Theorie und Praxis der Sonderpädagogik 1

PROFILE

Wilfried Schley Hrsg.

Systemische Sonderpädagogik

Empirische Beiträge und reflexiv-kritische Perspektiven

Sonderdruck

Haupt

Sonderdruck aus:
Schley, Wilfried (Hrsg.), «Systemische Sonderpädagogik»
PROFILE – Theorie und Praxis der Sonderpädagogik, Band 1
190 Seiten, 5 Abb., kartoniert
CHF 42.– / EUR 27.50
ISBN 978-3-258-07154-1
Haupt Verlag Bern · Stuttgart · Wien

Die Erforschung von Handlungspraxis in der Sonder- und Integrationspädagogik

Zum Potential der Dokumentarischen Methode

Monika Wagner-Willi

In der Sonder- und Integrationspädagogik[1] werden zunehmend methodisch *qualitativ* ausgerichtete Forschungsprojekte durchgeführt. Dabei dominiert jedoch die Bezugnahme auf die professionell Tätigen, auf sprachliche Äusserungen und auf Theorien, Einstellungen und Meinungen der Interviewpartner/-innen. Eine auf die Prozessstrukturen der *Handlungs- und Interaktionspraxis* in ihrer vielfältigen *Performativität* gerichtete *rekonstruktive* Forschung gilt es hier noch systematisch zu entwickeln. Dabei kommt den Orientierungen und sozialen Erfahrungen der *Adressaten* der pädagogischen Praxis besonderen Stellenwert zu.

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst die Entwicklung der qualitativen Forschung in der Erziehungswissenschaft allgemein und in der Sonder- und Integrationspädagogik im Besonderen unter Berücksichtigung ihrer methodisch-praktischen Vorgehensweisen skizziert. Vor diesem Hintergrund soll das Forschungsprogramm der praxeologischen Wissenssoziologie in Gestalt der Dokumentarischen Methode der Interpretation methodologisch diskutiert werden – als ein in der Sonder- und Integrationspädagogik noch kaum wahrgenommenes Potential, methodisch kontrolliertes Fremdverstehen, wie dies bereits vor über 20 Jahren programmatisch gefordert wurde, zu ermöglichen.

Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft

Seit Ende der 1970er Jahre wächst in der Erziehungswissenschaft des deutschsprachigen Raumes, auf den sich dieser Beitrag bezieht, das Interesse an solchen

1 Ich beziehe mich mit dem Begriff auf Hans Eberwein (1997, S. 55), der als Ziel der Integrationspädagogik «die Überwindung aussondernder Einrichtungen sowie deren pädagogischer Konzeptionen zugunsten gemeinsamen Lernens und Lebens» vorsieht. Gleichwohl gibt es noch ein breites Feld pädagogischer Praxis, das mit diesem Begriff nicht abgedeckt ist. Deshalb finden beide Begriffe hier Verwendung.

Forschungsmethoden, die mit *offenen*, jedoch gleichwohl systematisierten Verfahren darauf gerichtet sind, soziale Alltagswirklichkeiten in unterschiedlichen Kontexten zu verstehen und zu interpretieren (vgl. Friebertshäuser/Prengel 1997). Solche qualitativen bzw. rekonstruktiven Methoden gehen zunächst von einer *Fremdheit* der Forscher gegenüber den sozialen Kontexten, in denen die Subjekte der Forschung stehen, und gegenüber den von ihnen geleisteten Sinnkonstruktionen aus. Sie sind also auf das *Fremdverstehen* gerichtet, das es, anders als in der Alltagskommunikation, methodisch zu kontrollieren gilt:

«Systemtheoretisch gefasst, bedeutet ‹methodisch kontrolliertes Fremdverstehen› die Möglichkeit des Zugangs zu Individuen und Gruppen, zu individuellen und kollektiven Erfahrungsräumen als selbstreferentiellen oder autopoietischen Systemen. Gemeint ist hier die Eigenlogik und Selbstreferentialität bspw. einer biografischen Erzählung ebenso wie diejenige eines familialen Tischgesprächs, eines Familienfotos oder der Videoaufzeichnung des Unterrichtsbeginns» (Bohnsack 2005, S. 69).

Wie Christa Hoffmann-Riem (1980) darlegt, gibt es hier zwei Prinzipien, die von Bedeutung sind: das Prinzip der *Kommunikation* und das Prinzip der *Offenheit*. Ersteres besagt, dass ein Forscher nur dann Zugang zu bedeutungsstrukturierten Daten erhält, wenn er eine Kommunikationsbeziehung mit dem Forschungssubjekt eingeht, die dessen kommunikatives Regelsystem in Geltung lässt (ebd., S. 343). Gerade dies unterscheidet qualitative Forschungsmethoden von solchen Verfahren, die die Subjekte in spezifischen Laborsituationen beobachten oder über sie mit standardisierten Fragen und vorgegebenen Antwortoptionen etwas zu erfahren beabsichtigen.

Das zweite Prinzip, dasjenige der Offenheit, meint, «dass die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat» (ebd., S. 346). Die Einzeläusserungen sollen entsprechend nicht isoliert betrachtet, sondern in den von den Erforschten in der Forschungssituation selbst entfalteten sozialen, kommunikativen und Handlungskontexten erfasst werden (vgl. Bohnsack 2003a, S. 21). Es geht hierbei darum, die Relevanzstrukturen der Erforschten in ihrer zentralen Bedeutung für ein angemessenes Verständnis des Forschungsgegenstandes anzuerkennen und zum Ausgangspunkt für die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie bzw. Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 1969) zu nehmen.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Forscher «theorielos» an die Arbeit gehen. Vielmehr beziehen sich die qualitativen Methoden auf Grundlagen- oder Metatheorien, die den analytischen Rahmen für die Konstruktion des Forschungsprozesses und die Analyse des empirischen Materials liefern. Theorietraditionen bilden hierbei u. a. der Symbolische Interaktionismus (vgl. Mead 1973), die Hermeneutik (vgl. Dilthey 1981), die Phänomenologische Soziologie (vgl. Schütz 1971, Luckmann 1980), die Systemtheorie (vgl. Bateson 1985, Luhmann 1993) und die praxeologische Wissenssoziologie (Mannheim 1964; Bohnsack 2003a).

Die zunehmende Verwendung qualitativer Methoden in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ist auch aus einer Gemeinsamkeit der Methoden mit ihrem Gegenstand erklärbar: Die Akteure in empirischen Feldern der Erziehungswissenschaft, zu der die Sonder- und Integrationspädagogik ebenso wie etwa die Kleinkindpädagogik zu zählen ist, konstruieren auf der Basis alltäglicher Erfahrungen gedanklich und handelnd symbolisch strukturierte Sinn- und Bedeutungsmuster, sie verwenden hierzu Methoden der Interpretation und der Typisierung, sie konstruieren die in ihrer Alltagswelt wirksamen Sinn- und Relevanzstrukturen. Die qualitativen Verfahren arbeiten ebenfalls interpretativ und typisierend, und sie entwerfen ebenfalls Konstruktionen – allerdings, methodisch reflektiert bzw. kontrolliert, «Konstruktionen zweiten Grades», d. h. «Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden» (Schütz 1971, S. 6). Bereits Dilthey (1981) hat auf diesen Zusammenhang verwiesen, als er das Verfahren der Hermeneutik, das kunstmässige Verstehen von «Objektivationen des Geistes», als zentrales Verfahren der Geisteswissenschaften (in Abgrenzung zu den Naturwissenschaften) u. a. damit begründete, dass sich der Gegenstand der Geisteswissenschaften selbst durch Prozesse des Verstehens konstituiert (vgl. S. 89ff.).

Analog der allgemeinen Entwicklung der Erziehungswissenschaft werden auch in der sonder- und integrationspädagogischen Forschung qualitative Verfahren zunehmend verwendet – mit etwas zeitlicher Verschiebung[2]. So stellt Hans Eberwein noch Mitte der 1980er Jahre kritisch fest, dass die Sonderpädagogik sich «in den letzten Jahrzehnten sehr stark psychologisch-statistischer

2 Diese, auf die Forschung mit qualitativen Methoden bezogene Einschätzung teilen Opp/Budnik/Fingerle (2004, S. 358) für den Bereich der empirischen Sonderschulforschung im Verhältnis zur erziehungswissenschaftlichen Forschung, und hier mit Bezug auf Forschungsmethoden generell.

