähler und der ungewussten Verankerung der biografischen Gesamtformung in der formalen Erzählstruktur. Deshalb kann nicht als Normalform erwartet werden, dass sich autobiografische Thematisierung und biografische Gesamtformung entsprechen.

Die folgenden beiden Darstellungen (Abbildung 8 und Abbildung 9) sollen die Herausforderungen der Stegreiferzählung mit ihren einzelnen Textelementen, deren Informationsgehalten und Themenpotentialen an den Forscher und an den Interviewer verdeutlichen. Dafür sind zwei abstrahierte Ablaufschemen

¹⁸⁴ Narrative Rahmenschaltelemente sind Indikatoren innerhalb der Erzählung, die Anzeigen wo eine Darstellungseinheit abgeschlossen ist und die Nächste folgt.

dargestellt, welche die sich generierende Stegreiferzählung in ihrer Komplexität aus den zwei unterschiedlichen Perspektiven aufzeigen.

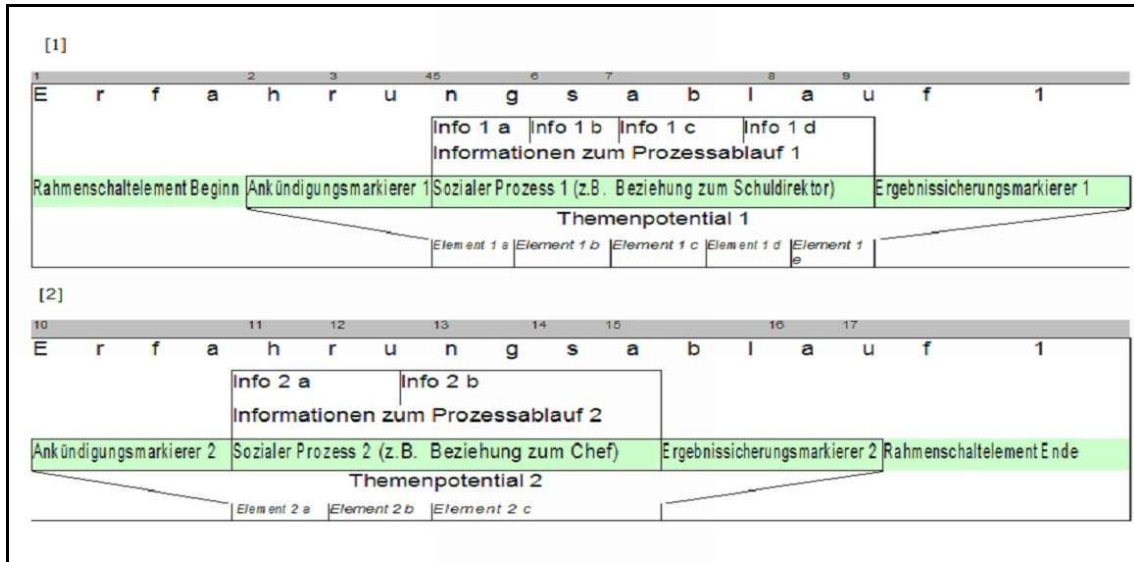


Abbildung 8: Beispielhaftes Schema Textstruktur

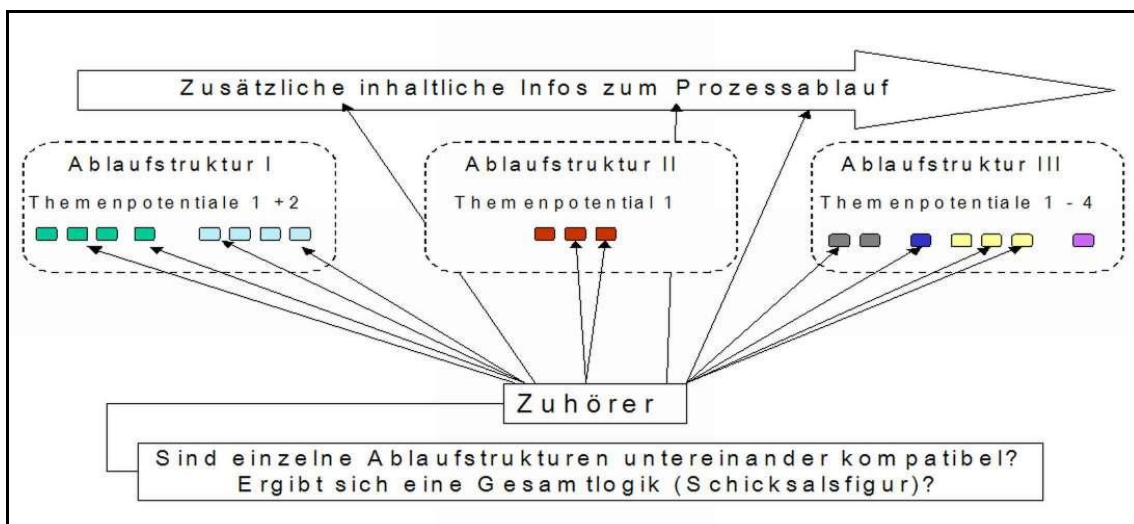


Abbildung 9: Schema Informationsablauf in Interviewsituation

Einen Bestandteil der Komplexität in Stegreiferzählungen bildet das Spannungsfeld zwischen *der Macht der autobiografischen Thematisierung* und *der biografischen Gesamtformung*. So kann der Erzähler mit unstimmen Situationen in der Erzählung konfrontiert werden: Verstecktes kann aufgedeckt werden, der Erzähler kann Erlebnisse beim Erzählvorgang vergessen, der Erzähler kann versuchen, Unstimmes zu ignorieren oder umzugewichten. Als Folge muss der Erzähler diese Unstimmigkeiten durch richtigstellende Erzählaktivitäten in Hintergrundkonstruktionen reparieren.

Erzähllinien

Das Konzept der Erzähllinien fasst eine weitere, noch nicht genannte Funktion der Gesamtgestalt der Lebensgeschichte. Mit Erzähllinien verknüpft der Erzähler die Prozessstrukturen des Lebensablaufs thematisch spezifisch unter einer zentralen Betrachtungsweise. Dabei werden die für die Lebensgeschichte relevanten Prozessstrukturen einander zugeordnet.

Die Art der gewählten Erzähllinie(n) lässt/lassen sich empirisch erschließen. Informationen dazu finden sich in

- der Erzählpräambel,
- der Art der Bilanzierung in der Vorkoda-Phase,
- den biografischen Kommentaren vor oder nach Ereignishöhepunkten / lebensgeschichtlichen Wendepunkten sowie den biografischen Kommentaren in Ergebnissicherungspassagen der einzelnen Erzählsegmente.

Mit Erzähllinien akzentuiert der Erzähler ungewusst in einem Spannungsfeld zwischen seiner dominanten und aktuellen Prozessstruktur in seiner Erlebnisdarstellung vorhandene Prozessstrukturen, so dass bei gleichen Eck-Voraussetzungen durchaus unterschiedliche Gesamteindrücke von einer Lebensgeschichte möglich sind.

Die Erzähllinie steht damit in einer engen Beziehung zur autobiografischen Thematisierung. Auch hier gilt: Es liegen genügend nicht-intentionale (para-

sprachliche, formale, kontextuelle) Erzählmarkierer vor, welche die gewählte Erzähllinie relativieren oder gar Lügen strafen können.

Bei der Anzahl von Erzähllinien in einer Stegreiferzählung ist zu konstatieren, dass oft nur eine Erzähllinie entwickelt wird, die den thematischen Gesamtgehalt des Lebensablaufs festlegt, bei durchaus unterschiedlich abfolgenden Prozessstrukturen.

Es gibt aber auch Gründe für eine Generierung von mehreren Erzähllinien:

1. *sich stark unterscheidende Lebensabschnitte* - unterschiedliche Erzähllinien werden akzeptiert¹⁸⁵;
2. *ambivalenter Lebensabschnitt* - zeitgleich gelagerte Erzähllinien werden akzeptiert¹⁸⁶;
3. *chaotische Gemengelagen* - unterschiedliche Erzähllinien konkurrieren für einen bestimmten Lebensabschnitt oder gar die gesamte Lebensgeschichte, was der Erzähler nicht akzeptieren kann. Weitreichende Folgen werden deutlich:
 - die autobiografische Darstellung, insbesondere in der bilanzierenden Vorkoda-Phase, wird durch eine Proliferation und Expansion von argumentativ-theoretischen Anteilen gegenüber der narrativen Entfaltungen dominiert, wodurch eine „(...) *Zerrissenheit der Identitätskonzeption* (...)“ (Schütze 1984, S. 107) zum Ausdruck kommt und

¹⁸⁵ Mit unterschiedlichen Erzähllinien für unterschiedliche Abschnitte der Lebensgeschichte dokumentiert der Erzähler den Wandel / die Entwicklung seines persönlichen Orientierungskonzeptes: Die übergreifende Erfahrungslinie für den Lebensablauf wandelt sich mit der jeweils dominanten Prozessstruktur.

¹⁸⁶ Der Erzähler arbeitet für einen ambivalenten und widersprüchlichen Lebensabschnitt zwei unterschiedliche, relativ konsistente Erlebnisperspektiven im Zusammenhang mit den dargestellten Ereignissen heraus. Diese weichen voneinander erheblich ab. Entweder akzeptiert der Erzähler diese Abweichung: er hält bestimmte Bereiche der autobiografischen Thematisierung als Darstellungspotential offen. Oder der Erzähler reduziert die belastende Ambivalenz: er hierarchisiert die Erzähllinien in Haupt- und Nebenerzähllinien. Mit dieser Relevanzabstufung verdeutlicht der Erzähler, dass bestimmte Betrachtungsweisen der Erfahrungs- und Ereignisrealität eines bestimmten Lebensabschnitts für ihn nur von untergeordneter Bedeutung sind. Der Erzähler beschneidet damit das abweichende Interpretationspotential der dann nebengeordneten Erzähllinien für den entsprechenden Lebensabschnitt: die autobiographische Thematisierung muss dadurch nicht offen gehalten werden.

- unter Umständen kann der Erzähler bestimmte Erfahrungsbereiche der eigenen Identität überhaupt nicht mehr formulieren geschweige denn theoretisch reflektieren!¹⁸⁷

Die Übersicht in Abbildung 10 fasst alle mit der kognitiven Figur *Gesamtgestalt der Lebensgeschichte* verbundenen Begriffe zusammen.

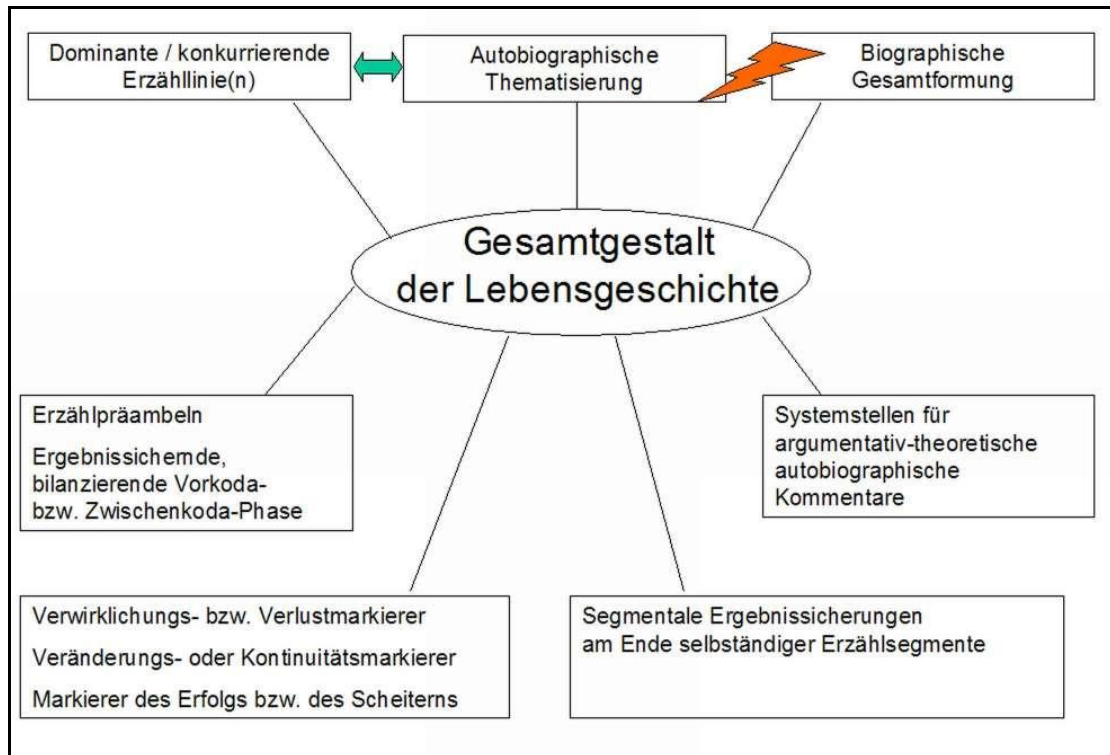


Abbildung 10: Begriffs-Übersicht zur *Gesamtgestalt der Lebensgeschichte*

¹⁸⁷ Für eine chaotische Gemengelage kann der Erzähler keine autobiographische Thematisierung formulieren: er kann auch theoretische Denkverbote und Selbstverschleierungsversuche entwickeln. Unter Umständen breitet sich diese erlittene Konkurrenz der Erzähllinien auf die gesamte Lebensgeschichte aus: ein unlösbares argumentatives Dilemma entsteht für den Gesamtbereich der autobiographischen Thematisierung. Folgen: argumentativ-theoretische Passagen wuchern und breiten sich aus auf Kosten der narrativen – insbesondere in der Vorkoda-Phase der Erzählung.

Oder das Dilemma wird derart unerträglich, dass sich der Erzähler neue Denkverbote auferlegt: einzelne Argumentationszüge werden zunehmend vage, es mangelt ihnen zunehmend an Folgerichtigkeit. Die zurücktretende Erzähllinie kann aber darüber hinaus auch zunehmend in unwichtige Hintergrunds- und Nebenkonstruktionen verdrängt werden oder gar in partielles Vergessen führen.

In einer solchen Konstellation ist möglich, dass die autobiographische Stegreiferzählung eine therapeutische Wirkung entfaltet: Narrativ offen gelegte traumatische Erfahrungszusammenhänge und -passagen werden an den dafür vorgesehenen Systemstellen in biografiethoretischen Kommentaren verarbeitet, stabile, konsistente Beziehungen zwischen einzelnen Erzähllinien werden neu festgelegt.

Bei der Gesamtgestalt der Lebensgeschichte handelt es sich also um die suprasegmentale Ordnungsstruktur, die Biografieträger für die Abfolge ihrer erzählten Zustandsänderungen benutzen.

Damit soll die einführende Erläuterung der für die Biografieanalyse wesentlichsten kognitiven Figuren abgeschlossen werden. Der nächste Abschnitt erläutert die als *Prozessstrukturen des Lebensablaufs* bekannten zentralen Ordnungsfiguren der autobiografischen Erfahrungsaufschichtung: sie wurden innerhalb der autobiografisch-narrativen Stegreiferzählung und für die Narrationsstrukturanalyse als jene Strukturen identifiziert, in denen die wesentlichen Entwicklungszusammenhänge des individuellen biografischen Bildungsprozesses eingeschlossen sind und welche sich¹⁸⁸ in vier voneinander unterscheidbare Kategorien generalisieren lassen.

4.2.3 Biografische Entwicklungszusammenhänge: Prozessstrukturen des Lebensablaufs und Identitätsentwicklung

Nach Schütze sind in autobiografischen Stegreiferzählungen mit den Prozessstrukturen des Lebensablaufs "(...) vier grundsätzliche Arten der Haltung gegenüber lebensgeschichtlichen Erlebnissen" (Schütze 1984, S. 92) auf Seiten der Biografieträger identifizierbar:

„1. Biographische Handlungsschemata

Sie können vom Biographieträger geplant sein, und der Erfahrungsablauf besteht dann in dem erfolgreichen oder erfolglosen Versuch, sie zu verwirklichen.

2. Institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte

Sie können im Rahmen eines gesellschaftlichen oder organisatorischen Erwartungsfahrplans vom Biographieträger und seinen Interaktionspartnern bzw. -kontrahenten erwartet sein, und der Erfahrungsablauf besteht dann in der rechtzeitigen, beschleunigten, verzögerten, behinderten, gescheiterten Abwicklung der einzelnen Erwartungsschritte.

3. Verlaufskurven

Die lebensgeschichtlichen Ereignisse können den Biographieträger als übermächtige überwältigen, und er kann zunächst nur noch auf

¹⁸⁸ Dies gilt zumindest innerhalb der bisher untersuchten Kulturkreise.

diese »konditionell« reagieren, um mühsam einen labilen Gleichgewichtszustand der alltäglichen Lebensgestaltung zurückzugewinnen.

4. Wandlungsprozesse

Schließlich können die relevanten lebensgeschichtlichen Ereignisse wie im Falle von Handlungsschemata ihren Ursprung in der »Innenwelt« des Biographieträgers haben; ihre Entfaltung ist aber im Gegensatz zu den Handlungsschemata überraschend, und der Biographieträger erfährt sie als systematische Veränderung seiner Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten.“

(Schütze 1984, S. 92).

Wie bereits in Abschnitt 4.2.1 ausgeführt, ist insbesondere die Verlaufskurve des Erleidens von Schütze und seinen Mitarbeitern sehr detailliert ausgearbeitet worden¹⁸⁹. Für die erziehungswissenschaftliche Biografieforchung mit ihrem Fokus auf Bildungsprozesse (vgl. Abschnitt 2.2.2) sind jedoch die Wandlungsprozesse von zentralem Interesse: Bildungsprozesse emergieren aus biografischen Wandlungsprozessen (vgl. Marotzki 1990, S. 110 - 130). Zudem spielen alle vier Prozessstrukturen eine zu beachtende Rolle, da das Leben und damit auch der Lebensablauf in der Regel dynamisch verläuft. Dabei offenbaren sich in den prozessualen Veränderungen, so eine Grundannahme, die Bedingungsgefüge für biografische Bildungsprozesse eines Biografieträgers, also die Veränderung seiner Selbst- und Weltreferenz in seiner individuellen Ereignisverstrickung und Erfahrungsaufschichtung:

„Erzähltheoretisch wird ein Bildungsprozeß durch einen diskontinuierlichen Zeitsprung sichtbar. Schütze spricht hier von rapiden Wandlungsprozessen, die zu Umschichtungen des Erfahrenen führen.“ (Ecarius 1998, S. 140).

Wie bereits erläutert, ist die Stegreiferzählung als Erhebungsmethode von Daten für die Rekonstruktion von individuellen Bildungsprozessen prädestiniert.

¹⁸⁹ Hier sei noch einmal auf die Ursprünge des Verlaufskurven-Konzeptes hingewiesen: dieses spielt insbesondere in den Arbeiten von Anselm Strauss eine wesentliche Rolle, bei dem Schütze einige Zeit als Assistent tätig war. Dabei weicht die Einschätzung von Strauss insofern von der bei Schütze zu findenden stärkeren Abgrenzung zwischen Verlaufskurve und Handlungsschemata ab, indem Strauss das handlungsschematische Moment im Verlaufskurvenkonzept impliziert: „Das Verlaufskurvenkonzept fügt dem Aspekt des Schicksalhaften, des »Über-sich-Ergehen-Lassens und Erfahrens« (Dewey 1934) das hinzu, was Soziologen gewöhnlich als Handlungspläne und Mediziner als Therapie und Pläne oder Programme bezeichnen.“ (Corbin 2004, S. 50).

Hier kommen insbesondere zwei Merkmale zum Tragen:

Zunächst ist auf die bereits genannte universelle Regelhaftigkeit des Erzählvorgangs einschließlich der eigendynamischen Binnenaktivitäten (vgl. Schütze 1987, S. 255f) hinzuweisen. Diese wirken für den Textproduzenten in der Präsentation in der Regel ungewusst (vgl. Schütze 1984, S. 81). So werden Wissenspotentiale des Biografieträgers protokollierbar, die mit Hilfe der pragmatischen Brechung (vgl. Schütze 2005, S. 217-219) umfassend erschlossen werden können. Eine effektive manipulative Verschleierung durch den Erzähler gegenüber dem Forscher ist nicht möglich.

Sodann ist der zweifache Doppelcharakter dieser universellen Regelhaftigkeit des Erzählvorgangs in Form der kognitiven Figuren von Bedeutung:

„Die kognitiven Figuren des Stegreiferzählens sind zusammen mit den narrativen Zugzwängen die Organisationsprinzipien der lebensgeschichtlichen Erfahrungsrekapitulation.“
(Schütze 1984, S. 114)

und

„Sie dürfen darüber hinaus auch als die latenten kognitiven Prinzipien der Aufordnung der äußeren und inneren Erfahrungswelt (einschließlich der Selbsterfahrung) unter den Bedingungen des Alltagshandelns gelten.“
(Schütze 1984, S. 114).

Mit anderen Worten, die Zugzwänge des Erzählens eröffnen einen Weg zu Wissenspotentialen eines Menschen, die von ihm als Biografieträger selbst zumeist nicht umfassend gewusst werden, jedoch als abstrakte Orientierungsprinzipien für die Strukturierung der Erzählung erscheinen sowie in gleicher Weise (also homolog) als Orientierungsprinzipien für sein Alltagshandeln wirken. Möglich wird dies durch die Gestaltungsdynamik der Darstellung im Stegreiferzählen, in welcher sich der Interviewer als Interaktionspartner maximal zurück nimmt (vgl. Schütze 1984, S. 79 f). Dadurch wird es möglich, dass der Biografieträger als Erzähler im zum Erinnerungsstrom analogen Erzählstrom¹⁹⁰ weitestgehend in Interaktion tritt mit

¹⁹⁰ Schütze schreibt dazu: „Es ist erstaunlich, in welchem hohem Ausmaße die narrative Erfahrungsrekapitulation gerade in ihrem «Wie», d.h. in der formalen Struktur ihrer Darstellungsvollzüge, eine systematische Gerechtigkeit und Ordnung aufweist. Insbesondere **die analogen Elemente dieser Ordnung sind in ihrem Kern nicht auf die interaktive Dynamik**

„(...) dem verallgemeinerten anderen der eignen Identitätsentwicklung; mit dem eigenen Selbst, das dem Biographieträger reflektierend gegenübertritt; sowie mit signifikant anderen und zentralen Opponenten aus der eigenen Lebensgeschichte.“

(Schütze 1984, S. 79)

Auch wenn der empirische Interviewer für die digitalen Bestandteile der Stegreiferzählung wirksam wird:

„Die digitalen Elemente dieser Ordnung (die kognitiven Figuren C.R.), d.h. das Prädizieren allgemeiner Merkmale von Erfahrungsstücken und Erfahrungszusammenhängen, sind demgegenüber stärker von den imaginierten und/oder faktischen Reaktionen des zuhörenden Forschers als Interaktionspartner mitbestimmt.“

(Schütze 1984, S. 79),

zielt die ideale Abwicklung des narrativen Interviews darauf ab,

„(...) daß auch digitale Elemente des prädizierenden Aufzeigeverhaltens im Erzählvorgang, das intersubjektive Klarheit über die Merkmalsqualität von Erfahrungsstücken und -zusammenhängen sowie die entsprechenden Erzählabschnitte bringen soll, in erster Linie an der lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung des Erzählers als Biographieträger ausgerichtet sind.“

(Schütze 1984, S. 79).

Dieser Wirkzusammenhang der autobiografischen Stegreiferzählung eröffnet dem Biografieträger als Erzähler einen Weg, über die Wiedererinnerung der eigenen Ereignisverwicklungen die in die Gegenwart transportierte Erfahrungsaufschichtung wieder zu verflüssigen. Im Grunde stellt das autobiografisch-narrative Interview aus diesem Grunde auch eine win-win Situation dar:

- dem Biografieträger eröffnet es einen Raum, in dem er über das Medium des aktiv zuhörenden Interviewers seinen gesamten Lebenszusammenhang umfassend präsentieren kann - eine Gelegenheit, die sich ansonsten im Alltag selten bietet und auch gern angenommen wird, zumal er als Person an- und ernstgenommen wird¹⁹¹;

und Gesprächsorganisation der kommunikativen Situation, in der das Handlungsschema des narrativen Interviews stattfindet, zurückzuführen (Herv. i.O.), sondern auf die Struktur der wiedererinnerten lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung, in der freilich die erinnerten Interaktionen mit signifikanten anderen und mit wichtigen Kontrahenten eine erhebliche Rolle spielen.“ (Schütze 1984, S. 79).

¹⁹¹ Diese Form eines Gespräches findet sich üblicherweise höchstens in sehr professionell-formalisierten Settings (z.B. im medizinisch-psychologischen Bereich).

- dem Interviewer und Forscher erschließt sich über die individuelle Lebensgeschichte die durch die Ergebnisdarstellung wieder verflüssigte Erfahrungsaufschichtung, welche dadurch die inkludierten Bildungsprozesse als die im Alltag ungewussten Bestandteil der eigenen Identität offenbart.

Den Ausführungen Schützes zu den kognitiven Figuren folgend, erschließt sich das Potential der Stegreiferzählung insbesondere mit den Elementen

- „Biographieträger, Ereignisträger¹⁹² und ihre Beziehungen untereinander“ (Schütze 1984, S. 84),
- sowie der Erkenntnis, dass in der Darstellung eine „(...) explizite Differenzierung zwischen dem Ereignisaspekt der Erzählung (ihrem »Außenaspekt«) und dem Aspekt der Zustandsänderung des Biographieträgers (dem »Innenaspekt«) vorgenommen (...)“ (Schütze 1984, S. 91) wird.

Innerhalb des Konzepts der kognitiven Figuren stehen die Prozessstrukturen des Lebensablaufs im engeren Fokus der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung, da sich in ihnen das dynamische Zusammenspiel von Außenaspekt und Innenaspekt abbildet: über die Rekonstruktionen individueller Identitätsbildung mit abduktiven Verfahren (vgl. Reichertz 2003b) wird eine Theoriebildung möglich, in der die Bedeutungszusammenhänge des Einzelfalls nicht durch Abstraktion eliminiert, sondern durch deren kontrastive Vergleiche möglichst bis hin zur theoretischen Sättigung mit eingeschlossen sind. Ableitungen für die Forschungsdurchführung sind in folgender Abbildung skizziert (vgl. Schütze 2005).

¹⁹² Hierbei insbesondere die herausgehobenen signifikant Anderen.

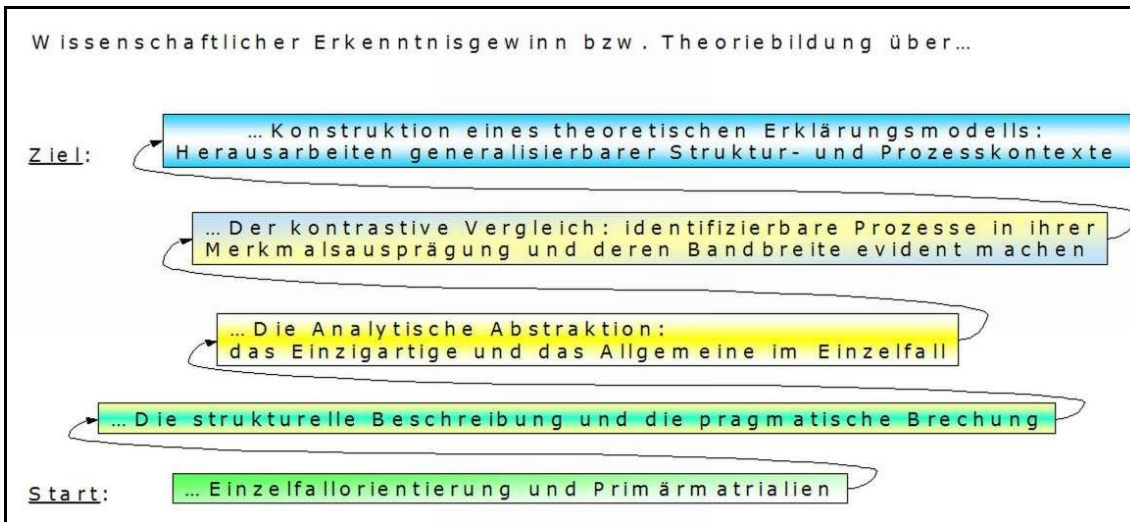


Abbildung 11: Übergreifende Ablaufskizze der Forschungsdurchführung

Schütze hat bereits 1981 die oben skizzierten wesentlichen Merkmale der Prozessstrukturen ausgearbeitet (vgl. Schütze 1981). In seinem beruflichen Lebenswerk hat sich Schütze jedoch auf die Erforschung und Ausarbeitung der Verlaufskurve konzentriert. Als Begründung dafür schreibt er dem Erleiden die Funktion einer „(...) wesentlichen Klasse von sozialen Prozessen (...)“ zu,

*„(...) die in der Soziologie gewöhnlich nur am Rande bedacht oder z. T. gar theoretisch ausgeblendet wird. Diese Klasse von sozialen Prozessen wird in der interpretativen Soziologie, insbesondere von den interaktionistischen Soziologen, heute gewöhnlich als ‚trajectory‘ oder ‚Verlaufskurve‘ bezeichnet (...). Systematische Forschungen zu den Verlaufskurven sind freilich nicht älter als knapp dreißig Jahre, und zunächst bezogen sie sich nur auf die komplexen und kontingenten Bedingungen, die Krankheitserleidensprozesse, insbesondere von sterbenden Patienten, der professionellen Arbeit von Krankenschwestern und Ärzten setzten (...). Dass man damit auch ein **grundlagentheoretisches** Konzept in den Händen hielt, das die interaktiven und biographischen Entfaltungsmechanismen des Erleidens und seiner Veränderungswirkungen auf die Identität des oder der Betroffenen theoretisch-konzeptionell auszubuchstabieren erlaubt, ist erst in den letzten fünfzehn Jahren deutlicher geworden, nachdem man begonnen hat, langgezogene Erleidensprozesse biographieanalytisch zu untersuchen - und zwar auf der Grundlage autobiographisch-narrativer Interviews, in denen Informanten weitgehend unbeeinflusst vom Forscher ihre Lebensgeschichte aus dem Stegreif erzählen (...). (Herv. i. O.)“ (Schütze 2006, S. 212).*

Dieses Zitat erklärt die starke Konzentration zumeist aller nach dieser Methode arbeitenden Biografieforschern auf die Verlaufskurve. Wie schon dargestellt,

bekommt jedoch für die erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Bildungsprozesse der biografische Wandlungsprozess eine zentrale Bedeutung.

Allen Prozessstrukturen liegen spezifische Strukturprinzipien zugrunde: „Es handelt sich um die Prinzipien, die einem Erfahrungsverarbeitungsmodus als Struktur zugrundeliegen.“ (Marotzki 1990, S. 109). Insgesamt hat Schütze drei unterschiedliche Strukturprinzipien herausgearbeitet; Marotzki hat das für Bildungsprozesse wesentliche vierte ergänzt (vgl. Marotzki 1990, S. 109 f.).

Intentionales, konditionales, normativ versachlichtes und emergentes Strukturprinzip

In dem oben zitierten Schütze-Aufsatz (vgl. Schütze 2006, ab S. 229) ist als ein für den bildungstheoretischen Kontext wesentlicher Zusammenhang die komplexe Bedeutung von **intentionalem** und **konditionalem Strukturprinzip** innerhalb der Prozessstrukturen erklärt.

Das *Intentionale Strukturprinzip* beinhaltet, dass der Biografieträger eine biografische bzw. intrapersonale Struktur entwickelt hat, die ihm ein Handeln ermöglicht, in dem er die Handlungsabläufe gedanklich vorweg nehmen kann, um sich auf evtl. Probleme einstellen zu können. Dieses Steuerungsprinzip korrespondiert mit dem neuzeitlichen philosophischen Paradigma¹⁹³ vom Menschen als genuin autonom bestimmtem sozialen Vernunft-Wesen, auf welche auch die Basistheorien u.a. von Dewey, Mead, Park und Carey beruhen. Autonomie und autonomes Handeln sind die erwartbaren und als Ergebnis von Bildung und Erziehung anzustrebenden Fähigkeiten des Menschen, die sich innerhalb der Prozessstruktur verwirklichen, in denen das intentionale Steuerungsprinzip für das Individuum realisierbar ist: dem biografischen Handlungsschemata. Dabei werden die Handlungen vom Selbstbewußtsein, dem Selbstwertgefühl, der realisierbaren Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und der Struktur der eigenen, bisher realisierten und damit erfahrenen Handlungserfolge und -misserfolge, also vom Wechselspiel zwischen dem ‚me‘ und dem ‚I‘ bestimmt. Autonome Handlungsvollzüge und -erfahrungen werden innerhalb der vorgefundenen

¹⁹³ Die sich auch mit Erkenntnissen aus der naturwissenschaftlich-biologischen Forschung mit dem Konzept der "Autopoiese" (Maturana 1987, S. 55-60) decken.

Sozialität möglich. Selbst Misserfolge bleiben dabei autonom bestimmt, da die lernende Verarbeitung des Misserfolgs für ein zukünftig erfolgreiches Handeln in der Person des Biografieträgers bleiben. Allerdings sagt das biografische Handlungsschemata nichts über Bildungsprozesse aus, da es durchaus auch möglich ist, dass ein Biografieträger sein Handlungsschemata nach einem festen, zweiwertigen¹⁹⁴ und damit monohierarchischen Leitmotiv ausrichtet, welches dann als unveränderbare monokontexturale Ordnungs- und Orientierungsstruktur wirkt. Die Veränderungen innerhalb des Handlungsschematas betreffen dann lediglich eine Inhaltsveränderung innerhalb dieser Kontextur, was als bloße Inhaltsnegation dann nicht den Stellenwert eines Bildungsprozesses erreicht, welcher erst als Strukturnegation durch eine Negation der Kontextur selbst emergieren kann (vgl. Marotzki 1990, S. 212-224)

Das *konditionale Strukturprinzip* beinhaltet genau das Gegenteil: in einer Verkettung von „*Problementfaltungsdynamiken und Entstrukturierungsprozesse*“ (Schütze 2006, S. 229), die „(...) ihrerseits paradoxerweise eine komplexe Strukturierung auf(weisen Anm. C.R.) (...)“ (Schütze 2006, S. 229f), gehen dem Biografieträger die Voraussetzungen für sein intentional strukturiertes Handeln verloren. Vielmehr setzen in einer natürlichen Ablaufgeschichte („natural history“) Ereignisse früheren Stadiums der Entfaltung einer Verlaufskurvenstation die Strukturierungsbedingungen für die Entfaltung des nachfolgenden Stadiums! Die Folge:

„(...) der einzelne Verlaufskurven-Betroffene bzw. die betroffene Wirk-Gemeinschaft vermag zeitweilig auf eine solche übermächtige Logik des Verhängnisses nur noch durch reaktive Anpassungen und Gegensteuerungen bzw. durch zeitweilige totale Unterwerfung unter das Verlaufskurvengeschehen zu reagieren.“
(Schütze 2006, S. 230).

Das intentionale Steuerungsprinzip wird also durch das konditionale ersetzt: bei einer völlig entfalteten Verlaufskurve verliert der Biografieträger jegliche Autonomie über sein Handeln und kann nur noch konditional auf die heteronom auf ihn wirkenden äußeren Bedingungsverkettungen der Verlaufskurve reagieren.

¹⁹⁴ Mit zweiwertig ist hier eine Orientierung auf die klassische Logik gemeint, die sich an gut gegenüber schlecht orientiert.

Der Prozessstruktur des institutionellen Ablaufmusters liegt das *normativ versachlichte Strukturprinzip* zugrunde. Dieses wirkt, wenn sich ein Biografieträger einer Institution freiwillig oder unter Zwang in Teilaktivitäten überlassen muss. Die Institution übernimmt dann die Planung und Durchführung der Handlungsaktivitäten, zu einem großen Anteil oder auch total. Das institutionelle Ablaufmuster kann als zeitlich begrenzter Abschnitt Bestandteil eines handlungsschematischen Karriereplans sein: dann wird die zugrundeliegende handlungsschematische Einstellung nicht völlig außer Kraft gesetzt. Möglich ist aber auch, dass der Biografieträger innerhalb des institutionellen Ablaufmusters jegliche Eigenbestimmung verliert und sich dann Potentiale für das konditionale Strukturprinzip und die Verlaufskurve eröffnen.

Den im Kontext von Bildungsprozessen zentral-bedeutenden biografischen Wandlungsprozessen liegt hingegen als viertes das *emergente Strukturprinzip* zugrunde:

*„Ein Wandlungsprozeß (...) bringt dem Subjekt einen Gewinn und eine Steigerung des Handlungs- und Orientierungspotentials, ohne daß dieses intendiert ist. (...) Ich schlage vor, dieses Prinzip der Welt- und Selbsthaltung als das der **Emergenz** zu bezeichnen, weil Emergenz von Subjektivität (...) die Determination – im Sinne einer Kalkülierung – von Handlungs- und Verhaltensweisen unterläuft. Emergenz bezeichnet somit eine dem Subjekt intentional nicht verfügbare Erweiterung seines Möglichkeitshorizontes.“*
(Marotzki 1990, S. 110).

Die Übersicht in der folgenden Abbildung 12 fasst die wesentlichen Zusammenhänge verdichtet zusammen:

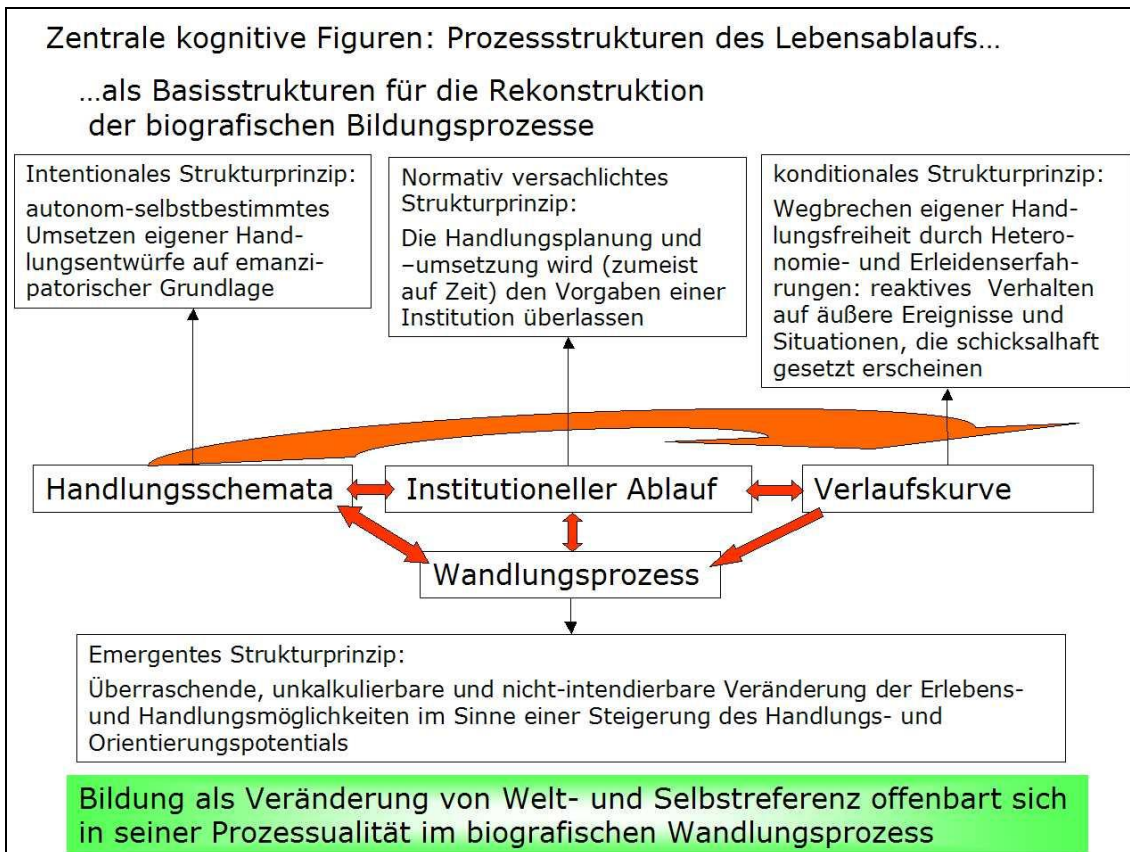


Abbildung 12: Prozessstrukturen des Lebensablaufs und zugrundeliegende Strukturprinzipien (vgl. Marotzki 1990, S. 108 – 110 sowie Schütze 2006, S. 229 – 232)

Die Narrationsstrukturanalyse nimmt also die im Ablauf des Lebens eines Biografieträgers als Erfahrungs- und Orientierungswerte wirksamen, innerhalb der Persönlichkeit aufgeschichteten kognitiven Figuren in den wissenschaftlichen Analyseblick. Dabei stehen die Prozessstrukturen des Lebensablaufs und deren Veränderungen im Fokus. Sie sind die dynamischen, innerhalb der individuellen Lebensgeschichte miteinander in Verbindung stehenden kognitiven Figuren, die vom Biografieträger als Stegreif-Erzähler seiner Lebensgeschichte in ihrer Wechselwirkung zwischen Innen- und Außenaspekt sowie dem ‚me‘ und dem ‚I‘ der Persönlichkeit innerhalb der einzigartigen Bildungsgeschichte Bestandteile von verallgemeinerbaren Mustern an Bildungsgeschehen und -abläufen in einer gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Konstellation inkludieren.

An den biografischen Wandlungsprozessen lassen sich die damit verbundenen Bildungsprozesse im Sinne des Prozesses "(...) der zentralen reflexiven

Verortung des Menschen in der Welt (...)" Marotzki 1999, S. 59) und damit auch der Prozess seiner Identitätsbildung rekonstruieren.

In der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung geht es also um die Erschließung von Bildung als einem menschlichen Entwicklungsprozess in seiner intra- und interpersonalen Dimension, welche sich in ihrer Komplexität statistisch nicht erfassen lässt. Dafür wird die narrative Kompetenz des Menschen genutzt, also die Fähigkeit, sein Leben retrospektiv in seinem individuellen Gewordensein innerhalb der durchlebten Ereignisabläufe darzustellen, inklusive der Fähigkeit dieses Gewordensein eigentheoretisch zu evaluieren.

4.2.4 Gütekriterien der Narrationsstrukturanalyse einschließlich ihrer Grenzen

Wesentliche Aufgabe jeglicher wissenschaftlicher Forschung ist das Gewinnen neuer Erkenntnisse, die im Prozess des Untersuchens und Erklärens jener Phänomene erarbeitet werden, welche im Zentrum der jeweiligen Fragestellung stehen (vgl. Maturana 1987, S. 32 f). Allgemein lässt sich konstatieren:

*„Eine Erklärung ist immer ein Satz, der Beobachtungen eines Phänomens in einem System von Konzepten neu formuliert oder neu schafft, welche für eine Gruppe von Personen, die ein Validitätskriterium teilen, annehmbar sind.“
(Maturana 1987, S. 34).*

Ein Vorschlag-Paket an Validitätskriterien der qualitativen Sozialforschung findet sich von Ines Steinke in *„Qualitative Forschung. Ein Handbuch.“* (Flick 2002, S. 319-331). Zunächst formuliert sie die wesentliche Grundposition, dass qualitative Forschung eigenen Kriterien folgen und sich von der allzuoft vorherrschenden Meinung absetzen muss, sie habe den Kriterien des quantitativen Paradigmas zu genügen. Die Autorin diskutiert ausführlich adäquate Gütekriterien für qualitative Forschung, die hier stichpunktartig dargestellt werden sollen:

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

An erster Stelle steht die **Dokumentation des Forschungsprozesses** als zentrale Technik, wodurch die Ergebnisse intersubjektiv nachvollziehbar werden. Dokumentiert werden müssen im Einzelnen:

- das Vorverständnis des Forschers;
- die Erhebungsmethoden und der Erhebungskontext;
- die Transkriptionsregeln;
- die Rohdaten;
- die Auswertungsmethoden und erstellte Daten-Protokolle (z.B. in Form von Transkript-Texten);
- die Informationsquellen;
- die Entscheidungen und Probleme während des Forschungsprozesses;
- die Kriterien, denen die Arbeit genügen soll.

Als nächster Faktor für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit ist die **Interpretation in Gruppen** zu nennen (vgl. hierzu auch die Bedeutung von Forschungswerkstätten¹⁹⁵ bei Schütze [Schütze 2005, S. 233-237]). Durch den expliziten Umgang mit den Daten und deren Interpretation in Interpretationsgruppen wird bereits Intersubjektivität hergestellt. Wichtig ist dabei die Anwendung bereits kodifizierte Verfahren, da dadurch in den geschulten Forscher-Gruppen das für die Intersubjektivität notwendige vereinheitlichte methodische Vorgehen abgesichert wird. Durch die oben genannte Dokumentation des Forschungsprozesses wird dann die Nachvollziehbarkeit öffentlich macht.

¹⁹⁵ Seit einem Jahrzehnt gibt es auch Netzwerkstätten, in denen sich vom Standort unabhängig qualitative Forscher regelmäßig über das Internet austauschen (<http://www.qualitative-forschung.de/netzwerkstatt/> [Stand 13.08.2009 22:20 Uhr]). Methodologische Begründungen dazu haben Katja Mruck und Günter Mey erarbeitet (vgl. Mruck 1998), das an der Freien Universität zu Berlin beheimatete Betreuersteam der virtuellen Plattform für Qualitative Forschung (www.qualitative-forschung.de). Ein Text zu den Wurzeln der Forschungswerkstatt von Gerhard Riemann (vgl. Riemann 2005) ist ebenso im Internet abrufbar (http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/texte/texte_2005/riemann.pdf [11.08.2009.; 14:00 Uhr])

Indikation des Forschungsprozesses

Ein weiteres Gütekriterium qualitativer Forschung ist, dass das qualitative Vorgehen angesichts der Fragestellung indiziert ist. Die Indikation im Kontext der Fragestellung und des Untersuchungsgegenstandes betrifft dabei:

1. die Methodenwahl bei Erhebung und Auswertung;
2. die Transkriptionsregeln;
3. die Samplingstrategie;
4. methodische Einzelentscheidungen im Kontext der Gesamtuntersuchung:
 - mit Blick auf Abstimmungen von Erhebungs- und Auswertungsmethoden
 - und mit Blick auf den Zusammenhang zwischen Untersuchungsdesign sowie den verfügbaren Ressourcen zur Umsetzung der Untersuchung;
5. die **Bewertungskriterien**, insbesondere ob diese gegenüber dem jeweiligen Gegenstand, der Methode und der Fragestellung angemessen sind?

Empirische Verankerung

Als ein weiteres Gütekriterium qualitativer Forschung gilt, dass die Bildung und Überprüfung von Hypothesen bzw. Theorien in den Daten verankert sein muss.

Limitation

Im qualitativen Forschungsprozess müssen die Grenzen des Geltungsbereiches bzw. der Verallgemeinerbarkeit einer im Forschungsprozess entwickelten Theorie geprüft werden. Dies wird möglich durch z.B.:

- die **Fallkontrastierungen**, bei denen im Verhältnis zur theoretischen Fragestellung maximal und minimal verschiedene Fälle ausgesucht und analysiert werden;
- die **explizite Suche und Analyse abweichender, negativer und extremer Fälle**. So können Aussagen über die Bedeutung der jeweils variierten Konzepte getroffen werden. Dabei müssen möglichst viele Aspekte konstant gehalten und einzelne Aspekte maximal, konzeptgeleitet variiert werden.

Kohärenz

Im qualitativen Forschungsprozess ist notwendig, dass die entwickelte Theorie in sich konsistent ist. Dies wird erreicht, indem Widersprüche in den Daten und Interpretationen bearbeitet und zusammen mit ungelösten Fragen offen gelegt werden.

Relevanz

Die Relevanz der zu bearbeitenden Fragestellungen und entwickelten Theorien bilden ein weiteres Gütekriterium. Die Forschung und ihre Ergebnisse sind hinsichtlich ihrer pragmatischen Relevanz zu beurteilen.

Reflektierte Subjektivität

Dieses Gütekriterium betrifft die konstituierende Rolle des Forschers als Subjekt und als Teil der sozialen Welt, die er erforscht. Diese Rolle muss möglichst weitgehend methodisch reflektiert in die Theoriebildung einbezogen werden. Dafür sind folgende Aspekte notwendig:

1. Der Forschungsprozess muss durch Selbstbeobachtung begleitet und dokumentiert werden (Forschungstagebuch!).
2. Die persönlichen Voraussetzungen für die Erforschung des Gegenstandes müssen reflektiert werden;
3. Eine Vertrauensbeziehung muss zwischen Forscher und Informant realisiert und diese auch dokumentiert werden (wichtig: stricte Einhaltung des Sozialdatenschutzes aufzeigen und realisieren);
4. Die Reflexionen während des Feldeinstiegs müssen aufzeichengezeichnet werden, so dass sie kontrolliert in die Theoriebildung mit einfließen.

Die hier vorliegende Arbeit folgt diesen allgemeinen Gütekriterien für qualitative Sozialforschung. Dies wird bereits in der Gliederung der Abschnitte des Kapitels 4 dokumentiert. An dieser Stelle soll nun auf die spezifischen Kriterien der Narrationsstrukturanalyse eingegangen werden.

Was ist dafür verantwortlich, dass das autobiografisch-narrative Interview überhaupt als eine Methode zur Erhebung von systematisch wissenschaftlich

auswertbaren Daten geeignet ist, auf dessen Basis verallgemeinerbare Erkenntnisse zu z.B. Bildungsprozessen möglich sind? Schütze schreibt dazu:

*„Gerade die von Erzähler und Zuhörer selbstverständlich als geteilt unterstellte Orientierung an den kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens erzwingt bestimmte **formale und inhaltliche Strukturen der Erfahrungsrekapitulation**. Diese stellen einen Schlüssel für das **Verständnis der lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung** dar und sind der eigentliche empirische Gegenstand, an dem sich die Wirksamkeit der kognitiven Figuren als abstrakter und z.T. ungewusster **Orientierungsprinzipien** der Rekapitulation eigenerlebter Erfahrungen nachweisen läßt.“*
(Schütze 1984, S. 81).

Eines der spezifischen Merkmale der Narrationsstrukturanalyse ist der Tiefenblick auf die durch eine spezifische Transkription in Text gewandelten Daten. Diese Datenprotokolle basieren dabei in der Regel auf Ton oder Ton-Bild Aufzeichnungen des Informaten während des gesamten Interviewgeschehens¹⁹⁶.

Die in schriftlicher Form vorliegenden Interview-Protokolle (Transkripte) werden dann im ersten Auswertungsabschnitt mit dem „(...) *Betrachtungsprinzip der pragmatischen Brechung*“ (Schütze 2005, S.217) interpretiert. Dabei findet eine kontinuierlich begleitende, gegenüberstellende Interpretation statt. Die spezifische Technik besteht darin, die reinen Erzählinhalte im Kontext mit der formalen Erzählstruktur, also die sprachlichen und parasprachlichen Aufzeigemarkierer, welche die kommunikativen Präsentationsaktivitäten transportieren, zu betrachten. Dabei kann das narrative Interview nach Schütze auf soziolinguistische Erkenntnisse zurückgreifen, die im mittlerweile über *30-jährigen Prozess der zunehmenden Kodifizierung* des Verfahrens erarbeitet wurden¹⁹⁷.

Im weiteren Vorgehen nach dem Verfahren des autobiografisch-narrativen Interviews hat sich die **Fallkontrastierung** als Gütekriterium etabliert. Diese wird idealtypisch bis zum Erreichen der **theoretischen Sättigung** durchgeführt, was jedoch aus unterschiedlichen Gründen (z.B. Ressourcen; Feldzugang und -struktur) nicht immer realisierbar ist. In einer pragmatischen Perspektive wird

¹⁹⁶ Dies geschieht idealerweise inklusive der Vor- und Nachphase.

¹⁹⁷ Einen Anfang markiert die Dissertation von Fritz Schütze, die Anfang der 1970-er unter dem Titel „*Sprache soziologisch gesehen*.“ (Schütze 1975) entstanden ist.

empfohlen, bei der Datenerhebung möglichst umfassend vorzugehen, um dann eine breite Basis für die anschließende Analyse zu haben. Dabei wird dann jedoch schon beim Arbeitsschritt der Transkription auf die wenigen, in die Forschungsarbeit explizit einzubeziehenden Fälle, begrenzt. Das Ziel ist, über ein mehrschrittiges Verfahren wiederkehrende Muster - also mit allgemeingültigem, gesetzmäßigem Charakter - herauszuarbeiten. Die Analyse beginnt mit der strukturellen Beschreibung der Einzelfälle - dem ersten „(..) *Forschungsschritt der analytischen Abstraktion: das Einzigartige und das Allgemeine*“ (Schütze 2005, S. 219). „*Der Forschungsschritt des kontrastiven Vergleichs*“ (Schütze 2005, S. 223) innerhalb eines wachsenden Fallsamples schließt sich an. Mit der angestrebten theoretischen Sättigung sind dann im Idealfall alle Ausprägungen und Varianten innerhalb der Fragestellung bzw. des Untersuchungsgegenstandes soweit mit einbezogen bzw. erfasst, dass sich durch das Zusammenfassen und in Beziehung setzen der Zwischenergebnisse eine für den Gegenstand gültige Theorie entwickelt (vgl. auch Abbildung 11). Diese Theorie ist dann anhand der Texte und ggf. weiterer Interviews überprüfbar.

Grenzen der Narrationsstrukturanalyse sind bereits im Abschnitt 4.1.2 impliziert. So werden mit Bezug zu den anderen methodischen Ansätzen der qualitativen Sozialforschung nicht oder nur am Rande betrachtet:

- die latenten Sinnstrukturen des Textes, welche die objektive Hermeneutik im Fokus hat;
- die Orientierungshorizonte, welche von der dokumentarischen Methode fokussiert werden.

Eine weitere Grenze insbesondere für ein als Promotionsprojekt sehr knapp budgetierten Forschungsprojekt ergibt sich aus dem hohen Arbeitsaufkommen insbesondere bei der Datenaufbereitung und -analyse. So sind verstärkt pragmatische Abkürzungsstrategien erforderlich, um zu nutzbaren Ergebnissen zu kommen, bei Beachtung der o.g. Gütekriterien. Wichtig ist, die Abkürzungen bzw. Auslassungen für die Überprüfbarkeit der theoretischen Ergebnisse zu dokumentieren.

4.3 Arbeitsschritte der Narrationsstrukturanalyse an der autobiografischen Stegreiferzählung unter Beachtung der Besonderheiten der Kommunikation von Menschen mit Hörbehinderung

In diesem Abschnitt folgt die Darstellung der Arbeitsschritte anhand des konkreten Vorgehens im vorliegenden Forschungsprojekt. Einleitend sei auf die prägnant-übersichtliche Darstellung der Arbeitsschritte bei Susanne Schlabs „Schuldnerinnen - eine biografische Untersuchung“ (Schlabs 2007, S. 88 ff) verwiesen. Die Gliederung der folgenden Zwischenüberschriften bildet diese Schrittfolge ab.

4.3.1 Formulierung des Forschungsinteresses - Fokussierung des Untersuchungsgegenstandes - Begründung der Fallauswahl

Im Prinzip beginnt die methodische Arbeit bereits in der vorbereitenden Phase für ein Forschungsvorhaben.

Der Start der hier vorliegenden Arbeit war mit der Idee zu einem Qualifizierungsvorhaben gesetzt, welche unter dem Thema ‚Teilhabe von Menschen mit Hörbehinderung‘ steht. In der Vorlauf-Phase ergab sich der informelle Kontakt zu einem ausgewiesenen Experten¹⁹⁸ der qualitativen Sozialforschung, in welchem eine thematische und insbesondere forschungsmethodische Spezifizierung erarbeitet wurde. Die folgende Arbeit am Exposé in enger fachlicher Beratung insbesondere mit der wissenschaftlichen Betreuerin, verhalf dem Projekt zu einer weiteren Schärfung sowohl in methodischer als auch in inhaltlicher Perspektive. Der Prozess der Spezifizierung insbesondere der Fragestellung ist damit aber noch längst nicht abgeschlossen. Strikt den o.g. Gütekriterien und damit den methodischen Vorgaben folgend, wird mit den Aquisaktivitäten für Interviewees, aber insbesondere in der kontinuierlich begleitenden Diskussion innerhalb von Interpretationsgruppen, Forschungs-

¹⁹⁸ Die Zeit dazu fand damals Rolf-Torsten Kramer, kurz vor Abgabe seiner Dissertation, wofür ich ihm heute noch sehr dankbar bin.

werkstätten und -kolloquien sowie durch die Zwischenergebnisse der Analyse die Fragestellung und damit der Fokus auf den Untersuchungsgegenstand weiter verfeinert.

Im Verlauf der hier vorliegenden Forschungsarbeit ergab sich dabei konkret das im Abschnitt 4.3.3 detailliert dargestellte Fall-Sample von zwölf erhobenen Interviews. Von diesen zwölf Interviews wurden vier Interviews bis zum Ende der Haupterzählung transkribiert und in Forschungswerkstätten gemäß dem Verfahren der Narrationsstrukturanalyse nach Schütze interpretiert. Der Fokus lag dabei auf der Identifikation von Verlaufskurvenpotentialen und der Darstellung, welche biografisch relevanten Faktoren zu Erleidensprozessen führen. Auf Basis dieser Ergebnisse und weiterer Analysearbeit in Interpretationsgruppen konnten bereits Ansätze einer Typenbildung skizziert werden, in der sich Biografieträger mit erfolgreichen und vermeintlich erfolgreichen Teilhabe-Karrieren gegenüber stehen. Jedoch ergab sich im letzten Drittel des Erarbeitungszeitraumes noch einmal eine Spezifizierung des Forschungsfokus. Im intensiven Austausch mit einer Promovendin¹⁹⁹ von Winfried Marotzki wurde insbesondere aufgrund der sich offenbarenden biografischen Strukturen in zwei Einzelfällen innerhalb des Samples die strukturelle Bildungstheorie nach Marotzki als passender heuristischer Rahmen für den erziehungswissenschaftlichen Fokus erarbeitet. So konnte der Blick auf die über biografische Wandlungsprozesse erschließbaren Bildungsprozesse im Kontext mit Hörschädigung gerichtet werden. Mit der Entscheidung für diesen heuristischen Rahmen musste auch die bereits entworfene Typenbildung überdacht werden. Es galt eine Entscheidung zu treffen. Nach gründlicher Abwägung aller zu beachtenden Faktoren²⁰⁰, fiel die Entscheidung zugunsten der detaillierten Darstellung der Bildungsprozesse im Kontext der Hörschädigung mittels des heuristischen Rahmens der strukturalen Bildungstheorie anhand der zwei sich in ihrer Struktur als ertragreich offenbarten Interviews.

¹⁹⁹ An dieser Stelle vielen Dank an Kathrin Hirschmann für die gemeinsame Interpretationsarbeit.

²⁰⁰ Zu diesen Faktoren zählen neben dem Hauptfaktor des zu erwartenden Erkenntnisgewinns auch die Faktoren Umfang der Darstellung sowie Bearbeitungsaufwand und -zeit.

4.3.2 Fallaquise

Für die Fallaquise sind mehrere Überlegungen notwendig. Zum einen muss die Suchbewegung für das Forschungsfeld entsprechend der Fragestellung durch Ein- und Ausschlusskriterien justiert werden. Anschließend müssen Strategien für den Feldzugang überlegt und umgesetzt werden.

Ein- und Ausschlusskriterien

Auch wenn nach der qualitativen Strategie des theoretischen Samplings keine Hypothese oder Theorie am Anfang steht, so gibt es doch von Außen herangetragene Merkmale bzw. Bedingungen bei den Personen, die für eine Eignung im Kontext des spezifischen Forschungsinteresses eher förderlich oder hinderlich sind. Wichtig ist, Ein- und Ausschlusskriterien in qualitativen Forschungszusammenhängen möglichst weit zu fassen und ggf. im Forschungsprozess auch immer wieder zu überprüfen.

Entsprechend der zentralen Fragestellung nach Hörbehinderung und Teilhabe (insbesondere auch beruflicher Teilhabe) sind folgende Kriterien für die Aqoise relevant:

- hochgradige Schwerhörigkeit oder Gehörlosigkeit bereits zu Beginn der Schulkarriere vorhanden: also möglichst Personen mit einem Hörverlust zwischen 1. und 7. Lebensjahr;
- Besuch von pädagogischen Einrichtungen, die ausschließlich sonderpädagogisch ausgerichtet sind, Besuch von Regeleinrichtungen ohne Beachtung von behinderungsbedingtem Nachteilsausgleich (graue Integration) oder integrativ arbeitende Regeleinrichtungen (weiße Integration);
- bereits erste berufliche Bildungserfahrungen (einschließlich Hochschule).

Aus diesen Kriterien heraus ergibt sich ein Altersspektrum, dass ca. zwischen dem dritten und dem fünften Lebensjahrzehnt liegt (also ca. ab dem 20. bis zum 40. Lebensjahr). Die untere Grenze wurde gesetzt im Bezug auf berufliche Bildungserfahrungen und die obere Grenze im Bezug auf integrative Bildungsarrangements, die erst vor ca. 40 Jahren in Deutschland im Elementarbereich begannen.

Zugang zum Feld

Für den Feldzugang boten sich drei Strategien an, die in folgender Reihe zum Einsatz kamen:

1. die persönliche Ansprache von bekannten Menschen mit Hörschädigung;
2. veröffentlichte Aufrufe (vorzugsweise Posting im Internet);
3. der Einsatz von ‚Interviewee-Scouts‘: entweder Schneeballsystem durch bereits kontaktierte Interviewee-Kandidaten oder z.B. Scouts, die beruflich Zugang zur Zielgruppe haben.

Alle drei Strategien haben Vor- und Nachteile:

- Für die persönliche Ansprache ist der materielle Aufwand am geringsten, wichtig sind hier eine frühere Vertrauensbasis bzw. ein Interesse am Thema und aktuelle Kontaktdaten.
- Ein veröffentlichter Aufruf erreicht völlig unbekannte Personen, die als Zielgruppe infrage kommen. Notwendig ist, geeignete Orte zum Veröffentlichenden zu recherchieren. Zudem muss ein ansprechender und für die Zielgruppe verständlicher²⁰¹ Aufrufertext formuliert werden²⁰². Der Informationsgehalt dieses Textes muss in einer wesentlichen Balance stehen: einerseits müssen ausreichend Informationen zur Interessenweckung enthalten sein, andererseits muss möglichst vermieden werden, dass die Informationen den Biografieträger für die Stegreiferzählung präformieren. Der Aufruf muss später gepflegt werden und auf die vielen Rückmeldungen muss persönlich eingegangen werden, ggf. auch noch mit zusätzlichem oder korrigierendem Informationsaustausch.
- Der Einsatz von Interviewee-Scouts verspricht eine hohe Treffsicherheit. Er verlangt jedoch einen wesentlich höheren Aufwand bei der Wahrung des

²⁰¹ Hieraus ergibt sich eine Besonderheit bei der Zielgruppe 'Menschen mit Hörbehinderung': die außerordentlich große Bandbreite vorhandener Kompetenzen in Deutscher Normschriftsprache. Aus diesem Grund wird an der FST seit mehreren Jahrzehnten zur Textoptimierung geforscht (http://www.fst.uni-halle.de/_bersicht/top/). Diese Forschungsergebnisse konnten für die Formulierung des Aufrufes zugrunde gelegt werden, wobei aber auch eine zu starke Vereinfachung des Textes vermieden werden sollte, da dies u.U. auf Personen mit einer hohen Kompetenz abstoßend wirkt.

²⁰² Der Aufrufertext ist im Anhang dieser Arbeit einzusehen.

notwendigen Schutzes der Sozialdaten. So sind dem Scout die Ziel-Personen und deren Lebensdaten, weshalb ein hoher Grad an Maskierung notwendig wird.

Für die hier vorliegende Arbeit war ein erster Zugang zum Forschungsfeld bereits in der Vor-Phase gelegt. Schon im August 2003 konnte im Rahmen des Bundesmodellprojekts *„Gemeinsame Berufsausbildung von Frauen und Männern mit und ohne Kommunikationsbehinderung zur Heilerziehungspflege (HELP)“* (vgl. Luntz u.a. 2004a) ein autobiografisch-narratives Interview mit der an Taubheit grenzend schwerhörigen Frau Koch erhoben werden.

Um zügig einen ersten Feldzugang zu bekommen, startete dann die direkte Erhebungsphase mit der persönlichen Ansprache einer Person mit Hörbehinderung. Deren Namen und einige biografische Informationen waren dem Autor aus seinem fachlichen Kontext heraus bekannt. Mittels Internetrecherche konnte die E-Mail-Adresse der Person ermittelt werden. Hier zeigen sich die Vorzüge des elektronischen Kommunikationszeitalters insbesondere in der Verständigung mit hochgradig schwerhörigen und gehörlosen Menschen. Diese verwenden aktuell vorrangig E-Mail und SMS, gefolgt von Fax als adäquate schriftliche Kommunikationskanäle. Dadurch sind die technischen Voraussetzungen für eine Verständigung auch zwischen hörenden und hörgeschädigten Menschen aktuell wesentlich verbreiteter als noch vor ca. 15 Jahren, als Schreibtelefone vorherrschend waren. Nach kurzem E-Mail-Kontakt war ein Termin für das erste Interview vereinbart. Zudem kannte die angesprochene Person weitere potentielle Interview-Partner, so dass das Schneeballprinzip als Form der ‚Scout-Strategie‘ zur Wirkung kam und insgesamt drei Personen an einem Termin interviewt werden konnten.

Im Anschluss an diesen ersten Erhebungszeitpunkt begann die Arbeit am Text für einen öffentlichen Aufruf. Als geeigneter Ort für die Veröffentlichung bot sich das Internetportal www.taubenschlag.de aus mehreren Gründen an:

1. viele schwerhörige und gehörlose Menschen besuchen dieses Portal;
2. ein Forum auf diesem Portal, speziell für Anfragen aus dem wissenschaftlichen Bereich (z.B. Qualifizierungsarbeiten);

3. der sehr niederschwellige, jedoch durch Moderatoren aktiv betreute Zugang; d.h. es ist relativ leicht dort zu posten ohne die Gefahr einer SPAM-Welle.

Aufgrund des Aufrufs haben elf Personen aus dem gesamten deutschen Bundesgebiet Kontakt aufgenommen. Davon haben sich neun Personen für ein Interview bereit erklärt. Aus unterschiedlichen Gründen²⁰³ wurden letztlich drei Interviews über diesen Weg erhoben.

Im weiteren Verlauf der Forschungsdurchführung kam deshalb die Scout-Strategie zum Einsatz. Hier wurde die Mitarbeiterin eines nahen Integrationsfachdienstes für Menschen mit Hörbehinderung gebeten, gezielt geeignet erscheinende Klienten anzusprechen und ihnen eine etwas überarbeitete Fassung des öffentlichen Aufrufs mit der Bitte um Rückmeldung zu geben. Auf diesem Wege konnten noch einmal 5 Interviews insbesondere mit Personen erhoben werden, die nicht zu den vernetzten Nutzern der neuen Informationstechnologien gehören. Zudem unterscheiden sich diese Gruppen auch hinsichtlich ihres Bildungsstatus: über den im Internet veröffentlichten Aufruf wurden ausschließlich Hochschulabsolventen aus dem alten Bundesgebiet gewonnen, auf dem Interviewee-Scout-Weg hingegen Facharbeiter aus den neuen Bundesländern.

4.3.3 Fall-Sample, Bedingungen der Interviewerhebung und Begründung der Fallauswahl

In diesem Abschnitt wird zuerst ein Überblick über das gesamte Fall-Sample gegeben. Anschließend werden die Bedingungen der Interviewerhebung dargestellt. Abschließend folgt eine detaillierte Übersicht der zwei für die Feinanalyse ausgewählten Einzelfälle mit einer Erläuterung der Umstände, die zur Auswahl eben dieser zwei Fälle geführt haben.

²⁰³ Hier spielten ökonomische Aspekte wie die enormen Fahrtkosten und Kosten für notwendige Übernachtungen eine wesentliche Rolle, welche schnell den Rahmen eines Promotionsstipendiums überschreiten.

Fall-Sample

Im Vorhaben bildete sich durch die drei Aquis-Strategien ein Pool von sechzehn potentiellen Biografieträgern als Interviewee. Daraus erschloss sich ein Fall-Sample von zwölf erhobenen Interviews mit dreizehn Personen²⁰⁴, welches in den folgenden Tabellen dargestellt wird. In Tabelle 1 sind detaillierte Informationen zu allen zwölf Personen enthalten:

- das Geschlecht (Frau / Herr),
- das Interviewdatum,
- der Bildungsweg in Stichpunkten zu jeder Person,
- das Alter zum Interviewzeitpunkt,
- dem jeweiligen beruflichen Werdegang,
- dem Hörstatus sowie
- der Sprachausrichtung und -kompetenz.

Alle angegebenen Namen sind anonymisiert. Dabei erfolgte die Maskierung vollkommen willkürlich²⁰⁵, so dass es nicht möglich ist, z.B. durch Assoziation die Klarnamen zu demaskieren.

Eine geografische Zuordnung erfolgt nicht, da sie u.U. eine Demaskierung erleichtern würde²⁰⁶. Die Interviews wurden im gesamten Bundesgebiet erhoben. Sechs Interviewees waren in den alten und sieben in den neuen Bundesländern beheimatet²⁰⁷.

²⁰⁴ Zur Erläuterung der Kombination von zwölf Interviews mit dreizehn Personen siehe Fußnote 5 in der Einleitung.

²⁰⁵ Bei der willkürlichen Auswahl steht vor allem das Telefonbuch zur Verfügung, wobei allenfalls noch der ethnische Kontext der Interviewee eine Rolle spielen würde.

²⁰⁶ Für den Fall, dass geografische Bezüge eine Relevanz in der Analyse zeigen sollten, wurde eine Anonymisierungsdatei erstellt, die in diesem Kontext eine nachträgliche Zuordnung erlaubt.

²⁰⁷ Im Detail stammten fünf Personen aus dem westlichen Bundesgebiet, eine Person aus dem nördlichen Bundesgebiet sieben Personen aus Mitteldeutschland.

Name (Interview-Datum)	Bildungsweg	Alter	Beruf	Hörstatus	Sprachausrichtung / -kompetenz
Frau Koch (02. Aug. 03)	Sonderschule -> integr. Weiterbildung	Ca. 25	Hauswirtschafterin -> Heilerziehungspflegerin	An Taubheit grenzende Schwerhörigkeit; prälingual	Lautsprache / LBG, DGS, lautsprachreich
Frau Hubert (11. Juli 04)	weiße Integration	Ca. 25	Referendarin Lehramt	gehörlos; prälingual	Lautsprache / lautsprachreich
Herr Kopp (11. Juli 04)	weiße Integration	Ca. 25	Architekt	gehörlos; perilingual	Lautsprache / lautsprachreich
Herr Wagner (11. Juli 04)	Sonderschule	Ca. 25	Buchbinder	An Taubheit grenzende Schwerhörigkeit; prälingual	LBG, Lautsprache / lautsprachreich, LBG, DGS
Frau Ritter (04. Nov. 04)	Graue Integration	30	Buchhändlerin, -> Lehramtsanwärterin	Hochgradige progrediente Schwerhörigkeit, perilingual	LBG, Lautsprache, DGS / DGS, LBG, lautsprachreich
Frau Roth (04. Nov. 04)	Sonderschule -> graue Integration	26	Diplom-Heilpädagogin	Hochgradige Schwerhörigkeit, prälingual und familiär	LBG, Lautsprache DGS / DGS, LBG, lautsprachreich
Frau Hein (05. Nov. 04)	Graue Integration	28	Diplom-Ingenieurin	An Taubheit grenzende Schwerhörigkeit; prälingual	Lautsprache / lautsprachreich
Frau Gräfe (21. Feb. 06)	Sonderschule	52	Facharbeiterin Landwirtschaft, -> Ein-Euro-Job	Hochgradige Schwerhörigkeit	Lautsprache / lautsprachreich
Herr Gärtner (26. Feb. 06)	Sonderschule	32	Gärtner, -> Arbeit in Leichtmetall verarbeitendem Betrieb	Hochgradige Schwerhörigkeit, prälingual	Lautsprache, LBG / lautsprachreich, LBG, DGS
Frau Gärtner (26. Feb. 06)	Sonderschule	38	Näherin, -> Arbeit in Foto-Großlabor	Hochgradige Schwerhörigkeit, prälingual	Lautsprache, LBG / lautsprachreich, LBG, DGS
Frau Elbe (30. Mai 06)	Sonderschule	Ca. 45	Chemie-Laborantin, -> Datenverarbeitungskauffrau -> Arbeit in Buchführungsbüro	An Taubheit grenzende Schwerhörigkeit; prälingual	DGS / DGS, LBG, Lautsprache mittel
Herr Elbe (30. Mai 06)	Sonderschule	Ca. 48	Instandhaltungsmechaniker, -> Arbeit als Lagerarbeiter	gehörlos, perilingual	DGS / DGS, lautspracharm
Frau Mehl (22. Aug. 06)	Sonderschule -> integrative Weiterbildung	Ca. 25	Hauswirtschafterin, -> Heilerziehungspflegerin	gehörlos, prälingual	DGS / DGS, Lautsprache mittel

Tabelle 1: Fallsample insgesamt

Die Differenzierungen in der Spalte *Bildungsweg* beziehen sich auf die Erfahrungen der Biografieträger in pädagogischen Institutionen. Dabei sind die genannten Begriffe wie folgt zu verstehen:

- 'Sonderschule': exklusiv sonderpädagogisch arbeitende Institutionen²⁰⁸;
- 'weiße Integration': regelpädagogisch arbeitende Institutionen, in denen Kinder mit Behinderung **durch** Anerkennung und Erfüllung ihres Bedarfs an Nachteilsausgleich gleichberechtigt mit einbezogen sind;

²⁰⁸ Hier sind alle sonderpädagogischen Einrichtungen vom Elementarbereich über den Primar-, Sekundarbereich inklusive dem beruflichen Bildungsbereich einbezogen.

- 'graue Integration': regelpädagogisch arbeitende Institutionen, in denen Kinder mit Behinderung **ohne** Anerkennung und Erfüllung ihres Bedarfs an Nachteilsausgleich ggf. unter Hinnahme von Benachteiligungen mitlaufen.

Der Wechsel von sonder- und integrativ-pädagogischen Einrichtungen ist in der Tabelle durch das Symbol ‚→‘ gekennzeichnet.

Die Spalte *Beruf* gibt den beruflichen Werdegang in der Reihenfolge der erworbenen Qualifikationen bzw. beruflichen Tätigkeiten wieder.

Die in der Spalte *Hörstatus* enthaltenen Informationen sind abgeleitet zum Einen aus den Angaben der Biografieträger im Interview und zum Anderen aus dem subjektiven Eindruck des Interviewers zur Sprachkompetenz während der mindestens einstündigen laut- und/oder gebärdensprachlichen Erfahrungspräsentation. Die in der Tabelle verwendeten Kategorien (‚An Taubheit grenzend schwerhörig‘ / ‚stark schwerhörig‘ / ‚gehörlos‘) entsprechen dabei der üblichen Klassifizierung (vgl. Rausch u.a. 2002, S. 93-97).

In der Spalte *Sprachausrichtung/ -kompetenz* steht an erster Stelle die primäre Sprachbasis (Muttersprache)²⁰⁹ der Interviewee. Es schließen sich ggf. zusätzlich vorhandene Sprachkompetenzen²¹⁰ an, welche die Biografieträger zur Kommunikation nutzen können.

Umstände der Interviewerhebung

Das Ziel, qualitativ hochwertiges Datenmaterial zu gewinnen, ist nur in einer weitestgehend ungestörten Situation für die Interviewerhebung erreichbar. Das betrifft sowohl die äußeren Bedingungen, welche einen großen Einfluss auf die Qualität der Audio-Protokolle haben. Zudem ist es gerade beim autobiografisch-narrativen Interview wichtig, dass die Zugzwänge des Stegreiferzählens

²⁰⁹ Bei einigen Interviewee stehen hier mehrere unterschiedliche Systeme. In diesen Fällen wurde im Interview klar, dass es seitens der betreffenden Person keine eindeutige Festlegung gibt (z.B. bilingualer Spracherwerb, oder späterer Wechsel der Hauptsprache). Hier ist die Reihenfolge der Angaben entsprechend dem Eindruck des Interviewee auf Basis der Interviewaufzeichnung erfolgt.

²¹⁰ Eine Wiederholung der Sprachausrichtung ist hier nur erfolgt, wenn keine weitere Sprachkompetenz vorliegt. Zusätzlich wurde die übliche Einteilung in 'lautsprachreich', '-arm' und 'Lautsprache mittel' aufgenommen.

ungestört ihre Wirkung entfalten können, wofür eine Situation von großer Vertrauenswürdigkeit notwendig ist.

Mit diesem Ziel wurden in der Erhebungsphase der hier vorliegenden Arbeit in allen Fällen notwendige Details bereits einige Wochen vor der Terminsetzung in schriftlicher Kommunikation (per E-Mail bzw. Telefax) abgesprochen. Insbesondere die besonderen Rahmenbedingungen mit einer vom üblichen Frage-Antwort-Muster abweichenden Gestaltung der Interviewsdurchführung und einer nicht vorbestimmten Dauer mussten ausreichend erläutert werden. Zudem war auch wichtig, auf den Einsatz von Videotechnik zur Aufzeichnung des Interviews hinzuweisen.

Die Durchführung der Interviews konnte in fast allen Fällen in einem vertrauten, störungsarmen bis -freien Rahmen im privaten Bereich der Interviewee realisiert werden. Lediglich ein Interview musste aus Termingründen am Arbeitsplatz durchgeführt werden, bei welchem leider die aufgezeichnete Tonqualität aufgrund kontinuierlicher Störgeräusche durch Maschinenbetrieb gemindert ist.

Technikeinsatz

Eine Besonderheit dieses Promotionsprojektes ist der Einsatz von Videografie für die Protokollierung von Bild und Ton der autobiografisch-narrativen Interviews. Dies ist mit einem höheren Aufwand sowohl bei der Aufzeichnung als auch bei der Transkription verbunden. Da es sich bei der Interviewee-Gruppe ausschließlich um Menschen mit einem zumindest hochgradigen Hörverlust handelt, ist bei diesen Personen zumeist auch die Artikulation insoweit beeinträchtigt, dass eine reine Sprachaufzeichnung für die exakte Transkription nicht ausreichend ist. Hintergrund ist die eingeschränkte bis fehlende Eigenkontrolle der Sprachproduktion infolge der stark eingeschränkten bzw. fehlenden Hörfähigkeit, die für eine gut verständliche Artikulation notwendig ist. Nur durch die zusätzlich aufgezeichneten Informationen des Mundbildes, der Mimik und Gestik kann diese Einschränkung ausreichend kompensiert werden.

Für die audio-visuelle Aufzeichnung der Interviews kam hochwertige Technik zum Einsatz²¹¹. Im Unterschied zu reinen Audio-Aufnahmegeräten ist der Aufbau der AV-Technik etwas zeitintensiver. Aufbau und Einrichtung haben bei den unmittelbaren Vorbereitungen ca. 15 Minuten z.T. unter Einbezug der Interviewee in Anspruch genommen.

Vertrauensbildende Aktivitäten

Im unmittelbaren zeitlichen Umfeld der Interviews ergab sich bei allen Interviews in Privatwohnungen eine ca. halb- bis einstündige informelle Phase, wodurch sich eine vertrauensvolle Stimmung für das Interview einstellte. Diese Phase ist zum großen Teil im Hintergrund mit aufgezeichnet worden²¹².

Technische Hilfen und Dolmetschereinsatz

Wie im Kapitel 3 dargestellt, sind hörgeschädigte Menschen in der Regel auf technische Hilfen zur Sicherung und Optimierung der Kommunikation als einer Basis von Teilhabe angewiesen. Diese Hilfen müssen der individuellen Situation angepasst werden. Das trifft auch auf die Situation des autobiografisch-narrativen Interviews zu.

Für die hier vorliegende Arbeit ist zu konstatieren, dass aufgrund der vorhandenen Lautsprachkompetenzen der meisten Interviewee auf eine zusätzliche Dolmetschung verzichtet werden konnte. Da beim autobiografisch-narrativen Interview Redeanteile vor allem durch die Informanten erbracht werden, wäre ein Dolmetscher hauptsächlich für den Interviewer notwendig. Hier war es dem Autor als Interviewer jedoch aufgrund seiner Hör-Erfahrungen mit der oft abweichenden Kommunikation von hochgradig Schwerhörigen möglich, sich ausreichend in die Artikulation der Interviewee einzuhören, unterstützt durch die Wahrnehmung von Mimik, Gestik und Gebärden. Für die Frage- und Stimuli-Funktion des Interviewers waren dessen unterstützende Kommunikations-

²¹¹ Zunächst griff ich auf einen S-VHS-Camcorder und Studio-Mikrofone des Instituts für Rehabilitationspädagogik der Universität Halle zurück. Diese war wegen Größe und Gewicht mit einem enormen Transportaufwand verbunden. Später legte ich mir einen miniDV Camcorder mit Stereo-Zoom-Mikrofon zu, welcher wesentlich leichter und kleiner ist und ebenfalls eine ausreichend hohe Ton-Bild-Qualität als Basis der Transkription und Analyse liefert.