Methoden» bediente und daher kaum Erkenntnisse zu den Lebenswelten und zum Alltagshandeln der Adressaten der Sonderpädagogik hervorbringen konnte:

«Theorien zum Phänomen ‹Behinderung› sind von ‹Nichtbehinderten› entwickelt worden. Als normativer Hintergrund diente die jeweils eigene Kultur und Lebenswelt sowie eine wissenschaftliche Betrachtungsweise auf der Grundlage von Forschungsstrategien, die Labortheorien entstammen. Die soziale Welt, die alltagsweltliche Wirklichkeitskonstruktion des zu Untersuchenden kamen dabei nur selten in den Blick; so, als sei das Ziel der Sozialforschung nicht die ‹unverfälschte Erkenntnis der sozialen Wirklichkeit›, sondern die möglichst exakte Prüfung von Hypothesen (Gerdes 1979, 4f.)» (Eberwein 1985, S. 102).

Eberwein fordert daher, dass das «Paradigma des Fremdverstehens» zur leitenden Maxime in der sonderpädagogischen Forschung wird. Die entscheidende Bedeutung dieses Paradigmas sieht er «in der qualitativen Rekonstruktion von Alltagswelten und der in diesen je verschiedenen Welten enthaltenen subjektiven Erfahrungen» der Adressaten sonderpädagogischer Massnahmen (ebd., S. 100f.).

Seit Eberweins kritischer Diagnose hat sich auch die sonder- und integrationspädagogische Forschung methodisch etwas geöffnet. Wenn hier zwar weiterhin quantitative Methoden dominieren[3], so nehmen die Forschungsprojekte, die sich der Alltagspraxis und der Perspektiven der Beteiligten in unterschiedlichen Feldern mit offenen Verfahren anzunähern suchen, seit den 1980er Jahren doch stetig zu. Diese Entwicklung soll im Folgenden – ohne Anspruch auf Vollständigkeit, da dies den Rahmen des Beitrages sprengen würde – mit Berücksichtigung des jeweiligen methodischen Herstellungsprozesses skizziert werden.

3 Siehe etwa die Forschungen des Heilpädagogischen Institutes der Universität Freiburg im Rahmen des IntSep-Forschungsprogramms, vgl. z. B. Winfried Kronig et al. (2000) oder die Fachzeitschrift *Heilpädagogische Forschung*, in der im Jahre 2005 insgesamt 13 Beiträge zu quantitativen Forschungsprojekten und lediglich zwei Beiträge zu qualitativen Forschungsarbeiten publiziert wurden.

Felder qualitativer Forschung in der Sonder- und Integrationspädagogik

Zunächst lassen sich Forschungsarbeiten nennen, die neben einem dominant quantitativen Design auch qualitative Erhebungsmethoden einzubinden versuchen. Solche Studien finden sich beispielsweise im Bereich der Erforschung von Reformen der Bildungsinstitutionen, die darauf gerichtet sind, Kinder mit Behinderung in die Regelschule zu integrieren – so etwa das Forschungsprojekt von Andreas Bächtold et al. (1992), die für eine qualitative Evaluation im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen zur Integration von Kindern mit Schulschwierigkeiten Fördergruppenlehrer, Bezugsklassenlehrer und Schulpsychologen interviewten. Durch solche Interviews mit Professionellen im Feld erhoffte man sich einen differenzierten Zugang zur Praxis. Besieht man sich die Studie methodisch genauer, so fällt auf, dass das qualitativ erhobene Material quantifizierend analysiert wurde: Die Interviews «wurden wörtlich niedergeschrieben und anschliessend in einem aufwendigen Verfahren nach einem speziell entwickelten Kategoriensystem *ausgezählt*» (ebd., S. 96, Kursivschrift durch MWW). Lediglich die zitierende und zusammenfassende Wiedergabe von Interview*inhalten* lässt qualitativ-empirisches Material erkennen. Auch die im gleichen thematischen Feld angesiedelte Studie von Urs Haeberlin et al. (1992) zur Zusammenarbeit des pädagogischen Personals in Kindergarten und Schule wählt das Interview mit Professionellen als Zugangsform zur Praxis – ein bei der Erforschung pädagogischer Institutionen häufig beschrittener Weg. In dieser Studie werden Heilpädagoginnen und Kindergärtnerinnen, sowie Regel- und Sonderschullehrerinnen zu den Chancen und Problemen ihrer jeweiligen Zusammenarbeit als eine zentrale Rahmenbedingung integrativer Erziehung und Schulung von Kindern mit und ohne Behinderung befragt. In dieser – methodologisch von den Autoren in Kontrast zu «empirisch-analytischer Forschung» gesetzten – Studie[4] verfahren die Forscherinnen mit dem Material inhaltsanalytisch (vgl. Mayring 1983), wobei sie die Untersuchungskategorien nicht *gegenstandsbezogen* im Sinne der Groun-

4 Die Autoren sehen ihre Forschung auf einem Kontinuum zwischen «den beiden Polen der objektivierten Erkenntnis durch empirisch-analytische Forschung und der subjektiven Erfahrung im nicht wiederholbaren, praktischen Handeln» angesiedelt, wobei sie den qualitativen Ansatz ganz offensichtlich eher letzterem Pol zuordnen. Diese methodologische Position negiert jedoch die Möglichkeit, die subjektiven Erfahrungen selbst zum Gegenstand empirischer Analyse zu machen und auf diesem Wege auch zu seriösen Generalisierungen gelangen zu können.

ded Theory, also auf der Grundlage der Analyse des Materials selbst entwickeln, sondern vorab der Auswertung gebildete Kategorien deduktiv einsetzen. In die Studie ist – und das findet sich bereits bei o g. Untersuchung von Bächtold et al. (1992) – eine Form der «kommunikativen Validierung»[5] eingebaut, d. h., die Erforschten werden um Stellungnahme zu den Interpretations*ergebnissen* gebeten, um so «ein Höchstmass an Objektivität und Validität» (Haeberlin et al. 1992, S. 142) bei der Analyse zu erreichen. Damit bilden also die expliziten Theorien der Erforschten über die (eigene und fremde) Praxis, die Konstruktionen ersten Grades (Schütz 1971), den Ausschlag für die wissenschaftliche Analyse.[6] Ein solches Verfahren betont die theoretischen Erwägungen und formulierten «Um-zu-Motive» (ebd., S. 22ff.) als handlungsleitend, hier im Hinblick auf die Zusammenarbeit von Professionellen. Demgegenüber lässt sich einwenden, dass Handeln im Wesentlichen durch vorreflexives praktisches oder atheoretisches Wissen (Mannheim 1980, S. 72ff. sowie 272) strukturiert ist. Diese «fundamentalere Ebene der *vorreflexiven* Handlungspraxis» ist «unterhalb einer (…) Zweckrationalität angesiedelt» (Bohnsack/Nohl 2001a, S. 20) und sie lässt sich nicht durch theoretische Erörterungen der Erforschten über ihr eigenes Handeln erfassen.

Inzwischen ist bei Forschungen im Bereich sonder- bzw. integrationspädagogischer Institutionen eine Tendenz festzustellen, nicht nur die Perspektiven und Erfahrungen der Professionellen, sondern daneben auch diejenigen der Adressaten selbst einzuholen. Als ein Beispiel hierfür kann die Studie zur schulischen Integration versus Separation von Immigrantenkindern gelten (vgl. Kronig et al. 2000). Die ebenfalls überwiegend quantitativer Methodologie verpflichtete Untersuchung setzt genau an der Stelle qualitative Methoden ein, wo es ihr um die verschiedenen Perspektiven der an der Integration Beteiligten geht. Neben problemzentrierten Interviews mit den Lehrern, die die Frage «nach bedeutsamen Schulsituationen, nach den Bewältigungsformen und nach zugrunde liegenden Ursachenkonzepten» (ebd., S. 122) klären sollen, werden Gespräche mit den Kindern geführt, die neben Antwortvorgaben im Rahmen

5 Heinze, der für die kommunikative Validierung plädiert, sieht die «Validität einer Interpretation erst dann gesichert (…), wenn eine Einigung bzw. eine Übereinstimmung zwischen Forschern und Erforschten hergestellt ist» (Heinze 1987, S. 102; zit. Meier Rey 1994, S. 114).

6 Die Fragen sollten per Fragebogen beantwortet werden. Eine lautet z. B. so: «Decken sich meine Interpretationen unseres Gesprächs bzw. die Auswertung Deiner Aussagen zum Thema ‹Zusammenarbeit mit der Heilpädagogin/Kindergärtnerin› mit dem, was Du wirklich sagen wolltest, d. h. mit Deinen Erfahrungen, Vorstellungen bzw. mit Deinem Verständnis?» (Haeberlin et al. 1992, S. 151).

einer Selbsteinschätzung dort qualitative Element enthalten, wo die Kinder nach einem von Petillon (1993) entwickelten Verfahren durch Bildkarten dazu angeregt werden sollen, Erlebnisse aus ihrem Schulalltag zu *erzählen*. Die Auswertung wird hierbei (wieder) inhaltsanalytisch in dem Sinne vorgenommen, dass Inhalte und Themen zusammengefasst, Oberbegriffen zugeordnet und, mit Zitaten sowie Häufigkeiten versehen, deskriptiv wiedergegeben werden.

Schliesslich finden sich zunehmend Arbeiten, die die *Adressaten* der Sonder- und Integrationspädagogik *ins Zentrum* ihrer Forschung rücken. Dies geschieht zum einen im Kontext von Institutionen. So initiiert z. B. Christiane Hofmann mit dem Forschungsprojekt «Geistige Behinderung und Beratung» in einer Werkstatt für Behinderte eine Gesprächsgruppe, die während drei Jahren insgesamt zwölf Gespräche führte. Diese wertet sie mit Monika Kunisch und Bernadette Stadler (1996) qualitativ im Sinne einer inhaltsanalytischen Beschreibung des Selbstbildes und des Alltagserlebens der Diskursteilnehmer aus. Hierzu werden die Transkripte der Gespräche nach Äusserungen durchsucht, die sich auf das Thema Selbstbild/eigene Person bezogen. Als relevante thematische Kategorien werden u. a. «Arbeit», «Freundschafts- und Familienbeziehungen» sowie «Behinderung» erfasst, die in der Studie inhaltlich zusammenfassend mit Bezug auf das Selbstbild beschrieben werden (z. B. das Empfinden von Abwertung der Arbeit und der eigenen Person durch niedrige Entlohnung).

Ebenfalls im institutionellen Kontext bewegt sich die Studie von Dominicq Riedo (2000), der mit Narrativen Interviews (nach Fritz Schütze 1987) die berufsbiographischen Verläufe und Perspektiven ehemals schulleistungsschwacher Schüler/-innen, die eine Sonderschule besuchten, mit solchen ehemaliger Schüler/-innen von Integrationsschulen vergleicht[7]. Zielsetzung dieser Studie ist es, die *Langzeitwirkungen* schulischer Separation bzw. schulischer Integration mit besonderer Berücksichtigung der Sicht der ehemaligen Schüler zu untersuchen. Die Analyse der erzählten 60 (!) Lebensgeschichten – dies kann als für einen qualitativen Ansatz ungewöhnlich hohe Anzahl gelten – konzentriert sich auf die schul- und berufsbiographischen Aspekte und durchläuft mehrere Arbeitsschritte (Formalanalyse, Inhaltsanalyse, Interpretation, ver-

7 Dass diese Studie im Rahmen des überwiegend methodisch quantitativ ausgerichteten INTSEP-Forschungsprogramms durchgeführt wurde, bestätigt nur die Einschätzung einer zunehmenden Bedeutung des qualitativen Forschungsansatzes in der Sonder- und Integrationspädagogik.

gleichende Analyse). Riedo arbeitet schliesslich inhaltliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede der *subjektiven* Einschätzungen der Erzählenden heraus und zeigt mit seiner Studie, dass diejenigen Schüler/-innen, die nicht institutionell ausgesondert wurden, ihre Schulleistungsschwierigkeiten mit dem Ende der Schulzeit als überwunden ansehen, während diejenigen, die eine Aussonderung ohne Rückschulung in die Regelschule erfahren haben, auf Grund gesellschaftlicher Sanktionen (soziales Stigma, Benachteiligung bei der Berufswahl) die Aussonderung nur sehr schwer bewältigen können.

Andere Studien beziehen sich in ihrer Fragestellung auf den Zusammenhang von Behinderung und Familiensystem, so z. B. diejenige von Barbara Jeltsch-Schudel (1988), die mit Hilfe von Leitfaden- und Tiefeninterviews mit Familienangehörigen von Menschen mit geistiger Behinderung schon früh familiäre Formen der Bewältigung ihrer spezifischen Situation untersucht. Die Arbeit diskutiert verschiedene methodologische Aspekte der Erhebung und der Auswertung, so z. B. die «Subjektivität» der Forscherin (die sich auch als Standortgebundenheit beschreiben lässt, vgl. Mannheim 1980, S. 212), ganz offensichtlich auf der Suche danach, methodisch dem Gegenstand angemessen vorzugehen. Das Resultat ist eine als «Methodenvielfalt» bezeichnete Strategie bei der Auswertung: Auszählungen der Gesprächsanteile der Diskursteilnehmer, verwendeter Sprachelemente usw. werden mit einer Beschreibung von Inhalten und Themen entlang vorab der Analyse gebildeter Kategorien verbunden. Ganz anders geht Andrea Lanfranchi (1993) in seiner bemerkenswerten Studie zum Thema Migration und Schulerfolg vor. Er führt familiengeschichtliche Gespräche mit italienischen Immigranten, um sowohl die Familienbiographien wie die aktuellen Familieninteraktionen zu erheben. Die Familien sind sorgfältig nach dem Prinzip der Komparativen Analyse ausgewählt, indem diese einerseits minimal im Hinblick auf Herkunft, soziale Schicht, Migrationsort usw. kontrastieren und andererseits einen maximalen Kontrast hinsichtlich des Schulerfolgs der Kinder aufweisen. Diese Arbeit verbindet die methodischen Grundsätze der Grounded Theory mit einer milieubezogenen Fallrekonstruktion nach der aufwendigen, systematischen Methode der Objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann et al. 1979) – ein sequenzanalytisches, interpretatives Verfahren, das darauf gerichtet ist, nicht nur strukturiert Inhalte wiederzugeben oder den subjektiv gemeinten Sinn zu beschreiben, sondern zu den *Handlungsstrukturen der Praxis* vorzudringen. Lanfranchi gelingt es deshalb nicht nur – und dies allein sticht bereits in der Landschaft

qualitativer (sonder-)pädagogischer Forschung hervor – Generalisierungen im Sinne einer *Typenbildung* vorzunehmen, die den Zusammenhang des Erfolgs bzw. Misserfolgs der Kinder der von ihm erforschten Immigrantenfamilien im Schweizerischen Schulsystem mit familienbiographischen Strukturen bzw. familialen Deutungsmustern herausarbeitet. Er kann auch Erklärungsansätze bieten, warum sonderpädagogische Fördermassnahmen ins Leere gelaufen sind bzw. aufzeigen, wie die betreffenden Immigrantenfamilien unterstützt werden könnten (Unterstützung familiärer Strukturtransformationen).

Ein weiteres Themenfeld qualitativer Forschungsarbeiten bildet das Verhältnis von Behinderung und (Teilaspekten der) Identität. Anne Waldschmidt (1999) analysiert Alltagstheorien von chronisch kranken bzw. behinderten Frauen und Männern zu einem zentralen Aspekt der Identität, demjenigen der Selbstbestimmung. Dabei wird von ihr

«Behinderung als ein erkenntnisleitendes Moment verstanden, als eine Lebensbedingung, die schlaglichtartig Aspekte zum Vorschein bringt, welche verborgen geblieben wären, hätte man sich mit der ‹normalen› Perspektive begnügt und wäre von einer unversehrten Leiblichkeit in einer fraglos geltenden Welt ausgegangen».