²¹² Im Hintergrund bedeutet, dass die Kamera einfach auf Aufnahme gestellt wurde, ohne dies besonders anzukündigen.

kompetenzen (Gebärden, Mundbild, Mimik, Gestik) ebenfalls hinreichend für eine Verständigungsabsicherung. Lediglich bei dem lautspracharmen Gehörlosen war eine zusätzliche Unterstützung notwendig²¹³.

Die folgende Tabelle 2 gibt einen Überblick zu den eingesetzten Hilfen und vorhandenen Auffälligkeiten in der Kommunikation:

Name	Technische Hilfsmittel	Besonderheiten	Verständlichkeit (sehr leicht / leicht / mittel / schwer / sehr schwer)
Frau Koch	Binaurale HdO Hörgeräte	Leichte Dyslalie	Leicht
Frau Hubert	Keine	Dyslalie, Dysgrammatismus	Schwer
Herr Kopp	Keine	Leichte Dyslalie	Leicht
Herr Wagner	Binaurale HdO Hörgeräte, Lautsprachbegleitende Gebärde	Kontinuierlich Lautsprache begleitende Gebärden durch den Interviewee	Leicht
Frau Ritter	Binaurale HdO Hörgeräte, FM-Anlage, Lautsprachbegleitende Gebärde	größere Abschnitte mit Lautsprache begleitenden Gebärden durch die Interviewee	Sehr leicht
Frau Roth	Binaurale HdO Hörgeräte	Leichte Dyslalie; zeitweise Störgeräusch durch Baustelle	Sehr leicht / Schwierigkeit bei Transkription durch Störgeräusch
Frau Hein	Cochlear Implant	Störgeräusche durch Umgebung (PC)	Leicht / Schwierigkeit bei Transkription durch Störgeräusch
Frau Gräfe	Binaurale HdO Hörgeräte	Leichte Dyslalie	Leicht
Herr Gärtner	Binaurale HdO Hörgeräte	Leichte Dyslalie, Nuscheln; zeitweise Störgeräusch durch Staubsauger	Mittel / Schwierigkeit bei Transkription durch Störgeräusch
Frau Gärtner	Binaurale HdO Hörgeräte	Leichte Dyslalie, leise Aussprache	Mittel
Frau Elbe	Monaurales HdO Hörgerät	Leichte Dyslalie, leichter Dysgrammatismus; einseitig ertaubt, andersseitig hochgradig hörgeschädigt	Mittel
Herr Elbe	Deutsche Gebärdensprache mit Lautierung; Übersetzung durch Ehefrau	Lautspracharm, schwere Dyslalie	Mittel
Frau Mehl	Binaurale HdO Hörgeräte, Lautsprachbegleitende Gebärden	Dyslalie, Dysgrammatismus, sehr leise	Mittel bis schwer

Tabelle 2: Technische Hilfsmittel in den Interviews

Kommunikation im unmittelbaren Vorfeld

Wie bereits dargestellt, fand bei allen im privaten Umfeld durchgeführten Interviews im Vorfeld ein halb- bis einstündiger informeller Austausch zwischen dem Interviewer und dem Biografieträger statt. Wesentliches Ziel des Interviewers war es dabei, durch sein offenkundiges Interesse an der aktuellen Situation des persönlichen Schicksals des Informanten sowie der Offenbarung seiner Kenntnisse und Kompetenzen im Zusammenhang mit Menschen mit

²¹³ Dafür bot sich die Ehefrau an. Leider hat sich dieses Angebot insofern als problematisch herausgestellt, dass durch den Einfluss der Ehefrau dieses Interview nicht mehr den Charakter einer narrativen Stegreiferzählung entwickeln konnte.

Hörbehinderung und ihrem sozio-kulturellen Kontext die Vertrauensbasis für das Interview zu bereiten und damit die Öffnung des Biografieträgers für den Erzählstrom zu erleichtern (vgl. Glinka 2003, S. 133-136)²¹⁴. Diese Strategie kann mit Blick auf die Erzählungen für diese Zielgruppe als erfolgreich eingeschätzt werden.

Details zu den Einzelfällen für die Feinanalyse

Die folgende Tabelle 3 gibt detaillierte Informationen zu den zwei Personen wieder, deren Lebensgeschichten in die Feinanalyse einbezogenen sind.

Name	Bildungsweg	Beruf	Hörstatus -> Anamnese	Sprachausrichtung -> Position
Frau Hubert	weiße Integration bis zum berufl. Bereich: Integrativer Kindergarten -> Integrative Grundschule -> Integrative Gesamtschule: Abitur -> Regel-Universität	1. Hochschulstudium Lehramt Sonderschule f. Schwerhörige, Fach Sport: abgebrochen -> 2. Lehramt Sonderschule f. Verhaltensgestörte: Abschluss 1. Staatsexamen -> Referendarin an Sonderschule für Verhaltensgestörte	gehörlos -> prälingual wahrscheinlich in Folge Impfreaktion -> hörender familiärer Hintergrund	ausschließlich Lautsprache -> „Ich gehöre zur ‚Welt der Hörenden“
Frau Ritter	Graue Integration: Regelkindergarten -> Regelgrundschule -> Regelgymnasium -> Regel-Universität -> Regel-Berufsausbildung -> Regel-Universität	1. Hochschulstudium Lehramt gymnasiale Oberstufe, Fächer Englisch und Deutsch: nach Offenbarung der Hörbeeinträchtigung Wechsel zu Jura: nach Verschlechterung des Hörens Abbruch -> Berufsausbildung zur Buchhändlerin bei Kaufhauskette -> nach Reha 2. Hochschul-studium: Lehramt Sonderschule Schwerpunkte Schwerhörigen-, Gehörlosen- und Lernbehindertenpädagogik: Fächer Deutsch und Religion	Hochgradige progrediente Schwerhörigkeit -> prälingual mit unklarer Anamnese -> hörender familiärer Hintergrund	Erste Muttersprache Lautsprache, zweite Muttersprache Deutsche Gebärdensprache bei spätem Erwerb der Gebärdensprachkompetenz -> Wanderer zwischen den Welten mit offensivem Standpunkt pro Gebärdensprache.

Tabelle 3: Zwei Einzelfälle der Feinanalyse

Die Auswahl dieser zwei Lebensgeschichten erfolgte aufgrund der Erfahrungsabfolgen und eigentheoretischen Positionierungen, die aus den autobiografisch-narrativen Interviews emergieren. Insbesondere die unterschiedlichen Erfahrungen und Positionen der zwei Biografieträgerinnen mit Gebärdensprache und Lautsprache im Kontext mit den Erfahrungen an Teilhabe in inner- und außer-institutionellen Bildungszusammenhängen lässt sie zu zwei maximal kontrastie-

²¹⁴ Glinka nennt ein erstes Gespräch den Beginn des Interviews. Im vorliegenden Projekt ist dieses erste Gespräch, abgesehen von den organisatorischen Aushandlungen auf schriftlichem Wege, quasi aus Zeitgründen direkt vor den Interviews erfolgt.

renden Eckfällen²¹⁵ werden. Dass es sich letztlich um zwei Frauen zudem aus dem westlichen Bundesgebiet handelt, ist der Abfolge der Aquisestrategien und den von Außen gesetzten zeitlichen und finanziellen Rahmenbedingungen geschuldet²¹⁶.

4.3.4 Aufbereitung des Datenmaterials - Transkription

Qualitative Forschung benötigt eine dauerhafte Verfügbarkeit des flüchtigen Gesprächsverhaltens der zu untersuchenden Subjekte. Transkripte, also "(...) *die grafische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen, die an einem Gespräch (...) teilnehmen*" (Kowal 2003, S. 438), sind auch die Basis der narrationsstrukturanalytischen Biografieforschung.

Videografie als Besonderheit bei autobiografisch-narrativen Interviews mit hörgeschädigten Interviewee

Die Fragestellung des Promotionsvorhaben fokussiert auf Lebensgeschichten von Menschen mit einer prä- und perilingualen Hörschädigung. Diese Fokussierung erfordert Modifikationen im Kontext der Protokollierung der Interviews, welche üblicherweise in der Biografieforschung mit Audioaufzeichnung realisiert wird. Denn aufgrund der frühen hochgradigen Hörschädigung muss bei allen Interviewee eine behinderungsbedingt häufig in Erscheinung tretende Beeinträchtigung der Artikulation konstatiert werden, wobei es beträchtliche graduelle Unterschiede zwischen den einzelnen Interviewee gibt. Da dieser Zusammenhang bereits vor der Erhebung bekannt war, wurde bereits im Vorfeld der Erhebung die Entscheidung für eine konsequente Protokollierung der Interviews in Form von audio-visueller Aufzeichnung getroffen.

²¹⁵ Auf eine minimale Kontrastierung muss aufgrund der üblichen Sachzwänge eines stipendiumsfinanzierten Promotionsprojektes als notwendige Abkürzungsstrategie verzichtet werden.

²¹⁶ Dem Autor sind ganz ähnlich gelagerte Fälle in seiner zwischenzeitlich gewonnen beruflichen Praxis als Integrationsberater des Fachdienstes für Menschen mit Hörbehinderung in Leipzig auch aus dem östlichen Bundesgebiet bekannt geworden. Leider wurde dieser Feldzugang erst im letzten Drittel der Förderlaufzeit möglich, so dass eine weitere Erhebung zur minimalen Kontrastierung nicht mehr realisiert werden konnte.

Die dynamische technische Entwicklung im Multimedia-Bereich des letzten Jahrzehnts kam der – auch finanziellen - Realisierbarkeit einer Bearbeitung von videografierten Interviewprotokollen entgegen. Neben der schon genannten Aufzeichnungstechnik sind insbesondere die Möglichkeiten der digitalen Archivierung²¹⁷ und EDV-gestützten Transkription²¹⁸ zu nennen.

Ein Augenmerk liegt auf der notwendigen Besonderheit, Ton und Bild in ein schriftliches Format zu bringen, welches dennoch für die Interpretationsarbeit praktikabel ist. Aufgrund der behinderungsbedingten Abweichungen in der Lautsprachproduktion, würde eine (i.d.R. übliche) Reduktion auf die Audio-Protokollierung der Interviews unzulängliche Transkripte erzeugen. Vielmehr müssen visuelle Aspekte der Sprache, wie die linguistischen und paralinguistischen Äußerungen im Gebärden- und Körpersprachbereich, zumindest partiell in der Verschriftlichung mit einbezogen werden, um ein ausreichend vollständiges Transkript des Erzählten zu erhalten. Dieser Umstand betrifft in der hier vorliegenden Arbeit zumindest partiell alle Interviews. Eine geeignete technische Lösung für ein solches mehrdimensionales Transkript stellt der als Open Source Software verfügbare Partitur-Editor EXMARaLDA²¹⁹ dar, der von Mitarbeitern des Sonderforschungsbereichs „Mehrsprachigkeit“ (SFB 538) der Universität Hamburg entwickelt wurde²²⁰. Dieses Programm ist mit einem Keyboard-Modul zur Darstellung von Sonderzeichen ausgestattet (vgl. Abbildung 13).

²¹⁷ Heutzutage genügt der Home-PC mit Video-Schnittkarte, um die analogen bzw. digitalen AV-Aufzeichnungen für die elektronische Archivierung und Weiterverarbeitung einzulesen. Eine platzsparende Sicherung der Daten auf DVD ist preiswert und durch den gesicherten Zugang der Originaldaten zweckmäßig.

²¹⁸ Erst seit ca. 2004 gibt es erschwingliche Hardware-Lösungen, mit denen sich Videodateien in Kombination mit Texteditoren per Fußschalter steuern lassen, wodurch eine effektive Transkriptionsarbeit möglich ist.

²¹⁹ „EXMARaLDA steht für ‚Extensible Markup Language for Discourse Annotation‘. Es ist ein System von Konzepten, Datenformaten und Werkzeugen für die computergestützte Transkription und Annotation gesprochener Sprache, sowie für das Erstellen und Auswerten von Korpora gesprochener Sprache.“ (<http://www.exmaralda.org/index.html> , Stand 03.06.2009)

²²⁰ In dem Programm EXMARaLDA sind die Konzepte älterer Partitur-Editor-Programme, wie das HIAT-DOS, mit inkludiert. EXMARaLDA bietet z.B. im Vergleich zum HIAT-DOS (vgl. Ehlich 1992) eine den neueren, grafischen Oberflächen von Computerprogrammen adäquate Lösung an und ist dadurch wesentlich einfacher da intuitiv bedienbar. Zudem nutzt es auch die multimedialen Möglichkeiten des heutigen Home-PC-Standards, indem es Audio- und Videoinhalte ebenfalls zeitgleich zu dem Transkript darstellen kann.

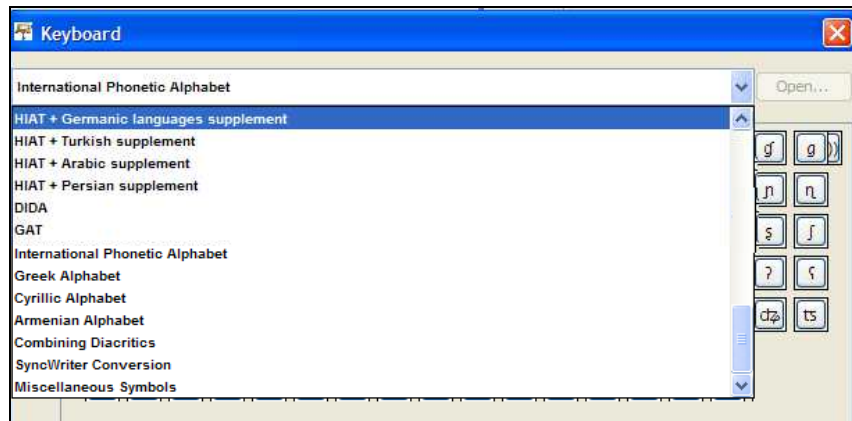


Abbildung 13: Keyboard-Modul von EXMARaLDA

Mit diesem Modul können die Sonderzeichen einiger verbreiteter Transkriptionssysteme und Buchstabenzeichen einiger nicht-lateinischer Schriftsprachen im Editor verwendet werden.

Die Benutzeroberfläche des Partitur-Editor zeigt seine Potentiale für die Arbeit mit mehrsprachigen Transkripten aber auch mit Gruppensituationen oder Handlungssequenzen auf (vgl. Abbildung 14).

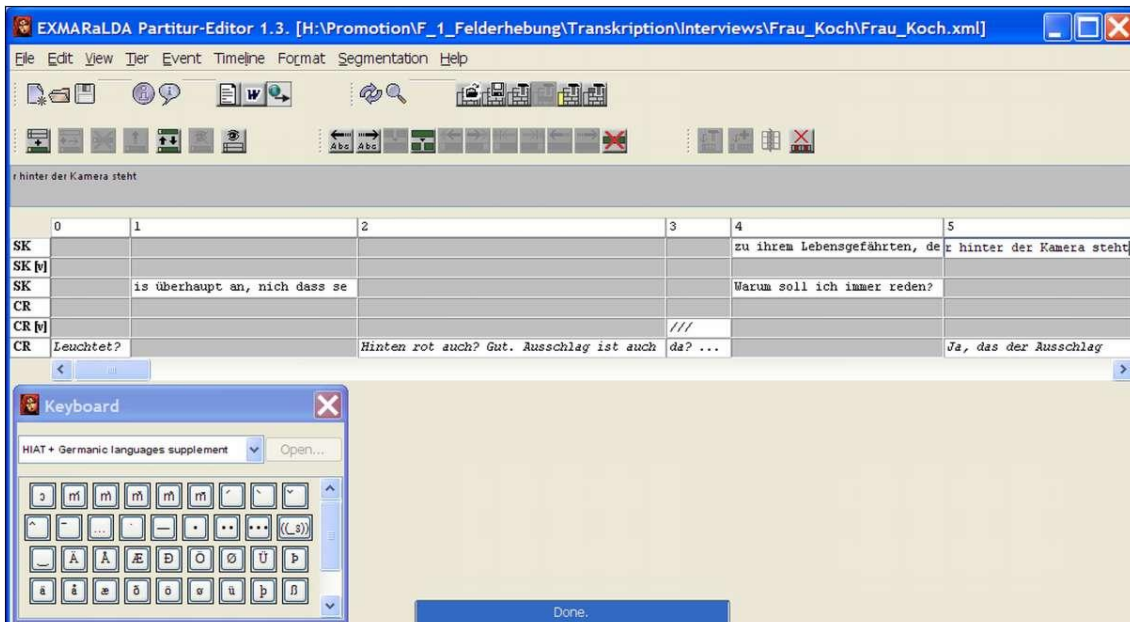


Abbildung 14: Screenshot von der EXMARaLDA-Benutzeroberfläche

Außer dem Keyboard bietet EXMARaLDA noch einige weitere Panels, welche an dieser Stelle aber nicht weiter ausgeführt werden, da sie in der hier vorliegenden Abreit nicht zur Anwendung kamen.

Vorbereitungen zur Transkription (vgl. auch Mempel 2009)

Der Aufwand bei der Transkription von audio-visuellen Aufzeichnungen ist wesentlich höher als bei den üblichen reinen Tonaufzeichnungen. Deshalb bedarf eine effiziente und insbesondere ökonomische Transkriptionsarbeit von audio-visuell vorliegenden Interviewaufzeichnungen spezifischer Vorbereitungen. So hat es sich bewährt,

- den gesamten Aufnahmebestand nach seiner aufnahmetechnischen und dateninhaltlichen Qualität zu sondieren, sowie
- für jedes Interview eine inhaltlich-thematische Übersicht zu den Interviewinhalten zu erstellen.

Im Detail wurde folgender Arbeitsablauf entwickelt:

1. Forschungstagebucheintrag mit den wesentlichen Daten zu den Aufnahmen (Aufnahmedatum und -zeit, -ort, Dauer, Besonderheiten wie z.B. technische od. akustische Störungen, Gedächtnisprotokoll zum Vor- und Nachgespräch, Teilnehmerkürzel) anlegen und archivieren.
2. Analoge und digitale Interview-Aufnahmen digital auf DVD sichern und archivieren.
3. Anonymisierungsmasken definieren.
4. Zu jeder Interviewaufnahme ein Storyboard anlegen (Interviewsequenzen mit Stichpunkten zum Inhalt zugeordnet zu Timecode Beginn und Ende sowie mit Notizen zur Qualität der Aufnahme) und archivieren.

Am Ende dieser Arbeitsschritte stehen genügend Info-Materialien als Auswahlhilfen für die anschließende Aufgabe der Feintranskription zur Verfügung.

Transkriptionskonventionen²²¹

Die Transkription von audio-visuell aufgezeichneten Interviews zur weiteren Bearbeitung mit dem Verfahren der Narrationsstrukturanalyse stellt Neuland dar.

²²¹ Zur Vertiefung ist das Online verfügbare „Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT.“ (Rehbein u.a. 2004; http://www.exmaralda.org/files/azm_56.pdf Stand 10.06.2009) empfehlenswert.

Deshalb erfolgt hier eine detailliertere Darstellung, als in Qualifikationsarbeiten üblich.

Für die Darstellung von kommunikativen Äußerungen innerhalb eines Transkripts haben sich mehrere Systeme entwickelt (vgl. Mempel 2009). Die zeitgleiche Darstellung von laut-, gebärden- und parasprachlichen Phänomenen, von suprasegmentalen Sprachmerkmalen sowie ggf. Übersetzungen von Gebärdensprache in Lautschriftsprache ist eine noch speziellere Herausforderung, welche schon immer in der Analyse empirischer Beobachtungen von Menschen mit Hörbehinderung eine große Rolle spielt. Früh hat sich Heribert Jussen (vgl. Jussen 1985, 1987, 1994) mit der Interaktionsanalyse von hörgeschädigten Kindern beschäftigt. Auf Grundlage des in der soziolinguistischen Forschung von Konrad Ehlich und Jochen Rehbein entwickelten Systems der Halbinterpretativen Arbeitstranskription, kurz HIAT (vgl. Ehlich u.a. 1976, 1979, 1981a, 1981b) wurde ein Partitur-Editor für den PC entwickelt. Jussen erkannte die Brauchbarkeit dieser kurz HIAT-DOS genannten Software für die Transkription der verbalen, nonverbalen, gestischen und mimischen Erscheinungen. So lassen sich alle von mehreren Akteuren gleichzeitig aufgezeichneten Handlungsäußerungen in ihrer zeitlichen Relation zueinander schriftlich darstellen. Die HIAT hat sich als Transkriptionssystem im deutschen Sprachraum weit verbreitet. Insbesondere bei Untersuchungen in den Bereichen der institutionellen und der interkulturellen (zweisprachigen) Kommunikation, sowie bei Studien mit noch offenen Auswertungszielen kommt sie zum Einsatz (vgl. Dittmar 2002, zitiert nach Mempel 2009).

Ein Partitur-Editor erlaubt es, im laufenden Transkript durch Partiturklammern Flächen für mehrere Sprecher parallel (also synchron) mit mehreren Zeilen pro Sprecher darzustellen. Pro dargestelltem Sprecher sind mehrere frei definierbare Zeilen für die verschiedenen Äußerungsebenen und auch Kommentare möglich. So kann z.B. für einen fremdsprachigen Sprecher die Transkription der *"(...) phonologisch identifizierbaren Phänomene (gesprochene Sprache)"* (Rehbein 2004, S. 35) in literarischer Umschrift der Originalsprache und simul-

tan dazu die Übersetzung in die Arbeitssprache des Forschers dargestellt werden²²².

Für die Bedarfe der soziolinguistischen Forschung wurden sehr detailliertere Transkriptionskonventionen entwickelt. So können nichtphonologische Phänomene²²³ aus den Bereichen der Mimik und Gestik dargestellt werden (vgl. z.B. Halwachs 1994), die insbesondere im Prozess der linguistischen Analyse von Sprechakten (vgl. z.B. Zillig 1994) und diskursanalytischen Erforschung von Handlungsturns Anwendung finden.

Die vorhandenen vielfältigen Möglichkeiten erforderten für die hier vorliegende Arbeit einen pragmatischen Weg. Es galt eine Lösung zu entwickeln, in der die Transkriptionskonventionen inklusive der Notationssysteme angemessen sind in Bezug auf die prädestinierte Auswertungsmethode. Zwei Leitkriterien galt es für die Auswahl aus dem Pool des Möglichen für die narrationsanalytische Biografieforschung zu beachten:

- Alle für die korrekte semantische Erfassung der lebensgeschichtlichen Präsentation notwendigen Informationen mussten dargestellt werden.
- Es musste ein leichtes Handling des Transkripts gewahrt bleiben, indem eingängige Notationen aufgestellt werden und Zusatzinformationen auf das unbedingt notwendige konzentriert bleiben.

Die erste Entscheidung war, in üblicher literarischer Form²²⁴ zu transkribieren.

²²² Für das Programm HIAT-DOS wird beschrieben: „*HIAT-DOS gibt durch Partiturklammern gekennzeichnete Flächen mit mehreren Zeilen für maximal neun Sprecher vor, in die die Transkription der verbalen Daten in literarischer Umschrift eingegeben werden. Korrekturen in einer Zeile der Fläche werden so vorgenommen, dass die Synchronizitätsdarstellung des Transkripts erhalten bleibt (Flächen- statt Zeilenverschub). HIAT-DOS umfasst darüber hinaus die Möglichkeit zur Wiedergabe intonatorischer Daten nach den HIAT-Konventionen (supralinear) sowie zur Wiedergabe nonverbaler Kommunikation (NVK) in bis zu drei NVK-Zeilen pro Sprecher. Die NVK-Zeilen können alternativ z.B. für Kommentare oder (Interlinear-) Übersetzungen genutzt werden.*“ (Ehlich 2007)

²²³ Hier sind sowohl einzelne Erscheinungen als auch ganze Abläufe von „(...) nicht-phonologischen und nonverbalen Phänomenen (...)“ (Rehbein u.a. 2004, S. 35) gemeint, die akustisch oder visuell erfassbar sind.

²²⁴ Bei der Transkription von narrativen Interviews hat es sich etabliert, das Gesprochene in literarischer Form zu transkribieren. Phänomene wie z.B. Versprecher, dialektalische Eigenheiten und Interjektionen werden dabei möglichst lautgetreu dargestellt.

Die für die Transkription der nicht-phonologischen und nonverbalen Phänomene in der hier vorliegenden Arbeit entwickelten Lösungen sind in den folgenden Abbildungen dargestellt. Zu unterscheiden ist dabei in Phänomene im verbalen Bereich (Abbildung 15) und im nonverbalen Bereich (Abbildung 16).

/	.....	Abbruch eines Wortes oder eines Satzes gefolgt von Korrektur oder Neu-Ansatz
=	.....	Schneller Anschluss
•	.....	Pause (1 Sekunde)
••	.....	Pause (2 Sekunden)
•••	.....	Pause (3 Sekunden)
((_s))	.....	Pause mehr als 3 Sekunden (Anzahl Sekunden in Klammern)

Abbildung 15: Notation von Phänomenen im verbalen Bereich

Die in Abbildung 15 enthaltenen Notationen haben einen starken Bezug zu den segmentalen phonologischen Phänomenen²²⁵. Diese Notationszeichen entsprechen stark den üblicherweise in der Transkription autobiografisch-narrativer Interviews angewendeten Zeichen.

Die in der folgenden Abbildung 16 enthaltenen Notationszeichen betreffen Phänomene, die in Transkripten für die Narrationsstrukturanalyse üblicherweise nur punktuell als Kommentare markiert werden. Diese Notation gibt die „*Modulation, Sprechgeschwindigkeit, Sprechweise*“ (Rehbein 2004, S. 54 f.) - also die nicht- bzw. suprasegmentalen Merkmale des Gesprochenen wieder. In Partitur-Transkripten ist es möglich, diese Zeichenketten in einer extra Zeile der Sprecherflächen synchron zum Gesprochenen darzustellen. Unter pragmatischen Aspekten ist es sinnvoll, diese Phänomene nicht durchgängig, sondern auf vom überwiegenden Sprachduktus auffällig abweichende Abschnitte fokussiert zu transkribieren.

²²⁵ Gebärdensprachäußerungen würden hier adäquat behandelt: „*Die Grammatik der Deutschen Gebärdensprache lässt sich mit Hilfe der konventionellen sprachwissenschaftlichen Kategorien Phonologie, Morphologie, Morphosyntax und Syntax beschreiben.*“ (Wikipedia_DGS 2009, Stand 10.06.2009).

—	betont gesprochen
--	gedehnt gesprochen
-_	gedehnt und betont gesprochen
->	schnell gesprochen
->_	schnell und betont gesprochen
~	Stimmhöhe schwankt
>	Stimme ist leiser
<	Stimme ist lauter
'	Stimme wird gesenkt
`	Stimme wird gehoben
'`	Stimme wird gehoben und gesenkt
+	Vorheriges NVK-Merkmal steigert sich <i>(z.B. lauter wird noch lauter – leiser noch leiser)</i>

Anmerkung: Die Zeichen können auch in Kombinationen auftreten und stehen dann für stimmliche Phänomene, die ebenso kombiniert auftreten.

Abbildung 16: Notation nonverbaler Sprach-Sprech-Phänomene

Sinnvoll wird der Einsatz der dargestellten Notationszeichen im Unterschied zu eigentlich gebräuchlichen Text-Kommentar-Einfügungen erst durch die Partitur-Transkription, welche in der folgenden Übersicht dargestellt ist.

Timecodes (als fortlaufende Nummerierung)							
	793	794	795	796	797	798	
							Timeline
R. [Geb]						studieren	Sprecher 1: Frau Ritter
R. [kom]	einatmen		einatmen		atmen		
R. [nvk]		<<		-			
R. [v]	•	Ja.	•	Ja.	• •	Studium: war halt noch	
I. [nvk]		~					Sprecher 2: Interviewer
I. [v]		Hmhm.					

Legende Sprecherzeilen:
 [Geb] : Transkription der Gebärdenäußerungen (bei direkter Übersetzung in literarische Umschrift)
 [kom] : Kommentare des Transkripteurs zur aktuellen Position des Sprechaktes
 [nvk] : Transkription nonverbaler Sprach-Sprech-Phänomene
 [v] : Transkription der verbalen Phänomene

Abbildung 17: Beispiel-Transkript in Partitur-Ausgabe²²⁶

²²⁶ Die Darstellung ist zur besseren Veranschaulichung farbig gestaltet und mit Zusatzinformationen versehen. Es ist dem jeweiligen Transkripteur bzw. Forscher möglich, das Layout der Transkripte individuell zu gestalten. Für die vorliegende Arbeit wurde ein einfaches monochromes Layout mit einigen zusätzlichen Linien zur Abtrennung der Sprecherturns verwendet. Zudem wurden aus ökonomischen Gründen Kommentare des Transkripteurs zu nonverbalen Phänomenen mit in die nvk-Zeile genommen.

Mit der Partitur-Transkription ergibt sich ein für diese Forschungsrichtung ungewöhnliches Textlayout, an das sich z.B. die Mit-Interpretatoren in Interpretationsgruppen und -werkstätten zunächst einmal gewöhnen mussten, zumal diese Transkription auch wesentlich mehr Raum einnimmt.

Transkription von Gebärdensprache

Die Fragestellung dieser Arbeit schließt auch lautspracharme Gehörlose, für die Deutsche Gebärdensprache die einzig verwendete Muttersprache darstellt, als potentielle Interviewee mit ein. Darüber hinaus gibt es hochgradig schwerhörige Interviewee, welche begleitend zu den Lautsprachäußerungen punktuell oder sequentiell begleitend Gebärden einsetzen.

Mit der Verwendung der Partitur-Transkription wird ein Einbezug der Gebärdensprache theoretisch auch möglich. Derzeit mangelt es jedoch (noch) an Lösungen, mit denen für den Bedarf der qualitativen Sozialforschung effiziente Transkripte von Gebärdenäußerungen erstellt werden können²²⁷. Das ist ein wesentlicher Faktor für zwei im Verlauf der vorliegenden Arbeit getroffene Entscheidungen:

1. Lautspracharme Gehörlose wurden für das Sampling außer Acht gelassen²²⁸.
2. Die (lautsprachbegleitenden) Gebärden in den lautsprachlichen Interviews der hochgradig schwerhörigen Interviewee wurden nur punktuell²²⁹ und in direkter Übersetzung notiert.

²²⁷ Es gibt einige Ansätze (vgl. Löffler 2004), die hier aber nicht weiter ausgeführt werden, da sie nicht zur Anwendung gekommen sind.

²²⁸ Da sich der Feldzugang zu lautspracharmen Gehörlosen erst zu einem sehr späten Zeitpunkt öffnete, ist kein Fallbeispiel von dieser Gruppe in die Arbeit mit eingeflossen. Für den Fall, dass sich noch die Gelegenheit zu einem Interview in Deutscher Gebärdensprache ergeben hätte, wäre eine Hilfsstrategie für die Transkription zum Einsatz gekommen: Durch den Einsatz eines Dialekt kompetenten Dolmetschers bereits während der Interviewdurchführung sollte eine abgesicherte Übersetzung mit aufgezeichnet werden, die dann in gebräuchlicher Weise transkribiert worden wäre.

²²⁹ Diese punktuelle Transkription erfolgte an Stellen, in denen ein ausreichendes Verständnis der Lautsprachäußerungen nicht möglich war.

Anonymisierungsstrategien

Zum Schutz der Sozialdaten der Informanten ist es zwingend notwendig, eine Anonymisierung der Namen und Orte im Kontext des Interviews vorzunehmen. Das Definieren der Anonymisierungsmasken kann nach verschiedenen Kriterien erfolgen. Glinka gibt einen wichtigen Hinweis darauf, was der Forscher im Verfahren der Anonymisierung beachten soll, so

*„(...) werden alle Eigennamen sowie Zeit- und Ortsangaben - letztendlich jeder Hinweis im Text, der Rückschlüsse auf den Erzähler zulassen könnte - durch Decknamen maskiert. Es empfiehlt sich gerade für diejenigen, die sich im Umgang mit dem Forschungsinstrument ‚narratives Interview‘ noch nicht so sicher sind, eine Liste (abgesichert gegenüber dem öffentlichen Zugriff) anzulegen, auf der die Originalnamen und die entsprechend gewählten Decknamen ersichtlich sind. Die Maskierung sollte andererseits jedoch berücksichtigen, dass der damit einhergehende Entfremdungseffekt nicht so weit vorangetrieben wird, dass die Gesamtgestalt der Ereignisse und die Kontexte, die die kognitiven Figuren verknüpfen, erhalten bleiben.“
(Glinka 2003, S. 25).*

Derzeit geläufige Strategien für die Personennamen sind z.B.:

- ein Synonym aus den ersten beiden Buchstaben des Vor- und Nachnamens bilden (pragmatische Strategie);
 - o Vorteil: schnell zu realisieren,
 - o Nachteil: die Lesbarkeit und damit auch Griffigkeit der Synonyme z.B. für die Analysearbeit in Interpretationsgruppen ist größtenteils stark eingeschränkt.
- eine Kürzelkombination aus Buchstaben des Vor- und/oder Nachnamens mit Kürzel für das Geschlecht (z.B. m / w);
 - o Vorteil: schnell zu realisieren inklusive der Markierung des Geschlechts,
 - o Nachteil: ebenfalls Einschränkung der Lesbarkeit und Einprägbarkeit der Synonyme.

- einprägsame Klarnamen suchen mit Bezug zur kulturellen Erscheinung der interviewten Person, jedoch bei Vermeidung von Bezügen zu vermeintlichen Charakter- bzw. Persönlichkeitseigenschaften²³⁰;
 - Vorteil: die Interpretationsarbeit insbesondere in Gruppen wird wesentlich erleichtert,
 - Nachteil: es ist aufwändiger geeignete Namen auszuwählen.

Für die Arbeit mit autobiografisch-narrativen Interviews hat es sich unter dem pragmatischen Aspekt als sinnvoll erwiesen, Klarnamen zu verwenden.

In der vorliegenden Studie wurde für geografische Bezeichnungen als Strategie eine zusammengesetzte Maskierung gewählt. Der kategorialen Bezeichnung für den geografischen Klarnamen (z.B. Stadt, Staat, Land, Gebiet, Fluss) folgt eine für jedes Interview neu durchlaufende Nummerierung. Damit ist die höchstmögliche Form der Anonymität gewährleistet und bestimmte sozial relevante Informationen (z.B. Kindheit in ländlicher oder städtischer Umgebung) werden weiterhin transportiert. Da für jedes Interview eine Anonymisierungsle-gende erstellt wurde, können im Interpretationsprozess bei Bedarf stärker spezifizierende Informationen zu den geografischen Bezeichnungen nachgeliefert werden.

Auswahl des Analyse-Instruments

Seit Ende der 80-er Jahre hat die zunehmende Verbreitung der Computertechnik auch Innovationsimpulse für die qualitative Datenanalyse entfaltet. In Deutschland haben sich seitdem mit MAX.QDA und Atlas.ti insbesondere zwei Programme etabliert. Beide Programme setzen auf grundlegend unterschiedlichen Technologien auf und haben dadurch auch Unterschiede in ihrer Funktionalität. Gemeinsam ist ihnen mit allen QDA-Programmen der grundlegende Anspruch, den Forschenden ein Werkzeug in die Hand zu geben, welches in den

²³⁰ Es muss unbedingt darauf geachtet werden, dass die Anonymisierungsmasken nicht die Interpretationsarbeit der Forschenden in unzulässiger Weise präformieren.

Funktionen die Abläufe und Routinen der manuellen Arbeit übernimmt²³¹, jedoch den Vorzug der EDV-Datenverwaltung nutzt, vor allem in den Punkten

- Übersichtlichkeit,
- geringerer Verwaltungsaufwand,
- sehr schnelle Such- und Zugriffsfunktionen,
- effizienter Austausch der Daten und Interpretationen mit Partnern.

Vorteile entfaltet die Anwendung von QDA-Software insbesondere bei der Bearbeitung eines umfangreichen Sampling, bei dem zahlreiche Einzeltranskripte zu verwalten sind.

Insbesondere für die narrationsanalytische Biografieforschung hat sich die traditionelle Arbeit mit Papier, Stift und Händen erhalten. Auch die Verbreitung von Computern brachte nur insoweit Veränderungen, dass das Papier durch ein Schreibprogramm und der Stift durch die Tastatur ersetzt wurde²³².

Aufgrund pragmatischer Überlegungen fiel die Entscheidung in der hier vorliegenden Arbeit gegen den Einsatz von QDA-Software. Zum einen traten in der Anfangsphase große Kompatibilitätsprobleme zwischen dem Ausgabeformat des Text-Editors EXMARaLDA und dem Darstellungspotential von MAXQDA auf²³³. Zum anderen konkretisierte sich zwischenzeitlich die bearbeitbare Fall- und damit Textzahl auf zwei Interviews, so dass die Textorganisation auf konventionelle Weise überschaubar blieb.

Als individuelle Lösung wurde eine Auswertungstabelle in einem üblichen Text-Editor-Programm erstellt (siehe Abbildung 18), in welcher die Auswertungs-

²³¹ Also das Ablegen der Texte in Archivordnern, das Anfertigen von Exzerpten und Paraphrasierungen in Karteikarten-Memos, das Markieren von Textstellen durch Codes, die Verknüpfung der Texte, Memos und Codes durch ein inventarisierendes Indexsystem.

²³² Auch diese Entwicklung ist nicht wirklich weg von den traditionellen Medien, da die elektronisch verfassten Dateien dann doch meist auf Papier gedruckt und in konventionellen Ordnern und Schränken archiviert werden.

²³³ Die Partitur-Darstellung wird über eine Tabellen-Formatierung realisiert, welche in MAXQDA nur mit bedeutendem Qualitätsverlust dargestellt wird. Der Versuch, den Textkörper nachträglich aufzubereiten, stellte sich als sehr zeitaufwändig dar.

memos zu den Interviewtexten²³⁴ als Basis für die Falldarstellung protokolliert und archiviert wurden.

TC von	TC bis	Segment	Kurz-Inhalt	Struktur / Kognitive Figuren
290	296	9. Segment: 'Gymnasium: Kontrastreiche Lehrerschaft, Alt- konservative vs. den Achtundsechzigern'	Eröffnung neuer Zeitabschnitt: Gymnasium. Unterabschnitt Lehrer. Nur kurzer Abriss zur Lehrerschaft: "Kontrastreich"	Hier Erzähltext ohne evaluativen Abschluss zu der allgemeinen Struktur der Lehrerschaft. Thema wechselt dann unvermittelt, kehrt aber im 12. Segment wieder.

Abbildung 18: Ausschnitt der Auswertungstabelle zum Fall Frau Ritter

Die Auswertungstabelle ist dabei ähnlich einem Storyboard aufgebaut: Die ersten zwei Spalten stellen durch die TimeCode-Angabe den direkten Bezug zur Textstelle dar, gefolgt von einer durchnummerierten Segmentangabe in Form einer charakterisierenden Kurz-Paraphrasierung, einer ausführlicheren inhaltlichen Zusammenfassung und in der letzten Spalte einer methodisch indizierten Verknüpfung bzw. Ausführung im textformalen und narrationstheoretischen Kontext.

Auf Basis dieser Auswertungstabellen konnten dann die Fallporträts erarbeitet werden.

4.3.5 Analyseschritte

Bisher existiert keine Veröffentlichung, auf die sich Anwender der Narrationsstrukturanalyse als allgemein verbindlich beziehen können²³⁵. Fritz Schütze hat

²³⁴ Die methodisch indizierte Notwendigkeit der gemeinsamen Interpretation von derartigem Datenmaterial innerhalb von Interpretationsgruppen und -werkstätten wird üblicherweise als Audioaufzeichnung mitgeschnitten und durch handschriftliche Notizen ergänzt. Dieses sekundäre Datenmaterial muss - natürlich formal aufbereitet und gestrafft - zur Dokumentation und Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse öffentlich zugänglich gemacht werden.

²³⁵ Die von Fritz Schütze vorliegenden Quellen werden in diesem Abschnitt aufgeführt. Die meisten Autoren haben sich bisher vor allem auf den 1983 erschienen Aufsatz „Biographieforschung und narratives Interview.“ (Schütze 1983) sowie den Studienbrief der Fernuni Hagen „Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen.“ (Schütze 1987) berufen. Seit einigen Jahren arbeiten Fritz Schütze u.a. an einem Projekt, in dem der

im Laufe der Zeit in mehreren Artikeln teilweise untereinander differierende Hinweise veröffentlicht. In einem jüngeren Artikel, in dem Fritz Schütze als Co-Autor agiert, sind alle heute als wesentlich erachteten Elemente des autobiografisch-narrativen Interviews und der Narrationsstrukturanalyse enthalten, allerdings relativ unübersichtlich, da sie mit einer Falldarstellung verwoben wurden (vgl. Perleberg 2006).

Rolf-Torsten Kramer und Susanne Schlabs haben sich in ihren Dissertationen (vgl. Schlabs 2007, S. 88 ff; Kramer 2002; S. 74 ff) in jeweils unterschiedlich übersichtlich strukturierten Ausarbeitungen auf die von Schütze 1983 vorgeschlagenen sechs²³⁶ aufeinander aufbauenden Analyseschritte bezogen (vgl. Schütze 1983, S. 286 f.). In der folgenden Übersicht sind diese Schritte mit den leitenden Fragestellungen²³⁷ skizziert, unter denen die Arbeit in den einzelnen Schritten steht:

- **Formale Textanalyse**

- Welche Textsorten sind wo im Text zu markieren?
- Wo fängt ein Thema an und wo hört es auf, wo finden sich welche Rahmenschaltelemente²³⁸?
- Wo befinden sich innerhalb der durch Rahmenschaltelemente markierten Interviewabschnitte welche „(...) auffällig auftretenden

Ansatz der Narrationsstrukturanalyse in ein Beratungsangebot überführt wird (http://www.biographicalcounselling.com/index.php?option=com_content&task=category§ionid=11&id=30&Itemid=48 [Stand 13.04.2010, 12:00 Uhr]). Das Erstelldatum des Einführungsdokumentes ist der 31.01.2007. In den dort zum Download bereitgestellten Dokumenten, die allerdings zum Großteil derzeit nur in englischer Sprache vorliegen, wird auch eine aktuelle Darstellung der Methode *autobiografisch-narratives Interview* zur Verfügung gestellt, allerdings unter dem anderen Aspekt der Beratung anstatt dem hier wesentlichen Aspekt der Forschung.

²³⁶ In dem jüngeren Artikel „*Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung.*“ (Schütze 2005) nennt Schütze fünf Schritte: strukturelle Beschreibung / analytische Abstraktion / kontrastiver Vergleich / Aufzeigemarkierer / Konstruktion eines theoretischen Modells. Wobei er den Schritt der formalen Textanalyse mit in die strukturelle Beschreibung inkludiert hat.

²³⁷ Absicht ist, die bei Kramer und Schlabs hinreichend dargestellten Inhalte der Arbeitsschritte wo nötig durch Bezüge zu der neueren Veröffentlichung von Schütze (2005) zu ergänzen, anstatt sie nur zu referieren.

²³⁸ Eine Erläuterung der Rahmenschaltelemente findet sich im Abschnitt 4.2.2, S. 121)

*sprachlichen formalen Aufzeigemarkierer (Herv. i. O.) (...)*²³⁹
(Schütze 2005, S. 217)?

- **Strukturelle Beschreibung mit dem Betrachtungsprinzip der pragmatischen Brechung**

- Welche Erfahrungsabfolgen lassen sich interpretativ als Prozessstrukturen des Lebensablaufs herausarbeiten mittels einer pragmatischen Brechung: *„Die sprachlichen Darstellungsgehalte werden in der strukturellen Beschreibung nicht einfach beim Wort genommen; stattdessen wird gefragt, welche Präsentationsfunktion die Darstellungsaktivität für den Ausdruck des von ihnen dargestellten (und oftmals sie auch einbettenden) sozialen bzw. biographischen Prozesses haben. Für die Herausarbeitung der dem Textproduzenten oft z.T. unbewussten (bzw. vielleicht besser: ungewussten) Präsentationsfunktion können gerade auch die formalen Aufzeigemarkierer verwendet werden.“*²⁴⁰ (Schütze 2005, S. 217)?

- **Analytische Abstraktion: das Einzigartige und das Allgemeine**

- Was an Allgemeinem im Fall lässt sich unterscheiden von dem fallspezifisch Einzigartigem der externen Erzeugungsbedingungen, externen Weiterführungsbedingungen und internen Bewegungs- und Wirkmechanismen mit Hilfe der Kenntnisse zu dem sozial und biografisch Regelhaften (vgl. Schütze 2005, S. 219): *„Das Allgemeine der Prozessentfaltungen zeigt sich u.a. in den spezifischen Wirkdynamiken biographischer Prozessstrukturen.“* (Schütze 2005, S. 220.)?
- Welche *„(...) biographische Gesamtformung (...)“* (Schütze 1983, S. 286) lässt sich für den jeweiligen Einzelfall erarbeiten, als *„(...)“*

²³⁹ Mit Aufzeigemarkierern sind die formalen sprachlichen Textelemente gemeint, welche im Sachverhaltsdarstellungsschemata der Stegreiferzählung regelhaft hervorgebracht werden. Im einzelnen sind dies z.B. die unterschiedlichen Textsorten, Rahmenschaltelemente, Sprecherwechsel und auch grammatikalische Gestaltungselemente (vgl. Schütze 2005, S. 221 f.).

²⁴⁰ Mit anderen Worten: die inhaltlichen Darstellungsgehalte werden gebrochen durch eine interpretative Kontextualisierung mit der formalen Textgestaltung in der Darstellungsaktivität.

die lebensgeschichtliche Abfolge der erfahrungsdominanten Prozeßstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zur gegenwärtig dominanten Prozeßstruktur“ (Schütze 1983, S. 286), indem „die abstrahierten Strukturaussagen zu den einzelnen Lebensabschnitten (...) systematisch miteinander in Beziehung gesetzt (werden C.R.) (...).“ (Schütze 1983, S. 286)?

- **Wissensanalyse**

- Welchen Stellenwert haben die autobiografischen Theorieproduktionen des Biografieträgers für den Ausdruck an Veränderung der Welt- und Selbstreferenz²⁴¹ und damit an Bildungserfahrung, die in den eigentheoretisch-argumentativen Präsentationsaktivitäten des Informanten transportiert werden und der nur bestimmt werden kann, durch die vorherige Rekonstruktion des „(...) *lebensgeschichtlichen Ereignis- und Erfahrungsrahmens für die eigentheoretischen Wissensproduktionen des Biographieträgers (...)*“ (Schütze 1983, S. 287), bzw. dadurch, dass „(...) *die Logik der Darstellung (...) der Logik des Handelns gegenüber gestellt (wird C.R.)*.“ (Schlabs 2007, S. 89)?

- **Kontrastive Vergleiche**

- Welche im ersten Eckfall gefundenen Kategorien lassen sich durch minimal kontrastierenden Vergleich mit einem sehr ähnlichen Fall verdichten und von den Besonderheiten des Einzelfalls weiter ablösen (vgl. Schütze 1983, S. 187)?
- Welche „(...) *Elementarkategorien (...)*“ (Schütze 1983, S. 288) lassen sich zu dem untersuchten sozialen bzw. biografischen Phänomen erarbeiten, durch maximal kontrastierenden Vergleich, in dem „(...) *Intervietexte maximaler Verschiedenheit zum*

²⁴¹ Die Termini Selbst- und Weltreferenz als Ausdruck von Bildungsprozessen stammen nicht von Schütze sondern von Marotzki (vgl. Zitat Seite 98). Schütze schreibt im Original: „(...) *die eigentheoretischen, argumentativen Einlassungen des Informanten zu seiner Lebensgeschichte und zu seiner Identität (...) zu explizieren und (...) systematisch auf ihre Orientierungs-, Verarbeitungs-, Deutungs-, Selbstdefinitions-, Legitimations-, Ausblendungs- und Verdrängungsfunktion hin zu interpretieren.*“ (Schütze 1983, S. 286 f.).

Ausgangstext herangezogen (werden C.R.), die jedoch immer noch Vergleichspunkte mit dem Ausgangstext aufweisen.“ (Schütze 1983, 287)?

- **Konstruktion eines theoretischen Modells**

- Welche Prozessmodelle können entwickelt werden:
 - zu spezifischen Arten von Lebensabläufen, ihrer Phasen, Bedingungen und Problembereiche, oder auch
 - zu einzelnen grundlegenden Phasen und Bausteinen von Lebensabläufen oder
 - zu den Konstitutionsbedingungen und zum Aufbau der biografischen Gesamtformung (vgl. Schütze 1983, S. 288), auch Schlabs 2007, S. 90);
 - bei Beachtung der Kenntnisse der grundlegenden Prozessstrukturen, wobei sich anbietet, diese im Sinne einer *„Grammatik‘ der Prozessentfaltungen (...) als architektonischen Ausgangspunkt und Konstruktionsprinzip für die Theoriebildung zu nutzen²⁴²“* (Schütze 2005, S. 226)?

Der Aufsatz *„Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“* (Schütze 1984) enthält zudem sehr detaillierte inhaltliche Hinweise für die Analysearbeit des Biografieforschers²⁴³:

²⁴² Kramer setzt sich kritisch mit dem von Schütze vorgeschlagenen Verfahren zur Konstruktion eines theoretischen Modells auseinander (vgl. Kramer 2002, S. 76 f.). Er schlägt als korrektiv für die enge strukturelle Kopplung des letzten - theoriegenerierenden Schrittes an die zuvor erarbeiteten Kategorien der biografischen Prozessstrukturen vor, den methodischen Ansatz von Schütze für den letzten Schritt mit einem anderen methodischen Ansatz (im Falle von Kramer der objektiven Hermeneutik) zu koppeln. Inwiefern dies unbedingt notwendig ist, hängt meines Erachtens von der Fragestellung und damit vom Untersuchungsfokus und Erkenntnisinteresse ab. Für meine Arbeit, die exklusiv Biografien von Menschen mit Hörschädigung als Ausdruck ihrer Bildungsprozesse in den Blick nimmt, sehe ich die ausschließliche und stringente Anwendung des Verfahrens nach Schütze als ausreichend legitim an.

²⁴³ Hintergrund für dieses lange Originalzitat ist die in der Forschungspraxis oft voneinander abweichende Modifizierung der Arbeitsschritte. Mit Blick auf die Leistung von Fritz Schütze lohnt der genaue Blick auf seine ausführliche Empfehlung in der weniger stark rezipierten Veröffentlichung von 1984, an denen sich auch die zumeist als Abkürzungsstrategien vorgenommenen Modifizierungen messen lassen müssen.

„ (a) eine erste formale Segmentierung des Erzählvorgangs unter Nutzung der Rahmenschaltelemente, Segmentmarkierer und Zusammenhangsmarkierer;

(b) die Binnenbeschreibung der formal abgegrenzten Erzähleinheiten in Orientierung an den Einzelschritten des Darstellungsverfahrens; hierbei ist ein Ausgehen von den allgemeinen, relativ »abstrakten« Prädikaten in der Ankündigungs- und Ergebnissicherungsphase der Erzähleinheit erforderlich;

(c) die Eliminierung formaler Rahmenschaltelemente, die nur Ausdruck einer kommunikationstechnischen Schwierigkeit sind (z.B. Erschöpfungsphasen oder Formulierungsschwierigkeiten anzeigen);

(d) das Aufspüren und Festlegen der in selbständige Elemente eingebetteten bzw. diesen gegenüber randständigen Erzähleinheiten, die Analyse des Anlasses und der Art ihrer Einbettung innerhalb selbständiger Erzählelemente bzw. ihrer Randstellung diesen gegenüber sowie ihrer Binnenbeschreibung;

(e) das Aufspüren und Festlegen der suprasegmentalen Erzählzusammenhänge, die Analyse der sie charakterisierenden allgemeinen Prädikate an verschiedenen Stellen des Erzählvorgangs, insbesondere aber in Ankündigungs- und Ergebnissicherungspassagen;

(f) eine systematische (abschließende) Hierarchisierung der bisher vorgenommenen formalen Untergliederungen unter dem Gesichtspunkt der Festlegung suprasegmentaler, segmentaler und subsegmentaler Erzählzusammenhänge und -einheiten; die Herausarbeitung der Beziehung der empirischen Erscheinungen auf den verschiedenen Hierarchieebenen zueinander;

(g) eine zusammenhängende inhaltliche Beschreibung der gesamten Erzählkette unter Verwendung höherprädikativer Kategorien, die zwar mit den allgemeinen Prädikaten in den Aufzeigeaktivitäten des Erzählers kompatibel sein sollen oder gar z. T. aus diesen abgeleitet sein können, die aber auch ohne Kenntnis der erzählten Lebensgeschichte verständlich sind und aus einer Perspektive pragmatischer Brechung (...) - d.h. unter dem Gesichtspunkt des faktischen Durchlebens der Prozeßstrukturen des Lebensablaufs - zur Anwendung gelangen; sowie

(h) eine verbindende Betrachtung der segmentalen Einheiten und der dominanten suprasegmentalen Zusammenhänge unter dem Gesichtspunkt einer rezessiven Erzähllinie und deren Beziehung zur dominanten Erzähllinie auf der anderen Seite.“

(Schütze 1984, S. 112 f.)

Die in Abbildung 18 dargestellte Tabelle ist bereits ein wesentliches Zwischenergebnis der Einzelfallanalyse, in der die Ergebnisse der ersten zwei Arbeitsschritte²⁴⁴ zusammengefasst sind.

²⁴⁴ Formale Textanalyse und strukturelle Beschreibung.

Die dorthin führende Analysearbeit nach dem methodischen Ansatz der Narrationsstrukturanalyse muss kleinschrittig und sequenziell²⁴⁵ vorgehen (zur Sequenzialität vgl. Schütze 1987, S. 247 f., Schütze 2005, S. 217; 225). Nur so lässt sich die pragmatische Brechung realisieren, die den strukturellen Blick in die Tiefendimension der lebensgeschichtlichen Präsentation erlaubt (vgl. Abschnitt Gesamtgestalt der Lebensgeschichte).

Abbildung 18 verdeutlicht aber auch, dass sich in der Forschungspraxis mit pragmatischer Perspektive unterschiedlich aufwändige Umsetzungen der Arbeitsschritte entwickelt haben (vgl. z.B. Schlabs 2007, Kramer 2002, Glinka 2003): mit zunehmender Methodenübung der Interpreten verringert sich der Arbeitsaufwand insgesamt. Allerdings weist Schütze darauf hin, dass sich professionelle Abkürzungsstrategien, wie sie etwa in der quantitativen Sozialforschung entwickelt wurden, u.a. aufgrund der konstituierenden Prinzipien der Erhaltung des Primärmaterials und der Sequenzialität verbieten (vgl. Schütze 1987, S. 244-248).

Für die vorliegende Arbeit hatte sich ein stabiles Ablaufschema bewährt.

- Gestartet wird mit einer Zeile für Zeile Analyse für die Segmentierung. Dabei werden Textsorten und Aufzeigemarkierer bestimmt, die die Ereignisabfolge, Erfahrungsqualität und eigentheoretische Selbstpositionierung markieren.
- Anschließend werden die suprasegmentalen Markierer identifiziert.
- Notwendig ist, signifikant Andere zu identifizieren und ihre Positionierung innerhalb der Segmente / Erfahrungszusammenhänge zu markieren. Zudem müssen suprasegmentale Erfahrungszusammenhänge gesucht werden.
- Abschließend werden die Prozessstrukturen anhand der Gegenüberstellung von Ereignisabfolge - Erfahrungsqualität - eigentheoretischer Selbstpositionierung rekonstruiert.

²⁴⁵ Spannend wäre hier in der Tat die Analyse eines Interviews in Gebärdensprache, da davon ausgegangen wird, dass die Lautsprache zwingend an Sequenzialität gebunden ist, wohingegen die Gebärdensprache durch ihre visuell-räumliche Struktur eine Erweiterung durch synchrone Parallelität von Darstellungsaktivitäten erfährt. Würde dies auch die Sequenzialität von Erfahrungsaufschichtungen verändern? Leider wird diese Arbeit auf diese Frage aufgrund des Mangels an gebärdeten Interviews nicht beantworten können.

Diese Arbeitsschritte worden innerhalb von Sitzungen in Interpretationsgruppen und Forschungswerkstätten zusammen mit Mit-Interpreten mündlich vollzogen. Die mit Audio-Aufzeichnung gesicherten Interpretationsprotokolle sind die Basis für die Darstellung innerhalb der hermeneutischen Fallanalyse (Kapitel 5).

4.3.6 Falldarstellung

Auf Grundlage der tabellarischen Segmentierung der Texte (vgl. Abbildung 18) entstand der erste Schritt der Falldarstellung: das Fallporträt als einer Form der biografischen Gesamtformung, die mit einem zusammenfassenden Fallprofil endet, wodurch eine weitere Abstraktion herausgearbeitet wird.

Im zweiten Schritt, erfolgt die Rekonstruktion der Entwicklung des Selbst- und Weltverständnisses unter dem heuristischen Rahmen der strukturalen Bildungstheorie von Winfried Marotzki. Dabei wird der Blick auf das Potential für die Emergenz oder Blockade von biografischen Wandlungsprozessen gerichtet, da diese die individuellen Bildungsprozesse repräsentieren.

Fazit: Bei der Narrationsstrukturanalyse handelt es sich um ein elaboriertes Verfahren, in welchem mehrere Schritte entwickelt wurden, mit denen Stegreif-erzählungen als Primärdatenbasis genutzt werden können:

- die in ihnen enthaltenen, einer allgemeinen Regelmäßigkeit unterliegenden strukturellen sozialen bzw. biografischen Muster können herausgearbeitet werden und
- die enthaltenen theoriegenerierenden- oder erweiternden Potentiale im Kontext von sozialen Prozessstrukturen können durch kontrastive Vergleiche erschlossen werden.

Auf Basis dieser Arbeitsschritte wird es mit Bezug auf die strukturelle Bildungstheorie nach Marotzki möglich, den Zusammenhang zwischen der Hörschädigung als biografisch relevanten Kontextfaktor und individuellen Bildungsprozessen der betroffenen Menschen zu rekonstruieren.

5 Hermeneutische Fallanalyse

Dieses Kapitel bildet den empirischen Kern der hier vorliegenden Arbeit: in den folgenden Abschnitten werden die zentralen Forschungsschritte absolviert.

Dabei handelt es sich um einen Dreier-Schritt:

- im ersten Abschnitt werden die zwei Fallporträts stringent nach der Narrationsstrukturanalyse aus den Interviewdaten herausgearbeitet;
- im zweiten Abschnitt werden dann auf Basis des ersten Abschnitts die Wechselwirkung zwischen Hörschädigung und Bildungsprozessen im Kontext des zugrundeliegenden heuristischen Rahmens (strukturelle Bildungstheorie nach Winfried Marotzki) herausgearbeitet;
- im letzten Abschnitt werden die Ergebnisse aus beiden Fallanalysen kontrastierend gegenübergestellt.

5.1 Fallporträts

Die Fallporträts sind im narrationsanalytischen Verfahren der Biografie-forschung nach Fritz Schütze (vgl. Schütze 1981; 1983; 1984; 1987; 2005); der zentrale Schritt zur Rekonstruktion von Modellen der Prozessstrukturen des Lebensablaufes²⁴⁶. Bei diesem Schritt werden die Ergebnisse der sequenziellen Analyse des Datenmaterials zu den jeweiligen Einzelfällen zusammengefasst dargestellt.

Eine gelungene Form der Fallporträt-Darstellung findet sich ebenfalls bei Susanne Schlabs (Schlabs 2007). Sie entwickelt eine Struktur, in der zunächst eine chronologische Rekonstruktion der Prozessstrukturen vorgenommen ist mit Darstellung des Interviewsettings und der Analyse der formalen Erzähl- und Interviewstruktur. Daran schließt sie die inhaltliche Analyse mit der Rekonstruktion der Prozessstrukturen an und fasst am Ende die Ergebnisse als Fallprofil zusammen.

²⁴⁶ Zu den methodischen Implikationen siehe die Ausführungen in Kapitel 4.

Für das Promotionsvorhaben wurde aus forschungsmethodischen Überlegungen auf eine systematische Erfassung von statistischen bzw. anamnestischen Angaben verzichtet. Die qualitative, biografieanalytische Auswertung sollte möglichst unbeeinflusst von solchen scheinbar objektiven Rahmendaten bleiben, zumal gerade bei dieser Zielgruppe oftmals eine große Diskrepanz zwischen subjektiver Verortung und messbaren Rahmendaten zu konstatieren ist.

Die innerhalb des Interviewsettings dargestellten persönlichen Daten emergieren demzufolge aus den Interviewtexten.

Aus dem Gesamt-Sampel wurden zwei Interviews zur maximalen Kontrastierung ausgewählt. Es handelt sich um Frau Ritter und Frau Hubert. Die Kriterien zur Auswahl gerade dieser beiden Fallbeispiele emergieren aus dem Material. Entscheidend dabei sind die maximal voneinander abweichenden Erfahrungen mit dem Kontext Lautsprache-Gebärdensprache. Mit diesen maximal abweichenden Erfahrungen sind auch entsprechend unterschiedliche Selbstpositionierungen und biografische Prozessstrukturen verbunden.

5.1.1 Frau Katrin Ritter: Normalitätspfad der grauen Integration und alternativer Erfahrungsraum Gebärdensprache und Gehörlosenkultur: Ein Weg in die Verlaufskurve mit anschließendem Wandlungsprozess

*„Okay, es (mein Leben Anm. C.R.) lief irgendwie ganz lange ziemlich gerade, also .. eben auch ziemlich gut und dann gibt's halt so'n Knick und dann beginnt so\ beginnen so Umwege, also bis ich halt jetzt irgendwie da bin, wo ich jetzt bin.“
(KR, TC 1709-1710)*

Ereignisdaten: Der Lebensablauf von Frau Ritter - zusammengefasst auf Basis aller erhobenen Daten

Frau Ritter wächst Mitte der 70-er Jahre in einer Großstadt eines westdeutschen Ballungsgebietes auf. Im Interview berichtet sie von ihrem Vater, der als leitender Angestellter eines großen Kaufhauses tätig ist. Zur Kernfamilie ge-

hören noch die Mutter und eine ältere Schwester. Zum Beruf bzw. zur Tätigkeit der Mutter sagt sie nichts²⁴⁷.

Frau Ritter besucht von Beginn an Bildungseinrichtungen des Regelsystems. Im Kindergarten werden im dritten Lebensalter erstmals Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung bemerkt: die zugrunde liegende Hörschädigung wird aber trotz logopädischer und regelmäßiger HNO-ärztlicher Behandlung erst kurz vor der Einschulung sicher diagnostiziert²⁴⁸ und mit technischen Hilfsmitteln (Hörgeräten) versorgt²⁴⁹.

Für die Eltern sind nach der Offenbarung der Hörschädigung zwei Aspekte als Orientierungspunkte für die Wahl des Bildungsweges entscheidend: Die Klinik gibt nach der Diagnose der Hörschädigung keine Empfehlung für eine Sonderschule und eine Bekannte, die als Lehrerin an einer Sonderschule für Schwerhörige arbeitet, rät ihnen offensiv von dieser Schulform ab.

Auf dieser Grundlage entscheiden die Eltern, ihre Tochter ohne Behinderungsstatus und damit auch ohne Anspruch auf behinderungsspezifische Nachteilsausgleiche auf den Weg der grauen Integration zu bringen, womit für Frau Ritter die Weichen für einen Normalisierungspfad über eine Bildungskarriere im Regelschulsystem gestellt sind. Sie besucht zunächst die Grundschule und wechselt danach in die gymnasiale Oberstufe, in welcher sie ihr Abitur erfolgreich absolvieren kann.

Neben der Schule bindet sich Frau Ritter in die Strukturen der von ihrer christlich-religiösen Gemeinschaft getragenen Kinder- und Jugendarbeit ein. Dieses Engagement ist im Vergleich zu dem ihrer Eltern recht stark und auch nicht von diesen initiiert.

²⁴⁷ Eine naheliegende Deutung dazu: Die Mutter hatte eine derart zum Lebenskontext normkonforme berufliche Rolle, in diesem Fall z.B. Hausfrau, dass diese Rolle keine Bedeutung innerhalb der eigenen lebensgeschichtlichen Darstellung erlangt und unerwähnt bleibt.

²⁴⁸ Das relativ späte Erkennen der Hörschädigung bei Frau Ritter ist kein Einzelfall und erklärt sich auch damit, dass in den 1970-er Jahren noch keine systematische Untersuchung der Hörfähigkeit bei Kindern (Stichwort Hörscreening) gab.

²⁴⁹ Zu dem Grad der Hörschädigung macht Frau Ritter keine detaillierten Angaben. Da sie jedoch mit Hörgeräten versorgt wurde, muss es sich um eine Hörschädigung handeln, die ihre sprachliche und damit gesamte Entwicklung gefährdet hat.

Nach dem Abitur folgt für Frau Ritter eine kurze Phase der Suche²⁵⁰ nach einem ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechenden Studienfach. Dabei verfolgt sie von den Anforderungen, vom Ansehen und vom Anspruch her mit Medizin beziehungsweise dann als Alternative Lehramt Sekundarstufe 2 sehr hoch angesiedelte Bildungsziele. Innerhalb dieser Zeit wird Frau Ritter in einem Klinik-Praktikum auch erstmals mit der Frage konfrontiert, ob für sie denn mit den Hörgeräten überhaupt alle beruflichen Wege offen stehen.

Frau Ritter entscheidet sich schließlich für ein Studium zum Lehramt in der gymnasialen Oberstufe. Nach dem Start des Studiums kehren bereits in der Schulzeit schon einmal aufgetretene Probleme mit ihren Stimmbändern zurück. Im Zuge der Behandlung dieser Erkrankung wird Frau Ritter erstmals von einem HNO-Spezialisten mit der Hörschädigung als wesentliches Gefahrenpotential für die geplante Berufsbiografie konfrontiert.

Nach dieser Offenbarung sucht Frau Ritter nach einer neuen beruflichen Alternative und bleibt mit der Entscheidung für ein Jurastudium weiter bei einem anspruchsvollen Ziel, allerdings mit vermeintlich weniger sprachlichen Anforderungen.

Kurz darauf ereignet sich bei Frau Ritter eine neu gesundheitliche Beeinträchtigung: sie erleidet eine als Hörsturz diagnostizierte und behandelte, erhebliche Progredienz des Hörverlustes.

Aufgrund dieses Ereignisses bricht Frau Ritter ihre Hochschulausbildung ab. Als Alternative wählt sie eine Berufsausbildung beim Arbeitgeber ihres Vaters. Eine Mitarbeiterin engagiert sich für sie, so dass ein zusätzlicher Ausbildungsplatz geschaffen wird. Frau Ritter absolviert die zweijährige Ausbildungszeit zur Buchhändlerin erfolgreich. Innerhalb der Berufsausbildung kommen erstmals mit einem Mikro-Port-Gerät technische Hilfsmittel als Hilfen zum Nachteilsausgleich zum Einsatz. Nach ihrem erfolgreichen Abschluss wird sie vom Betrieb übernommen.

²⁵⁰ Diese Suche schließt mehrwöchige Auslandspraktika in verschiedenen medizinischen und pädagogischen Einrichtungen ein.

Während einer Routineuntersuchung wird eine weitere Verschlechterung des Gesundheitszustandes im Kontext mit der Hörschädigung offenbar. Frau Ritter wird in das Projekt der Einführung eines neuen Behandlungsansatzes mit Blutwäschen aufgenommen. Parallel zu den laufenden Behandlungen kommt sie über den Besuch eines Kurses in Deutscher Gebärdensprache erstmals bewusst mit anderen Menschen mit Hörbehinderung in Kontakt. Darüber erfährt sie von den Angeboten eines norddeutschen Rehabilitationszentrums für Menschen mit Hörbehinderung. Sie setzt sich, unterstützt durch ihre Mutter, für die Bewilligung einer Rehabilitationsmaßnahme in diesem Zentrum ein.

In diesem Rehabilitationszentrum setzt sich Frau Ritter mit Hilfe professioneller medizinisch-psychologisch-therapeutischer Angebote und dem aktiven Kontakt mit anderen Menschen mit Hörbehinderung erstmals aktiv und offensiv mit ihrer Behinderung auseinander. Sie knüpft schon während des Kuraufenthaltes Kontakte zu einer überregionalen Selbsthilfeorganisation von schwerhörigen Menschen, die sie sofort im Anschluss nutzt, um über ehrenamtliches Engagement ihre Kontakte zu anderen Schwerhörigen und Gehörlosen zu vertiefen.

Im Zusammenhang mit persönlichen Veränderungen im Zuge der Rehabilitation bei Frau Ritter werden von ihr auch positive Veränderungen am Arbeitsplatz wahrgenommen. Sie entschließt sich, mit der Aufnahme eines Studiums für Lehramt an Sonderschulen die abgebrochene akademische Karriere wieder einzuschlagen.

Zum Zeitpunkt des Interviews wohnt Frau Ritter in einer studentischen Wohngemeinschaft. Sie hat ihr erstes Staatsexamen für das Lehramt an Sonderschulen mit den Schwerpunkten Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Lernbehindertenpädagogik sowie der Fächerkombination Deutsch und Religion erfolgreich abgeschlossen.

5.1.1.1 Interviewsetting

Die Kontaktaufnahme mit Frau Ritter erfolgt nach dem Schneeball-Prinzip: im Zuge des in Form eines Postings im Internetportal www.taubenschlag.de veröffentlichten Aufrufes an die Zielgruppe, meldet sich u.a. Frau Maren Roth als

potentielle Interviewee. Frau Roth verweist innerhalb der Kontaktphase auf Frau Katrin Ritter, mit welcher sie befreundet ist und deren Lebensgeschichte sie als sehr interessant für das Forschungsinteresse des geplanten Promotionsvorhabens einschätzt.

Aufgrund der Hörschädigung gestaltet sich die Kontaktphase dann in Schriftform mittels E-Mail-Kontakt. Hierbei werden bereits einige persönliche Daten ausgetauscht. Auffällig ist, dass Frau Ritter schon in der ersten E-Mail einerseits ihre Bereitschaft für das autobiografische Interview bekundet, andererseits aber aufgrund der Angaben im Aufruf die Passförmigkeit ihres Bildungsweges für das geplante Sample hinterfragt: ihr Weg der grauen Integration war im Aufruf nicht explizit zwischen sonderpädagogischer und integrativ-pädagogischer Bildungserfahrung genannt. Diese Bedenken können im weiteren E-Mail-Kontakt ausgeräumt werden.

Als ökonomisch sinnvolle Entscheidung vereinbaren der Interviewer und Frau Ritter, die Durchführung des Interviews direkt im Anschluss an das Gespräch mit Frau Roth. Beide wohnen nahe beieinander in derselben Stadt, jedoch in großer Entfernung zum Wohnort des Interviewers. Als Ort wird die Wohnung vereinbart, in der Frau Ritter zum Interviewzeitpunkt lebt.

Der E-Mail-Kontakt gestaltet sich freundlich, wesentliche Fragen können im Vorfeld problemlos geklärt werden. Frau Ritter macht einen aufgeschlossenen Eindruck. Die Frage des Interviewers nach einem Dolmetscher als eventuell notwendige Kommunikationshilfe beantwortet Frau Ritter mit dem Hinweis, dass die Benutzung ihres MikroLink-Gerätes und eine deutliche Aussprache ausreichend sein werden.

Auf dem Weg zum vereinbarten Interviewtermin wird der Interviewer von Frau Roth begleitet. Sie zeigt ihm den Weg und hilft beim Transport der Videotechnik vom Auto in die Wohnung. Frau Roth und Frau Ritter begrüßen sich sehr herzlich, wodurch eine entspannte Stimmungslage entsteht. Frau Ritter schlägt dann vor, das Interview in der Küche der Wohngemeinschaft durchzuführen. Nachdem sich Frau Roth verabschiedet hat, kommt Frau Ritter in die Küche und bereitet Tee als Getränk vor. Sie bittet dann den Interviewer ausdrücklich darum, das Mikrofon der MikroLink-Anlage umzulegen und auf eine deutliche

Ausprache zu achten. Danach wird von beiden die für das Mundbild und für die Videoaufnahme günstigste Sitzkonstellation gesucht und eingenommen.

Nach Abschluss des Technik-Aufbaus schaltet der Interviewer sofort ohne spezielle Ankündigung die Aufnahme ein, um eine eventuell hemmende Wirkung durch die Kamera möglichst gering zu halten. Dadurch wird die Vor-Phase des Interviews bereits mit protokolliert.

Es entwickelt sich ein lockeres Vorgespräch, in dem sich Frau Ritter über seinen Arbeitsstand bei der Datenerhebung erkundigt. Im Vorgespräch übergibt der Interviewer der Interviewee die Formblätter zum Datenschutz mit dem Hinweis, nach dem Interview die schriftliche Einwilligung zu benötigen. Im informellen Rahmen des weiteren Vor-Gesprächs tauschen sich der Interviewer und Frau Ritter über regionale Unterschiede von Gebärdenvokabeln aus. Zugleich bleibt es im Gespräch bei einem freundlichen Sie, wodurch am Ende der Vor-Phase die angenehme Atmosphäre eines ausgewogenen Nähe-Distanz-Verhältnisses entsteht.

Nach dem offiziellen Start des Interviews wirkt Frau Ritter weiter sehr aufgeschlossen. Sie ergreift sofort das Wort. Auffällig ist, dass sie zusätzlich zu ihrer sehr gut verständlichen Aussprache kontinuierlich lautsprachbegleitend gebärdet. Dadurch entsteht der Eindruck einer begleitenden szenischen Präsenz der Erzählerin, die sich bei wesentlichen Detaillierungen verstärkt.

Ungefähr vier Minuten nach dem Stimulus unterbricht Frau Ritter ihren Erzählfluss durch eine Orientierungsfrage zum Interview-Modus²⁵¹. Daraufhin erneuert der Interviewer den Erzählstimulus, ergänzt um die Information, dass der Modus des Erzählens und stillen Zuhörens gewünscht ist. Ab hier gelingt es Frau Ritter ihr Leben zusammenhängend zu biografisieren, wobei die Erzählung den von Schütze beschriebenen allgemein wirksamen Merkmalen in autobiografischen Narrationen entspricht.

Das Interview verlief frei von äußeren Störungen. Nach Beendigung des Interviews wurden die Formblätter zum Datenschutz erläutert und ausgefüllt. Die Möglichkeit einer eventuellen Nacherhebung wurde angekündigt. Aufgrund

²⁵¹ Ausführliche Erläuterung dazu siehe in Abschnitt 5.1.1.2, ab Seite 194.

der fortgeschrittenen Abendstunde erfolgte nach kurzem Austausch zur weiteren Bearbeitung des Interviews mit einem Hinweis der Interviewee auf die Software EXMARALDA die Verabschiedung.

Die Zusammenkunft dauerte ca. 2 h 15 min, wovon 1 h 43 min audio-visuell protokolliert sind. Auf das Interview entfallen 1 h 31 min, auf die Vorbereitung ca. 15 min und die Nachbereitung ca. 25 min.

5.1.1.2 Analyse der formalen Erzähl- und Interviewstruktur

Insgesamt lässt sich für das Interview mit Frau Ritter eine vollständige Durchführung der dreiteiligen Grundstruktur des autobiografisch-narrativen Interviews resümieren. Nachfolgend werden die Verwendung der formalen Merkmale der Narrationsdarstellung im Falle von Frau Ritter allgemein sowie markante Auffälligkeiten chronologisch dargestellt.

Auffällig ist, dass Frau Ritter die Erzählabschnitte bis zur Koda der Haupterzählung des Interviews durchgängig in größere Zeitabschnitte unterteilt, die immer wieder als verortende Rahmung aufgenommen werden. Diese Unterteilung folgt dem Muster des institutionellen Ablaufs: die Interviewee nimmt die für den Abschnitt dominierende Bildungseinrichtung als zeitlich-thematischen Anker und nicht mögliche generativ-biografische Kategorien wie z.B. Kinderzeit, Jugend, Erwachsensein.

Der Stimulus (KR TC 165 - 169)

Das Interview wird mit einem Stimulus eröffnet, der lebensgeschichtlich orientiert mit einer Spezifizierung auf den Fokus *hörgeschädigte Menschen* und *eigene Erinnerung* formuliert ist. Diese Spezifizierungen entsprechen den methodischen Implikationen: sie zielen auf die Generierung einer Erzählung zu selbst-erlebten Erfahrungszusammenhängen ab. Der Stimulus trägt den Aufforderungscharakter, eine Lebensgeschichte zu präsentieren, die den Einstiegszeitpunkt mit der am weitesten zurückliegenden eigenen Erinnerung markiert. Damit ist der Modus gewählt, in den Erinnerungsstrom einzutauchen. In der folgenden Formulierung „*die Ihnen heute einfallen*“ ist dazu eine potentielle Gegenbewegung enthalten. Sie ist auch insofern redundant, dass eine Erzählung

selbstverständlich die Situation in der man sich befindet ‚von heute aus‘ wiedergibt. Eine Schwäche des Stimulus ist die fehlende Kennzeichnung der zunächst einzunehmenden Rolle des Interviewers gegenüber der Interviewee als aufmerksamen aber stillen Zuhörer. Der Stimulus ist somit im Kontext der beabsichtigten Generierung einer lebensgeschichtlichen Erzählung ausreichend vollständig formuliert. Allerdings ist fraglich, ob die Erzählaufforderung ausreichend klar über die Rollenverteilung zwischen Interviewee und Interviewer und damit über den Modus eines autobiografischen Interviews informiert.

Vierminütige Phase in episodalem Darstellungsmodus mit rudimentären Erzählsegmenten (KR TC 171 - 226)

Der anschließend von Frau Ritter für ca. vier Minuten generierte Darstellungsmodus zeigt sich als eine episodale, blitzlichtartige Darstellungsform, die mit einer Frage an den Interviewer zum Interviewmodus (vgl. KR TC 228) endet. Dieses Ende deutet darauf hin, dass die Interviewee tatsächlich aufgrund der erwähnten Schwäche des Stimulus nicht in der Lage war, den gewünschten Darstellungsmodus sicher zu bedienen. Dennoch sind in den nur rudimentär entfaltenen sechs Erzählsegmenten dieser Phase sowohl von der Darstellungsform als auch vom Darstellungsinhalt Prozessstrukturen skizziert, die in der sich anschließenden Erzählung deutlich hervortreten.

Gleich mit Einstieg in das Interview werden zwei Erzähllinien evident:

„KR: Im Zusammenhang mit der Hörschädigung.

I: Über/ überhaupt.

KR: Ach so. M. Also Erinnerungen früher (...).“ (KR TC 170 - 174)

Von diesen beiden Erzähllinien setzt sich im Laufe des Interviews die Linie *„Erinnerungen im Zusammenhang mit der Hörschädigung“* als dominant durch.

Innerhalb dieser ersten sechs Segmente fallen vor allem fehlende oder auch nach dem Ansetzen abbrechende argumentative Bilanzierungen und damit ergebnissichernde eigentheoretische Selbstpositionierungen zum Erfahrungsstrom auf. In vier der sechs Segmente (vgl. 1. Segment TC 178 - 185; 2. Segment TC 186 - 196; 3. Segment TC 197 - 207 und 4. Segment TC 209 - 215) sind allerdings soweit ausgeführte Narrationen (zumindest in der Schrumpfform

des Kerngerüstsatzes) enthalten, dass die Erfahrungsqualität und damit eine biografische Relevanz erkennbar wird.

Die Strukturierungsform, den Erzählsegmenten einen thematischen Anker in Form einer zeitlichen bzw. inhaltlichen Markierung voranzustellen, fällt im ersten Erzählabschnitt besonders auf, wie in folgenden Textbeispielen verdeutlicht: „*Schulzeit. . Also in Grundschulzeit (...)*“ (KR, TC 185 f); „*Schulzeit/ Grundschulzeit noch: (...)*“ (KR, TC 197); „*Dann der Test, der gemacht wurde (...)*“ (KR, TC 209) oder „*Kunstunterricht: mussten wir (...)*“ (KR, TC 215). Eher konventionelle Rahmenschaltelemente wie z.B. ‚und dann‘ sind hier weniger zu finden, jedoch gibt es Sprachpausen, die bei der Segmentierung orientierend wirken.

Innerhalb des ersten Erzählabschnitts werden zwar auch andere soziale Ereignisträger eingeführt, jedoch wird bei keiner direkt die Funktion eines signifikant Anderen, dessen Handeln oder Existenz eine herausragende Funktion für das eigene Selbst einnimmt, identifizierbar²⁵². Insbesondere fällt die fehlende bzw. nur passive Positionierung der Eltern innerhalb des dargestellten Erlebnisstroms auf.

In vier der ersten sechs Segmente sind Narrationen soweit entfaltet, dass sie die Erfahrungsqualitäten der Biografieträgerin enthalten. Allerdings fehlen Bilanzierungen bzw. brechen im Ansatz ab.

Neu-Aushandlung und nachträgliche Ratifizierung (KR, TC 227 - 237)

Nach ca. vier Minuten wird die Narration von Frau Ritter durch eine Neu-Aushandlung zum Interview-Modus mit nachträglicher Ratifizierung der Erzählaufforderung unterbrochen²⁵³.

²⁵² Am ehesten tritt die Funktion eines signifikant Anderen im ersten Segment in der Darstellung des HNO-Arztes kenntlich hervor.

²⁵³ Da es sich um einen dialogischen Abschnitt handelt, wird der Interviewausschnitt im Partiturnotationsformat der Basistranskription wiedergegeben.

	..	228		
R. [nvk]				
R. [v]	M.	Stellen Sie jetzt auch noch Fragen dazwischen? Oder?		
	229	230	231	232
R. [v]			Ja.	
I. [v]	(...)	Erzählen Sie erst mal.	Wenn ich/ wenn mir	
	..	233	234	
R. [nvk]				..
R. [v]		Ja.	Okay.	M.
I. [v]	was auffällt,	dann werd ich dazwischen mal was Fragen.	Ja.	
	235	236	237	
R. [v]	Ja.	Okay		
I. [nvb]		^		
I. [v]		M.		

Mit dieser Nachfrage deutet die Biografieträgerin ein zunächst zum Interviewer-Verhalten divergentes Verständnis des avisierten Interview-Modus an. So erscheint die episodale Darstellungsweise des ersten Interviewabschnittes dahingehend plausibel, dass die Interviewee dem Interviewer mit den angerissenen Erfahrungssegmenten Ansatzpunkte für detaillierende Nachfragen anbietet. Das Ausbleiben dieser Nachfragen verunsichert die Interviewee und mündet in der dargestellten Nachfrage.

Entfaltete Haupterzählung bis zur Koda (TC 237 - 986)

Im Anschluss an die nachträgliche Ratifizierung entfaltet Frau Ritter eine Haupterzählung von ca. dreiunddreißig Minuten Dauer. Innerhalb dieses narrativen Abschnitts kommen die Zugzwänge des Erzählens mit allen wesentlichen Merkmalen der autobiografisch-narrativen Stegreiferzählung deutlich zur Wirkung. Innerhalb der dargestellten Ereignisverkettung und der identifizierbaren supra-segmentalen Markierer wird eine Abfolge von Prozessstrukturen evident, die im nächsten Abschnitt detailliert unter Einbezug der Begrifflichkeit der formalen Erzählstrukturen nach Schütze rekonstruiert wird.

Die Haupterzählung endet mit einer überraschenden Koda und einer erneuten Bitte an den Interviewer, weitere Fragen zu stellen. Damit signalisiert die Biografieträgerin, ihre Erzählpotentiale noch nicht vollständig ausgeschöpft zu haben, dafür jedoch auf die stimulierende Hilfe des Interviewers angewiesen zu sein.

Immanenter und exmanenter Nachfrageteil (TC 983 - 1710)

Die immanenten und exmanenten Nachfragen generieren zunächst Erzählsegmente, die viele Detaillierungen enthalten. Diese sind für das Verständnis der Ausführungen innerhalb der Haupterzählung hilfreich und für die Rekonstruktion des äußeren Ablaufs und der Wirkzusammenhänge innerhalb der Prozessstrukturen notwendig.

Angeregt durch die exmanenten Nachfragen bringt Frau Ritter zudem Argumentationen hervor, die als wesentliche eigentheoretische Selbstpositionierungen eine wichtige Basis für die analytische Abstraktion des Selbst- und Weltverständnisses darstellen.

5.1.1.3 Inhaltliche Analyse: Rekonstruktion der Prozessstrukturen

In diesem Abschnitt erfolgt zunächst eine dem Erzählstrom folgende Rekonstruktion der dargestellten Prozessstrukturen. Abschließend werden diese Strukturen dann in ihrer thematischen Relevanz zusammengefasst.

Grundlegende Strukturmerkmale schon im ersten, kaum narrativ entfaltetem Abschnitt angelegt

Bereits in dem ersten, episodenhaften Interviewabschnitt mit wenig entfaltetem Erzählsegmenten werden Erfahrungsqualitäten dargestellt, welche für die gesamte Entwicklungsspanne der Prozessstrukturen innerhalb des Lebensablaufes von Frau Ritter bedeutsam sind.

So beginnt das Interview mit der minimalen narrativen Entfaltung einer *Urszene*:

*„(...) dass ich unterm Tisch von meinen Eltern im Wohnzimmer saß und nicht tru/ trunter raus wollte und der HNO-Arzt war da. Son alter Mann. Und äh, ich weiß nicht, dass ich Ohrschmerzen hatte, aber, ss weiß ich dann aus Erzählungen. Aber ich weiß die Situation halt unter diesem Tisch, weil ich da nicht raus wollte, ja.“
(KR, TC 181 - 183)*

Die Ereignisdarstellung ist hier als Minimal-Geschichte stark reduziert. Im Kerngerüstsatz wird lediglich der Ort elterliche Wohnung, die eigene Position unter dem Tisch und das Bestreben, diese Position beizubehalten, sowie mit dem

„(...) HNO-Arzt (...)“ ein knapp in seiner Funktion und Wirkung detaillierter signifikant Anderer dargestellt. Ein Ereignisablauf wird nicht entfaltet.

Hier drückt sich als Erfahrungsqualität eine Bedrohungsszenerie aus: eine Situation des sich Versteckens der Biografieträgerin vor etwas, dass in der Erinnerung mit ‚so einem alten Mann‘ als signifikant Anderem in einer maximalen Generationendifferenz gekoppelt ist. Irritierend wirkt die lediglich implizite Positionierung der Eltern, welche als Eigentümer des Tisches genannt werden, der zum schützenden Versteck wird. Dadurch kommt eine Distanzierung zum Ausdruck: Frau Ritter löst hier den Familienzusammenhang als die signifikante Instanz auf und positioniert sich unter dem Tisch gegenüber den auf die Eigentümereigenschaft reduzierten Eltern. Nur der Raum bietet ihr in der bedrohlichen Situation einen gewissen Schutz, die Eltern selbst erhalten in der Erzählung keine Erwähnung als soziale Ereignisträger bzw. signifikant Andere²⁵⁴.

Im Erzählstrom differenziert die Biografieträgerin ihre Erfahrungen zwischen selbst erinnerbares Wissen und Wissen aus zweiter Hand: sie kann sich nicht erinnern, warum diese Situation bedrohlich für sie ist, ob diese Situation im Kontext mit Ohrenschmerzen steht und sie eventuell Angst vor der Untersuchung bzw. den damit verbundenen körperlichen Unannehmlichkeiten hat. Die Erzählerin kann sich aber deutlich erinnern, dass die Bedrohlichkeit bei ihr damals bewirkte, dass sie das Versteck nicht freiwillig verlassen wollte²⁵⁵.

Frau Ritter stellt hier eine nicht ganz klare, nicht durchschaubare, irgendwie bedrohliche Situation dar, der sie sich in diesen jungen Jahren zu entziehen versucht, indem sie sich unter dem Tisch versteckt und nicht wieder vorkommt. Als soziale Akteure hat sie lediglich den *alten Mann* als bedrohlichen signifikant Anderen in Erinnerung.

²⁵⁴ Auffällig ist, dass das Segment nicht zu Ende erzählt wird und die Rolle der Eltern, die auch nicht zu Ende erzählt ist. Klar ist, dass die Erinnerung in einem Raum statt findet, der elterlicher Raum ist, also die Wohnung als Familienraum. Die Eltern werden aber offensichtlich hier nicht als Schutzinstanz dargestellt, die sozusagen vor dem Arzt beschützen können, wollen, sollen, müssen. Sondern die Eltern sind eine Instanz, vor der Frau Ritter sich hier auch "unter dem Tisch" versteckt. Aber auch das wird nicht zu Ende erzählt, wäre aber genau die Frage, wie denn diese Szene dann aufgelöst worden ist.

²⁵⁵ Die Erinnerungen aus zweiter Hand ergänzt Frau Ritter im Nachfrageteil noch um wesentliche Detaillierungen, die das Bedrohungspotential noch verständlicher werden lassen (vgl. KR, TC 1087 - 1095).

In dieser Szene wird somit nicht nur die Erfahrung von Bedrohung sondern auch der Einschränkung von Entkommenspotentialen in einer von Anderen kontrollierten, gestalteten und gesteuerten Welt dargestellt. Dadurch wird diese Situation zu einer *Urszene*²⁵⁶ und findet in der Erzählung als erstes Segment ihren Platz, obwohl sie mit den Vorbemerkungen eingeleitet wird, dass sie eigentlich gar nicht so passend wäre.

Auch der Einstieg in die Erzählung: „Also, • ja, nja doch, eine Situation weiß ich schon. • Das ist aber im Zusammenhang mit dem Hören (...)“ (KR, TC 177 - 181) liefert einen Hinweis auf Bestandteile von prozessualen Strukturen. Die Erzählerin rechtfertigt sich indirekt, dass sie von der Interviewerseite formulierten Anforderung abweicht, alle erinnerbaren Erlebnisse zu erzählen. Sie fokussiert die Erzählung auf die Erzähllinie *Hörschädigung* und spezifiziert zusätzlich durch die Formulierung „(...) das hat mit dem Hören zu tun (...)“. Diese Spezifizierung innerhalb der Erzähllinie legt die Annahme von Transformationen in der Erfahrungsqualität nahe, welche sich im weiteren Interview dahingehend verfestigen, dass die Schädigung des Gehörs erst wesentlich später biografisch thematisiert werden kann.

Evident werden im ersten Abschnitt bis zur Nachratifizierung jedoch schon zwei wesentliche Erfahrungsqualitäten, die auch im Verlauf der weiteren Interviewdarstellung wirksam bleiben. Im Anschluss an die Urszene erzählt Frau Ritter:

„Also ich saß endlich mal in der zweiten Reihe, weil ich eben immer in der ersten Reihe sitzen musste und das zu drittes oder viertes Schuljahr. • • Und dann • • hat ne Freundin meiner Mutter gesagt, dass ich immer bei ihr abschreiben würde, weil ich das nicht lesen konnte, was an der Tafel steht. Und dann kam so dieses, ins Rollen, dass ich ne Brille brauch.“
(KR, TC 190 - 192)

Hier wird als Erfahrungsqualität im schulischen Kontext das Umschlagen vom Erleben einer - wenn auch nur geringfügigen - Erweiterung des Rahmens für

²⁵⁶ Urszene ist ein Begriff der Psychoanalyse, welcher zunächst eng mit dem traumatischen (realen oder vorgestellten) Erlebnis des elterlichen Koitus bei Kleinkindern verbunden war (vgl. Maier 2002). Im heutigen psychoanalytischen Verständnis wird der Begriff nicht allein auf das Erlebnis des elterlichen Koitus, sondern auch erweitert auf schreckenserregende archaische Bilder verstanden, die für konflikthafte, oft traumatische und nicht selten auch pathogenetische Erfahrungen verantwortlich sind (vgl. King 1995).

die Umsetzung autonomer Handlungspotentiale in Heteronomie- und Erleidenserfahrungen verdeutlicht, die in Verbindung mit körperlicher Beeinträchtigung stehen. Diese Erfahrungen bekommen durch die Formulierung „(...) kam so dieses, ins Rollen (...)“ den Charakter schicksalhaften Erlebens unerklärlicher, übermächtiger Verstrickungen, die nach Schütze die Aufschichtung von Verlaufskurvenpotential markieren²⁵⁷.

Als eine Art Gegendarstellung präsentiert Frau Ritter das nächste Ereignis:

*„Der Religionsunterricht bei unserm Pastor, da ham wir viel quatsch gemacht. Luftballons unterm Tisch ho, platzen lassen und s gab einen armen Sündenbock, der dann raus musste.“
(KR, TC 201 - 203)*

Hier wird als Erfahrungsqualität die Eröffnung von Freiräumen für autonomes Handeln evident, die mit der Inklusion der Biografieträgerin in einer im gemeinschaftlich-religiösen Kontext stehenden Kollektivität verbunden ist und in der sich die Biografieträgerin insbesondere nicht als für die heteronomen Erleidenspotentiale (*armer Sündenbock*) exponierte Person erinnert.

Ein drittes Merkmal, kommt in der letzten Ereignisdarstellung des ersten Interviewabschnitts zum Ausdruck, dessen Relevanz für den Lebensablauf von Frau Ritter im weiteren Erzählstrom noch verdichtet wird:

*„Dann der Test, der gemacht wurde. Also es war eigentlich klar in Gesprächen, dass ich aufs Gymnasium gehn sollte und mit diesem Test war das plötzlich nicht mehr klar. Also aus Sicht der Lehrerin. Und dann bin aber trotzdem aufs Gymnasium gegangen.“
(KR, TC 209 - 211).*

Frau Ritter zeigt in diesem Segment den Versuch, an einer zuvor aufgebauten Orientierungssicherheit anzuknüpfen, obwohl mit dem Ergebnis eines Testes von außen ein plötzliches Ereignis diese Orientierungssicherheit aufzulösen droht. Damit verbunden ist für die Biografieträgerin die Erfahrung, aufgrund zweier verschiedener Verfahren²⁵⁸ von der Lehrerin als einer signifikant Ande-

²⁵⁷ Einen Hinweis auf die unbewusste, tief in die Erfahrungsaufschichtung reichende Wirksamkeit dieser Erfahrungsqualität gibt der bilanzierende Kommentar „komisch, das mir das jetzt einfällt.“ (KR, TC 195).

²⁵⁸ Die hier implizit enthaltene Gegenüberstellung einer Leistungseinschätzung durch die Beobachtungen des Schülerverhaltens im Unterrichtsalltag versus das Leistungsurteil aufgrund eines scheinbar objektiven Testergebnisses.

ren äußerst unterschiedliche Spiegelungen zur eigenen Leistungsfähigkeit²⁵⁹ zu bekommen²⁶⁰.

Die dargestellte trotzig Hinwegsetzung über die verunsicherenden Wirkungen des Testergebnisses durch Beibehalten der Handlungsoption hin zu dem Ziel, das die ursprüngliche Orientierungssicherheit gegeben hat, deutet auf einen eingeschlagenen bildungsbiografischen Normalitätspfad hin. Allerdings wird von Frau Ritter keine evaluative Selbstpositionierung in Form eines eigentheoretischen Kommentars hervorgebracht. Deshalb kann an dieser Stelle keine eindeutige Zuordnung erfolgen, ob das Beschreiten des Normalitätspfades einen eigenen handlungsschematischen Entwurf oder eine heteronom bestimmte Aktivität²⁶¹ darstellt.

Allerdings lässt die dargestellte Erfahrungsqualität der Störung einer Orientierungssicherheit durch ein plötzlich hereinbrechendes Ereignis wiederum die weitere Aufschichtung von Verlaufskurvenpotential erkennen.

Einstieg Haupterzählung: Ereignis mit Erleidenspotential wird durch äußere Event-Rahmung zu positiv bilanzierter Erfahrungsqualität

Im 7. Segment, dem ersten Erzählsegment nach der Neu-Aushandlung, stellt die Biografieträgerin das selbsterlebte Ereignis ‚*regelmäßige Hörtests an der Uni-Klinik*‘ dar. Dieses befindet sich innerhalb der Erzähllinie *Erinnerungen im Zusammenhang mit Hörschädigung*. und in ihm werden die Eltern, insbesondere die Mutter, als signifikant Andere eingeführt. Dieses Segment trägt insofern einen gewissen Präambel-Charakter, da es eine Erfahrungsqualität innerhalb der gewählten Erzähllinie offenbart, welche bis zum Ende des Interviews ein wesentliches Thema bleibt: die Verschleierung der Grund-Folge-Zusammenhänge im Kontext belastender Erfahrungen mit der Hörschädigung. Dadurch wird auch die Art der Darstellung von ergebnissichernden Bilanzie-

²⁵⁹ ...bzw. der Fähigkeit, den zukünftigen Leistungsansprüchen gewachsen zu sein.

²⁶⁰ Dieser Aspekt ist wichtig als Merkposten im Kontext der analytischen Abstraktion des Selbst- und Weltverständnisses, insbesondere im Zusammenhang mit der Entwicklung des ‚me‘ der Biografieträgerin, als ihrer Vorstellung von dem, wie andere sie sehen (vgl. Cloerkes 1997, 139).

²⁶¹ ...womit diese Aktivität potentiell konditional gesteuert und damit verlaufskurventrächtig wäre...

rungen beeinflusst, welche im Vergleich zur dargesellten Erfahrungsqualität irrtierend positiv erscheinen:

„Und dann konntch ja mit diesen Monchichis spielen und de/ von den Krankenschwestern immer so Spritzen geschenkt bekommen, dadurch wars irgendwie nicht so negativ besetzt. Und dann diese Hörtests immer gemacht. • • Und danach/ also ich hatte schulfrei dann, das war schon toll. • • Und danach sind wir dann immer noch in ein Kaufhaus 1 gegangen, dass war für mich früher die Stadt, weil wir immer im Kaufhaus 1 eingekauft haben. (...) Und dann gabs halt immer Pommfrit. • Und noch irgendwie, dass wir was gekauft haben. Also, • ich würde heute sagen wie so ne Entschädigung für die Anstrengungen, weils son Hörtest doch immer auch anstrengend war. • • Ja.“ (KR, TC 241 - 255)

Die faktischen Anstrengungen und damit verbundenen Leidenspotentiale im Kontext der medizinischen Kontrollen der Hörschädigung werden durch das soziale Umfeld (Eltern, Krankenschwestern) mittels einer Event-Rahmung überdeckt, so dass diese Ereignisabfolge positiv konnotiert in der Erinnerung verbleibt.²⁶²

Erzählsegment mit handlungsschematischer Erfahrungsqualität außerhalb der Schule

Mit dem 8. Segment nimmt Frau Ritter die schon im ersten Abschnitt angedeutete Erfahrungsqualität eines erweiterten Spielraums für autonomes Handeln wieder auf, durch die Darstellung von Inklusions-Erlebnissen innerhalb einer - hier allerdings außerschulischen - religiös-gemeinschaftlichen Kollektivität:

„So, jetzt auch unabhängig und losgelöst von Schule, (...) so Erstkommunion (...), danach war ich bei n Messdienern und von den Messdienern (...)dann (...) zu den Pfadfindern (...), das war auch, also toll.“ (KR, TC 256 - 264)

In diesem Erzählabschnitt wird mit der Gemeindereferentin (vgl. KR, TC 265) eine weitere Ereignisträgerin als signifikant Andere eingeführt, welcher im Gegensatz zum bereits erwähnten Ereignisträger „(...) Pastor (...)“ (KR, TC 270) eine eindeutig positive Rolle zuerkannt wird: „(...) die mocht ich auch sehr gerne. Also so n bischen wie so n Bezugsperson.“ (KR, TC 267). Interessant ist,

²⁶² Dieser Aspekt wird noch relevant im Kontext des bildungsbiografischen Normalisierungspfadens, auf dem die Hörschädigung kein Thema war. Durch die hier offensichtliche Verschleierung konnte die Hörschädigung bei der Biografieträgerin selbst kein biografisch relevantes Thema werden, da es im Zuge der Normalisierung ‚abgelegt‘ wurde.

dass die Ereignisdarstellung im 8. Segment mit der Erfahrungsqualität tendenziell positiver, da eigenaktive Handlungsmöglichkeiten erweiternder Erlebnisse beginnt, dann jedoch eine irritierende Erfahrung der Verunsicherung im Kontext eines unerklärlichen divergenten Kommunikationsverhaltens des Pastors gegenüber der Biografieträgerin im Vergleich zu den anderen, hörenden Mitgliedern der Kollektivität anschließt. Dieses Segment kann von der Erzählerin auch nicht durch eine eindeutige Bilanzierung ergebnissichernd abgeschlossen werden, vielmehr werden an Stelle der eigentheoretischen Selbstpositionierung gemeinschaftliche Aktivitäten genannt, die in diesem Kontext nochmal auf das Thema der inklusiven Einbindung in die Kollektivität rückgreifen, ohne zu detaillieren oder zu evaluieren (vgl. KR, TC 282 - 288).

Zeitlich-inhaltliche Rahmungselemente als thematische Anker und Markierer des Zeitflusses

Zwischen dem 8. und 9. Segment nimmt die Erzählerin mit „*Das war also in Grundschulzeit als Schnitt. • • M. Gymnasium. • • • Ja.*“ (KR, TC 289 - -291) wieder die institutionell orientierte zeitliche Verankerung größerer epochaler Erzählabschnitte vor.

Ereignisraum Schule: Aufschichtung von Verlaufskurvenpotential

Die Ereignisabfolge - teilweise mit Verkettungen - in den folgenden 12 Segmenten (KR, TC 290 - 403) stellt Frau Ritter ausschließlich innerhalb des Erfahrungsraumes *Gymnasium* dar. An der chronologischen Abfolge, gekennzeichnet durch Markierer des Zeitflusses z.B. in Form der Nennung von Klassenstufen (vgl. KR, TC 320; TC 326; TC 350) wird deutlich, dass sich der Darstellungsstrom dabei in Homologie zum Ereignisstrom verhält. Ungefähr in der Hälfte unterteilt Frau Ritter mit „*Oberstufe dann (...)*“ (KR, TC 350) zwischen den zwei Abschnitten Mittel- und Oberstufe, die in zeitlicher Abfolge stehen und untereinander in ihren Merkmalen differieren.

Mit dem 9. Segment führt Frau Ritter dann zunächst kurz die Mitglieder der Lehrerschaft als soziale Ereignisträger ein, indem sie deren Zusammensetzung schematisch charakterisiert (vgl. KR, TC 290 - 296). Anschließend wird mit „*Ich bin mit ner Freundin auf die Schule gegangen (...)*“ (KR, TC 297) eine Peer als

signifikant Andere vorgestellt, deren umfassende Bedeutung an dieser Stelle jedoch noch nicht detailliert wird.

Es folgen mit dem 11. und 12. Erzählsegment (vgl. KR, TC 299 - 305 und 306 - 317) zwei detaillierte Ereignisabfolgen zu Unterrichtssituationen, in denen Frau Ritter sowohl Erfahrungsqualitäten durch Abschnitte narrativer Detaillierungen als auch anschließende argumentativ-eigentheoretische Selbstpositionierungen und damit Bilanzierungen der Erfahrungsqualität vornimmt.

Im 13. Segment (vgl. KR, TC 318 - 324) wird mit „(...) *nen Bruch auch in ner Freundschaft (...)*“ (TC 320) die biografisch relevante Ereignisabfolge mit der bereits eingeführten Freundin als signifikant Anderer markiert. Dem folgt „(...) *und, ja dann fängt das son bischen an so, ich/ ich war immer gut aber still in der Schule.*“ (KR, TC 322). Dadurch verknüpft die Biografieträgerin die soeben markierte Ereignisabfolge *Bruch mit der Schulfreundin* mit der erinnerbaren Abfolge des eigenen Verhaltens im Unterricht, also einem Aspekt des ‚I‘ als der ganz persönlichen Auffassung der Biografieträgerin von sich selbst - ihrem *Selbst-Verständnis* (vgl. Cloerkes 1997, S. 139). Mit anderen Worten entsteht hier eine Ereignisverkettung zwischen den Erlebnissen im Zusammenhang mit der Peer-Beziehung zu der Freundin als signifikant Anderer und den folgenden Ereignisdarstellungen im Kontext Erlebnisse innerhalb des schulisch-unterrichtlichen Erfahrungsraumes.

Die in den nächsten drei Segmenten (vgl. KR, TC 326 - 348) identifizierbaren eigentheoretisch-evaluativen Kommentare von Frau Ritter lassen eine weitere Ansammlung von Erleidenserfahrungen im dargestellten schulischen Erfahrungsraum und damit eine Fortsetzung der Aufschichtung von Verlaufskurvenpotential erkennen:

„(...) *und da is so vielleicht die erste Erinnerung so, richtig so ne Grenze (...)*.“ (KR, TC 332)

„*Irgendwie son bischen rumgewurschtelt (...)*.“ (KR, TC 339)

„*M, gehasst hab ich so die Lehrer (...)*.“ (KR, TC 343).

In der abschließenden Bilanzierung zur Mittelstufe verwendet die Biografieträgerin mit „*Also Leben hat sich so mehr außerhalb der Schule bei n Pfadfindern dann wirklich so abgespielt (...)*.“ (KR, TC 347) eine Metapher,

welche die bereits evident gewordene Differenzierung expliziert, zwischen der positiven, Spielraum für autonome Handlungserlebnisse eröffnenden außerschulischen Inklusionserfahrung in der religiös-gemeinschaftlichen Kollektivität und dem fortschreitenden Erleidensprozess innerhalb des Erfahrungsraumes der grauen Integration im Regelschulbetrieb.

Unterstützungsaktivitäten des elterlichen Umfelds auf dem Normalitätspfad laufen ins Leere

Aufschlussreich für die Rekonstruktion der Verstrickungen der Eltern im Kontext des bildungsbiografischen Normalisierungspfad es ist das 15. Erzählsegment²⁶³:

„Wir haben Musikunterricht in der Zeit auch, also. • • Es war aber/ ne es war eigentlich schon früher, wurden immer Schallplatten, die denn Geschichten über Mozart, die für Kinder, oder in Klasse fünf und sechs, und ich hab das nicht verstanden. Also wir mussten das nacherzählen. M. Zu Hause wurden dann in der Freundschaft/ also im Bekanntenkreis diese Schallplatten organisiert. Wobei ich habe sie ja trotzdem nicht verstanden. Also, aber halt auch nicht Verstanden, warum ich das jetzt nicht verstehe.“ (KR, TC 334 - 337)

Die hier aufgezeigten redlichen Bemühungen des Elternhauses erscheinen in Kenntnis der hochgradigen Schwerhörigkeit der Biografieträgerin als abstrus. Sie verdeutlichen jedoch das Prekäre der Situation im Kontext der Verschleierungen der Hörschädigung auf dem bildungsbiografischen Normalitätspfad: die Notwendigkeit von adäquaten Nachteilsausgleichen für eine gelingende Kommunikation, hier z.B. in Form von visuellen Medien, können nicht erkannt und angeboten werden. Vielmehr wird versucht, das vermeintliche Leistungsdefizit in der Schule durch eine normalerweise übliche Wiederholung im häuslichen Bereich zu kompensieren. Die für Frau Ritter daraus resultierende Erfahrungsqualität ist das Erleiden der schicksalshaften Heteronomieerfahrung, trotz zusätzlicher Bemühungen mit Unterstützung durch die Eltern (Hör-)Leistungen nicht erbringen zu können, aber auch nicht zu verstehen, warum dies so ist.

²⁶³ vgl. KR, TC 333 - 324

Ereignisabschnitt Oberstufe: fragmentierte Erfahrungsräume für handlungsschematische Entwürfe - in grauer Integration nicht tragfähig

Frau Ritter beginnt wieder mit einem Rahmungsanker: „*M. . Oberstufe dann (...)*“ (KR, TC 349 f). Danach entfaltet sie einen Erzählabschnitt, in dem sie Ereignisse darstellt, die im Vergleich zu den vorherigen Erfahrungen eine Öffnung des schulischen Erfahrungsraumes für handlungsschematische Potentiale enthält. Insbesondere durch den Wechsel vom Klassen- zum Leistungskursprinzip eröffnen sich Wahlmöglichkeiten und damit Potentiale für intensional gesteuerte Entscheidungsfindungen: „*Klassenauflösung und Leistungskurse, ja. • • Hab ich son bischen so gewählt, dass ich gesagt hab, okay, ich wollte auf jeden Fall französisch (...)*“ (KR, TC 352 - 354). Bei der Entscheidungsfindung fließen dann jedoch auch Orientierungen ein, die mit den Rahmenbedingungen im Kontext stehen:

„(...) und hab dann gesagt: ‚Eigentlich deutsch‘, aber/ • • und ich nehm den Kurs der kleiner is und das war dann also englisch oder deutsch und dann wars halt • englisch, weil es nur vierzehn Leute warn.“ (KR, TC 354 - 358)

Insofern spiegelt sich hier auch eine Folge des Erleidensprozesses durch nicht passförmige Unterrichtsbedingungen wider, durch welche die Biografieträgerin trotz der Verschleierung der Hörschädigung ein Gespür für optimalere kommunikative Rahmenbedingungen entwickelt hat. Anteile von konditionaler Steuerung für die Wahlentscheidung deuten sich damit an.

Die getroffenen Entscheidungen erweisen sich in Folge dahingehend als erfolgreich, dass sich der Biografieträgerin von den Rahmenbedingungen her passförmige unterrichtliche Erfahrungsräume eröffnen, in denen ihre handlungsschematischen Ressourcen erkannt und gefördert werden:

„Also der Lehrer (Fach Englisch Anm. C.R.), der wirklich so • • mir Möglichkeiten gegeben hat Ersatzleistungen zu bringen, für das mündliche Still sein.“ (KR, TC 361 - 363),

sowie:

„Ich hatte nen Deutschlehrer, der es geschafft hat mich zum Reden zu bringen und nen • noch jetziger guter Freund von mir, der mich so

provoziert, dass ich eben angefangen hab • Deutschunterricht mit zu bestimmen.“ (KR, TC 377 f)

Die argumentativen Zwischenbilanzierungen, wie „(...) das war für mich das super Fach“ (KR, TC 360) und „(...) hab auch viel Bestätigung, viel Feedback bekommen“ (KR, TC 381) verdichten die Hinweise darauf, dass der Biografieträgerin hier tatsächlich die Umsetzung eigener handlungsschematischer Entwürfe als Prozessstruktur gelang.

Fragilität optimalerer Rahmenbedingungen in der ‚grauen Integration‘

Statt einer Sicherung der positiven Erfahrungsabfolge durch eine positive Gesamtbilanzierung muss Frau Ritter eine zeitlich markierte Zäsur in der Erfahrungsqualität darstellen: „(...) Das war in der Zwölf. Und in der Dreizehn war ich von den Lehrern dann doch enttäuscht (...)“ (KR, TC 384). In der Situation ‚graue Intergation‘ ist die Hörschädigung kein Kontextfaktor, der zur Beachtung und Umsetzung von optimierten Rahmenbedingungen führt. Vielmehr muss die Schädigung verschleiert werden und bleiben, da bei Bekanntwerden die Exklusion aus der verfolgten Normalität droht. Die fatale Folge ist eine von Außen willkürlich gesetzte Zerstörung der zugrunde liegenden Bedingungen für die zuvor erlebte Erweiterung von Autonomieerfahrung durch handlungsschematische Aktivitäten: „(...) weil wir dann zwei Kurse zusammengelegt wurden und dann war ich wieder still.“ (KR, TC 384).

In dieser Situation kann Frau Ritter zwar aufgrund ihrer negativen Erfahrungen bestimmte Faktoren für ihre Erleidenssituation erkennen, ist aber wiederum aufgrund des Normalitätspfades in der grauen Integration nicht in der Lage, handlungsschematisch-konstruktiv damit umzugehen:

„Das war n Raum wo z total hallte. • • M. Ich konnt das aber auch nich so/ ich wusste, es is jetzt das Raumproblem und die Größe, aber ich konnt das nich irgendwie • einfordern oder verändern. • In der Zeit wollt ich auch nich son Mikro benutzen. • Also es hätte mir auch nichts gebracht, glaub ich (...).“ (KR, TC 385 - 392)

Eine Gesamtbilanzierung für diese beiden Erfahrungsabschnitte der Erweiterung von Räumen für handlungsschematische Aktivitäten und des anschließenden Zusammenbruchs bleibt aus. Dies ist ein Hinweis auf die weitere Dominanz

von Erleidendserfahrungen und damit des Prozesses einer weiteren Aufschichtung von Verlaufskurvenpotential.

Diese Kombination von kurzen Abschnitten von Erfahrungen mit handlungsschematischen Potentialen mit dominierenden Erleidendserfahrungen setzt sich in der weiteren Erzählung auch nach dem Wechsel des dargestellten Zeitabschnittes von Schule hin zum Studium fort (vgl. KR, TC 393 - 462).

Entfaltung einer Verlaufskurve

Im 24. Erzählsegment (vgl. KR, TC 464 - 495) findet die Erzählung zu einem Höhepunkt. Zunächst wird eine dramatische Erzählkette mit erzähltechnisch aufwändigen Elementen deutlich. So beginnt die Erzählerin mit der Ereignisabfolge zu einem rezivierenden gesundheitlichen Problem mit ihrer Stimme, die sie sofort mit einer Rückblende als detaillierende Hintergrundkonstruktion²⁶⁴ (vgl. KR, TC 469 - 472) verbindet. Anschließend generiert sie einen Spannungsbogen mittels dramatischer Detaillierungen:

„(...) dann war ich eben auch bei so ner Logopädie-Schule •• das dir/direkt neben der Uni war irgendwie. Bot sich halt an, dann dahin zu gehen.“ (KR, TC 475 f)

Interessant ist, dass Frau Ritter hier Handlungsentscheidung argumentativ rechtfertigt, obwohl sich aus der Interviewsituation dafür kein Beweggrund erschließt. In der weiteren Narration unterläuft der Biografieträgerin ein Versprecher, den sie nicht sofort bemerkt, dann jedoch durch eine Unterbrechung des bereits fortgesetzten Erzählstroms korrigiert:

„Und dann kam nochmal die Überlegung so'n Spezialisten zu suchen (...), ob es 'n Problem sein kann für meine Hörschädigung. Da bin ich nach Stadt 12 gefah/ æm nee. Meine Stimme ••• also das Stimmbandproblem vielleicht sich negativ auf den Lehrberuf dann auswirken könnte.“ (KR, TC 481 - 485).

²⁶⁴ Rückblenden und Hintergrundkonstruktionen sind nach Schütze Erzählaktivitäten, die der Erzähler z.B. an Stellen mangelnder Plausibilität erzeugt, um diesen Defekt durch nachträgliche Plausibilisierungen zu reparieren. Solche Defekte können z.B. durch nicht weiter dargestellte, in rezessive Erzähllinie geschobene Ereignisse entstehen (vgl. Schütze 1984, S. 104). Hintergrundkonstruktionen und Rückblenden sind mit einem höheren Aufwand verbunden, da der Erzähler den aktuellen Erzähl- und Erfahrungsstrom unterbrechen für z.B. die Rückversetzung in bereits dargestellte Zeitabschnitte.

Mit dem Versprecher nimmt Frau Ritter das Thema vorweg, dessen Offenbarung durch den Spezialisten von der Erzählerin als Auslöser für die Entfaltung der Verlaufskurve markiert wird:

„(...) erzähl ich es jetzt, weil es so'n Schnitt war. M, der hat denn halt gesagt: Ja, Hauptproblem is ihre Hörschädigung. Und da is so, • • irgendwie • wie so'ne Bombe eingeschlagen, das wurde dann erst mal klar, dass, ehh/ wie als wenn jemand mal gesagt hat: Hallo, du verrennst dich irgendwie. Du kannst das nicht schaffn. Also so is es bei mir angekomm.“ (KR, TC 487 - 492)

Diese Textstelle trägt den Charakter eines suprasegmentalen Markierers, der bestimmend ist für die in den folgenden Erzählsegmenten entfaltete Verlaufskurve. Irritierend²⁶⁵ erscheint die im Kontrast zur dargestellten Dramatik der Erfahrungsqualität relativierende Abschwächung in der abschließenden Bilanzierung dieses Segments *„Also so'n bisschen so'ne Krise (...)“ (KR, TC 495).*

Versuch der Neuorientierung und Verschärfung der Verlaufskurve durch äußeres Ereignis

Im weiteren Erzählstrom der Erzählerin verdeutlicht sich ihr Versuch, in der Situation der sich entfaltenden Verlaufskurve durch Suchbewegungen ein stabilisierendes Gleichgewicht herzustellen: *„Aber es war klar, dass ich abbreche. .. Und hab dann ne Berufsberatung gemacht.“ (KR, TC 497 - 499).* Frau Ritter verlässt im Zuge der beruflichen Umorientierung aber nicht die im Zuge des Normalitätspfades hoch gesteckten, sehr ehrgeizigen Ziele, ein überdurchschnittlich anspruchsvolles Fach zu studieren:

„Und ähm, da ham die gesagt: Ja aber vielleicht ja mal von den Sprachen weg. Und æm, hab dann Jura angefang auch, und da bin ich auch Stolz drauf, die Klausurn geschafft.“ (KR, TC 499 f).

Dieser Versuch wird allerdings konterkariert durch die als neuerlichen schicksalhaften Einbruch erinnerte Verschärfung der gesundheitlichen Rahmenfaktoren der Verlaufskurvenentfaltung *„In der Zeit kam dann richtiger Hörsturz (...)“ (KR, TC 501).* Dadurch gewinnt die Verlaufskurve an Dynamik:

²⁶⁵ Diese Abschwächung wird plausibler im Reflex zu dem auch zum Interviewzeitpunkt noch für das ‚I‘, also das Selbstverständnis der Biografieträgerin, wirksamen Normalisierungspfad.

„Ja und dann ((4_s)) kam da plötzlich mit dieser Hörsturzbehandlung im Krankenhaus irgendwie so . diese . Panik: Oh, ich kann ertauben!“ (KR, TC 514).

Konditionales Steuerungsprinzip versucht Stabilisierung zu labilem Gleichgewicht: Studienabbruch und Karriere "Time-Out" in Form der Aufnahme einer Berufsausbildung als sicherer Hafen und erduldet Belastungssituation

In der dynamisierten Verlaufskurvenproblematik verliert die Biografieträgerin vollends ihre vom Normalitätspfad formierte Orientierungssicherheit für intentionales Handeln:

„Und dann hab ich/ studier ich auf irgendwas und kann da gar nich arbeitn? Und hab dann •• auch ja, ‘n Urlaub noch wæ/ auch abgebrochn und dann gedacht: Ja machst irgendwie so’ne Buchhändlerausbildung und • war echt also so’n bissn Chaos (...).“ (KR, TC 515 - 525).

Frau Ritter entscheidet sich, getrieben von der Erschütterung durch die äußeren Ereignisse im Kontext der Hörschädigung für ein Karriere ‚Time-Out‘ in Form einer Berufsausbildung in der Hoffnung, hier eine Basis, quasi als sicheren Hafen zur Stabilisierung der persönlichen Situation zu finden. Das konditionale Steuerungsprinzip zeigt sich hierbei auch in der Orientierung auf genau diese Ausbildung: Frau Ritter richtet sich nicht vorrangig nach ihrem eigenen Interesse sondern nach der schnellen Realisierbarkeit:

„Bin da aber über meinen Vater auch rein gekomm, hab mich da vorgestellt und dann sechs Wochen Praktikum gemacht und bin dann • quasi, ••• ja, wurde für mich da noch ‘n Ausbildungsplatz geschaffn. Also sie hattn eigentlich zehn geplant aber ham dann ‘n elften/ und hat sich also, nich jetzt mein Vater für mich eingesetzt, sondern seine Kollegin (im Grunde).“ (KR, TC 529 - 538)

In diesem Zusammenhang erweist sich das familiäre Netzwerk als tragfähige Basis.

In der Zwischenbilanzierung gibt Frau Ritter einen weiteren Hinweis auf das tatsächliche Wirken eines konditionalen Strukturprinzips ihrer Handlungen:

„(...) dann hab ich die zwei Jahre Ausbildung gemacht im • Kaufhaus 1. ••• Ja. • Fand das zum Teil jetzt ziemlich hart, ne ziemliche Durststrecke auch. Also •• da war da nun so dieses Thema

*Hörschädigung noch mal eher so'n bissn wieder weg.“
(KR, TC 539 -544)*

Hier verdeutlicht die Biografieträgerin, dass der gewählte Weg des berufsbio-
grafischen ‚Time-Out‘ tatsächlich der Herstellung eines labilen Gleichgewichts
diente. In dieser Situation bot sich ihr keine Möglichkeit für die eigentlich an-
stehende biografische Bearbeitung der Verstrickungen, die der Verlaufskurve
Zugrunde liegen.

Zur Situation innerhalb dieser Karriere ‚Time-Out‘ erzählt Frau Ritter:

*„Und für mich war aber immer klar, das is nur so'ne Zwischenlösung.
Also ich bin da nach den zwei Jahren da weg. • Und dann, ••• ja,
also so Berufsschule und so. Also die Leute, die haben mich schon
alle irgendwie ziemlich genervt. Und aber in der Berufsschule habe
ich das erste mal mit Mikroport • benutzt. •• Und hab dann • m ••
bin dann übernomm worden.“ (KR, TC 546 - 560)*

Die Biografieträgerin verdeutlicht hier, dass sie während der Phase des stabili-
sierenden beruflichen ‚Time-Out‘ die Hoffnung auf eine spätere positive Verän-
derung in sich trug. Sie stellt diesen Abschnitt damit als eine bewusst als Pause
durchgehaltene Phase eines Stabilisierungsversuches dar, der unmittelbar nach
der Krise begann.

Die Alternativlosigkeit der Situation und damit ein weiterer Hinweis auf das
wirksame konditionale Strukturierungsprinzip kommt ebenso zum Ausdruck:
trotz der sich - mit Bezug auf den schulischen Abschnitt - wiederholenden
Leidenserfahrung im Kontext der Sozialbeziehungen "(...) *die haben mich
schon alle irgendwie ziemlich genervt (...)*" muss die ‚Durststrecke‘ erduldet
werden, da es aufgrund fehlender Voraussetzungen für
handlungsschematische Entwürfe keine Ansätze für das intensionale
Strukturierungsprinzip gibt.

Obwohl sich für die Biografieträgerin in der Rahmung der Berufsausbildung
durch den Einsatz von technischen Hilfsmitteln erstmals Aspekte eines behin-
derungsspezifischen Nachteilsausgleichs realisieren, bleibt das Thema Hör-
schädigung - wie oben dargestellt - in den biografischen Bedeutungszusam-
menhängen und damit für das eigene Selbst- und Weltverständnis ausgeblen-
det. Oder anders formuliert: die Rahmung verändert sich zwar etwas hin zur

weißen Integration, jedoch kann dadurch nicht die Verschleierung der komplexen Zusammenhänge des Themas Hörschädigung gelüftet werden, für die eigene Identität und damit verbunden auch für die Situation in der Gruppe der weiterhin ausschließlich hörenden sozialen Umwelt.

Vielmehr ergibt sich ein aus der angenommenen Alternativlosigkeit erwachsener Anpassungsdruck, den die Biografieträgerin versucht aus- und durchzuhalten, indem sie sich selbst gegenüber bewusst hervorhebt, dass sie diese Situation als zeitlich auf die Ausbildung begrenztes ‚Time-Out‘ versteht. Es entsteht kein Wandlungsprozess in dessen Folge die Biografieträgerin ein Handlungsschemata entwickeln kann, folglich gelingt es auch nicht, das ‚Time-Out‘ tatsächlich nur auf die Ausbildungszeit zu begrenzen. Als Plausibilisierung dafür generiert Frau Ritter im nächsten Erzählsegment eine Hintergrundkonstruktion, in welchem dann die ersten Markierer für die Initiierung eines Wandlungsprozesses evident werden.

Der erste Keim für einen Wandlungsprozess wird provoziert durch die Progredenz der Hörschädigung: Konfrontation mit der Offerte konventioneller Behandlungsroutinen aktiviert Widerstandspotential und eröffnet Alternative

Der weitere Erzählstrom verweist zunächst auf das fortwährende biografische Ausblenden des Themas Hörschädigung: "(...) war/ genau, war zwei Jahre nicht in, in der Klinik gewesen und war dann mal zu so ner Kontrolle, die halt überfällig war." (KR, TC 564 f). Als Erfahrungsqualität stellt sich in der Kontrolluntersuchung die Progredenz der Hörschädigung als neuerliches schicksalhaftes Ereignis heraus: „Und dann ham die gesagt: ‚Oh, wir könn Se direkt hier behalten, sieht ja schlecht da.‘“ (KR, TC 566).

Frau Ritter gelingt es in dieser Situation jedoch, eine autonome Entscheidung gegen die konventionelle Behandlungsofferte zu treffen, wodurch ihr die Erfahrung einer Wahlalternative durch die Aufnahme in ein neues Behandlungsverfahren eröffnet wird:

„Und • ich wollte das denn nicht, weil ich gesagt hab: ‚Das bringt nichts, das macht mich nur krank, so ne Hörsturzbehandlung.‘ Und

*dann ham die so'n Projekt eben angekündigt, mit so'm
Reinigungsverfahren, Blutwäschen.“ (KR, TC 567 - 573)*

Dabei gibt es aber noch kein tragfähiges biografisches Handlungsschemata, so das sich die Biografieträgerin für die Beibehaltung des ‚Time-Out‘ Status und gegen die Wiederaufnahme von beruflichen Karriereplanungen entscheidet:

*„Und dann hab ich gesagt: ‘Bevor ich jetzt wieder nur was anfangen zu studieren, bleib ich lieber beim Kaufhaus 1.’ Und hab dann als Angestellte, als Sachbearbeiterin im Einkauf gearbeitet (...).“
(KR, TC 574 f).*

Suprasegmentaler Markierer für den einsetzenden Wandlungsprozess

In der Erfahrungsqualität von Frau Ritter ist der Beginn eines einsetzenden Wandlungsprozesses mit der Aufnahme in das alternative Behandlungsprojekt verknüpft: *“(...) und dann ging so'n Prozess los, also da, mit diesen Blutwäschn.“ (Kr, TC 577 f).* Dabei generiert sie keine detaillierte Narration zu den Zusammenhängen der sich änderenden Prozessstruktur, sondern eine Ereignisabfolge, die zunächst mit einer vertraulichen, allerdings nicht weiter detaillierten Situation mit der Mutter als signifikant Anderer²⁶⁶ beginnt, um danach ein Ereignis mit für sprunghafte Wandlungsprozesse typischen sprachlichen Markierern²⁶⁷ - und damit dem Emergenz-Prinzip folgend - fortzusetzen:

„Ich hab dann Ferien im November auf Helgoland gemacht, mit meiner Mutter auch. Und dann kam so, • ja irgendwie • danach war plötzlich die Anmeldung zum LBG-Kurs und dann bin ich das erste Mal Schwerhörigen begegnet.“ (KR, TC 580 - 587)

Die positiven Effekte aus dieser Situation verdeutlicht Frau Ritter zunächst im Kontext mit der sich jetzt²⁶⁸ entwickelnden Sympathie für Gebärdensprache:

²⁶⁶ Die Bedeutungsqualität der Mutter in der Situation des beginnenden Wandlungsprozesses stellt Frau Ritter erst im Nachfrageteil des Interviews (vgl. KR, TC 1563) dar.

²⁶⁷ Nach Schütze und auch Marotzki sind biografische Wandlungsprozesse durch Unvorhersehbarkeit und Sprunghaftigkeit gekennzeichnet. Da sie emergieren, sind sie nicht intentional strukturiert und werden dadurch als plötzlich und überraschend erlebt.

²⁶⁸ Im Nachfrageteil ergänzt Frau Ritter das Bild dahingehend, dass sie bereits während des Abiturs in der Oberstufe einen Gebärdensprachkurs (LBG) begonnen hatte, den sie aber abgebrochen hatte. Die Gründe, die sie für den Abbruch nennt, stehen im Kontext des zu diesem Zeitpunkt wirksamen Selbst- und Fremdbildes insbesondere im Zusammenhang mit dem Normalitätspfad (vgl. KR, TC 1665).

„Und dann war so: Gebärden fand ich toll.“ (KR, TC 590) und den sich eröffnenden Informationen zu therapeutisch-rehabilitativen Angeboten: „Da war eine Person, die hat mir von Stadt 13²⁶⁹ • erzählt. Die hat mich voll • geredet damit (...).“ (KR, TC 591). Dieses spezielle Angebot wird sich später als eine wesentliche Ereignisabfolge für den Wandlungsprozess erweisen.

Schlüsselerfahrung stößt Emergenz für den Wandlungsprozess an

Die überraschende, mit Emergenz verbundene Situation des sich eröffnenden gemeinsamen Erfahrungsraumes mit anderen betroffenen Menschen innerhalb des Kurses in lautsprach-begleitenden Gebärden eröffnet der Biografieträgerin Vergleichshorizonte, die ein weiteres Kreativitätspotential emergieren:

„(...) und dann war das irgendwie, ••• ja, war so'n, so'n aha-Erlebnis: Es gibt noch Welt, zu der ich gehöre. Oder allein da zu sitzen, und da wird gebärdet und die Kommunikation is anders. Da sagen Leute genau das, was ich fühle (...).“ (KR, TC 592 - 594).

In der argumentativen Bilanzierung sichert Frau Ritter diese Erfahrungsqualität als den Wendepunkt: „Das war pff, •• wie 'ne Wendung (...).“ (KR, TC 596 ff).

Starthilfe auf dem Weg zum Wandlungsprozess

Den weiteren Ereignisablauf stellt die Biografieträgerin in der Haupterzählung sehr gerafft ohne detaillierte Narration dar:

„(...) und dann, •• ja • ging (pff=da) dieser Kampf los, mm nach Stadt 13 fahren zu können. • Und parallel Blutwäschen, viel arbeiten, also/ (...).“ (KR, TC 598 - 605).

Zwei Aspekte fallen auf. Explizit offenbart die Erzählerin als Erfahrungsqualität, dass die Ingang-Setzung der nächsten Schritte auf dem Wandlungsprozess mit außerordentlichen Anstrengungen verbunden waren: zuerst in der harten Auseinandersetzung mit Hindernissen und dann in der Konfrontation mit steigenden Anstrengungen durch die Parallelbelastung mit Arbeit und Therapie. Implizit fehlt in der Darstellung das autonome Selbst der Biografieträgerin, z.B. in Form eines ‚ich‘. Hier ist ein weiterer Hinweis darauf, dass das Emergenz-Prinzip des

²⁶⁹ Rehabilitationszentrum speziell für Menschen mit Hörschädigung.

Wandlungsprozesses noch wirksam ist, in welchem das ‚ich‘ keinen strukturierenden Einfluss hat. Detaillierte Ausführungen dazu macht Frau Ritter im Nachfrageteil:

„(...) also meine Mutter hat das durchgekämpft, dass ich nach Stadt 13 kam, also mit Telefonaten, weil ich das gar nicht konnte, also dieses Durchbeißen und so.“ (KR, TC 1563).

Mit diesem Erzählsegment wird die Zurücknahme des ‚ich‘ in der Haupterzählung evident. Gleichzeitig verknüpft die Erzählerin hier zwei verschiedene Aspekte ihrer Abhängigkeit vom Handeln der Mutter als signifikant anderer Interaktionspartnerin: auf der körperlichen Ebene die schädigungsbedingte Einschränkung beim Telefonieren und auf der biografischen Ebene das, im Kontext ihres Selbstvertrauens als Folge der bisherigen Erfahrungsaufschichtung und der sich daraus entwickelten Prozessstrukturen wirksame Unvermögen, ihre ersten Ansätze von handlungsschematischen Entwürfen auch autonom gegen äußere Widerstände durchzusetzen.

Motor des kreativen Wandlungsprozesses: Therapeutisch gestützte Auseinandersetzung mit der Hörschädigung im Rahmen einer Rehabilitationsmaßnahme

Einen expliziten Markierer für den Wendepunkt generiert Frau Ritter erst im Anschluss:

„(...) dann bin ich im Juni, Juli nach Stadt 13 • und dann iss halt wirklich so • super Kehrtwendung. Also es gibt so’n Leben vor und nach Stadt 13.“ (KR, TC 609 - 612).

Die folgende Detaillierungsexpansion in der narrativen Entfaltung der Ereignisabfolge unterstreicht die einleitend bilanzierte herausragende Bedeutung. Dort sind essenzielle Darstellungen der Erfahrungsqualität enthalten, welche den Wandlungsprozess mit seinem individuellen Bildungspotential dokumentiert und folgend näher dargestellt werden.

Kernerfahrung: innere und äußere Außeinandersetzung mit der Hörbehinderung

Die Kernerfahrung des Rehabilitationsaufenthaltes liegt in der inneren und äußeren Auseinandersetzung mit der eigenen Hörbehinderung, insbesondere über den sehr engen Kontakt zu anderen Betroffenen, sowohl informell:

„Ja und dann wars/ da wars erst mal Schock. Ne, vier Wochen mit so Schwerhörign und Ertaubtn und • jemanden was nachrufen und der reagiert nicht, also • kannt ich nich.“ (KR, TC 614 - 619)

als auch unter therapeutischer Anleitung:

„Mir fällt jetzt 'ne Situation ein: Wir haben uns da richtig gestritten. Also mit dem Psychologen, die Gruppe. Erfahrungsaustausch (...).“ (KR, TC 627 f)

Diese Situation evaluiert die Biografieträgerin in einer Zwischenbilanzierung als: „Also, • • das war 'ne sehr harte Zeit auch, • • aber insgesamt sch/ wars gut.“ (KR, TC 620 - 624), was auf die positive, autonome Handlungspotentiale stärkende Wirkung verweist, welche nach dem Erkennen der grundlegenden Kontextfaktoren für die Verlaufskurven-Situation einsetzen kann.

Erkennen von wesentlichen Bedingungsverstrickungen für die Verlaufskurvenproblematik mit konditionalem Strukturierungsprinzip

Bei der detaillierten narrativen Entfaltung zur therapeutisch geleiteten Auseinandersetzung mit der Schädigung, stellt die Biografieträgerin wesentliche Bedeutungszusammenhänge für das seit der Auslösung der Verlaufskurve wirkmächtige konditionale Strukturierungsprinzip dar:

„Da war eine Person, die halt's zweite mal schon in Stadt 13 war. • • Und die denn so gesagt hat sogar: ‚Lieber Taub als Schwerhörig.‘ Und m für mich war es 'en, • • erstmal so wie 'n Schock. Irgendwie: ‚Ich möchte nich ertauben.‘ Das war immer noch so'n große Angst. • Und, • • æm: ‚Die sagt dann so was'. Also es war, d/ da sind welche in Tränen ausgebrochen.“ (KR, TC 628 - 639).

Mit dem dann folgenden argumentativ-eigentheoretischen Einschub:

„Und dann/ • Ich würde heute anders mit der drüber Reden. Also. • • Aber damals war es einfach/ • m die Angst war so groß.“ (KR, TC 641 - 645)

belegt Frau Ritter, dass sich in Folge des hier emergierten Wandlungsprozesses ihr Selbst- und Weltbild von damals zu heute grundlegend verändert hat

und die Konfrontation mit ihrer Schädigung und der daraus folgenden Behinderung über die Kontakte mit anderen Schwerhörigen und insbesondere mit der Gehörlosenkultur zu einem biografischen Bildungsprozess führte.

Konzentration auf die therapiegestützte biografische Arbeit

Während der Reha bricht Frau Ritter bewusst alle Kontakte zu ihrem alten sozialen Netzwerk ab, welches ausschließlich aus Hörenden besteht:

*„(...) also ich hab keinen Besuch haben wolln. Viele sind an einem Wochenende nach Hause gefahrn. Und ich wollte das nich, da raus. Also so, lieber vier Wochen wirklich das mal durchziehn.“
(KR, TC 663 - 667).*

Hier offenbaren sich zwei Aspekte. So kann Frau Ritter in dieser Situation die auf dem Normalitätspfad erworbene Kompetenz aktivieren, Ziele mit konsequentem Ehrgeiz zu verfolgen. Zudem ist hier implizit schon ein Thema enthalten, welches im Nachfrageteil explizit in Erscheinung tritt: Das mangelnde Verständnis und auch die mangelnde Fähigkeit des ursprünglichen²⁷⁰ sozialen Umfeldes von ausschließlich hörenden Mitmenschen, sich auf die Situation der Biografieträgerin als hochgradig schwerhöriger Person mit entsprechend zu beachtendem Bedarf an Nachteilsausgleich in der Kommunikation einzustellen.

Instinktiv hat sich Frau Ritter in dieser Situation für einen entspannenden Ausgleich zu den anstrengenden therapeutischen Auseinandersetzungen neutrale Orte gesucht:

*„Ich bin an einem Wochenende nach Ort 1 gefahrn. M. Also, • von Ort 1 nach Ort 2, wo also Maler-Museum iss. Mit 'n Fahrrad dann, hab das angekuckt und das war auch ganz schön.“
(KR, TC 668 - 671)*

So konnte sie autonom ihre Aktivitäten entscheiden, unabhängig von der alten - aber auch noch ohne Kontakte zu einer neuen sozialen Umwelt.

Bestärkung zur Wiederaufnahme der beruflichen Karriereplanung: Gegenpol zur ärztlichen Empfehlung aus dem bisherigen Umfeld

²⁷⁰ Also Menschen, die Frau Ritter mit der auf dem Normalisierungspfad wirksamen Identität als Person ohne offensichtliche Hörprobleme kennen gelernt haben.

Die Kontakte innerhalb dieser Rehabilitationsmaßnahme beförderten auch, dass sich die Emergenz des Wandlungsprozesses auf den beruflichen Kontext ausdehnte, indem Frau Ritter in ihrem immer noch bestehendem Wunsch auf Veränderung bestärkt wird:

*„Und dann bin ich in Stadt 13 im Grunde auch nochmal bestärkt worden, doch wirklich was Anderes zu machen, noch. • Und hatte vorher halt auch nochmal mit so'm Arzt • hier in der Uniklinik gesprochen, der mir ehrlich gesagt hat: 'So ja, Sie sind jetzt sozial integriert, Sie haben 'n Job.' Also er würd mir empfehlen, nicht zu kündigen und a/ also, ich könnte ja wirklich in nächsten drei Jahren ertauben, dann hätt ich 'n Job. • • Und das hab ich dann noch so wirklich: 'Halt ja, er wirds schon wissen.', so gesehen. Und in Stadt 13 haben die das dann doch nochmal/ • • haben mich da eher bestärkt, doch nochmal was Anderes zu machen.“
(KR, TC 647 - 658)*

Das in dieser Sequenz dargestellte Erlebnis mit einem Arzt unmittelbar vor dem Beginn der Rehabilitation verdeutlicht die prekäre Situation, in der sich die Biografieträgerin befand. Hier wiederholt sich das Motiv der Bedrohung von Seiten der Ärzteschaft aus der Urszene auf einer anderen Ebene. So rät ihr der Arzt aus ihrem Heimatort, unbedingt an der von ihr als begrenztes berufliches ‚Time-Out‘ eingegangenen aktuellen Situation als Dauerzustand festzuhalten. Dafür beschwört er eine drohende soziale und berufliche Desintegration im Kontext mit der möglichen, zu erwarteten bzw. drohenden Ertaubung herauf. In Reflexion der Konstitution der Identität und des Selbstvertrauens von Frau Ritter zum Zeitpunkt der Verlaufskurve erscheint das Ausmaß der Anstrengungen evident, die letztlich erst ermöglichen, dass der Wandlungsprozess emergieren kann und Frau Ritter hier ein großes Stück biografische Arbeit und damit Bildung mit Erfolg bewältigt.

Inklusionserfahrungen innerhalb der Gehörlosenkultur

Als einen wesentlichen Faktor für die Emergenz des Wandlungsprozesses markiert Frau Ritter:

„Ja und da lief dann auch schon Kontakt zur Selbsthilfe plötzlich. Also über Stadt 13 dann auch mit der Selbsthilfejugend und bin ich direkt (noch) ins Projekt Sommerfreizeit rein gerutscht, und. • • • Ja. Hatte dann n gehörlosen Freund. Und das/ also bin da so direkt in •

• *Hörgeschädigten äh Szene so rein. Also Schwerhörigen und auch Gehörlosen.“ (KR, TC 685 - 694)*

Über die aktiven Angebote einer Selbsthilfeorganisation, zu der sie bereits innerhalb der Rehamaßnahme hilfreiche Kontakte knüpfen konnte, gelang es der Biografieträgerin Inklusionserfahrungen zu sammeln, die ihr als Differenz- erfahrung zu ihrer früheren Lebenswelt zur Verfügung steht. Diese Differenz- erfahrung stellt eine wesentliche Kraftquelle für den Bildungsprozess von Frau Ritter dar, der bei ihr auch die Weiterentwicklung eines tragfähigen Selbstwertgefühls ermöglicht. Es eröffnete ihr Situationen, in denen sie sich als sozial aktiv handelnde und selbstbestimmt interagierende Persönlichkeit erfahren konnte.

Ort der Versöhnung nach notwendiger Konfrontation rundet Wandlungs- prozess ab

Ewas später im Erzählstrom generiert die Erzählerin eine weitere Rückblende zu einem Erfahrungsabschnitt, der sich in unmittelbarer zeitlicher Nähe zu der konfrontativen biografischen Auseinandersetzung innerhalb des Rehabilitations- aufenthaltes in Stadt 13 befindet und thematisch in Beziehung dazu steht. Der thematische Bezug ist dabei in der durch den Wandlungsprozess bedingten Dynamisierung der Erfahrungsabläufe zu erkennen:

„(...) also dieses Jahr, nochmal zurück zu Stadt 13 und danach vielleicht dann auch ••• irgendwie in Ort 3, also da lief irgendwie unheimlich viel.“ (KR, TC 775 - 777)

Die Beziehung zum Reha-Aufenthalt besteht aber auch in der hier dargestellten Eröffnung eines Erfahrungsraumes, in dem Frau Ritter die in der Therapie be-
gonnen - auch schmerzhaften - Auseinandersetzungen mit der eigenen Schädigung und Behinderung abrunden konnte:

*„Also Ort 3 iss son ne ökumenische Gemeinschaft in Staat 2 mit so meditativer Musik und •• das war für mich son ganz • tolle Erfahrung zur Ruhe zu kommen. ••• Ne norma/ also so z/ • meine Wut raus zulassen. Aber • auch •• so ‘n bisschen/ also ‘n geregelten Ablauf zu haben um bisschen runter zu kommen, (deshalb). ••• Es is zum Teil auch heute noch so von der hörenden Welt, die ich so habe. Also einmal im Jahr muss ich nach Ort 3 fahrn, he.“
(KR, TC 775 - 794)*

Die in dieser Darstellung enthaltene Erfahrungsqualität besteht darin, dass sich der Biografieträgerin mit der ökumenischen Gemeinschaft in Ort 3 eine Struktur eröffnete, in der sie sich mit sich selbst und der hörenden sozialen Welt versöhnen konnte. Hier wird die Basis für den weiteren Bildungsprozess gelegt: nach der ersten therapeutischen Auseinandersetzung mit der Hörbehinderung, die konfrontativen Charakter trug, schließt sich eine zweite therapeutisch wirksame Ebene an. Erst dadurch wird es Frau Ritter möglich den Wandlungsprozess dahingehend abzusichern, dass sie sich als intensional strukturierte Akteurin in verschiedenen ‚Welten‘ erfahren kann.

Hierbei scheint der Aufenthalt in der religiösen, christlich-ökumenischen Bruderschaft als meditativer Ort außerhalb des Alltags und der bevorstehenden Aktivitäten als geradezu ideal passend. Dieser Ort ist vom Gründer der Bruderschaft als Ort der Versöhnung gestiftet worden. Für Frau Ritter verbindet sich in der Erfahrungsqualität dieser Aufenthalt mit drei Aspekten, die genau den Aspekt der Versöhnung in sich tragen. Zuerst ein Ort, an dem sie Freiräume für die angestauten negativen Emotionen findet und sie diese dadurch abbauen kann, als Voraussetzung der Versöhnung mit sich selbst und der Welt. Danach als Ort mit geregelten Abläufen als Organisationshilfe gegenüber der eigenen Aufgewühltheit nach der Auseinandersetzung mit den zurückgelegten Erfahrungen des Aufsichtens, Erkennens und Verarbeitens von Leid im Zusammenhang mit der jahrelang verschleierte Hörbehinderung. Und nicht zuletzt ein Ort der Versöhnung mit den hörenden Mitmenschen, die sie trotz der offenbarten Schädigung des Gehörs als autonome Persönlichkeit inkludieren. Dieser Ort wird zum neuen Tor zu tragfähigen Kontakten zur hörenden Welt, welches sich als tragfähige Basis für einen regelmäßigen Rückzug zur geistigen Rüstung erweist.

In diesem Ort öffnet sich Frau Ritter sogar eine Bühne, auf der sie sich in ihrer neuen biografischen Rolle präsentieren kann als selbstbewusste Person, die Expertin ihrer Situation ist:

„Also, in Ort 3 zum Beispiel mit\ als ich das zweite Mal oder so da war, warn auch Freunde dabei, die Gebärden konnten, die haben dann für mich gedolmetscht und ähm, dann (warn) plötzlich Brüder drauf aufmerksam geworden und dann kamen wir ins Gespräch und seit dem machen wir da jedes Jahr so Workshops. (Und) die Leute sind einfach super interessiert und ich find's 'ne super Möglichkeit,

*unterschiedlichen Ländern so\ also so'n bisschen was zu erzähl
über Gehörlosenkultur oder was Gebärdensprache un . und da
merk ich, dass die Leute eher positiv reagieren (...).“ (KR, TC 1662)*

Als eine neue Erfahrungsqualität der Biografieträgerin zeigt sich hier, dass bei Hörenden durchaus Interesse an nicht-stigmatisierende Beziehungen entstehen kann, wenn Hörbehinderung als sprachlich-kulturelles Phänomen von Frau Ritter als Vertreterin der Gehörlosenkultur thematisiert wird.

Wirkung des Wandlungsprozesses für die Bildungs- und Berufskarriere

Welche positiven, fast als selbstläufig erfahrenen Wirkungen die sich im Zuge des Wandlungsprozesses entwickelten persönlichen Veränderungen im beruflichen Kontext entfalten, stellt Frau Ritter im weiteren Erzählstrom dar:

„Ja, und dann zurück. Hat sich irgenwie auch auf der Arbeit sehr viel verändert. Also, ich kann mich nich erinnern, dass ich/ ich hab nich so gesagt: ‚Das und das muss sich jetzt verändern!‘, irgendetwas, ich hab erzählt von Stadt 13 und meine Kollegen haben das alle super aufgenommen. Plötzlich war mein Büro nich mehr Durchgangsbüro. Da wurden Türen zugemacht und •• Also da hat sich unheimlich viel positiv verändert (...).“ (KR, TC 673 - 680).

Als Synergieeffekt dieser hier dargestellten positiven Wechselwirkung zwischen intra- und interpersonalem Wandlungsprozess gelingt es Frau Ritter, den Mut für die Beendigung des beruflichen ‚Time-Out‘ aufzubringen, wofür ihr Anerkennung entgegen gebracht wurde:

*„Dann, is schon so im Grunde. •• Ja. Ein Jahr später hab ich dann wirklich gekündigt. Wurde mir gratuliert von meiner Vorgesetzten.“
(KR, TC 700 - 703)*

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Cochlear Implant als Ausdruck für den Autonomiegewinn

In einer weiteren zeitlichen Rückblende innerhalb der lebensgeschichtlichen Präsentation stellt die Biografieträgerin ihre persönliche Auseinandersetzung mit dem ideologisch stark belasteten Thema Cochlear Implant dar:

*„Was ich jetzt noch vergessen hab, war •• hm daran/ • hm. Ich weiß jetzt nich mehr, wann das war. ••• Nach Stadt 13, doch. • ab ich/ æm, bin ich von der Uni-Klinik Stadt 5 nach Stadt 12 geschickt wordn und nach Stadt 2, wegen Thema Cochlear Implantat.“
(KR, TC 715 - 724)*

Der Kontakt mit dem Thema CI erfolgte nach dem eingesetzten Wandlungsprozess. In der szenisch detaillierten narrativen Entfaltung zur Entscheidungsfindung zwischen zwei Klinik-Alternativen wird die neue, autonom-intentional strukturierte Handlungsfähigkeit deutlich:

„Stadt 2 hab ich abgesagt, weil die mich sofort zu • dreitägiger Vorstatio/ also stationärer Untersuchung eingeladen haben. • • Und für mich das schon so aussah: ‚Boh, da lieg ich bald auf m E/ OP-Tisch‘. Und nach Stadt 12 bin ich dann gefahrn.“ (KR, TC 726 - 732)

Spannend ist, dass sich in der Erfahrungsaufschichtung die autonom auf Basis der eigenen Einschätzung getroffene Entscheidung durch die positiven Erfahrungen in der gewählten Klinik als begründet bestätigt:

„(...) also da fühlte ich mich das erste mal so auch angenommen. Irgendwie, die Audiologin hat mit mir gesprochen, und nicht der Arzt hat mit mir über • das Audiogramm gesprochen. Und man merkte, er hat keine Ahnung.“ (KR, TC 736 - 739)

Die aufgeschichtete Erfahrungsqualität im Kontext Biografieträgerin - HNO-Ärzte aus der Urszene vergegenwärtigt, bringt die Erzählerin hier zum Ausdruck, dass die Kommunikation mit der Audiologin auf einer adäquateren Hierarchieebene, ohne die Bedrohungspotentiale quasi auf Augenhöhe, stattgefunden hat.

Dabei kann sie eine Erfahrung evaluieren, die auch schon mit dem HNO-Arzt aus der kindlichen Urszene in Verbindung steht (vgl. KR, TC 1093 f), dass Unvermögen von Ärzten, Frau Ritter eine angemessen zutreffende Auskunft zur Hörschädigung zu geben:

„Also die ham alle immer gesagt: ‚Es hat sich nichts verschlechtert.‘ Und • • mit meinem Wissen jetzt sehe ich, die Kurve ist • über Jahre immer schlechter gewordn.“ (KR, TC 740 - 744)

In der gewählten Klinik wird ihr trotz interner, medizinisch basierter Befundabstimmung pro CI eine Behandlungsalternative mit einer organ- und damit natürliche Hörreste erhaltenden technischen Versorgung angeboten, welche Frau Ritter erfolgreich annimmt:

„War ich in Stadt 12 und die wollten dann auch • CI. • • Und ham dann aber gesagt: ‚Wir probierens trotzdem nochmal mit Hörgeräten‘. Und dann war das irgendwie erstaunlich • gut, in Anführungsstrichen.“ (KR, TC 747 - 755)

Als ergebnissichernde Bilanzierung erfolgt dann eine positive Evaluation der Umsetzung ihres handlungsschematischen Entwurfs:

„Also es war fü/ für mich mit dem CI wichtig, dass ne Möglichkeit besteht. Das zu wissen. Es hat mich dann beruhigt und damit war das Thema erstmal son bischen • • wieder weg.“ (KR, TC 761 - 764).

Wiederaufnahme des Studiums: Autonomie erweiternde Wirkung des Bildungsprozesses

Die Wiederaufnahme des Studiums als Umsetzung der eignen beruflichen Karriereplanung zeigt eine wesentliche, die Autonomie von Frau Ritter erweiternde Wirkung des vollzogenen Wandlungsprozesses:

„Und dann hab ich im Grunde (...) eben das Studium wieder angefangen (...), was ich jetzt • also dieses Jahr halt beendet hab.“ (KR, TC 766 - 772).

Bewusste Wahl des Studienfachs als zukünftiger Erfahrungs- und Handlungsraum orientiert am zentralen lebensgeschichtlichen Thema

Frau Ritter wählt für den neuen Karrierebeginn bewusst das Studium in einer Fachrichtung, in der die eigenen aktuellen Bildungserfahrungen eine wesentliche Rolle spielen:

„Also Sonderpädagogik mit Schwerpunkt Gehörlosen, Schwerhörigen und Lernbehinderten und Unterrichtsfach Deutsch wieder und Religion.“ (KR, TC 773).

Auch die gewählte Fächerkombination zeigt, dass Frau Ritter bereits früher erworbene Bildungsbestände mit in die Auswahlkriterien einbezieht und in der Ereignisdarstellung wird evident, dass diese manigfaltigen Bildungserfahrungen in der Tat die Passförmigkeit positiv beeinflussen:

„Studium: war halt noch (wie ne) Niesche. Also grad so im Bereich Hörgeschädigste. Ich hab direkt ‘n/ • • auf Grund meiner v Ausbildung hm • und Berufserfahrung direkt ‘n Job als studentische Hilfskraft bekomm. • Im ersten Semester, im Seminar für Hörgeschädigtenpädagogik. Und dann da auch in ‘n Projekt mitgearbeitet. • • Über Schwerhörige und Ertaubte und Tinitusbetroffen im Arbeitsleben.“ (KR, TC 798 - 811)

Zudem sind die Chancen hier größer, auf eine soziale Umwelt zu treffen, bei der eine Offenheit und ein Interesse vorhanden ist, die eine gelingende Inklusion wahrscheinlicher macht:

„Ja und dann im Grunde so’n Umfeld. • • Also ich hab mit den Leuten zu tun, die Hörenden, die eben • Gebärden könn. Da sind hörgeschädigte ((2 s)) Sch/ Kommilitonen • gewesen und da komm nun so die Situationen: Einfach auch wirklich mal in ‘ne Kneipe gehn und was verstehn.“ (KR, TC 813 - 821)

**Wechselwirkung zwischen Inklusionserfahrungen und Handlungsschemata:
Aktivierung vielfältiger berufliche Aktivitätspotentiale werden gefördert**

Frau Ritter verdeutlicht einen weiteren Synergieeffekt, der sich aus den Inklusionserfahrungen und dem Handlungsschemata als Prozessstruktur ergibt:

„Im Studium hab ich viel nebenher noch gemacht. Also (diesen) Job, dann • • • in der Gehörlosenseelsorge Förderungen gemacht. Ich war in der Stadt 5-er Schule für Hörgeschädigte. (Da hab ich so) zwei Jahre einmal in der Woche Praktikum gemacht und unterrichtet. ((4 s)) Dann den Sommercamp bei den Schwerhörigen.“ (KR, TC 894 - 900)

Die hier dargestellten vielfältigen Aktivitätspotentiale zeigen eine beachtliche Erweiterung des autonom bestimmten Aktionsraumes der Biografieträgerin.

Aber erste Anzeichen einer Überforderung: *„Also irgendwie hab ich das Gefühl, so im Studium hab ich m/ immer nur gearbeitet.“ (KR, TC 904 - 905)* markieren auch Gefahren, welche die Biografieträgerin im Nachfrageteil markiert²⁷¹ (vgl. KR, TC 1663 f).

Erfolgreiche Bewerbung um ein Leistungsstipendium als positive Bestärkung auf dem neuen Pfad

Das sich im Zuge des Wandlungsprozesses emergierte Engagement hat mit der Aufnahme in das Programm eines Begabtenförderungswerkes weitere positive Effekte:

„Also im Studium wurd ich von, von ‘ner Stiftung unterstützt. • • Weil ich auch kein Anrecht auf Unterstützung durch Hauptfürsorgestelln oder Integrations- • • • -amt hatte. (...) es war ‘n Leistungsstipendium.

²⁷¹ Auf diese Gefahren wird im Abschnitt "Rekonstruktion des Selbst- und Fremdbildes" näher eingegangen.

War auch so'n bisschen, ••• ich musste also (jetzt) gute Leistungen zeigen, verbunden, aber, ••• ich hatte halt Mitschreiber, die ich finanzieren konnte und Büchergeld.“ (KR, TC 914 - 930).

Allerdings erscheint in der Darstellung der Zusammenhänge um die Aufnahme in die Studienförderung einer Stiftung bereits eine Ambivalenz zwischen dargestellter Erfahrungsqualität und eigentheoretischer Selbstpositionierung. So begründet Frau Ritter die Aufnahme in die Studienförderung aus einer reinen Bedürftigkeitslage. Der Aspekt der eigenen Leistungsfähigkeit wird erst als Folge der Aufnahme in die Studienförderung durch ein Leistungsstipendium eingeführt. Mit dem „(...) *ich musste* (...)“ bekommt der Leistungsaspekt zudem eine heteronome Konnotation. Diese steht in einem Spannungsverhältnis zu den anschließend dargestellten nachteilsausgleichenden Ressourcen, die mit dem Stipendium finanzierbar wurden²⁷². Irritierend wirkt das Fehlen der autonom-eigenaktiven Anteile in dieser Erfahrungsabfolge²⁷³.

Examenszeit: Konfrontation mit neuen und alten Grenzerfahrungen

In der folgenden Erfahrungsabfolge zur Examenszeit, mit der Frau Ritter ihre Haupterzählung abschließt, expliziert sie ein Spannungsverhältnis zwischen ‚I‘ und ‚me‘ im Bezug auf ihre Leistungsfähigkeit, also der Selbsteinschätzung und der Wahrnehmung der Einschätzung der Anderen. Sie beginnt die Erfahrungsabfolge mit einer Evaluation, die den - allerdings als allgemein wirksam prädierten und damit in einen Normalitätskontext gestellten - Leidensdruck dieser Situation zum Ausdruck bringt: *„Ja, Examen • iss furchtbar. ••• Hm. Aber bei jedem, denk ich mal.“ (KR, TC 936 - 938).*

Anschließend detailliert die Erzählerin, welche Faktoren für sie insbesondere wirksam waren:

„Also da kamen noch so Stressfaktoren zu mit Schreibdolmetschar, ((2 s)) z/ Zeitproblem, oder auch wieder so diese Typischen: ‚Ich, ich kann das nich, ich weiß zu wenig.‘ Also wieder so

²⁷² Dieses Spannungsverhältnis ist auch unter dem zum Paradigma erhobenen Leitsatz von "Fördern und Fordern" bekannt, welches die Biografieträgerin hier jedoch in der umgekehrten Reihenfolge "Fordern und Fördern" darstellt.

²⁷³ Welche sich z.B. in der Bewerbung von Frau Ritter um das Stipendium widerspiegeln könnten.

*‘n bisschen das Gefühl wie in der Schulzeit dann plötzlich. ((2 s))
(Also) war keine, ••• keine gute Zeit.“ (KR, TC 940 - 947).*

Durch das zugespitzte Zusammenwirken verschiedener Stressfaktoren²⁷⁴ in der aktuellen Situation ‚Examensprüfungen‘ werden Engramme aus der Erleidenszeit auf dem Normalitätspfad der Schulzeit aktiviert, obwohl Kommunikationshilfen zum Nachteilsausgleich zur Verfügung stehen:

„Oder es (is halt) auch so in den mündlichen Prüfungen so, • ich (hm) nicht das Gefühl, ich führe ‘n Gespräch. Sondern: Okay, da sitzt die Schreibdolmetscherin mit Notebook und/ ((2 s)) Also es konnte man nich so, nich kontern und nich so zeigen, dacht ich immer, was ich kann (...).“ (KR, TC 948 - 953).

Im deutlichen Kontrast dazu stellt die Biografieträgerin die Situation in Gehörlosenpädagogik dar:

„(...) bei der Prüfung in Gehörlosenpädagogik wars dann anders. Da hat der Prof dann LBG •• gebärdet und ••• der Mediziner hat auch super gesprochen und dann wars erste Mal so das Gefühl: Okay, jetzt hab ich ‘n Gespräch (...).“ (KR, TC 957 - 961).

In dieser Situation wird die Kommunikation durch den Prüfer selbst mit begleitenden Gebärden geführt. So entfällt zum einen die Verzögerung durch eine Kommunikation über eine dritte Instanz und mit den Gebärden kommt erstmals ein wesentliches Mittel zum Einsatz, das für den Wandlungs- und damit Bildungsprozess von Frau Ritter eine zentrale Funktion hat.

In der Gesamtbilanzierung zum Erfahrungsabschnitt wird das oben skizzierte Spannungsverhältnis zwischen dem ‚me‘ und dem ‚I‘ der Biografieträgerin evident:

„Insgesamt • war das Examen super, aber ich hab mich nie so/ also • vom Endergebnis aber nie so gut Gefühlt, also. ((3 s)) Als wär es nich genug so, weil ••• es wirklich ein Jahr nur, nur arbeiten war.“ (KR, TC 963 - 968).

Als eigentheoretische Evaluation der Erfahrungsqualität erscheint hier ein Widerspruch zwischen der offiziell von außen attestierten exzellenten Leistung

²⁷⁴ Zu nennen sind hier z.B. eine im Vergleich zur Situation hörender Kommilitonen zeitliche Deformation der Kommunikation beim Einsatz von vermittelnden Kommunikationshilfen (hier Schriftmittler), aber auch der hörbehinderungsbedingt eingeschränkte Wortschatz.

der Biografieträgerin in Diskrepanz zum eigenen Empfinden der Qualität der erbrachten Leistung insbesondere im Verhältnis zur Quantität der notwendig investierten Arbeit.

Nach erfolgreichem Abschluss des Studiums: banges Hoffen als Nachwirkungen des Normalitätspfades

Einen wichtigen Hinweis auf die aktuelle Situation und Verfassung von Frau Ritter eröffnet die Darstellung nach der ersten immanenten Nachfrage im Anschluss an die Koda der Haupterzählung:

*„(...) jetzt ist im Moment auch so eine Umbruchssituation natürlich. Also, ich hab jetzt ‘nen Kreis von Leuten, die hörend oder schwerhörig, gehörlos und gebärden. Und wenn ich jetzt Referendariat anfrage, auch wenn es die Hörgeschädigtenschule is, bedeutet es nich, dass die Kollegen, die Mitreferendare gebärden können, also, das is schon auch mit, ja mit Sorgen verbunden, ja mit Ängsten, ‘Schonraum vorbei?’ Oder is es noch weiterhin ne Niesche dieser Bereich? Also, so’n bisschen offen (...).“
(KR, TC 1569 - 1571)*

Die Biografieträgerin nimmt sich wahr in einer Situation, in welcher bevorstehende Veränderungen mit der Gefahr für sie verbunden sind, in Arbeits- und damit auch Lebenssituationen zu geraten, die mit den früheren Heteronomie-Erfahrungen belastet sind. Durch die Wahl ihres bevorstehenden Arbeitsortes Hörgeschädigtenschule sieht Frau Ritter aber auch die Chance, dass es hier für sie weiterhin Bedingungen geben könnte, in denen sie weiterhin Autonomie-Erfahrungen durch die Akzeptanz von Gebärdensprache machen kann. Die aktuelle emotionale Lage von Frau Ritter lässt sich somit als ein ‚banges Hoffen‘ paraphrasieren.

Interessant ist hier die Darstellung ihres aktuellen sozialen Kontextes *„(...) Kreis von Leuten, die hörend oder schwerhörig, gehörlos und gebärden (...)“*, der sich im Zuge des Wandlungsprozesses entwickelt hat. Dieser Raum, in dem die Beachtung der Kommunikationsbedarfe und damit die Teilhabe der Biografieträgerin in stigmafreier Spontanität realisiert ist, stellt die Basis für erfolgreiche autonom bestimmte Interaktion und damit handlungsschematische Erfahrungen dar. Allerdings wird dieser Raum

von Frau Ritter als *Schonraum* bzw. *Niesche* prädiert. Dadurch werden zwei Aspekte offensichtlich:

- die in diesem Raum entwickelte Handlungssicherheit wird als auf diesen Raum begrenzt wahrgenommen und ist außerhalb dieses Raumes im Prinzip durch die umgebende ‚harte‘ Normalität bedroht;
- der Aspekt der Stigmatisierung²⁷⁵ wird von außen an diesen sozialen Raum herangetragen.