Diese Position entspricht einem zentralen Gedanken des Forschungsprogramms der *Disability Studies*, einer in den USA und Grossbritannien etablierten Forschungsrichtung, die wenige Jahre nach o. g. Publikation den deutschsprachigen Raum erreicht hat und in Deutschland wie in der Schweiz allmählich Fuss fasst (vgl. Weisser/Renggli 2004). Vertreter dieser transdisziplinären Forschungsrichtung, zu denen auch Waldschmidt zählt, plädieren für eine Stärkung des qualitativen Forschungsansatzes (vgl. Waldschmidt 2004, S. 372f.). Da die Disability Studies für die qualitative Forschung zu Behinderung wichtige Impulse setzen, wird – weiter unten – nochmals auf diese Forschungsrichtung eingegangen.

Waldschmidt (1999) bearbeitet das empirische Material der fünf Interviews in zwei Phasen: Nach einer qualitativen Inhaltsanalyse bzw. themenorientierten Falldarstellung, wird das Material hermeneutisch ausgewertet. Waldschmidt versteht ihre Interpretationen als eine Übersetzung der Sichtweisen der Einzelperson, bei der es unter Berücksichtigung theoretischer Bezüge

und des biographischen Kontextes gilt, «die manifesten Inhalte zur Kenntnis zu nehmen und eine adäquate Verdichtung und Verallgemeinerung zu erarbeiten» (S. 81), also die subjektiven Deutungen, den subjektiv gemeinten Sinn generalisierend zu erfassen. Unter Rückgriff auf ein vorab der Analyse erstelltes gegenstandsbezogenes Modell zu idealtypischen Konstruktionen von Selbstbestimmung werden Charakteristika der Selbstbestimmungskonstruktion formuliert, so z. B. die Betonung von Entscheidungsautonomie gegenüber Handlungsautonomie (generalisiert im Hinblick auf Menschen mit Behinderung) oder z. B. die Betonung von Rahmenbedingungen wie: finanzielle Ressourcen, Erwerbstätigkeit und behindertengerechte Wohnung (spezifiziert auf den Personenkreis der Interviewten, die, wie aus den Beschreibungen hervorgeht, alle akademisch gebildet sind).

Schliesslich ist ein Forschungsgebiet innerhalb der Sonder- und Integrationspädagogik entstanden, in welchem «geschlechtsspezifische Sozialisation unter den Bedingungen von Behinderung untersucht wird» (Moser 2001, S. 95). Christine Meier Rey (1994) führt Narrative (biographische) Interviews und ergänzende Leitfadeninterviews mit Frauen mit Körper-, Seh-, Hör- und Mehrfachbehinderung durch, um zu Mustern der Identitätsbildung vorzudringen. Sie verwendet ein mehrstufiges Interpretationsverfahren, bei dem nach einer inhaltlichen Themen- und Strukturanalyse zunächst Schlüsselereignisse identifiziert werden. Dann werden Interviewanfang und die Textteile, die die Schlüsselereignisse enthalten, sequenzanalytisch nach einem Verfahren «kontextfreien Hypothetisierens» interpretiert[8]. Meier Rey arbeitet gemeinsame, themenbezogene Muster heraus, so z. B. einen hohen Stellenwert der beruflichen Tätigkeit oder Unsicherheit im Hinblick auf das eigene Frausein.

Andrea Friske (1995) rückt die Problematik und Lebenssituation von Frauen mit geistiger Behinderung explizit aus der Perspektive der Frauenforschung ins Blickfeld und analysiert Leitfadeninterviews mit fünf Frauen. Dabei geht es ihr darum,

8 Die methodischen Ausführungen von Meier Rey ähneln denjenigen des Verfahrens der Objektiven Hermeneutik. Allerdings zielt ihre Analyse nicht auf die Generierung von Fallstrukturen, die über die Komparative Analyse in eine Typenbildung mündet. Zwar nimmt Meier Rey abschliessend eine von ihr als «Typenbildung» bezeichnete Generalisierung vor, die die zuvor herausgearbeiteten Muster mit Bezug auf Ausgangslagen für und Einflussnahmen auf die Identitätsbildung abstrahiert. Allerdings kommt sie dann zu Generalisierungen, die m. E. nicht so aussagekräftig sind, siehe z. B. die folgende: «Bestehen Isolationstendenzen und Kontaktarmut, gestalten sich die Beziehungsmöglichkeiten im Erwachsenenalter problematisch.»

«nicht *über* sie zu schreiben, sondern *von* ihnen, indem ich das, was sie zu sagen haben, aufschreibe und anderen zugänglich mache. (…) Mir ging es darum, die Erfahrungen der Frauen und ihre Lebens- und Erlebniswelten aus ihrer Sicht darzustellen» (ebd., S. 1995, S. 18).

Wie hier deutlich wird, ist diese Fokussierung des subjektiv gemeinten Sinns, die sich w. o. bereits in anderen Arbeiten gezeigt hat, auch als Reaktion auf die bisherige Forschung zu verstehen, die die Perspektiven der Erforschten vollständig ausser Acht liess – verschärft noch bei Menschen mit geistiger Behinderung, denen lange per se fundamentale sprachliche und kommunikative Kompetenzen abgesprochen wurden (vgl. hierzu ausführlicher: Wagner-Willi 2002). Es ist eine subjektzentrierte Sicht, die einer objektivistischen entgegengestellt wird. Friskes entlang von Themen (wie: «Identität und Sozialisation» oder «Gewalt gegen Frauen») systematisierten Interviewabschnitte und Inhaltsbeschreibungen werden unter Rückgriff auf gegenstandsbezogene Theorien der Frauenforschung und der Sonderpädagogik interpretativ kommentiert. Friske sieht an Frauen mit geistiger Behinderung widersprüchliche gesellschaftliche Erwartungen gestellt: u. a. Gebärverbot, Eheverbot, Erwerbsarbeit statt Hausarbeit.

Die Beschränkung auf Themen, Inhalte und subjektive Deutungen der Erforschten (häufig auch mit Verwendung vorab der Analyse gebildeter gegenstandsbezogener Kategorien), ist charakteristisch für die qualitative Forschung in der Sonder- und Integrationspädagogik, die sich in vielen Fällen auf das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (1983) stützt. Es gelingt dann nicht, den Geltungscharakter bzw. Wahrheitsanspruch der Äusserungen, «einzuklammern» (vgl. Mannheim 1980, S. 88), d. h. eine Distanz gegenüber ihrer normativen Gültigkeit einzunehmen, um Prozessstrukturen der Praxis und damit auch die unterhalb des Intentionalen liegende fundamentalere Ebene der vorreflexiven Handlungspraxis überhaupt untersuchen zu können. Besonders deutlich wird ein solches Kreisen im immanenten Relevanzsystem bei solchen Forschungsarbeiten, die z. B. auf die kommunikative Validierung (vgl. Haeberlin et al. 1992) setzen, da hier die expliziten subjektiven Vorstellungen und Theorien zu einem entscheidenden Interpretationsfaktor werden.

Perspektivität und Subjektivität als Programm?