Bei Frau Ritter erscheint demzufolge die konstatierbare Entwicklung eines Handlungsschematas bisher lediglich in den neu gewonnenen Bereichen des Lebensalltags, in denen Gebärdensprache als Normalität akzeptiert und auch praktiziert wird, als erfahrungsgesättigt. Demgegenüber nimmt die Biografie-trägerin aus der aktuellen Verfassung ihres Selbst- und Weltverständnisses diejenigen Lebensbereiche als different wahr, in denen die Gebärdensprache keine Normalität und faktisch nicht verfügbar ist. Hier deutet sich eine fortdauernde Differenz Erfahrung an.

²⁷⁵ Als Schonraum ist es ein Raum für Menschen, die der Schonung bedürfen und außerhalb dieses Schonraumes in der angenommenen umgebenden Normalität in der Gefahr stehen, beschädigt und damit stigmatisiert zu werden.

5.1.2 Frau Manuela Hubert: Lebensthema Normalisierung - handlungsschematisch verschleierte Steigkurve als Form einer Verlaufskurvenkarriere²⁷⁶ im Zuge der kompensierenden Passung an lautsprachliche Normalität

"(...) ich hab das Gefühl, wenn ich Gebärdensprache lernen muss, dann fühl ich mich wie ein Sonderfall æ in einer hörenden Welt und dat möcht ich nit, ich möchte ganz normal behandelt werden."

(MH, TC 108-112)

„Ich denk, ich hab bisher immer so (..) geschafft, was ich mir gewünscht habe, was (viele) manchmal auch nit geglaubt haben.“

(MH, Abschluss-Bilanzierung)

Vorbemerkungen

Aufgrund der Stellung von Frau Hubert als Kontrastierungsfall und aufgrund der gewählten Darstellungsmodi innerhalb des Interviews, wird die Darstellung dieses Falles nicht so ausführlich erfolgen wie der erste Eckfall. Zudem wird die Analyse beschränkt auf die Darstellungen bis zum Ende der Haupterzählung. Auf die Transkription des gesamten Interviews wurde aufgrund des hohen Aufwandes (Erschwernisse durch Dyslalie und Dysgrammatismus) verzichtet.

Ereignisdaten: Der Lebensablauf von Frau Hubert - zusammengefasst auf Basis aller erhobenen Daten

Frau Hubert wächst Anfang der 1980-er Jahre in einer Großstadt im Westen der Bundesrepublik Deutschland auf²⁷⁷. Zu ihren Eltern macht sie im Interview die Angaben, dass ihr Vater als Psychologe und ihre Mutter als Sonderschul-

²⁷⁶ Die Steigkurve ist eine Sonderform der Verlaufskurve, welche im Abschnitt 4.2.3 nicht erwähnt wurde. Bei der Steigkurve handelt es sich um ein Geschehen, in dem das konditionale Strukturprinzip der Verlaufskurve zunächst nicht zu von außen wahrnehmbaren negativen Folgen für die Karriere des Biografieträgers führt.

²⁷⁷ Diese Angaben basieren auf Notizen zur Anamnese, die als Gedächtnisprotokoll nach der Interviewerhebung angefertigt wurden.

lehrerin für Erziehungshilfe arbeitet (vgl. MH, TC 56 – 58). Geschwister erwähnt sie in der Haupterzählung nicht.

Bei Frau Hubert liegt eine prälinguale, an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit vor, welche erst im dritten Lebensjahr durch das Kommunikationsverhalten auffällig und dann diagnostiziert wurde (vgl. MH, TC 29 – 32). Der genaue Zeitpunkt und Ursachen dafür sind nicht eindeutig bekannt. Allerdings wurde von den Eltern aufgrund der zeitlichen Nähe ein Zusammenhang zwischen einer Dreifach-Impfung und der beobachteten Regression in der Sprachentwicklung vermutet (vgl. MH, TC 24 – 28). Aufgrund der prälingualen Hörschädigung sind bei Frau Hubert Sprachentwicklungsstörungen zu konstatieren, die sich insbesondere in Dyslalie und Dysgrammatismus äußern²⁷⁸.

Nachdem die Eltern von Frau Hubert erste Anzeichen eines Sprachentwicklungsproblems bei ihrer Tochter erkannten, verging noch einige Zeit mit bangem Beobachten und Hoffen (vgl. MH, TC 34 – 45). Nach einer Spielsituation, die eindeutig auf eine Hörproblematik hindeutete, entschlossen sich die Eltern dann für eine medizinische Untersuchung ihrer Tochter in einer Universitätsklinik mit der Diagnose *hochgradig schwerhörig, fast gehörlos*²⁷⁹ als Ergebnis (vgl. MH, TC 46 – 53).

Nach der Diagnose setzen sich die Eltern von Frau Hubert intensiv mit der neuen Situation auseinander, insbesondere mit der Frage, welcher Umgang in dieser Situation mit Blick auf die dramatische Hörschädigung ihrer Tochter angemessen ist (vgl. MH, TC 54). Für die Eltern hat vor dem Hintergrund ihres beruflichen Fachwissens das Aufwachsen ihrer Tochter in einem möglichst normalen sozialen Umfeld einen sehr großen Stellenwert und dient als Orientierungsstruktur (vgl. MH, TC 54 - 60). Eine Strategie der Eltern besteht dann darin Lernumgebungen zu suchen, in denen die Hörschädigung nicht zum dominanten Persönlichkeitsaspekt ihrer Tochter werden kann. Deshalb lehnen

²⁷⁸ Die Selbsteinschätzung von Frau Hubert (MH, TC 29) bestätigt sich im Interview. Insbesondere die Transkription gestaltete sich deshalb sehr zeitintensiv und war auch nur auf Basis einer audiovisuellen Aufzeichnung realisierbar.

²⁷⁹ Diese so von Frau Hubert im Stegreif wiedergegebene Wortwahl für die Diagnose entspricht ‚an Taubheit grenzend‘.

die Eltern pädagogische Lern-Arrangements in Gehörlosenschule und Sonderkindergarten für Hörgeschädigte ab, da diese auf die speziellen sprachlichen Entwicklungsbedingungen ausgerichteten Angebote auch die Hörschädigung in den Mittelpunkt stellen (vgl. MH TC 54 – 64).

Das Engagement der Eltern richtet sich auf eine integrative Bildungskarriere für ihre Tochter. Zunächst hilft ihnen dabei der Zufall, als die Eltern eines ebenfalls hörgeschädigten Jungen ihren zugesagten Platz in einer integrativen Regel-Kindertagesstätte der Heimatstadt zugunsten einer frühzeitigen Sprachförderung in der Vorschule für Hörgeschädigte zurück geben (vgl. MH, TC 64 – 66).

Den integrativen Kita-Platz konnten die Eltern für ihre fast gehörlose Tochter noch relativ unproblematisch „(...) besorgen (...)“ (MH, TC 66). Dem anschließenden Übergang in eine integrative Beschulung schon ab der Grundschule standen hingegen größere bürokratische Barrieren entgegen. Deshalb organisierten sich die Eltern von Frau Hubert mit anderen Eltern von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen. So konnten sie im Zusammenschluss gegenüber dem zuständigen Kultusministerium ihrem Engagement für eine Fortsetzung der Integration ihrer Kinder nach der Kindergartenzeit Nachdruck und Gewicht verleihen (vgl. MH, TC 67 – 69). Letztlich war das Engagement der Eltern erfolgreich, allerdings mit einer Einschränkung: Die Eltern und ihre fast gehörlose Tochter mussten aufgrund des zeitlichen Aufwands der schulpolitischen Entscheidungsträger den Kompromiss eines um ein Jahr verzögerten Starts im Vergleich mit dem gesetzlich geregelten Einschulungsalter hinnehmen (vgl. MH, TC 70).

Die Einschulung von Manuela in die Regel-Grundschule war zugleich Pionierarbeit für die Integrationsbewegung in der Heimatstadt von Familie Hubert: hierdurch entstand die erste Integrationsklasse und erlangte damit eine lokale Prominenz (vgl. MH, TC 70 – 73).

Da es sich offiziell um eine integrative Schulform handelt, wird für den sonderpädagogischen Förderbedarf von Frau Hubert in der Regel-Grundschule kontinuierlich eine Sonderschullehrerin für Sprachbehinderte hinzugezogen (vgl. MH, TC 78). Dies ist ein markanter Unterschied zur Praxis der grauen Integration, in welcher es keine derartige Würdigung der behinderungsbeding-

ten Bedarfe gibt. Dennoch muss die Biografieträgerin eine für ihre Sprachentwicklung schwerwiegende Ambivalenz erfahren: trotz der in diesem Schulsetting für sie zur Verfügung gestellten Förderangebote blieben ihre lautsprachlichen Fähigkeiten auf einem im Vergleich zu ihrer Umwelt schlechten Niveau (vgl. MH, TC 82 – 83). Dieses Problem bewältigten wiederum die Eltern durch ihr Engagement. Sie lernten zusammen mit ihrer Tochter und deren Freunden ein privat verabredetes Zeichensystem. Dieses nutzten sie zusätzlich zur Lautsprachförderung, um die Verständigungsmöglichkeit im engeren sozialen Umfeld mit der Biografieträgerin zu verbessern (vgl. MH, TC 84 – 85).

Mit dem Ende der Grundschulzeit und dem bevorstehenden Wechsel in die Sekundarstufe I drängte für Frau Hubert wieder die Frage nach einer möglichen Fortführung der integrativen Schullaufbahn. So wurde Seitens einflussreicher Fachleute eine Fortführung der integrativen Beschulung stark kritisiert und ein Wechsel in die Gehörlosenschule als notwendige Voraussetzung für eine angemessene Sprachförderung gefordert (vgl. MH, TC 88 – 89). Dagegen wehren sich die Eltern und Frau Hubert erfolgreich: es wird ein zunächst zweijähriger Schulversuch eingerichtet, der die integrative Beschulung von Manuela Hubert auf einer Gesamtschule fortsetzt (vgl. MH, TC 91 – 93). Nach diesen zwei Jahren wurde mit dem Wechsel in die gymnasiale Oberstufe eine weitere Verschlechterung der Rahmenbedingungen befürchtet. Dennoch entschloss sich Frau Hubert nach reiflichen Überlegungen wiederum gegen einen Wechsel an ein ihr nahegelegtes Berufskolleg für Hörgeschädigte mit Fachabiturausbildung. Die Biografieträgerin wollte lieber mit Hilfen zum Nachteilsausgleich in Form einer personalen Assistenz durch einen Zivildienstleistenden (er übernahm Mitschreib-, Oraldolmetsch- und Nachhilfeleistungen) an der Gesamtschule des Heimatortes ihre allgemeine Hochschulreife erlangen (vgl. MH, TC 93 – 103).

Nach dem erfolgreichen Abschluss der gymnasialen Oberstufe entscheidet sich Frau Hubert für eine akademische Laufbahn. Zunächst hat sie noch keinen konkreten Wunsch für einen bestimmten Beruf, deshalb beginnt sie spontan mit einem Biologiestudium (vgl. MH, TC 126 – 131). Jedoch bricht Frau Hubert dieses Studium schon nach einem Semester ab, da sie hier einen für ihre

Vorstellungen vom Zielberuf wesentlichen Mangel bemerkt. Denn im biologischen Tätigkeitsspektrum gibt es nur einen geringen Anteil an Kontakten zu anderen Menschen. So erkennt Frau Hubert ihren Wunsch, sich in einem Sozialberuf zu qualifizieren (vgl. MH, TC 131 – 133).

Auf der Suche nach einem ihrer Neigung entsprechenden Studienfach lässt sich Frau Hubert im damaligen Arbeitsamt beraten. Hier wird ihr vom Berufsberater jedoch aufgrund ihrer sehr guten Leistungen im mathematischen Bereich und besonderen Fähigkeiten in der optisch-räumlichen Wahrnehmung zu dem technischen Studium der Architektur geraten: eine mögliche Realisierung ihrer Neigung zu einem Sozialberuf wird hingegen aufgrund der hochgradigen Hörschädigung mit Sprachstörungen als problematisch beurteilt (vgl. MH, TC 133 – 135).

Frau Hubert lässt sich von dieser kritischen und ihre Kommunikationsfähigkeiten infrage stellenden Beurteilung nicht beeindrucken. In ihrer bisherigen Schullaufbahn hat sie eine wesentliche Erfahrung gemacht: sie konnte entgegen der Meinung von Fachleuten erfolgreich Bildungswege absolvieren, die aufgrund ihrer Behinderung als zu schwierig und damit unmöglich beurteilt wurden. Die positiven Erfahrungen von Frau Hubert im sozialen Kontakt mit überwiegend hörenden Menschen innerhalb ihrer bisherigen integrativen Schullaufbahn wurde zur Basis für die anstehende Entscheidung. So entschloss sie sich wieder entgegen der Meinung eines Fachmannes auszuprobieren, ob sie ein Lehramtsstudium bewältigen kann. Frau Hubert immatrikulierte sich für ein universitäres Lehramtsstudium der Sonderpädagogik, ergänzt durch ein Sportstudium an einer Sporthochschule (vgl. MH, TC 136 – 156).

Im Studiengang Lehramt an Sonderschulen beginnt die Biografieträgerin aus eigenem Impuls zunächst mit den Richtungen Verhaltensstörung und geistiger Behinderung (vgl. MH, TC 185). Nachfragen vieler Außenstehender bewegen Frau Hubert jedoch dazu, über einen Wechsel in eine andere Fachrichtung nachzudenken. Der von Außen herangetragene Impuls war, eine berufliche Richtung zu wählen, in der sie ihre biografischen Erfahrungen als von Hörschädigung Betroffene mit einbringen kann (vgl. MH, TC 186). Da sie keinen positiven Bezug zur Gebärdensprache hat, wählt sie Schwerhörigenpädagogik

(vgl. MH, TC 187 – 189). Dieser Wechsel erweist sich jedoch als fatal, da sie ausgerechnet hier auf einen Professor für Hör- und Spracherziehung stößt, der sich im Kontext ihrer Bedarfe an Nachteilsausgleich rücksichtslos ignorant verhält (vgl. MH, TC 189 – 201). Nach einigen Semestern wechselt Frau Hubert wieder zu Pädagogik bei Verhaltenstörung zurück. Die Biografieträgerin erkennt nach dem Scheitern all ihrer pragmatischen Lösungsversuche diesen Professor als unüberwindbare Barriere (vgl. MH, TC 202 – 215).

Trotz dieses Misserfolgs und der negativen Erfahrung mit dem Professor wiederholt sich für Frau Hubert im Studium eine für ihren bisherigen Weg grundlegende Erfahrung: auch bei schwierigeren Rahmenbedingungen findet sie immer pragmatische Lösungswege und kann anstehende Aufgaben bewältigen. In diesem Lebensabschnitt sind es Professoren der Verhaltensgestörten-Pädagogik, die sich ganz unkompliziert auf die Bedarfe von Frau Hubert einstellen (vgl. MH, TC 216 – 222).

Frau Hubert zieht ein positives Resümee: Es ist gut für sie, dass sie keine Gehörlosenlehrerin geworden ist, zumal sie sich in der schulischen Arbeit mit Kindern mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen positiv gefordert und bestätigt fühlt (vgl. MH, TC 222 – 230). Frau Hubert mag die Herausforderungen durch diese Kinder in den Bereichen Kommunikation, sie empfindet den täglichen sozialen Kontakt mit den Kindern als ein wichtiges Training ihrer eigenen Kommunikations-Fähigkeiten (vgl. MH, TC 230 – 236). Sie erlebt ihre hochgradige Schwerhörigkeit in der Arbeit mit diesen Kindern sogar als vorteilhaft, da sie verbale Provokationen der Kinder nicht mitbekommt und sich entsprechend auch weniger affektanfällig im Unterricht erlebt im Vergleich zu guthörenden Kollegen (vgl. MH, TC 236 – 250). Zum Abschluss des Interviews sagt Frau Hubert nicht ohne stolz: *„Ja, so bin ich (jetzt) Sonderschullehrerin geworden. Ja.“* (MH, TC 253 – 255).

5.1.2.1 Interviewsetting

Kontaktaufnahme und Interview-Planung

Bei der Auquise von Frau Hubert kam als Strategie *die persönliche Ansprache* zum Einsatz, ihr Name war dem Autor aus fachlichen Kontexten heraus bekannt.

Nach erfolgreicher Recherche der E-Mail-Adresse von Frau Hubert, konnte ein geeigneter Interviewtermin vereinbart werden. Der Kontakt mit Frau Hubert gestaltete sich sehr freundlich, sie reagierte sehr aufgeschlossen.

Als Interviewort wurde die Wohnung eines ebenfalls hochgradig schwerhörigen Freundes gewählt, welcher sich mit einem dritten hörgeschädigten Freund ebenfalls für ein Interview zur Verfügung stellte.

Interview-Durchführung

Der Interview-Ort war für den Interviewer in einer ca. sechsstündigen Autofahrt zu erreichen. Die Ankunft war am frühen Nachmittag.

Zunächst wurde eine kurze Absprache zur Interview-Abfolge getroffen. So wurde vereinbart, alle Interviews am selben Nachmittag durchzuführen. Das Interview mit Frau Hubert wurde als Letztes durchgeführt.

Vor dem eigentlichen Interview-Start wurde Frau Hubert kurz über den speziellen Ablauf des narrativen Interviews informiert. Die Interview-Situation blieb zum großen Teil störungsfrei, lediglich eine kurze Unterbrechung ergab sich aufgrund der mit in der Wohnung anwesenden Tochter der Interviewee.

Frau Hubert stieg zügig in das Interview ein und erzählte auch ohne große Schwierigkeiten. Auffällig war jedoch die behinderungsbedingt abweichende Lautsprache der Biografieträgerin (Dyslalie und Dysgrammatismus).

Post-Interview-Phase

Nach dem Interview wurde die Einwilligungserklärung zum Sozialdatenschutz erläutert und unterzeichnet.

Aufgrund der Entfernung war vom Interviewer eine Übernachtung in der Nähe des Interviewortes geplant. In Absprache mit dem Lebensgefährten der Biografieträgerin wurde dem Interviewer eine Übernachtung im Gästezimmer der Familie angeboten. Dadurch eröffnete sich auch ein kurzer Einblick in den Lebensalltag von Frau Hubert, der durch ein informelles Gespräch mit ihrem Vater abgerundet wurde.

5.1.2.2 Formale Erzählstruktur

Stimulus (vgl. MH, TC 0 – 13)

Das Interview mit Frau Hubert wurde ganz zu Beginn der Datenerhebung durchgeführt. Deshalb ist der Stimulus noch in der zunächst angedachten, sehr ausführlichen Variante formuliert. In ihm ist die für das Hervorlocken einer Narration zwingend notwendige Erzählaufforderung enthalten: *„Bitte erzählen Sie mir Ihre Lebensgeschichte“* (MH, TC 7-8). Darüber hinaus sind jedoch noch Detaillierungen zum damaligen Interessenfokus enthalten:

*„Ähm, ich interessiere mich für die Lebensgeschichte von hör-
geschädigten Menschen, • hmm, die eine integrative Schule oder
eine Sonderschule besucht haben.“*
(MH, TC 0-6).

Gleichzeitig sollte sich diese thematische Engführung jedoch nicht ungünstig auf die Narrationsentfaltung auswirken. Deshalb erfolgt im Stimulus nach der Detaillierung der Versuch, den Zeit-Fokus wieder auf die Phasen vor und nach der Schulzeit zu erweitern: *“(...) aber erzählen Sie bitte nicht nur die Zeit während der Schule, sondern auch die Zeit davor • und was Sie nach der Schule erlebt haben“* (MH, TC 8 – 13). Der Stimulus wird mit der gleichen Redundanz²⁸⁰ abgeschlossen, wie sie bei den späteren Interviews beibehalten bleibt: *“(...) was Ihnen heute dazu einfällt (...).“* (MH, TC 13).

Aushandlungsphase mit Ratifizierung

Die im Stimulus enthaltenen Detaillierungen wirken als Fokussierungs-Dilemma: im Anschluss an den Stimulus muss in einer kurzen Aushandlungsphase

²⁸⁰ Siehe dazu auch die Erläuterung auf S. 194.

der gewünschte und zu bedienende Darstellungsfokus nachjustiert werden. Dafür stellt die Interviewee konkrete Nachfragen. Zunächst nennt sie nochmal den Fokus Schule und erkundigt sich nach dem Grad der gewünschten Detaillierung „*Also ich soll aber kurz beschreiben, wie die Schule abgelaufen ist, aber nicht genauer?*“ (MH, TC 14). Als der Interviewer in Reaktion darauf versucht, den Beginn der Erzählung in der Kindheit zu positionieren, fragt die Interviewee vergewissernd nach der Interessenlage zur biografischen Geschichte des Hörverlustes: „*Und Sie möchten auch gerne wissen, wie ich gehörlos geworden bin?*“ (MH, TC 18). Diese Vergewisserung bestätigt der Interviewer verbal.

Abschließend fragt die Interviewee: „*Und muss ich auch sagen, wann ich geboren bin oder so?*“ (MH, TC 22). Damit stellt sie zwei Aspekte in den Raum: zum einen das Geburtsdatum als den möglichen zeitlichen Anfangspunkt der Erzählung und zum anderen damit verbunden eine möglicherweise tabellarische Darstellungsmodalität, wie sie aus z. B. in Bewerbungen üblichen Lebensläufen bekannt ist. Die transkribierten nonverbalen Handlungen weisen darauf hin, dass der Interviewer hier heiter-verneinend interveniert hat, mit dem Hintergedanken zu verhindern, dass das Interview durch den Start in einem stark reduzierten tabellarischen Modus einen im methodischen Interesse negativen Verlauf nimmt.

Zum Schluss ratifiziert die Erzählerin die Erzählaufforderung mit einem „*Okay. Also.*“ (MH, TC 24) und signalisiert damit, dass sie das Ansinnen des Interviewers verstanden hat und bereit ist, sich auf das Darstellungsschema Stegreiferzählung einzulassen.

Haupterzählung (MH, TC 24 – 256)

Nach der Aushandlungsphase entfaltet die Erzählerin eine Haupterzählung, die sich thematisch in fünf Segmente mit mehreren Subsegmenten differenziert. Auffällig sind viele beschreibende und argumentative Anteile in der Erzählung und ein insgesamt weniger starker Grad an Narrativität. Wobei die Kernbestandteile von Narration - die Darstellung der Veränderung ihrer Person innerhalb einer Ereignisabfolge von einem Zustand zu einem nächsten Zustand - durchaus erkennbar bleiben.

Ein möglicher Grund für die hohen Anteile an beschreibenden und vor allem argumentativen Elementen könnte darin liegen, dass die Biografieträgerin aufgrund ihrer regional exponierten Stellung bereits vor dem autobiografischen Interview von anderer Seite zu ihrer Erfahrung innerhalb der ‚weißen Integration‘²⁸¹ befragt wurde. Ein anderer Grund kann auch das starke bildungspolitische Engagement der Eltern von Frau Hubert für die integrative Karriere sein. Ohne dieses Engagement hätte der Regel-Bildungsweg für Frau Hubert nicht gegen die bürokratischen und fachpolitischen Barrieren durchgesetzt werden können. Basis für den Erfolg dieses Engagement war letztlich jedoch auch eine starke Identifikation von Frau Hubert mit diesem Weg, der häufig argumentativ verteidigt werden musste. Das könnte sich in der Darstellungsstruktur des Interviews spiegeln.

Die Haupterzählung endet mit einer deutlichen Koda, nachdem Frau Hubert in ihrer Stegreiferzählung im heute angekommen ist. Die Koda wird insbesondere durch die nonverbalen Aufzeigemarkierer „*nicken, dann lächeln*“ (MH, TC 255) sowie einem „*Ja.*“ (MH, TC 255) gesetzt. In diesem abschließenden *ja* ist eine Doppelfunktion erkennbar: es fungiert als ein positiver Abschluss der Stegreiferzählung zur eigenen Lebensgeschichte im Heute und als Bestätigung, alles erzählt zu haben.

Nachfrageteil (nicht transkribiert)

Im Nachfrageteil erfolgen einige Detaillierungen, die jedoch nicht wesentlich von den Darstellungen im Hauptteil abweichen. Deshalb wurde auf eine Transkription verzichtet.

²⁸¹ Die Bezeichnung ‚weiße Integration‘ ist kein Fachbegriff sondern ein von mir in dieser Arbeit eingeführter Begriff, der die Unterscheidung zur ‚grauen Integration‘ markieren soll. Weiße Integration steht dabei für die von der Integrationsbewegung geforderte uneingeschränkte gemeinsame Beschulung von Schülern mit und ohne Behinderung, die stark mit dem Konzept der Inklusion und damit einer behinderungsgerechten Anpassung der Lernbedingungen innerhalb der Regelschule verbunden ist. Graue Integration steht hingegen für ein Mitlaufen von Schülern mit Behinderung in Regelschulen ohne eine Würdigung der Behinderung, also ohne mögliche Veränderungen der Bedingungen in der Regelschule.

Abschluss-Bilanzierung (nicht fortlaufend transkribiert²⁸²)

Auch in der Abschluss-Bilanzierung wiederholt Frau Hubert eine argumentative Evaluation, die sie bereits öfter in der Haupterzählung hervorbringt (siehe zweites Eingangszitat unter der Abschnittsüberschrift auf S. 228). Zum Abschluss des Interviews dazu aufgefordert, evaluiert sie in einer umfassenden Selbstpositionierung gegenüber ihrem Erlebnisstrom die für ihren bisherigen Lebensablauf dominante Erfahrung von sich erfüllenden Vorstellungen und Wünschen eigener Handlungsmöglichkeiten.

5.1.2.3 Rekonstruktion der dominanten Prozessstruktur

Beginn mit der schicksalshaften Geschichte des eigenen Hörverlustes: familiales Verlaufskurvenpotential der Hörbehinderung als Erzählpräambel

Das erste Erzählsegment in der Stegreiferzählung von Frau Hubert nach der Aushandlungsphase und Ratifizierung lässt sich thematisch als ‚Die Geschichte, wie ich gehörlos geworden bin‘ paraphrasieren. Damit setzt die Erzählerin ein Ereignis mit starken heteronomen Potentialen an eine exponierte Funktionsstelle der lebensgeschichtlichen Darstellung: Die Erzählpräambel gibt den für die Biografieträgerin und insbesondere für ihr familiales Umfeld in seiner Unfassbarkeit nur durch Spekulationen und Mutmaßungen biografisch halbwegs handhabbaren Schicksalsschlag der frühen Ertaubung wieder:

„Ehm, man weis bei mir nicht so genau, ab wann ich gehörlos geworden bin. Man kann darüber spekulieren, woher das kommen könnte und so. Und man vermuten, das ich durch dreifache Impfung taub geworden bin und dadurch bedingt das ich gehörlos geworden bin. Und Ob davon ist von (dreizahl oder zweizahl), das weiß man nit.“ (MH, TC 25 – 28)

Aufschlussreich ist in dieser Sequenz, wie die Erzählerin ihre Person als Biografieträgerin gegenüber den Umständen ihrer Hörschädigung und der Definitionsmacht zu diesem Ereignis positioniert. So stellt Frau Hubert nicht dar, wie

²⁸² Die Abschluss-Bilanzierung ist als Eingangszitat unter der Überschrift des Abschnitts 5.1.2 als Transkript-Teil nachzulesen.

sie den Verlust des Gehörs als Person in eigenerlebten Handlungsabfolgen erfahren hat. Vielmehr stellt sich Frau Hubert als passiven Part in einem Spannungsverhältnis zu einer Definitionsmacht dar, die sich Gedanken über die Umstände der Gehörlosigkeit der Biografieträgerin macht. Das Gefälle zwischen dieser Definitionsmacht und der Biografieträgerin ist immens gesteigert: eine im Indefinitpronomen ‚man‘ subsumierte und damit unbestimmte Anzahl an Akteuren mit unbestimmten sozialen Beziehungen zu der Biografieträgerin versucht die Hörschädigung und deren Umstände für die Biografieträgerin zu definieren. Es handelt sich hier deshalb wahrscheinlich nicht um selbsterlebtes Erfahrungswissen sondern vielmehr um familial-kollektive Erfahrungsaufschichtung. Dieses Wissen ist von Frau Hubert jedoch als abrufbarer Wissensbestand verinnerlicht²⁸³ und damit in ihrer Erfahrungsaufschichtung integriert. Für diese Annahme spricht auch, dass der prälinguale Hörverlust in einer biografischen Phase liegt, an die Frau Hubert aufgrund ihres damaligen Sprachentwicklungsstandes keine sprachlich kodierten Erinnerungen haben kann.

Das einzig Gewisse, was die Biografieträgerin zu ihrer Hörschädigung sagen kann, rekonstruiert sie anhand ihrer eingeschränkten Lautsprachkompetenzen:

„Aber es ist auf jeden Fall in der prälingualen Phase, das heißt noch vor der Sprachentwicklung. Das merkt man (..) (schon) bei meiner Aussprache (schon), das ich vor der Sprachentwicklung mit Möglichkeit gehabt habe, noch zu lernen und das Beispiel grammatikalische Regeln besser zu beherrschen.“ (MH, TC 29)

In der weiteren Darstellung transportiert der Text Verlaufskurvenpotential, welches in autobiografischen Stegreiferzählungen durch typische Aufzeigemarkierer identifizierbar ist, wie z.B. *plötzlich, irgendwie, kam ins Rollen, etwas stimmte nicht*. Frau Hubert verwendet für das einschneidende biografische Ereignis *Hörverlust* solche Aufzeigemarkierer:

„Aber bei mir war es so, das ich meine Sprachentwicklung irgendwie plötzlich zurückgegangen ist. Das haben meine Eltern gemerkt, das etwas nicht stimmt.“ (MH, TC 32 – 34)

²⁸³ Für den Weg, auf dem sich Frau Hubert dieses Wissen zueigen gemacht hat, kommen mehrere Möglichkeiten in Betracht. Denkbare wären zum Beispiel wiederholte eigene Nachfragen bei den Eltern oder auch das Mithören von Gesprächen der Eltern über die Hörschädigung gegenüber anderen Interessierten.

Spannend ist die weitere Erzählung, in der zunächst die semi-diagnostischen Beobachtungen im familiären Umfeld dargestellt werden. Diese liegen zwischen der vagen Hoffnung und bangen Befürchtung der Eltern, die als Grund für die auffällige Sprachregression der Tochter vermutete Gehörlosigkeit würde sich nicht erhärten oder aber bestätigen:

„Und, also in der Zeit gibt es viele Situationen, wo Sie fragen: Bin ich gehörlos, bin ich nit gehörlos, wei, et gibt also Situationen, das man überhaupt nit erkennen. (Zum Beispiel) wenn ein Glas umkippt und dann (denkt man ...) ,Oh (...) Tischwaschlappen' und ich hohle den. Aber es muss nit bedeuten, dat ich dat gehört habe, sondern, dat die Situation für sich gesprochen hat. Und (,das hast du doch verstanden, du musst schnell Waschlappen) holen'. Und aber irgendwann haben sie doch festgestellt, als ich telefonierte wurde und (ich) habe keinen Ton von mir ausgegeben. Also ich habe to/ (für) sie deutlich gesprochen, aber ohne Stimme. da haben sie gesagt, da stimmt nit.“ (MH, TC 35 – 50)

Die Darstellung einer konkret mit den Eltern verbundenen Handlung im Zusammenhang mit den semi-diagnostischen Beobachtungen endet also damit, dass den Eltern gewiss wurde: die Regression im Bereich Sprachentwicklung ist bei ihrer Tochter bedingt durch eine Abweichung ihrer Hörfähigkeit von der Hörfähigkeit bei gesunden Menschen. Ab diesem Zeitpunkt werden für den folgenden klinischen Diagnoseablauf keine konkreten Akteure mehr benannt:

„Dann bin ich in einer Uni-Klinik gebracht worde, da haben sie dann festgestellt, dass ich hochgradig schwerhörig bin, also fast gehörlos.“ (MH, TC 50 – 52)

Durch diese Art der Darstellung erfährt der Ablauf in seiner ohnehin vorhandenen Heteronomie noch eine Steigerung. Die von der Biografieträgerin benannten Kraffteinwirkungen, durch welche sie in eine Klinik gebracht wurde und von welchen dann die Schädigung *hochgradige Schwerhörigkeit, fast Gehörlosigkeit* festgestellt wurde, sind namenlos und damit potentiell unfassbar.

Elterlicher Kampf um eine integrative Bildungskarriere als handlungsschematischer Versuch, Behinderung aufzulösen durch konsequente Teilhabe im Normalitätskonstrukt der Regelinstitutionen

Im anschließenden Segment führt Frau Hubert ihre Eltern ein, als *die* signifikant Anderen, die den weiteren biografischen Prozess der Biografieträgerin infolge der im Erzählstrom nun diagnostizierten Gehörlosigkeit beeinflussen:

„Und na, und dann (...) da haben meine Eltern (viel Gedanken) darüber (gemacht), was sie mit mir machen könnten. Hätte/ hat das auch (echt) viel damit zu tun, meine Mutter ist Sonderschullehrerin für Erziehungshilfe und mein Vater ist Diplom-Psychologe. Und es hängt auch sehr eng damit=zusammen, weil sie haben sehr viele über kindliche Entwicklung, über pädagogische Denkweise und psychologisch Denkweise, über Kinderentwicklung, sehr viel Erfahrung haben und deshalb haben sie dann gesagt, sie möchten mich nicht gerne in eine Gehörlosenschule oder in ein Sonderkindergarten für Hörgeschädigte schicken, weil die, ehm so eine Vorstellung haben, dass der Hörbehinderung nicht alleine die Persönlichkeit bestimmt. (...) Natürlich einen kleinen Teil von Persönlichkeit, aber eine Persönlichkeit besteht aus viele verschiedene Punkte, die zusammen eine Persönlichkeit ææ bilden.“
(MH, TC 54 – 64)

Hier werden die Eltern als Akteure eingeführt, die sich außerordentlich aktiv und autonom im Interesse ihrer Tochter für diese um eine optimale Bildungsförderung sorgen. Als Hintergrund dafür werden dann die mit den beruflichen Qualifikationen von Mutter und Vater verbundenen fachlichen Kompetenzen dargestellt. Diese Kompetenzen dienen indirekt zugleich auch als starke Bürgschaft: das Handeln der Eltern wird somit als fachlich begründet und damit rechtmäßig dargestellt.

Im weiteren Erzählablauf wird die Schlüsselentscheidung der Eltern gegen einen sonderpädagogischen Weg dargestellt. Wichtig ist das von Frau Hubert als Begründung für die elterliche Entscheidung ausgesprochene Leitmotiv: *Die Hörbehinderung bestimmt nicht alleine die Persönlichkeit, sondern nur einen kleinen Teil der Persönlichkeit, der zusammen mit vielen anderen verschiedenen Punkten die Persönlichkeit bilden.* (vgl. MH, TC 60-64). Wie sich im weiteren Interviewverlauf noch erhärten wird, übernimmt Frau Hubert dieses

Leitmotiv als das zentrale Paradigma ihrer biografischen Ordnungs- und Orientierungsstruktur.

Dieses Leitmotiv präformiert einen lautsprachorientierten Normalisierungspfad für die Biografieträgerin. Auf diesem Normalisierungspfad darf die Hörbehinderung immer nur ein kleiner Teil der Persönlichkeit sein, egal wie groß die insbesondere kommunikativen Barrieren z.B. durch das alltäglich-ignorante Verhalten von hörenden Mitmenschen ist. Zugleich erscheinen alle Aktivitäten, welche die Biografieträgerin zu sehr mit Hörbehinderung im Sinne einer anderen Kultur in Verbindung bringt, als Gefährdung für diesen Normalisierungspfad: sie werden fortan vermieden.

Vielmehr werden alle Aktivitäten auf die handlungsschematische Umsetzung dieses Normalisierungspfades gelenkt:

*„Und naja, da haben mein Eltern so überlegt und dann kam mit (..) eine Möglichkeit: In Stadt 1 gab es eine integrative Kindergarte in Reformkindergarte und da war Kai zuerst da, aber die Eltern von Kai wollten ihn doch lieber in eine Vorschule für Hörgeschädigt schicken, damit er früh Sprachförderung bekommen, das er Sprechen früh üben müsse. Und da haben meine Eltern diese Platz für mich (besorgen), da hab ich also den Platz von Kai übernommen und so bin ich in den Kindergarten gekommen.“
(MH, TC 64 – 66)*

Auf der Informationsebene stellt die Erzählerin hier den ersten Erfolg des elterlichen Engagements auf dem integrativen Normalisierungspfad dar: durch einen spannenden Zufall wird der eigentlich schon vergebene Integrationsplatz in einem reformpädagogischen Kindergarten des Heimatortes verfügbar und kann von den Eltern für die gehörlose Tochter besorgt werden. Spannend ist der Zufall: der erfolgreiche erste Schritt auf dem Normalisierungspfad kann für die Biografieträgerin durch die Eltern nur realisiert werden, weil die Eltern eines anderen Kindes von diesem zunächst ebenso angedachten Normalisierungspfad Abstand nehmen. Grund dafür sind tiefgreifende Bedenken, ob auf dem Normalisierungspfad tatsächlich optimale Bedingungen für die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten realistisch sind.

Die integrative Karriere als Handlungsziel erfordert im schulischen Kontext eine Intensivierung des Kampfpotentials und bestärkt dadurch den speziellen handlungsschematischen Entwurf bei den Eltern

Für den folgenden Übergang in die Grundschule ergibt sich jedoch keine so glückliche Fügung, vielmehr müssen die Eltern nun sehr viele Aktivitäten entwickeln und zum Beispiel Verbündete suchen, um den Kampf gegen die Schulverwaltungsbürokratie kraftvoll aufnehmen zu können:

„Und dann, und dann sollte ich eigentlich mit sechs Jahren in die Schule kommen, aber meine Eltern und andre Eltern mit Kindern mit andre (Art) Behinderung, andre mit Downsyndrom, für Körperbehinderung, haben sich zusammengeschlossen und haben beschlossen: ‚Warum geht mit Integration nit nach dem Kindergarten weiter? Warum nit an eine Schule?‘ Und da haben sie sich darum bemüht, geschrieben, Kultusministerium und so. Und als ich sechs geworden, ich habe noch kein grünes Licht und da haben die überlegt, sie wollen noch ein Jahr probieren und dann bin ich noch ein Jahr im Kindergarten geblieben (...).“ (MH, TC 67 – 70)

In dieser Sequenz wird auch deutlich: die Eltern von Frau Hubert haben durchaus strategische Abweichungen von der Normalbiografie auf dem Wege des institutionellen Normalisierungspfades zugelassen, wie z.B. eine einjährige Zurückstellung der Tochter vom Schuleintritt. Auffällig ist bisher in den Interviewpassagen auch: die Erzählerin stellt vor allem ihre Eltern mit deren Meinungen und Einschätzungen als Akteure des Geschehens dar. Zumindest bis zu diesem Zeitpunkt im Lebensablauf stellt sich die Biografieträgerin eher in einer passiven Rolle dar: insbesondere ihre Eltern sind aktiv und haben für sie und mit ihr etwas gemacht, haben sich um sie gekümmert. Und das Kümmern erscheint als Bestandteil bzw. Triebkraft und Zentrum von beachtlichen handlungsschematischen Aufwendungen der Eltern: nachdem sie im Verarbeitungsprozess der offenbarten Hörschädigung ihrer Tochter einmal den Entschluss zum Kampf um eine integrative Bildungskarriere in einem normalen und damit lautsprachlichen Umfeld gefasst haben, arbeiten sie daran, diesen Weg mit sehr viel Engagement und Energie umzusetzen. Dabei lassen sie keine Zweifel zu und werden im Kampf mit den bürokratischen Barrieren noch mehr aktiviert. Der Erfolg, welcher auch zu einer gewissen regionalen Prominenz führt, scheint

zu bestätigen, dass die elterlichen handlungsschematischen Aktivitäten in die richtige Richtung gehen:

*„(...) und mit sieben dann bin ich doch auf die Schule gekommen und war in einer Integrationsklasse. Also die erste Integrationsklasse von Stadt 1. Und das war in Grundschule 1, Grundschule 1, ich glaub das ist ne ganz bekannte Schule geworden (...).“
(MH, TC 70 - 73)*

Die Biografieträgerin übernimmt von den Eltern das Leitmotiv einer integrativen Karriere unter einem lautsprachgerichteten Normalisierungsparadigma als eigene Handlungsprämisse

In der weiteren Erzähldarstellung wird deutlich: auch Frau Hubert übernimmt das Leitmotiv eines alternativlosen Normalisierungspfades durch integrative Lern-Institutionen. An diesem Leitmotiv hält sie gegenüber sich selbst und anderen auch bei offensichtlichen Zweifeln mit Blick auf die optimale Förderung der Kommunikationsfähigkeiten fest:

„(...) und ich bin dort æ zur Schule gegangen, bin sehr gerne in die Schule gegangen und habe keine richtige Sprachförderung gehabt. Aber ich habe trotzdem (im Grunde) mit einer Sonderschullehrerin für Sprachbehindert, die auch dort gearbeitet hat, hab ich immer ein bisschen geübt. So, nur einmal in der Woche, aber mehr war etauch nit. Aber meine Sprache/ Aussprache war damals sehr schlecht und deshalb haben meine Eltern und ich und all meine Freunde von der allge/Zeichensprache (erlernt). Aber Privat, nit so offizell Gebärdensprachen.“ (MH, TC 74 – 84)

Dieser Abschnitt wirkt irritierend: die Erzählerin beginnt mit einer positiv-evaluierenden Einleitung der Sequenz, welche im krassen Kontrast steht zu der folgenden, offensichtlich kritischen Einschätzung der Förderbedingungen für ihre kommunikativen Fähigkeiten in diesem integrativen Lernarrangement.

Spannend sind dann zwei miteinander verknüpfte Aspekte:

- die wieder elterliche und damit private Initiative, mit der die unzureichende hörschädigungsspezifisch-sonderpädagogische Sprachförderung ausgeglichen wird und
- der Inhalt dieser elterlichen Initiative: es werden von den Eltern initiiert visuelle Kommunikationshilfen zwischen ihnen, der hörgeschädigten

Tochter und ihren hörenden Freunden hinzugezogen, mit denen der Austausch zwischen allen verbessert werden sollte.

Der Erzählerin ist es an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass es sich bei den visuellen Hilfen der Eltern und hörenden Freunde um ein privat verabredetes Hilfssystem handelt und nicht um die offizielle Deutsche Gebärdensprache.

Dieses Segment hat die Funktion, die handlungsschematische Kraft der Eltern auch auf der inhaltlichen Seite durch ihr kreatives Handeln als Garanten für eine Realisierung des integrativen Weges und damit dessen Machbarkeit und Richtigkeit darzustellen. So verdeutlicht Frau Hubert anschließend den Erfolg dieser Initiative für die Verbesserung ihrer kommunikativen Situation innerhalb des lautsprachlichen Umfeldes durch kleine Detaillierungen:

*„(Von da an) könn wir uns ein bitchen Verständigen, wenn ich nit erklären kann oder wenn ich Problem habe. • Wenn ich falsch ausgesprochen habe. ‘Was is, was hast du gesagt?’ und=so (...).“
(MH, TC 85).*

In diesem segmentalen Zusammenhang generiert Frau Hubert auch einen zentralen Leitsatz ihrer biografischen Ordnungsstruktur:

*„Aber für mich war es sehr wichtig, ‘Ich möchte, dass man mich versteht und ich möchte auch, dass ich andere verstehen kann.’“
(MH, TC 85).*

Dieser Leitsatz offenbart die Übernahme des handlungsschematischen Motivs der Eltern durch die Biografieträgerin: ihr zentrales Anliegen ist im integrativ-lautsprachorientierten Setting verstehen zu können und verstanden zu werden. Für Frau Hubert bedeutet das: sie muss sich als Biografieträgerin an die Mehrheitskultur und –sprache ihres hörenden Umfeldes anpassen unter einem oral-aural orientierten Normalisierungsprinzip. Die anschließende evaluative Selbstpositionierung sichert diesen Leitsatz als mit positiven Erlebnissen gesättigte Erfahrung ab:

„Und deshalb war es für mich eine sehr gute Möglichkeit an eine Schule mit Hörenden immer zusammenzuleben dann/ das spornt mich total an. Aussprache immer wieder zu verbessern, täglich immer wieder und auch lernen, die anderen Kinder zu verstehen, vom Mund abzulesen.“ (MH, TC 85 – 87)

Hier deutet sich die Orientierung der Biografieträgerin an der Lautsprache und Teilhabe an der hörenden Welt als elementare Ordnungs- und Orientierungsstruktur bis zum Zeitpunkt des Interviews an.

Bevor die Erzählerin im nächsten Segment diese Orientierung explizit als monohierarchische Kontextur ihrer biografischen Ordnungs- und Orientierungsstruktur ausarbeitet, setzt sie die Darstellung des Kampfes um konsequente Fortsetzung der integrativen Laufbahn am Übergang Grundschule – Sekundarstufe 1 fort:

*„Und, ich bin dann aus der Schule gekommen, also vier Jahren und da(nach) gab es noch eine Frage: Ob ich auf eine andere Schule/ also Gesamtschule, ob ich dort auch gefördert werden könnte? Aber es gibt natürlich viele Fachleute für Gehörlose, die sagen: Nein, nein. Ich werde nicht gut gefördert, ne (...sprache) entsteht, ich muss unbedingt auf eine Gehörlosenschule kommen. Aber, ist j/ meine Eltern haben sich gewährt, ich habe mich auch gewährt!“
(MH, TC 88 – 90)*

Eine neue Qualität in der Erzählung ist hier die Betonung des eigenen autonomen Handelns durch die Erzählerin: nicht nur die Eltern, sondern auch sie als Biografieträgerin hat sich selbstbestimmt gegen die Bedrohungen ihrer integrativen Karriere durch negativ-kritische Einschätzungen von Fachleuten gewährt.

Die folgenden Argumente, welche die Erzählerin als Begründung für den Kampf um die Fortsetzung der integrativen Karriere hervorbringt, entsprechen ebenfalls den Leitideen und -idealen der Integrationsbewegung, wie z.B. wohnortnahe Integration:

„Weil ich wollte immer mit meine Freund und Freundin zusammen bleibe und ich wollte auch gerne in meine Wohnortbleibe, weil Gehörlosenschule liegt nicht bei uns im Wohnort, ich muss erst/ das bedeutet eine Stunde Autofahrt, oder in/ im Internat untergebracht werden und das wollte ich garnicht.“ (MH, TC 90)

Die weitere Erzählung von Frau Hubert bleibt in dem schon identifizierten Muster: sie stellt die konsequente und erfolgreiche Fortsetzung des von den Eltern initiierten und beibehaltenen sowie mittlerweile auch von ihr übernommenen handlungsschematischen Motivs dar:

„Und da haben sie darüber gekämpft und bemüht. So. Also es ist gut gegangen, da bin ich auf eine Gesamtschule bei Stadt 1 das war zwei (Jahre Schulversuch) und erst dann wird entschieden, ob ich dort bleiben darf oder nicht. Das war eine Frage. Und aber, (es hat sehr) gut (geklappt) und ich wollte an der Schule bleiben. Deshalb bin ich dort bis zum Abitur geblieben.“ (MH, TC 91 – 93)

Die integrative Karriere wird bis zum Schulabschluss erfolgreich durchgekämpft. Unter den widriger werdenden Bedingungen der gymnasialen Oberstufe mit einer unterstellten geringeren pädagogischen Kompetenz der Lehrern, kann der Erfolg wieder durch individuelle Hilfen zum Nachteilsausgleich, hier in Form einer Mitschreib- und Unterrichtsassistenz abgesichert werden:

„Aber nach der zehnten Klasse hat man mich auch gefragt, ob ich auch in der Oberstufe dort bleiben will, weil Oberstufe ist sehr schwierige Schulzeit, weil es wird sehr viel diskutiert und es gibt viele Probleme und die Lehrer in der Oberstufe sind sozusagen nicht sehr pädagogisch/ pädagogisch ausgebildet, sondern sie (müssen immer nur) unter ihren Fächern (unterrichten), das ist ein Unterschied wie die Grundschullehrer, weil Grundschularbeit bedeutet eine pädagogische Ausbildung weil dem geht es schnell (fertig) mit Kindern, (s)pieltu fördern, aber Oberstufe ist mehr die Bildung, es hat nicht mehr viel mit der Erziehung zu tun. Und denn hat man mir gesagt, ich könnte auf eine Berufskolleg für Hörgeschädigte Fachabitur machen. Aber, es war von Anfang an viel dagegen, weil ich wollte lieber auf die Gesamtschule bleiben. Ich wollte dort Abitur machen, auch wenn es schwierig ist und ich habe ebend dann trotzdem gute Möglichkeiten gehabt. Ein paar Unterstützung, wie Dolmetscher, aber keine Gebärdensprachdolmetscher sondern zum Beispiel eine Zivildienstleistende, der vor mir, zwei Jahre, Abitur gemacht hat. Und dann mit mir/ mit mir zusammen in die Schule nochmal hingegangen und hat mit mir zusammengearbeitet, hat für mich geschrieben, hat mir auch ein bisschen erklärt, wenn ich bestimmte Aufgaben nicht verstehen oder Fachbegriffe lernen muss. Er hat mir ganz viel erklärt und es hat gut geklappt.“ (MH, TC 93 – 103)

In dieser Sequenz bekräftigt die Erzählerin wiederholt ihre ausdrückliche Distanzierung gegenüber der Gebärdensprache und damit implizit zur Gehörlosenkultur, bevor sie die realisierten lautsprachlich orientierten Hilfen durch einen hörenden Unterrichtsassistenten positiv evaluierend sichert.

Das Segment wird von Frau Hubert insgesamt mit einer positiven Ergebnissicherung abgeschlossen:

„Und ich hab im nachhinein dank/ ah ich war/ es war sehr schöne Schulzeit, die hab ich sehr genossen, mit Freunde und Freundinnen und zusammen zu sein und es war für mich sehr schön gewesen æ (...).“ (MH, TC 104 – 106)

Mit dieser Selbstpositionierung zum Ereignisstrom verortet sich die prälingual ertaubte Erzählerin fest in der hörenden Peer des lautsprachlich-integrativen Schularrangements und damit in der majoritären Lautsprachkultur.

Affirmation lautsprachgerichteter Kommunikation und Ablehnung von Gebärdensprache und Gehörlosenkultur als monohierachische Kontextur der biografischen Ordnungs- und Orientierungsstruktur von Frau Hubert

Die gerade dargestellte Verortung der Biografieträgerin in der hörenden Peer deutet zum wiederholten Male eine monohierachische Kontextur als biografische Ordnungs- und Orientierungsstruktur bei Frau Hubert an. Diese Kontextur beinhaltet eine Affirmation lautsprachgerichteter Kommunikation und notwendig ablehnende Haltung gegenüber der Gebärdensprache, wie sie die Erzählerin in der Einleitung des nächsten Segments für sich als zentral pointiert:

„(...) und also man hat mich auch gefragt, warum ich kein Gebärdensprache lernen wollte, ich war schon von Anfang an (... mit Gebärdensprache): ‚Nein, ich möcht das nit.‘ Weil, ich hab das Gefühl, wenn ich Gebärdensprache lernen muss, dann fühl ich mich wie ein Sonderfall æ in einer Hörenden Welt und dat möcht ich nit, ich möchte ganz normal behandelt werden. Ich möchte keine, hem • /ich möchte verschont werden, (wenn man sagt) vorsichtig, die darf nit, und so weiter. Aber dat will ich nit. Man soll mich so behandeln wie ich bin.“ (MH, TC 106 – 113)

Die Gebärdensprache als Ausdruck und Mittel der Gehörlosenkultur muss von Frau Hubert abgelehnt werden, aufgrund ihrer strikten Orientierung an einem Normalisierungsparadigma auf der Basis der mehrheitlich lautsprachlichen Welt. Die Gebärdensprache birgt in diesem Kontext potentiell die Gefahr, soziokulturell von dem lautsprachlich-orientierten Normalisierungspfad abzukommen und dann die Rolle eines Sonderfalls zu bekommen.

Dafür werden auch Argumente generiert, die eigentlich nicht im direkten Zusammenhang mit dem Spannungsfeld Lautsprache-Gebärdensprache stehen:

„Man kann auch (mich) auch anrempeln oder so, das ist ekal, ab d/ normal, so is die Welt (...).“ (MH, TC 114 – 115)

Die Wirkmacht des lautsprachlich orientierten Normalisierungsparadigma als handlungsschematisches Leitmotiv der Biografieträgerin tritt in der weiteren Argumentation der Erzählerin hervor:

*„Na, und da hab ich mich gefragt mit Gebärdensprache und da habe ich dann lieber mit (Sprechen) und ich merke auch, weil ich so viel mit viele hörende Menschen den Kontakt gehabt hab, da habe ich auch von Kindesbeine an gelernt, Æ wie ich mich mit Leuten in Kontakt kommen kann und wie ich (ein bitchen) den Leute sage: ‘Kein Problem, wenn Sie mich nit verstehen, we/ Probier/ reden wir nochmal darüber bis Sie mich verstehen und ich versteh Sie auch nit immer schnell, weil ich muss mich auch an den Mundbild gewöhnen, weil jeder Mensch hat unterschiedlich Mundbild, wie unterschiedlich Stimmen.’ Das sind so. Und ehm, bei mir (eben) auch/ ist auch wichtig, das man auch drauf einstellen kann, und (das für mich) auch kein Problem mehr. Es gibt natürlich auch Leute, die macht sich schwer damit, aber es gibt Leute, die gan unkompliziert damit umgehen können. Genauso wie die Kindern.“
(MH, TC 116 – 125)*

Bedenkt man die sich auch im Transkript offenbarenden Störungen der Lautsprachkompetenz von Frau Hubert, dann offenbart die hier generierte und durch Detaillierungen untermauerte Einschätzung einer weitestgehend unproblematischen Realisierung kommunikativer Teilhabe durchaus eine dem handlungsschematischen Leitmotiv geschuldete Euphemie. Diese kommt insbesondere auch in der romantisierenden Einschätzung am Segmentende zum Ausdruck, wo allen Kindern ein unkomplizierter Umgang mit den Kommunikationserfordernissen unterstellt wird.

Das Studium als neue biografische Herausforderung: die Macht des handlungsschematischen Motivs im Kontext von Verlaufskurvenpotentialen

Im nächsten Segment wendet sich Frau Hubert dem neuen biografischen Abschnitt Studium zu. Sie leitet dieses Segment mit der Situation der Berufswahl nach dem Abitur ein, insbesondere mit ihrer anfänglichen Unentschlossenheit:

*„Und/ also nach dem Abitur hab i mich dann überlegt, was ich werden möchte. Ich wusste selber nit so genau, was (für Pläne) ich machen (soll). Ich wollte=unbedingt studieren.“
(MH, TC 126 – 130)*

Frau Hubert hatte nach der Schule also lediglich den Weg einer akademischen Karriere als feste Orientierung. Dementsprechend unternahm sie zunächst Suchbewegungen:

*„Und habe dann mit Diplombiologie angefangen, aber ich habe nur ein Semester gemacht, weil ich gemerkt habe, das ich mit Biologie/ bedeutet in einem Labor zu arbeiten oder Tiere beobachten (...)
(MH, TC 131 – 132)*

Die Biografieträgerin startet im neuen Lebensabschnitt mit einem Studium in Diplombiologie. Mit Blick auf die zuvor dargestellte Sequenz stellt sich dieser Beruf nicht schon als tatsächlicher Wunschberuf von Frau Hubert dar, sie nennt aber auch keine Gründe für die Wahl genau dieses Faches. Was die Erzählerin hingegen ausführt: Erfahrungen mit den Arbeitsinhalten im Berufsfeld Biologie bewogen sie schon nach einem Semester, diesen Studiengang aufzugeben. Diese Erfahrungen, so die Erzählerin, haben ihr verdeutlicht, welche wesentlichen Motive sie für einen Wunschberuf vermisst:

*„(...) und da habe ich gemerkt, dass mir Sozialkontakt fehlt. Ich wollt lieber mit Menschen zu tun haben (...).“
(MH, TC 132 - 133)*

Bei der Biografieträgerin wurde also inhaltlich eine berufliche Orientierungsbe-
wegung innerhalb des als Kontextur gewählten Rahmens *akademische Karriere* angestoßen.

Aufschlussreich ist die weitere Darstellung:

*„(...) und da habe ich im Arbeitsamt eine psychologisch Test gemacht um so rauszufinden und der Arbeitsamt meint, ich soll lieber Architektur studieren. Weil meine optische und räumlich Vorstellung und mathematisch sehr gut ist. Aber ich wollte keine Architektur studieren, das hat auch nicht mit Sozialkontakt zu tun, sondern nur Häuser bauen, entwerfen, aber das ist nicht für mich. Und der Mann vom Arbeitsamt meint aber auch, wenn ich was mit Menschen zu tun haben möchte, ist ds ein Problem, weil meine Sprache nicht perfekt ist.“
(MH, TC 133 – 135)*

Die Biografieträgerin vertraut sich demnach der professionellen Berufsberatung durch die damalige Bundesanstalt für Arbeit an mit dem Ziel, Klarheit für sich zu ihren Fähigkeiten und möglichen bzw. passenden Berufen zu finden. Im Beratungsprozess wird Frau Hubert dann mit einer für sie potentiell leidvollen Ein-

schätzung des Experten konfrontiert. Er empfiehlt der Biografieträgerin aufgrund ihrer überdurchschnittlichen Fähigkeiten in der visuellen Wahrnehmung und Verarbeitung sowie in Mathematik zu einem technischen Beruf. Ihren Wunsch nach einem Beruf mit hohen Anteilen an Sozialkontakten bewertet er hingegen als problematisch aufgrund ihrer behinderungsbedingten Einschränkungen im sprachlichen Bereich.

Dieses Ereignis hat durch die dargestellten, diskreditierenden Angriffe auf die persönliche Souveränität der Biografieträgerin, ihre Wünsche und Vorstellungen in beruflicher Hinsicht, durchaus Verlaufskurvenpotential²⁸⁴. Allerdings offenbart die Reaktion von Frau Hubert darauf, wie stark sich ihr handlungsschematisches Motiv etabliert hat und welche Wirkmacht es entfaltet. So sagt die Erzählerin nach einer kurzen Pause:

„Okay. Meine Grammatik ist nit sehr gut, aber mein (Recht)schreibe ist kein Problem, aber Grammatik ist ein Problem bei mir und so. Wenn ich zum Beispiel: Der oder dann. Kann manchmal verwechselt werden, zum Beispiel wie dat oder der Auto, dat is für mich eine schwierige Situation, zu überlegen, wat zu bedeutet, aber, • es ist nur ein kleines Problem, (ob ich sag) mit dem is für mich kein Problem. Und vor allem beneide ich Engländer in England gibt es nur eine einzige (Artikel ist the). Das ist ganz einfach. Aber in deutsche Sprache muss man e bisschen mehr Arbeite, aberhm/ Also (...) das gehört einfach zu meiner Persönlichkeit. Und man muss auch einfach denke, ich habe Stärken und Schwächen æ in meine Sprache und meine Schwäche, okay! Aber dafür habe ich ganz vielseitige Stärken, zum Beispiel ich kann gut mit dem Hund spazieren gehen oder ich kann gut mit Kindern umgehen, man muss auch selber einsch/ ich finde es auch sehr wichtig, dass man auch hm, sich selbst einschätze und selbstkritisch sein kann, dass man sagt: ‚Gut, ich das kann. Ich kann das nicht so gut, aber trotzdem, ich wills (mal) probieren.“ (MH, TC 136 – 151)

Als Reaktion auf die negativ-kritische und damit potentiell verletzende Bewertung durch den Berufsberater, generiert die Erzählerin hier eine beschreibende und argumentative Detaillierung zu ihren sprachlichen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen. Diese stark argumentative Auseinandersetzung der Erzählerin infolge des Ereignisses ‚Berufsberatung durch Arbeitsamt‘ offenbart das vorhandene und von der Biografieträgerin auch wahrgenommene Verlaufskur-

²⁸⁴ Hier sei nur kurz auf ein ähnliches Ereignis bei Frau Ritter hingewiesen, welches der Anfang der Entfaltung ihrer Verlaufskurve wurde (siehe S.210).

venpotential, dem sie sich jedoch entsprechend ihrem handlungsschematischen Leitmotiv argumentativ entgegen stellt.

Sie beendet diese argumentative Passage mit der Einschätzung, dass diese Schwächen in der Lautsprache zu ihrer Persönlichkeit gehören, sie aber auch ganz viele Stärken hat. So ist es ihr sehr wichtig, sich selbstkritisch einschätzen zu können, jedoch nicht um eigene Vorhaben aufzugeben, sondern um sich auch auf die schwieriger erscheinenden Herausforderung einzulassen. Als Credo von Frau Hubert, welches Sie hier dem professionellen Berufsberater entgegensetzt, lässt sich paraphrasieren: *Probieren geht über studieren*, auch bei einer selbstkritischen Einsicht bzw. externen Bewertung, nicht alle Fähigkeiten z.B. für den Berufswunsch (schon) perfekt zu besitzen. Damit verdeutlicht sie die handlungsschematische Bearbeitung dieses mit Verlaufskurvenpotential verbundenen Ereignisses.

Das Sub-Segment endet mit der schon fast trotzigen Feststellung:

„Und da hab ich meine Studium in (Biologie) abgebrochen, da habe ich dann beschlossen, Sonderpädagogik zu studieren und Sport an der Sporthochschule.“ (MH, TC 152 – 156)

Der Blick auf die dominierende Prozessstruktur der Biografieträgerin offenbart: In diesem Segment wird die Stärke der Wirksamkeit des handlungsschematischen Entwurfs deutlich, den Frau Hubert als Orientierungsstruktur auf ihrem integrativen Weg übernommen hat. Dabei treten ganz klar die Paradigmen der Inklusion / Integrationspädagogik, insbesondere der ressourcenorientierte Ansatz, hier als internalisiertes Selbstkonzept zutage. Verdeutlicht wird dies z.B. durch die Aufzählung von Fähigkeiten wie ‚*kann gut mit dem Hund spazieren gehen*‘, die im Kontext des eigentlichen Segment-Themas *akademische Karriere* ganz banal erscheinen und dessen Muster seine Entsprechung eher bei der integrativen Beschulung von schwermehrfachbehinderten Kindern hat.

Frau Hubert verdeutlicht mit der gesamten Sequenz bis hier, dass sie mit ihrem handlungsschematischen Leitmotiv sich eröffnende Verlaufskurvenpotentiale sich selbst gegenüber wirkungsvoll überlagern kann. Die Konfrontation durch den Berufsberater als externe Instanz mit vermeintlichen Defiziten und vermeintlichen Stärken, die vom Selbstkonzept der Biografieträgerin abweichen,

werden durch die autonom getroffene Entscheidung für ein Lehramtsstudium abgewehrt.

Im weiteren Erzählfluss setzt sich dieses Muster fort. So schildert die Erzählerin, welche Schwierigkeiten sich im Studium für ihre kommunikative Teilhabe aufgetan haben und wie sie im ausprobierenden Handeln in und mit ihrem hörenden sozialen Umfeld Lösungswege in diesen Situationen gefunden und hat:

„Und das Studium war schwieriger, weil Universität ist riesengroß. Und die Gruppen verändern sich ständig, man hat zwischen den Seminaren/ man hat keine gemeinsamen Gruppen und ganz verschiedene Professoren und es ist sehr anstrengend für mich und es ist auch schwierig Kontakt mit Professoren aufzu/ weil die Professoren sind auch etwas überfordert weil sie haben tausend Studenten zu betreuen, das wird schwierig. Und deshalb hab/ muss ich mir auch legen, wie ich am besten machen kann. Zum Glück gibt es einige Professoren, die sehr hilfsbereit sind, die mir zum Beispiel ein Buch gegeben haben oder ein (Skript) von der Vorlesung: ‘Lesen Sie durch, Sie werden (das gefragt, in der ..., inder Pause) nit in der Vorlesung zu kommen’. Und in andere Vorlesung (sitz mich neben) anderen Studenten, der immer mitschreibt, da konnt ich abschreiben. We/hm/i/ also einfach fragen, ob et okay is, und meinte er: ‘Kein Problem!’ Auch bei den Seminaren ist auch manchmal so, dat eine eine Freundin, die mit mir zusammen Abitur gemacht habe, hab wir zufälligerweise wisse, dat wir beide ähnlich studiert hab, hat sie m=manchmal ein bitsen geholfen. Wenns dann Dikution gibt, weil Dikution bin ich dann verloren. Weil (sobald viel hin und her und schnell und so), dann kann ich nich so schnell verfolgen. Und dann muss ich erstmal fragen: ‘Worum geht es nochmal? Wat war da?’ Und so. • nja. • Et war hm halt eigentlich ein anstrengend Zeit gewesen. Aber zum Glück gab es auch lange Semesterferien. Da hat ich auch mehr Zeit zum Lernen, mehr auf Klausuren und Prüfungen vorzubereiten und so. Das ging gut“ (MH, TC 157 – 182)

In der Bilanzierung dieser Sequenz gibt es wieder einen seltsamen Bruch. So wird die Erlebnisabfolge im Erfahrungsraum Studium als *eigentlich anstrengende Zeit* gesichert, diese Evaluation wird dann jedoch durch das neue, vom eigentlichen Sequenz-Thema abweichende Argument eines ausreichenden zeitlichen Spielraums für kompensatorische Vorbereitungszeiten im privaten Bereich hin zu einem positiven ‚Das ging gut‘ revidiert. Hier scheinen dann doch erzähltechnische Anstrengungen notwendig zu sein, um in der biografischen Gesamtformung das handlungsschematische Motiv als einen Entwurf und damit

als dominierende Prozessstruktur plausibel aufrechterhalten zu können. Gekittet wird diese Schwachstelle mit der Darstellung des faktischen Erfolgs für die restliche Studienzeit:

„(...) und dann habe ich fünf Jahre Ing studiert und dann habe Examen gemacht und dann habe ich eine (Referendariat)zeit gemacht an einer Förderschule für erziehungsschwierig und für • m lernbehindert und so.“ (MH, TC 183 – 184)

Autobiografische Thematisierung der dominierenden Prozessstruktur durch die Erzählerin anhand einer exponierten Situation: Verlaufskurvenpotentiale in einer zentralen Situation können das handlungsschematische Motiv nicht beeinträchtigen

Nach der oben dargestellten Brüchigkeit zwischen präsentiertem Handlungsschemata als Prozessstruktur der Biografieträgerin und den offenkundig doch schwierigeren Situationen generiert die Erzählerin im weiteren Erzählfluss ein Subsegment, in dem ihre Konfrontation mit offensichtlichem Verlaufskurvenpotential an die Oberfläche der Erinnerungsmatrix kommt:

„Ich erinnere mich auch sehr gut daran, ich habe zuerst Sonderpädagogik für Geistigbehinderte, für Erziehungsschwierig-Pädagogik studiert. Aber es gibt viele Leute, die haben mich gefragt: Sag mal, warum studierst du nicht Gehörlosenpädagogik, weil ich auch (quasi) selbst auch gehörlos bin, ich habe soviel Erfahrung damit. Und ich habe überlegt: Okay! Hab dann gewechselt auf Schwerhörigenpädagogik, weil, wenn=ich Gehörlosenpädagogik studieren will, muss ich Gebärdensprache können, das kann ich nicht und das möchte ich auch nicht. Und da habe ich lieber Schwerhörigenpädagogik studiert.“ (MH, TC 185 – 189)

In dieser Eröffnung stellt die Erzählerin dar, wie sie sich zu Beginn ihres Lehramtsstudiums inhaltlich in ihrer beruflichen Orientierung zunächst noch extentional beeinflussen lässt. So bekommt Frau Hubert nach dem selbstgewählten Start in Sonderpädagogik für Geistigbehinderte und Erziehungsschwierige von Außen den Impuls, ihre biografischen Erfahrungen als Mensch mit einer starken Hörbehinderung für die Ausrichtung der Berufskarriere zu nutzen, wofür sich Gehörlosenpädagogik anbietet.

Dieser Impuls bedeutet für Sie eine doppelte Herausforderung: zum einen ist hier der durchaus auch in der Integrationsbewegung vertretene Leitsatz von *Menschen mit Behinderung als Experten ihrer selbst* enthalten, zum anderen wird dieser Leitsatz an Frau Hubert undifferenziert in Richtung *Gehörlosigkeit und Gebärdensprachkultur* herangetragen, mit der sie sich - wie oben schon herausgearbeitet – nicht identifiziert.

Insofern ist ihr dargestelltes Handeln plausibel und konsequent: Diese Impulse bewegen die Biografieträgerin über einen Wechsel nachzudenken, wobei Gehörlosenpädagogik wegen der von ihr abgelehnten Gebärdensprache nicht infrage kommt. Sie entscheidet sich deshalb für Schwerhörigenpädagogik.

Aber auch diese Entscheidung zieht ungeahnte negative Folgen nach sich und eröffnet damit erneut Verlaufskurvenpotential:

„Aber, genau da is ein Problem. Weil eine Professor für Hörgeschädigt/ für Gehör/ also für Hörerziehung und Spracherziehung. Ich habe mit ihm gesprochen, ich habe gesagt: ‘Ich kann Sie nicht verstehen in der Vorlesung • und ich brauche Hilfe.’ Und dann sagt er, • • • es ist nicht sein Problem. Ich muss mich selber darum kümmern, aber wie kann ich die Klausur schreiben, wenn ich (nicht Wein [weiß Anm. C.R.]) und er hat auch kein Skriptum zur Verfügung oder Bücher: Litor zusammengewürfelt aus verschiedenen Lektür/ Bücher, das is für mich sehr schwierig und da habe ich vorgeschlagen, ich könnte eine Hausarbeit schreiben und da hab ich eine Hausarbeit geschrieben • und dann hat/ da hab bei ihm abgegeben, da hat er gesagt: ‘Das geht nicht mehr.’ Seit einem Semester haben sie neue Prüfungsordnung eingeführt und ich soll mich neu hier (eingen) und da habe ich gesagt, das mach ich nicht mehr mit, weil ich hab jetzt schon vier Semester verloren dafür. Und ich komm an ihm garnicht vorbei. Und ich hab dat Gefühl dat wir uns garnicht verstehen, (total)/ des is schwierig und da hab gemerkt ich brech Schwerhörigenpädagogik erst mal ab und da hab ich auf Erziehungsschwierigenpädagogik gewechselt (...).“ (MH, TC 189 – 215)

Der Wechsel in die Schwerhörigenpädagogik entfaltet sich für die Biografieträgerin als eine verhängnisvolle Situation: mit dem Professor für Hör- und Spracherziehung stellt sich ihr eine mächtige Barriere entgegen. Er ignoriert ihren Bedarf an Nachteilsausgleich, der bisher in der integrativen Karriere Bestandteil ihrer Normalität war bzw. immer wieder zu diesem gemacht werden konnte. Die Biografieträgerin versucht zunächst diese Probleme wiederum auf ihre handlungsschematische Weise zu lösen, indem sie Kompromissvorschläge macht,

wie z.B. die Alternativ-Leistung Hausarbeit. Als der Professor diese Möglichkeit zur Alternativ-Leistung kurzfristig im Nachhinein torpediert, kommt sie zu dem Schluss: dieser Professor erscheint als unüberwindliche Barriere für ihr handlungsschematisches Leitmotiv, sie kommt nicht an ihm vorbei und kann diesen Weg nicht weiter wie geplant fortsetzen.

Diese Konfrontation führt jedoch nicht dazu, dass bei Frau Hubert eine Verunsicherung gegenüber ihrer aktuellen biografischen Ordnungs- und Orientierungsstruktur entstehen kann, die eine Voraussetzung für Emergenz-Potential von Wandlungsprozessen wäre. Vielmehr demonstriert die Reaktion der Biografieträgerin wiederum die Wirkmacht des handlungsschematischen Motivs als dominante Prozessstruktur: sie entschließt sich, diesen Exkurs in die Schwerhörigenpädagogik abubrechen und zum ursprünglich von ihr geplanten Weg zurück zu kehren, indem sie wieder in das Lehramtsstudium Sonderschule für Erziehungsschwierige wechselt.

Die mit dem Rück-Wechsel verbundenen positiven Erlebnisse wirken dann wiederum als eine Erfahrungsqualität, die sie in ihrer dominanten Prozessstruktur des Handlungsschematas unter dem affirmativen Leitmotiv *integrativ in der Lautsprachwelt ist für mich alles möglich* bestärkt:

*„(...) und bei Erziehungsschwierigenpädagogik ist viel einfacher. Die Professoren sind viel unkompliziert und sie stellen sich sehr schnell auf meine Probleme ein. Und denn: ‚Kein Problem, Sie bekommen Information, Sie bekommen Hilfe und da und so.‘ Und, da bin ich leider keine Gehörlosenlehrerin geworden und das ist auch gut so.“
(MH, TC 215 - 224)*

Zusammenfassung: In seiner exponierten Darstellung handelt es sich hier um ein von der Erzählerin hervorgehobens Ereignis. Damit markiert Frau Hubert den Erfolg ihrer handlungsschematischen Bewältigungsstrategien auch gegenüber unüberwindlich erscheinenden Barrieren und damit in Situationen mit Verlaufskurvenpotential. Der Erzählerin gelingt es hier zugleich die faktische Berechtigung ihres handlungsschematischen Leitmotivs *Integrative Karriere in der Lautsprachwelt bei notwendiger Meidung und Ablehnung der Gehörlosenwelt, Gebärdensprache und auch Arbeit im Schwerhörigenbereich* für sich plausibel herauszuarbeiten.

Vorläufiges Finale: die Arbeit als Lehrerin für geistigbehinderte und erziehungsschwierige Kinder wird in ihrer Entsprechung des handlungsschematischen Leitmotivs einer integrativen Karriere in der Lautsprachwelt vorerst zur Erfüllung der autobiografischen Thematisierung

Im letzten Segment der narrativen Haupterzählung präsentiert Frau Hubert sehr deutliche Details ihres dominierenden handlungsschematischen Entwurfs:

*„Ich merke selber, ich möcht et auch nicht (als Lehrerin mit gehörlosen / schwerhörigen Kindern arbeiten Anm. C.R.), und mich halt auch mehr lieber mit geistigbehinderten Kindern und mit erziehungsschwierigen Kindern zusammenzuarbeiten. Also (schwierigen) Kindern sind natürlich ein anstrengender Job, aber das ist für mich eine spannende Arbeit, weil bei de Kinder weiss man nie, wann die Stimmung schnell umkippen oder Problem sie schnell wütend sind. Aber das ist für mich eine gute Übung, zu lernen mit ihnen umzugehen. Und es gibt auch einen Vorteil. Bei solche Kinder können Schimpfwörter (also) ‘Du Archloch’ und (dht) kann ich nicht hören, wenn sie hinter meinen Rücken sagt, ist auch egal, dann nehm ich auch nicht mehr • persönlich. Dann kannst: • • aus (ehfs) du kannst aus Ärger und aus (ehsu) dann gehts wieder gut, dann kann ich da umgehen. Ging dann besser arbeiten. Und die Kinder merken dann auch gut, • wenn ichs nicht (ohmb), • dann ist dat kein Problem für sie.“
(MH, TC 225 – 250)*

Hier wird deutlich: Frau Hubert deutet die Arbeit mit verhaltensgestörten und geistigbehinderten Kindern pragmatisch zwar als anstrengend, jedoch nicht primär aufgrund ihrer Hörbehinderung. Vielmehr sieht sie hier für sich gegenüber einer Arbeit mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern ein größeres positives Potential:

- die Erzählerin benennt zum einen die allgegenwärtige Herausforderung, ihre lautsprachlich-kommunikativen Kompetenzen im Arbeitsalltag zu trainieren und
- sieht sogar Chancen, vermeintliche Wahrnehmungsdefizite durch ihren Hörverlust in eine besondere persönliche Kompetenz bei der fachlichen Arbeit mit verhaltensgestörten und geistigbehinderten Kindern pragmatisch umzudeuten.

Es fällt auf, dass Frau Hubert hier ein bekanntes Muster wiederholt: Zunächst werden die Herausforderungen der selbstgewählten Arbeitssituationen als

schwierig bzw. anstrengend prädiziert und anschließend als eine in ihrer Anstrengung spannende Herausforderung ihres Lebens charakterisiert, für deren Bewältigung auch immer Lösungen gefunden werden. Hier, kurz vor Ende des Interviews, geht die Erzählerin noch einen Schritt weiter, indem sie vermeintliche Nachteile der Hörschädigung für die Arbeit allgemein in vermeintliche Vorteile für die speziell gewählte Arbeitssituation umdeutet. Hier übernimmt die Biografieträgerin das in der Integrations- / Inklusionspädagogik zentrale Paradigma eines ressourcenorientierten Ansatzes für ihre eigene Lebenssituation umfassend.

Auffällig ist jedoch, dass sich auch hier die starke Abneigung gegenüber einem Kontakt zu Gehörlosigkeit und implizit auch Schwerhörigkeit und der damit verbundenen Gebärdensprache und einem alternativ-kulturellen Kontext wiederholt. Eine Teilhabe an diesen Zusammenhängen wird von der Biografieträgerin nicht als potentielle Ressource ihrer Lebenssituation angenommen sondern erscheint in ihren Äußerungen als die zentrale Bedrohung ihrer selbst.

Erzähl-Koda: Die integrative Bildungskarriere unter lautsprachlichem Normalisierungsparadigma mündet erfolgreich in einem akademischen Beruf, in dem sie ebenso integrativ in reiner Lautsprachumgebung arbeiten kann

Zum Abschluss wiederholt Frau Hubert in der Erzähl-Koda noch einmal das vorläufige Ergebnis ihrer beruflichen Karriere:

*„Ja, so bin ich (jetzt) Sonderschullehrerin geworden. Ja.“
(MH, TC 253 – 255)*

Mit dieser Betonung des erfolgreichen Abschluss der integrativen Bildungskarriere zum Interviewende hebt sie auch noch einmal das biografische Handlungsschemata als die dominante Prozessstruktur ihrer autobiografischen Thematisierung hervor: ihr zentrales Leitmotiv einer integrativen, lautsprachorientierten Bildungskarriere konnte so erfolgreich umgesetzt werden, dass die Biografieträgerin nun selbst entsprechend diesem Leitmotiv handlungsschematisch in ihrem Beruf tätig werden kann.

5.2 Rekonstruktion der strukturellen Situation für die Emergenz von Bildungsprozessen bei Hörschädigung: Kontrastierung der Einzelfälle auf Grundlage des heuristischen Rahmens der strukturalen Bildungstheorie von Marotzki

Der Fokus der Fallporträts im Abschnitt 5.1 war auf die Rekonstruktion der Prozessstrukturen stringent nach der Narrationsstrukturanalyse nach Schütze gerichtet. Damit ist die Grundlage gelegt, um in den jetzt folgenden Abschnitten die mit Blick auf den zentralen Arbeitsfokus der hier vorliegenden Arbeit zentralen Schritte absolvieren zu können.

Die nun im Zentrum stehende Frage lautet:

Was führte dazu, dass bei den Biografieträgerinnen im Zusammenhang mit der Hörschädigung im Lebensablauf Wandlungsprozesse und damit Bildungsprozesse emergieren konnten bzw. nicht emergierten²⁸⁵?

Dafür werden zunächst noch einmal jeweils fallspezifisch die herausgearbeiteten Prozessstrukturen des Lebensablaufs in ihren Bedingungsgefügen auf ihr Emergenz- bzw. Blockade-Potential für den jeweiligen Bildungsprozesse untersucht. Abschließend werden dann die Ergebnisse aus der Rekonstruktion der Bildungsverläufe von Frau Ritter und Frau Hubert miteinander kontrastiert.

5.2.1 Frau Ritter: Konfrontation mit der eigenen Normalitätserwartung und -orientierung im Kontext und aufgrund der eigenen Behinderung - modalisierende Wirkung auf die Emergenz von Bildungsprozessen

Verhältnis zur eigenen Hörschädigung

Die Biografieträgerin beginnt ihre lebensgeschichtliche Darstellung mit einer Urscene, in der das Thema Hörschädigung im medizinischen Kontext dargestellt wird. Zwei langfristig wirksame Aspekte werden dabei deutlich. So drückt die Biografieträgerin hier ihre frühe Erfahrung von Bedrohlichkeit im Kontext der

²⁸⁵ Die Bedeutung von biografischen Wandlungsprozessen für individuelle Bildungsprozesse innerhalb der strukturalen Bildungstheorie wurde in den Kapiteln 2 und 4 herausgearbeitet.

Hörschädigung aus. Zudem wirken die implizit offenbarten Normalitätsaktivitäten der Eltern verschleiern.

Die Hörschädigung bleibt in der Folge lange Zeit kein Thema. Sie wird in ihren Ausmaßen erst durch Zufall relativ spät diagnostiziert, trotz schon früh eingesetzter HNO-ärztlicher Behandlung.