Ein weiteres, damit verbundenes methodologisches Problem bildet die Standortgebundenheit oder Seinsverbundenheit (vgl. Mannheim 1952, S. 72ff.) des Forschers, die es methodisch zu kontrollieren gilt. Denn bekanntermassen haben nicht nur die Forschungssubjekte, auch die Forscherinnen im Laufe ihrer (lebenslangen) Sozialisation auf der Grundlage von kollektiver Handlungspraxis und milieuspezifischer Erfahrung ein spezifisches Relevanz- und Interpretationssystem entwickelt, das nicht so ohne weiteres zu suspendieren ist. Bei der Analyse qualitativ erhobenen empirischen Materials wird der Interpret dort, wo methodische Kontrolle fehlt, seine existentiell begründete Perspektivität an das Material herantragen. Die eigene Standortgebundenheit dient dann als zentraler Vergleichshorizont. Auch und insbesondere dort, wo bei der Forschung auf das Prinzip der «Betroffenheit» (Friske 1995, S. 16) und das Prinzip der «Parteilichkeit» gesetzt wird, also auf die Seinsverbundenheit der Forscherin mit den Forschungssubjekten, kann das nun entweder *gemeinsam* bestehende oder *als gemeinsam* konstruierte Relevanzsystem kaum überschritten werden. Wohlgemerkt, es gehört zum qualitativen Forschungsprozess, in die Sinnkonstruktionen der Erforschten einzutauchen und sie nachzuvollziehen, zu rekonstruieren. Dies meint jedoch, wie Monika Wohlrab-Sahr (1993) kritisch mit Bezug auf *Teile* der Frauenforschung anmerkt, keine *Identifikation* bzw. keine «Forschung als ‹Quasifreundschaft›», die die Grenze zwischen Wissenschaft und Lebenspraxis, zwischen teilnehmender Beobachtung und vollgültiger Teilnahme aufzuheben sucht (vgl. ebd., S. 129ff.). Dieses Problem ist u. a. in der Ethnographie bereits unter dem Begriff des «going native» behandelt worden.[9]

Die w. o. bereits erwähnten Disability Studies weisen strukturelle Ähnlichkeiten zur Frauenforschung auf. Sie holen den Gegenstand «Behinderung», der in den unterschiedlichsten Disziplinen eine Randstellung einnimmt, ins Zentrum ihres transdisziplinär angelegten Forschungsprogramms. Es ist das Verdienst von Wissenschaftlern mit Behinderung, wie z. B. dem amerikanischen Soziologen Irving Kenneth Zola (vgl. Renggli 2004, S. 19), diese

9 «Going native» meint den Prozess der Vereinnahmung des Forschers durch die Erforschten im Forschungsprozess (meist der Teilnehmenden Beobachtung), der dazu führt, dass seine Wahrnehmung auf die Perspektive der Erforschten verengt wird (vgl. Hildenbrand 1984).

Forschungsrichtung begründet und interdisziplinäre Forschungsfragen zu Behinderung und Normalität gestellt zu haben. Die Disability Studies machen im Unterschied zum traditionellen individuellen und medizinischen Modell ein «soziales Modell» von Behinderung geltend: «Behinderung wird als sozial hergestellter Prozess konzipiert, in dem Normalität und Behinderung Teile des gleichen Systems darstellen und stets aufeinander angewiesen sind» (Tervooren 2000, S. 317). Dieses Modell, das m. E. einen für qualitative Forschung sinnvollen Ausgangspunkt der Analyse ermöglicht, ist u. a. von dem Soziologen Erving Goffman (1967) und dessen Studien zum Stigmaprozess geprägt. Es trifft im deutschsprachigen Raum auf (ebenfalls auf Goffmans Studien Bezug nehmende) Vorläufer, wie etwa das Stigma-Paradigma von Walter Thimm (1975)[10], oder auf aktuelle konstruktivistische Konzepte, wie dasjenige von Winfried Palmowski (1997), das Behinderung als «Kategorie des Beobachters» denkt, als eine relative Zuschreibungskategorie, die sozial konstruiert wird. Die Disability Studies untersuchen Behinderung als hergestellte und konstruierte Kategorie, als Form der sozialen Ausgrenzung. Im Rahmen einer kulturwissenschaftlichen Perspektive wird Behinderung, wie bereits oben angesprochen, als erkenntnisleitendes Moment verstanden, als Kategorie für die Erforschung der Kultur der Mehrheitsgesellschaft (vgl. Waldschmidt 2004, S. 368ff.). Wie Waldschmidt deutlich macht, eignen sich qualitative Forschungsansätze wegen ihrer dialogischen Grundstruktur, der Offenheit der Erhebungsmethoden, die es dem Gegenüber erlaubt, die eigenen Relevanzsetzungen vorzunehmen, zur «Subjektivierung behinderter Menschen beizutragen». Vermutlich auch aufgrund ihrer sich der Behindertenbewegung verdankenden Entstehungsgeschichte, geht eine bestimmte Forschungsrichtung innerhalb der Disability Studies, für die etwa Waldschmidt steht, «noch einen Schritt weiter», indem das «Peer research», also die betroffenenorientierte Forschung, zum methodologischen Programm erklärt wird:

10 Walter Thimm kritisiert das traditionell vorherrschende ontologisierende, individuo-zentrische Modell von Behinderung und entwirft das «Stigma-Paradigma» unter Bezugnahme auf den labeling approach bzw. auf Goffman: «Der Normale und der Stigmatisierte sind nicht Personen sondern eher Perspektiven. Diese werden erzeugt in sozialen Situationen» (Goffman, 1967, S. 170). Das damals neue, allerdings in der Folge nur wenig rezipierte sonderpädagogische Paradigma fasst Behinderung als soziale Beziehung auf und schlägt eine prozessuale reflexive Sichtweise vor, die nicht «in» den Normen, sondern «über» die Normen denkt. Die Bedeutung von Behinderung unterliegt hiernach einem interpretativen Prozess in sozialen Situationen, der durch die Machtausstattung der Interaktionspartner geprägt ist.

«Insider forschen über, mit und für Insider (…) Behinderte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nehmen die persönliche Erfahrung des Behindertseins und des Behindertwerdens als Ausgangspunkt für die eigene Forschungsarbeit und widmen sich der Untersuchung ihrer `peers`, der Menschen mit Behinderungen» (ebd., S. 373).

Damit wird also die eigene Betroffenheit bzw. die Standortgebundenheit des Forschers, und das heisst: sein Relevanzsystem, als etwas konstruiert, das es nicht *methodisch zu kontrollieren* gilt, sondern das per se eine Erkenntnisquelle darstellt. Eine konstruktivistische Analyse, eine Beobachtung 2. Grades, setzt jedoch voraus «dass man den beobachteten Beobachter unterscheidet, also eine andere Unterscheidung verwendet als er selbst» (Luhmann 1990, S. 86) (vgl. hierzu auch den Beitrag von Patrik Widmer in diesem Band). Tatsächlich wird in dieser Forschungsausrichtung der «peer research» eine Unterscheidung vorgenommen, jedoch nicht im Hinblick auf den Referenzrahmen der Beobachtung, sondern vielmehr gegenüber den methodologischen Massstäben, die angesetzt werden. Denn diese variieren, wenn z. B. «der Forschung *über* behinderte Menschen» bzw. «der Forschung *für* behinderte Menschen» (Waldschmidt 2004, S. 372) durch Nichtbehinderte einerseits mit Vorsicht begegnet wird, wohingegen dieselben Formen der Forschungsbeziehung im Falle einer (vorausgesetzten) Standortverbundenheit von Wissenschaftlerinnen mit Behinderung gegenüber den Forschungssubjekten proklamiert werden. Zugleich wird damit eine Nähe zu den Forschungssubjekten als gegeben konstruiert, die m. E. in einem Forschungsprozess nicht vorausgesetzt werden kann. Es stellt sich nicht nur die Frage, ob angesichts der Unterschiedlichkeit und Vielfältigkeit von «Behindertsein und Behindertwerden» Behinderung überhaupt so eindeutig und gleichgewichtig als gemeinsame Erfahrungsdimension bestimmbar ist. Es ist auch zu fragen, ob nicht andere Erfahrungsdimensionen, wie z. B. die Zugehörigkeit zu einem spezifischen Milieu, Gemeinsamkeiten oder Differenzen zwischen Forschern und Forschungssubjekten erzeugen, die die Forschungsbeziehung wie die vermeintliche Standortverbundenheit auf Ebene der Behinderung ebenfalls prägen (und methodisch zu kontrollieren wären).

Mit Bezug auf ähnliche Positionierungen, wie sie in der *Frauenforschung* vertreten werden, sieht Wohlrab-Sahr (1993) eine Tendenz,

«die uneingelösten Objektivitätsansprüche der traditionellen Wissenschaften zu einer Programmatik der Subjektivität und Perspektivität schlechthin zu wenden und auf Versuche der Objektivierung generell zu verzichten. Hilge Landweer (1992) hat diese in den feministischen Habitus eingegangenen Verweise auf die Perspektivität und Subjektivität wissenschaftlicher Erkenntnis als spezifische Form der Rhetorik charakterisiert, die entgegen aller Absicht dazu führe, die Konnotation von Weiblichkeit und Besonderem zu reproduzieren und weiter die Vorstellung eines Kollektivsubjekts ‹Frau› zu transportieren» (S. 133).

Zur Konzeption von Fremdheit und Standortverbundenheit in der Dokumentarischen Methode

Wenn jedoch Subjektivität und Perspektivität bzw. Standortverbundenheit sich nicht als methodisches Prinzip einer rekonstruktiven Forschung in der Sonder- und Integrationspädagogik eignen, wie lassen sich Behinderung und Normalität als aufeinander bezogene Teile des gleichen Systems empirisch erforschen? Welche unterschiedlichen Bedeutungsebenen haben Fremdheit und Standortverbundenheit in diesem Zusammenhang? Im Sinne der bereits in den 1920er Jahren von Karl Mannheim begründeten und von Ralf Bohnsack weiterentwickelten Dokumentarischen Methode, die hier, wie ich meine, einen differenzierten grundlagentheoretischen Zugang zu bieten hat, lässt sich a) *Fremdheit als methodisches Prinzip* unterscheiden von b) einer *Fremdheit als Zuschreibungskategorie* und diese wiederum von c) einer *Fremdheit als Differenzerfahrung* auf Ebene des *habituellen Handelns* (vgl. Bohnsack/Nohl 2001b). Ersteres (a) meint die bereits angesprochene, *methodische* Fremdheitshaltung, eine «genetische Einstellung», die Distanz gegenüber dem Geltungscharakter, der normativen Gültigkeit der Äusserungen der Forschungssubjekte wahrt und diese einklammert (vgl. Mannheim 1980, S. 88). Diese genetische Einstellung bezieht sich nicht nur auf soziale und kulturelle Phänomene, die dem Forscher fremd sind, sondern auch auf solche, die ihm zunächst vertraut erscheinen. Hier gilt es, diese zu erforschen, als seien sie ihm fremd. Dies wird möglich in einer prozessanalytischen Forschungshaltung, mit der ein Wechsel vollzogen wird von der Frage danach, was z. B. Behinderung bzw. Normalität jeweils ist

(und wie die diesbezüglichen Vorstellungen, Erfahrungen, Handlungspraxen jeweils normativ zu bewerten sind) hin zu der Frage, wie Behinderung bzw. Normalität jeweils *hergestellt* werden. Dieser für die *rekonstruktive* qualitative Forschung charakteristische Wechsel der Analyseeinstellung vom «Was» zum «Wie» (vgl. Mannheim 1964, S. 134), entspricht dem konstruktivistischen Wechsel von der *Beobachtung erster Ordnung* hin zu derjenigen *zweiter Ordnung* (vgl. Luhmann 1990, S. 86f.).

Die genannte *Fremdheit* als *Zuschreibungskategorie* (b) ist zu verstehen als Konstruktion von Fremdheit auf der Ebene der sozialen Identität im Sinne Goffmans (1967, S. 9ff.). Damit gemeint sind die an Menschen herangetragenen Erwartungen, Fremdidentifizierungen und Fremdbilder, die er übernehmen oder von denen er sich distanzieren kann (vgl. Bohnsack/Nohl 2001b). Sonderpädagogisch gewendet sind dies jene exterioren, häufig ontologisierenden Zuschreibungen, die mit der Kategorie *Behinderung* im Common Sense verbunden werden. In einer von mir auf der Basis von Gruppendiskussionen durchgeführten Studie zu kollektiven Orientierungen und Erfahrungen von Beschäftigten einer Werkstatt für Behinderte (WfB) in Berlin wurde deutlich, dass eine solche Fremdheit als Zuschreibungskategorie zur gemeinsamen sozialen Erfahrung gehört. So berichtet z. B. einer der drei, miteinander befreundeten Teilnehmer einer Gruppendiskussion, Herr Rehberg, über seine frühere Erfahrung als Sonderschüler auf dem Weg zur Schule (Gruppe *Money*[11], Passage Ausgrenzungserfahrung, Zeilen 50–57): «Also n mit em mitem Schulbus (als ick) immer vorne jefahrn bin, hams mi immer verarscht. Mit den mit den sone Bekloppten jehst Du?» (vgl. Wagner-Willi 2002, S. 111). Die Schüler, die die Sonderschule besuchen, werden in diesem Beispiel als «Bekloppte» bezeichnet: eine Fremdidentifizierung, vorgenommen in Form der Konstruktion einer «totalen Identität», wonach der Einzelne vollständig mit der Zuschreibungskategorie Behinderung identifiziert, zum «Bekloppten» bzw. «Behinderten» konstruiert wird. Durch diese «Konstruktion einer totalen Identität» wird der Betroffene «nach ‹aussen› gestellt» und «‹fremd› gemacht» (Garfinkel 1967, S. 210, zit. Bohnsack/Nohl 2001, S. 20f.).

Solche Formen der Fremdzuschreibung sind durch die Ethnomethodologie – eine teilweise an die Dokumentarische Methode Mannheims anknüpfende,

11 Der Name ist ein fiktiver Name, der nur zur leichteren Identifikation der Gruppe im Forschungsprozess diente.

von dem Soziologen Harold Garfinkel begründete Forschungsrichtung, die auch als «Vorreiterin des Konstruktivismus» eingestuft wird (Bohnsack/Nohl 2001b, S. 18) – prozessanalytisch rekonstruiert worden, wenn auch nicht in Feldern der Sonderpädagogik. Dies nicht ohne Grund, denn es gehört zur Geschichte und Dynamik sonderpädagogischer Professionalisierung, zur Ontologisierung von Behinderung massgeblich beigetragen, Differenzierungen nach Behinderungs»arten« eingeführt und institutionalisiert zu haben, siehe z. B. die Vielzahl spezieller Sonderklassen und -schulen (vgl. hierzu auch den Beitrag von Weisser in diesem Band). Doch wurde die Ethnomethodologie bereits von Eberwein/Köhler (1984) als ein Ansatz diskutiert, der sich u. a. eignet für die Erforschung von «Entscheidungsverfahren, die in bezug auf bestimmte Kategorien von ‹membership› (De-)Gradierungsfunktionen erfüllen» (S. 371), also z. B. diagnostische Untersuchungen mit der Konsequenz der Ausgliederung aus dem Regelsystem. Im Sinne der Ethnomethodologie und auch der Dokumentarischen Methode gelingt es gerade erst unter Einklammerung des Geltungscharakters, in «ethnomethodologischer Indifferenz», zu untersuchen, «wie die diversen ‹Ethnomethoden›» – zu verstehen als handlungspraktische Alltagsmethoden von Menschen in sozialen Situationen – «in konkreten, und das heisst meistens machtbestimmten Kommunikations- bzw. Entscheidungssituationen, als Ressourcen und Determinanten von Herstellungsprozessen fungieren» (ebd.).

Von solchen sozialen Situationen sind jene zu unterscheiden, in denen es zu einer *Fremdheit als Differenzerfahrung* mit Bezug auf die *habitualisierte Alltagspraxis* (c) kommt (vgl. Bohnsack/Nohl 2001b, S. 21ff.). Gemeint ist hier eine Erfahrung von Fremdheit gegenüber einem sozialen und kulturellen Milieu bzw. gegenüber einem *konjunktiven Erfahrungsraum* (vgl. Mannheim 1980, S. 211ff.) und dem mit ihm verbundenen habituellen Handeln. Karl Mannheim hat mit dem Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums einen Modus der Sozialität gefasst, der auch für das Verständnis von Standortverbundenheit, Subjektivität und Perspektivität von Bedeutung ist:

Wenn Menschen einander begegnen und in existentieller Bezogenheit aufeinander interagieren, so bilden sie allmählich eine gemeinsame Beziehung heraus, eine im gemeinsamen Erleben und Handeln konstituierte «Für-einander-Existenz» (ebd., S. 214). Dieser «konjunktive», d. h. verbindende Erfahrungsraum der Beteiligten entsteht durch kontinuierliches Zusammensein und ist fortwährend im Werden begriffen. In ihm bildet sich «konjunktives Erkennen»,

d. h. ein Erkennen, ein Wissen, das sich – ähnlich dem Erfassen einer Landschaft – perspektivisch gestaltet und nicht allgemeingültig ist, sondern nur für die an diesem konjunktiven Erfahrungsraum existentiell Teilhabenden gilt und Dritten nicht ohne Weiteres mitteilbar ist. Alle gemeinsamen, die außenweltlichen Dinge betreffenden Erlebnisse werden auf diesen Erfahrungsraum bezogen und bekommen auf ihn hin ihre Orientierung (vgl. ebd., S. 211ff.). Auf diese Weise entfaltet sich eine Geschichte gemeinsamer «Bedeutungs- und Erfahrungszusammenhänge» (Bohnsack 1989, S. 377) – Kollektivvorstellungen, die in gemeinsamen Handlungen entstehen und «vorreflexiv» bzw. «atheoretisch» sind (Mannheim 1964, S. 100f.; 1980, S. 257). Die an einem Erfahrungsraum Teilhabenden bilden so einen gemeinsamen Habitus heraus[12], sie verstehen einander unmittelbar, d. h. «im Medium des Selbstverständlichen» (Gurwitch 1976, S. 178). Demgegenüber erfährt ein Außenstehender diesen konjunktiven Sinnzusammenhang als etwas *Fremdes*, als different gegenüber der eigenen habitualisierten Alltagspraxis (c).