Weitere Hinweise auf die verschleiernde Wirkung von sich wiederholenden Normalitätsaktivitäten der Eltern in Form der Nicht-Thematisierung der Hörschädigung gegenüber der Biografieträgerin werden in der Erzählung generiert. Zuerst ist es die Organisation von Hausbesuchen des behandelnden HNO-Arzt. Später sind es die Aktivitäten zur Überformung der regelmäßigen Klinikbesuche zum Event. Schließlich setzt sich diese Verschleierung bei der Schullaufbahnentscheidung und –begleitung für eine ‚graue Integration‘ kontinuierlich fort.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Hörschädigung setzt erst ein, als die Biografieträgerin im Kontext der Berufswahl durch einen Professionellen des HNO-medizinischen Bereiches damit konfrontiert wird, dass die Schwere der Schädigung des Gehörs einem erfolgreichen Absolvieren der gewünschten beruflichen Laufbahn entgegen steht. Dies führt zu ersten Entfaltungen einer Verlaufskurve, die sich durch weitere Konfrontationen im Zuge von gesundheitlichen Verschlechterungen dynamisiert.

Als berufsbiografische Folge werden zunächst Versuche einer Kompensation innerhalb der eingeschlagenen akademischen Ausbildung (Wechsel der Studienrichtung) vorgenommen, die jedoch aufgrund der Dynamik des Verlaufskurvengeschehens scheitern. Anschließend erfolgt ein berufliches Time Out: die Biografieträgerin nimmt eine Berufsausbildung auf, die sie auch unter den Bedingungen eines Verlaufskurvengeschehens bewältigen kann, die sich allerdings im Vergleich zu ihrem ursprünglichen Leistungspotential bescheiden annimmt. Hier hat sie jedoch zunächst die Möglichkeit, sich insofern zu stabilisieren, dass die Hörschädigung als Auslöser der Verlaufskurve nicht mehr im Zentrum ihres beruflichen Alltags steht. Allerdings bleiben dadurch zunächst auch Anreize für eine biografische Auseinandersetzung mit diesem für das Leben der Biografieträgerin zentralen Thema aus.

Die aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Hörschädigung beginnt erst mit der Ablehnung von konventionellen Behandlungsangeboten einer HNO-Klinik aufgrund der Diagnose einer weiteren Progredienz, was ihr die Aufnahme in ein alternatives Behandlungsprojekt eröffnet. Der dann emergierende Wandlungsprozess ist jedoch nicht eine unmittelbare Folge dieser alternativen Behandlung. Vielmehr wird evident, dass die Biografie-trägerin hierbei eine positive, Autonomie erweiternde Erfahrung macht: ihr selbstbestimmter Entschluss gegen eine als wirkungslos erfahrene Behandlungsofferte eröffnet ihr eine unerwartete Behandlungsalternative. Diese Erfahrung ist ein Umstand, der mit zur Emergenz-Entfaltung des Wandlungsprozesses beiträgt. Ein weiterer wesentlicher Umstand ist die sich im Zuge dieser Erfahrungsabfolge parallel ereignende Anmeldung zu einem Gebärdensprachkurs, der neue Erfahrungsräume und Informationen zu einem passförmigen Rehabilitationsangebot eröffnet.

Während der Durchführung der Rehabilitationsmaßnahme wird die Biografie-trägerin bei der therapeutisch gestützten Auseinandersetzung mit der eigenen Hörschädigung aktiviert: die wirkmächtigen Verstrickungen der Verlaufskurven-entfaltung können entschleiert werden und der Wandlungsprozess gewinnt an Dynamik. Die sich im Wandlungsprozesses vollziehenden Aspekte lassen sich wie folgt skizzieren werden. Zunächst startete die therapeutisch unterstützte Auseinandersetzung mit der eigenen Hörschädigung über Umwege. Diese Auseinandersetzung führt dazu, dass Kreativitätspotentiale emergieren können. Zudem führen sie zu Anstrengungen bei der Biografie-trägerin, sich aktiv an die Teilhabe in der Gehörlosenkultur anzunähern. Als Effekt wächst die Ich-Stärke der Biografie-trägerin an, in Form von autonomen Widerstandspotentialen gegenüber majoritären Heteronomie-Potentialen – verdeutlicht an der autonomen Auseinandersetzung mit dem Thema CI, trotz des weiterhin wirksamen Bedrohungspotentials durch die Progredienz der Hörschädigung.

Als vorläufigen Entwicklungsstand konnte sich die Biografie-trägerin die Versorgung mit neuen, hochwertigen Hörgeräten erschließen, die ihr einen Erhalt des natürlichen Hörens bei optimaler Ausnutzung der Hörreste ermöglicht. Parallel steht ihr mit ihrer Teilhabe an der Gehörlosengemeinschaft ein Erfahrungsraum

offen, in dem sie eine spontane, stigmafremde kommunikative Teilhabe erfahren kann.

Bildungsbiografischer Normalitätspfad

Auffällig ist bei Frau Ritter ein mit der Entscheidung für die graue Integration eingeschlagener bildungsbiografischer Normalitätspfad. Auf diesem wird die Hörschädigung hauptsächlich von den Eltern als signifikant andere Interaktionspartner vor allem vor der Biografieträgerin verschleiert. Insbesondere die Mutter ist zwar bemüht, wichtige Akteure (z.B. Lehrer) auf die besonderen Bedarfe der Tochter aufmerksam zu machen. Allerdings kann dies aufgrund des in der grauen Integration nicht offiziell vorhandenen Status der Biografieträgerin als Mensch mit Behinderung nicht wirklich gelingen, da die Lehrer in dieser Situation keine Handhabe haben, tatsächlich umfassend auf die behinderungsbedingten Bedarfe an Nachteilsausgleich einzugehen.

Daraufhin entwickelt sich ein kontinuierlicher Prozess der Aufschichtung von Erleidenserfahrungen im schulischen Kontext. Aufgrund der Verschleierung der Hörschädigung besteht keine Möglichkeit, die Gründe für das Erleidenspotential, die zugrundeliegenden situativen Verstrickungen, zu erkennen und damit Gegenstrategien zu entwickeln.

Die aus dem gleichen Grund mit Blick auf die Hörschädigung nur unzulänglich eingestellten unterrichtlichen Rahmenbedingungen wirken behindernd, wodurch sie das Verlaufskurvenpotential verstärken.

Rolle von signifikant anderen Interaktionspartnern innerhalb des Normalitätspfades: Ambivalenz zwischen Stabilisierung der Persönlichkeit und Verfestigung der Verlaufskurvenproblematik

Die bisher dargestellte Rolle der signifikant Anderen aus dem engeren sozialen Umfeld (Eltern, Schulfreundin) ist zunächst innerhalb des Normalitätspfades sehr ambivalent. Viele Aktivitäten lassen erkennen, dass sie die Situation der Biografieträgerin durch z.B. Versuche der individuellen Einflussnahme auf die Rahmenbedingungen der Lernumgebung stabilisieren sollen. Allerdings bewirken sie dadurch auch, dass die Hörbehinderung als eigentliches Thema verschleiert bleibt, wodurch letztendlich die Problematik der Aufschichtung des

Verlaufskurvenpotentials verfestigt wird. Erst durch die Konfrontation mit der Einschätzung eines medizinischen Experten als externen signifikant Anderen zur Realisierbarkeit der beruflichen Karriereplanung wird das Thema Hörschädigung in seiner ganzen Bedeutungsschwere für die Biografieträgerin entblößt. Und erst die sich anschließende offensichtlich massive Progredienz der Hörschädigung führt zur Entfaltung der Verlaufskurvenproblematik, die jedoch in ihrem Erleidensprozess die wesentliche Bedingung für die spätere Emergenz eines biografischen Wandlungsprozesses und damit des individuellen Bildungsprozesses darstellt.

Gebärdensprache und Gehörlosenkultur als heterarchische Alternativ-Erfahrung: Ein Umstand für die Emergenz des biografischen Wandlungsprozesses im Kontext der Hörschädigung hin zu polykontextuellen Orientierungsstrukturen in bilingualen und bikulturellen Bezügen

Mit dem Kontakt zur Gebärdensprache und inkludierenden Erfahrungen in der Gehörlosenkultur eröffnet sich der Biografieträgerin eine Situation, in der sie spontane Teilhabe an der Kommunikation erlebt, wie sie bisher für die Biografieträgerin in der ausschließlichen Orientierung an der Lautsprachkultur nicht möglich waren. Insbesondere auch dadurch wird der Weg frei für die Emergenz eines biografischen Wandlungsprozesses. Der Prozessverlauf wird zunächst von einem therapeutischen Setting begleitet, in welchem vor allem die Auseinandersetzung mit der bisherigen biografischen Ordnungsstruktur im Kontext mit der Hörschädigung im Mittelpunkt steht. Hier findet sie auch die Kontakte zu anderen Betroffenen und zu Selbsthilfeangeboten. In der sich entwickelnden emergenten Dynamik des Wandlungsprozesses verändert sich die Kontextur des Lebensentwurfes der Biografieträgerin radikal. Wesentliche Faktoren für die Emergenz des Wandlungsprozesses sind dabei in zwei Aspekten zu erkennen. Ein Aspekt ist die Offenbarung bisher im Kontext mit der Hörschädigung verschleierter Schwierigkeiten. Der andere Aspekt ist die sich ihr mit dem Erwerb der Gebärdensprache eröffnende Gehörlosenkultur als wichtige Differenzenerfahrung und alternative finite Sinnprovinz.

Dadurch lockert sich bei der Biografieträgerin die bisherige, leistungsorientiert-affirmative, monohierarchische Orientierung an der Lautsprachkultur. Durch die-

se Orientierung ist sie letztlich in die Verlaufskurve und damit in eine biografische Sackgasse geraten. Die eingetretene Lockerung stellt die Basis für den weiteren Wandlungsprozess der Biografieträgerin. So kann sie ihre monokontextural an die Lautsprachkultur gebundene Ordnungs- und Orientierungsstruktur zugunsten einer polykontexturalen und heterarchischen Ordnungs- und Orientierungsstruktur in Form einer bilingualen Identität negieren.

Situation heute: Unbestimmtheitserwartungen mit Blick auf zukünftige biografische Entwürfe als Ausdruck der Wirksamkeit des Bildungsprozesses

Mit dem Wandlungsprozess, der Veränderung der Ordnungs- und Orientierungsstruktur der Biografieträgerin, konnte sie für sich Erfahrungen mit realisierbaren handlungsschematischen Entwürfen sammeln.

Aufschlussreich sind die Prädizierungen zum neu erschlossenen Erfahrungsraum *Gebärdensprachkultur*, in welchem sie ihre handlungsschematischen Entwürfe für eine selbstbestimmte Teilhabe²⁸⁶ entwickeln konnte: „*Schonraum*“. Hier wird eine Unbestimmtheit der Biografieträgerin evident gegenüber den Erwartungen für ihre insbesondere berufsbiografische Zukunft. Zudem zeigt die Biografieträgerin im exmanenten Nachfrageteil, dass sich tatsächlich ihre monokontexturale Orientierung in eine Polykontexturalität mit vielen Potentialen aber auch verunsichernden Unbestimmtheiten gewandelt hat:

*„Manchmal auch so dieses Zwischen-Zwei-Welten im Grunde, also manchmal ist es positiv, ich kann in beide Welten rein, aber dann negativ so, man stößt da irgendwie an Grenzen und bei den Gehörlosen dann auch. Also, so Grenzgänger ist dann so, also. .. Ja.“
(KR, TC 1575 – 1576)*

Mit ihrer neuen, bilingualen Ordnungsstruktur wird der Orientierungsrahmen der Biografieträgerin also dauerhaft für die Emergenz von individuellen Bildungsprozessen locker gehalten.

Zusammenfassend ist zu konstatieren: das Fallbeispiel Frau Ritter offenbart ein mit dem sprachlichen und damit kulturellen Zusammenhang verwobenes Emergenz-Potential der Hörschädigung für den individuellen Bildungsprozess.

²⁸⁶ Diese wird realisiert über die selbstbestimmte und stigmafremde Teilhabe am kommunikativen Geschehen.

5.2.2 Frau Hubert: stringente Orientierung am Paradigma der Integrations- / Inklusionsbewegung in Form der fortwährenden Arbeit für die gleichartige Teilhabe an der Mehrheitskultur wird zum monokontexturalen Handlungsschema als dominante Prozessstruktur und blockiert Emergenz-Potentiale für Wandlungsprozesse

Verhältnis zur eigenen Hörschädigung

Im Unterschied zu Frau Ritter wird die Hörschädigung bei Frau Hubert mit der medizinischen Diagnose für die gesamte Familie zu einem zentralen Thema. Jedoch nicht im Sinne einer Auseinandersetzung mit dem individuellen Hörverlust, sondern im Sinne eines Kampfes für eine Karriere in integrativen Bildungsinstitutionen. Dafür wird die Schädigung an sich lediglich als eines von vielen Elementen der Persönlichkeitseigenschaften bewertet: und zwar als ein weniger bedeutsames Element. Nur so kann ein handlungsschematischer Kampf um eine Teilhabe an der rein lautsprachlich orientierten Mehrheitskultur erfolgreich umgesetzt werden. Und dieser wird von den Eltern in deren Auseinandersetzung mit der Schädigungs-Diagnose bei der Biografieträgerin in Gang gesetzt.

Dieses handlungsschematische Motiv macht es notwendig, die kommunikativen Kompetenzen bei der Biografieträgerin auf die Lautsprache zu richten: hier wird die kulturelle Basis für eine integrative Teilhabe verortet. Eine Betonung der Hörschädigung als zentrales Element der Persönlichkeit würde die Biografieträgerin hingegen potentiell in die Nähe der Gehörlosenkultur und Gebärdensprache bringen. Dadurch würde die Gefahr wachsen, dass die Biografieträgerin vom paradigmatisch verankerten handlungsschematischen Ziel der Integration in die majoritäre Lautsprachkultur abkommt. Als ein entsprechend auffälliges Merkmal wiederholt sich im Interview eine Argumentationsfigur: beharrlich wird an der persönlichen Ablehnung der Gebärdensprache festgehalten, mit der Begründung, nicht zu einem Sonderfall werden zu wollen.

Im weiteren Ereignisstrom, so erschließt sich aus der Rekonstruktion des Lebensablaufs, übernimmt die Biografieträgerin das handlungsschematische

Motiv für eine integrative Teilhabe von den Eltern. Als eine Folge davon erscheinen systematische Versuche Seitens der Biografieträgerin, behinderungsbedingte Beeinträchtigungen z.B. ihrer Lautsprachkompetenzen als drohende Teilhabe-Barrieren auszublenden bzw. umzudeuten. So werden angedeutete Schwierigkeiten bei der kommunikativen Teilhabe in der Lautsprachkultur positiv-pragmatisch ausgelegt: aus behinderungsbedingten Defiziten werden persönliche Ressourcen z.B. für die Arbeit mit verhaltensgestörten Kindern konstruiert.

Als ein Leitmotiv der Erfahrungsverarbeitung der Biografieträgerin, welches auch durch entsprechend in Erfahrungsqualität verarbeitete Erlebnisse gesättigt wird, lässt sich das Motto ‚geht nicht - gibt's nicht‘ paraphrasieren: alles was sich zuerst die Eltern und später die Biografieträgerin handlungsschematisch vornehmen, können sie zumindest in der Wahrnehmung der Biografieträgerin auch erreichen. Die Hörschädigung spielt dabei eigentlich keine Rolle, was die Erzählerin insbesondere in der Bilanzierungsphase des Interviews zum Ausdruck bringt.

Bildungsbiografischer Normalisierungspfad

Im Unterschied zu Frau Ritter wird Frau Hubert mit der Aufdeckung der Hörschädigung offensiv auf den Normalisierungspfad der weißen Integration gebracht. Das bedeutet: der Themenkomplex Behinderung – Inklusion muss im Kontext der Tochter und ihrer Bildungskarriere ein virulentes Thema in der Familie gewesen sein; jedoch - und das ist wesentlich – in Kategorien und mit Argumenten, wie sie von den Disability Studies vertreten werden und nicht mit den Argumenten der Deaf Studies. Der markante Hinweis darauf kommt von dem schon oben dargestellten Argument der Biografieträgerin, Gebärdensprache als Ausdruck eines Sonderfalls abzulehnen.

Aus dieser handlungsschematischen, auf eine konsequent weiße Integration gerichtete Haltung der Eltern und der Tochter erwächst ein Spannungsverhältnis, welches in der getrennten Betrachtung der äußeren und inneren Dimension von Teilhabe (vgl. Kapitel 2) ersichtlich wird.

Mit Blick auf die äußere Dimension der Teilhabe - die insbesondere eher quantitative Merkmale wie den Grad des Abschlusses in den Blick nimmt, ist zu kon-

statieren, dass Frau Hubert eine erstaunlich erfolgreiche Karriere vorzuweisen hat. Mit einem akademischen Beruf zudem als Lehrerin in einem kommunikativ anspruchsvollen Bereich, hat sie berufliche Vorhaben realisieren können, die den meisten gehörlosen und auch schwerhörigen Menschen versagt bleiben. Die Basis für diese Leistung stellt die weiße Integrationskarriere dar, insbesondere die hierfür notwendig zu mobilisierenden personalen Ressourcen bei den Eltern und bei der Biografieträgerin.

Diese Erfolgsgeschichte hat jedoch einen Preis, der sich mit Hilfe der Narrationsstrukturanalyse im Fallbeispiel von Frau Hubert mit Blick auf die zentralen Prozessstrukturen rekonstruieren lässt. So ist bei Frau Hubert eine im Kontext mit der Hörschädigung sich entfaltete kollektive Verlaufskurve zu erkennen. Als Stabilisierungsstrategie der Eltern, die später von der Biografieträgerin übernommen wird, wurde ein stabiles und sehr wirkmächtiges handlungsschematisches Motiv etabliert, welches zu außergewöhnlichen Kompensations- und Assimilationsleistungen der Biografieträgerin geführt hat. Damit wurde diese Verlaufskurve zu einer Steigkurve. Aber genau darin liegt auch die Krux: mit Blick auf die innere Dimension an Teilhabe fällt auf, dass sich der Biografieträgerin im Kontext mit der eigenen Hörschädigung keine Emergenzpotentiale für bildungsnotwendige Wandlungsprozesse öffnen. Dabei offenbart die Biografieträgerin in der Stegreiferzählung durchaus, dass sie im Lebensablauf in Situationen mit Verlaufskurvenpotential konfrontiert wurde. Jedoch ist das handlungsschematische Motiv bei der Biografieträgerin sehr stark ausgebildet und überlagert Erleidensprozesse. Deshalb können sich im Unterschied zu Frau Ritter bei Frau Hubert keine Verunsicherungen und Infragestellungen der bisherigen Ordnungs- und Orientierungsstruktur durch Erleidenserfahrungen und damit auch keine Lockerung der Kontextur ergeben.

Rolle von signifikant anderen Interaktionspartnern innerhalb des Normalisierungspfad

Bei Frau Hubert sind insbesondere die Eltern als signifikant andere identifizierbar, welche den Dreh- und Angelpunkt der Biografieträgerin darstellen. Diese Rolle wird verständlich, wenn man den Blick auf die auch politische Bedeutung der Eltern für die Initiierung und den Kampf um Kontinuität des Pfades der

weißen Integration richtet. Die starke Orientierung der Biografieträgerin bis zuletzt zeigt sich auch an der Wahl des Berufes, die sich unausgesprochen stark an dem Beruf der Mutter orientiert.

Gebärdensprache und Gehörlosenkultur als Bedrohungspotential für die monokontextuell auf Lautsprachkultur ausgerichtete Ordnungs- und Orientierungsstruktur innerhalb des handlungsschematischen Entwurfes ‚Normalisierungspfad der weißen Integration‘

Die Lebensgeschichte von Frau Hubert zeigt: in einer Situation, in der Hörbehinderung als soziales Konstrukt unter dem Primat der Lautsprachkultur als Basis der Teilhabe aufgelöst werden soll und deshalb nicht als ein wichtiges persönliches und kulturell-identitätsstiftendes Merkmal zugelassen werden kann, wirkt die Hörschädigung als Blockade-Potential für die innere Dimension der Teilhabe, also blockiert den individuellen Bildungsprozess. Sobald sich für den Biografieträger mit Hörschädigung eine Situation etabliert hat, in der er bestrebt ist einen handlungsschematisches Motiv der bestmöglichen Integration in die Lautsprachkultur zu leben, muss er die Gebärdensprache als Bedrohung dieses Leitmotivs ausschließen. Der integrative Part des Biografieträgers besteht dann darin, viele Strategien zu entwickeln und Energien freizusetzen, um sich so affirmativ wie möglich kulturell assimilieren zu können. Und das bedeutet auch eine Affirmation der Lautsprache als Basis- und Mehrheitskultur bei strikter Abgrenzung gegenüber der Gebärdensprache. Zur affirmativen Assimilation an die Lautsprache gehören auch die Strategien des Umdeutens von behinderungsbedingt unausweichlichen persönlichen Defiziten in situative Ressourcen – dadurch werden reale Barrieren für diesen Weg der assimilativen Teilhabe virtuell aus dem Weg geräumt.

Situation heute: die dominante Prozessstruktur des biografischen Handlungsschematas wirkt als assimilativer Integrationsmotor fort und wird eine weitere Strapazierung kompensatorischer Anstrengungen notwendig machen

Alle Äußerungen von Frau Hubert weisen darauf hin: die dominierende Prozessstruktur einer Steigkurve als Sonderform der Verlaufskurve mit einem starken biografischen Handlungsmotiv wirkt auch in der Gegenwart fort. Es ist zu erwarten, dass die Biografieträgerin auch weiterhin aufwändige Strategien

verfolgen muss, um mit persönlichem Engagement und psychologisch-kognitiven Anstrengungen ihre affirmative Rolle in ihrem assimilativen Normalisierungsparadigma auszufüllen. Mit Blick auf ihren individuellen Bildungsprozess im Kontext der Hörschädigung stellt sich die Frage, wie lange sie diese Strapazierung ihrer psychischen Ressourcen durchhalten wird oder ob sich durch noch unvorhersehbare biografische Ereignisse doch noch eine Lockerung ihrer zum Zeitpunkt des Interviews festen, monokontextuellen Ordnungs- und Orientierungsstruktur ergibt.

6 Zusammenfassung und Ausblick: Potentiale der Hörschädigung für die Blockade bzw. Emergenz von Bildungsprozessen

In diesem abschließenden Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der hier vorliegenden Arbeit zusammengefasst und im Anschluss einige vorsichtige Schlussfolgerungen als Ausblick formuliert.

Zusammenfassung

Aus einem Sample von dreizehn interviewten Personen wurden für die Fallanalysen zwei sich maximal unterscheidende Lebensgeschichten ausgewählt, die jedoch in ihren äußeren Rahmenbedingungen einige Gemeinsamkeiten aufweisen. So sind beides Frauen mit einer hochgradigen prälingualen Hörschädigung, die in einem lautsprachlichen Umfeld aufwachsen. Die Unterschiede ergeben sich aus dem Umgang mit der Hörschädigung schon im Elternhaus und der sich daraus ergebenden Folgen für die Biografieträgerinnen.

Die kontrastierende Analyse dieser beiden Fälle hat einige Faktoren identifiziert, die im Kontext von Bildungsprozessen bei Hörschädigung wirksam sind.

Starker Einfluss der Hörschädigung auf zentrale Aspekte der Persönlichkeit

Eine früh erworbene hochgradige Hörschädigung übt einen starken Einfluss auf den individuellen Bildungsprozess und insbesondere auf die Bildung zentraler Aspekte der Persönlichkeit des Biografieträgers aus. Verantwortlich dafür sind die Folgen der Hörschädigung für die Fähigkeit zur Kommunikation beziehungsweise genauer zur menschlichen Sprache. Die Sprache stellt das Medium von Bildungsprozessen und damit von Teilhabe dar. Die Qualität, in welcher ein Mensch in der ihn umgebenden Sprachwelt umfassend teilhaben kann, hängt stark davon ab, wie er sich in allen Bereichen interaktiv beteiligen kann.

Kulturelle Dimension der Hörschädigung

Die menschliche Sprache hat sich majoritär im Lautsprachmodus entwickelt. Der Lautspracherwerb und die Teilhabe an der Lautsprache sind jedoch stark

vom Hörsinn abhängig. Allerdings ist die Lautsprache nicht der einzig mögliche Modus menschlicher Sprache. Daneben hat sich die vom Hörsinn unabhängige Gebärdensprache entwickelt. Diese beiden Modi sind in ihren Eigenschaften für die menschliche Kommunikation grundsätzlich gleichwertig.

Die eigenständige Gebärdensprache eröffnet im Kontext Hörschädigung eine kulturelle Dimension: Menschen mit einer insbesondere früh erworbenen Hörschädigung, welche die Gebärdensprache erlernen, können sich als Mitglieder einer kulturellen Gruppe erfahren, in deren Sprachgemeinschaft eine uneingeschränkte Teilhabe möglich wird.

Bedeutung von sozialen Netzen für den Bildungsprozess

Soziale Netze, insbesondere das Elternhaus, haben für die Biografieträger mit Hörschädigung eine wesentliche Bedeutung. Diese Bedeutung erwächst aus mehreren Faktoren. So ist das Elternhaus ein Schutz- und Rückzugsort, der in Krisensituationen halt gibt. Das Elternhaus und andere soziale Netze, die als signifikant Andere wirken, haben jedoch auch durch ihre sprachlich-kulturelle Ausrichtung, sowie durch ihre Positionierung gegenüber der Hörschädigung des Biografieträgers und dem daraus folgenden Handeln einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung von Ordnungs- und Orientierungsstrukturen des hörgeschädigten Menschen.

Der Umgang des Elternhauses mit der Hörschädigung des Kindes steht in einem starken Spannungsfeld. Dieses Spannungsfeld wird generiert durch die kulturelle Dimension der Hörschädigung, insbesondere aufgrund der sozio-kulturellen und historischen Aspekte im Kontext Laut- und Gebärdensprache.

Potentiale der Hörschädigung für den Bildungsprozess

Mit Blick auf die zentrale Frage der hier vorliegenden Arbeit nach Potentialen der Hörschädigung für die Emergenz oder Blockade von Bildungsprozessen bei betroffenen Biografieträgern, lässt sich konstatieren: Als Potential für die Emergenz von individuellen Bildungsprozessen für Menschen mit Hörschädigung hat die gleichberechtigte Existenz von Laut- und Gebärdensprache und die damit verbundenen sprachlich-kulturellen Räume eine zentrale Bedeutung. Die Hörschädigung eröffnet in diesem Kontext einen *Mehrere-*

Welten-Komplex, der im Sinne der Wissenssoziologie nach Alfred Schütz als Pluralität von finiten Sinnprovinzen (vgl. Marotzki 1991, S. 91) wirkt und damit notwendige Differenzerfahrungen für den Bildungsprozess eröffnet²⁸⁷.

Damit stellt das Spannungsfeld, welches sich aus dem gleichwertigen Vorhandensein der ‚Welt der Lautsprache‘ und der ‚Welt der Gebärdensprache‘ generiert, für hörgeschädigte Menschen ein Emergenz-Potential für biografische Wandlungsprozesse und damit nach Marotzki individuelle Bildungsprozesse dar. Menschen mit einer Hörschädigung, die in beiden Sprachen Kompetenzen entwickelt haben, eröffnen sich Differenzerfahrungen. Durch den damit möglichen Zugang zu multiplen Sprachwelten erschließen sich ihnen Räume für Unbestimmtheit. Das bedeutet letztlich für den Menschen eine Erweiterung seiner Kompetenzen, sich Welt verfügbar zu machen, da er seine Ordnungs- und Orientierungsstrukturen polykontextual erweitern kann. Die daraus resultierende, konstatierbare Stärkung kritischer Ich-Leistung wirkt sich auch positiv auf die Ich-Stärke aus, wodurch letztlich auch persönliche Ressourcen erwachsen, neue Wege zu gehen.

Bildungspotentiale und offensiver Umgang mit eigener Hörschädigung

Die Hörschädigung zählt zu den nicht-sichtbaren Behinderungen. Eine Verschleierung der Hörschädigung hat weitreichende negative Folgen für den betroffenen Biografieträger. Wenn dem Biografieträger nicht bewusst ist, dass die Hörschädigung ein zentraler Bestandteil seiner Person ist, auf den er seine in der Mehrheit hörende Umwelt immer wieder aufmerksam machen muss, bleibt seine Teilhabe an der Sprachwelt vom Scheitern bedroht. Diese Bedrohungen führen zu einer starken Strapazierung und dauerhaft zu einer Überstrapazierung.

Wichtig für den betroffenen Menschen ist also ein offensiver Umgang mit der eigenen Hörschädigung. Die kulturelle Dimension durch die Existenz der

²⁸⁷ Anja Gutjahr hat in diesem Zusammenhang eine von der israelstämmigen und in den USA tätigen Psychologin Yael Bat-Chava erarbeitete Typologie von Identitätsentwürfen hörgeschädigter Menschen weiter ausdifferenziert (vgl. Gutjahr 2007, S. 281 - 290). Die Arbeit von Gutjahr hat jedoch ihre Grenze bei den Hintergründen, den biografischen Zusammenhängen, die zu diesen Typen von Identitätsentwürfen führen. Dazu gibt die hier vorliegende Arbeit wesentliche Einblicke.

Gebärdensprache hilft dabei. So wirkt die Konfrontation mit der Lautsprachwelt und der Gebärdensprachwelt als Potential für den Bildungsprozess. Ein hörgeschädigter Mensch mit Laut- und Gebärdensprachkompetenz macht die Erfahrung: In Lautsprachkultur und Gebärdensprachkultur gelten verschiedene aber gleichwertige Ordnungs- und Orientierungsstrukturen. Dieser Mensch kann sich in beiden Kulturen Welt verfügbar machen. Dieser Mensch muss sich nicht einseitig anpassen.

Somit ist ein wechselseitiges Bedingungsgefüge zu konstatieren, zwischen dem offensiven Umgang mit der eigenen Hörschädigung und dem aus der kulturellen Dimension der Hörschädigung erwachsenden Bildungspotential für den betroffenen Biografieträger.

Ausblick

Die hier vorliegende Arbeit konnte auf Basis der sehr detaillierten Feinanalyse von zwei autobiografischen Stegreiferzählungen mit Hilfe der erstmals bei dieser Zielgruppe angewendeten Narrationsstrukturanalyse tiefe Einblicke in die strukturellen Abläufe von Bildungsprozessen im Kontext von prälingualer Hörschädigung gewinnen. Diese wurden in der Zusammenfassung noch einmal gebündelt dargestellt.

Wünschenswert für die Zukunft ist zudem eine ebenfalls biografieanalytische Untersuchung der hier fokussierten Zusammenhänge zwischen *Hörschädigung-Sprachkompetenz-Bildungsprozessen* für lautspracharme Gehörlose. Diese konnte in der hier vorliegenden Arbeit aus genannten Gründen leider nicht mehr realisiert werden.

Als bildungspolitischer Ausblick ist zu konstatieren, dass die kulturelle Dimension der Hörschädigung in allen Bundesländern bei hörgeschädigten Kindern unbedingt zu beachten ist. Dies gilt insbesondere auch mit Blick auf aktuelle Inklusionsbestrebungen. Eine Einzel-Inklusion in Regel-Bildungseinrichtungen ist aufgrund der fehlenden lebendigen Gebärdensprachkultur nicht förderlich für den Bildungsprozess.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Forschungsansätze in der Hörgeschädigtenpädagogik im Kontext Sprachkompetenz	25
Abbildung 2: Schlagwort-Übersicht Bezugs-Autoren bei Winfried Marotzki	48
Abbildung 3: Förderparadigmen in der Hörgeschädigtenpädagogik.....	67
Abbildung 4: Schema medizinische Charakteristika von Hörschädigungen	80
Abbildung 5: Menschliche Sprachmodi Laut- und Gebärdensprachen.....	85
Abbildung 6: Grundlegende Aktivitäten beim narrativen Interview	114
Abbildung 7: Grafische Darstellung Erzählschema 1	126
Abbildung 8: Beispielhaftes Schema Textstruktur	132
Abbildung 9: Schema Informationsablauf in Interviewsituation.....	132
Abbildung 10: Begriffs-Übersicht zur <i>Gesamtgestalt der Lebensgeschichte</i> ..	135
Abbildung 11: Übergreifende Ablaufskizze der Forschungsdurchführung	141
Abbildung 12: Prozessstrukturen des Lebensablaufs und zugrundeliegende Strukturprinzipien	145
Abbildung 13: Keyboard-Modul von EXMARaLDA.....	167
Abbildung 14: Screenshot von der EXMARaLDA-Benutzeroberfläche.....	167
Abbildung 15: Notation von Phänomenen im verbalen Bereich.....	171
Abbildung 16: Notation nonverbaler Sprach-Sprech-Phänomene	172
Abbildung 17: Beispiel-Transkript in Partitur-Ausgabe	172
Abbildung 18: Ausschnitt der Auswertungstabelle zum Fall Frau Ritter	177
Tabelle 1: Fallsample insgesamt.....	159
Tabelle 2: Technische Hilfsmittel in den Interviews	163
Tabelle 3: Zwei Einzelfälle der Feinanalyse	164

Literaturverzeichnis

- Ahlgren, Inger ; Hyltenstam, Kenneth: Bilingualism in deaf education. Hamburg: 1994.
- Ahrbeck, Bernd: Schulische Integration und persönliche Entwicklung gehörloser Kinder. In: Hörgeschädigtenpädagogik 1/1992, (1992): S. 7-25.
- Ahrbeck, Bernd; Günther, Klaus-B ; Wolff, Sylvia: Hörgeschädigtenpädagogik im Umbruch. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, (2004): S. 482-486.
- Albertini, John: Die Hörgeschädigten in der Amerikanischen Gesellschaft. Identität im Wandel. In: Jussen, Heribert; Claußen, W. Hartwig: Chancen für Hörgeschädigte: Hilfen aus internationaler Perspektive. München, Basel: 1991. S. 98-103.
- Alfano, Alliete Rodriguez (u.a.): Communication and culture: Implications for hispanic mothers with deaf children. Ann Arbor, MI: 2007.
- Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: 2008.
- Bat-Chava, Yael: Diversity of Deaf Identities. In: American Annals of the Deaf 5/2000, (2000): 420-428.
- Bauman, H.-Dirksen L.: Open your eyes : deaf studies talking. Minneapolis: 2008.
- Beecken, Anne; Keller, Jörg; Prillwitz, Siegmund; Zienert, Heiko: Grundkurs Deutsche Gebärdensprache. Stufe I. Hrsg. Gehörloser, Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation. Hamburg: 1999.
- Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik : eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim [u.a.]: 1987.
- Benner, Dietrich; Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehung, Bildung, Normativität. Versuche einer deutsch-deutschen Annäherung. Weinheim, München: 1991.

- Bergmann, Jörg R.: Harold Garfinkel und Harvey Sacks. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines: Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: 2003. S. 51-62.
- Bertling, Tom: No dignity for Joshua. More vital insight into deaf children, deaf education and deaf culture. Wilsonville, Or.: 1997.
- BIH, Bundesarbeitsgemeinschaft Der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen: Sozialgesetzbuch IX. Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Karlsruhe: 2007.
- Bleidick, Ullrich: Betrifft Integration: behinderte Schüler in allgemeinen Schulen. Konzepte der Integration. Darstellung und Ideologiekritik. Berlin: 1988.
- Bohnsack, Ralf: Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines: Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: 2003. S. 369-384.
- Boyes-Braem, Penny: Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Hamburg: 1990.
- Bradaric-Joncic, Sandra ; Ivasovic, Vesna: Sign language, deaf culture and bilingual education. Zagreb: 2004.
- Braddock, Guilbert C.: Notable deaf persons. Washington, DC: 1975.
- Brüdigam, Ulf: Strukturelle Aspekte moderner Bildungsprozesse: das Beispiel der Star-Trek-Fans. Magdeburg, Univ., veränd., Diss., 2000. Opladen: 2001.
- Bruhn, Lars; Homann, Jürgen: Disability Studies und Deaf Studies. Kohärenz, Interdependenz und Widersprüchlichkeiten zweier neuer Disziplinen. In: DAS ZEICHEN 76/2007, (2007).(Online im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/bruhn-disziplinen.html> [Stand: 16.04.2010, 11:30 Uhr])
- Bull, Thomas H.: On the edge of deaf culture : hearing children/deaf parents. Alexandria, Va: 1998.

- Carbin, Clifton F.; Smith, Dorothy L.(Hrsg.): Deaf heritage in Canada : a distinctive, diverse, and enduring culture. Toronto [u.a.]: 1996.
- Carmel, Simon J.: A study of deaf culture in an American urban deaf community. Ann Arbor, Mich.: 1987.
- Castel, Robert; Dörre, Klaus (Hrsg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung: die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt am Main [u.a.]: 2009.
- Claußen, W. Hartwig: Reizwort "Integration" (II) - Zur gegenwärtigen Krise der Schwerhörigenschule. In: Hörgeschädigtenpädagogik 5/1989, (1989a): S. 195-207.
- Claußen, W. Hartwig: Reizwort "Integration" (I) - Zur gegenwärtigen Krise der Schwerhörigenschule. In: Hörgeschädigtenpädagogik 4/1989, (1989b): S. 195-207.
- Claußen, W. Hartwig: Integration! (oder lieber nicht?) - 1. In: Hörgeschädigte Kinder 4/91, (1991).
- Claußen, W. Hartwig: Integration! (oder lieber nicht?) - 2. In: Hörgeschädigte Kinder 1/92, (1992a).
- Claußen, W. Hartwig: Integration! (oder lieber nicht?) - 3. In: Hörgeschädigte Kinder 2/92, (1992b).
- Claußen, W. Hartwig: Schwerhörigenpädagogik im Wandel. Zum 25jährigen Jubiläum der Westfälischen Schule für Schwerhörige Münster. In: Hörgeschädigtenpädagogik 5/1993, (1993): S. 288-293.
- Claußen, W. Hartwig; Diercks, Ernst-A.: Sprachliche Entwicklung schwerhöriger Kinder und Jugendlicher. Eine empirische Untersuchung. Berlin: 1985.
- Claußen, W. Hartwig; Jussen, Heribert: Chancen für Hörgeschädigte: Hilfen aus internationaler Perspektive. München, Basel: 1991.

- Claußen, W. Hartwig; Dohse, Walter; Myschker, Norbert; Rath, Waldtraut: Einführung in die Behindertenpädagogik Band III – Schwerhörigenpädagogik, Sehbehindertenpädagogik, Spachbehindertenpädagogik, Verhaltensgestörtenpädagogik. Stuttgart; Berlin; Köln: 1992.
- Cloerkes, Günther: Soziologie der Behinderten : eine Einführung. Heidelberg: 1997.
- Coninx, Franz: Erziehung hörgeschädigter Kinder zur Lautsprache - warum, wann und wie? In: BDH - Jubiläums-Kongreß "Von der Taubstummensbildung zur Hörgeschädigtenpädagogik -Erziehung zur Sprache im Wandel-". Leipzig, 1994. S. 52-71.
- Corbin, Juliet M.; Strauss, Anselm L.: Weiterleben lernen : Verlauf und Bewältigung chronischer Krankheit. Bern [u.a.]: 2004.
- Cremer, Inge; Schulte, Klaus: Hörbehinderte Lehrer für hörbehinderte Schüler?!: Informationen - Erfahrungen - Meinungen. Villingen-Schwenningen: 1991.
- Dausien, Bettina: Biographie und/ oder Sozialisation? Überlegungen zur paradigmatischen und methodischen Bedeutung von Biographie in der Sozialisationsforschung. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried: Biographische Arbeit: Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: 2002. 328.
- Denzin, Norman K.: Symbolischer Interaktionismus. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines: Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: 2003. 136 - 150.
- Diller, G.: FRÜHFÖRDERUNG - ein Beitrag zur Integration hörgeschädigter Kinder. In: Hörgeschädigtenpädagogik 1/1989, (1989): S. 35-41.
- Dittmar, Norbert: Transkription: Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. Opladen: 2002.
- Dose, Maria: Duden Fremdwörterbuch. Mannheim [u.a.]: 1990.

- Draheim, Jörn; Hintermair, Manfred: "Was bedeutet es, schwerhörig zu sein?" : eine Reise in die Erfahrungswelt schwerhöriger Menschen auf der Basis autobiografischer Texte; ein Lesebuch. Heidelberg: 2009.
- Durkheim, Emile: Der Selbstmord. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 431. Frankfurt am Main: 1995.
- Ebbinghaus, Horst: Intersemiotische Äquivalenz als Problem gebärdensprachlicher Übersetzung. In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit : Gudula List zum 60. Geburtstag. Tübingen: 1998. S. 137-155.
- Eberwein, Hans: Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, (1995): 468-476.
- Ecarius, Jutta: Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried: Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen, 1998. 129-130.
- Eckert, Richard Clark: Deafnicity: A study of strategic and adaptive responses to audism by members of the Deaf American community of culture. Ann Arbor: 2005.
- Edwards, Rebecca Anne Rourke: Words made flesh : Nineteenth century deaf education and the growth of deaf culture. Ann Arbor: 1998.
- Ehlich, Konrad: Computergestütztes Transkribieren – das Verfahren HIAT-DOS. In: Richter, Günther (Hrsg.): Methodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache. Frankfurt a.M.: 1992. S. 47-59.
- Ehlich, Konrad: HIAT und HIAT-DOS. 2007. URL: <http://www.ehlich-berlin.de/-HIAT/HIAT.htm> (Abgerufen: 20. April 2010)
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen: Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). Linguistische Berichte, (1976): S. 21-41.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen: Erweiterte halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT2); Intonation. Linguistische Berichte, (1979): S. 51-75.

- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen: Zur Notierung nonverbaler Kommunikation für diskurs-analytische Zwecke (Erweiterte halbinterpretative Arbeitstranskriptionen HIAT 2). In: Winkler, P. (Hg.): Methoden der Analyse von Face-to-Face-Situationen. Stuttgart: 1981a. S. 302-329.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen: Die Wiedergabe intonatorischer, nonverbaler und aktionaler Phänomene im Verfahren HIAT. In: Lange-Seidl, A. (Hrsg.): Zeichenkonstitution (Akten des 2. Semiotischen Kolloquiums). Berlin: 1981b. S. 174-186.
- Ehrhardt, Elsbeth; Neher, Michael; Schulte, Klaus: Syntanalyse Deutsch: valenzbestimmtes Analyse-Instrument für Sprachleistungen und Sprachprobleme Deutsch-Lernender. Heidelberg: 1993a.
- Ehrhardt, Elsbeth; Neher, Michael; Schulte, Klaus: Sein und haben: eine Verbanalyse als Paradigma zur Untersuchung von Sprachleistungen und Sprachproblemen Deutsch-Lernender. Heidelberg: 1993b.
- Erlenkamp, Sonja: Syntaktische Kategorien und lexikalische Klassen: typologische Aspekte der deutschen Gebärdensprache. München: 2000.
- Esser, Elke; Hill, Paul B.; Schnell, Rainer: Methoden der empirischen Sozialforschung. München [u.a.]: 2005.
- Fengler, Jörg: Hörgeschädigte Menschen: Beratung, Therapie und Selbsthilfe. Stuttgart [u.a.]: 1990.
- Fischer, Renate: Flüchtlings festhalten. Zur Geschichte der Verschriftung von Gebärdensprachen. DAS ZEICHEN 26/1993: S. 431-438.
- Fischer, Renate; Lane, Harlan: Blick zurück: ein Reader zur Geschichte von Gehörlosengemeinschaften und ihren Gebärdensprachen. Hamburg: 1993.
- Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: 2002.
- Flick, Uwe: Triangulation. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael: Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: 2003. S. 161-162.

- Flick, Uwe: Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: 2004.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines: Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: 2003.
- Fraser, Benjamin: Deaf history and culture in Spain : a reader of primary documents. Washington, DC: 2010.
- Frerichs, Hajo H.; Günther, Klaus-B.; Neppert, Joachim M. H.: Perspektiven in der Schwerhörigenpädagogik. Heidelberg: 1997.
- Fuchs-Heinritz, Werner: Biographische Forschung : eine Einführung in Praxis und Methoden. Wiesbaden: 2005.
- Galic, Barbara: Gehörlosigkeit: Stigma oder Lebensform? - eine Frage der Perspektive! In: Zeitschrift für Heilpädagogik, (2005): 154-160.
- Garfinkel, Harold: Studies in Ethnomethodology. Cambridge [u.a.]: 1992.
- GEW: Exklusion. Bildungs- und Kinderarmut grenzen aus. In: Erziehung und Wissenschaft. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung. 04/2006, (2009): 2.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L.: Awareness of dying. Observations. Chicago: 1965.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L.: Time for dying. Observations. Chicago: 1968.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L.: Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung. Bern [u.a.]: 1998.
- Glinka, Hans-Jürgen: Das narrative Interview: eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim und München: 2003.
- Goffman, Erving: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: 1975.
- Goldstein, Martin M.: Deaf Canadians: an insight. Calgary: 1989.
- Goodstein, Harvey: The Deaf Way II reader : perspectives from the Second International Conference on Deaf Culture. Washington, DC: 2006.

- Groce, Nora Ellen: Everyone here spoke sign language : hereditary deafness on Martha's Vineyard. Cambridge [u.a.]: 1985.
- Günther, Klaus-B.: Früherziehung hochgradig hörgeschädigter Kinder - Neue Brücke oder alte Grenze zwischen Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik? In: Frerichs, Hajo H.; Günther, Klaus-B.; Neppert, Joachim M. H.: Perspektiven in der Schwerhörigenpädagogik. Heidelberg: 1997. S. 93-110.
- Günther, Klaus-B.: Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit. In: Borchert, Johann: Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen: 2000. 114-126.
- Günther, Klaus-B.: Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen : Abschlußbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Seedorf u. Hamburg: 2004.
- Günther, Klaus-B.; Hennies, Johannes: Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Berlin: 2007 [Kleinauflage zum internen Gebrauch. Nach Prüfung durch die beauftragende Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport in Berlin und das Bundesministerium für Bildung und Forschung ist eine Veröffentlichung geplant].
- Günther, Klaus-B.; Hennies, Johannes: From pre-symbolic gestures to language: Multisensory early intervention in deaf children. In: Foolen, Ad; Lüdtke, Ulrike; Zlatev, Jordan & Racine, Tim (Hrsg.): Moving ourselves, moving others: (E)motion in the making of consciousness, intersubjectivity and language. Amsterdam [u.a.]: 2010 (Zur Veröffentlichung Angenommen).
- Gutjahr, Anja: Lebenswelten Hörgeschädigter: zum Kommunikationserleben hörgeschädigter junger Menschen. Seedorf: 2007.

- Halwachs, Dieter W.: Zur Funktion und Notation nonverbaler Zeichen. In: König, Peter-Paul; Wiegers, Helmut (Hrsg.): Satz, Text, Diskurs : Akten des 27. Linguistischen Kolloquiums. Tübingen: 1994. S. 45-53.
- Hans-Böckler-Stiftung: Ausgegrenzt trotz Arbeit: Wie unsichere Jobs normale Jobs ersetzen. Mitbestimmung : Magazin der Hans-Böckler-Stiftung, 12/2006 (2006).
- Heinemann, M.: Frühförderung, Vorschulerziehung und Regelschulbetreuung hörgeschädigter Kinder in Deutschland. Gegenwärtiger Stand und Ziele. In: Hörgeschädigtenpädagogik (Hörpäd) 6/92, (1992): S. 331 - 341.
- Helsper, Werner: Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann ; Helsper, Werner: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: 1995. 15-34.
- Hennies, Johannes: "Klaus-Dietrich Große: Das Bildungswesen für Hörbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland: Daten und Fakten zu Realitäten und Erfordernissen". [Rezension]. In: hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte, (2007): S. 88-90.
- Herbart, Johann Friedrich: Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: Asmus, Walter: Pädagogisch-didaktische Schriften (1982). Stuttgart: 1841. S. 155-300.
- Hermanns, Harry; Tkocz, Christian; Winkler, Helmut: Berufsverlauf von Ingenieuren. Biografie-analytische Auswertung narrativer Interviews. Forschung (Band 386). Hrsg. Campus. Frankfurt/Main; New York: 1984.
- Hintermair, Manfred: Identität im Kontext von Hörschädigung. In: Hörgeschädigtenpädagogik. Heidelberg: 1999.
- Hintermair, Manfred: Ver(haltens)störungen bei hörgeschädigten Kindern: Anmerkungen zur sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern und ihre Relevanz für Entwicklungen unter der Bedingung "Hörschädigung". In: dfgs forum, (2009).

- Holcomb, Mabs ; Wood, Sharon: Deaf women : A parade through the decades. Berkeley, Calif.: 1989.
- Humphries, Tom L.; Padden, Carol: Inside deaf culture. Cambridge, Mass. [u.a.]: 2005.
- Jäger, Ariane: Zu Hause in der "Welt der Hörenden". Eine junge gehörlose Frau berichtet von ihrem Leben nach der Schulzeit, die sie im Gemeinsamen Unterricht verbracht hat. In: Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung Nr. 1-00, (2000): 5.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Berlin: 2008.
- Jeltsch-Schudel, Barbara: Identität und Behinderung: biographische Reflexionen erwachsener Personen mit einer Seh-, Hör- oder Körperbehinderung. Oberhausen: 2008.
- Jensen, Martin Kloster; Jussen, Heribert; Wisotzki, Karl Heinz: Lautbildung bei Hörgeschädigten: Abriss einer deutschen Sprachlautlehre. Berlin: 1994.
- Johnson, Robert E.; Liddell, Scott K.; Ertling, Carol. J.: Zweisprachigkeit und die Öffnung des Lehrplans. Neue Perspektiven in Erziehung und Bildung Gehörloser. (Amerik. Original: Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3, Washington D. C. 1989). Hamburg: 1990.
- Jussen, Heribert. Interaktionsmuster im Gebärdensunterricht. Opladen: Landesregierung Nordrhein-Westfalen, 1985.
- Jussen, Heribert: Strukturen der familiären Interaktion mit gehörlosen Kindern. In:: Sonderpädagogik. Handlung - Forschung - Wissenschaft. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Gerhard Heese. Bern: 1987. S. 187-208.
- Kammerer, Emil: Kinderpsychiatrische Aspekte der schweren Hörschädigung. Stuttgart: 1988.
- King, Vera: Die Urszene der Psychoanalyse. Stuttgart: 1995.
- Kockert, Michael. Zur Integration von nichthörenden Kindern. wissenschaftliche Hausarbeit zum ersten Staatsexamen. Freie Universität Berlin, 2000.

- Kokemohr, Rainer: Modalisierung und Validierung in schulischen Lehr-Lern-Prozessen. In: Kokemohr, Rainer ; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt am Main [u.a.]: 1985. S. 177-235.
- Konrad, Franz-Michael: Geschichte der Schule: von der Antike bis zur Gegenwart. München: 2007.
- Kowal, Sabine; O'Connell, Daniel C.: Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines: Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: 2003. S. 437-447.
- Kramer, Rolf-Torsten: Schulkultur und Schülerbiographien. Das "schulbiographische Passungsverhältnis" Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Opladen: 2002.
- Kraul, Margret ; Marotzki, Winfried: Biographische Arbeit: Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: 2002.
- Krausneker, Verena: Viele Blumen schreibt man "Blümer" : soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Seedorf [u.a.]: 2004.
- Kromrey, Helmut: Empirische Sozialforschung : Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. UTB für Wissenschaft : Uni-Taschenbücher ; 1040. Opladen: 1998.
- Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: 2006.
- Kruse, Maren; Kiefer-Paehlke, Heike: Schwerhörigkeit: Probleme der Identität. Heidelberg: 1988.
- Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt: Verordnung über die sonderpädagogische Förderung vom 2. August 2005. In: (2005).
- Ladd, Paddy: Was ist Deafhood? : Gehörlosenkultur im Aufbruch. Understanding Deaf Culture. In Search of Deafhood. Seedorf: 2008.
- Landau, Erika: Mut zur Begabung. München [u.a.]: 1999.

- Lang, Harry G. ; Meath-Lang, Bonnie: Deaf persons in the arts and sciences: a biographical dictionary. London: 1995.
- Leonhardt, Annette: Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. München, Basel: 2002.
- Levitan, Linda; Moore, Matthew S.: For hearing people only : answers to some of the most commonly asked questions about the deaf community, its culture, and the "deaf reality". Rochester, NY: 2003.
- Lindgren, Kristin A.; Deluca, Doreen; Napoli, Donna Jo: Signs and voices : deaf culture, identity, language, and arts. Washington, DC: 2008.
- List, Günther. Zur Geschichte der Gehörlosengemeinschaft, Gebärdensprachkultur. Signum-Film. Hamburg: 1989.
- List, Günther: Lebensgeschichten Gehörloser in einer oralistischen Welt. Vorbemerkungen zu einem Pilotprojekt. In: Fischer, Renate; Lane, Harlan: Blick zurück : ein Reader zur Geschichte von Gehörlosengemeinschaften und ihren Gebärdensprachen. Hamburg: 1993a. S. 593-608.
- List, Günther: Interkulturelle Begriffe: Über ihre Reichweite und Tragfähigkeit am Beispiel der Gehörlosen. In: DAS ZEICHEN Band 21 (2007), 77, (2007a): S. 426-430.
- List, Günther: Minderheit und Minorisierung : Zur begriffsgeschichtlichen Entwicklungslogik zweier Termini, bezogen auf die Geschichte der Gehörlosen. In: DAS ZEICHEN Band 21 (2007), 75, (2007b): S.6-22.
- List, Günther: Ein Phantom namens "Zweisprachigkeit": die Jagd nach ihm als Sprachspiel. In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit = The bilingualism controversy. Wiesbaden: 2009. S. 249-260.
- List, Günther; Hay, John A.; White, Barry: Deaf history: Theory and applications. Deaf history: A suppressed part of general history.; Edinburg deaf education: Adult basic education scheme with the pre-lingually deaf. Visual history, Deaf Mosaic. SMI, Burtonsville, Md., 1993b.

- Löffler, Conny: Die Verschriftung der Gebärdensprache. SIGNA - Beiträge zur Signographie, Heft 7. Grimma: 2004.
- Löwe, Armin: Zur schulischen Integration gehört auch die soziale Integration. In: Hörgeschädigtenpädagogik (Hörpäd) 4/90, (1990): S. 202 - 212.
- Löwe, Armin: Hörgeschädigtenpädagogik international. Heidelberg: 1992.
- Löwe, Armin: Berufsethische Fragen bei Cochlear Implant Versorgung gehörloser Kinder. In: Hörgeschädigtenpädagogik (Hörpäd) 10/94, (1994): S. 305-312.
- Löwe, Armin; Schmid-Giovannini, Susann: Die kognitive Förderung hörgeschädigter Kinder : Praktische Anregungen für ihre Verwirklichung im Elternhaus, in Beratungsstellen, in Vorschulen, in Grundschulen und in Kliniken. Meggen: 1996.
- Luntz, Edwin; Mandler, Manuela; Rausch, Christfried: Teilhabe durch berufliche Qualifikation. Heilerziehungspflege: Neue berufliche Chance für Menschen mit Hörbehinderung. Multimediale CD-ROM. Halle: 2004a.
- Luntz, Edwin; Rausch, Christfried: Brücken statt Barrieren - Erfahrungen aus dem FST-Projekt HELP: "Gemeinsame Berufsausbildung von kommunikationsbehinderten und nichtbehinderten Frauen und Männern in der Heilerziehungspflege". In: Schlenker-Schulte, Christa: Barrierefreie Information und Kommunikation: Hören - Sehen - Verstehen in Arbeit und Alltag. Villingen-Schwenningen: 2004b. S. 237-247.
- Maier, Christian: Urszene. In: Mertens, Wolfgang; Waldvogel, Bruno (Hrsg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart [u.a.]: 2002. S. 775-777
- Maier, Marion: "Deaf Culture" und "Deafhood": Paddy Ladds Konzeptionierungsansatz und ein fiktives Streitgespräch. In: DAS ZEICHEN Band 20 (2006): S. 210-220.

- Mangold, Klaus: Integrative Beschulung Hörgeschädigter. In: Frerichs, Hajo H.; Günther, Klaus.B.; Neppert, Joachim M.H.: Perspektiven in der Schwerhörigenpädagogik. Heidelberg: 1997. S. 161-174.
- Mannheim, Karl: Wissenssoziologie. Neuwied am Reihn und Berlin: 1964.
- Marotzki, Winfried: Subjektivität und Negativität als Bildungsproblem : tiefenpsychologische, struktur- u. interaktionstheoretische Perspektiven moderner Subjektivität. Frankfurt am Main: 1984.
- Marotzki, Winfried: Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff in hochkomplexen Gesellschaften. In: Hansmann, Otto; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Weinheim: 1988. S. 311-333.
- Marotzki, Winfried: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie : biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: 1990.
- Marotzki, Winfried: Bildung, Identität, Individualität. In: Benner, Dietrich; Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehung, Bildung, Normativität. Versuche einer deutsch-deutschen Annäherung. Weinheim, München: 1991. S. 79-94.
- Marotzki, Winfried: Zum Problem der Flexibilität im Hinblick auf virtuelle Lern- und Bildungsräume. In: Brödel, Rainer: Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied [u.a.]: 1998. S. 110-123.
- Marotzki, Winfried: Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Marotzki, Heinz-Hermann Krüger; Winfried: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: 1999. 57-68.
- Marotzki, Winfried: Qualitative Biographieforschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke: Qualitative Forschung : ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: 2003. 175-186.
- Marschark, Marc ; Spencer, Patricia Elizabeth: Oxford handbook of deaf studies, language, and education. Oxford, New York: 2003.

- Mather, Susan M.; Carroll, Cathryn: Movers and shakers : deaf people who changed the world. San Diego, Calif.: 1997.
- Mats, Ekholm;: „Lernen wie im Kloster“. In: Erziehung und Wissenschaft. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung. 04/2006, (2006): 2.
- Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis : die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. München: 1987.
- Mcdonnell, Patrick: Deaf studies in Ireland : an introduction. Coleford: 2004.
- Mead, George Herbert: Philosophie der Sozialität : Aufsätze zur Erkenntnis-anthropologie. Trans. Lübke, Henning. Frankfurt am Main: 1969.
- Mead, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft : aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Mind, self, and society. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft ; 28. Frankfurt am Main: 1973.
- Meadow, Kathryn; Trybus, Raymond: Behavioral and Emotional Problems in Deaf Children: an overview. In: Bradford, Larry J.; Hardy, William G. (Hrsg.): Hearing and hearing impairment. New York: 1979. S. 395-403.
- Mempel, Caterina: Multimedia-Transkription nonverbaler Kommunikation am Beispiel der Bilderbuchbetrachtung im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. In: Aguado, Karin; Schramm, Karen & Vollmer, H. Johannes (Hrsg.): Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen und evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und Videographie. Berlin u.a.: 2009 (in Vorb.).
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Frankfurt am Main: 1987.
- Mruck, Katja; Mey, Günter: Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozeß biographischer Materialien – zum Konzept einer "Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens" zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft. In: Jüttemann, Gerd; Thomae, Hans: Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim: 1998. S. 284-306.

- Müller, René J.: Hörgeschädigtenpädagogik im Spannungsfeld zwischen Segregation und Integration. In: Frerichs, Hajo H.; Günther, Klaus.B.; Neppert, Joachim M.H.: Perspektiven in der Schwerhörigenpädagogik. Heidelberg: 1997. S. 207-227.
- Nohl, Arnd-Michael: Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Qualitative Sozialforschung. Hrsg. Bohnsack, Ralf; Flick, Uwe; Lüders, Christian; Reichertz, Jo. Wiesbaden: 2006.
- Oevermann, Ulrich;: Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg: Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: 1979. 352-434.
- Ohna, Stein Erik: Education of Deaf Children and the Politics of Recognition. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education, (2003): 5-10.
- Papaspyrou, Chrissostomos: Gebärdensprache und universelle Sprachtheorie : Versuch einer vergleichenden generativ-transformationellen Interpretation von Gebärdensprache und Lautsprache sowie der Entwurf einer Gebärdenschrift. Hamburg: 1990.
- Papaspyrou, Chrissostomos: Sprachrhythmen : drei Beiträge zum integrierenden Zusammenhang von Gebärden- und Lautsprache. Seedorf ; Hamburg: 2003.
- Peirce, Charles Sanders: The new elements of mathematics. Paris [u.a.]: 1976.
- Peirce, Charles Sanders: Semiotische Schriften. Trans. Kloesel, Christian. Frankfurt am Main: 1986.
- Peirce, Charles Sanders: Reasoning and the logic of things : the Cambridge conferences lectures of 1898. Cambridge, Mass. [u.a.]: 1992.
- Perleberg, Katrin; Schütze, Fritz; Heine, Viktoria: Sozialwissenschaftliche Biographieanalyse von chronisch kranken Patientinnen auf der empirischen Grundlage des autobiographisch-narrativen Interviews. Zeitschrift für qualitative Forschung und klinische Praxis 1/2006, (2006): S. 95-145.

- Podmore, Ron: Signs in success : profiles of deaf Americans. Hillsboro, Or.: 1995.
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Hrsg. Franz Hamburger, Marianne Horstkemper, Wolfgang Melzer, Klaus-Jürgen Tillmann. Opladen: 1993.
- Prillwitz, Siegmund: Skizzen zu einer Grammatik der Deutschen Gebärdensprache. Hamburg: 1985.
- Prillwitz, Siegmund: Die Gebärde in Erziehung und Bildung Gehörloser : Internationaler Kongreß am 9. und 10. November 1985 im Congress Centrum Hamburg, Tagungsbericht. Hamburg: 1986.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika: Qualitative Sozialforschung : ein Arbeitsbuch. Lehr- und Handbücher der Soziologie. München: 2009.
- Qualls-Mitchell, Paula: Case studies of Black deaf in the education professorship : perspectives of their story, their journey, recounted through their voice. Ann Arbor, MI: 2004.
- Rausch, Christfried: Spannungsfelder des Anspruchs der "Integration von Menschen mit Behinderungen" zwischen der pädagogischen Diskussion und der gesellschaftlichen und individuellen Wirklichkeit - Diskussion eines Fallbeispiels. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Martin-Luther-Universität, 1997.
- Rausch, Christfried; Rodeck, Judith; Wahn, Claudia: Hörschädigung. In: Arbeit, Bundesanstalt für: Teilhabe durch berufliche Rehabilitation. Handbuch für Beratung, Förderung, Aus- und Weiterbildung. Nürnberg: 2002. 93-115.
- Rehbein, Jochen and Schmidt, Thomas and Meyer, Bernd and Watzke, Franziska and Herkenrath, Annette: Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B, (2004): 1 ff.

- Reichertz, Jo: Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke: Qualitative Forschung : ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: 2003a. 514-524.
- Reichertz, Jo: Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke: Qualitative Forschung : ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: 2003b. 276-286.
- Renzelberg, Gerlinde: Seite „Susann Schmid-Giovannini“. Material zur Ergänzung der Online-Übersicht „vOhr unserer Zeit“. Bearbeitungsstand: Mai 2007, (Online im Internet: URL: http://www.renzelberg.de/Geschichte-SHP/Schmid_Giovannini.pdf [Abgerufen: 1. Dezember 2009, 12:06 UTC])
- Ringli, Gottfried: Gebärdensprache. In: Claußen, Heribert Jussen; W. Hartwig: Chancen für Hörgeschädigte: Hilfen aus internationaler Perspektive. München, Basel: 1991. S. 273-278.
- Robinette, Diane: Hometown heroes : Successful deaf youth in America. Washington, DC: 1991.
- Rosenthal, Gabriele; Fischer-Rosenthal, Wolfram: Analyse narrativ-biographischer Interviews. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke: Qualitative Forschung : ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: 2003. 456-468.
- Rousseau, Jean-Jacques: Emile oder über die Erziehung. Stuttgart: 2006.
- Sacks, Oliver: Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen. Reinbek bei Hamburg: 1992.
- Sartre, Jean-Paul: Autobiographische Schriften II: Sartre über Sartre. Hrsg. König, Traugott. Reinbek bei Hamburg: 1977.
- Schlabs, Susanne. Schuldnerinnen - eine biografische Untersuchung. Ein Beitrag zur Überschuldungsforschung. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2007.

- Schleiermacher, Friedrich: Pädagogische Schriften Teil 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Hrsg. Weniger, Erich; Unter Mitw. von Theodor Schulze. Frankfurt/Main [u.a.]: 1983.
- Schleiermacher, Friedrich: Über die Religion : Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Reclams Universal-Bibliothek ; Nr. 8313. Stuttgart: 1993.
- Schlenker-Schulte, Christa: Erlernen des Sprechens. In: Claußen, Heribert Jussen; W. Hartwig: Chancen für Hörgeschädigte: Hilfen aus internationaler Perspektive. München, Basel: 1991. S. 258-264.
- Schlenker-Schulte, Christa; Schulte, Klaus. Video-Sprach-Lehr-Programm "Artikulation Hörgeschädigter" : angewandte Phonetik im Sprechenlehren. Institut für den Wissenschaftlichen Film, Göttingen, 1983.
- Schlenker-Schulte, Christa; Schulte, Klaus: Sprechenlehren und Sprechenlernen im Sprech-Lehrprogramm Artikulation Hörgeschädigter : Begleittexte zu 52 Video-Dokumentationen. Villingen-Schwenningen: 1988.
- Schmid-Giovannini, Susann: Hören und Sprechen : Anleitung zur auditiv-verbale Erziehung hörgeschädigter Kinder. Meggen: 1996.
- Schor, Bruno: Unterricht in Gebärdensprache und Lautsprache : Leitlinien zur Einführung der bilingualen Sprachlerngruppe an bayerischen Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören. Donauwörth: 2005.
- Schroeder, Joachim: Bildung im geteilten Raum : Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung. Münster [u.a.]: 2002.
- Schulte, Klaus: Phonembestimmtes Manualsystem (PMS) : Forschungsergebnisse und Konsequenzen für die Artikulation hörgeschädigter Kinder. Villingen-Schwenningen: 1974.
- Schulte, Klaus: Sprechlehrhilfe PMS : Informationen des phonembestimmten Manualsystems zur Sprechtherapie und Artikulation bei geistig-, lern- und sprachbehinderten, gehörlosen und schwerhörigen Kindern. Heidelberg: 1980.

Schulte, Klaus: Haben ... haben ... haben ... : sprachdidaktische Probleme bei Hörschädigung, Sprachschädigung, Zweitspracherwerb ; Hilfen für das Lehren und Lernen durch Beispielanalysen, syntaktisch-semantische Klassifikationen, didaktisch-methodische Kommentierung, Erarbeitungsvorschläge. Villingen-Schwenningen: 1983.

Schulte, Klaus: Gebärdetes Chinesisch? Zum Problem ein- oder zweisprachiger Bildung Gehörloser. In: Hörgeschädigtenpädagogik 43:5 (1989), (1989): 251-262.

Schulte, Klaus: Der Sinnbezirk : Gegenstand der Wortinhaltsforschung und Voraussetzung des Sprachaufbaus bei Hörgeschädigten. Villingen-Schwenningen: 1990.

Schulte, Klaus: Gehörlosenbildung mit DGS!? : Ansprüche, Widersprüche. Villingen-Schwenningen: 1993.

Schulte, Klaus: "Standortbestimmungen" für Forschung, Lehre und Praxis der Gehörlosenpädagogik und der Schwerhörigenpädagogik : Dokumentation zum FST-Symposion 1995. Villingen-Schwenningen: 1995.

Schulte, Klaus; Schlenker-Schulte, Christa (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung gehörloser, schwerhöriger und ertaubter Erwachsener : empirische Untersuchung 1994 - 96 ; Forschungsbericht zum Forschungsvorhaben "Verbesserung der Weiterbildung für Hörgeschädigte unter besonderer Berücksichtigung der beruflichen Bildung" (WBH) des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie / Klaus Schulte ... Projektträger bis 1997 Förderverein Angewandte Sprachwissenschaft zur Rehabilitation Behinderter Heidelberg e.V.; ab 1998 Forschungsstelle zur Rehabilitation von Menschen mit kommunikativer Behinderung (FST) e.V. an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Villingen-Schwenningen: 2000.

- Schulte, Klaus; Strauß, Hans-Christoph; Lehmann-Tremmel, Gertrud: Verbesserung der beruflichen Weiterbildung für gehörlose und schwerhörige Erwachsene; Symposionbericht ; Forschungsvorhaben des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (bmb+f) "Verbesserung der Weiterbildung für Hörgeschädigte unter besonderer Berücksichtigung der beruflichen Bildung" (WBH). Villingen-Schwenningen: 1997.
- Schütz, Alfred: Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten. In: Schütz, Alfred: Gesammelte Aufsätze; Bd. 1. Den Haag: 1971.
- Schütze, Fritz: Sprache soziologisch gesehen. München: 1975.
- Schütze, Fritz: Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, Joachim (et al.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg.: 1981. S. 67-156.
- Schütze, Fritz: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 3/1983, (1983): S. 283-293.
- Schütze, Fritz: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin: Biographie und soziale Wirklichkeit : neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: 1984.
- Schütze, Fritz: Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Teil I: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen: 1987.
- Schütze, Fritz: Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. In: ZBBS, Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 2/2005 (6. Jg.), (2005): S. 211-242.
- Schütze, Fritz: Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: 2006. 205-237.

- Schütze, Fritz: Die Berücksichtigung der elementaren Dimensionen biografischer Arbeit in der Schule der Zukunft. In: Bosse, Dorit; Posch, Peter (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht : zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden: 2009. S. 359-364.
- Schwöppe, Jörg: Schwer-dazuge-hörigkeit: Der kommunikativ-soziale Kampf Schwerhöriger um Identität. In: Breuer, Franz (Hrsg.): Abseits!? Marginale Personen - prekäre Identitäten. Münster: 1999. S. 27-53.
- Searle, John R.: Sprechakte : ein sprachphilosophischer Essay. Speech acts. Trans. Wiggershaus, Rolf; Wiggershaus, Renate. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft ; 458. Frankfurt am Main: 2007.
- Sehling, Emil (Begr.): Die evangelischen Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts, Band 18: Rheinland-Pfalz I. Tübingen: 2006.
- Sohn, Wolfgang: Schwerhörigkeit in Deutschland. Repräsentative Hörscreening- Untersuchung bei 200 Probanden in 11 Allgemeinpraxen. In: Zeitschrift für Allgemeine Medizin, (2001): S. 143-147.
- Solga, Heike: Wie das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten verursacht. In: WZ-Brief Bildung, (2008): S. 1-7.
- Stange, Karl-Heinz; Oelze, Claudia: Hörschädigung. Eine Einführung für Sozial- und Gesundheitsberufe. Köln u.a.: 2009 (im Erscheinen).
- Steinke, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke: Qualitative Forschung : ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: 2003. 319-331.
- Strauss, Anselm L.: Chronic illness and the quality of life. St. Louis [u.a.]: 1984.
- Streppel, Michael; Walger, Martin; Wedel, Hasso Von; Gaber, Elisabeth: Hörstörungen und Tinnitus. Hrsg. Koch-Institut, Robert. Berlin: 2006.
- Swaan, Abram De: Der sorgende Staat : Wohlfahrt, Gesundheit und Bildung in Europa und den USA der Neuzeit. Zorg en de staat. Frankfurt/Main [u.a.]: 1993.

- Taylor, George (Hrsg.); Darby, Anne (Hrsg.): Deaf Identities. Coleford, Gloucestershire: 2003.
- Thieme, Frank: Lektion VIII. Kaste, Stand, Klasse. In: Korte, Hermann; Schäfers, Bernhard: Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen: 1992. S. 127-144.
- Thomas, William I.; Thomas, Dorothy Swaine: The Child In America: Behavior Problems And Programs. New York: 1928.
- Toole, Darlene K.: Successful deaf Americans. Beaverton, Or.: 1979.
- Toole, Darlene K.: Courageous deaf adults. Beaverton, Or.: 1980.
- Toole, Darlene K.: Living legends : --six stories about successful deaf people. Hillsboro, Or: 1996.
- Treibel, Edmund: Der 2. Internationale Taubstummlehrer-Kongreß in Mailand. Berlin: 1881.
- Tucker, Bonnie Poitras: Der Klang von fallendem Schnee. Hrsg. Lübbe, Bastei. Bergisch Gladbach: 2001.
- Tvingstedt, Anna-Lena: Unterrichtliche Integration - ein weg in die soziale Integration? In: Claußen, Heribert Jussen; W. Hartwig: Chancen für Hörgeschädigte: Hilfen aus internationaler Perspektive. München, Basel: 1991. S. 147-153.
- Van Cleve, John V.: Gallaudet encyclopedia of deaf people and deafness. New York: 1987.
- Verdoes-Spinell, Monika: Unterrichtliche Integration - Erfahrungen und Perspektiven aus italienischer Sicht. In: Claußen, Heribert Jussen; W. Hartwig: Chancen für Hörgeschädigte: Hilfen aus internationaler Perspektive. München, Basel: 1991. S. 154-165.

- Vogel, Helmut: Geschichte der Gehörlosenbildung. In: Beecken, Anne; Keller, Jörg; Prillwitz, Siegmund; Zienert, Heiko: Grundkurs Deutsche Gebärdensprache. Stufe I. Hamburg: 1999. S. 46-49. (Online im Internet: http://www.kugg.de/history/geschichte_gl-bildung.htm) [Stand 02.11.2009; 17:08 Uhr])
- Vogel, Helmut. Kultur und Soziologie der Gehörlosen. Die umgebende Kultur und die Gehörlosenkultur., Hamburg.
- Voit, Helga: Multiple Sprachwelten - Selbstdeutungen Hörgeschädigter und ihre Relevanz für die Gehörlosenpädagogik. In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit : [Gudula List zum 60. Geburtstag]. Tübingen: 1998. S. 253-271.
- Wartenberg, Thomas. Zur Bedeutung der Gebärdensprache in der Sprach- und Kommunikationsförderung hörbehinderter Menschen. Diplomarbeit. Fachhochschule Erfurt, 2006.
- Wessel, Jürgen: Hörgeschädigte Schüler in Allgemeinen Schulen zwischen Normalität und Andersartigkeit - Double-bind im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, (2006): S. 384 - 391.
- WHO (World Health Organization): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. (ICF). Genf: 2005.
- Wikipedia, Die freie Enzyklopädie: Seite „Schulpflicht“. Bearbeitungsstand: 23. September 2009, 22:47 UTC. URL: <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Schulpflicht&oldid=64850143> (Abgerufen: 25. September 2009, 12:20 UTC)
- Wikipedia, Die freie Enzyklopädie: Seite „Bildung“. Bearbeitungsstand: 21. September 2009, 21:09 UTC. URL: <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Bildung&oldid=64776380> (Abgerufen: 1. Oktober 2009, 15:42 UTC)

Wikipedia, Die freie Enzyklopädie: Seite „Identität“. Bearbeitungsstand: 3. Oktober 2009, 09:57 UTC. URL: <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Identit%C3%A4t&oldid=65172816> (Abgerufen: 5. Oktober 2009, 09:20 UTC)

Wikipedia, Die freie Enzyklopädie: Seite „Oliver Sacks“. Bearbeitungsstand: 16. Oktober 2009, 14:27 UTC. URL: http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Oliver_Sacks&oldid=65649642 (Abgerufen: 4. November 2009, 12:28 UTC)

Wisch, Fritz-Helmut: Lautsprache und Gebärdensprache : die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser. Hamburg: 1990.

Zaurov, Mark: Gehörlose Juden : eine doppelte kulturelle Minderheit. Frankfurt am Main [u.a.]: 2003.

Zillig, Werner: "Basic Instinct" soll ja sehr gut sein...". Zur Frage der Deutbarkeit initialer dialogischer Äußerungen. In: König, Peter-Paul; Wiegers, Helmut (Hg.): Satz, Text, Diskurs : Akten des 27. Linguistischen Kolloquiums. Tübingen: 1994. S.163-170.

Erklärung

Die hier vorliegende Arbeit habe ich selbständig verfaßt. Ich habe keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht.

Christfried Rausch

Halle an der Saale, der 28.02.2011



Hörbehinderung und Teilhabe.

**Hörschädigung: Einfluss auf Biografie und
Potential für den Bildungsprozess.**

Band 2

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt der

Philosophischen Fakultät III - Erziehungswissenschaften
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

von

Christfried Rausch

geboren am 07.01.1970 in Halle an der Saale

Tag der öffentlichen Verteidigung: 16. November 2011

Erstgutachterin: Prof. Dr. Christa Schlenker-Schulte

Zweitgutachter: Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger

Inhalt

1	Materialien zur Interviewerhebung	3
1.1	Posting-Text zur Interviewee-Gewinnung.....	3
1.2	Überarbeitetes Werbeblatt.....	4
1.3	Stimulus, immanente und exmanente Nachfragen.....	7
1.4	Interpretationsprotokolle in Memo-Form.....	8
1.4.1	Interpretationsprotokoll erster Eckfall "Frau Ritter".....	9
1.4.2	Interpretationsprotokoll zweiter Eckfall "Frau Hubert"	64
2	Transkripte	79
2.1	Partiturdarstellung und Notation.....	79
2.1.1	Erläuterungen zur Partiturdarstellung.....	79
2.1.2	Legenden zur Notation.....	80
2.2	Transkript Frau Katrin Ritter	81
2.3	Transkript Frau Manuela Hubert.....	135

1 Materialien zur Interviewerhebung

1.1 Posting-Text zur Interviewee-Gewinnung

Im Vorfeld der Interviewerhebung wurde ein Aufruf-Text erstellt. Dieser Text wurde in ein Forum des Internet-Portals "www.taubenschlag.de" gestellt.

Ich suche für meine Doktorarbeit Lebensgeschichten von Frauen und Männern mit Hörschädigung.

Mein Name ist Christfried Rausch. Ich bin Diplompädagoge (Fachrichtung Rehabilitationspädagogik) und zur Zeit Doktorand an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg bei Frau Prof. Schlenker-Schulte.

Titel meiner Doktorarbeit: "Hörbehinderung und Teilhabe. Einfluss von sonderpädagogischen und integrativ-pädagogischen Bildungswegen auf Lebens- und Berufswege von Menschen mit Hörschädigung."

Was will ich mit der Doktorarbeit?

Ich interessiere mich für die Lebenswege von Menschen mit Hörbehinderung, die ihre Erfahrungen mit Bildung und Erziehung in der Sonderschule oder im gemeinsamen Unterricht in der Regelschule gemacht haben.

Was ist zum Beispiel aus dem schwerhörigen Jungen nach der Sonderschule oder dem gehörlosen Mädchen nach der Integrationsschule (oder umgekehrt) geworden? Welche Persönlichkeiten haben sie entwickelt und welchen Lebens- und Berufsweg sind sie gegangen? Welche Bedeutung hatten dabei ihre Erfahrungen mit ähnlich behinderten bzw. mit nichtbehinderten MitschülerInnen aus der Schulzeit? Und welche Bedeutung haben diese Erfahrungen für sie noch heute?

Wen Suche ich für meine Doktorarbeit?

Ich suche Frauen und Männer, die:

- entweder schwerhörig oder gehörlos sind;
- eine Sonderschule oder (zumindest einige Zeit) eine integrative Regelschule besucht haben;
- mittlerweile schon Berufserfahrung haben (zum Beispiel eine Ausbildung oder einige Jobs hinter sich haben).

Diese Frauen und Männer sollten etwa im gleichen Zeitraum ihre Schulzeit gehabt haben, also ungefähr zwischen 25 und 35 Jahren alt sein.

WICHTIG: Ich suche unbedingt auch Menschen mit Hörschädigung, die von der integrativen Regelschule auf die Sonderschule oder umgekehrt von der Sonderschule auf die Regelschule gewechselt sind. Also Leute, für die der Bildungsweg nicht so glatt verlaufen ist.

Was will ich mit diesen Frauen und Männern machen?

Biographieforschung: Als Biographieforscher will ich herausfinden, was aus einem Menschen nach einer bestimmten Erfahrung in der Kindheit geworden ist und welche Bedeutung diese Erfahrung für diesen Menschen heute hat.

Biographisches Interview: Ich mache mit diesem Menschen ein Interview. Dieses Interview ist ein besonderes Interview, ein *narratives* Interview: Es werden wenig Fragen gestellt. Der oder die InformantIn (also der Mensch, der von seinem Leben spricht) soll viel von allein über sein oder ihr Leben erzählen.

Das Interview wird aufgezeichnet und anschließend abgeschrieben (transkribiert). Die Lautsprache von Menschen mit einer Hörbehinderung ist meist schwerer zu verstehen, oft werden Gebärden eingesetzt. Deshalb will ich die Interviews mit einer Videokamera aufzeichnen.

Die Interviewtexte werden anonymisiert, ein bestmöglicher Schutz der persönlichen Daten wird sichergestellt.

Was wird mit den Interviews?

Die Interviewtexte werden in einem besonderen Verfahren ausgewertet. Die Erzählungen werden zuerst jeweils einzeln gedeutet und dann auch im Vergleich mit den anderen Interviews.

Mit meiner Doktorarbeit werden die anonymisierten Interviewtexte und meine Deutungen in einem Buch gedruckt und veröffentlicht.

Wo finden die Interviews statt?

Wenn Sie sich bei mir als InteressentIn melden, vereinbare ich einen Termin mit Ihnen. An diesem Termin würde ich dann mit der Videokamera zu Ihnen kommen, so dass Ihnen keine weiteren Umstände entstehen.

Bitte helfen Sie mir bei der Suche nach geeigneten Menschen oder melden Sie sich per E-Mail, wenn Sie bereit sind, mir ein Interview zu geben.

Vielen Dank.

1.2 Überarbeitetes Werbeblatt

Im Verlauf der Arbeit kamen weitere Aquis-Strategien hinzu. Um geeignete Interviewee über dritte Personen bzw. auch direkt zu erreichen, wurde ein Werbeblatt erstellt. Die Grundlage dafür bildete der im Internet veröffentlichte Text. Dieser wurde noch einmal unter Gesichtspunkten der Textoptimierung überarbeitet und mit einem Logo der Universität Halle-Wittenberg versehen. Hier die endgültige Fassung:

**Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg**
FB Erziehungswissenschaften



Dipl.-Päd. Christfried Rausch
Reilstraße 82
D-06114 Halle

E-Mail:christfried_rausch@web.de

Ich suche für meine Doktorarbeit Lebensgeschichten von Frauen und Männer mit Hörschädigung.

Mein Name ist Christfried Rausch. Ich bin Diplompädagoge (Fachrichtung Rehabilitationspädagogik) und zur Zeit Doktorand an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg bei Frau Prof. Schlenker-Schulte.

Titel meiner Doktorarbeit: "Hörbehinderung und Teilhabe. Einfluss von sonderpädagogischen und integrativ-pädagogischen Bildungserfahrungen auf die Biographie von Menschen mit Hörschädigung."

Was will ich mit der Doktorarbeit?

Ich interessiere mich für die Lebenswege von Menschen mit Hörbehinderung, die ihre Erfahrungen mit Bildung und Erziehung in der Sonderschule oder im gemeinsamen Unterricht in der Regelschule gemacht haben.

Was ist zum Beispiel aus dem schwerhörigen Jungen nach der Sonderschule oder dem gehörlosen Mädchen nach der Integrationsschule (oder umgekehrt) geworden? Welche Persönlichkeiten haben sie entwickelt und welchen Lebens- und Berufsweg sind sie gegangen? Welche Bedeutung hatten dabei ihre Erfahrungen mit ähnlich behinderten bzw. mit nichtbehinderten MitschülerInnen aus der Schulzeit? Und welche Bedeutung haben diese Erfahrungen für sie noch heute?

Wen Suche ich für meine Promotion?

Ich suche Frauen und Männer, die:

- entweder schwerhörig oder gehörlos sind;
- eine Sonderschule, eine Regelschule oder einige Zeit eine Schule mit gemeinsamen Unterricht für Menschen mit und ohne Behinderung besucht haben;
- mittlerweile schon eine Berufserfahrung haben (zum Beispiel eine Ausbildung oder einige Jobs hinter sich haben).

Was will ich mit diesen Frauen und Männern machen?

Biographieforschung: Als Forscher will ich herausfinden, was aus einem Menschen nach einer bestimmten Erfahrung in der Kindheit geworden ist und welche **Bedeutung** diese Erfahrung für diesen Menschen heute hat.

Biographisches Interview: Als Forscher mache ich mit diesem Menschen ein Interview. Dieses Interview ist ein besonderes Interview, ein *narratives* Interview:

Es werden wenig Fragen gestellt. Die Person, die von ihrem Leben spricht, soll viel von allein über ihr Leben erzählen.

Das Interview wird aufgezeichnet und anschließend abgeschrieben (transkribiert).

Die Lautsprache von Menschen mit einer Hörbehinderung ist meist schwerer zu verstehen, oft werden Gebärden eingesetzt. Deshalb will ich die Interviews mit einer Videokamera aufzeichnen.

Die Interviewtexte werden anonymisiert, ein bestmöglicher Schutz der persönlichen Daten wird sichergestellt.

Was wird mit den Interviews?

Die Interviewtexte werden in einem besonderen Verfahren ausgewertet. Die Erzählungen werden jeweils einzeln gedeutet und dann auch im Vergleich mit den anderen Interviews.

Mit meiner Doktorarbeit werden die anonymisierten Interviewtexte und meine Deutungen in einem Buch gedruckt und veröffentlicht.

Bitte helfen Sie mir bei der Suche nach geeigneten Menschen oder melden Sie sich per E-Mail, wenn Sie bereit sind, mir ein Interview zu geben.

Vielen Dank.

1.3 Stimulus, immanente und exmanente Nachfragen

Vor dem ersten Feldzugang wurde ein Merkblatt erarbeitet, welches zur Entlastung in der Interview-Erhebungssituation den Stimulus enthält, sowie einige Hinweise zu den immanenten und exmanenten Nachfragen. Aufgrund der Erfahrungen mit dem Stimulus bei der Erhebung sowie der schon begonnen Auswertungsarbeit erfolgten zweimal Modifikationen, so dass der Stimulus drei Versionen durchlief. Die Hinweise zu immanenten und exmanenten Nachfragen blieben gleich.

Erste Version des Stimulus:

Ich interessiere mich für die Lebensgeschichten von hörbehinderten Menschen, die eine integrative Schule oder eine Sonderschule besucht haben. Bitte erzählen Sie mir Ihre Lebensgeschichte. Aber bitte erzählen Sie nicht nur von Ihrer Schulzeit, sondern erzählen Sie über all Ihre Erlebnisse aus der Zeit davor und der Zeit nachdem Sie die Schule beendet haben, die Ihnen heute einfallen.

Zweite Version des Stimulus:

Ich interessiere mich für die Lebensgeschichten von hörbehinderten Menschen. Bitte erzählen Sie mir Ihre Lebensgeschichte. Beginnen Sie am Besten mit Ihrer am weitesten zurückliegenden Erinnerung und erzählen Sie dann bitte über alle Ihre Erlebnisse, die Ihnen heute einfallen.

Dritte (letzte) Version des Stimulus:

Ich interessiere mich für Ihre Lebensgeschichte. Bitte erzählen Sie mir alles, was Ihnen einfällt. Ich höre Ihnen jetzt erst einmal in Ruhe zu. Wenn ich etwas nicht richtig verstehe, werde ich dann nachfragen.

Immanente Nachfragen:

WICHTIG: Wirklich narrativ !!!! -> Erzählstichpunkt nochmal nennen und dann zu nochmaliger Erzählung auffordern (... , das weitere habe ich nicht so richtig mitbekommen, können sie das von diesem Punkt nochmal erzählen?)

Exmanente Nachfragen:

- > Erzählaufforderung zu Schulzeit, wenn nicht so sehr ausführlich im narrativen Teil genannt.
- > Frage nach der Bedeutung der Eltern, eventuell an einem Beispiel erläutern lassen
- > Bedeutung von Geschwistern
- > Bedeutung von Freunden
- > Beruf und Hörbehinderung
- > Fragen zu immer wiederkehrenden Ereignissen und Zuständen mit der Hörbehinderung in der Welt der Hörenden

1.4 Interpretationsprotokolle in Memo-Form

Die folgenden Texte bilden die Basis-Arbeit an den Interviewtexten als Datengrundlage ab. Sie werden hiermit entsprechend den Qualitätsmerkmalen Transparenz Nachvollziehbarkeit zugänglich gemacht.

Die Darstellung erfolgt in einem Memo-Format. Aus ökonomischen Gründen wurde abweichend zur Ankündigung im Hauptteil der Arbeit die Tabellendarstellung umgewandelt. Nun beginnt jedes Memo mit einer Zeile, in welcher der Time-Code (TC) als Anker-Bezug zum Interviewtext angegeben ist. So kann die betreffende Interviewpassage schnell im Interview-Transkript aufgefunden werden. Es folgt eine durchlaufende Nummerierung mit Kennzeichnung der Textsegmente und –subsegmente, ergänzt durch eine prägnante Kurz-Passage aus bzw. Paraphrasierung zu dem Text. Daran schließt sich eine interpretative Kurzzusammenfassung zum Inhalt der Passage an. Wenn es möglich ist, wird das Memo mit einer Benennung der narrationsstrukturellen Merkmale bzw. verortbaren kognitiven Figuren abgeschlossen (durch *Kursivschrift* markiert).

1.4.1 Interpretationsprotokoll erster Eckfall "Frau Ritter"

Vor-Segment (TC 01 – 165): Dialog während Kamera-Aufbau zu folgenden Themen:

- TC 01 – 18: Kommentar Interviewer zu techn. Problem mit Kamera;
- TC 19 – 35: Frau Ritter bietet Verköstigung an, Interviewer lehnt mit Verweis auf Verköstigung bei vorherigem Interview ab;
- TC 36 – 62: Hinweis auf Formblatt Einwilligung/ Datenschutzerklärung, wird im Anschluss an Interview unterzeichnet;
- TC 64 – 70: Nachfrage Frau Ritter, die wievielte Interviewee sie ist
- TC 71 – 148: daraus entwickelt sich ein Dialog zu Städtegebärden in Laut- und Gebärdensprache
- TC 149 – 164: Nachfrage von Frau Ritter zu den Gebärdensprachkompetenzen des Interviewers (Wo lernt er Gebärdensprache?)

Stimulus (TC 165 – 170): Fokus breit auf gesamte Lebensgeschichte

Nach-Aushandlungsphase (TC 171 – 177): Erzählerin verhandelt nach, was der Gegenstand des Interviews ist und was eigene Erinnerungen bzw. Erinnerungen aus zweiter Hand sind. Zwei Erzähllinien werden hier aufgezeigt.

Segment 1 (TC 178 – 185): 'Versteck unter dem Tisch vor dem HNO-Arzt, so'n alter Mann'

Inhalt: Ur-Szene mit minimaler Erzählgeschichte und ohne Bilanzierung / Evaluation in einem Abbruch endend.

Segment 2 (TC 186 – 196): "(...) kam so dieses, ins Rollen, (...)"

Inhalt: Zuerst: in der dritten Klasse saß ich "endlich mal in der zweiten Reihe", doch dann kam durch den Verrat einer Freundin bei der Mutter so dieses ins Rollen, dass ich eine Brille brauche.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Einstieg mit der Erfahrungsqualität der Autonomieerweiterung mit dann plötzlich einbrechendem Ereignis, wodurch ein Prozess im Kontext Sehfähigkeit "ins Rollen kam": Markierung von Verlaufskurvenpotential durch unbeeinflussbare Entwicklungen im Kontext mit Sehfähigkeit. Formal wieder Erzähltext ohne richtige Bilanzierung / Evaluation.

Segment 3 (TC 197 – 207): 'Religionsunterricht – Gemeinschaftlichkeit / Integration'

Inhalt: Segment als Gegendarstellung zu Segment 2 – Eigenaktive, positive Kollegivitätserfahrungen als Kontrapunkt zu den Erfahrungen des Leidens. Segment beginnt mit thematischer Zuordnung (Art Interviewee-Kommentar) zu Erzähllinie 'Erinnerungen an Früher', fährt mit Minimal-Erzählung fort und endet mit der Beschreibung einer anderen, thematisch ähnlichen Situation.

Segment 4 (TC 209 – 215): "Dann der Test, der gemacht wurde"

Inhalt: Erzähltext ohne richtige Bilanzierung. Dieses Segment zeigt den Versuch, an einer zuvor aufgebauten Orientierungssicherheit anzuknüpfen, obwohl von Außen Ereignisse da sind, die hereinbrechen und die Umsetzung erschweren und behindern. Segment endet mit einer abgebrochenen Gesamtbilanzierung.

Segment 5 (TC 215 – 216): 'Mussten wir halt immer das Gleiche machen'

Inhalt: Erzählung von Erfahrungen aus dem Kunstunterricht als strategischer Statthalter für die (noch nicht) leistbare Bilanzierung.

Segment 6 (TC 219 – 226): "Ferien bei meiner Oma"

Inhalt: Beginnt mit Fragmenten von Erzählungen zur Freizeit und endet mit einer Einleitung von Bilanzierung, die wieder nicht ausgeführt wird und in einer erneuten Aushandlung und nachträglichen Ratifizierung des Interview-Kontraktes mündet.

Neu-Aushandlungsphase (TC 227 – 236): Nachträgliche Ratifizierung des Interview-Kontraktes

Segment 7 (TC 237 – 255): "Hörtests einmal im Jahr an der Uni-Klinik"

Inhalt: Erstes vollständig entfaltetes Erzählsegment zu einem selbsterlebten Ereignis innerhalb der Erzähllinie "Erinnerungen im Zusammenhang mit Hörschädigung". Erfahrungsqualität innerhalb des Segmentes: Eigentlich belastendes Ereignis wird in seinem Erleben mittels einer Event-Rahmung durch die Eltern (signifikant andere) als positiv konnotiert erinnert.

Segment 8 (TC 256 – 287): 'Außerhalb von Schule: Messdiener und Pfadfinder - das war schon toll'

Inhalt: Ähnliche Struktur und Erfahrungsqualität / Eigentheoretische Positionierung wie im dritten im Kontext mit fünften und sechsten Segment: positiv konnotierte Inklusionserfahrung in (Peer-) Kollektivität unter Führung einer positiven signifikant anderen (Gemeindereferentin) mit Autonomie-erweiternder Erfahrung für eigene Handlungsspielräume wird konterkariert durch unerklärliches exklusives Kommunikationsverhalten (des Pastors)

Segment 9 (TC 290 – 296): 'Gymnasium: Kontrastreiche Lehrerschaft, Alt-konservative vs. den Achtundsechzigern'.

Inhalt: Eröffnung neuer Zeitabschnitt: Gymnasium. Unterabschnitt Lehrer. Nur kurzer Abriss zur Lehrerschaft: "Kontrastreich"

Narrationsstrukturelle Merkmale: Hier Erzähltext ohne evaluativen Abschluss zu der allgemeinen Struktur der Lehrerschaft. Thema wechselt dann unvermittelt, kehrt aber im 12. Segment wieder.

Segment 10 (TC 297 – 298): 'Ich bin mit ner Freundin zur Schule gegangen, die immer neben mir saß, auch immer in der ersten Reihe'.

Inhalt: Abrupter Themenwechsel innerhalb des Oberabschnitts Gymnasium: Einführung einer Peer als signifikant Anderen (Freundin - Leidensgefährtin)

Narrationsstrukturelle Merkmale: Gering entfaltetes Erzählsegment ohne abschließende Evaluierung:

- Freundin als signifikant Andere
- implizite Verortung der Freundin als Leidensgefährtin (Banknachbarin in der ersten Reihe - vgl. Bedeutung erste Reihe sitzen mit 2. Segment).

Segment 11 (TC 299 – 305): 'Englischunterricht: witzig-lockerer Lehrer vs. Eintrag in Klassenbuch aufgrund Missverständnis'

Inhalt: Erzählung mit Detaillierungen zum Verhalten des Englisch-Lehrers im Unterricht: Lockere, witzige Art den Unterricht zu beginnen und explizierter Verzicht auf alte ritualisierte Handlungen zur Disziplin-Herstellung. ABER: Eben auch hier ungerechte Bestrafung aufgrund eines unerwünschten Verhaltens von Frau Ritter, welches auf hörbehinderungsbedingten Missverständnis beruhte.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Detailliertes Erzählsegment zu Englisch-Unterricht. Erfahrungsqualität: Auch Unterricht bei weniger autoritärem, lockerem Lehrer schützte nicht vor ungerechter Behandlung und damit Stigma-Erfahrung aufgrund von Missverständnis.

Segment 12 (TC 306 – 317): 'Lateinunterricht: Von Eltern gewählt - viele Vokabeln und mit Musik unterstütztes Lernen, also ich hab mich da nicht wohl gefühlt mit der Gitarre, aber es blieb mir ja keine Wahl, ne.'

Inhalt: Eröffnung des Segmentes mit der Behauptung, in der siebenten Klasse autonom das Fach Latein gewählt zu haben. Nach kurzer Pause Korrektur dieser Aussage und erstmals Nennung der Eltern als signifikant Andere, die heteronom die Entscheidung für Frau Ritter getroffen haben. Erzählung mit Detaillierungen und Prädizierungen zum Lateinunterricht: Viele Vokabeln Lernen müssen und Gitarre spielen müssen zu lateinischen Liedern, obwohl das Frau Ritter unangenehm war.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Heteronomie-Erfahrung, erstmals Benennung der Eltern als heteronome Instanz mit Initiative für Normalitätskarriere ihrer Tochter. Heteronomie-Erfahrung setzt sich in dem nicht selbstgewählten

Fach fort. In argumentativem Abschluss wird die Heteronomie-Erfahrung noch einmal wiederholt, aber nicht eigenpositioniell evaluiert. Auch in diesem Segment wieder Ambivalenz: Erlebnis mit heteronomer Erfahrungsqualität und damit Aufschichtung von Verlaufskurvenpotential wird teilweise durch einen heiter-humorvollen Darstellungsmodus überdeckt.

Segment 13 (TC 318 – 324): 'so nen Bruch auch in ner Freundschaft, (und den) ne neue Freundin, so ab der Acht'

Inhalt: Hier ist eine Ereignisverkettung von zwei Erlebnissen. Frau Ritter beginnt mit dem Erleidenserlebnis einer abbrechenden Freundschaft und dem Wechsel zu einer neuen Freundin. Die Erinnerung an dieses, durch die einleitende Position auch exponiertes Ereignis in der Erfahrungsqualität bricht dann abrupt ab und wird durch eine erzählende Selbstdarstellung des "I" im Erfahrungsstrom ersetzt. Diese Selbstdarstellung ist positiv konnotiert im allgemeinen Leistungsvermögen aber defizitär im aktiven mündlichen Auftreten. Zum Schluss verbindet Frau Ritter beide Ereignisse, indem sie den Abbruch der Freundschaft in ihrer Narration als 'im Zusammenhang stehend' mit ihrem Schulverhalten 'still und strebsam' benennt.

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Wieder Wechsel zur Peer mit kurzer Erzählung zu einer Erleidenserfahrung: Wichtige soziale Beziehung zu einer Peer zerbricht. Parallel dazu Verlaufskurvensteigerung in der Schule. Beide Leidenserfahrungen sind miteinander verbunden. Es erfolgt keine argumentative Eigenpositionierung durch Ergebnissicherung.*

Erfahrungsqualität: *Erleidenserfahrung durch zerbrechende Freundschaft, die auch noch im Zusammenhang mit ihrem "I" steht. Das "I" ist dabei ein Selbstbild als kompensatorisch-strebsame Schülerin durch lediglich formal-kommunikative Einbindung (schriftliche Leistungen) und mit Defiziten in der informell-kommunikativen Integration. Hier scheint durch, dass es eine deutliche Diskrepanz gibt zwischen dem auf Normalisierung (angestrebt auch durch Leistungskompensation) ausgerichteten "I" und dem durch die Peergroup gespiegelten "me", in welchem der Abbruch einer Freundschaft und damit einer signifikanten Beziehung das Scheitern dieser Normalitätsbestrebung evident macht.*

Prozessstruktur: Aufschichtung von Verlaufskurvenpotential geht weiter.

Segment 14 (TC 326 – 332): Pubertät und Schule als besonderes Spannungsfeld: "und da is so vielleicht die erste Erinnerung so, richtig so ne Grenze" und Trost der Mutter wirkt noch verstärkend

Inhalt: Erinnerungen an die Entwicklung der sozialen Beziehungen in der Peergroup ab neunte, zehnte Klasse wird leidvoll dargestellt. Verunsicherung an allen Fronten: Innerhalb des Unterrichtsgeschehens nehmen mündliche Leistungen und mündliches Engagement ein immer größeres, aber für Frau Ritter umso erdrückenderen Stellenwert ein. Gleichzeitig intensiviert sich der Selektionsdruck durch Selbstdarstellungsaktivitäten (pubertäres Imponiergehabe, welches die sich änderenden Rollenverständnisse, auch Rollensuchen und auch Selbstfindungs- und Austestungsbewegungen im Pubertätsalter mit entsprechenden Wirkungen innerhalb der Peergroup abbilden).

Wichtig: Auffällig sind die verharmlosenden Formulierungen in den negativ-argumentativen Evaluationen der folgenden Abschnitte. Hier: 'nich so einfach' statt z.B. 'schwierig'.

Narrationsstrukturelle Merkmale:

Erfahrungsqualität: Steigerung des Erleidens während der Pubertätsphase durch Exklusions-Erfahrungen innerhalb der Peergroup und der Verlagerung des kommunikativen Schwerpunktes auf die mündlich-verbale Selbstdarstellungskompetenz.

Eigenpositionierung: Markierung der ersten expliziten Grenzerfahrung zu den eigenen Lautsprachlich-kommunikativen Kompetenzen. Diese Grenzerfahrung (Erfahrung der eigenen Begrenztheit der kommunikativen Leistungsfähigkeit) wird als negative Konnotation in der Erinnerung von Frau Ritter durch die eigentlich zur tröstenden Entlastung gemachte Einschätzungsbestätigung der Mutter (signifikant Andere) in der eigentheoretischen Selbstpositionierung ergebnissichernd unterstrichen.

Segment 15 (TC 333 – 340) Schlüsselsegment für den Normalitätsgspfad: Musikunterricht - aufwändiges Engagement im Familienkreis mit absurd erscheinenden Handlungen, um lautsprachlich determinierten Normalitätspfad der grauen Integration in der Regelschule trotz Hörbehinderung aufrecht zu halten.

Inhalt: Frau Ritter generiert eine Erzählung, in der sie die Unzulänglichkeiten der Anforderungen des Musikunterrichtes (Schallplatten hören und dann nach-erzählen) für ihre Hör-Situation schildert, verknüpft mit dem als Reaktion folgenden aufwändigen Engagement im familiären Umkreis. Dieses Engagement erscheint als ebenso abstrus wie die Anforderungen des Unterrichts: die hörbehinderungsspezifischen Anforderungen an einen Nachteilsausgleich in der Kommunikation (hier z.B. fehlendes Mundbild bei reinen Tonaufnahmen) werden nicht beachtet. Die Hörbehinderung wird aber auch nicht zum Thema von Erklärungen und Nachforschungen, als das bloße Trainieren mit unzulänglichen Mitteln nicht fruchtet. Vielmehr wird das sich aufzeigende Kompetenzdefizit von der Mutter als signifikant Anderer als gegeben und damit zu akzeptieren definiert. Dies bewirkt bei Frau Ritter retrospektiv die Erinnerung an eine erste Grenzerfahrung, also der Erfahrung von diesen Bereichen der Teilhabe ausgeschlossen zu bleiben, was bei ihr als Reaktion auslöst, mit ehrgeizigem Trainieren (Fremdwörterbuch auswendig lernen) das (vermeintlich) bei sich selbst vertortete Defizit zu kompensieren um die Abgrenzung von der Teilhabe überwinden zu können. Mit anderen Worten: Nicht die Barriere zur Teilhabe abbauen sondern Kompetenzen zur Überwindung der Barriere zu entwickeln.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Eine als homologe Belegerzählung für die im 14. Segment generierte Hintergrundkonstruktion stellt sich als Rückblende heraus. Als Erfahrungsqualität verdeutlicht diese Hintergrundkonstruktion zu den aufwändigen Normalitätsbestrebungen durch das Elternhaus als Reaktion auf das Versagen der Tochter im Unterricht die prekäre Situation, in der sich Frau Ritter befand. Die Folge dieses Normalitätspfades sind sich ausweitende und vertiefende Erleidenserfahrungen, die das Verlaufskurvenpotential noch weiter aufschichten und zu einer ersten Krisensituation im Kontext der lautsprachlichen Kompetenzen führen. Diese Krisensituation löst als Reaktion

bei Frau Ritter eine längerfristig wirksame mit Ehrgeiz verbundene kompensatorische Handlungsstrategie aus.

Evident wird hier auch die verhängnisvolle Wirkung der Verschleierung der Hörbeeinträchtigung durch die Normalitätsaktivitäten für das "I" als dem Selbstverständnis von Frau Ritter: Verlust von Selbstvertrauen, da durch das fehlende Wissen und daraus erwachsende Verständnis für die Ausgrenzungserfahrung auch keine adäquaten Handlungsalternativen entwickelt werden können. So sagt sie im Zusammenhang mit den Hörübungen von Schallplatte im Elternhaus: "Wobei ich habe sie ja trotzdem nicht verstanden. Also, aber halt auch nicht Verstanden, warum ich das jetzt nicht verstehe. Ne. Irgendwie son bisschen rumgewurschtelt."

Eine explizite eigenthoretische Selbstpositionierung zu dieser Erfahrung bricht allerdings wieder nach der Einleitung mit "Ja und jetzt" ab.

Segment 16 (TC 343 – 348) Gesamtevaluation zum ersten Zeitabschnitt im Gymnasium: "M, gehasst hab ich so die Lehrer (die hauptsächlich nach mündlichen Leistungen bewertet und mich damit bloßgestellt haben CR). Also Leben hat sich so mehr außerhalb der Schule bei n Pfadfindern dann wirklich so abgespielt."

Inhalt: In diesem Erzählsegment und der abschließenden argumentativen Ergebnissicherung bringt Frau Ritter als Erfahrungsqualität die für den schulischen Bereich dramatisch gesteigerte Verlaufskurve zum Ausdruck, die nur durch ausweichende autonome Teilhabe-Erfahrungen im informellen Peergroup-Zusammenhang innerhalb der religiös initiierten Gemeinschaft "katholische Pfadfinder" soweit kompensiert werden konnte, dass es (noch) nicht zur Entfaltung der Verlaufskurve kommt.

Segment 17 (TC 348 – 364): 'Oberstufe: Leistungskurse eröffnen Wahlmöglichkeit, Englisch passt von den Rahmenbedingungen am Besten für meine Bedarfe'

Inhalt: In diesem Erzählsegment bringt die Biograifeträgerin eine kurze Phase der Entspannung durch sich temporär verbessernde Rahmenbedingungen

hervor. Die Erzählerin generiert die Erinnerung an einen Autonomiegewinn durch Wahlalternativen ab der Oberstufe. Hierdurch kann sie Entscheidungen auf Grundlage der eigenen Grenzerfahrungen im Kontext ihrer Hörschädigung treffen. Diese Entscheidungen erwiesen sich als erfolgreich. Der Erfolg der Entscheidung wird durch ein passendes Lehrerverhalten noch bestätigt. Insgesamt ist es für die Biografieträgerin die erste Erinnerung an eine kurze Zeit passförmiger Lernbedingungen in einer Kleingruppe mit Gewährung von Nachteilsausgleich durch Lehrer.

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Kurze Phase der Stabilisierung mit handlungsschematischen Zügen.*

Segment 18 (TC 364 – 375): Viele Urlaubsreisen, mit Freundin und deren Familie sowie auch eigenen Eltern

Inhalt: Veränderung / Erweiterung der alternativen / außerschulischen Peers: von Pfadfindern weg hin zu einer Freundin und deren Familie. Vergrößerung des Aktionsradius, viel gesehen = positive Erlebnisse

Eltern stehen nur an zweiter Stelle!

Narrationsstrukturelle Merkmale:

Erfahrungsqualität: *Signifikant Andere in Peer-Beziehung als wichtige Alternativ-Struktur verändert sich, bleibt aber als positiv-stabilisierende Basis erhalten. Rolle der Eltern rutscht in den Hintergrund.*

Abschluss mit implizit positiver Ergebnissicherung, wobei ein zweiter Evaluationsanlauf abbricht.

Segment 19 (TC 376 – 384): Die zwölfte Klasse - eine produktive Zeit: 'Gute Vorbereitungsmöglichkeiten durch viele Hausaufgaben und ein Deutschlehrer, der mich zum Reden brachte'

Inhalt: Deutschlehrer erkennt Problematik von Frau Ritter mit dessen Verlaufspotential und schafft es durch angemessene, passförmige pädagogische Intervention Frau Ritter positiv teilhaben zu lassen und wichtige Autonomie-Erfahrungen durch Mitbestimmung des Unterrichts zu eröffnen

Segment 20 (TC 384 – 392): "Und in der Dreizehn war ich von den Lehrern dann enttäuscht"

Inhalt: Ein Schuljahr später wurden die für Frau Ritter passförmigen Unterrichtsbedingungen willkürlich durch Zusammenlegung zweier Kurse zerstört.

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Erleidenserfahrungen setzten sich wieder durch: Enttäuschung, da grundlegende Bedingungen für das zuvor erfahrbare Handlungsschemata durch willkürliche äußere Ereignisse zerstört werden. Durch diese im Kontext der Hörbehinderung die Teilhabe blockierenden Veränderungen kommt es zu einer weiteren Aufschichtung von Verlaufskurvenpotential. Verhängnisvoll wird diese Situation, da es sich um im Kontext der Regelschule und unter den Bedingungen der in der grauen Integration faktisch nicht anerkannten / existenten Behinderung übliche Veränderungen handelt. Diese Auswirkungen der grauen Integration werden in der evaluativen Selbstpositionierung in TC 387-392 deutlich: Im Zuge des Normalitätspfades der grauen Integration wird die Behinderung im "I" nicht explizit und das "me" verhindert dann den mit dem offensichtlichen Einsatz von technischen Hilfsmitteln verbundenen "Coming out".*

Segment 21 (TC 393 – 403): 'Und dann Abitur: ich war froh, als das vorbei war.'

Inhalt: Viel informelle Arbeit innerhalb einer Kerngruppe von 10 Schülern¹ bei insgesamt 73 Schülern im Abschlussjahrgang für die Abi-Abschluss-Rituale (Abi-Gag, Abschlusszeitung, Abi-Ball etc.). Hier fanden viele Auseinandersetzungen innerhalb dieser schulischen Peergroup statt. So gab es Streit zwischen Frau Ritter und einem Mitschüler, der im 19. Segment noch positiv als Schulfreund erfahren wurde.

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Wieder Erleidenserfahrungen infolge von Engagement innerhalb der schulischen Peergroup.*

¹ Frau Ritter sagt nicht explizit, dass sie eine der 10 engagierten SchülerInnen war, jedoch deutet die Erzählung darauf hin.

Segment 22 (TC 404 – 413): Sechs Wochen Sommerferien mit der im 18. Segment eingeführten Familie einer Freundin

Inhalt: Die außerschulische Peer-Beziehung zur Familie einer Freundin stabilisiert Frau Ritter nach der Erleidenserfahrung Abiturabschluss.

Segment 23 (TC 414 – 463): Der komplizierte Weg zum ersten Studienplatz

Inhalt: Frau Ritter zeichnet hier die Stationen ihrer Studienwunschfindung und -modifikation nach. Dieser Weg führt über mehrere Praktika von Medizin über Lehramt Lernbehindertenschule zu Lehramt Sekundarstufe 2. In der Darstellung dieses Weges werden die wiederum auf den Normalitätspfad verweisenden Zielorientierungen auf Bildungsziele mit sehr hohem Anforderungs-, aber auch Ansehens- und Anspruchsniveau evident.

Weitere Stichpunkte:

- Bedeutung soziales Netz Familie: Trotz schwerer Erkrankung des Schwagers erfährt sie durch Besuch von Schwester und Schwager während Praktikum im Ausland Stabilität in Unterstützung;
- Modifizierung ursprünglicher Studienwunsch Medizin nach Erfahrungen innerhalb eines Praktikums im Krankenhaus, bei dem sie auf evtl. Einschränkungen durch die Hörbehinderung angesprochen wurde;
- nächste Station Praktikum in Lernbehindertenschule mit Modifizierung Studienwunsch hin zu Lernbehindertenpädagogik; geraffte Erzählform zum Praktikum, keine Detaillierungen zu den sozialen Ereignisträgern und signifikant Anderen, keine explizite evaluative Eigenpositionierung dazu, obwohl Engagement über den formalen zeitlichen Rahmen hinaus dargestellt wird. Implizite Evaluation in der Begründung zur Wahlentscheidung für anderes Lehramtsstudium erschließbar;
- Letzte Station: Korrektur der Einschreibung von Lehramt an Lernbehindertenschule auf Lehramt Sekundarstufe 2 aufgrund der Annahme, dort mehr gefordert zu sein und Austausch und Rückmeldung mit den Schülern zu haben;

- Wahl der Fächerkombination Deutsch und Englisch, welche mit Blick auf die im 17. Segment dargestellte schulische Erfahrung einer Phase handlungsschematischer Aktivitäten als evident erscheint.

Bedeutender Aspekt dieses Segmentes: stellt Kommunikation als zentralen Aspekt ihrer beruflichen Orientierung dar, indem die Biografieträgerin als zentrales Motiv für die Wahl der Studienrichtung den Austausch und die Rückmeldung zwischen ihr als Lehrerin und den Schülern benennt.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Hier offenbart sich wieder der Ehrgeiz von Frau Ritter im Kontext des Normalitätspfades, in welchem die Behinderung und ihre Kontextfaktoren nicht wahrgenommen werden bzw. verschleiert bleiben. Die Einleitung des Segmentes "Jetzt wird's kompliziert" deutet darauf hin, dass Frau Ritter im aktuellen Erzählvorgang Schwierigkeiten hat, die Ereignisse geordnet darzustellen und sich selbst dazu zu positionieren, was sie auch nicht macht. Diese Einschränkungen in der Narrativität deuten darauf hin, dass es für Frau Ritter durchaus einen Zusammenhang zwischen Normalitätspfad mit Verschleierung der Behinderung und dem Prozess des Erleidens / Aufschichtung von Verlaufskurvenpotential bis hin zum Ausbruch der Verlaufskurve gibt, dieser jedoch durch Frau Ritter noch nicht (ausreichend) eigentheoretisch bearbeitet wurde. Ansätze einer Bearbeitung und damit auch Durchschaubarkeit sind im späteren Interview jedoch vorhanden.

Segment 24 (TC 464 – 495) Hinführung zum suprasegmentalen Markierer für die Entfaltung der Verlaufskurve: "*Hauptproblem is Ihre Hörschädigung.' Und da is so, .. irgendwie . wie so'ne Bombe eingeschlagen*"

Inhalt: In diesem Segment spannt die Biografieträgerin den dramatischen Spannungsbogen bis zur Entfaltung der Verlaufskurve. Ausgehend von der noch hoffnungsfrohen Erinnerung an einen guten Studienstart nach endlich getroffener Studienwahl stellt sich eine schon früher behandelte organische Erkrankung mit einem Stimmband ein. Im Zuge der aufgenommenen logopädischen Behandlung wächst bei der Biografieträgerin der Wunsch, zu diesem gesundheitlichen Problem einen (medizinischen) Spezialisten aufzusuchen um abzuklären, inwieweit dieses Problem sich negativ auf die Berufswahl auswirkt.

Und dieser Spezialist stellt sich als der schicksalhafte Entschleierer der Hörbehinderungsproblematik dar, wodurch sich bei Frau Ritter das in diesem Zusammenhang aufgeschichtete Verlaufskurvenpotential zur Verlaufskurve zu entfalten beginnt.

Weitere Stichpunkte:

- Hängen bei Frau Ritter Hören und Sprechen in somatischer Weise zusammen?
- Frau Ritter entschuldigt / rechtfertigt sich für die Wahl einer in Uni-Nähe gelegenen Logopädie-Schule - warum? Ist hier eine implizite Suchbewegung nach Begründungszusammenhängen für die folgende verhängnisvolle Entwicklung, die sie auch an ihren Wahlkriterien für die Logopädie-Schule festmacht?
- Verbindet die Biografieträgerin mit dem Spezialisten zunächst die Hoffnung, dass die Sprechprobleme keine negativen Folgen für den Beruf haben?

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Dramatische Erzählkette mit einer Rückblende als detaillierende Hintergrundkonstruktion, dramatischem Spannungsbogen mit Detaillierungen, teilweise mit Rechtfertigungscharakter zur logopädischen Behandlung und mit einem Versprecher mit Abbruch und korrigierendem Neuansatz im Zusammenhang mit dem Spezialisten (zuerst 'Stimmbandproblem ein Problem für die Hörschädigung' korrigiert mit 'negative Wirkung auf die Berufswahl') nimmt schon den Kontext für das anschließend ausgeführte schicksalhafte Ereignis beim Spezialisten für das Stimmbandproblem, durch welches sich in Folge die Verlaufskurvenentfaltung beginnt.*

Spannend: Andere soziale Ereignisträger, die Frau Ritter begleiten und damit als signifikant Andere wirken könnten, werden erst implizit nach der Korrektur des Versprechers (TC 485) genannt. Während des Versprechers stellt sich die Biografieträgerin noch als die autonom handelnde Ereignisträgerin dar. Hier deutet sich der sich dynamisierende Autonomie-Verlust in der Erfahrungsqualität der Erzählerin an.

Segment 25 (TC 496 – 500): 'Hab ich noch Klausuren geschrieben, aber es war klar das ich abbreche. Und hab dann ne Berufsberatung gemacht.'

Inhalt: Erste Phase der Verlaufskurve: Hier wird als Handlungsstrategie deutlich: Die Biografieträgerin vollzieht innerlich schon den Bruch mit der ursprünglichen Handlungsplanung, lässt sich aber nicht rausfallen sondern versucht trotzdem, sich irgendwie ehrgeizig geordnet zurückzuziehen. Zu diesem Zeitpunkt ist ihr die ganze Tragweite der offenbarten Hörbehinderung noch nicht klar, so dass sie bei ihren Suchbewegungen nach beruflichen Alternativen weiterhin die auf dem Normalitätspfad erworbene Orientierung an höchster Bildungsaspiration verfolgt: Alternativer Studienwunsch ist Jura.

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Versuch der Herstellung eines Gleichgewichtes durch neue berufliche Perspektiven, kann aber nur labil gelingen (siehe nächstes Segment).*

Segment 26 (TC 501 – 525): Der vermeintliche Hörsturz

Sub-Segment 26a (TC 501 – 507): 'Als Hörsturz behandelte Hörverschlechterung'

Inhalt: Subsegment als einleitende Erzählung zu dem vermeintlich weiteren dramatischen Ereignis "Hörsturz", welches sich nach der labil-konstanten Studienstartphase ereignete. Hier ist nur die Erfahrungsqualität enthalten, keine eigentheoretische Positionierung, diese folgt erst zum Ende des Segmentes.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Formale Textanalyse: *Das plötzlich hereinbrechende, den Beginn der Verlaufskurve markierende Ereignis wird mit "Hörsturz" benannt. Anschließend wird dieses vermeintliche plötzliche Ereignis in Form einer Vorblende retrospektiv korrigiert dargestellt als das weitere Voranschreiten eines schon lange wirkenden Prozesses der progredienten Hörschädigung. Dieser Prozess wurde jedoch bis zu diesem Zeitpunkt von der Biografieträgerin aufgrund von Verschleierungen (hier durch bessere Hörgeräte-Versorgung, die bis zu einer bestimmten Grenze die Verschlechterung sehr gut kompensieren konnte) nicht bemerkt.*

Erfahrungsqualität: Verschleierung und Nicht-Aufklärung zur progredienten Hörverschlechterung gipfelt in einem als plötzliches Ereignis wahrgenommenen Verhängnis mit destabilisierender Wirkung auf weitere Handlungsperspektive.

Sub-Segment 26b (TC 508 – 525): "War echt also so'n bissn Chaos" – panische Verunsicherung durch Hörsturzbehandlung für berufliche Zukunft. Abbruch einer Urlaubsreise und Entscheidung für Karriere-time-out.

Inhalt: Zweite Phase der Verlaufskurve. Frau Ritter erzählt hier von der seelischen Wirkung der als Hörsturz wahrgenommenen Hörverschlechterung. Sie erlebt eine panische Angst vor einer vollständigen Ertaubung, die verbunden ist mit der Angst vor dem Verlust ihrer beruflichen Ziele. Aus dieser Verunsicherungslage heraus entschließt sie sich für ein Karriere-time-out, indem sie die als äußerst unsicher erscheinende Hochschulausbildung abbricht zugunsten einer realistischer und sicherer erscheinenden Berufsausbildung. Interessant ist dabei die Wahl des Berufes, der ebenfalls von den kommunikativen Anforderungen anspruchsvoll erscheint.

Frau Ritter stellt als eine der wesentlichen Bedingungen für die Realisierung eines schnellen Wechsels in die Berufsausbildung die Verbindungen ihres sozialen Netzwerks Familie, insbesondere des Vaters dar. Allerdings erscheint nicht der Vater als die signifikant andere Person, sondern eine Kollegin des Vaters, die sich besonders für die zusätzliche Aufnahme von Frau Ritter in die eigentlich schon restlos aufgefüllte Gruppe der Azubis einsetzt. In der Erinnerung von Frau Ritter wurde extra für sie ein Ausbildungsplatz geschaffen.

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Mit den Erschütterungen und Verängstigungen durch das vermeintlich plötzliche Ereignis Hörsturz beginnt ein Abschnitt mit sich andeutender konditionaler Steuerung: Die Biografieträgerin versucht eine Stabilisierung der beruflichen Perspektive, indem sie sich reaktiv an das Verlaufskurvengeschehen anpassend² für den vermeintlich einfacheren / sichereren / kalkulierbareren Weg der beruflichen Ausbildung entscheidet.*

² Vgl. hierzu: Schütze, Fritz: Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: 2006. S.230.

Aktivitäten von signifikant Anderen aus dem sozialen Netzwerk wirken in dieser Situation wieder stabilisierend. Wobei diese Aktivitäten der Biografieträgerin potentiale autonomer Entscheidungskompetenz abnimmt. Eine Verschärfung der Krisensituation wird dadurch vermieden, jedoch findet somit auch weiterhin keine Auseinandersetzung mit den Gründen für die Verlaufskurvenproblematik statt.

Segment 27 (TC 526 – 576): Berufliches Time-Out

Sub-Segment 27a (TC 526 – 561): Berufliches Time-Out durch Berufsausbildung - Durststrecke, die trotz ihrer Leidenspotentiale ertragen werden muss

Inhalt: Frau Ritter erzählt hier von der zweijährigen Berufsausbildung. In der Erfahrungsqualität war es eine harte Zeit. In der eigentheoretischen Ergebnissicherung führt sie als Argumente dafür an, dass in dieser Zeit für sie das Thema Hörschädigung bzw. die Auseinandersetzung nicht stattfinden konnte. Zudem hat sie keine positive Erinnerung an die sozialen Kontakte innerhalb des Settings der Berufsschule: *"Also die Leute, die haben mich schon alle irgendwie genervt."* Als Gegenpol zu diesen negativ konnotierten Selbstpositionierungen führt sie den erstmaligen Umgang mit dem technischen Hilfsmittel Mikroport an.

Auffällig innerhalb dieses Ereignisablauf ist auch eine Divergenz zwischen der zuerst formulierten Einstellung der Biografieträgerin gegenüber der Ausbildung *"Und für mich war aber immer klar, das is nur so'ne Zwischenlösung. Also ich bin da nach den zwei Jahren da weg"* und dem Ende, welches ohne Ergebnissicherung endet mit *"bin dann übernommen worden"*.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Hier wird das berufliche 'Time-Out' als eine auch bewusst als Pause durchgehaltene Phase eines Stabilisierungsversuches dargestellt, der unmittelbar nach der die Verlaufskurve auslösenden Krise begann. In diesem Segment dringen wieder konditionale Steuerungsmuster durch, indem schon bekannte Leidenserfahrungen mit "nervenden" sozialen Kontakten und dem Ausblenden der Bedeutungszusammenhänge der

Hörschädigung für das eigene Selbst dargestellt werden, aus denen es kein autonomes Entrinnen gibt. Vielmehr gibt es einen aus der angenommenen Alternativlosigkeit erwachsenen Anpassungsdruck, den die Biografieträgerin dadurch versucht auszuhalten, indem sie sich selbst gegenüber bewusst hervorhebt, dass sie diese Situation als zeitlich auf die Ausbildung begrenztes time-out versteht, was sie dann aber so nicht verwirklichen kann. Es entsteht also kein Wandlungsprozess in dessen Folge die Biografieträgerin ein Handlungsschemata entwickeln kann. Eine wesentliche Erinnerung ist der erstmalige Einsatz von weiteren technischen Hilfsmitteln zur unterrichtlichen Kommunikation. Das deutet darauf hin, dass durch die Beachtung und Realisation von notwendigem Nachteilsausgleich sowohl ein offenerer Umgang mit der Hörbehinderung als auch eine stabilere Einbindung in schulische Belange verbunden war.

Sub-Segment 27b (TC 561 – 576): 'Gesundheitliche Instabilität hält mich im alternativ erlernten Beruf.'

Inhalt: Die negativen Ergebnisse einer überfälligen Gesundheitskontrolle wirken destabilisierend auf die Autonomie-Potentiale im beruflichen Kontext - die Laufzeit des beruflichen Time-Out wird aus Stabilisierungsgründen weiter ausgedehnt. Start einer erneuten medizinischen Behandlung in einem neuen Verfahren, das als "Projekt" startet, den "Blutwäschen".

Narrationsstrukturelle Merkmale: Weitere konditionelle Steuerung: Bedrohliches Ereignis destabilisiert wieder die Autonomie-Potentiale, als Reaktion verbleibt Biografieträgerin im Kontext ihrer Berufskarriere im "Time-Out".

Mit der Einbindung in ein neues medizinisches Verfahren beginnt für die Biografieträgerin etwas Neues im Kontext Hörschädigung, auf das sie sich einlässt.

Segment 28 (TC 576 - 577): "und dann ging so'n Prozess los, also da, mit diesen Blutwäschn."

Inhalt: Suprasegmentaler Markierer für den einsetzenden Wandlungsprozess, der dann im nächsten Segment entfaltet wird.

Segment 29 (TC 580 - 680): "Super Kehrtwendung. Also es gibt so'n Leben vor und nach Stadt 13"

Inhalt: Mit dem Beginn der Blutwäschen verbindet Frau Ritter in ihrer Erinnerung den überraschenden Beginn des Kontaktes zu Schwerhörigen und Gehörlosen, der zum zentralen Ereignis einer Reha in einem bekannten Reha-Zentrum für Hörgeschädigte führt. Das Segment startet mit einem schon in früheren Segmenten erzähltem Muster: Ferien mit einer anderen sozialen Ereignisträgerin, hier ihrer Mutter. Dieses Ereignis wird aber nicht weiter detailliert und auch nicht evaluiert. Es folgen plötzliche (also überraschende und nicht erklärbare) Kontakte zu anderen Schwerhörigen über die Anmeldung zu einem LBG-Kurs. Diese Kontakte eröffnen ihr erstmals eine soziale Gruppe, in der sie sich angenommen und verstanden fühlt, frei von Leidensdruck. Hier bekommt sie auch die Kenntnis und Anregung zu einer Kur in einer bekannten Reha-Einrichtung für Hörgeschädigte. Die Planungen zur Umsetzung für die Kur in der Reha-Einrichtung prädiziert sie als mit "Kampf" verbunden. Nach einem halben Jahr hat sie das Vorhaben der Kur realisieren können. Die 4-wöchige Kur wird zum zentralen Ort der inneren und äußeren Auseinandersetzung mit der eigenen Hörbehinderung. Der sehr enge Kontakt mit anderen Schwerhörigen und Ertaubten in therapeutischen und informellen Situationen wirkte zunächst schockierend. Insgesamt evaluiert Frau Ritter für sich diese Erfahrungen mit *"das war'ne sehr harte Zeit auch, aber insgesamt sch/ wars gut"*. Zur Veranschaulichung folgt eine Detaillierung zu den therapeutischen Auseinandersetzungen in diesem Abschnitt. Hierbei stellt sie auch den Grund für das seit der Auslösung der Verlaufskurve bis zu diesem Zeitpunkt wirkmächtige konditionale Steuerungsschema dar: Die Angst vor einer vollständigen Ertaubung und damit Verlust der Zukunftsperspektiven. Während der Reha bricht Frau Ritter auch bewusst alle Kontakte zu ihrem sozialen Netzwerk, dass ausschließlich aus Hörenden besteht, ab. Hier zeigt sich wieder der Ehrgeiz, mit dem sie in diesem Fall die Auseinandersetzung mit der eigenen Schädigung betreibt.

Die Kontakte innerhalb dieser Kur setzten auch erste Impulse für einen Wandlungsprozess im beruflichen Kontext, indem Frau Ritter in ihrem immer

noch bestehendem Wunsch auf Veränderung bestärkt wird. Im Segment ist in einer Belegerzählung ein Erlebnis mit einem Arzt dargestellt, welches das Motiv der Bedrohung aus der Urszene wiederholt. Ein Arzt aus ihrem Heimatort rät ihr unter Heraufbeschwörung einer drohenden sozialen und beruflichen Desintegration bei der zu erwarteten / drohenden Ertaubung an dem von ihr aber nicht wirklich gewünschten "Time-Out"-Beruf unbedingt festzuhalten.

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Dieses Segment stellt die Ereigniskette dar, die den Wandlungsprozess einleitet. Auch hier sind wieder plötzliche, also in der Erfahrungsqualität (noch) nicht erklärbare Ereignisse (Anmeldung zum LBG-Kurs) ausschlaggebend. Somit scheint sich hier nach der Fallkurve ein Steigkurvenpotential zu entfalten, welches dann Handlungsoptionen eröffnet, die schließlich zum Prozess einer therapeutisch gestützten Auseinandersetzung mit den Gründen für das Verlaufskurvenpotential eröffnet. In dieser Situation kann Frau Ritter auf zuvor erlernte Tugenden wie dem ehrgeizigen Verfolgen eines Zieles zurückgreifen. Die Auseinandersetzung mit sich selbst und der Behinderung wird ein so zentrales Anliegen, dass sie für diese Zeitspanne von 4 Wochen alle Kontakte zu ihrem vorherigen hörenden Umfeld unterbricht. Sie wählt statt dessen als Ausgleich zu den anstrengenden Auseinandersetzungen während der Woche Wochenendaktivitäten in der näheren Umgebung, die sie allein bewältigen kann und bei denen sie auf neutralen Territorien für sich entspannende Aktivitäten planen und durchführen kann.*

Nach bzw. parallel zur Auseinandersetzung mit und Verarbeitung der Behinderung und den damit verbunden Folgen wird es für die Biografieträgerin möglich, handlungsschematische Perspektiven wieder im Kontext beruflicher Karriere zu entwickeln. Die eigentheoretische Positionierung zu dieser Ereigniskette steht mitten im Segment mit "Also, .. das war 'ne sehr harte Zeit auch, .. aber insgesamt sch/ wars gut."

Segment 30 (TC 672 - 679): "Ja, und dann zurück, hat sich auch auf der Arbeit sehr viel verändert"

Inhalt: Der während der Reha bei Frau Ritter begonnene Wandlungsprozess findet in der Erfahrungsqualität fast selbstläufig seine Fortsetzung im beruflichen Umfeld.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Hier deutet sich an, dass der Fallcharakter der Verlaufskurve, der durch die bisherige Verschleierung und damit auch nicht Bearbeitbarkeit der Hörschädigung zusammen hängt, durch die aktive Auseinandersetzung und den anschließenden inneren Wandlungsprozess aufgelöst wird.

Segment 31 (TC 681 - 696): Kontakte zur Hörgeschädigtenpädagogik und zur Hörbehinderten-Community (über Selbsthilfevereinigung) im schnellen Anschluss.

Inhalt: Der Wandlungsprozess gewinnt eine rasante Dynamik, indem die Biografieträgerin schon während der Reha Kontakte zur Schwerhörigen-Community über eine Selbsthilfevereinigung aufnimmt und dann darüber auch im Anschluss Inklusionserfahrungen sammeln kann. Durch ehrgeiziges Engagement in Form von Praktika in der Urlaubszeit arbeitet sie im direkten Anschluss an die Reha an einem Comeback für ihre berufliche Karriere.

Zwischencoda-Ansatz (TC 697 - 698): "Dann, is schon so im Grunde."

Inhalt: Die Biografieträgerin setzt hier zu einer Zwischencoda an. Damit markiert Frau Ritter noch einmal die Gewichtung des Wandlungsprozesses für ihren weiteren Lebensablauf. Im Grunde könnte sie die Erzählung unter der gewählten Erzähllinie *Erfahrungen im Zusammenhang mit der Hörschädigung - Leidenserfahrungen* beenden.

Allerdings setzt die Erzählerin ihre Haupterzählung weiter fort, ohne das dafür ein von Außen gesetzter Impuls erkennbar ist. So kommen in den noch folgenden Segmenten der Haupterzählung wesentliche Darstellungen zum Studium und auch retrospektive eigentheoretische Selbstpositionierungen zu den Ereignissen aus schon dargestellten Segmenten.

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Mit diesem Zwischencoda-Ansatz bekommt die Erzählung an dieser Stelle einen "Happy-End"-Charakter. Die folgenden Segmente mit ihren wesentlichen eigentheoretischen Kommentaren zeigen jedoch, dass die Erfahrungsaufschichtung hier noch nicht ihr Ende erreicht hat.*

Segment 32 (TC 700 - 713): Was dann noch geschah: 'Ein Jahr später habe ich dann wirklich gekündigt'

Inhalt: Dieses Anschlusssegment nach dem Zwischencoda-Ansatz trägt tatsächlich zunächst den Charakter einer Nachblende, wie sie in Spielfilmen nach dem "Happy-End" vorkommt. Inhalt ist der Vollzug der Kündigung als dann auch formales Ende des beruflichen "Time-Out" und Startschuss für ein Karriere-Comeback. Zu diesem Schritt wurde ihr von dem sozialen Umfeld des "Time-Out"-Bereichs (in Person der Vorgesetzten benannt) gratuliert; also symbolisch wurde der Biografieträgerin moralische Unterstützung auf dem Weg in das neue Selbst-Bewusstsein hin zu einem handlungsschematisch gewählten potentiell aufsteigenden Wandlungsprozess zuteil.

Durch eine Hintergrundkonstruktion wird noch mal die Stellung der Vorgesetzten als signifikant Andere deutlich, die bereits als die Organisatorin des Ausbildungsplatzes (Kollegin des Vaters) eingeführt wurde.

Narrationsstrukturelle Merkmale: *In diesem Segment wird u.a. die stabilisierende Rolle der Vorgesetzten als signifikant Andere während der destabilisierten Phase der Verlaufskurvenproblematik deutlich.*

Segment 33 (TC 714 - 765): Auseinandersetzung mit dem Thema CI nach dem Reha-Kur-Aufenthalt in Stadt 13

Inhalt: Frau Ritter führt hier in Form einer nachträglichen Rückblende ein Erzählsegment zum Thema Auseinandersetzung mit der Option CI ein. Die dargestellte Erfahrungsabfolge lässt sich so skizzieren: Überweisung von Uniklinik des Heimatortes zu zwei Spezialkliniken -> ablehnende Haltung gegenüber der schon vereinnahmenden Einladung der einen Klinik (stationäre Aufnahme zur Prüfung) -> Ängste, sich dann nicht mehr aus einem in Gang gesetzten Ablauf zur OP befreien zu können -> Info-Fahrt zur anderen Klinik ->

sehr positive Erfahrungen dort mit dem Klinik-Personal: Frau Ritter fühlt sich erstmals im medizinischen Bereich ernst genommen und mit Kompetenz behandelt -> im Zuge der Untersuchungen und Erläuterungen erschließt sich der Biografieträgerin, dass die Mediziner maßgeblich an der Verschleierung der Progredienz ihrer Hörschädigung beteiligt waren. In dieser Klinik (Stadt 12) fühlt sich die Biografieträgerin verstanden: das Team aus Audiologin und HNO-Arzt nimmt ihre Verunsicherung gegenüber dem Thema wahr und drängt sie nicht zu dem Eingriff, obwohl auch dieses Team von den objektiven Daten die Implantation befürwortet. Frau Ritter wird vielmehr noch die Alternative einer höherwertigen Hörgeräteversorgung angeboten, mit subjektiv akzeptablem Ergebnis.

In der abschließenden Ergebnissicherung evaluiert sie, dass ihr das Wissen um die Machbarkeit eines CI in ihrem Einzelfall bei eventueller weiterer Verschlechterung genug Handlungssicherheit vermittelt, so dass dieses schwierige Thema für sie nicht weiter virulent war. Es wirkte dann in der Folge auch nicht mehr blockierend für die Umsetzungsarbeit im neuen Wandlungsprozess 'Studium – Berufskarriere' (vgl. TC 757 f).

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Darstellungsmodus ist hier eine nachträgliche Rückblende. Diese Art von Erzählaktivität, die aus dem homologen Erfahrungs- und Erzählstrom ausbricht, ist mit einer erweiterten Anstrengung verbunden. Dies wird schon deutlich an den Anstrengungen, dieses Erlebnis zeitlich korrekt zu verorten, was der Erzählerin auch erst endgültig nach Abschluss der ersten Aktivität und durch Unterbrechung der schon angesetzten Erzählung zur zweiten Aktivität in dieser Ereignisabfolge gelingt (TC 734). Somit wird davon ausgegangen, dass diese Aktivitäten mit einer besonderen biografischen Bedeutung verbunden sind. Von der Erfahrungsqualität werden hier zunächst noch einmal Bedrohungspotentiale evident, die schon in der Urszene im Segment 1 enthalten sind. Allerdings gelingt es der Biografieträgerin jetzt, mit einer Wahlentscheidung autonome handlungsschematische Impulse umzusetzen, welche dann durch erstmalig positive Akzeptanz-Erfahrungen eine adäquate und verstärkende Resonanz erfahren. Innerhalb des Ereignisablaufs in der dann gewählten Fachklinik eröffnet sich der Biografieträgerin das*

Potential für einen weiteren Wandlungsprozess. Sie wird hier zum ersten Mal nicht von den ihr übermächtig erscheinenden Ärzten sondern von der eher partnerschaftlich erscheinenden Audiologin zu den Ergebnissen der Untersuchung unterrichtet. Die Audiologin erscheint der Biografieträgerin dabei auch wesentlich kompetenter. Noch zentraler erscheint die Erfahrung, dass die subjektive Befindlichkeit der Biografieträgerin beachtet, akzeptiert und in den Entscheidungsprozess für die weitere Versorgung der Hörschädigung einbezogen wird. Die Biografieträgerin kann sich als Expertin ihrer Selbst erfahren, was sich auch in ihrer nun vorhandenen Fachkenntnis zur Entwicklung ihrer Hörminderung zeigt: "mit meinem Wissen jetzt sehe ich, die Kurve³ ist über Jahre immer schlechter geworden" (TC 742 ff).

In der eigentheoretischen Positionierung evaluiert sie, dass sie durch die Erfahrungsqualität in der gewählten Fachklinik eine Handlungssicherheit erfahren hat, indem dieses schwierige Thema für sie mit einem befriedigenden Ergebnis bearbeitet wurde.

Segment 34 (TC 766 - 774): Studienbeginn und Abschluss Lehramt Sonderpädagogik mit den Schwerpunkten Gehörlosenpädagogik, Schwerhörigenpädagogik und Lernbehinderung, sowie den Fächern Deutsch und Religion

Inhalt: Kurzes, nicht entfaltetes Erzählsegment zum dann begonnenen und zum Interviewzeitpunkt abgeschlossenen Studium. Keine argumentative Ergebnissicherung, nur minimale Erfahrungsqualität: Studium begonnen und abgeschlossen.

Interessant sind Nennung der Schwerpunkte und Fächerkombination. Beim Schwerpunkt zeigt sie, dass sie seit dem Wandlungsprozess das bis dahin unterdrückte aber wirkmächtige Thema Hörschädigung / -behinderung auch beruflich zum Thema macht.

³ Hier ist die Hörkurve gemeint, welche im Hör-Audiogramm visualisiert, in welchem Maße die Hörfähigkeit zum Messzeitpunkt vorhanden war.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Hier scheint nur ein kurzer Aufriss zum Erlebnis- und Erfahrungsbereich "Comeback des Studiums" vorzuliegen. Gleich im Anschluss folgt eine weitere Rückblende. Möglich, dass diese Rückblende hier den Themenbereich Studium noch mal unterbricht. Auch möglich, dass sie hier erst einmal gerafft die erfolgreiche Realisierung des handlungsschematischen Entwurfes "Berufliche Karriere" vorweg darstellen wollte.

Segment 35 (TC 775 - 794): Noch einmal zurück zu der Zeit unmittelbar nach der Reha-Kur, *"also da lief irgendwie unheimlich viel"*.

Inhalt: Eine weitere Rückblende. Ereignisablauf: Aufenthalt in einer religiösen, christlich-ökumenischen Bruderschaft als meditativer Ort außerhalb des Alltags und der bevorstehenden Aktivitäten. Dieser Ort ist vom Gründer der Bruderschaft als Ort der Versöhnung gestiftet worden. Für Frau Ritter verbindet sich in der Erfahrungsqualität dieser Aufenthalt mit drei Aspekten, die genau den Aspekt der Versöhnung in sich tragen. Zuerst ein Ort an dem angestaute Gefühle der Wut (sicherlich in Verbindung mit den zurückliegenden Prozessen der Verlaufskurve und des Wandlungsprozesses) raus gelassen werden können, als Voraussetzung der Versöhnung mit sich selbst und der Welt. Danach als Ort mit geregelten Abläufen, an dem die eigene Aufgewühltheit nach den zurückliegenden Erlebnissen des Aufschichtens, Erkennens und Verarbeitens von Leid im Zusammenhang mit der jahrelang verschleierte Hörbehinderung. Und nicht zuletzt ein Ort der Versöhnung mit der hörenden Welt, die als maßgeblicher Begründungszusammenhang für die Aufschichtung der Erleidendserfahrungen bis zur Verlaufskurve wirkt. An diesem Ort öffnet sich ein neues Tor zu tragfähigen Kontakten zur hörenden Welt, welches auch weiter regelmäßig besucht wird.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Als Erfahrungsqualität wird hier deutlich, dass es für die Biografieträgerin einer Struktur bedurfte, in der sie sich mit sich selbst und der hörenden sozialen Welt versöhnen konnte, als Basis für die Verwirklichung des an den Wandlungsprozess anschließenden handlungsschematischen Entwurfes. Dies scheint nach der ersten therapeutischen Auseinandersetzung mit der Hörbehinderung, die konfrontativen Charakter trug, eine zweite therapeutisch wirksame Ebene zu sein, durch die es erst möglich wird, den

Wandlungsprozess hin zu einem realisierbaren biografischen Handlungsschemata abzusichern.

Segment 36 (TC 795 - 822): 'Studium: war halt noch wie ne Nietzsche. Grad so im Bereich Hörgeschädigtenpädagogik'.

Inhalt: Unterteilung in 2 Sub-Segmente. Frau Ritter schätzt das jetzt gewählte Studium noch als Schutzraum ein. Die Gründe für diese Selbsteinschätzung detailliert sie im Anschluss.

Sub-Segment 36a (TC 795 - 812): 'Leichter schneller Einstieg ins neue Studium aufgrund meiner beruflichen und lebensweltlichen Erfahrungen mit der Hörbehinderung'.

Inhalt: Frau Ritter bekommt schnell praktikable Möglichkeiten, zusätzlich zum Studium berufliche Erfahrungen als studentische Hilfskraft in Lehre und Forschung zu sammeln. Diese Erfahrung sieht sie im Zusammenhang mit ihren Erfahrungen aus ihrem Berufsleben und ihrem Leben als von Hörschädigung Betroffene.

Sub-Segment 36b (TC 813 - 822): Inklusionserfahrungen aufgrund der kommunikativen Kompetenzen der hörenden und hörgeschädigten Kommilitonen.

Inhalt: Ein zweiter wesentlicher Grund für die Einschätzung, es handelt sich bei dem gewählten Studium um einen Schutzraum, sieht Frau Ritter in der dort vorhandenen Peer-Group der Kommilitonen. Aufgrund der Studienrichtung sind alle mit den Notwendigkeiten des Nachteilsausgleich (z.B. Gebärdensprache, Lichtverhältnisse) in der Kommunikation vertraut und wenden diese konsequent an. Zudem gibt es auch weitere Kommilitonen mit Hörschädigung. Als illustrativen Beleg führt sie die Möglichkeit an, mit diesen Leuten Smalltalk in einer Kneipe führen zu können.

Segment 37 (TC 822 - 837): 'Mit den alten hörenden Freunden in der Zeit vor dem Wandlungsprozess waren gesellige Aktivitäten nicht möglich'.

Segment 38 (TC 838 - 845): Aber in der Zeit vor dem Wandlungsprozess war meine Gemeinde sehr wichtig.

Segment 39 (TC 846 - 867): Die ersten vierundzwanzig Jahre meins Lebens war die Hörschädigung kein Thema.

Inhalt: Die Biografieträgerin gibt hier die evaluative Selbstpositionierung zum Erfahrungsstrom, dass die Hörschädigung bis zur Entfaltung der Verlaufskurvenproblematik kein biografisch relevantes Thema wurde. Dadurch blieben Hilfen zum Nachteilsausgleich, einschließlich spezieller technischer Hilfsmittel für Frau Ritter außen vor.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Damit bestätigt sie die Interpretationen zu der verschleiernenden Wirkungsmacht des Normalitätspfades gegenüber den Auswirkungen der Hörbehinderung in den ersten Segmenten.

Segment 40 (TC 868 - 869): "Ich frag mich heute: 'Was hab ich da eigentlich verstanden? Nichts.'"

Inhalt: Zentrale Einschätzung / eigentheoretische Positionierung zum Ereignisstrom aus heutiger Sicht zur Teilhabe in der Zeit vor dem Wandlungsprozess.

Segment 41 (TC 871 - 886): 'Im Kino hab ich nichts verstanden und konnte bei Komödien nie mitlachen'.

Inhalt: Weitere Belegerzählung und Detaillierung zu den Erleidenserfahrungen innerhalb der Peer-Group vor dem Wandlungsprozess am Beispiel von gemeinsamen Kinobesuchen. Die Erfahrungsqualität in dieser Erzählung ist eine Exklusionserfahrung aufgrund der Hörschädigung. Die in der Erzählung implizit enthaltenen Erleidenspotentiale werden deutlich (TC 875-878). Deutlich wird auch das Verhängnis, welches aus der Verschleierung entsteht: erst aus heutiger Sicht kann sie die eigentheoretische Verarbeitung leisten, dass sie die Inhalte der Filme aufgrund der mangelhaften lautsprachlichen Informationen nicht

verstanden hat. Demnach war ihr das im damaligen Geschehen nicht klar. Die Bedeutung dieses Umstands für das "I" und das "me" lassen sich erahnen und verdichten die bereits aus den vorherigen Segmenten gewonnenen Interpretationen zur Aufschichtung des Verlaufkurvenpotentials.

Segment 42 (TC 893 - 912): *"Also irgendwie hab ich das Gefühl, so im Studium hab ich m/ immer nur gearbeitet"*.

Inhalt: In diesem Segment stellt Frau Ritter eine Aufzählung von drei Aktivitäten dar, in denen sie sich neben dem Studium engagiert hat. Die Erzählung ist dabei wie zu Beginn des Interviews nur minimal entfaltet. Die Darstellung scheint auf eine Erfahrungsqualität abzielen, wie sie in der implizit eigentheoretischen Evaluation zum Ausdruck kommt: Mit dem Studium ist die Erfahrung verknüpft, eine alle Lebensbereiche durchdringende Arbeitsphase erlebt zu haben, die mit Anstrengung verbunden ist und entspannende, erholsame Freizeitaktivitäten nicht stattgefunden haben.

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Der biografische Wandlungsprozess innerhalb des beruflichen Karriere-Comebacks entwickelt eine Dynamik, durch welche dieser Zeitabschnitt in der Erfahrungsqualität für die Biografieträgerin ausschließlich mit Arbeit assoziiert ist. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass für die Biografieträgerin alle Aktivitäten (auch kommunikative) mit Arbeit an sich selbst und für Andere verbunden war. Hier wiederholt sich der Ehrgeiz-Modus. Außerdem scheint es neben den neuen tragfähigen sozialen Kontakten der Biografieträgerin in den Bereichen Studium und Nebenbeschäftigungen keine anderen (informellen) Kontakte gegeben zu haben (z.B. FreundIn / Verwandte).*

Segment 43 (TC 913 - 931): Unterstützung im Studium durch Stiftung

Inhalt: Abgesicherte Finanzierung des beruflichen Karriere-Comebacks durch Leistungsstipendium, aber mit ambivalenter Wirkung: Nachteilsausgleich wurde gewährleistet, aber verbunden mit Leistungsdruck.

Segment 44 (TC 936 - 948): Examenstress 1: 'Gefühl wieder, ich weiß zu wenig'.

Inhalt: Frau Ritter erzählt von der Examensphase. Sie beginnt mit der vorangestellten Evaluation "iss furchtbar". Diese Einschätzung stellt sie aber relativierend in einen Normalitätskontext: "Aber bei jedem, denk ich mal". Anschließend erzählt sie von den für ihre Situation besonderen Stressfaktoren: Schreibdolmetscher, Zeitproblem und das Gefühl zu wenig zu wissen und zu können. Diese zugespitzte Mischung während der Examenszeit, insbesondere das daraus resultierende Gefühl zu wenig Wissensbasis für eine angemessene Bewältigung der Aufgaben zu haben, ruft eine starke Erinnerung an die bedrohliche Hilflosigkeit während der Schulzeit und damit des Verlaufskurvenpotentials hervor. Folglich evaluiert sie diese Phase auch als eine Erfahrung von negativen Gefühlen.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Hier sind wichtige Hinweise auf die Entwicklung des "I" der Biografieträgerin enthalten. Im Zuge der Offenbarung der Hörschädigung gelingt es der Biografieträgerin die Rahmenbedingungen für die Umsetzung ihres handlungsschematischen Entwurfes zu optimieren. Sie hat auch stabilisierende soziale Kontakte im Arbeitsumfeld entwickelt. Die Erlebenserfahrungen aus der Zeit der Aufschichtung des Verlaufskurvenpotentials insbesondere im schulischen Kontext sind jedoch noch latent vorhanden und wirken bei entsprechenden psychosozialen Situationskonstellationen verunsichernd. Dazu passende Hinweise finden sich auch in später folgenden Segmenten und in argumentativen Evaluationen zum Komplex "Normalitätspfad" .

Segment 45 (TC 948 - 957): Examenstress 2: 'Mündliche Prüfungen mit technischen Hilfsmitteln und Schreibdolmetscher - Spontane Reaktionen als ein Leistungsmerkmal waren nicht möglich'

Inhalt: Mündlich-lautsprachliche Prüfungen mit technischen Hilfsmitteln gegenüber zweisprachiger Prüfung in Gehörlosenpädagogik: diese Gegenüberstellung reiht sie an als eine andere, die negative Selbstpositionierung zur Examenszeit illustrierende Erzählung. Auch hier wird als Erfahrungsqualität evident, dass in lautsprachlichen Situationen, insbesondere unter Stress auch mit dem Einsatz von technischen Hilfen zum Nachteilsausgleich keine vollständig befriedigende Selbst-Entfaltung bzw. Selbst-Präsentation entsprechend der eigenen Erwartungen möglich wurde.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Hinweise auf das Wechselspiel zwischen "me" und "I" .

Segment 46 (TC 957 - 963): Prüfung in Gehörlosenpädagogik als Gegenpol mit LBG⁴ und guter Artikulation

Inhalt: Ganz im Gegensatz zur im vorherigen Segment dargestellten Situation, folgt hier die Situation einer Prüfung, in der Gebärden zum Einsatz kamen und mit einem bewusst der Situation angepasst artikulierenden Lautsprachler. Hier wird die Erwartung an eine "normale" Kommunikationsform in mündlichen Prüfungen als einem Gespräch deutlich, in dem auch direkte Diskurs-Anschlüsse ("Kontern") möglich sind.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Normalitätserwartung!

Segment 47 (TC 963 - 971): Evaluation zur Examenszeit: 'Insgesamt war das Examen super, aber ich hab mich vom Endergebnis nie so gut gefühlt'.

Inhalt: Für Frau Ritter repräsentiert das objektiv-formal festgehaltene sehr positive Ergebnis der Examensprüfungen nicht die subjektiv erbrachten Leistungen. In der Evaluation gibt sie das dominante Gefühl dieses Abschnitts wieder: Das Ergebnis des Examens als die von ihr realisierte Leistung war im Kontext mit dem arbeitszeitlichen Aufwand "nicht genug".

Narrationsstrukturelle Merkmale: Hier bringt die Erzählerin einen Aspekt hervor, den sie etwas später im Interview noch einmal aufnimmt. Sie hat höhere Ansprüche an ihre Leistung als es die Bewertung von Außen widerspiegelt.

Die eigene Zufriedenheit und Akzeptanz mit der Ergebnisbewertung von Außen steht in einem unbefriedigenden Missverhältnis. Sie hat den Eindruck, dass die behinderungsbedingten Umstände quasi als Handicap-Zugabe in die Bewertung einfließt und somit die Attestierung ihrer Ergebnisse frisiert. Und dies ist für sie im Kontext ihres früh erworbenen Selbstverständnisses im Zuge des Normalitätspfades unbefriedigend.

⁴ Lautsprachbegleitende Gebärde.

Vor-Coda (TC 972 - 982): "Klingt so wenig (...) irgendwie".

Inhalt: Hier folgt die etwas unvermittelt nach dem Erzählsegment "Examen" stehende Coda. Zeitlich passt sie, da Frau Ritter zum Interviewzeitpunkt die letzte Prüfung für das Examen gerade drei Wochen hinter sich hatte. Diese Coda ist zeitlich nach ca. 40 Minuten Haupterzählung generiert. Inhaltlich sind bereits viele Erzählpotentiale angesprochen worden, jedoch nicht sehr viele davon detailliert entfaltet. Vielleicht bemerkt Frau Ritter an dieser Stelle, dass sie eigentlich trotz eines reichhaltigen Erzählpotentials nicht so viel erzählt hat. Eine andere Deutung wäre, dass für Frau Ritter die ereignisreiche und auch biografisch relevante Zeit erst nach der Krisensituation mit dem Wandlungsprozess richtig einsetzte. Die mit dem Wandlungsprozess verbundenen Ereignisse sind auch die am meisten entfalteteten Erzählungen und nehmen tatsächlich relativ wenig Raum ein.

Beginn Nachfrageteil:

Immanente Nachfragen

Coda (TC 983 - 986): "Weiß nich, vielleicht ham Sie noch 'ne Frage (...)?"

Inhalt: Frau Ritter gibt die das Wort unmissverständlich zurück an den Interviewer.

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Mit Blick auf die Vor-Coda scheint die Biografieträgerin noch nicht zufrieden mit der Vollständigkeit ihrer Erzählung zu sein und hofft anscheinend auf Anregung zur Komplettierung durch den Interviewer.*

Erste immanente Nachfrage (TC 987 - 992): Zu Handlungen in der aktuellen Situation der Biografieträgerin.

Segment 48 (TC 995 - 1069): 'Im Moment ehr so, halt wirklich Geld verdienen. Aber der Unijob war mir zu wichtig, um ihn aufzugeben'.

Inhalt: Geraffte Erzählung, Erfahrungsabfolge zu der Zeit nach der Abgabe der Examensarbeit bis zum Tag des Interviews. Es vermittelt den Eindruck von viel Arbeit und einer begrenzten Phase von Urlaub.

Die Hoffnung auf einen zweiten Aufenthalt im meditativen Ort 3 sieht sie jetzt als nicht mehr zu realisieren an, ergänzt, dass sie aber schon dort war, gleich nach dem Examen.

Zwei eigentheoretische Selbstpositionierungen: Zuerst, dass zwei der aktuellen Tätigkeiten, die sie jetzt neu begonnen hat, lediglich dem Erwerbseinkommen dienen und für sie nicht mit Bildungsprozessen bzw. beruflicher Karriere verbunden sind. Dann, dass ihr der weitergeführte Uni-Job (langjährige Tätigkeit als studentische Hilfskraft in einem bestimmten Seminar-Kontext) vor allem wegen der persönlichen Kontakte, die ihr über die ganze Zeit halt gegeben haben, wichtig ist.

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Aufschlussreich ist die zweite Evaluation mit Blick auf die Verbindung haltgebender persönlicher (sozialer) Kontakte (Gebärden-Gehörlosen-Kontext) mit Studium und Arbeit. Hier könnte ein Grund für die weiter vorne vollzogene Einschätzung liegen, dass sie den Eindruck hatte, die Studienzeit war nur erfüllt von Arbeit.*

Zweite immanente Nachfrage (TC 1072 - 1075): Zusammenhänge zum Besuch der Regelschule als schwerhöriges Mädchen

Segment 49 (TC 1076 - 1102): Erzählung zur Anamnese der Hörschädigung basierend auf Wissen aus zweiter Hand: "Weiß ich jetzt nur aus Berichtn von meinen Eltern"

Sub-Segment 49 a (TC 1076 - 1085): Wie alles begann

Inhalt: Hier berichtet Frau Ritter 'eigen-anamnestisch' von der Entwicklung ihrer Hörschädigung ca. ab dem 2. Lebensjahr. Diese Angaben sind sehr wichtig für die Einführung der Person!

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Die Hörbehinderung ist den Eltern und in der Kita aufgrund von Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung im zweiten*

Lebensjahr bekannt geworden. Als Reaktion darauf wurde eine logopädische Förderung begonnen. Allerdings hat die Therapeutin die Schwerhörigkeit als Ursache für die Sprachprobleme nicht bemerkt.

Sub-Segment 49b (TC 1086 - 1095): Der alte HNO-Arzt, doktert rum aber findet die Lösung nicht.

Inhalt: Alter HNO-Arzt hat Luft in Ohr gepumpt, was natürlich nicht wirklich geholfen hat. Erst als Frau Ritter einmal bei einem Vertretungsarzt dieses HNO-Arztes war, wurde die Schwerhörigkeit festgestellt.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Hier folgen detaillierte Hintergrundinformationen zu der Urszene (Segment 1). Diese Informationen hat Frau Ritter sicherlich auch aus Erzählungen ihrer Eltern, weshalb sie diese nicht im Segment 1 schon gegeben hat.

Sub-Segment 49c (TC 1096 - 1102): Untersuchungen in der Klinik folgen

Inhalt: Hier gibt Frau Ritter den im Anschluss an die diagnostizierte Hörbehinderung folgenden Klinikaufenthalt mit audiologischen Testverfahren wieder.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Auch dieser Abschnitt steht noch unter der einleitend markierten Spezifizierung, dass der Informationsgehalt auf Erzählungen der Eltern basiert. Interessant ist, dass Frau Ritter hier wieder eine Differenz bei der Bewertung der Test-Einschätzung im Verhältnis zwischen HNO-Ärzten und Audiologen vornimmt. Dieser Aspekt war auch schon Bestandteil im Segment 33.

Segment 50 (TC 1103 - 1140): Keine Empfehlung nach Tests in HNO-Klinik durch Mediziner für Sonderschule: Normalitätspfad wird durch die Eltern zielstrebig und konsequent, ohne zu Hinerfragen und die Schwerhörigkeit zum Thema zu machen eingeschlagen und durch alle Schulformen durchgehalten.

Inhalt: Hier gibt Frau Ritter Hintergrundinformationen zum Normalitätspfad, der schon in den ersten Segmenten deutlich wurde. Der Pfad wurde von den Eltern eingeschlagen und sehr effektiv und konsequent verfolgt, nachdem die Klinik

keine Schulempfehlung gegeben hat und der informelle / private Kontakt zu einer Lehrerin der Schwerhörigenschule eine deutliche Empfehlung gegen die Sonderschule mit sich brachte.

Deutlich wird hier auch, dass Frau Ritter in den meisten Schulen, die sie besuchte, sowohl die erste als auch die einzige schwerhörige Schülerin war.

Segment 51 (TC 1141 - 1158): Individuelle Infos an Lehrer durch Mutter als Strategie zum Nachteilsausgleich haben nur sehr partiell einen Effekt.

Inhalt: Die Mutter hat versucht, durch individuelle Infos an die Lehrer deren Verhalten gegenüber dem schwerhörigen Kind zu optimieren. Dies gelang nur sehr partiell. Als gelungenes Beispiel schildert Frau Ritter noch einmal den Englischlehrer und seinen Unterricht. Die meisten Lehrer haben die Hinweise nicht beachtet und die Schwerhörigkeit ignoriert.

Segment 52 (TC 1160 - 1179): Einstellung der Eltern aus Berichten Anderer: Tochter ist normal und bloß kein Mitleid mit dem Kind wegen der Hörgeräte. Zumal Frau Ritter Hörgeräte als Kind gern getragen hat.

Inhalt: Einstellung der Eltern verdeutlicht noch einmal den starken Normalitätsanspruch der Eltern!

Aber wichtig: Dies hier sind keine eigenerlebte Erinnerungen!

Segment 53 (TC 1180 - 1189): Konsequenz der elterlichen Einstellung: Keine Kontakte zu anderen Betroffenen und keine Infos z.B. zur Möglichkeit eines Sonderabiturs für Gehörlose und Schwerhörige in Essen

Inhalt: Die Biografieträgerin kommt zu der Einschätzung, dass mit dem Wissen von heute ihre Eltern evtl. zumindest für die Oberstufe einiges anders entscheiden würden. Aus ihrer damaligen konsequenten Haltung heraus hatten sie aber weder Kontakt zu anderen Betroffenen bzw. Eltern anderer Kinder mit Hörschädigung, und somit auch keine Informationen z.B. zu Bildungseinrichtungen mit sonderpädagogischen Angeboten wie dem rwb Essen.

Segment 54 (TC 1190 - 1200): Ich wäre damals nicht in die Schwerhörigen-schule gewechselt.

Inhalt: Hier verdeutlicht Frau Ritter mit der Darstellung ihrer damaligen Einstellung zu sonderpädagogischen Schul-Angeboten sowie zur fiktiven Berufsempfehlung "Lehrerin für Schwerhörige", wie stark der Normalitätspfad bei ihr selbst auch gewirkt hat. Sie konnte sich als Schwerhörige keine Vorteile von einer Schule vorstellen, in deren Lernumgebung sie lediglich mit anderen Schwerhörigen zusammen ist.

Segment 55 (TC 1201 - 1209): *"Und bei meinen Eltern denk ich, die ham intuitiv vieles (...) für mich richtig gemacht."*

Inhalt: Wichtig: Erste (und einzige?) Evaluation zu der Rolle der Eltern. Eltern werden in ihren Handlungen im Kontext mit der schwerhörigen Tochter als positiv dargestellt. Negative Kritik bleibt aus, auch wenn die positive Darstellung durch die Spezifizierung "vieles" nicht so total ausfällt, als wenn es "alles" heißen würde.

Segment 56 (TC 1210 - 1237): *"Aber es war halt wirklich eben so grau Integration."* Eine Situation in Klasse sechs verdeutlicht dies.