So gibt es also «zwei fundamental unterschiedliche Modi der Erfahrung bzw. der Sozialität: die auf unmittelbarem Verstehen basierende ‹konjunktive› Erfahrung und die in wechselseitiger Interpretation sich vollziehende ‹kommunikative› Beziehung» (Bohnsack 1997, S. 195). Das heisst, im Unterschied zum *konjunktiven* Erfahrungszusammenhang müssen die Interakteure in einer *kommunikativ* vermittelten Sozialität einander *interpretieren*, da ihnen eine gemeinsame Erfahrungsbasis, ein unmittelbares Verstehen fehlt. *Kommunikative Beziehungen* entstehen dort, wo Menschen mit je *unterschiedlicher* Perspektivität und einer Einbindung in je *unterschiedliche* konjunktive Erfahrungsräume interagieren.

Diese überkonjunktive Sozialität gründet auf Typisierungen hinsichtlich der sozialen Identität, die sich, wie w. o. im Zusammenhang mit Behinderung

12 Mit Bourdieu (1976) sind Habitusformen zu verstehen als «Systeme dauerhafter Dispositionen, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Struktur zu wirken, mit anderen Worten: als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen, die objektiv ‹geregelt› und ‹regelmäßig› sein können, ohne im geringsten das Resultat einer gehorsamen Erfüllung von Regeln zu sein; die objektiv ihrem Zweck angepasst sein können, ohne das bewusste Anvisieren der Ziele und Zwecke und die explizite Beherrschung der zu ihrem Erreichen notwendigen Operationen vorauszusetzen, und die, dies alles gesetzt, kollektiv abgestimmt sein können, ohne das Werk der planenden Tätigkeit eines ‹Dirigenten› zu sein» (S. 165). Bourdieu knüpft mit seinem Begriff des Habitus an den Kunsthistoriker Erwin Panofsky an, der wiederum auf die wissenssoziologische Konzeption des Dokumentsinns verweist. Der Dokumentsinn, jene Sinnebene, die die Dokumentarische Methode der Interpretation herauszuarbeiten sucht, ist als Träger des Habitus zu verstehen (vgl. Bohnsack 2003a, S. 151f.).

als Zuschreibungskategorie dargelegt, *auch* als ontologisierende Stereotypisierungen und «totale Identitätszuschreibungen» darstellen können.

Konjunktive Erfahrung und Behinderung

Im Unterschied zur *kommunikativen* Ebene der sozialen Identität lässt sich Behinderung jedoch auch als *Lagerung im sozialen Raum* fassen, und zwar als eine verwandte Lagerung von «Behinderten» in einer Gesellschaft, die durch eine lange Geschichte ihrer Separation und Absonderung geprägt ist. Hier nehme ich Bezug auf Mannheims (1964) Differenzierung des Generationenbegriffs (vgl. S. 541ff.). Der Begriff der *Generationslagerung* bezeichnet das spezifische *Erlebnispotential* für all jene, die zu einer bestimmten Zeit in eine bestimmte Gesellschaft hineingeboren werden (so z. B. die in der Schweiz Anfang der 1960er Jahre Geborenen). Demgegenüber entwickeln sich erst dort gemeinsame, perspektivisch gebundene Erlebniszusammenhänge heraus, wo die Angehörigen dieser Generation in der Jugendphase «an derselben historisch-aktuellen Problematik orientiert sind» (ebd., S. 544), an ihr existentiell teilhaben. Dann entstehen gleichartige «Erlebnisschichtungen» (ebd., S. 535), und auf dieser Grundlage unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume (*Generationseinheiten)*, die dieselben gesellschaftlichen Erfahrungen und Probleme unterschiedlich verarbeiten und behandeln (wie, um im Beispiel zu bleiben, soziale Gruppierungen der Zürcher Jugendbewegung Anfang der 1980er Jahre gegenüber Altersgenossen, die sich bei einer politischen Partei wie den JUSO engagierten). Konjunktive Erfahrungsräume bilden sich also nicht nur *in* der Gruppe, sondern auch auf der Grundlage einer *strukturidentischen* Erfahrungsaufschichtung, eines gemeinsamen existentiellen Hintergrundes. In der oben bereits erwähnten Gruppendiskussion von Beschäftigten einer Werkstatt für Behinderte kommt eine solche Strukturidentität der sozialen Erfahrung im Hinblick auf Behinderung zum Ausdruck. So kommentiert Herr Brinkmann die oben zitierte Ausführung von Herrn Rehberg zu wiederkehrenden ausgrenzenden Interaktionsverläufen auf dem Weg zur Sonderschule wie folgt (Passage Ausgrenzungserfahrung, Zeile 59): «Jaja so ungefähr jaja». Und Herr Rehberg verweist auf die Erfahrungen von Herrn Gross (Passage Ausgrenzungserfahrung, Zeile 79ff.): «Der hat Freunde gehabt und die ham ihm ooch verlassen (1) son wie er krank war: also wie er krank wurde. Hat er

ma erzählt». Das offensichtlich als Beginn eines unumkehrbaren Prozesses wahrgenommene `Krankwerden`, das hier im thematischen Kontext von Ausgrenzung und Behinderung beschrieben wird, ist mit der Erfahrung des Verlassenwerdens durch die Peers verbunden, also mit dem Ausschluss aus einem vertrauten sozialen Interaktionssystem. Das «ooch» unterstreicht die Gemeinsamkeit der Ausgrenzungserfahrungen, die zwar nicht gemeinsam durchlebt wurden und auch Differenzierungen aufweisen, jedoch offenbar gemeinsames Thema in der Gruppe waren und im Hinblick auf die Wirkung – den sozialen Ausschluss – eine strukturidentische existentielle Hintergrunderfahrung darstellen. Wenn also konjunktive Erfahrungsräume nicht an reale Gruppen gebunden sein müssen, so bleibt gleichwohl die Gruppe empirisch ein valider Zugang zu ihnen. Dabei ist die Gruppe zu denken als ein soziales Interaktionssystem, bei dem unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume übereinander gelagert sind, so z. B. derjenige der Generation, des Geschlechts, des sozialen oder kulturellen Milieus (vgl. Bohnsack 2003a, S. 141ff.).