Inhalt: Frau Ritter erzählt von einer Schlüssel-Erinnerung, die ihre Erfahrungsqualität aus der sozialen Situation der Einbindung in der Regelklasse wiedergibt. Sie bekam in der 6. Klasse als einzige Schülerin von allen Schülern eine eins im Deutsch-Diktat, obwohl sie einen Fehler hatte. Dieser Fehler wurde von der Lehrerin unter Aspekten des behinderungsbedingten Nachteilsausgleichs nicht beachtet, was für Frau Ritter damals allerdings mit dem Gefühl einer ungerechtfertigten Sonderbehandlung / Bevorzugung verbunden war, so dass sie den beschiedenen Erfolg emotional als falsch, also nicht akzeptabel eigentheoretisch verarbeitet hat.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Bedeutungskontext dieser Erfahrungsqualität: *Auf dem Normalitätspfad wurde kein ausgewogenes Verhältnis zu den Auswirkungen der eignen Hörschädigung entwickelt, wodurch legitime Hilfen zum Nachteilsausgleich durch die Betroffene selbst als illegitime Bevorzugung*

empfunden wurde. Ein nicht nur in der Grauen Integration verbreitetes Phänomen, sobald es eine Messlatte für alle gibt, von der nur die Kinder mit Behinderung abweichen.

Segment 57 (TC 1238 - 1263): 'Diktate Üben gehört noch zu den Erinnerungen an die Ferien bei meiner Oma'

Inhalt: Hier bezieht sich die Erzählerin noch einmal auf eine Situation aus den ersten 6 Segmenten, wo sie vom Urlaub bei ihrer Oma erzählt hat. Zu Beginn des Interviews war ihr dieser Aspekt (Diktate üben) nicht präsent.

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Interessant ist eine Differenz in der Einschätzung zu den damaligen Anstrengungen, die Frau Ritter im Vergleich mit der Großmutter gibt: Die Großmutter hat diese Übungen als wesentlich weniger anstrengend und erleidend für die Enkeltochter in Erinnerung, als es Frau Ritter retrospektiv evaluiert. Dies könnte auf eine im Nachgang zum Wandlungsprozess vollzogene Umdeutung dieser Situation (stellvertretend vielleicht auch für andere Situationen im Kontext Normalitätsanstrengungen) hindeuten: der im Zuge des Normalitätspfades entwickelte Ehrgeiz gestattete es der Biografieträgerin im damaligen Ereignisstrom nicht, die negativen Seiten der Anstrengung zu zeigen. Aus der aktuellen Perspektive, insbesondere nach den durchlebten Wandlungsprozessen gelingt es Frau Ritter, auch diese Seiten der Normalitäts-Medaille zu sehen und zu artikulieren.*

Dritte Exmanente Nachfrage (TC 1264 - 1268): Wie hat sich der Alltag mit den Mitschülern gestaltet?

Segment 58 (TC 1269 - 1375) Schulzeit bis zur Oberstufe

Sub-Segment 58a (TC 1269 - 1280): 'Ich hatte ja immer eine Freundin, die mich überall mitgezogen hat und war irgendwie dabei, manchmal auch einfach nur so dabei'.

Inhalt: Hörende Freundin als signifikant Andere: Inklusionshelferin in die Welt der Hörenden?

Erfahrungsqualität: Feste Bezugsperson in Form einer bestimmten Freundin spielt große Rolle. Dadurch war Frau Ritter in der Peergroup der Hörenden Gleichaltrigen mit anwesend. Allerdings ist die Qualität der Anwesenheit eher als passiv spezifiziert.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Auch hier deuten sich durch nicht wirklich gelingende Teilhabe an den eigentlich zentralen kommunikativen Prozessen innerhalb der Peer Verlaufskurvenpotentiale an.

Sub-Segment 58b (TC 1280 - 1290): 'Hatte lebhaftere Mitschüler, die dann auch sagten: ***"Boa, die kriegt immer gute Noten, aber die sagt doch gar nichts."***

Inhalt: Zwiespältige Situation in der grauen Integration: Neid der lautsprachfitten Mitschüler ob der guten schulischen Leistungsbeurteilung für Frau Ritter bei fehlender bzw. sehr geringer lautsprachlich-kommunikativer Präsenz. Dennoch bringt die Erzählerin eine subjektive Zufriedenheit mit der Teilhabe zum Ausdruck, die sie durch die starke Bindung an eine Freundin realisiert sieht.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Starke Bindung an eine Freundin scheint gegenüber den Erleidenspotentialen innerhalb der lautsprachlichen Peer der Klassenmitschüler stark stabilisierend gewirkt zu haben.

Sub-Segment 58c (TC 1290 - 1303): ***"Und das Leben war wirklich in der Gemeinde."***

Inhalt: Wiederholung und Detaillierung zu Segment 16: Bedeutung der Pfadfinder als haltgebende soziale Bezugsgruppe (Peer). Relativierende Evaluation in homologen und retrospektiven Perspektiven.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Die divergierenden Evaluationen zu dem Zeitabschnitt verdeutlichen bzw. verdichten die Hinweise auf den laufenden Wandlungsprozess der Biografieträgerin.

Sub-Segment 58d (TC 1304 - 1316): "war halt einfach normal, jetzt in Anführungsstriche es wurde nich viel Rücksicht genom aber es war irgendwie, dabei also"

Inhalt: Hier wiederholt Frau Ritter noch mal die Einschätzung der sich wandelnden Teilhabeerfahrung. Die Mittelstufe wird in der Erfahrungsqualität als sehr schwierige Zeit erinnert. Mit der Oberstufe folgte eine Zeit der stabilen sozialen Integration. Wobei sehr viele relativierende Termini in der Sequenz auffallen, die den Eindruck einer Schwierigkeit der befriedigenden Einschätzung bzw. Evaluation dieses Abschnitts hinterlassen.

Sub-Segment 58e (TC 1317 - 1326): 'Vielleicht gab es ja versteckte Rücksichtnahme, die ich gar nicht bemerkt habe: z.B. meine Freundin'.

Inhalt: Frau Ritter mutmaßt hier über mögliche, für sie zu der damaligen Zeit nicht offensichtliche Rücksichtnahmen von nahestehenden Menschen gegenüber ihren Kommunikationsbedarfen. Als Beleg-Beispiel erzählt sie von dem Kommunikationsverhalten ihrer langjährigen Freundin. Mit ihr ist der Kontakt seit 10 Jahren nur noch sehr unregelmäßig und in großen Abständen möglich. Diese enge Freundin scheint jedoch über die Jahre der engen Beziehung zu Frau Ritter ein Gespür für die Besonderheiten in der Kommunikation mit Frau Ritter entwickelt zu haben, welches heute noch trägt (z.B. erkennt die Freundin noch heute sehr schnell, wenn Frau Ritter etwas nicht verstanden hat und kann dann sofort ohne große Problematisierung reagieren).

Narrationsstrukturelle Merkmale: Hier spricht Frau Ritter implizit einen Aspekt an, der als wesentlicher Faktor für das subjektive Gefühl des integriert-seins gilt. Dadurch, dass sich die beste Freundin auf die Kommunikationsbedarfe der Biografieträgerin eingestellt hat, wurde die hierdurch unbemerkt optimierte Kommunikation "normalisiert", sie fiel nicht als etwas besonderes auf. Der Rückzug von den anderen Mitgliedern der Schulklasse als Peer-Rahmen verstärkt diesen Effekt, da dadurch die Auffälligkeiten in der Kommunikation effizient vermieden wurden. Da es die feste Beziehung zu der einen Freundin gab, genügte das auch weitestgehend den subjektiven Anforderungen an sozialer Integration. Beide zusammen erschienen als ein durchaus realistisches

Freundschaftspaar einer eher ruhigen aber intelligenten Person und einer sehr lebhaften Person, wobei die erwarteten und bereitgestellten Darstellungspotentiale quasi von der lebhaften Person mit ausgefüllt werden konnten, ohne die Gefühle der Biografieträgerin dabei zu verletzen.

Sub-Segment 58f (TC 1327 - 1344): Mittelstufenzeit - Pubertätszeit: Divergierende Interessen zur Altersgruppe - Statt Party die Pfadfindergruppe

Inhalt: Wesentlicher Aspekt: Während der Pubertät stärker abweichendes Interesse bei Frau Ritter (getragen auch von ihrer Freundin) gegenüber ihren Altersgenossinnen. Mit der Inklusion in der christlich-religiösen Pfadfindergemeinschaft eröffnet sich Frau Ritter ein Erfahrungsraum außerhalb des informellen Begegnungsraumes mit der Peergroup. Frau Ritter expliziert die Unterschiede nicht, jedoch wird durch die Gegenüberstellung von "Partys" auf der informellen Peer-Group-Seite und den Pfadfindern, und hier insbesondere die Clique zusammen mit den etwas älteren Jugendlichen, auf der christlich-religiösen Alternativ-Seite und ihrer Wahl für eine der Seiten implizit etwas deutlich: Frau Ritter wählt zusammen mit ihrer Freundin einen Erfahrungsraum, in dem es Regeln auch für die Kommunikation gibt und in der gegenseitige Rücksichtnahme, Toleranz und Förderung der Jüngeren durch die Älteren eine Rolle spielen.

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Die Biografieträgerin offenbart hier implizit den Grund für die stabilisierende Funktion der Pfadfinder in der Phase der Verlaufskurvenaufschichtung. Die Pfadfinder eröffnen ihr einen ihrer kommunikativen Situation angemesseneren Erfahrungsraum, als es die informellen Erfahrungsräume der Altersgruppe anbieten würden.*

Interessant ist der Hinweis, dass der Zugang bzw. der Impuls zum Zugang zu dieser Gruppe weder von den Eltern noch intentional von der Biografieträgerin selbst ausging. Hier scheint sich mit "wo wir so, also ich und auch die Freundin irgendwie so reingerutscht sind" entweder Verlaufskurven- oder sogar eher Wandlungspotential, da positiv konnotiert, zu offenbaren.

Sub-Segment 58g (TC 1345 - 1361): *"(...) also, wo ich, meine Eltern mich nich hingedrängt ham, (...) wo wir so (...) irgendwie so reingerutscht sind und dann direkt in Gremien (...) denn in ner Bücherei gearbeitet (...)"*

Inhalt: Im Kontext des Engagements und der Teilhabe der Biografieträgerin innerhalb der christlich-religiösen Gemeinschaft werden hier von der Erzählerin deren Eltern explizit nicht als die Initiatoren und Förderer markiert. Allerdings markiert sie auch nicht sich und ihre Freundin als Initiatoren, sondern bemüht ein Schicksalhaftes *"irgendwie so reingerutscht"*.

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Gegenüber der schicksalhaften Aufschichtung von Verlaufskurvenpotential im schulischen Bereich spiegelt sich in diesem Segment ein sich ebenfalls schicksalhaft eröffnendes Wandlungspotential in einem alternativen sozialen Erfahrungsraum, den christlichen Pfadfindern. Dieser schicksalhaft eröffnete Zugang bringt der Biografieträgerin positive Erfahrungen der Teilhabe (z.B. in Gremien, Mitarbeit in öffentlicher Bücherei), ohne das sie dies geplant hat. Das sich in dieser parallelen Erfahrungswelt (neben der schulischen) andeutende Wandlungspotential entfaltet mit Blick auf die schon dargestellten Erleidenserfahrungen im schulischen Bereich eine stabilisierende Wirkung. Es eröffnet aber auch positive Erfahrungen für das eigene Selbstvertrauen, welche ihr dann später (Kontext berufsbiografisches Time-Out durch Lehre als Buchverkäuferin) in Krisensituationen alternative Handlungsoptionen eröffnen.*

Sub-Segment 58h (TC 1362 - 1375): *"da warn wir (Frau Ritter und ihre Freundin CR) einfach in der Klasse (...) immer so die Pfadfinder und (...) wir warn uns dann auch genug in der Klasse"*.

Inhalt: Abschließende Evaluation zur Situation der sozialen Integration in der Mittelstufen-Zeit: Frau Ritter und ihre Freundin hatten mit ihrem Engagement und dem damit verbundenen Erscheinungsbild sowie ihren nach Außen ausgerichteten Kontakten innerhalb der schulischen Peer-Group einen besonderen Status, der sie von den anderen SchülerInnen unterschied. Dies evaluiert Frau Ritter aber nicht als exklusiv im Sinne von aussondernd: da die Freundin ja Hörende war, sie sich als Hörende aber durchaus auf die Kommunikation mit

ihrer schwerhörigen Freundin einstellen konnte, war es für die Biografieträgerin normal. In ihrer Erinnerung genügten sich beide in dieser Freundschaftsbeziehung auch innerhalb der Gesamtgruppe der Schulklasse. Der entstandene Status dieser Zweier-Freundschaft gegenüber den MitschülerInnen als "Pfadfinder-Ökos" wirkte auch nicht in dem Maße stigmatisierend, da es sich durchaus um ein innerhalb des Normalitäts-Spektrums für Mädchen noch vertretenen Status (sogar im oberen Leistungsspektrum angesiedelt) handelt.

Segment 59 (TC 1377 - 1381): *"Wir hatten unsre Clique dann in der Oberstufe, das war uns schon wichtig."*

Inhalt: Mit zunehmendem Alter und wahrscheinlich auch wachsendem zeitlichen Anteil wird die Peer-Group des schulischen Umfeldes wichtiger, zumindest für die Freundin.

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Rolle der Freundin als signifikant Andere!*

Segment 60 (TC 1382 - 1391): *Veränderungen im Verhalten der Freundin nach Weggang als Anstoß für Reflektion.*

Inhalt: Im Zugzwang der Erzählung generiert Frau Ritter zuerst eine gemeinsame Evaluation zu ihrer Einbindung in die Gesamtgruppe der Schul-Peer. Diese Einschätzung revidiert sie im weiteren Erzählstrom: Die Biografieträgerin hat eine weitergehende Einbindung in Gruppenaktivitäten, die zur Zeit der Mittelstufe und Oberstufe verbreitet waren, nicht vermisst. Bei ihrer Freundin ist sie sich aufgrund der Beobachtung einer Verhaltensänderung nach der Trennung nach Schulende nicht mehr so sicher. Sie äußert die Vermutung, die Freundin hat später während ihres Studiums (dann ohne schwerhörige Freundin) viele Gruppen-Aktivitäten und damit Erfahrungen nachgeholt, auf die sie während der Schulzeit mit der schwerhörigen Freundin verzichtet hat.

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Bild von der signifikant Anderen "beste Freundin" verändert sich. Bisher als "normal" bewertetes Verhalten könnte sich als besonderes Verhalten Entpuppen.*

Bedeutung für das "me"?! Verunsicherung aber nicht wirklich Destruktion.

Segment 61 (TC 1393 - 1407): 'Ich glaube die Mitschüler wussten das ich schwerhörig bin, haben das aber garnich so gemerkt'.

Inhalt: Frau Ritter ist sich unsicher über den Kenntnisstand ihrer Mitschüler zu ihrer Einschränkung.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Hinweis auf das "me": Frau Ritter sieht sich hier in der Wahrnehmung der Mitschüler auch als "normal" an, ohne Behinderung. Obwohl sie ein bewusstes Wissen (wahrscheinlich wegen der offensichtlichen Hörgeräte) vermutet. Diese Sequenz passt zu den Aussagen des Normalitätspfades.

Segment 62 (TC 1408 - 1446): Bei Lehrern kein Thema

Inhalt: Hier erzählt Frau Ritter am Beispiel des Religionsunterrichts bzw. -lehrers, wie wenig Thema, Wissen und Beachtung zu ihrer Hörschädigung bei den Lehrern vorhanden war.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Interessant sind hier die aus dem "me" erwachsenen Reaktionen der Biografieträgerin auf das Verhalten der Lehrer: Fach wird abgewählt und später wird die Unwissenheit des Lehrers mit "der kennt mich halt nich" bewertet, was im Kontext mit der Teilung zwischen Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Schule zu verstehen ist.

Segment 63 (TC 1447 - 1455): "Also, des war schon so, dass ich irgendwie mehr machen musste (...)"

Inhalt: Eigentheoretische Selbstpositionierung: Frau Ritter schätzt für sich im Vergleich mit den hörenden MitschülerInnen einen höheren Aufwand an Lernleistung aufgrund der Hörbehinderung ein.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Erfahrungsqualität: Die Situation, als einzige Schwerhörige innerhalb einer hörenden Vergleichsgruppe im Setting eines Normalitätspfades der "grauen Integration" zu sein, führte zu einem Mehraufwand an Arbeit, um dem in diesem Setting entwickelten Leistungsanspruch (vgl. auch vorherige Segmente) gerecht zu werden.

Segment 64 (TC 1457 - 1480): Im Nachhinein stellte sich raus: einzelne Lehrer waren aufmerksam - Beispiel Englischlehrer

Inhalt: Thema noch immer Alltag als schwerhörige Schülerin mit den hörenden MitschülerInnen.

Hier wechselt Frau Ritter die Perspektive hin zu den Lehrern. Zuvor hatte sie die Einschätzung gemacht, dass die Hörschädigung innerhalb der Schulzeit kein Thema war. Dazu gab es die Differenzierung, dass es einen Unterschied zwischen Mittelstufe und Oberstufe gab. Jetzt schätzt Frau Ritter ein, dass einzelne Lehrer gegenüber der schwerhörigen Schülerin doch aufmerksamer waren, als sie es in ihrem Erfahrungsstrom erinnern kann. Das Wissen dazu hat sie eher Zufällig nach der Schule durch ein Gutachten für die Studienbewerbung bekommen. Als Belegbeispiel wählt sie dann wieder den Englisch-Lehrer und -unterricht, welche bereits in der Haupterzählung eine positive Rolle gespielt haben.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Erfahrungsqualität: *Nachträgliche Korrektur zur Rolle der Lehrer und deren Sicht / Wissen / Handeln im Kontext der Hörschädigung. Wissen aus Gutachten, welches nach der Schulzeit angefordert wurde.*

Eigentheoretische Positionierung: *ein Teil der Lehrer waren aufmerksam gegenüber den Einschränkungen der schwerhörigen Schülerin.*

Beleg dazu über Englisch-Lehrer.

Hinweis: *Englisch-Lehrer taucht schon positiv in der Haupterzählung auf.*

Eigentheoretische Positionierung der Biografieträgerin gegenüber dem Lehrerverhalten erfolgt nicht polarisierend. vielmehr ist eine Harmonisierungstendenz zu erkennen: Die im Zuge des Normalitätspfades erlittenen Verletzungen aufgrund von Exklusionserfahrungen innerhalb der grauen Integration werden versucht, durch nachträgliche rationalisierende Erklärungen (dann auch in den noch folgenden Einschätzungen verdeutlicht) aufzulösen und als wichtige biografische Erfahrungen positiv in die Erfahrungsaufschichtung zu integrieren.

Segment 65 (TC 1481 - 1502): Die Zeit der grauen Integration ohne thematische Präsenz der Hörschädigung SOWIE die Erfahrungen seit dem Bewusstsein für die Hörschädigung: 'Ich würde beides nicht missen wollen'.

Inhalt: Hier positioniert sich Frau Ritter zu ihren beiden Erfahrungswelten. Es beginnt mit der zeitlichen Verortung des Beginns ihres Bewusstseins für die eigene Hörschädigung. Dieser Beginn ist aufgrund der Bildungsbiografie erst sehr spät. Die dann folgende eigentheoretische Selbstpositionierung in Form einer Gegenüberstellung beider Erfahrungszeiten zeigt deutlich die Harmonisierungsversuche von Frau Ritter. Sie möchte beide Zeiten, die Zeit des Erleidens bei Verschleierung der Hörschädigung und die Zeit der Erkenntnis nicht missen. Als eine Strategie zum versöhnlichen Umgang mit der Zeit des Erleidens nennt sie verbalisierende Rationalisierungen (*in Worten ausdrücken können und damit ein bisschen aus der psychischen Verdrängung hoch holen*), die ihr aufgrund des berufsbiografisch als auch informell zugänglichen Wissens, welche sie sich nach dem Erkennen der Hörschädigung als wesentliches Thema zueigen machen konnte, möglich werden.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Hier wird das Bestreben deutlich, die leidvollen Erfahrungsabschnitte in die eigene Biografie erträglich aufzuarbeiten und damit eine angemessene Position in der eigenen Orientierungsstruktur zugeben, nachdem die Gründe für die Leidvollen Erfahrungen mit der Bewusstwerdung der eigenen Hörschädigung entschleiert sind.

Segment 66 (TC 1503 - 1509): Mein Leben mit der Hörschädigung ist eine ganz andere Thematik als bei einer Person, die von Anfang an in sonderpädagogischen Einrichtungen mit anderen Menschen mit Hörschädigung zusammen war.

Inhalt: In einer eigentheoretischen Selbstpositionierung macht hier die Biografieträgerin den Vergleich zu einer Freundin auf, die eine ähnliche Schädigungs-Geschichte hat, aber den völlig anderen Bildungsweg über sonderpädagogische Einrichtungen absolviert hat, mit frühem engen Kontakt zu anderen Menschen mit Hörschädigung. Demnach gestaltet sich die biografische Ausein-

andersetzung und Bedeutung der Hörschädigung als völlig andere Thematik. Leider detailliert Frau Ritter diese Einschätzung nicht weiter.

Vierte immanente Nachfrage (TC 1510 - 1512): Thema Freundschaften / Bruch mit der Freundin, was war dann?

Segment 67 (TC 1513 - 1550): *"(...) ich hab jetzt nich mehr und will auch nich mehr diese Rolle haben derjenigen, die immer nur still dabei sitzt. Also es ist nich mehr meine Rolle. In die Falle ich mit den Freunden, in der großen Gruppe noch zurück, aber ich mag die nich mehr. Also. Weil=chs jetzt anders kenne, also dass ich eben auch diejenige sein kann die mit redet."*

Inhalt: Hier versucht Frau Ritter einen wesentlichen Kern des Wandlungsprozesses für ihr Verhalten auszudrücken. Auslöser dafür ist die Frage nach dem Bruch mit der wichtigen Freundin und der Zeit danach. Die Ausführungen sind zunächst sehr brüchig. Es fällt auf, dass es der Biografieträgerin scheinbar schwer fällt, den Prozess zunächst in Worte zu fassen. Sicherlich weil der Prozess auch wieder mit verstärkten Erleidens-Erfahrungen verbunden ist. In der Sequenz wird schließlich evident, dass mit dem Fortgang der Freundin ein Bruch im Integrationserleben verbunden ist. Die signifikant Andere "Freundin", welche quasi den Zugang zur Teilhabe innerhalb der Peer-Group für Frau Ritter gewährleistete, ging weg. Damit war Frau Ritter plötzlich auf sich selbst gestellt und erlebte die volle Härte der Desintegration innerhalb der hörenden Gruppe. Aufgrund der damaligen Verschleierung der eigenen Hörschädigung im Zuge des Normalitätspfades gelang es Frau Ritter nicht, die Zusammenhänge für das Erleiden zu erfassen und auch nicht ihre Befindlichkeit und Bedarfe den anderen mitzuteilen. Der Teufelskreis aus Rückzug und Grübeln über die eigene Unfähigkeit, verbunden mit weiterem Rückzug setzte ein.

Wichtig: Aus heutiger Perspektive, also nach dem Beginn des Wandlungsprozesses, kann sie sich zu diesen Verstrickungen klar positionieren. Durch mittlerweile in der Gebärdenkultur gewonnene Kommunikationserfahrungen hat sie sich auch schon als sehr aktive Person erlebt. Die dabei gewonnenen Autonomie-Erfahrungen im Kontext Kommunikation lassen sie im Spiegel mit

den früher erlittenen Ausgrenzungserfahrungen formulieren, diese Rolle der stillen Beisitzerin nicht mehr haben zu wollen. Allerdings kann sie sich im Kontakt mit dem alten Umfeld von dieser Rolle noch nicht befreien.

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Als Prozessstruktur wird in dem Kernsatz dieses Segments deutlich, dass die Biografieträgerin im Zuge des Wandlungsprozesses viele Zusammenhänge zum Entstehen ihres Verlaufskurvenpotentials erkannt hat. Allerdings wird auch deutlich, dass sie sich (noch) nicht in jedem Fall der Wirkmechanismen dieser Verlaufskurvenproblematik entziehen kann.*

Im Kontext mit den harmonisierenden Selbstpositionierungen zu der Zeit der Aufschichtung des Verlaufskurvenpotentials deutet sich an, dass ein Grund für die noch bestehende Problematik in der (noch) nicht offensiv geführten Auseinandersetzung mit den Gründen der Verlaufskurve liegt. Dieses Moment kann sicherlich als ein Impuls für die Weiterführung des Wandlungs- und damit Bildungsprozesses angesehen werden.

Segment 68 (TC 1551 - 1558): 'War so'ne Zeit, wo Familie sehr wichtig war.'

Inhalt: Wiederholung der Evaluation, dass Familie das wichtige, haltgebende Netzwerk während der Phase der Aufschichtung des Verlaufskurvenpotentials darstellte.

Segment 69 (TC 1558 - 1561): In der Zeit des Hörsturzes hatte ich auch einen hörenden Freund, der mich nicht verstanden hatte. Ich war nah an einer Depression.

Inhalt: Detaillierung zum zweiten Krisenereignis Hörsturz!

Erfahrungsqualität: Hörende soziale Umwelt (Freund) entwickelt kein Verständnis für die Lage im Kontext Hörschädigung, was zu einer fast Pathologisierung des Verlaufskurvenpotentials führt. Evaluation: *"also ich war nicht richtig depressiv, aber schon nah' dran"* verdichtet die Interpretation, dass mit dem Hörsturz die Entfaltung der Verlaufskurve einsetzt.

Segment 70 (TC 1562 - 1563): 'Die Familie fühlte sich da hilflos'.

Inhalt: Weitere Detaillierung zum zweiten Krisenereignis: Evaluation zum sozialen Netzwerk Familie und Freunde damals: Hilflosigkeit! Da Hörbehinderung im Zuge des Normalitätspfades kein Thema für eine aktive Auseinandersetzung und damit auch potentiellen Bewältigung war, gab es nur Hilflosigkeit.

Segment 71 (TC 1563 - 1564): 'Meine Mutter hat das durchgekämpft, dass ich nach Stadt 13 kam, (...) weil ich das gar nicht konnte, also dieses Durchbeißen und so'.

Inhalt: Mutter als signifikant Andere in der Krisensituation, die das Richtige tut.

In dieser Sequenz wird die Rolle der Mutter deutlich, was in der Haupterzählung noch nicht entfaltet wurde. Interessant ist, dass die Mutter an dieser Stelle aus der Hilflosigkeit heraus mit der Tochter die Entscheidung für einen Weg wählt und notwendige Hilfe zum Nachteilsausgleich leistet, um die Barrieren aus dem Weg zu räumen. Die Mutter ist an einer anderen Stelle auch schon innerhalb des Normalitätspfades als Akteurin benannt worden, die versucht hat mildernden Einfluss auf mögliche Barrieren durch das Lehrerverhalten zu nehmen.

Hier wird ein Aspekt evident, der aus der Integrationsforschung bekannt ist: Mütter als Triebkraft der Inklusionsbewegung. Die Mutter hat hier die Gefahr für ihre Tochter erkannt und dann mit ihr zusammen die richtigen Weichen gestellt.

Segment 71 (TC 1564 - 1566): 'Alte Freunde des hörenden Umfelds haben immer noch wenig Verständnis für die Hörschädigung'.

Inhalt: Illustrierendes Beispiel für die schwierige, instabile Lage der Biografie-trägerin: Alte Freunde und Bekannte (hörendes Umfeld) sind kaum in der Lage, die Hörschädigung, welche jetzt von der Biografie-trägerin ein wesentliches und offenes Thema ist, zu beachten. Hier kommt es immer noch zu Erleidens-erfahrungen. Thema: Umgang mit Hörenden - altes Umfeld.

Segment 72 (TC 1567 - 1568): Für hörende Freunde ist es schwierig zu begreifen, dass es für mich wichtig ist, andere Kommunikationsformen zu nutzen, die für mich super sind.

Inhalt: Eigentheoretische Selbstpositionierung: Für hörende Freunde, die völlig außerhalb der Thematik Hörschädigung (Erfahrungen mit Gebärden, Kommunikationsbarrieren, Nachteilsausgleiche etc.) stehen, war und ist ein Umdenken und eine Veränderung des Handelns gegenüber der Biografieträgerin schwierig! Hinweis auf die weitere Wirksamkeit ungünstiger, potentiell Erleiden provozierender Rahmenbedingungen, neben den neuen, positiven Rahmenbedingungen.

Segment 73 (TC 1569 - 1571): Aktuell im Studium eine stabile Situation, aber was kommt im Referendariat?

Inhalt: Schonraum Studium - was kommt dann?

-> Gruppe von Hörenden, Schwerhörigen und Gehörlosen mit Wissen um Kommunikationsbarrieren und entsprechenden Kompetenzen zu deren Bewältigung (z.B. durch Gebärdenkompetenz) gibt halt, Inklusionserfahrung und eröffnete damit Räume für eigene handlungsschematische Entwürfe.

-> Ängste vor bevorstehendem Wechsel in das Referendariat: Was kommt dann? Sind dort auch stabilisierende Rahmenbedingungen, können diese geschaffen werden oder gibt es einen Rückfall in die alte Erleidenrolle?

Segment 74 (TC 1572 - 1575): 'In der Welt der Hörenden: Frustrationserlebnisse kommen immer. Wichtig, ich muss darauf vorbereitet sein'.

Inhalt: Illustrierendes Beispiel zu Erlebnissen in der Welt der Hörenden. Exklusionserfahrungen (kommunikativer und damit auch sozialer Ausschluss) sind immer noch sehr frustrierend. Evaluation: hilfreich ist ein Wissen zur Zusammensetzung von sozialen Gruppen, dann kann sich die Biografieträgerin mental vorbereiten und die Frustration ist erträglicher.

Erleidenspotential innerhalb von Gruppen mit Hörenden!

Segment 75 (TC 1575 - 1576): 'Zwischen zwei Welten ist manchmal positiv und manchmal negativ: Ich kann beide Welten rein, stoße aber in beiden Welten an Grenzen!'

Inhalt: Wanderin zwischen den Welten: Zugang zu beiden möglich, aber Erfahrung der Begrenzung auch in beiden Welten!

Segment 76 (TC 1577 - 1584): Thema CI

Inhalt: Hier verdeutlicht sich die Zwickmühle, in der sich die Biografieträgerin mental befindet. In der Auseinandersetzung mit dem CI bringt sie als Erfahrungsqualität drei unterschiedliche Positionen zum Ausdruck. Zuerst das sich progredient verschlechternde Gehör, welches sie dann insbesondere auch in der Argumentation gegenüber Hörenden in Verlegenheit bringt. Dann die Gefühle gegenüber den gehörlosen Freunden, welche das CI ablehnen, gepaart mit der Angst mit einem CI sichtbare Stellung zu beziehen auch im Kontakt mit gehörlosen Kindern (evtl. von gehörlosen Eltern). Zuletzt auch die Angst vor dem Eingriff selbst und dessen Risiken.

Entscheidung zum CI wird in die Zukunft verschoben und von sich verändernden Rahmenbedingungen abhängig gemacht.

CI in seiner ideologisierten Aufladung als sichtbares Symbol für die Hinwendung zur Lautsprach-Hör-Kultur und Abwendung von der Gebärdenkultur mit Bedrohungspotential für die Gebärdensprachkultur wirkt!

Segment 77 (TC 1585 - 1593): Soziale Integration = Potentiale der kommunikativen Einbindung

Inhalt: Hier spricht Frau Ritter von sozialer Integration und beginnt mit der Schilderung der aktuell sehr gut passenden Situation in der Uni bzw. exemplarisch dem Seminar, in dem sie als Hiwi schon sehr früh eingebunden war. Hier werden Kommunikationsformen gewählt, in denen ihre Teilhabe optimal gewährleistet ist und damit auch viele Potentiale an handlungsschematischen Entwürfen eröffnet.

Dem gegenüber schildert sie die Situation im familiären Zusammenhang. Hier wiederholt sich der Modus aus dem Freundeskreis: Die Leute von früher (hier die Mutter, Geschwister, Tanten, Großeltern) haben Schwierigkeiten, sich mit dem jetzt offensichtlichen Thema Hörschädigung der Tochter und notwendige Umgangsformen auseinander zu setzen. Die Kinder hingegen (Nichten), nehmen die Bedarfe wahr und handeln auch entsprechend. In der Gesamtevaluation wird die Familie als "wichtig" dargestellt.

Frage nach immer wiederkehrenden Ereignissen (TC 1597 - 1599): Zielt auf eigentheoretisches Potential der Biografieträgerin

Segment 79 (TC 1600 - 1601): 'Wo ich neu auftrete als Person mit Hörschädigung und Gebärden-Kompetenz, ist Interesse und komm ich auch gut klar- in Gruppensituationen mit alten Bekannten bin ich jetzt sehr verunsichert'.

Inhalt: Alte Strukturen wirken hemmend - in neuen Zusammenhängen ist das neue offensive Verhalten im Umgang mit der eigenen Hörschädigung und dem sozialen Umfeld einfacher.

Segment 80 (TC 1602 - 1604): 'Wenn ich die Leute nicht aufkläre, gibt es Konflikte'.

Segment 81 (TC 1605 - 1605): 'Wenn ich die Leute vorher aufkläre, klappt das, aber es klappt immer besser, bei den Leuten, die mich noch nicht kennen'.

Segment 82 (TC 1606 - 1624): 'Bei alten Bekannten ist es schwierig meine Bedarfe und Grenzen anzuzeigen und einzufordern. *"Ich glaube, man ist da in so'ner Rolle irgendwie drin, also. (...) Aber, .. is irgendwie was anderes mit Leuten die mich kennen (hm), als die irgendwie neu dabei sind. Vielleicht, dass ich dann direkt klarer so meine Grenzen (zeigen) kann"*.

Inhalt: Beispiel der Autofahrt mit Vater einer Freundin von Belgien nach Deutschland.

Segment 83 (TC 1625 - 1626): Teilhabe in großen Gruppen Hörender sehr schwierig, insbesondere bei informellen Anlässen.

Segment 84 (TC 1630 - 1634): 'Habe gelernt, bei Missachtung meiner Bedarfe in großen Gruppen auch die Konsequenz zu ziehen und dann zu gehen, wenn niemand da ist der Gebärden kann bzw. den ich irgendwie noch verstehe'.

Segment 85 (TC 1635 - 1637): *"(...) hab heut schon Angst davor, dass man zu so'ner Person wird, die dann nur redet"*.

Inhalt: Angst vor der Entwicklung einer Strategie der Kompensation der eigenen Hörschädigung durch übermäßiges Reden, um "zuhören müssen" zu vermeiden.

Segment 86 (TC 1640 - 1644): 'Kann sein, dass ich jetzt ungeduldiger reagiere'.

Inhalt: Biografieträgerin schätzt sich als offensiver bei der Einforderung ihrer Bedarfe ein. Sie reflektiert für sich Erwartungen im Kontext Kommunikationsverhalten an hördende Kommunikationspartner, wenn sie weiß, dass diese Partner einen entsprechenden Wissensbackground haben.

Spannend: Sie prädiziert diese offensive Haltung, die in der Erwartung zum Ausdruck kommt, allerdings in einer eingeschobenen Bewertung als *"Erwartungen, (...) die auch nicht berechtigt sind"* (1641). Hier wird die Zwiespältigkeit ihrer Situation zwischen Anpassung und Einforderung deutlich.

Segment 87 (TC 1645 - 1659): *"(...) also manchmal zieh ich mich\ hm, find ich's dann doch, so'n bisschen diese Rolle wie früher auch schon mal angenehmer. Also, da wird man nich so gefordert. Dass man halt einfach (mal) . nich so viel sagt (...)"*.

Inhalt: Frau Ritter stellt vier Situationen im Kontakt mit Hörenden dar. Die erste Situation entspricht dem Modus "Kontakt mit neuen", wo sie ohne Probleme bei einer Lesung ihr Mikro-Link-Mikro einsetzen konnte. Als Kontrast schildert sie die Situation in ihrer Gemeinde, wo sich viele Leute scheuen das Mikro zu benutzen. Die dritte Situation illustriert, dass es auch im Kontakt mit unbekanntem Hörenden (beim Erste-Hilfe-Kurs mit dem Kursleiter) trotz vorheriger Absprache zu Missverständnissen kommen kann. Sie schließt die Beispiele mit der Schilderung ab, dass es ihr z.B. im familiären Kontext auch schwer fällt, den Tonfall ihrer Kommunikation zu beherrschen, was auch zu Irritationen führt.

Interessant ist die eigentheoretische Selbstpositionierung: Die Rolle des "stillen Erleidens" wird als angenehmer Rückzugsraum empfunden im Spiegel der oftmals nicht problemlos erfolgreich mündenden Anstrengungen in der Rolle der "aktiv für ihre Bedarfe handelnden Person". Hier wird die Fragilität des Wandlungsprozesses deutlich und dessen Interaktion mit der sozialen Umwelt (Akzeptanz vs. Ignoranz).

Segment 88 (TC 1660 - 1662): *"Also es ist eigentlich mehr so, dass Leute Interesse haben, wenn man es offen zeigt, als wenn man versteckt".*

Inhalt: Beispiel, wie aus einem Aufenthalt mit gebärdendolmetschenden Freunden in einer ökumenischen Brüdergemeinde eine Plattform wird, von der aus Frau Ritter ihre neue Rolle durch die erweiterte Identität (Gebärdensprache/Gehörlosenkultur) kommunizieren und sich dadurch auch darin üben kann.

Erfahrungsqualität: Offensichtliche Kommunikation in Gebärdensprache als geeignetes Mittel, Interesse zu wecken und auf die Hörschädigung und die damit verbundenen Bedarfe aufmerksam zu machen.

Segment 89 (TC 1663 - 1664): *Angst davor, dass das Thema Hörschädigung zum lebensbeherrschenden Thema wird.*

Inhalt: Ambivalenz zwischen dem eigenen Anspruch nach Normalität im Sinne einer gleichberechtigten und gleichwertigen Teilhabe, die aber nur gelingen kann, wenn die Kommunikationsbehinderung als Kontextfaktor beachtet wird und die Bedingungen entsprechend geändert werden. Die Beachtung der

Kommunikationsbehinderung macht aber ein permanentes Verweisen auf die Behinderung notwendig. Wie kann dieser Kreis durchbrochen werden?

Hier deutet sich an, dass die gewählte Haupterzähllinie des Interviews "Erfahrungen im Zusammenhang mit Hörschädigung" tatsächlich dem aktuell beherrschenden Lebensthema der Biografieträgerin entspricht.

Segment 90 (TC 1664 - 1675): *"Grenze ziehen müssen"* - aber nicht immer konsequent können.

Inhalt: Diese Strategie bietet Frau Ritter als Lösungsvorschlag für das Durchbrechen des Teufelskreises an. Lernen, sich von (hörenden) Menschen abzugrenzen, die nicht wirklich an der eigenen Person, so wie sie ist, interessiert ist und dann auch von sich aus die Hörbehinderung als Kontextfaktor beachtet.

Interessant ist die Erfahrungsqualität, dass die Biografieträgerin gegenüber einem alten Freund mit Blick auf diese Strategie inkonsequent ist. Bei diesem alten Freund akzeptiert die Biografieträgerin das proklamierte Desinteresse an Gebärdensprache mit Verweis auf die funktionierende Lautsprachkommunikation, da er ein sehr guter Freund ist und damit auch andere Themen für eine soziale Beziehung gegeben sind.

Hier ist implizit ein Aspekt der Fragilität des Wandlungsprozesses durch die weitere Wirksamkeit alter Strukturen enthalten .

Segment 91 (TC 1675 - 1680): Weiterer Abschnitt des Abwägens von positiven und negativen Erfahrungen im Umgang mit Hörenden: *"Klar gibt es auch Situationen, wo man einfach mal keine Lust mehr hat, es zu erklären"* bzw. bei Missverständnissen nach dem dritten Nachfragen und nicht Verstehen einfach zu bluffen.

Inhalt: Hier noch mal ein Beispiel mit der Erfahrungsqualität "Rückfall in die alte Rolle"

Segment 92 (TC 1680 - 1681): Weiterer Abschnitt des Abwägens von positiven und negativen Erfahrungen im Umgang mit Hörenden: Positive Erfahrung mit dem Verhalten der Kinder in der Kommuniionsgruppe

Inhalt: Erfahrungsqualität wie schon in der Familienszene: Unbefangener Umgang mit Gebärdensprache und Kommunikationsbehinderung bei Kindern.

Spannend: Als Erwachsene macht sie im Kontakt mit Kindern sehr positive Erfahrungen, die sie als Kind damals nicht hatte.

Segment 93 (TC 1682 - 1684): Weiterer Abschnitt des Abwägens von positiven und negativen Erfahrungen im Umgang mit Hörenden: Negative Erfahrungen im Kontakt zu den hörenden erwachsenen Kommuniionskatecheten.

Inhalt: *"Also im Grunde auch mehr so be\ . für mich so klar: „Okay, . das geht jetzt eigentlich nicht mehr so.“, also. .. Also wenn ich nur so'n Umfeld hätte, hät' ich wahrscheinlich wirklich 'nen Cl."*

Negativ-Erfahrungen verdeutlichen ihr, dass ein Zurück in die alte Rolle mit dem Preis der völligen Anpassung nicht mehr möglich ist.

Segment 94 (TC 1685 - 1696): Eigentheoretische Selbstpositionierung / Evaluation zu Erfahrungen im Umgang mit Hörenden

Inhalt:

- Überwiegender Eindruck: Hörende reagieren bei Kenntnis positiv auf die Einforderung von Nachteilsausgleichen in der Kommunikation,
- aber stark abhängig von der Tagesform von Frau Ritter (bei guter Tagesform fällt wahrscheinlich das Hinweisen auf die Hörschädigung und die Bedarfe einfacher und es ist auch leichter konzentriert zu folgen) SOWIE dem Interesse des Hörenden gegenüber Frau Ritter und ihrer Situation sowie damit im Zusammenhang dessen Bereitschaft, sich auf die Veränderung seines Kommunikationsverhaltens einzulassen.

Als hilfreich und wirksam schätzt Frau Ritter die im Rehasentrum für Hörgeschädigte erlernten Strategien ein. Allerdings fällt es der Biografieträgerin

schwer, in jeder Kommunikationssituation offen auf ihre Hörschädigung hinzuweisen. Vielmehr gelingt ihr das vor allem bei speziellen Anlässen. In alltäglichen Gesprächssituation hat sie dies schon längere Zeit nicht mehr getan. Als ein illustrierendes Beispiel zur Begründung für dieses "inkonsequente" Verhalten in Alltagsgesprächen nennt sie ihre Großmutter, bei welcher aufgrund der persönlichen Eigenschaften 'dialektale Aussprache' und 'Ungeduld in der Kommunikation' (ohne fremde Unterstützung) keine gelingende Kommunikation möglich ist.

In dieser Selbstpositionierung der Biografieträgerin zu ihren immer wiederkehrenden Erfahrungen im Umgang mit Hörenden wird die eine wesentliche Problematik evident: Wie kann es in der Alltagskommunikation gelingen, den hörenden Kommunikationspartner zur Beachtung und Erfüllung von für eine gelingende Kommunikation notwendigem Kommunikationsverhalten zu bewegen, ohne die Hörschädigung als Thema in den Mittelpunkt zu stellen und damit auch auf das eigene Handicap und damit verbundene Stigma hinzuweisen. Bei speziellen Anlässen mit formalisierter Rahmung scheint dies nicht so problematisch zu sein, wahrscheinlich auch, weil die Thematiken vorgegeben sind und die individuelle Hörbehinderung schnell wieder in den Hintergrund tritt. In Alltagsgesprächen würde der Hinweis wahrscheinlich einen thematischen Anknüpfungspunkt setzen, der nicht gewollt ist.

Segment 95 (TC 1697 - 1706): Eigentheoretische Selbstpositionierung zu aktueller Einstellung gegenüber hörenden Mitmenschen und dessen Passfähigkeit für die weitere berufliche Entwicklung: *"Also ich würd schon sagen, dass so Anforderungen an M Mitmenschen (nun) . aus dem (neu) Umfeld so schon sehr hoch sind. Und davon muss ich 'n bisschen runterkomm. .. In Punkto Schule auf jeden Fall."* (1698-1700)

Inhalt: In dieser Selbstpositionierung wird evident, dass die Biografieträgerin in ihrem Wandlungsprozess noch kein gefestigtes Selbstvertrauen entwickelt hat, als Basis eines Selbstbewussten und offensiven Umgangs mit ihrer Hörbehinderung gegenüber uneingeweihten bzw. auch desinteressierten hörenden Mitmenschen. Anecken kostet Kraft und ist auch nicht die Strategie, die sie innerhalb des Normalitätspfades der grauen Integration gelernt hat.

Neue Strategien konnte sie in einer Reha erlernen und die Konfrontation mit der eigenen Hörschädigung sowie der Kontakt zur Gebärden-Gemeinschaft haben einen Wandlungsprozess in Gang gesetzt. Allerdings deutet sich an, dass die Autonomie-Erfahrungen durch die Realisierung von eigenen handlungsschematischen Entwürfen in der Kommunikation, die innerhalb von eingeweihten Gruppen (Schonräume) möglich sind, nicht ohne weiteres auf Zusammenhänge außerhalb dieser Schonräume übertragbar sind.

Segment 96 (TC 1709 - 1710): Abschluss - Zusammenfassende Bilanzierung: *"Also, . mmmh, ... ich würd's eher, wie so'n Bill wenn ich's jetzt bildlich irgendwie beschreiben, (würd) ich (sagen): Okay, es lief irgendwie ganz lange ziemlich gerade, also .. eben auch ziemlich gut und dann gibt's halt so'n Knick und dann beginnt so\ beginnen so Umwege, also bis ich halt jetzt irgendwie da bin, wo ich jetzt bin. Also, jetzt (im Grunde) mit dreißich 'nen Studienabschluss, den ich mir so nach dem Abitur im Grunde mit fünfundzwanzich gewünscht habe. . (Und) . diese Umwege waren wichtig. . Also, die will ich heute jetzt auch nicht missen wollen, aber es sind eben .. doch auch Umwege und wenn ich das so sehe, im Vergleich zu Freunden von früher (und) zu den Hörenden, dann sind die einfach schon viel weiter. Also. .. Aber ... dafür habe ich einfach auch 'ne Zeit eben gebraucht, um einen Teil auch von mir noch kennen zu lernen, also der auf dieser geraden Spur so'n bisschen gefehlt hat."*

Inhalt: In dieser Bilanzierung ist der bereits evident gewordene Bedeutungszusammenhang zwischen Normalitätspfad und Auseinandersetzung mit der eigenen Beeinträchtigung noch mal fokussiert dargestellt. Auffällig ist, dass der Normalitätspfad durch die Metapher 'gerader Weg' und die späte Auseinandersetzung mit der Hörbehinderung als 'Umwege' gekennzeichnet werden. Der Normalitätspfad wird dann positiv prädiert, dem die Phase der Auseinandersetzung als "waren wichtig" und "will ich heute jetzt auch nicht missen wollen" gegenübergestellt wird. Aussagekräftig ist auch der Vergleich: Für die Biografieträgerin bleiben zum Zeitpunkt des Interviews die hörenden Altersgenossen des Normalitätspfades der Vergleichshorizont, zudem mit

einem quantitativ-institutionellen Bezug (hat im Vergleich zu den Anderen länger gebraucht). In dieser Perspektive wirkt der notwendige Umweg defizitär. Diesem quantitativen Defizit in der eigenen Berufsbiografie setzt die Biografieträgerin zum Schluss argumentativ den Verweis auf die Notwendigkeit entgegen, Persönlichkeitsanteile "*kennen zu lernen*", die im Kontext mit der lange Zeit durch den Normalitätspfad verschleierte Hörschädigung nicht entwickelt werden konnten.

1.4.2 Interpretationsprotokoll zweiter Eckfall "Frau Hubert"

Stimulus (TC 0-13):

Inhalt: Dies ist die erste Version des Stimulus. Bei den ersten Interviews war der Stimulus noch sehr ausführlich. In dem Stimulus dokumentiert sich ein Dilemma des Interviewers: der Versuch, einerseits einen thematischen Fokus zu setzen, andererseits aber gerade eine Fokussierung zu verhindern, die der Entfaltung einer Narration zu allen relevanten Bereichen der Biografie entgegen steht.

Allerdings enthält der Stimulus alle notwendigen Merkmale einer Erzählaufforderung, so dass er doch noch generierend wirken kann.

Aushandlungsphase mit Ratifizierung (TC 14-24):

Inhalt: Das Fokussierungs-Dilemma des Stimulus führt zu einer Aushandlungsphase, in der zwischen Interviewee und Interviewer der Fokus noch einmal nachjustiert wird. Dafür stellt die Interviewee konkrete Nachfragen. Die Frage der Interviewee, ob der Interviewer Interesse an der Geschichte des Hörverlusts hat, wird vom Interviewer verbal bestätigt. Die abschließende Frage, ob mit der eher statistischen Angabe des Geburtsdatums "und so" begonnen werden soll wird wahrscheinlich nonverbal verneint. Der Interviewer wollte damit verhindern, dass Frau Hubert in einen an tabellarischen Lebensläufen orientierten Präsentations-Modus gerät.

Mit "Okay. Also." erfolgt die Ratifizierung des Interview-Modus.

Segment 1 (TC 24-53): Die Geschichte, wie ich gehörlos geworden bin.

Inhalt: Frau Hubert berichtet in diesem Segment von den ihr bekannten Umständen um die Entdeckung bis hin zur Diagnose ihrer Hörschädigung.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Auffallend ist der Modus der Präsentation, der sich tatsächlich an einer sachlichen Berichterstattung mit viel Beschreibung orientiert. Nicht völlig offengelegte Zusammenhänge werden z.B. exakt als solche markiert. Es sind einige Detaillierungen enthalten, die zur Illustration dienen. Da es mit dem Gebrauch des unpersönlichen "man" Markierungen gibt, die auf ein hier präsentiertes Wissen aus zweiter Hand hinweisen und durch den geringen Grad an Narrativität ist nicht sicher abzuschätzen, an welchen Stellen es sich um eigene Erinnerungen und an welchen Stellen es Präsentationen aus sekundären Erzählquellen (z.B. elterliche Erzählungen) handelt.

Subsegment 1 a (TC 25-28): Genauer Zeitpunkt und Ursache für Ertaubung und Gehörlosigkeit nicht bekannt, aber es gibt Spekulationen

Inhalt: Frau Hubert beginnt die Stegreiferzählung zu ihrem Leben mit dem Thema Beginn und Ursache der Hörschädigung. Auf der Informationsebene stellt sie die Unbestimmbarkeit der Umstände ihrer Ertaubung dar. Aber ihr sind auch Rationalisierungen in Form von spekulativen Zuschreibungen der Hörschädigung zur medizinischen Prävention "Impfung" bekannt. Jedoch offenbart die Biografieträgerin die Quellen dieser Informationen nicht, indem sie ein anonymes "man" verwendet. Allerdings markiert sie mit dem "man", dass diese Informationen nicht auf ihren eigenen Erinnerungen von selbsterlebten Ereignissen beruhen, sondern aus einer über sie erzählte Geschichte stammen.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Die Modalität der Darstellung in Form einer knappen beschreibenden Darstellung lässt den Eindruck entstehen, dass es sich hier um eine schon öfter präsentierte, auf prägnante Stellen gestraffte Story der Biografieträgerin zu den schleierhaften Umständen der Gehörlosigkeit handelt.

Segment 1 b (TC 29-34): Ertaubung in der prälingualen Phase anhand der Lautsprachkompetenz rekonstruiert

Inhalt: Auch hier eine beschreibende Sequenz, in der die Biografieträgerin auf der Informationsebene den Zeitpunkt ihrer Ertaubung in die prälinguale Phase verortet. Diese Verortung unternimmt sie mittels des Verweises auf ihre eingeschränkte Kompetenz in der Lautsprachproduktion. Dazu bemüht sie den Vergleich mit ihrem Bekannten Paul, der mit in der Wohnung (dem Ort der Interviewdurchführung) verweilt und dem Interviewer bekannt gemacht worden ist. Im Unterschied zu Paul, der ca. zwei Lebensjahre später mit vier Jahren ertaubt ist, konnte sie ihre Lautsprachfähigkeiten noch nicht auf natürlichem Weg über das Gehör verfestigen, so dass ihre Sprachentwicklung plötzlich in einem Ausmaß retardiert ist, dass es den Eltern aufgefallen ist. Dieses Subsegment wird geschlossen mit dem Hinweis, dass die Eltern zwar etwas bemerkt haben, das es sich aber nicht ohne fremde Hilfe fassen ließ, was mit der Biografieträgerin geschehen war.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Die Modalität der Darstellung weist darauf hin, dass die Biografieträgerin sich hier als Expertin ihrer selbst und damit auch ihrer Behinderung präsentiert. Es ist keine Narration sondern eine Beschreibung. Die Erfahrungsqualität wird nicht deutlich und verschwindet hinter der hier präsentierten Experten-Sachlichkeit.

Subsegment 1 c (TC 35-45): Rekonstruktion des Weges bis zur Diagnosestellung – diagnostische Beobachtungen in der Familie zwischen Hoffen und Bangen münden zuletzt aufgrund von manifesten Beobachtungen in Klinischer Diagnose "hochgradige Schwerhörigkeit – fast Gehörlosigkeit".

Inhalt: Auf der Informationsebene berichtet die Biografieträgerin von verschiedenen Beobachtungen der Eltern in der Zeit, in der sich die Hörschädigung langsam offenbarte. Sie stellt zwei exemplarische Situationen dar.

Die erste Situation ist eine Szene, in der die Biografieträgerin scheinbar korrekt auf eine mündliche Anweisung reagiert hat, wobei die Erzählerin relativiert, dass die Situation an sich und nicht die mündliche Anweisung zu ihrer damals richtigen Reaktion geführt hat. Anhand dieser ersten Situation illustriert die Erzählerin die Unsicherheit der Eltern, generiert aus den besorgniserregenden

Anzeichen der Regression in der Sprachentwicklung verbunden mit der Hoffnung auf eine doch noch einsetzende Normalisierung der Entwicklung.

Mit der zweiten Situation präsentiert die Biografieträgerin die Schlüsselsituation, die eindeutig auf eine Hör-Sprach-Problematik verwiesen hat: bei einem realen Telefon-Anruf mit einem Gesprächspartner in der Leitung wurde deutlich, dass die Biografieträgerin lediglich spielerisch die von ihr bei den Erwachsenen beobachteten Mundbewegungen nachahmt, ein Stimm-Einsatz blieb aus. Diese Situation führte zum Entschluss, eine klinische Untersuchung einzuleiten. Das Ergebnis war die Diagnose "hochgradig schwerhörig – fast gehörlos".

Die Biografieträgerin beendet die Sequenz mit dem Resultat der Beobachtungen: "dann bin ich in eine Uniklinik gebracht worde". In dieser Formulierung kommt ein großes Maß an Heteronomie zum Ausdruck. Die Formulierung "bin ich gebracht worde" bringt eine Übergriffigkeit, also eine heteronome Erfahrung zum Ausdruck: die Biografieträgerin wurde zu der Klinik als einem Ort gebracht, den sie nicht bestimmt hat. Da sie hier auch die Personen nicht nennt, die sie 'gebracht haben', wird die Heteronomie noch durch das fremdbleiben der steuerenden Personen als Fremdbestimmung gesteigert.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Auch hier keine Narration mit Ereignisabfolge und evaluativer Sicherung, sondern Berichtstil mit Beschreibung. Hier stellt sich die Frage, ob die Erzählerin sich als Expertin darstellen möchte. Oder sind es Situationen aus einer Zeit, an welche die Biografieträgerin keine eigenen lebendigen Erinnerungen hat, sondern vorrangig wahrscheinlich schon öfter präsentierte Inhalte aus Familienerzählungen? Spannend ist jedoch die dennoch durchscheinende Heteronomie-Erfahrung zum Abschluss dieses Segmentes.

Segment 2 (TC 54-106): Der Kampf meiner Eltern und von mir um integrative pädagogische Institutionen

Inhalt: Dieses Segment beginnt mit den Eltern, die sich nach der Diagnose damit auseinandersetzen, was sie mit ihrer Tochter machen können. Diese Aktivität der Eltern wird dann durch eine Detaillierung der Eltern als Professionelle begründet: Mutter ist Sonderschullehrerin für Erziehungshilfe, Vater ist Diplom-Psychologe.

Der berufliche Background der Eltern wird dann auch durch die Erzählerin als Hintergrundkonstruktion für eine Entscheidung gegen hörgeschädigtenpädagogische Förderung und den Kampf um eine integrative Förderung verwendet. Durch Zufall gelingt es den Eltern einen wohnortnahen integrativen Kindergartenplatz in einer Regeleinrichtung zu bekommen. Beim Übergang in die Grundschule muss dann der Kampf um weitere gemeinsame pädagogische Förderung intensiviert werden. Dies wiederholt sich dann beim Übergang in die Sekundarstufe. Aber auch hier gelingt es den Eltern durch ihr Engagement einen Platz auf einer Gesamtschule für ihre Tochter zu eröffnen.

Narrationsstrukturelle Merkmale: *In diesem Segment fällt eine Brüchigkeit zwischen den Darstellungsinhalten und den zwischengeschobenen evaluativen Elementen bzw. Eigenpositionierungen auf. Auf der Inhaltsebene werden viele negative Auswirkungen der integrativen Beschulung auf die Sprach- und damit Kommunikationskompetenz von der Biografieträgerin genannt. Trotzdem wird die Zeit immer als "sehr schön" und "sehr gern" evaluiert. Durch diese Brüche wirkt die positive Darstellung ihrer Situation irgendwie zurechtgelegt bzw. einge-redet.*

Subsegment 2 a (TC 54 – 64): Die Berufe meiner Eltern und der darauf basierende Leitsatz als Triebkraft meiner integrativen Karriere

Inhalt: Zentrale Aussage dieses Subsegmentes ist ein Leitsatz der Eltern: *"Die Hörbehinderung bestimmt nicht alleine die Persönlichkeit, sondern nur einen kleinen Teil der Persönlichkeit, der zusammen mit vielen anderen verschiedenen Punkten die Persönlichkeit bilden."* Mit dieser Vorstellung ist dann der Normalitätspfad beschränkt und alle Aktivitäten, die zu sehr mit der Hörbehinderung zu tun haben, werden von der Biografieträgerin und nach ihren Worten von ihren Eltern vermieden. Dies betrifft insbesondere die deutsche Gebärdensprache. Es werden zwar Gebärden zwischen ihr, den Eltern und Freunden verabredet und dann auch benutzt, jedoch betont die Biografieträgerin, dass es keine offizielle Gebärdensprache war.

Subsegment 2 b (TC 64 – 66): Integrativer Platz in Regel-Kita konnten meine Eltern durch Zufall besorgen

Inhalt: Dieses Subsegment wird eingeleitet mit dem Hinweis auf die Aktivität der Eltern, eine alternative zur sonderpädagogischen Förderung zu finden. Zufällig ergab sich dabei eine Möglichkeit in einem integrativen Reformkindergarten. Hier hatten die Eltern eines anderen Jungen mit Hörbehinderung einen Platz. Kurzfristig haben sie für ihren Sohn dann doch eine sonderpädagogische Förderung mit Blick auf eine frühe optimale Sprachförderung gewählt. Der freigewordene Platz war die Gelegenheit für die Eltern der Biografieträgerin, sie in diese Regel-Kita zu bekommen.

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Das Segment wird von der Erzählerin als Aktivität der Eltern angekündigt. Dann wird eine Ereignissabfolge mit Detaillierung (Platz in Regel-Kita von einem anderen Kind mit Hörbehinderung wurde frei, da dessen Eltern sich umentschieden haben) dargestellt. Das Ergebnis des Platzierens der Biografieträgerin in der Kita schließt das Segment ab. Es fehlt in diesem Segment eine evaluative Sicherung der Erfahrungsqualität / Selbstpositionierung der Biografieträgerin. Wahrscheinlich handelt es sich hier auch noch um eine Geschichte aus Sekundärerzählungen und nicht primär um selbsterlebte Erfahrungsqualität.*

Subsegment 2 c (TC 67 – 70): Engagement der Eltern am Übergang Kita-Grundschule

Inhalt: Das Segment wird eingeleitet mit dem Hinweis, dass mit sechs Jahren eigentlich der Übergang in die Grundschule angestanden hat. Damit bringt die Erzählerin zum Ausdruck, dass es hier ein Ereignis gab, welches dem normalen Einschulungsalter von sechs bei ihr entgegen stand. Dieses Ereignis detailliert sie dann auch sofort als Begründung: Ihre Eltern nehmen den bildungspolitischen Kampf für eine weitere integrative Förderung ihrer Tochter auf, indem sie sich mit Verbündete suchen und zusammenschließen. Allerdings fordert das Engagement der Eltern Zeit und Durchhaltevermögen: als es zum Zeitpunkt der regulären Einschulung noch kein "grünes Licht" für die Biografieträgerin gibt, entschließen sich die Eltern noch ein Jahr weiter zu probieren, ihr Anliegen durchzusetzen. Ihre Tochter bleibt deshalb noch ein Jahr im Kindergarten.

Narrationsstrukturelle Merkmale: In diesem Sub-Segment steht wieder die Aktivität der Eltern im Mittelpunkt. Spannend ist eine Metapher, welche die Biografie-trägerin verwendet: "als ich sechs geworden, ich habe noch kein grünes Licht" (Interview Frau Hubert, TC 70). Diese Metapher erinnert an ein Startsignal z.B. für einen Wettkampf, auf das gewartet wird und da es ausbleibt wird noch weiter trainiert. Die Metapher passt damit gut in das Bild vom Kampf der Eltern mit Verbündeten bei den Behörden. Auffällig ist auch wieder das Ausbleiben einer evaluativen Bilanzierung in Form einer Selbstpositionierung. In den bisher generierten Textpassagen lässt sich jedoch ein sehr starkes handlungsschematisches Element seitens der Eltern als signifikant Andere erkennen.

Subsegment 2 d (TC 70 – 73): Der anstrengende Kampf und das Engagement der Eltern war trotz der Hürden erfolgreich – ich bin mit sieben doch in die Integrationsklasse gekommen.

Inhalt: Einschulung mit sieben, also ein Jahr später als das normale Einschulalter, doch auf die angestrebte Schule mit Integrationsklasse. Diese Schule ist mittlerweile ganz bekannt geworden.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Dieses Subsegment stellt die Erfolgsmeldung zu dem handlungsschematischen Entwurf der Eltern der Biografie-trägerin dar. Dies wird durch das "doch" markiert. Mit der folgenden Markierung ihrer Klasse als erste Integrationsklasse der Stadt und der Schule als mittlerweile **ganz bekannter Grundschule** exponiert sie das positive Ergebnis der handlungsschematischen Umsetzung ihrer Eltern noch zusätzlich. Allerdings fehlt hier wieder jegliche Selbstpositionierung. Entweder hat die Erzählerin hierzu keine eigene Erfahrungsqualität oder diese ist so stark mit dem Handeln der Eltern als signifikant Andere verknüpft, dass sie ihre eigene Einschätzung dazu nicht generiert.

Subsegment 2 e (TC 74 – 87): Ambivalenz wird empathisch-eupemistisch präsentiert: Trotz der unzureichenden Sprachförderung und –fähigkeiten wird die Schule wegen der integrativen Möglichkeiten des Alltags mit den hörenden MitschülerInnen sehr positiv evaluiert

Inhalt: Die Biografieträgerin leitet dieses Sub-Segment mit der positiven Evaluation ein, sie ist sehr gern in diese Schule gegangen, schließt dann jedoch als erstes einen wesentlichen Mangel des Schulangebotes mit Blick auf ihren pädagogischen Förderbedarf in der Präsentation an. Die Biografieträgerin zählt als entscheidenden Nachteil des Schulangebotes eine unzureichende Sprachförderung auf. Die Angebote, die es gab (einmal wöchentlich Sprachübungen mit einer Sprachheilpädagogin), waren offensichtlich zu wenig. Allerdings werden diese Nachteile nicht offen kritisiert. Vielmehr wird wieder die handlungsschematische Bearbeitungsweise der Eltern mit diesem Problem geschildert. Diese haben mit der Biografieträgerin und ihren FreundInnen eine Zeichensprache geübt, welche als visuelle Unterstützung diente. Es ist der Erzählerin anscheinend wichtig zu betonen, dass es eine private Form war und nicht die offizielle Gebärdensprache.

Die Erzählerin generiert dann einen wahrscheinlichen Leitsatz ihrer Biografie: ***"Ich möchte, dass man mich versteht und ich möchte auch, dass ich andere verstehen kann."*** Der Bezug dieses Leitsatzes wird in der anschließenden Selbstpositionierung deutlich, in der sie die positiven Aspekte des integrativen Alltags mit den hörenden MitschülerInnen gegen alle Mängel in der institutionell-pädagogischen Förderung setzt. Diesem Alltag schreibt sie anspornende Wirkung auf das Training ihrer Lautsprachkompetenz als Schülerin zu. In diesem Segment wird deutlich, dass allein die Lautsprachkompetenz für sie der Schlüssel für Teilhabe an ihrer Welt – der hörenden Welt – ist. Diese Orientierung an der Lautsprache und Teilhabe an der hörenden Welt wird als elementare Ordnungs- und Orientierungsstruktur der Biografieträgerin bis zum Zeitpunkt des Interviews deutlich.

Subsegment 2 f (TC 88 – 106): Die Pionierarbeit beim Wechsel auf die Sekundarstufe – der Kampf wird schärfer und dennoch setzen die Eltern gemeinsam mit Frau Hubert die Fortsetzung der integrativen Schullaufbahn durch.

Inhalt: Das Segment beginnt mit dem Verknüpfungselement *"und ich bin dann aus der Schule gekommen"*, welches den Zeitfluss markiert und zugleich einen neuen Erlebnisbereich thematisch anbahnt, indem es den vorherigen Erlebnis-

bereich Grundschule abschließt. In Stichworten lässt sich der Informationsgehalt dieses Sub-Segmentes so zusammenfassen: Ende der Grundschulzeit nach vier Jahren -> Frage nach der integrativen Weiterförderung im Sekundarbereich -> Bedenken von Fachleuten gegen Regelschulbesuch und Beratung hin zu Gehörlosenschule -> Abwehr dieser Interventionsversuche durch die Eltern und durch die Biografieträgerin -> Biografieträgerin äußert sich erstmals eigenaktiv gegen Sonderschul-Angebot in dem Interview. Als Begründung führt sie ihre Bindungen in ihrem sozialen Umfeld (Freunde, Familie) an, welche sie bei einem Wechsel selbst auf die nächstgelegene Gehörlosenschule schon wegen der langen Fahrzeit bzw. evtl. notwendiger Internatsunterbringung einbüßen würde -> Kampf und Bemühen um integrativen Gesamtschulplatz der Eltern war erfolgreich -> Schulversuch wurde für Biografieträgerin eingerichtet – Eltern und Biografieträgerin haben also Pionierarbeit geleistet -> Schulversuch jedoch zunächst für 2 Jahre, deshalb weiter Unsicherheit -> aber alles lief erfolgreich -> nächste Frage kam nach der Klasse 10: Abitur an Regel-Gesamtschule oder Fachabitur an einem Berufskolleg für Hörgeschädigte? Hierbei war die sich verändernden Unterrichtsbedingungen mit schwierigeren Kommunikationsbedingungen (viel mehr Diskussionsanteile, mehr Wissensvermittlung, weniger pädagogische Arbeit durch die Lehrer) abzuwägen -> Entscheidung der Biografieträgerin für Abitur an Regelschule, dafür Unterstützung durch eine Assistenz (Betonung, dass Assistent auch gedolmetscht hat, jedoch Oral, nicht Gebärden) -> Ergebnissicherung als sehr schöne Zeit, insbesondere durch den genuß mit Freunden und Freundinnen zusammen gewesen zu sein.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Hinweise auf Erfahrungsqualität / Prozessstruktur: *In diesem Sub-Segment werden erstmals eigenaktive, autonome Handlungsmotive durch die Biografieträgerin expliziert. Dabei sind ihre Motive deckungsgleich mit den Handlungsmotiven der Eltern: Handlungsschematischer Entwurf, für die gehörlose Tochter eine integrative Regel-Schulkarriere zu realisieren. Hürden werden dabei als Herausforderungen gesehen, das eigene Engagement zu verstärken. Alles was mit "Sonder" in Verbindung stehen könnte, wie z.B. Kontakte zur Gehörlosenkultur und deren Gebärdensprache werden abgelehnt. Allerdings werden manuelle Sprachzeichen als notwendiges Fördermittel durchaus eingesetzt. Als Begründung für diese handlungsschema-*

tischen Motive werden die in der Integrations-/Inklusionsbewegung geläufigen Motivationen genannt; insbesondere die soziale Integration im Wohnort-Lebensumfeld. Dies wird nochmal in der Ergebnissicherung deutlich. Dadurch rückt für die Biografieträgerin die Orientierung und Anpassung an die hörende Umwelt und damit an die Lautsprache in den Mittelpunkt. Eine kontroverse Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung und den Bedingungen innerhalb der lautsprachlichen Umgebung ist nicht zu erkennen. Mögliche Situationen mit Verlaufskurvenpotential werden handlungsschematisch und durch große assimilative Kompensation überdeckt.

Segment 3 (TC 106 – 125): Zentrale Einstellung: 'Gebärdensprache: nein das möchte ich nicht, weil ich mich mit Gebärdensprache als Sonderfall in einer hörenden Welt fühle'.

Inhalt: Dieses Segment ist wieder kein eigentliches Erzählsegment. Vielmehr generiert die Biografieträgerin hier eines ihrer zentralen Lebensparadigma, die gleichzeitig Hinweise auf die zentrale Orientierungsfigur zumindest zum Zeitpunkt des Interviews geben: schon frühzeitige Ablehnung der Gebärdensprache aufgrund der befürchteten und unterstellten Segregation durch Gebärdensprach-Kommunikation von der favorisierten hörenden Umwelt. Spannend ist auch die anschließende Passage, in der sie den Erfolg ihrer Einstellung für ihre persönlichen lautsprachlichen Kommunikationskompetenzen konstruiert (TC 115 – 125). Sie resümiert, dass sie zwar nicht perfekt auf Anheiß der Kommunikation folgen kann, jedoch gelernt hat, durch selbstbewusstes und freundliches Auftreten und einfordern von Kommunikationsabsicherung zumeist die Verständigung positiv zu lenken. Und obwohl ihre Erfahrung mit der Akzeptanz bei den hörenden KommunikationspartnerInnen sowohl positive wie auch negative Reaktionen einschließt, zieht sie ein überwiegend positives Fazit, insbesondere auch im Kontakt zu Kindern, der ihren beruflichen Alltag dominiert.

Narrationsstrukturelle Merkmale: Die hier enthaltene Orientierungsstruktur lässt eindeutig auf einen handlungsschematischen Entwurf schließen, dessen Inhalt die bestmögliche Assimilation an die als Normalität prädierte Lautsprachkultur der favorisierten hörenden Umwelt ist. Eine biografische Relevanz negativer Erlebnisse wird dabei durch die Betonung der positiven Erfahrungen

überblendet. Es findet zudem eine Romantisierung im Kontext der Beachtung von notwendigen Nachteilsausgleichen in der Kommunikation durch Hörende GesprächspartnerInnen statt. So schildert die Biografieträgerin zunächst die Notwendigkeit des kommunikativen sich aufeinander Einstellens (Lautsprachbild mit Dyslalie und Dysgrammatismus bei der Biografieträgerin und unterschiedliche Mundbilder und Sprachtempi bei den hörenden GesprächspartnerInnen). Anschließend argumentiert sie, dass es Menschen gibt, die sich damit schwer tun, aber auch Menschen die ganz unkompliziert damit umgehen. Das romantisierende Element folgt dann in Form einer pauschalen Gleichstellung aller Kinder mit dem unkomplizierten Umgang mit der Kommunikation.

Segment 4 (TC 126 – 181): Das Studium: etwas mit Sozialkontakten, mit Menschen möchte ich machen. Biografieträgerin ist Sonderschullehrerin für Erziehungsschwierige und Lernbehinderte im Fach Sport geworden.

Subsegment 4 a (TC 126 – 156): Erststudium Biologie als Suchbewegung. Die anschließende kritische Beratung durch das Arbeitsamt wird zur Herausforderung an den handlungsschematischen Entwurf der Biografieträgerin und führt letztlich zum Lehramt-Studium der Sonderpädagogik

Inhalt: Die Erzählerin leitet dieses Segment mit der Situation der Berufswahl nach dem Abitur ein. Sie beginnt mit ihrer anfänglichen Unentschlossenheit, die lediglich durch den Weg einer akademischen Karriere als feste Orientierung durchbrochen wurde. Dementsprechend unternahm sie auch zunächst Suchbewegungen, indem sie mit einem Studium in Diplombiologie startete, aber nach einem Semester schon wieder abbrach. Sie bemerkte, dass ihr bei diesem Fach die Sozialkontakte als wesentliches Motiv für einen Wunschberuf fehlten.

Dieses wesentliche Wunsch-Motiv (Beruf mit vielen Sozialkontakten) wurde dann auch wiederum zum handlungsschematischen Motor im anschließenden Prozess der Berufsberatung bei der Agentur für Arbeit. Ihr Berufsberater riet ihr aufgrund ihrer optisch-räumlichen und mathematischen Fähigkeiten zu dem technischen Studium in Architektur. Ihren Wunsch nach einem Beruf, in dem sie vorrangig mit Menschen zu tun hat, schätzte der Berufsberater hingegen mit

Verweis auf ihre lautsprachlichen Einschränkungen kritisch ein (TC 133 – 135). Im Anschluss an diese Episode generiert die Erzählerin eine beschreibende und argumentative Detaillierung (TC 136 – 151) zu ihren sprachlichen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen. Sie beendet diese argumentative Passage mit der Einschätzung, dass diese Schwächen in der Lautsprache zu ihrer Persönlichkeit gehören, sie aber auch ganz viele Stärken hat und es ihr sehr wichtig ist, zwar selbstkritisch zu sein, deshalb dennoch nicht aufzugeben, sondern sich auch auf die schwieriger erscheinenden Herausforderung einzulassen und trotzdem erstmal seine Fähigkeiten dort auszuprobieren, auch wenn von Außen davon abgeraten wurde. Das Sub-Segment endet mit der schon fast trotzigem Feststellung, dass die Biografie-trägerin im Ergebnis des Beratungsprozesses ihr Biologie-Studium abgebrochen hat und dann ihr Studium für Lehramt-Sonderschule begonnen hat.

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Wieder ganz stark handlungsschematischer Entwurf nach der im integrativen Weg entwickelten Orientierungsstruktur. Dabei treten ganz klar die Paradigmen der Inklusion / Integrationspädagogik, insbesondere der ressourcenorientierte Ansatz, hier als internalisiertes Selbstkonzept zutage.*

Sub-Segment 4 b (TC 156 – 182): Studium war von den Kommunikationsvoraussetzungen schwieriger – aber es fanden sich immer Lösungswege

Inhalt: In diesem Sub-Segment thematisiert die Erzählerin die Kommunikationsverhältnisse, wie sie sie im Studium erlebt hat. Sie schätzt sie als schwieriger ein – wahrscheinlich implizit im Vergleich zum Abitur. Die Biografie-trägerin gibt aber auch an, dass sich immer ein Lösungsweg gefunden hat, um die Probleme, welche ihrem handlungsschematischen Entwurf "Lehramtsstudium absolvieren" entgegen standen, zu umgehen. Da waren zum einen hilfsbereite KommilitonInnen, zum anderen auch hilfsbereite ProfessorInnen. Und sie konnte die langen Semesterpausen zum gründlichen eigenaktiven Lernen und Vorbereiten nutzen.

Sub-Segment 4 c (TC 183 – 184): Weiterer institutioneller Ablauf bis zum Referendariat als Kurzdurchlauf

Inhalt: Die Biografieträgerin hat ihren handlungsschematischen Entwurf umsetzen können: sie konnte in fünf Jahren ihr Lehramts-Studium absolvieren und mit dem ersten Staatsexamen abschließen. Anschließend absolvierte sie auch die zweite Phase in Form der Referendariatszeit an einer Förderschule für Erziehungsschwierige und Lernbehinderte.

Narrationsstrukturelle Merkmale: *Auch wenn dieses Sub-Segment in einer auf tabellarische Darstellung reduzierten Schwundstufe präsentiert wird, sind doch zwei wesentliche Hinweise auf Prozessstrukturen ablesbar. Zunächst stellt die Erzählerin dar, dass sie den normalen, vorgegebenen institutionellen Ablauf anscheinend ohne nennenswerte Abweichungen bewältigt hat. Zum anderen dient diese knappe Darstellung nach der zuvor dargestellten inhaltlichen Seite der realisierten handlungsschematischen Entwürfe ebenfalls der positiven Bilanzierung: Frau Hubert konnte entsprechend ihrer Orientierungsstruktur "Normalität – so normal wie möglich" die akademische Berufslaufbahn umsetzen.*

Sub-Segment 4 d (TC 185 – 224): Die von Außen herangetragene Idee, die berufliche Ausrichtung thematisch mit der eigenen Behinderung zu verbinden, entwickelt sich bei der Umsetzung zum Verlaufskurvenpotential und wird wieder abgebrochen. Der anscheinende Misserfolg wird als Bestätigung der ursprünglichen Orientierungsstruktur gewertet und als handlungsschematischer Entwurf weiter verfolgt.

Inhalt: Es wird in drei Phasen dargestellt, wie der von Außen initiierte Versuch, die Erfahrungen der Biografieträgerin mit der eigenen Behinderung für die Ausrichtung der Berufskarriere zu nutzen, an unüberwindbar erscheinenden Hindernissen scheitert und letztendlich zur Bestätigung der intentional gesteuerten Ausrichtung auf ein Leben zielt, in dem die eigene spezifische Behinderung nur eine untergeordnete Rolle, jedoch die integrativen Erfahrungen mit Normalisierung im Kontext Behinderung eine wichtige Rolle spielen.

TC 185 – 189: Die Erzählerin beginnt mit der lebendigen Erinnerung daran, dass sie zunächst Sonderpädagogik für Geistigbehinderte und Erziehungsschwierige studiert hat. Von vielen Menschen wurde sie jedoch gefragt, warum sie mit ihrer Hörbehinderung nicht Gehörlosenpädagogik studiert. Diese

Impulse bewegen sie über einen Wechsel nachzudenken. Gehörlosenpädagogik kommt jedoch wegen der von ihr abgelehnten Gebärdensprache nicht in Frage, die sie hier lernen müsste. Sie entscheidet sich für Schwerhörigenpädagogik.

TC 189 – 215: Mit dem Wechsel in die Schwerhörigenpädagogik beginnen für die Biografieträgerin jedoch die Probleme, denn der Professor für Hör- und Spracherziehung ignoriert ihren Bedarf an Nachteilsausgleich, der bisher in der integrativen Karriere Bestandteil ihrer Normalität war. Zunächst versucht die Biografieträgerin diese Probleme auf ihre handlungsschematische Weise durch Kompromissvorschläge, wie z.B. die Alternativ-Leistung Hausarbeit, zu lösen. Als der Professor diese Möglichkeit zur Alternativ-Leistung kurzfristig im Nachhinein torpediert, kommt sie zu dem Resümee, mit ihrer Orientierungsstruktur kommt sie an diesem Professor nicht vorbei. Sie entschließt sich daraufhin diesen Exkurs in die Schwerhörigenpädagogik abubrechen und zum ursprünglichen Weg ihres handlungsschematischen Entwurfs (Lehramt Sonderschule für Erziehungsschwierige – wie ihre Mutter) zurück zu kehren.

TC 216 – 224: Mit dem Wechsel zum ursprünglichen Pfad stellt sich auch wieder der Erfolg ein. Sie konstatiert, dass sich die Professoren in Erziehungsschwierigenpädagogik völlig unkompliziert mit ihren Bedarfen an Nachteilsausgleich umgehen und sich darauf einstellen und sie unterstützen. Zum Abschluss resümiert die Erzählerin mit einer ironischen Formulierung, dass sie deshalb leider keine Gehörlosenlehrerin geworden ist und das sei auch gut so. Darin klingt die in der Überschrift formulierte Umwertung des Misserfolgs als Bestätigung der zumindest bis zum Interviewszeitpunkt umfassend bei der Biografieträgerin wirksamen Orientierungsstruktur an Normalitätsparadigmen mit möglichst weitgehender Vermeidung aller zumindest sprachlich-kulturellen Attribute der Gehörlosigkeit an.

Segment 5 (TC 225 – 253): Arbeit mit geistigbehinderten und erziehungsschwierigen Kindern möchte Frau Hubert lieber als mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern, da sie hier ihre handlungsschematischen Entwürfe mit einer pragmatischen Positiv-Deutung ihrer Fähigkeiten umsetzen kann.

Inhalt: In diesem Segment präsentiert die Biografieträgerin sehr deutlich Details ihres handlungsschematischen Entwurfs.

Zunächst ist hier wiederholt die Vermeidung von engen Kontakten mit Personen, die eine ähnliche Behinderung haben und potentiell immer die Ablehnung der Biografieträgerin gegenüber Gebärdensprache und Gehörlosenkultur infrage stellen könnten. Diese Strategie wurde schon früher im Interview als ein Bestandteil des Normalisierungsparadigmas mit starker Orientierung an der Lautsprachumgebung und –kultur deutlich.

Anschließend prädiziert sie die selbstgewählte Arbeit mit Kindern mit geistiger Behinderung und Erziehungsschwierigkeiten als anstrengende Arbeit, um dann diese Arbeit als eine der in ihrer Anstrengung spannenden Herausforderungen ihres Lebens zu charakterisieren. Dies erinnert in seiner Struktur an die Darstellung von Schwierigkeiten im Studium, die jedoch alle bewältigt wurden.

Im Zuge dieser Darstellung von anstrengender Arbeit gleich spannender Arbeit geht sie noch einen Schritt weiter. Sie deutet die vermeintlichen Nachteile ihrer Hörschädigung um in vermeintliche Vorteile gerade in der Arbeit mit dieser Klientel: provozierende Äußerungen der Kinder mit GB oder Verhaltensstörung werden von Frau Hubert nicht gehört und laufen dadurch ins Leere. Diese Art von Positivierungen oder "Euphemisierung" ist auch einer der oft zu findenden Bestandteile der Inklusionspädagogik in Form einer Ausdehnung des ressourcenorientierten Ansatzes, der bei den Menschen mit Behinderung nicht auf deren Mangel sondern auf deren Fähigkeiten schaut. Und hier kann von Frau Hubert ein Mangel an (Hör)Fähigkeit dann in bestimmten Situationen zu der Ressource der 'Gelassenheit' uminterpretiert werden.

Nach Selbsteinschätzung von Frau Hubert nehmen die Kinder ihre Art des Umgangs mit ihnen sehr gut an.

Koda (TC 253 – 256): Erzählung ist in der Gegenwart angekommen mit dem Ergebnis, dass der handlungsschematische Entwurf einer normalen Bildungskarriere erfolgreich in einem akademischen Beruf gemündet ist, der nichts unmittelbar mit der Hörbehinderung der Biografieträgerin zu tun hat.

2 Transkripte

Die Transkripte sind mit dem Opensource-Partitur-Editor EXMARaLDA erstellt und wurden anschließend in RTF-Format abgespeichert. Da es bei der Generierung der Partitur-Darstellung im RTF-Format zu einigen Abweichungen gekommen ist, wurde eine aufwändigere Nachbearbeitung notwendig. Im zeitlichen Abstand, mit dem die beiden Interviewtexte erstellt und analysiert wurden, kam es zu einer leichten Abweichung in der Darstellung zwischen den beiden Interviews. Diese Abweichung ist jedoch nur geringfügig, ohne interpretative Auswirkungen. Deshalb wurde auch wegen des Aufwandes auf eine deckungsgleiche Anpassung beider Interviewtexte verzichtet. Zur besseren Darstellung des Partitur-Transkriptes, weicht das folgende Seitenformat vom bisherigen Format ab.

2.1 Partiturdarstellung und Notation

2.1.1 Erläuterungen zur Partiturdarstellung

Die Interviews wurden aufgrund der zusätzlichen visuellen Dimension sprachlicher Phänomene in der Kommunikation von hörgeschädigten Menschen durchgängig als Ton-Bild-Protokoll videografiert. Für die Transkription der zusätzlichen Informationen aus diesen aufgezeichneten Interviews wurde das Programm EXMARaLDA als wissenschaftlich anerkannter Partitur-Editor verwendet. Die Transkription selbst ist den Regeln der HIAT-Konvention (halbinterpretative Arbeitstranskription) von Ehlich und Rehbein⁵ gefolgt. Dieses Transkriptionssystem ermöglicht eine gleichzeitige Darstellung der kommunikativen Phänomene von bis zu 9 Personen mit jeweils zugehörigen VK (verbale Kommunikation) - und NVK (nonverbale Kommunikation inklusive Mimik und Gestik / Tonlage / Sprechgeschwindigkeit)-Zeilen. Über allen Zeilen steht eine fortlaufende Nummernfolge, die Timeline (jede Ziffer ein TimeCode – TC).

⁵ Vgl.: Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen: Zur Notierung nonverbaler Kommunikation für diskursanalytische Zwecke (Erweiterte halbinterpretative Arbeitstranskriptionen HIAT 2). In: Winkler, P. (Hg.): Methoden der Analyse von Face-to-Face- Situationen, Stuttgart 1981, 302-329.

Für die Darstellung der sprachlichen Phänomene wurden je Sprecherin-/Sprecher-Partitur folgende Zeilen definiert:

[nvk]	Nonverbale Kommunikation
[v]	verbale Kommunikation (in Lautsprache)
[kom]	Kommentar des Transkriptenten (zu Hintergrundinformationen; zu externen akustischen Phänomenen; zum vermuteten Sinn bei verwaschener Aussprache)

2.1.2 Legenden zur Notation

Legende NVK-Zeile [nvk]⁶:

—	betont gesprochen
--	gedehnt gesprochen
-_	gedehnt und betont gesprochen
->	schnell gesprochen
->_	schnell und betont gesprochen
~	Stimmhöhe schwankt
>	Stimme ist leiser
<	Stimme ist lauter
>-	leiser und gedehnt gesprochen
<-	lauter und gedehnt gesprochen
˘	Stimme wird gesenkt
˙	Stimme wird gehoben
˘˙	Stimme wird gehoben und gesenkt
+	Vorheriges NVK-Merkmal steigert sich (z.B. lauter wird noch lauter – leiser noch leiser)

⁶ Anmerkung: Die Zeichen können auch in Kombinationen auftreten und stehen dann für stimmliche Phänomene, die ebenso kombiniert auftreten.

Legende V-Zeile:

- / Abbruch eines Wortes oder eines Satzes gefolgt von Korrektur
oder Neu-Ansatz
- = Schneller Anschluss
- Pause (1 Sekunde)
- • Pause (2 Sekunden)
- • • Pause (3 Sekunden)
- ((_s)) Pause mehr als 3 Sekunden (Anzahl Sekunden in Klammern)

2.2 Transkript Frau Katrin Ritter

Project Name: Hörbehinderung und Teilhabe

Transcription Convention: HIAT

Comment: Kontaktaufnahme: Vermittelt durch Frau Maren Roth per E-Mail erfolgt, es wurden die Einzelheiten abgesprochen. Im E-Mail-Kontakt sind auch Personendaten enthalten und der von Frau Ritter definierte Begriff "graue Integration". E-Mails im E-Mail-Programm archiviert.

Prä-Interview-Phase: Ich kam vom Frau- Maren Roth Interview zu Frau Ritter und wurde dabei von Frau Maren Roth (Freundin von Frau Ritter) begleitet. Frau Maren Roth hat mich dann zu Frau Ritter in die Wohnung gebracht. Durch die vorherige Anstrengung war ich zunächst etwas unkonzentriert gegenüber Frau Ritter, brauchte meine ganze Konzentration für den Technik-Aufbau. Frau Ritter wies mich sofort auf den notwendigen Einsatz der Microport-Anlage hin (war auffällig).

Ort und Zeit: In der Küche der WG der Interviewee; 04.11.2004, Abends.

Athmosphäre: Sehr entspannt. Interviewee bot mir Tee und etwas zu Essen an.

Zu Frau Ritter: Frau mit Hörschädigung, benutzt im Interview Gebärdensprache lautsprachbegleitend.

Intervieweeverhalten: Flüssig und gut lautsprachlich verständlich.

User defined attributes:

Geschlecht: f / **Alter:** 30 / **Berufsgruppe:** Studentin / **Bildungsstatus:** Graue Integration

Speakertable

R. = Interviewee Frau Ritter (Comment: Frau mit Hörschädigung, benutzt immer Gebärdensprache lautsprachbegleitend)

I = Interviewer (Comment: Interviewer ist identisch mit Autor)

	0 [872.3]	1 2	3 4
R. [nvk]		˘	˘
R. [v]		M	M
I. [v]	Die Uhr stimmt nich.	Nee, Datum auch nich.	Die Beck/
	5	6 7	
R. [nvk]		˘	
R. [v]		M	
I. [v]	hier is ne Backup-Batrrie drinne	und die iss alle.	Die
	.. 8	9	10
R. [v]			Ja.
I. [v]	iss/ das hab ich aber och erst jetzt gemerkt	und/	
	11		
I. [v]	naja, jetzt muss ich jedes mal, wenn ich das Ding aufgebaut		
	.. 12 13	14	15 16 17
R. [nvk]	^		
R. [v]	M	Ach so.	Nja.
I. [v]	hab eh neu einrichten.	Naja.	Nich so
	.. 18	19 20	21
R. [v]		Hm. Zucker oder Honig?	• (...)
I. [nvb]			˘˘
I. [v]	schlimm.		M, ist okay. So
	22	23 24	
R. [v]	Ja, okay.	Und (...)	Also ich weis jetzt nicht, ob Sie
I. [nvb]		˘˘	
I. [v]	So is gut.	M	
	..	25	26
R. [v]	Abendbrot gegessen haben?	Sonst könnten Sie auch	ein Brot
I. [v]		Ahh nur ö	
	.. 27	28	29
R. [v]	haben.	Ja. Okay.	
I. [v]	Erst mal nicht.	Wir haben ö, so kleine	
	..	30	31 32 33 34
R. [nvk]			-
R. [v]		Ach so, aber	iss auch süß ne. M.
I. [nvb]		˘˘	-
I. [v]	Teilchen gegessen.	M	M.
	35	36	37 38
I. [v]	Ich habe/ moment, ob ich das finde/	• Was dabei für	
	.. 39 40	41	42
R. [v]		Nja.	Achso.
I. [v]	nachher	oder, könn wir auch	gleich machen. Da
	.. 43 44	45 46	
R. [nvk]	^	˘	
R. [v]	M.	Ja.	
I. [v]	steht, öm was ich damit mache.	Das werich nachher	
I. [v]	noch ausfüllen und dann brauch ich noch ne Unterschrift.		
	47 48	49	50
R. [v]	Nja.		
I. [v]	Und zwar, dass Sie damit einverstanden sind,	• dass	
	..	51 52	
I. [v]	ich das auch benutze für meine Arbeit.	• Das iss hier.	

	53			54	55		56
R. [v]	Ja. Das les ich mir jetzt			durch	oder	nachher?	
I. [v]				Nee!		Nachher,	
	57	58	59	60	61	62	63
R. [v]	Okay.			• Okay. ((4s)) Die wie vielte Person			
I. [v]	denk ich. • • Genau. •						
	..	64	65	66			67
R. [v]	bin ich heute?		Zwei/	Zweite, ach so.		Und Morgen	
I. [v]			Die Zweite.				
	..		68				
R. [v]	(noch) in Stadt 1						
I. [v]	Morgen noch eine in / nich in Stadt 1, æh, nich in Stadt 1,						
	..		69		70	71	72
R. [v]				Ach so. Stadt 2.		Stadt 2.	
I. [nvb]							
I. [v]	sondern in Stadt 2.			M. Wie?			
	73	74	75	76	77	78	79
R. [v]	Wie blau.			Blau, • Himmel?			
I. [nvb]			^				
I. [v]	Stadt 2.		M. Blau? Warum?				
	..	80	81		82		83
R. [v]	Vielleicht.		Ich weiss nicht.			Heiß - Stadt	
I. [v]	Himmel?		Stadt 3.				
	..	84	85		86		
R. [v]	3?	Stadt 3 wie heiß, ach so.					
I. [v]	Stadt 3.		Nee, nich wie heiß,				
	..	87		88	89	90	91
R. [nvk]							^
R. [v]					Ah.	Ah, m.	
I. [nvb]	haucht in Hand stimmlos						
I. [v]	sondern	(...)	ha,	von / hauchen, Stadt			
	..	92	93	94			95
R. [nvk]							
R. [v]	Stadt 3.		Das H, ja stimmt beim PMS.				
I. [nvb]							^
I. [v]	3.	Vermute ich.					M.
	96	97		98		99	100
R. [nvk]	-				^	lacht	
R. [v]	M.	Stadt 4. M.			(...)		
I. [nvb]							^
I. [v]	Was ham wo noch, Stadt 4.					M.	(N was?)
	..	102	103	104	105	106	107
R. [v]	Stadt 5.		Stadt 5.			Vom Stadt 5	
I. [v]	Stadt 5.		Stadt 5. Vom		Dom.		
	..	108	109			110	111
R. [v]	Dom.	Es gibt auch Stadt 5, Stadt 5, Geiß				bock.	
I. [nvb]	^						
I. [v]	M.		Stadt/ Stadt 6?				
	112	113	114	115			
R. [v]	Nee, Stadt 6,		Geld.				
I. [v]	Stadt 6?		In, in Stadt 3 hier: Banken-				

	116	117		118	119	120	121	122		
R. [nvk]								—		
R. [v]	Nja gut, aber es iss mehr so dieses			Handeln		Ja, m.				
I. [nvb]				^		^				
I. [v]	<i>häuser</i>			<i>M.</i>		<i>M.</i>				
	..	123		124		125	126			
R. [nvk]						^				
R. [v]		Stadt 7, Stadt 7				<i>M.</i>				
I. [v]	<i>Stadt 7</i>			<i>Ach, hier so ja?</i>		<i>Bei uns so</i>				
	127		128	129						
R. [nvk]			^							
R. [v]	Die Handform. M. . . .			Stadt 7, so dieser Bär, son bischen						
	..	130		131				132 133		
R. [nvk]								^		
R. [v]	so.			Aber das iss eigentlich (...).				<i>M.</i>		
I. [nvb]								^		
I. [v]	<i>Ahh, das Öhrchen.</i>							<i>M.</i>		
	134			135	136					
R. [v]				Wie?						
I. [v]	<i>Was ham wa noch, Stadt 8.</i>			<i>Æh Stadt 8. Irgendwie Stadt</i>						
	..							137		
R. [v]								Ach		
I. [v]	<i>8. Des is æh, die drittgrößte Stadt von Bundesland 1</i>									
	..		138	139						
R. [v]	so, kenn ich nich.			Nja, Stadt 9. Und Stadt 10.						
I. [v]			<i>Stadt 9.</i>							
	140	141		142	143	144		145		
R. [v]		(Aber) Bundesland 2.			Ja.		Stadt 11.			
I. [nvb]				^						
I. [v]	<i>Stadt 10.</i>			<i>M.</i>		<i>Stadt 11?</i>				
	..		146							
R. [v]	Das El, Stadt 11.									
I. [v]	<i>Stadt 11. Von Bundesland 3</i>									
	..		147			148	149			
R. [nvk]						^				
R. [v]		Ja. Von oben nach unten.			Ja.		<i>M. Also Sie</i>			
I. [v]	<i>wahrscheinlich.</i>									
	..							150		
R. [v]	lernen auch Gebärdensprache an de/ bei der VHS oder									
I. [nvb]								^		
I. [v]								<i>M.</i>		
	..	151	152			153		154		
R. [nvk]										
R. [v]		—			<i>M.</i>		Ach so.			
I. [nvb]	<i>(verneinend)</i>									
I. [v]	<i>Æhm beim, æ, Gehörlosenbund.</i>							<i>M.</i>		
	155							156		
R. [v]								Ach		
I. [v]	<i>Hörgesch/ im Hörgesch/ Landeshörgeschädigtenzentrum in</i>									
	..	157	158	159	160	161	162	163	164	165
R. [v]	so.		Ja.		Ach so.		<i>M.</i>		Ja.	
I. [nvb]				^						
I. [v]	<i>Stadt 3.</i>		<i>M.</i>		<i>Ja.</i>		<i>Na.</i>		<i>Vielen Dank,</i>	

R. [v]	eben immer in der ersten Reihe sitzen musste und das zu			
	..	191	192	
R. [nvk]		holt Luft		
R. [v]	drittes oder viertes Schuljahr. . . Und dann . . hat			
R. [v]	ne Freundin meiner Mutter gesagt, dass ich immer bei ihr abschreiben würde, weil ich das nich lesen konnte, was an der Tafel steht. Und dann kam so dieses, ins Rollen, dass			
	..	193	194	195
R. [nvk]		einatmen >>>>		
R. [v]	ich ne Brille brauch. . Also. . . . Komisch das mir			
	..	196	197	
R. [nvk]				
R. [v]	das jetzt einfällt. . . Schulzeit/ Grundschulzeit noch:			
	198	199 200	201	
R. [nvk]	--			
R. [v]	((4 s)) M. . . . Wa, pff. ((6 s)) Der Religionsunterricht			
R. [v]	bei unserm Pastor, da ham wir viel quatsch gemacht.			
	..	202	203	
R. [v]	Luftballons unterm Tisch ho, platzen lassen und s gab einen			
	..		204	
R. [v]	armen Sündenbock, der dann raus musste. Laternenfest, Sankt Martin fällt mir ein. Martinszug, der zum Markt ging,			
	..	205	206	
R. [nvk]	-- ____ (lacht)			
R. [v]	im Dunklen. M. Martin auf m Pferd und im Martinsfeuer.			
	207	208	209	210
R. [nvk]	>>			
R. [v]	((4 s)) Ja. • Dann der Test, der gemacht wurde. Also es war			
R. [v]	eigentlich klar in Gesprächen, dass ich aufs Gymnasium gehn sollte und mit diesem Test war das plötzlich nicht			
	..	211		
R. [v]	mehr klar. Also aus Sicht der Lehrerin. Und dann bin aber			
	..	212	213	
R. [v]	trotzdem aufs Gymnasium gegangen. . . Naja. Das wär so			
	..		214	215
R. [nvk]			atmen	
R. [v]	Grundschulzeit. . . .			
R. [nvk]	_____ >>			
R. [v]	Kunstunterricht: mussten wir immer das Gleiche machen, na.			
	..	216	217	
R. [nvk]	-->-->--> _____-----			
R. [v]	Also man durfte nich freimalen. . . . Da gabs halt eine,			
R. [v]	die super gemalt hat. Also, • sie war so Orientierungspunkt			
	..	218	219	
R. [v]	für alle. . . Ja. ((5 s)) In die Zeit gehört dann auch noch Ferien bei meiner Oma. Die warn an . . nen Dorf am			
	..	220		
R. [v]	Mittelfluss 1. Da ham wir ja auch Schule gespielt, ich und			
	..	221	222	
R. [v]	meine Schwester. • Dann . . Burgen besichtigt, also es			

	..	223 224	
R. [v]	war/ das sind so die Spiele		meiner Kindheit. Also, mehr
I. [nvb]		^^	
I. [v]		M.	
	..	225	226 227
R. [nvk]		atmen	^
R. [v]	in Erinnerung als jetzt hier in Stadt 5.	((4 s))	M. . . .
	.. 228		
R. [nvk]	—		
R. [v]	M. Stellen Sie jetzt auch noch Fragen dazwischen? Oder?		
	229 230	231 232	
R. [v]		Ja.	
I. [v]	(...) Erzählen Sie erst mal.		Wenn ich/ wenn mir was
	.. 233 234		
R. [nvk]			^^
R. [v]	Ja.	Okay.	M.
I. [v]	auffällt,	dann werd ich dazwischen mal was Fragen.	Ja.
	235 236 237		
R. [v]	Ja.	Okay.	Was vielleicht auch in Erinnerung jetzt so im
I. [nvb]	^		
I. [v]	M.		
R. [v]	Zusammenhang der Hörschädigung da reinfällt, æ, das ich		einmal im Jahr immer in die Uniklinik gefahrn bin zum
	..	238 239	240
R. [nvk]			lacht
R. [v]	Hörtest. Mit nem Koffer	mit Monchichis drin.	. . .
I. [nvb]		^	
I. [v]		M.	
	241		
R. [v]	Und mein Vater hat uns, meine Mutter und mich hingefahrn.		Ganz früh auf, musste immer ganz früh da sein und dann war
			es immer viel Wartezeit. Und dann konntch ja mit diesen
			Monchichis spielen und de/ von den Krankenschwestern immer
			so Spritzen geschenkt bekommen, dadurch wars irgendwie
	..	242 243	
R. [v]	nicht so negativ besetzt.	Und dann diese Hörtests immer	
I. [nvb]		^	
I. [v]		M.	
	..	244 245	
R. [nvk]		holt Luft	
R. [v]	gemacht. . .	Und danach/ also ich hatte schulfrei	
	..	246 247	
R. [nvk]		atmen	
R. [v]	dann, das war schon toll. . .	Und danach sind wir dann	
R. [v]	immer noch in ein Kaufhaus 1 gegangen, dass war für mich		früher die Stadt, weil wir immer im Kaufhaus 1 eingekauft
	..	248	
R. [v]	haben. Also mein Vater hat da gearbeitet und dann konnten		
	..	249	
R. [v]	wir dort billiger einkaufen.	Und dann gabs halt immer	
	..	250 251	
R. [nvk]		lachen	
R. [v]	Pommfrit. .	Und noch irgendwie, dass wir was gekauft	

	..	284	285
R. [v]	so Fahrten; einmal in der Woche Gruppenstunde. • • • (Und 'ch' war ja auch)/ nja, dass war halt schon so Gymnasium.		
	286 287		
R. [v]	((4 s)) Naja. (Jetzt) während/ doch Grundschulzeit auch mal Zelten gefahrn. Wochenende mit der Clangruppe nich mit		
	.. 288 289		
R. [nvk]			| - -
R. [v]	dem gesamten Stamm. M. Ja. • Das war also in Grundschulzeit		
	.. 290 291 292		
R. [nvk]	lachen-----|		
R. [v]	als Schnitt. • • M. Gymnasium. • • • Ja. M. • • • Also,		
R. [v]	fällt mir jetzt ein, okay Lehrer. • Wir hatten zum Teil noch so richtig konservative, • alte Lehrer, die sehr		
	.. 293		
R. [v]	streng warn. Und dann als Gegenteil so, die • aus den Sechzigern so, sechziger Jahrn sch/ also achtensechziger		
	294 295 296		
R. [nvk]			atmen
R. [v]	Jahrn studiert hatten. So n bischen kontrastreich. • •		
I. [nvb]	^^		
I. [v]	M.		
	.. 297		
R. [nvk]	^^		
R. [v]	• Ja. ((4 s)) M. • • Ich bin mit ner Freundin auf die		
R. [v]	Schule gegangen, die auch immer neben mir saß, auch immer		
	.. 298 299 300		
R. [v]	in der ersten Reihe. • • • M. Der Englischunterricht fällt mir jetzt so spontan ein. Der Lehrer, der einfach/ also der so unheimlich witzig war, aber wo=eben auch so Sachen passiert sind, dass ich im Klassenbuch stand, weil ich bei der Klassenarbeit nen Killer benutzt hatte und nich		
	.. 301		
R. [v]	mitbekommen hatte, dass man das angeblich nicht darf. M.		
	302 303 304		
R. [v]	Aber • ansonsten war das immer ganz witzig. • • Er is reingekommen, hat die Tür mit m Fuß zu gemacht. Dann Tasche auf n Tisch geknallt, is zum Fenster und hat uns so das Zeichen gegeben, dass wir uns setzen können, also wir		
	.. 305 306		
R. [v]	mussten immer noch Stehen. • • Ja. Dann • • hab ich in		
	.. 307 308		
R. [v]	der sieben Latein gewählt. • • • Oder meine Eltern haben		
	.. 309 310 311		
R. [v]	das für mich gewählt. • • Ja. • • • M. • • • Pf, m. Latein jetzt eben viele Vokabeln lernen. Die Lehrerin hat dann auch schon mal/=ich hab Gitarre spielen gelernt/ hat dann Gitarrn mitgebracht und noch andere Instrumente und		
	.. 312		
R. [nvk]			holt
R. [v]	alle die n Musikinstrument konnten mussten dann eben • •		

	..	313	314	
R. [nvk]	Luft	_____	|---lachen-----	
R. [v]		spielen.	Und die Klasse hat lateinische Trinklieder	
	..	315		
R. [nvk]	-----|			
R. [v]		gesungen.	Also ich hab mich da nich wohl gefühlt mit der	
	..			316 317
R. [nvk]				atmen
R. [v]		Gitarre, aber es blieb mir ja keine Wahl, ne.		• • M njob.
	..	318	319 320	
R. [nvk]			atmen	
R. [v]		((4 s)) Ja, dann gibts (nu) so n/	• • Also m, • • • so	
R. [v]		nen Bruch auch in ner Freundschaft, (und eben) ne neue Freundin,		
	..	321 322		
R. [v]		so ab der Acht, • • und, ja dann fängt das son bischen		
		an so, ich/ ich war immer gut aber still in der Schule. Hab		
		we wenig gesagt im Unterricht, aber immer gute		
		Klassenarbeiten geschrieben, meine Hausaufgaben gemacht.		
		323 324		
R. [nvk]		holt Luft		
R. [v]		• Und dann • ging das auch in dem Zusammenhang mit		
	..			325 326
R. [v]		der Freundschaft mit einer Freundin eben zu Ende. • Und		
		dann fängt das ja irgendwie so Richtung neun und zehn schon		
		an mit diesen Noten-stichellein. Mündliches wird immer		
	..	327 328		
R. [nvk]		atmen		
R. [v]		wichtiger. • • Nja. Oder auch so diese • • • so		
R. [v]		Unsicherheit son bischen: "is das jetzt schon gesagt		
	..			329
R. [v]		worden", wenn ich mich doch gemeldet habe, oder		• • •
		330		
R. [v]		M, die reden jetzt hinterm Rücken (los). So die Pubertät		
	..			331
R. [v]		war dann in der Schule selbst nich so einfach. Also auch		
		das Gefühl, • • also ich wollt mich mal hinsetzen und das		
		Fremdwörterbuch auswendig lernen, weil ich einfach keine		
	..	332		
R. [v]		Fremdwörter wusste. Und da is so vielleicht die erste		
		Erinnerung so, richtig so ne Grenze. Also is auch, meine		
		Mutter gesagt hat: "Ja du kannst das einfach nich so		
	..			333
R. [nvk]				holt
R. [v]		aufnehmen, wie das Andere, die Andern halt machen.		• Und.
	..	334		
R. [nvk]		Luft		
R. [v]		• • • Wir haben Musikunterricht in der Zeit auch, also. • •		
	..	335		
R. [v]		Es war aber/ ne es war eigentlich schon früher, wurden		
		immer Schallplatten, die denn Geschichten über Mozart, die		
		für Kinder, oder in Klasse fünf und sechs, und ich hab das		

	..	336	
R. [v]	nich verstanden. Also wir mussten das nacherzähl. M. Zu		
R. [v]	Hause wurden dann in der Freundsch/ also im Bekanntenkreis		
	..	337	
R. [v]	diese Schallplatten organisiert. Wobei ich habe sie ja		
	trotzdem nich verstanden. Also, aber halt auch nicht		
	..	338	
R. [nvk]			holt Luft
R. [v]	Verstanden, warum ich das jetzt nich verstehe.		• Ne.
	339	340	341
R. [nvk]			atmen
R. [v]	Irgenwie son bischen rumgewurschtelt.		• • • Ja und jetzt,
	342	343	
R. [v]	((4 s)) M, ghasst hab ich so die Lehrer, die dann wirklich		
	..	344	
R. [v]	angefangen haben auch in der neun und zehn nen Biolehrer		
	und (stell) gleiche Lehrer in Chemie auch war, so diese		
	Strichlisten, ob man jetzt mündlich was gesagt hatte oder		
	..	345	
R. [v]	nicht. Oder in Physik musst ich ganz oft Stundenprotokoll •		
	dann in der nächsten Stunde vortragen, weil ich halt so		
	..	346	347
R. [v]	still war. Das fand ich • • • schon nich so schön. Also		
	Leben hat sich so mehr außerhalb der Schule bei n		
	..	348	349
R. [nvk]			holt Luft
R. [v]	Pfadfindern dann wirklich so abgespielt.		• • • Ja. • M.
	.. 350	351	352
R. [v]	• Oberstufe dann, also. • • • Klassenauflösung und		
	..	353	354
R. [nvk]			atmen
R. [v]	Leistungskurse, ja. • • Hab ich son bischen so gewählt,		
R. [v]	dass ich gesagt hab, okay, ich wollte auf jeden Fall		
	französisch und hab dann gesagt: "Eigentlich deutsch",		
	..	355	356
R. [v]	aber/ • • und ich nehm den Kurs der kleiner is und das war		
	..	357	
R. [nvk]			holt
R. [v]	dann also englisch oder deutsch und dann wars halt •		
	..	358	359
R. [nvk]	Luft		holt Luft
R. [v]	englisch, weil es nur vierzehn Leute warn.		•
	360	361	
R. [v]	Und das war so für mich das super Fach. Also der Lehrer,		
	..	362	363 [1031.]
R. [nvk]			atmen
R. [v]	der wirklich so • • mir Möglichkeiten gegeben hat		
R. [nvk]			---
R. [v]	Ersatzleistungen zu bringen, für das mündliche Still sein.		
	..	364	365
		366	
R. [nvk]	>>>> einatmen >>>		--_____
R. [v]	Also. • • • Ja. • • • In der Zeit ffallen mir auch mehr		

	..				1018	1019
R. [nvk]		_->_->_->		—		einatmen
R. [v]		habs dann geschafft, halt vorher so zu=lern,			•	dass
	..					1020
R. [v]		ich da noch mitgehen konnte, bin aber früher zurück.				Ja,
	..	1021	1022			1023
R. [Geb]				| -erstens-----|		
R. [v]		und jetzt,	• •	ja, hab ich (mein) Job an der Uni,		ich hab
	..				1024	
R. [Geb]				| -zweitens-|		
R. [v]		nen Unterrichtsauftrag von der Uni,				und habe seit gestern
	..		1025	1026		
R. [kom]				mit Ton+Bild vermittelt Frau Ritter,		
R. [v]		zwölf Stunden,	•	also unterrichte seit gestern zwölf		
R. [kom]		sie hat jetzt 3 Tätigkeiten.				
R. [v]		Stunden arbeitslose gehörlose und Schwerhörige im Fach				
	..	1027	1028			
R. [v]		deutsch.	• •	Und das bis zum Beginn des Referendariats.		
		1029	1030		1031	1032
R. [v]		•	Im Feb/=was hoffentlich		im Februar anfängt.	•
I. [v]					<i>Hmm.</i>	
		1034				1035
R. [v]		Nun ja, jetzt steht auch Umzug an und,				also viel
	..		1036	1037		
R. [nvk]				einatmen		
R. [v]		Organisation und,	•	ich=hatte=eigentlich=gehofft		
	..			1038	1039	
[nebgr]				<i>Hörgerät</i>		
R. [v]		noch mal ne Woche Ort 3 aber,	•	des sieht		
	..			1040	1041	1042
[komm]				<i>Stimmlos</i>		
R. [v]		wahrscheinlich nich so gut aus.		(Hhmm).	•	Ich war dieses
	..					1043
R. [nvk]					>>>>	einatmen
R. [v]		Jahr schon in Ort 3, direkt nach=m Examen also.			•	
		1044	1045	1046	1047	1048
R. [nvk]		+>>>				1049
R. [v]		Nja.	•	Ja.	• •	Im Moment ehr so, halt wirklich (nur
	..				1050	
R. [v]		noch) Geld verdienen, weil,		also das Stiftungsgeld is weg		
	..	1051	1052		1053	1054
[nebgr]						<i>Störgeräusch</i>
R. [v]		und		Umzug kostet Geld,	nja,	iss mehr son Job okay,
I. [v]		<i>Hm m.</i>				
	..				1055	
[nebgr]		<i>(Türschließen)</i>				
R. [v]		den/ den ich jetzt mache.		Also der Unijob war mir jetzt		
	..				1056	1057
R. [nvk]				>>>>>>>>	+>>>	
R. [v]		zu wichtig, um ihn aufzugeben, also,		•	aufgrund der	

	..	1275	1276	1277	1278	1279
R. [v]	irgendwie dabei.	Und für mich	•	is/	•	ich war eben
	..			1280		
R. [v]	manchmal auch einfach nur so dabei.			Also ich war halt		
	..			1281	1282	
R. [v]	stillter, (und dort immer lebhafter) meine Freundin.	• • •		Also		
	..	1283				
R. [v]	Mitschüler (nä nich) die,	die ham schon oft so gesagt:				
	..	1284	1285	1286	1287	
R. [nvk]		atmen				
R. [v]	garnichts." also,	• • hm.	•	Da schon irgendwie Neid,		
	..	1288		1289		
R. [nvk]	>>>>					
R. [v]	also. Wobei ich war, also=in,			irgendwie zufrieden mit		
R. [v]	dieser Situation in der Schule mit dieser einen Freundin.					
	..	1290		1291		
R. [v]	Und das Leben war wirklich in der Gemeinde.	Also ich=war				
	..	1292				
R. [v]	Wo wie ich heute nich mehr zufrieden wär dabei zu sein.					
	..	1293	1294			
R. [v]	Aber damals wars okay.	•	Ich war halt einfach nur dabei			
	..	1295	1296	1297		
R. [v]	halt nich so die,	na soviel	•	gredet hat aber eine von		
	..	1298	1299			
R. [v]	denen die gemacht hat.	Und am liebsten in der Küche				
I. [v]		Hmhm.				
	. 1300	1301	1302	1303	1304	
R. [nvk]				atmen		
R. [v]	gespührt hat denn uoh,	•	oja.	• • •	Also, so	
	..			1305		
R. [v]	schwierig fand ich wirklich halt Mittelstufe.	Also in der				
	..	1306	1307			
R. [v]	irgendwie,	• •	dabei und ich glaube nich das die das			
	..		1308	1309		
R. [v]	also ich war halt immer irgendwie, mit,	•	dabei einfach,			
	..	1310	1311			
R. [nvk]						
R. [v]	also so integriert war ich sozial,	pff,	war ich schon			
	..		1312	1313		
R. [nvk]				>>>>>	atmen	
R. [v]	voll integriert auch in der Gemeinde a also	;	es war			
	..	1314	1315			
R. [v]	nich so dass ich jetzt irgendwie/	•	war halt einfach			
	..	1316	1317			
R. [v]	Rücksicht genommt aber es war irgenwie,	dabei also	• •			
	..	1318				
R. [v]	vielleicht hab ich das auch nich so gemerkt wie Rücksicht					

.. 1319
 R. [v] genommt wurde dann doch also, die Freundin die weiß heute
 .. 1320
 R. [v] noch wenn ich=sie nicht verstehe und so. Wir sehen uns jetzt
 seit zehn Jahren nicht mehr regelmäßig weil die im Ausland
 .. 1321
 R. [v] lebt aber die merkt das jetzt noch und dass muss sie ja
 .. 1322 1323 1324 1325
 R. [nvk] einatmen >>>>
 R. [v] dann früher • irgendwie gelernt haben. Also. • • •
 . 1326 1327 1328 1329 1330 1331 1332
 R. [Mim] 1 X Kopfschütteln
 R. [v] Hmhm. ((4 s)) Ne, • also, • ich glaub
 .. 1333
 R. [v] es/ also so in der Pubertät war mir auch nie so wichtig so
 .. 1334
 R. [nvk] _-_-_-
 R. [v] und so, Partys da so achte neunte Klasse wars irgendwie
 .. 1335 1336
 R. [nvk] >>>>>>einatmen
 R. [v] noch nicht son Thema für mich irgendwo. • Da warn
 R. [kom] |----hier starke szenische Darstellung mit Mimik und Gestik +Gebärden----
 R. [nvk] |-lachen-
 R. [v] wirklich/ ja jetzt so Pfadfinder, warn total wichtig, hihi,
 1337 1338
 R. [Geb] gleich - Alter - Schwester
 R. [kom] -----/
 R. [v] die Großen, also so im Alter von meiner Schwester, die
 .. 1339 1340
 R. [Geb] Ostern
 R. [v] Clique, mit Osterwanderungen und so also, mehr so ne so
 1341 1342 1343 1344
 R. [v] • • ja hmpff, • christlich-religiösen Bereich
 .. 1345 1346
 R. [v] vielleicht so, also, wo ich, meine Eltern mich nicht
 hingedrängt ham, die warn da garnicht so integriert sondern
 .. 1347 1348
 R. [v] wo wir so, • also ich und auch (hm hm) die Freundin
 irgendwie so reingerutscht sind und dann direkt, in
 .. 1349 1350 1351
 R. [v] Gremien, also • dann weiter, (da drüber) denn in ner
 .. 1352
 R. [v] Bücherei gearbeitet Mittwochs immer und Sonntags, also •
 1353 1354 1355
 R. [v] in ner katholischen öffentlichen Bücherei. • Da war
 irgendwie, es warn auch kommunikative Sachen aber ich war
 .. 1356 1357 1358 1359 1360 1361 1362 1363
 R. [nvk] +> >>>>
 R. [v] irgendwie • • dabei. • Ja. • • • Hmja. • • • Also ich
 R. [v] denk mal (mei)ne Freundin würde diese Schulzeit so
 Mittelstufe genauso halt schildern also da warn wir einfach

	..	1498			
R. [v]	jetzt erkläre auch mit so=ner, Wissen irgendwie jetzt mit dem Studium oder mit Beobachtung mit=m Austausch mit andern dass man das jetzt so manches versucht zu erklärn.				
	1499	1500	1501		
R. [nvk]	ausatmen				
R. [v]	• • Also. • • Jetzt vielleicht auch manches eher so				
	..			1502	
R. [v]	jetzt in=in Worte dann/ • in Worten ausdrücken kann so=n				
	..			1503	
R. [geb]	aus der Psyche raus				
R. [v]	bisschen dann hoch (holt) oder so.				
R. [v]	(Jedenfalls) ne ganz andre Thematik als jetzt MARO die einfach schon immer mit Hörgeschädigten dann aufgewachsen				
	..	1504	1505	1506	1507
R. [nvk]	einatmen				
R. [v]	is (jetzt). • für mich is das=s • ganz anders				
	..	1508	1509	1510	
R. [nvk]	>>>>				
R. [v]	verlaufen, • also. • • Hmhm, hm.				
I. [v]	<i>Sie ham vorhin schon</i>				
I. [v]	<i>erzählt, Sie/ dass Sie ne öh gute/ oder Ihre beste Freundin</i>				
	..			1511	1512
R. [nvk]				--	
R. [v]				Ja.	
I. [v]	<i>hattn und dass das dann irgendwie hn Bruch gab. Glau/ Könn</i>				
	..			1513	
R. [v]				Also die	
I. [v]	<i>sie darüber noch nen bisschen was erzähl'n?</i>				
	..	1514	1515	1516	1517
R. [v]	Freunde warn schon noch da aber ehm, • • • oder auch				
I. [v]	<i>hm</i>				
	..			1518	1519
R. [v]	nich, also gib/ Christa war in Staat 3 • • (weiter) (...)				
	.. 1520				
R. [v]	ne/ • • Ja den Bruch schon, also dass ich so schon (an de				
	..	1521			
R. [v]	katedie verschiedn)/ oder ich konnte mich einfach nich				
	..	1522			
R. [v]	mitteiln also dass ich da so traurig war irgendwie hm, •				
	1523				
R. [v]	dann hattn/ ich weiß auch ne Situation auf=m=hm=hm				
	..			1524	
R. [v]	Geburtstag von ner Freundin in Stadt 14 dann, warn die total aufgedreht und ich war total traurig weil ich auch				
	..	1525	1526		
R. [nvk]	einatmen				
R. [v]	überhaupt nich mitkam und die ham sich so , blöd dann				
	..	1527			
R. [v]	auch verhalten und am nächten Tag hat, sie dann auch				

.. 1528 1529
R. [nvk] einatmen
R. [v] angerufn hm n schlechtes Gewissen gehabt aber , • ich
R. [v] war aber/ also es kreiste sich dann auch bei mir so halt
 alles darum: "Oh ich kann das jetzt sowieso nich verstehn
 .. 1530 1531
R. [nvk] einatmen
R. [v] und ich krieg überhaupt nichts mit!" und also ,
 .. 1532
R. [v] kreiste so im Grunde um mich selbst, also und konnt es
 .. 1533 1534 1535
R. [nvk] einatmen
R. [v] aauch nich mitteiln, aber , • da is schon so=ne so=ne
 .. 1536 1537 1538
R. [nvk] >>>> >>>>
R. [v] Lücke ne. • Also. Die auch heute noch sitzt, also, dass ich
 .. 1539
R. [v] so denke, ja aber die ham so, • dann auch so diesen
 .. 1540
R. [kom] WICHTIGE Aussage!!!
R. [v] Wandel garnich so mitbekomm, also ich hab jetzt nich mehr
R. [v] und will auch nich mehr diese Rolle haben derjenigen die
 .. 1541
R. [kom]
R. [v] immer nur still dabei sitzt. also es is nich mehr meine
 .. 1542 1543 1544
R. [nvk] einatmen
R. [v] Rolle. • In die Falle ich mit den Freunden , in der
 .. 1545
R. [v] großen Gruppe noch zurück, aber ich mag die nich mehr.
 1546 1547 1548
R. [nvk] >>>>
R. [v] Also. Weil=chs jetzt anders kenne, also dass ich eben auch
 1549 1550 1551
R. [nvk] einatmen
R. [v] , • auch diejenige sein kann die mit, redet oder also,
 1552 1553 1554
R. [nvk] atmnen
R. [v] • • • ja, • • • dass/ da iss dann auch so=ne Zeit wo ja
 .. 1555
R. [v] Familie sehr wichtig war so mit meine Schwester und • mein
 .. 1556
R. [nvk] atmen
R. [v] Schwager und dessen Schwester hm dass is dann auch so • •
 .. 1556
R. [nvk] atmen
R. [v] Schwager und dessen Schwester hm dass is dann auch so\
 1557
R. [v] es kam natürlich auch durch die Krankheit von meinem
 Schwager, da ham die einfach/ wars auch okay, so einfach mal
 .. 1558
R. [v] Familie. Hmmm. In der Zeit hat ich auch ne Beziehung mit

- R. [v] nem Hörenden, aber der hat das halt auch nicht so\ also da kam das dann mit diesem Hörsturz, und "Krank war die andere Person die im Zimmer lag und nicht ich", also so kam das bei .. 1559 1560
- R. [nvk] räuspern
- R. [v] mir an, dass also ich würde schon sagen, dass das
- R. [v] so\ also ich war nicht richtig depressiv, aber schon nah' dran, also. Hmmh, der hat das dann auch nicht so verstanden, .. 1561 1562
- R. [nvk] Husten
- R. [v] also. Ähm, ähm ... Helfen konnte mir da\ also die
- R. [v] Familie fühlte sich da auch hilflos, ja so, und vielleicht Freunde auch, weiß ich nicht. Also wir haben da eigentlich nie so mit denen gesprochen, halt schon mit Freunden von früher, die halt dann auch hier warn und und diese Veränderung mitbekommen haben und die mich eben jetzt .. 1563
- R. [v] kennen, wie ich jetzt eben bin (und) .. Familie, also meine Mutter hat das durchgekämpft, dass ich nach Stadt 13 kam, also mit Telefonaten, weil ich das gar nicht konnte, also dieses Durchbeißen und so. Und sie hat halt gemerkt: Sie kann mir nicht helfen und gibt so 'ne Möglichkeit. Und die war für mich auch zum richtigen Zeitpunkt da, als es notwendig war. Für manche von den Teilnehmern war es zu spät oder also da hat sich nicht mehr viel verändert und bei mir hat sich wirklich so 180 Grad vieles neu aufgetan. Nun war .. 1564
- R. [v] ich auch die jüngste Teilnehmerin da, also. Ja ... Also der\ ... also ja mit diesen Freunden dann dieser Bruch zeigt sich dann auch mal schnell, dass die mich so ganz erstaunt dann fragen\ war dann einer dabei, als ich was eingekauft \ nee, ich wollte 'nen Füller repariert haben und dann hat der ehm, ja gefragt: "Telefonnummer?" hab ich gesagt: „Ja ne, geht .. 1565 1566
- R. [nvk] Husten.
- R. [v] nur Fax." Und dann fragte dieser Freund später:
- R. [v] „Telefonierst du gar nicht mehr?“ Dann habe ich nur so gesagt: „Ja, hör' mal, sonst hätt' ich vielleicht in den letzten zehn Jahrn mal mit dir telefoniert, wenn ich es könnte.“ Das war für mich dann wieder so was, wo ich gedacht habe: „Hallo! Was denkst du eigentlich? Dass ich dich jetzt .. 1567
- R. [v] nicht anrufe, weil ich das nicht möchte oder?“ also. Es hat lange gedauert, bis die so diesen Wechsel zum Mailen und so gefunden haben. Also - und das ist mit hörenden Freunden dann schon auch die jetzt\ ja schwierig, dass die dann das begreifen, dass es für mich dann wichtig ist, da andere Kommunikationsform zu nutzen, die für mich halt super sind, .. 1568 1569
- R. [v] also. Aber, ... ja. (6 Sek.) Hm. Das sind so\ .. Also jetzt ist im Moment auch so eine Umbruchssituation natürlich. Also, ich hab jetzt 'nen Kreis von Leuten, die hörend oder schwerhörig, gehörlos und gebärden. Und wenn ich jetzt Referendariat anfangen, auch wenn es die

R. [v]	Hörgeschädigtenschule is, bedeutet es nich, dass die	1570
	..	
R. [nvk]		räuspern
R. [v]	Kollegen, die Mitreferendare gebärden können, also,	
	1571	
R. [v]	das is schon auch mit, ja mit Sorgen verbunden, ja mit Ängsten, "Schonraum vorbei?" Oder is es noch weiterhin ne Niesche dieser Bereich? Also, so'n bisschen offen, also.	
	1572	
R. [v]	Oder ... für mich ist so jetzt auch so 'ne Wahlfahrt, da sind dann Familien, also 'ne schöne Wanderung über drei Tage im Schwarzwald, dann auch 'ne Herausforderung, ne jetzt. Das sind nur (Gebärde für Hörende) und Reden nur und ich weiß, irgendwann kommt der Punkt, wo ich dann frustriert bin, weil	
	..	1573 1574
R. [v]	ich nichts mitkriege, aber .. also .. wenn ich das weiß,	
	..	1575
R. [v]	ist es okay. Manchmal auch so dieses Zwischen-Zwei-Welten im Grunde, also manchmal ist es positiv, ich kann in beide Welten rein, aber dann negativ so, man stößt da irgendwie an Grenzen und bei den Gehörlosen dann auch. Also, so	
	..	1576 1577
R. [v]	Grenzgänger ist dann so, also. .. Ja. ... (Und) Thematik	
	..	1578
R. [v]	vielleicht so also CI, irgendwo schlummert das immer. ...	
	1579	
R. [v]	... Wäre schön, wenn es so bleiben würde, wie es jetzt ist, aber im Grunde ist es auch schon sehr wenig und - also - verschlechtert sich schon weiter und dann muss man's gegenüber Freunden, die hörend sind, irgendwie verteidigen, dass man's nicht macht, obwohl man besser hören könnte wahrscheinlich. Und gegenüber Gehörlosen fühlt man sich dann so und denkt: „Naja, .. also, mit Gebärdensprache und der Gemeinschaft ist auch toll und die lehnen das CI ab. Und ich will gehörlose Kinder unterrichten und" also." Und bei den Schwerhörigen ... ja oder ich denk so: „Okay, achtundneunzig, das sind jetzt so sechs Jahre, die ich so eine Drehung gemacht und jetzt dann wieder 'ne andere	
	..	1580 1581
R. [v]	Gruppe, also." So. .. Und so Ängste vor so 'ner OP, also im	
	..	1582 1583
R. [nvk]		lachen
R. [v]	Grunde .. ruht das mal da. Im Moment brauch ich es	
R. [v]	nicht. Also, vielleicht Lebensumstände abhängig. Ja so. Na ja. Also, (...), ich denk: „Okay, vielleicht in dem Zusammenhang von der Integration, also wenn ich jetzt noch im Beruf wäre, hätte ich es bestimmt schon." .. Also. Da hab ich auch, als ich noch als Angestellte gearbeitet hab und das erste Mal von dieser Möglichkeit erfahrn hatte, und auch in Stadt 12 war schon, so gesacht: „Bor, in zwei Monaten hab ich bestimmt 'nen CI." Oder so, gut. Bin da sehr froh, dass da auch so 'ne Bremse getreten wurde. Und im Moment würden sie mich in Stadt 12 gar nicht nehmen. Sie würden mich nehmen von den Rahmenbedingungen und so, aber von	

R.[v]	meiner Abwehrhaltung, haben sie mir das auch gesagt, dass sie mich nicht nehmen würden. und das finde ich sehr gut. Also, das passt zu dem, was ich jetzt im Moment auch denke.	1584	1585
R.[v]	.. Ja. ... Hmja. Also soziale Integration in der Uni war ..		1586
R.[v]	schon super, also, . doch. Oder auch im\ in dem Seminar wo ich arbeite, ist halt automatisch wenn ich dabei bin, wird halt gebärdet, (oder) ja LBG aber, .. das's schon so'n Schonraum. Also, man geht zusammen Mittags essen und sitzt da und wenn ich was nicht mitkriege und einer sieht das und übersetzt, also ich brauch das oft gar nicht nachfragen, ..		1587
R.[v]	also. So kann man auch bequem werden. Um so schwieriger ist ..		1588
R.[Geb]			viele über
R.[v]	es dann natürlich in der Familie. Also - weil da geht die ..		1589
R.[Geb]	Kreuz		
R.[v]	Kommunikation dann doch, Also meine Schwester hat drei		
R.[v]	Kinder und die wissen das klar auch, aber dann spricht meine Schwester gleichzeitig mit meiner Mutter und, also ich werd dann aggressiv und die Kinder sind dann immer die fast am ..		1590
R.[v]	Besten, also. Fünfjährige hat's jetzt auch\ also die Kleine, hat's jetzt super begriffen und setzt sich dann quasi so auf den Schoß mit dem Rücken zu ihrer Gastgeberin, 'ne alte Dame. Und hab ich auch gesagt: „Ja aber das ist doch jetzt unhöflich, wie du sitzt.“ "Ja, aber du musst mich doch angucken beim Verstehen, Katrin!" (Und ich mein) so: „Das stimmt.“ Also. Oder guckt immer, ob die Hörgeräte drinnen sind. Und beim Arbeiten trage ich die nicht. Und dann, hat sie was gesagt: „Aber du hast doch deine Hörgeräte nich im Ohr.“ (Und ich): „Ja, manchmal kann ich dich dann ..		1591 1592
R.[v]	auch verstehen, vom Absehen." Also Familie ist schon		
I.[v]	<i>Hmhm.</i>		
	..	1593	1594
R.[v]	immer noch sehr wichtig. .. Ja, hmm. Überlege, was ich eben ..	1595	1596
R.[v]	so weggelassen habe. (14 Sek.) Vielleicht haben Sie noch ..		1597
R.[v]	eine interessante Frage.		
I.[v]	<i>Ja, und zwar - ähm - was sind so</i>		
I.[v]	<i>immer wieder kehrende Ereignisse und Zustände, die sie als - äh - Mensch mit Hörbehinderung in der Welt der Hörenden</i> ..	1598	1599
R.[v]	In der Kommunikation jetzt, oder?		
I.[v]	<i>erleben?</i>		<i>Nee, na überhaupt</i>
I.[v]	<i>- Kommunikation oder auch Interaktion, also Begegnung und\</i> 1600		
R.[v]	Hmm. Also da wo ich jetzt ... jetzt neu auftrete, auch als jemand, der Gebärden kann, ist meistens immer so Interesse.		

- R.[v]** "Oh, Gebärden" ist immer, sind Leute immer super interessiert. Da wo ich bekannt bin, wie z. B. auch so im Gemeindebereich, da fällt es mir schwer jetzt zum Beispiel mit so'm Mikro aufzutreten, immer darauf auch zu pochen und die Leute\ ich kann ihnen auch nicht den Vorwurf machen, die verstehen's eben auch nich. Also, weil ich spreche einfach und in'ner zwei zu zwei Situation klappt das auch, warum klappt das dann nich in großen Runden und ich, hab jetzt auch zum Beispiel bei dieser Wahlfahrt das erste Mal gemerkt, ich hab so'n Gottesdienst, den ich sonst locker vorbereitet und gemacht habe, hab das nich mehr in den .. 1601
- R.[v]** Händen. Also das is\ also ich war total aufgeregt und na ja war auch verunsichert, ob die Leute mich verstehen und so, .. 1602
- R.[v]** das hm, ganz neue, komische Erfahrung, also. Erfahrungen sonst, . also ich sag mal, es gibt diese Situationen wie beim Bäcker, dass man nicht versteht, was er jetzt sagt, also geht um Preis ... ist egal, erklär ich jetzt nicht über meine Hörschädigung auf. Aber . gibt schon auch Situationen, wo ich dann auch schon mal genervt reagiere, weil andere Leute dann irgendwie sich drüber aufregen, dass sie's jetzt .. 1604 1605
- R.[v]** schon dreimal gesagt haben. Also denn, ... Ja, also da wo ich den Leuten eigentlich sage, dass sie mich angucken, dass ich halt vom Mund ablesen muss, dann kommt meistens: „Kein Problem, okay.“, ehm .. klappt das, aber\ .. also es klappt immer besser bei den Leuten, die mich noch nicht kennen. Wo .. 1606
- R.[v]** ich jetzt ganz neu auftrete, so. Bin am Montag mit dem Vater von dieser Freundin mit den ich früher im Urlaub war auch aus Staat 3 zurückgekommen. Und im Auto sind wir gefahren, er hat auch das Mikro umhängt, das war kein Problem für ihn. Und in Staat 3 sind Lichter auf der Autobahn. So, ich habe dann schon gedacht: „Hmm, jetzt kommt bald Grenze, in Staat 4 ist auf der Autobahn kein Licht. Und hab dann eigentlich noch vorgehabt zu sagen: „Oh, jetzt müssen wir die Kommunikation leider abbrechen“ .. und konnte es nicht. Hab' .. 1607
- R.[Geb]** Kommunikation-
- R.[v]** s nicht geschafft. Also.\ Ja irgendwie, die Kommunikation, .. 1608 1609
- R.[Geb]** Brei
- R.[v]** hmm. lachenDer hat halt auch viel erzählt und ich hab halt:
- R.[v]** „Mhmm, aja, mhmmm“, und mitgelacht und manchmal kam so'n Wort, da wusst' ich: „Ah, wir sind bei dem Thema.“ Also wusst ich wieder so'n bisschen. Und irgendwann hat der dann halt auch gesagt, so: „Da war eben in Staat 3, war's für dich wahrscheinlich (irgendwie) besser, oder?“ Und das hat' .. 1610
- R.[v]** ich natürlich nicht verstanden, was er (jetzt gesagt). Ja, .. 1611 1612
- R.[v]** also .. ich glaube, man ist da in so'ner Rolle irgendwie
- I.[v]** *J a .*

	..	1613		
R. [nvk]		|--lachen dann lächeln-----		
R. [v]	drin, also.	Ich find's auch peinlich, ehrlich gesagt, das es		
	..	1614		
R. [nvk]	-----|			
R. [v]	so gelaufen ist, also, aber .. irgendwie .. konnt ich nicht			
	..		1615	
R. [kom]				kurz hinter Grenze
R. [v]	raus, also ich konnte auch nicht dann quasi in=in	Stadt 12		
	1616 1617	1618	1619	
R. [kom]		nächste Stadt auf Autobahn		
R. [v]	oder in Stadt 15	irgendwie sagen: „Entschuldigung, aber		
	..	1620		
R. [Geb]		Dunkel		
R. [v]	jetzt klappt nich mehr."	Also ich mein, hat nich mehr		
R. [v]	geklappt, kam nur ein bisschen von den Autos die			
	..	1621		
R. [v]	Scheinwerfer auf den Mund. Aber, .. is irgendwie was anderes			
R. [v]	mit Leuten die mich kennen (hm), als die irgendwie neu dabei			
	..	1622	1623	
R. [Geb]				|-zeigen-
R. [v]	sind. Vielleicht, dass ich dann direkt klarer so	meine		
	..	1624	1625	
R. [Geb]	---|			
R. [nvk]		einatmen		
R. [v]	Grenzen (zeigen) kann oder ...	Ja. Ja, nach wie vor		
R. [v]	schwierig in Situationen in so großen Gruppen, also. So Geburtstage, wo eben nur Hörende sind. Von meiner Schwester, oder die dann, auch so Situationen wo\ also ich dann mit jemandem gesprochen habe und ich hab' dann eigentlich noch überlegt, was könnte der jetzt gesagt haben, irgendwie so. Und wo mir dann sofort gesagt wird: „Warum sagst du denn nicht, dass du es nicht verstanden hast?“ Und ich war aber noch in meinem Überlegungsprozess dessen, was da jetzt rein gekommen ist und was anscheinend sein kann. Also war (auch) gar nicht soweit, dass ich es nicht verstanden habe, also zu			
	..	1626	1627	
R. [nvk]		einatmen		
R. [v]	merken. ..	Hmmja. - Die Frage war jetzt, im Umgang		
	..	1628	1629	
R. [v]	mit Hörenden, ne?	Ja.	In der	
I. [v]		Hmhm, na in der hörenden Welt, ja.		
	..	1630		
R. [v]	hörenden Welt. Ja, .. schon so'n Gradwanderung, ne, so			
I. [v]		Hmhm.		
R. [v]	zwischen: „Ich versteh' jetzt wirklich was" oder zwischen			
	..	1631	1632	
R. [v]	dem "verbinde jetzt irgendwas", ehm. (4 Sek.) Also ich find's schon schwierig, mit ähm, mit Hörenden denn locker so in'n Gespräch zu kommen, wen ich merke, die Umgebung ist für mich jetzt nich geeignet. Also so, ... so Geburtstage oder so, sind dann (schon), dass ich da davor überlege "hmhm", also\ oder mir klar mache, was ich in Rendsburg gelernt habe,			

- (dass ich nich)\ Also früher hab' ich's ausgehalten=ausgehalten=ausgehalten. Also ich war mit bei den Letzten, die gegangen is, bei den Feten, aber . im Grunde wozu? Also. Mittlerweile sag' ich dann "Okay, is für mich jetzt . okay", nach 2 Stunden vielleicht zu gehen,
.. 1633 1634
- R. [v]** also... Hm. Wenn da jetzt keiner ist, der Gebärden kann. Also ansonsten hängt man da irgendwie. .. Ähm man ja\ es is schon eher so, dass so .. ich irgendwie schon den Eindruck hab', dass ich denn eher so bei einer Person auch hängen bleibe, wenn ich merke, also unbewusst, dass ich die
.. 1635
- R. [v]** irgendwie auch verstehen kann, (überhaupt). Und ich hab heut schon Angst davor, dass man zu so'ner Person wird, die
.. 1636
- R. [v]** dann nur redet. Also es gibt so Schwerhörige, die reden, reden dann nur und dann meinen die Leute, die fliehen dann, nur damit se\ damit (wir) nich selbst hören müssen, also.
1637 1638 1639 1640
- R. [v]** ... Hmna. ...Kann sein, dass ich jetzt eher ungeduldiger reagiere, wenn Leute\ also bei den Leuten, wo ich weiß, die wissen, dass ich hörgeschädigt bin oder Kommilitonen, die Hörgeschädigtenpädagogik studieren, (sind's) schon andere
.. 1641
- R. [v]** Erwartungen, dann da. Die hm .. die auch nicht berechtigt
.. 1642
- R. [nvk]** |-hält li. Hand vor Mund--|
- R. [v]** sind, also, aber wenn dann da jemand so mit mir spricht,
1643
- R. [nvk]** |--lachen-----|
- R. [v]** dann sag ich schon: „Hallo, tu' mal die Hand weg. Also, ich
.. 1644 1645
- R. [nvk]** einatmen
- R. [v]** versteh' dich nicht", aber\ .. Ansonsten .. so
- R. [v]** Situationen, zum Beispiel hat' ich letzte Woche\ ich hatte am Samstag zu 'nem Vortrag gehen wollen, hm von einem .. evangelischen Theologen, der (so'n) Buch vorstellen wollte, und hatte dann in der Buchhandlung nachgefragt, ob die
.. 1646 1647
- R. [v]** Möglichkeit besteht, das Mikro hinzulegen. Und da erleb ich
I. [v] Hm.
- R. [v]** eigentlich\ also hab ich jetzt schon öfters auch an unterschiedlichen Orten immer, dass die Leute da sehr offen reagieren. Also . eher eben auch in dem Bereich, wo ich denn
.. 1648
- R. [v]** einfach neu auftrete. Und während in meiner Gemeinde jetzt
.. 1649 1650
- R. [nvk]** einatmen
- R. [v]** so, gibt's so paar Leute, die\ . also denen ist so was
.. 1651 1652
- R. [v]** schon mal suspekt, überhaupt umzuhängen, ne? Das muss man
I. [v] Hmhm.
- R. [v]** denen dann machen und ähm .. ja is nich so wichtig, oder so.

- 1653
- R. [v]** Oder .. beim Erste-Hilfe-Kurs, denn=dann erklärt er am Anfang was und ich habe ihm gesagt, ehm, dass er es (dort) bitte umhängt, hatte vorher auch schriftlich nachgefragt, auch "kein Problem". Dann erklärt er etwas und ich mein: „Aber Sie müssen es jetzt umhängen.“ „Ja, aber ich erklär’
-
- .. 1654
- R. [v]** ja jetzt nur kurz was!“ Und dann hab ich gesagt: „Ja aber ich muss doch trotzdem verstehen können.“ Also, dass denn
-
- .. 1655 1656
- R. [v]** manchmal vielleicht doch was anders rüber kommt. .. Ja,
-
- .. 1657
- R. [v]** oder in der Kommunikation noch mit Hörenden, ... Ich weiß nich, da wird m manchmal .. gesagt so, was ich dann nich so st=steuere oder nich so empfinde, so vom Tonfall. Dann eher von Familie so die Kritik: Ich hab mich jetzt im Tonfall vertan, und ich hab das gar nich so empfunden. Also is da so des Gefühl jetzt okay, da (verlier) ich so'n bisschen, also, wie eben auch gesagt, so Steuer(ung) so'n bisschen,
-
- .. 1658
- R. [v]** aber\ (Oder) is eben 'ne andere Wahrnehmung. Hm. ... Hm, also manchmal zieh ich mich\ hm, find ich's dann doch, so'n bisschen diese Rolle wie früher auch schon mal angenehmer. Also, da wird man nich so gefordert. Dass man halt einfach
-
- .. 1659
- R. [v]** (mal) . nich so viel sagt, aber. ... Hm, .. mit Hörenden.
-
- 1660
- R. [v]** (5 Sek.) Also es ist eigentlich mehr so, dass Leute Interesse haben, wenn man es offen zeigt, als wenn man
-
- .. 1661 1662
- R. [kom]** ökumenische Gemeinschaft
- R. [v]** versteckt. Also, in Ort 3 zum Beispiel mit\ als ich das
- R. [v]** zweite Mal oder so da war, warn auch Freunde dabei, die Gebärden konnten, die haben dann für mich gedolmetscht und ähm, dann (warn) plötzlich Brüder drauf aufmerksam geworden und dann kamen wir ins Gespräch und seit dem machen wir da jedes Jahr so Workshops. (Und) die Leute sind einfach super interessiert und ich find's 'ne super Möglichkeit, unterschiedlichen Ländern so\ also so'n bisschen was zu erzähl'n über Gehörlosenkultur oder was Gebärdensprache un . und da merk ich, dass die Leute eher positiv reagieren, oder
-
- .. 1663
- R. [v]** so. Wobei ich dann auch manchmal denke, "hmm is manchmal auch so'n bisschen viel Thema Hörschädigung. Wenn man es studiert hat und dann is man da in der Schule, (hm) mit Kollegen und . dann selbst mit Freunden (immer), also, ob man nich nnur noch in diesem Themenkreis so drin is, also. .
-
- .. 1664
- R. [v]** Ja. (Muss man lernen) wie auch schon mal Grenze ziehen
-
- .. 1665
- R. [v]** müssen. .. Vielleicht auch zu Freunden von früher. . Eine kann Gebärden. Und der Witz iss, das hab ich eben gar nich erzählt, wir haben zusammen in der Oberstufe ein LBG-Kurs angefangen. Aber ich hab da keinen Bezug zu mir gesehen.
-

1666

R. [v] Also, die hat den weiter geführt . und im Grunde hab ich dann zeitlich versetzt vier Jahre später bin ich voll mit DGS dann eingestiegen. Aber das iss, denk ich heut auch, also ich hab den Kurs abgebrochen, weil ich den gehörlosen .

.. 1667 1668

R. [nvk] lachen

R. [v] ehm Kursleiter nich verstanden habe. .. Also, .. heute

R. [v] für mich nich nachvollziehbar, aber .. ich weiß auch nich. 1669 1670

R. [v] ... Kann man vielleicht erklären also, aber, also, sind .. 1671

R. [v] dann Vermutungen, ne? Nja, und die kann eben Gebärden und andere die sagen mir halt klar, .. also dieser Freund, mit dem ich mich immer gestritten habe, der sagt (halt), 'es interessiert ihn nich und es klappt ja so zwischen uns'. 1672 1673

R. [v] Iss auch okay. Also. Aber, so'n bisschen so "interessiert nich, was mich sehr beschäftigt, was zu meinem Leben dazu gehört", . find' ich dann schon manchmal\ . also ich weiß, dass iss einfach 'n sehr guter Freund, deshalb ist es okay, aber, sonst Leute, wo ich dann auch denk, ohh okay, wenn wir nich irgend ein Thema zusammen haben, gibt's da keine .. 1674 1675 1676

R. [nvk] Schulterzucken

R. [v] Berührungspunkte, so. Aber. ... Hm. (10 Sek.) Klar gibt es

R. [v] auch Situationen, wo man einfach mal keine Lust mehr hat, es (eben) zu erklären oder jetzt, wenn jemand (jetzt) dreimal es wiederholt hat, also und auch anders gesagt hat, dann, also „Okay, ich hab's (nu) verstanden.“ und hab's nich verstanden. Also aber einfach weil's für zwei Personen dann .. 1677

R. [v] nur anstrengend wird. Ja, mein Neffe auch denn: „Aber ich .. 1678

R. [nvk] |--lachen-----

R. [v] hab's doch schon zweimal gesagt", ne. (Mein so:) "Manchmal .. 1679

R. [nvk] -----|

R. [v] muss man auch das dritte Mal wiederholen." Und ich war

R. [v] erleichtert, als ich's beim dritten Mal verstanden habe. 1680

R. [v] Also, hmhm. .. Aber. (4 Sek5.) Ich hab' auch\ also mhm bei meiner Nichte, die dieses Jahr zur Erstkommunion gegangen, hab' ich auch die fö\ die Kommuniongruppe mitgemacht, war echt toll, die, eh, mit der ich das gemacht habe, die konnte gebärden. Die Kinder waren aber alle hörend, und warn auch super und haben das Mikro benutzt und reingesprochen und haben so\ also eine war so, dass sie die Gebärden schon mal nachgemacht hat. Die waren halt interessiert. Es war kein Thema, die haben das einfach gemacht. Und das war toll, .. 1681

R. [v] also.. Und die kannten das auch aus der Schule, da eben zwei

	..	1682
R. [v]	Kinder da mit Hörschädigung (im de u) sind. Naja. . Aber so	
R. [v]	im Umgang, okay, mit Hörenden, kommt schon oft die Situation, dass man das Gefühl hat, die halten einen jetzt für . für dumm oder doof, also schwer von Begriff. Das ist schon da, oder so, ... diese Sitzungen, Treffen für die Kommunionkatecheten warn furchtbar. Nun, also weil ich nichts mitgekriegt habe und in der großen Gruppe bringt das dann auch nichts. Und ich konnt' mich gar nicht so einbringen, wie ich das wollte, weil ich hab alles immer zu spät mitgekriegt, Aufgabenverteilung. . Da war eine, die hat mir\ faxen mir dann auch immer alles und so, aber trotzdem	
	..	1683
R. [v]	bleibt so'n Gefühl, hm nur so halb dabei. Also des is, . jetzt hn .. hmm . fand ich dann jetzt so (schwerhörn/schwierige) neue Erfahrung, also. (4 Sek.) Also im Grunde auch mehr so be\ . für mich so klar: „Okay, . das geht jetzt eigentlich nicht mehr so.“, also. .. Also wenn ich nur so'n Umfeld hätte, hät' ich wahrscheinlich wirklich	
	..	1684 1685
R. [v]	'nen CI. Also. .. Aber. (5 Sek.) Ja. ... Insgesamt halt wirklich, find' ich (eher) das Leute positiv reagieren, aber es ist immer so von mir auch abhängig. Also, bin ich jetzt gut drauf? Oder, .. ist derjenige interessiert und bereit,	
	..	1686
R. [v]	also um sich darauf einzulassen, (gut). Ich denke so, vieles hab ich jetzt wirklich in Stadt 13 auch, also ... gelernt oder erfahren und gemerkt, wenn man's anwendet, kommt's auch	
	..	1687
R. [v]	an, also. .. Auch so jetzt, ja okay, wann sage ich "bin	
	..	1688 1689
R. [nvk]	schulterzucken	
R. [v]	hörgeschädigt". . Also, ... eigentlich schon ehr	
R. [v]	so bes\ .. gibt halt spezielle Anlässe einfach, aber jetzt so im Gespräch und (dem andern sagen) "ich bin hörgeschädigt", (ist schon länger)\ liegt länger zurück.	
	..	1690 1691 1692 1693 1694
R. [nvk]	nicken lächeln	
R. [v]	. Hmhm... Ja. ... (Ja) vielleicht schwierig so, im	
R. [v]	.. Umgang\ bff keine\ also so zum Beispiel meine Oma spricht verschiedene Dialekte und . also die Kommunikation äußerst schwierig. Sie ist auch sehr ungeduldig schon immer	
	..	1695 1696
R. [nvk]	schulterzucken	
R. [v]	gewesen. .. Aber es\ das iss dann so, also. Hat	
R. [v]	eben leider die Konsequenz, dass ich sie nich alleine	
	..	1697 1698
R. [v]	besuche, also. Ja. (10 Sek.) Also ich würd schon sagen, dass so Anforderungen an M\ Mitmenschen (nun) . aus dem (neu) Umfeld so schon sehr hoch sind. Und davon muss ich 'n	
	..	1699 1700
R. [nvk]	leicht lachen	
R. [v]	bisschen runterkomm. .. In Punkto Schule auf	

	..	1701	1702	1703	1704	1705	1706
R. [nvk]		lachen.					
R. [v]	jeden Fall.	. Ja hm. hm.		Na.	..	Ja.	So.
I. [v]			<i>Hmhm.</i>				<i>Da würd ich</i>
I. [v]	<i>vielleicht zum Abschluss noch äh fragen, genau: ... Wenn Sie Ihr Leben so mal zusammen ... ziehend betrachten ... ähm,</i>						
	..			1707		1708	1709
R. [v]				Mein Leben?			(6 Sek.)
I. [v]	<i>wie würden Sie das beschreiben?</i>					<i>Hmhm.</i>	
R. [v]	Also, . mmmh, ... ich würd's eher, wie so'n Bil\ wenn ich's jetzt bildlich irgendwie beschreiben, (würd) ich (sagen): Okay, es lief irgendwie ganz lange ziemlich gerade, also .. eben auch ziemlich gut und dann gibt's halt so'n Knick und dann beginnt so\ beginnen so Umwege, also bis ich halt jetzt irgendwie da bin, wo ich jetzt bin. Also, jetzt (im Grunde) mit dreißich 'nen Studienabschluss, den ich mir so nach dem Abitur im Grunde mit fünfundzwanzich gewünscht habe. . (Und) . diese Umwege waren wichtig. . Also, die will ich heute jetzt auch nicht missen wollen, aber es sind eben .. doch auch Umwege und wenn ich das so sehe, im Vergleich zu . Freunden von früher (und) zu den Hörenden, dann sind die einfach schon viel weiter. Also. ... Aber ... dafür habe ich einfach auch 'ne Zeit eben gebraucht, um einen Teil auch von mir noch kennen zu lernen, also der auf dieser geraden Spur						
	..			1710	1711		1712
R. [nvk]				lachen			Schulterzucken
R. [v]	so'n bisschen	gefehlt hat.	.		Also.	.. Ja.	(4 Sek.)
	1713		1714	1715	1716	1717	1718
R. [v]	Vielleicht so.		<i>Hmhm.</i>		Ja.		
I. [v]			<i>Hmhm.</i>	<i>Ja.</i>		<i>Dann dank ich Ihnen für</i>	
	..		1719	1720			1721
R. [v]			Wie? Das?				Achso, ja.
I. [v]	<i>das Interview.</i>			<i>Für das Interview.</i>			

2.3 Transkript Frau Manuela Hubert

Project Name: Hörbehinderung und Teilhabe

Transcription Convention: HIAT (HIAT-DOS)

Comment: Bei Frau Manuela Hubert handelt es sich zum Zeitpunkt des Interviews um eine aufgrund der prälingualen Schädigung des Gehörs an Taubheit grenzend schwerhörige Frau. Die Bildungsbiografie von Frau Hubert ist mit Westdeutschland und hier mit der als "weiße" Integration zu bezeichnenden gemeinsamen Pädagogik für, also gemeinsame Bildung und Erziehung von Menschen mit und ohne Behinderung verknüpft. "Weiße" Integration beinhaltet dabei die Beachtung der behinderungsbedingten Bedarfe an Nachteilsausgleich / sonderpädagogischen Förderbedarf für die Personen mit Behinderung im gemeinsamen Lern- und Erfahrungsraum. Die Kontaktaufnahme zu Frau Hubert erfolgte durch individuelle Recherche der E-Mail-Adresse durch den Interviewer über einen Interviewee-Scout. Frau Hubert reagierte sehr aufgeschlossen auf die Anfrage zu einem biografischen Interview und vermittelte im gleichen Zuge noch zwei Interviewee mit Hörbehinderung. Als Ort für das Interview wurde die Wohnung des gehörlosen Freundes Paul in einer Kleinstadt eines westdeutschen Ballungsgebietes gewählt. In dieser Wohnung wurde zuerst das Gruppengespräch mit den beiden hörgeschädigten Freunden und im Anschluss das Interview mit Frau Hubert aufgezeichnet. Beim Interview mit Frau Hubert war ihre kleine Tochter (im ersten Lebensjahr) mit in der Wohnung anwesend. Im Anschluss an das Interview bot Frau Hubert dem Interviewer an, in ihrem Haus zu übernachten, wodurch sich die Möglichkeit für ergänzende Informationen aus einer teilnehmenden Beobachtung ergaben.

Informationen zum Interviewee-Verhalten: Frau Hubert hat aufgrund ihrer exponierten Stellung als erste Person mit Hörbehinderung in der weißen Integration ihrer Region bereits einige Erfahrung mit der Darstellung biografischer Zusammenhänge. Dies könnte bei der Erzählung zu einem bereits frühzeitigen starken Gewicht an argumentativen Passagen führen. In der ersten Interpretation wurden jedoch auch deutliche narrative Entfaltungen evident. Die hochgradige, prälinguale Schwerhörigkeit spiegelt sich in der Artikulation von Frau Hubert wieder: Dyslalie und Dysgrammatismus erschweren die Verständlichkeit (und Transkription) Frau Hubert lehnt für sich die Gebärdensprache ab und hat sie auch nicht erlernt, wodurch diese Hilfe nicht zur Verfügung stand.

Datum des Interviews: 11.07.04;

Dauer: ca 1h 12 min

User defined attributes:

Geschlecht: f / **Alter:** 30 / **Berufsgruppe:** Studentin / **Bildungsstatus:** Weiße Integration

Speakertable

H. = Interviewee Frau Hubert

Comment: An Taubheit grenzende, prälinguale Hörschädigung, lehnt Gebärdensprache für sich ab und nutzt sie auch nicht im Interview. Zum Teil sehr schwer verständlich aufgrund der Auswirkungen der Hörschädigung auf die Lautsprache.

I. = Interviewer

Comment: Interviewer ist identisch mit Autor

	0				1
I [v]	Ähm, ich interessiere mich für die Lebensgeschichte von				
H [v]	Ja				
	2		3	4	
I [nvk]	--				
I [v]	hörgeschädigten Menschen, • hmm, die eine integrative Schule oder				
	..	5	6	7	8
I [v]	eine Sonderschule besucht haben. Bitte erzählen Sie mir Ihre				
H [v]	Hm. Hmhm.				
I [v]	Lebensgeschichte, aber erzählen Sie bitte nicht nur die Zeit				
	..			9	1011
I [nvk]	--- ____ ->->->->				
I [v]	während der Schule, sondern auch die Zeit davor •und was Sie nach				
	12	13			14
I [nvk]	___->->->->				
I [v]	der Schule erlebt haben und was Ihnen heute dazu einfällt.				
H [v]	Hmhm.				
H [v]	Also ich soll aber kurz beschreiben, wie die Schule abgelaufen ist,				
	..		15		16
I [v]	Aber äh, bitte auch vorher, was in der				
H [v]	aber nit genauer? Okay. Ja.				
	..	17		18	
I [v]	Kindheit schon war und/ ja.				
H [v]	Ja. Und Sie möchte auch gerne wissen, wie				
	..		19	20	21 22
I [v]	Hmhm. Ja.				
H [v]	ich gehörlos geworden bin? Zum Beispiel Ja. • Und muss ich				
	..			23	24
H [nvk]	lachen				
H [v]	auch sagen, wann ich geboren bin oder so? Nee. Okay. Also.				
	..				25
I [v]	Hmhm.				
H [v]	Ehm, man weiß bei mir nicht so genau, ab wann ich gehörlos geworden				
	26				
H [v]	bin. Man kann darüber spekulieren, woher das kommen könnte und so.				
	..			27	28
I [v]	Hmhm.				
H [v]	Und man vermuten, das ich durch dreifache Impfung taub				
H [v]	geworden bin und dadurch bedingt das ich gehörlos geworden bin. Und				
	..				29
H [v]	ob davon ist von (dreizahl oder zweizahl), das weiß man nit. Aber es ist auf jeden Fall in der prälingualen Phase, das heißt noch vor der Sprachentwicklung. Das merkt man (..) (schon) bei meiner Aussprache (schon), das ich vor der Sprachentwicklung nit Möglichkeit gehabt habe, noch zu lernen und des Beispiel grammatikalische Regeln besser				
	..		30	31	
I [v]	Hmhm				
H [v]	zu beherrschen. (So wie wie bei)Paul. Ja er (hatte es) mit vier				
H [v]	Jahren und da hat er noch Möglichkeit gehabt, weil er es schon die				
	..		32		
H [v]	sprachliche Entwicklung hatte. Aber bei mir war es so, das ich meine				
	..			33	34
I [v]	Hmhm.				
H [v]	Sprachentwicklung irgendwie plötzlich zurückgegangen ist. Das				
	..			35	
H [v]	haben meine Eltern gemerkt, das etwas nicht stimmt. Und, also in der Zeit gibt es viele Situationen, wo Sie fragen: Bin ich gehörlos, bin ich nit gehörlos, wei, et gibt also Situationen, das man überhaupt nit erkennen.(Zum Beispiel) wenn ein Glas umkippt und dann				

.. 89

H [Kom] ? mit beiden Händen Geste für Anführungszeichen

H [nvk] o-----o

H [v] natürlich viele Fachleute für Gehörlose, die sagen: Nein, nein. Ich

H [v] werde nit gut gefördert, ne (...sprache) entsteht, ich mut unbedingt

.. 90

H [v] auf eine Gehörlosenschule kommen. Aber, is j/ meine Eltern haben sich gewährt, ich habe mich auch gewährt! Weil ich wollte immer mit] meine Freund und Freundin zusammen bleibe und ich wollte auch gerne in meine Wohnortbleibe, weil Gehörlosenschule liegt nicht bei uns im Wohnort, ich muss erst/ das bedeut eine Stunde Autofahrt, oder in/

.. 91

H [v] im Internat untergebracht werden und das wollt ich garnicht. Und da

.. 92

H [v] haben sie darüber gekämpft und bemüht. So. Also es ist gut gegangen, da bin ich auf eine Gesamtschule bei Stadt 1 das war zwei (Jahre Schulversuch) und erst dann wird entschiende, ob ich dort bleiben

.. 93

H [v] darf oder nicht. Das war eine Frage. Und aber, (es hat sehr) gut (geklappt) und ich wollte an der Schule bleiben. Deshalb bin ich dort bis zum Abitur geblieben. Aber nach der zehnten Klasse hat man mich auch gefragt, ob ich auch in der Oberstufe dort bleiben will,

.. 94 9596

I [v] *Hmhm.*

H [v] weil Oberstufe ist sehr schwierige Schulzeit, weil es wird

.. 97

H [nvk] --- _____ -->

H [v] sehr viel ditkutierieren und es gibt viele Problem und die Lehrer in

.. 98 99

H [nvk] >->->->->->

H [v] der Oberstufe sind sozusagen nit sehr pägogisch/ pädagogisch

H [v] ausgebildet, sondern sie (müssen immer nur) unter ihrn Fächern (unterrichten), dat it eine Unterschied æ wie die Grundschullehrer, weil Grundschularbeit bedeutet eine pädagogichn Ausbildung weil de munt schnell (fertig) mit Kindern, (s)piel tu fördern, aber Oberstufe it mehr de Bildung, es hat nit mehr viel mit der

.. 100

H [v] Erziehung zu tun. Und denn hat man mir gesagt, ich könnte auf eine

.. 101

H [v] Berufkolleg für Hörgeschädigt Fachabitur machen. Aber, es war von Anfang an vielet dagegen, weil ich wollt lieber auf die Gesamtschule bleiben. Ich wollt dort Abitur machen, auch wenn es schwierig ist

.. 102

H [v] und ich hab ebend dann trotzdem gute Möglichkeit gehabt. Ein paar Unterstützung, wie Dolmetscher, aber keine Gebärdensprachdollmetscher sondern zum Beispiel eine Zivildienstleistende, der vor mir, zwei Jahre, Abitur gemacht hat.

103

H [v] Und dann mit mir/ mit mir zusammen in die Schule nochmal hingegangen und hat mit mir zusammengearbeitet, hat für mich geschrieben, hat mir auch ein bitzen erklärt, wenn ich bestimmte Aufgabe nit verstehen oder Fachbegriffe lernen muss. Er hat mir ganz

.. 104

H [v] viel erklärt und es hat gut geklappt. Und ich hab im nachhinein dankl/ ah ich war/ es war sehr schöne Schulzeit, die hab ich sehr