Behinderung als soziale Lagerung enthält das *Potential* zu gleichartigen Erlebnisaufschichtungen, das Potential, gemeinsame oder strukturidentische soziale Erfahrungen in dieser Gesellschaft zu machen. Von dieser, durch Behinderungs- und Normalitätskonstruktionen bedingten *sozialen Lagerung* lassen sich dann konjunktive Erfahrungsräume abgrenzen, die unter den Bedingungen der Behinderung auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte bzw. durch gemeinsames Handeln, Erfahren und Erleben entstehen und ein gemeinsames perspektivisches Erkennen, ein kollektives habituelles Wissen hervorbringen. Ein Beispiel hierfür sind soziale Gruppierungen, wie sie im Rahmen der Behindertenbewegung entstanden sind. Sie bearbeiten in spezifischer Weise ein sich ihnen, aber auch der Gesellschaft insgesamt stellendes Problem der Alltagskonstruktionen von Behinderung und Normalität – Konstruktionen, die nicht nur in theoretischen (kommunikativen) Aussagen und institutionalisierten Formen, sondern auch und gerade vorreflexiv, in habituelles Alltagshandeln eingebettet sind. Ein anderes Beispiel sind Peergroups in sonderpädagogischen Institutionen, wie die oben bereits erwähnte Gruppe von Beschäftigten einer Werkstatt für Behinderte, die Gruppe *Money*, mit der eine Gruppendiskussion durchgeführt wurde. Diese Gruppe ist geprägt durch Gemeinsamkeiten der Erfahrung: Zum einen sind dies Gemeinsamkeiten der Sozialisation, wie die oben genannte *strukturidentische* soziale Erfahrung der unter der Bedingung der Behinderungskonstruktion

erfolgten Ausgrenzung. Zum andern ist dies die *gemeinsam erlebte* Geschichte der Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte – als ebenfalls unter den Bedingungen der Behinderungskonstruktion erfolgter sozialer Ausschluss aus dem allgemeinen Arbeitsmarkt.

Wenn weiter oben gesagt wurde, dass eine Gruppe durch die Übereinanderlagerung verschiedener konjunktiver Erfahrungsräume gekennzeichnet ist, so bedeutet das auch, dass der konjunktive Erfahrungsraum der Behinderung (bzw. des Behindertwerdens) jeweils in Relation gesetzt werden muss zu weiteren *anderen* konjunktiven Erfahrungsräumen, die für die Gruppe bedeutsam sein mögen bzw. zu konjunktiven Erfahrungsräumen anderer Fälle. Welcher Erfahrungsraum jeweils im Erlebniszentrum der Gruppe steht, kann dabei erst durch eine rekonstruktive Analyse geklärt werden. Der konjunktive Erfahrungsraum der Behinderung und eine damit verbundene Perspektivität bzw. Standortverbundenheit kann also nicht per se empirisch vorausgesetzt werden, sondern muss vielmehr in seiner Relevanz für die Betreffenden rekonstruiert, und das heisst auch und vor allem mit anderen, relevanten Erfahrungsräumen in Relation gesetzt werden.

Ich möchte dies wieder an Hand der Studie zu kollektiven Erfahrungen von Beschäftigten einer Werkstatt für Behinderte erläutern. So erzählt Herr Rehberg (Am) der bereits erwähnten Gruppe *Money* über eine gemeinsame Freizeitaktivität mit Herrn Gross (Bm):

Am: Vorgestern ham wir gekocht. (2) (Des) ham wir gekocht
Cm: Na siehste, (.) vor Wut ((lacht))
Am: Neiin nee nich vor Wut
Bm: ((lacht))
Cm: ((lacht)) @vor Wut kannste ooch kochen@[13]
Bm: @Weil wer unsern Frauen mal en Gefallen tun wollten@
Am: Na! (5) Nee ick hab det vorbereitet und der hat den @Backofen vorbereitet@ ((lacht))
Bm: ((lacht))

13 Die mit dem Zeichen @ gerahmten verbalen Äusserungen sind lachend gesprochen worden.

In impliziter Bezugnahme auf eine traditionelle, geschlechtsspezifische Arbeitsteilung erzählen Herr Rehberg (Am) und Herr Gross (Bm) vom gemeinsamen *Kochen*. Die Ironisierung, den «Backofen vorbereitet» zu haben, unterstreicht die Besonderheit der offensichtlich nicht routinierten Übernahme solcher Arbeiten durch die beiden Männer ebenso wie die Darstellung, den Frauen einen «Gefallen» getan haben zu wollen. Die Annahme des bei dieser Freizeit-Aktivität nicht beteiligten Herrn Brinkmann (Cm), das Kochen sei «vor Wut» geschehen, also in einer besonderen Situation der emotionalen Erregung, wird zwar von Herrn Rehberg zurückgewiesen, sie unterstreicht jedoch das Ausserordentliche dieser Handlung – weshalb die Reformulierung «vor Wut kannste ooch kochen» nunmehr ohne Widerspruch bleibt, vielmehr zur Steigerung des Spasses der Gruppe an der Erzählung beiträgt. An dieser indirekten gemeinsamen Darstellung der Alltagsorganisation mit traditionellen, geschlechtsspezifischen Zuständigkeitsbereichen dokumentiert sich zum einen der jeweilige konjunktive Erfahrungsraum *Paarbeziehung als Lebensgemeinschaft*. Zum andern wird dort eine kollektive geschlechtsspezifische Orientierung der Gruppe hinsichtlich der Gestaltung der Paarbeziehung erkennbar.

Die Erfahrungsgemeinschaft der Gruppe Money, wie sie im Alltag durch gemeinsames Handeln und Erleben immer wieder neu bestätigt und hervorgebracht wird, ist also deutlich durch die Übereinanderlagerung *verschiedener* konjunktiver Erfahrungsräume gekennzeichnet. So ist sie zunächst durch die konjunktive Erfahrung der *Behinderung* geprägt, die sich sowohl als strukturidentische Sozialisationserfahrung wie als alltägliche Erfahrung des Ausschlusses aus sozialen (Interaktions)Systemen (hier also aus dem allgemeinen Arbeitsmarkt) darstellt. Von dieser Dimension zu differenzieren ist diejenige des *geschlechtsspezifischen Erfahrungsraums*, die in obigem Beispiel im Hinblick auf die Partnerbeziehung aktualisiert wird. Darüber hinaus ist der Erfahrungsraum der Gruppe durch Gemeinsamkeiten des Erlebens lebenszyklischer Phasen, also durch die konjunktive Dimension der *(biographischen) Entwicklung* geprägt: alle drei Diskursteilnehmer haben die Phase des Übergangs in den Beruf lange hinter sich, arbeiten seit mehreren Jahren in der Werkstatt für Behinderte und leben, mit Ausnahme von Herrn Brinkmann, mit ihrer Partnerin zusammen.

Der Dokumentarischen Methode geht es nun im Gang der Analyse darum, den übergreifenden Orientierungsrahmen einer Gruppe bzw. eines Falles

herauszuarbeiten und diesen in seiner mehrdimensionalen konjunktiven Einbindung zu erfassen. Dabei hat die *Komparative Analyse* mehrerer Fälle einen besonderen Stellenwert. Das heisst, die Dokumentarische Methode betreibt keine Einzelfallanalyse – und hier unterscheidet sie sich insbesondere von ethnographischen Zugängen – sondern sie ist darauf ausgerichtet, das *Typische* eines Falles durch Kontrastierung mit *empirischen* Vergleichshorizonten herauszuarbeiten. Dies ist auch der Weg, wie die Standortgebundenheit des Forschers unter methodische Kontrolle gebracht wird. Denn die standortgebundenen Vergleichshorizonte, die der Forscher noch zu Beginn der empirischen Analyse an den Fall heranträgt, werden durch die Komparative Analyse von den *empirischen* Vergleichshorizonten zunehmend ersetzt. Diese müssen dabei allerdings Fällen entstammen, die in mehrfacher Hinsicht Gemeinsamkeiten aufweisen. Das heisst, die Komparative Analyse ist darauf gerichtet, zu analysieren, wie durch vergleichbare Fälle bzw. Gruppen z. B. ein spezifisches Thema jeweils bearbeitet wird. Indem dabei *Gemeinsamkeiten* und *Unterschiede* erkennbar werden, wird es möglich, das *Typische* des jeweiligen Falles allmählich herauszuarbeiten (vgl. Bohnsack 2003a).

So wurde z. B. bei der genannten Studie zu Beschäftigten einer Werkstatt für Behinderte ein weiterer Fall einer Gruppe herangezogen, der hinsichtlich der Dimensionen Behinderung, Geschlecht und Alter vergleichbar war. Die Analyse verschiedener, thematisch vergleichbarer Passagen der Gruppendiskussionen ergab, dass die ebenfalls in der Werkstatt für Behinderte tätige Gruppe *Risiko* sich deutlich in ihrem Orientierungsrahmen von demjenigen der Gruppe *Money* unterscheidet. So ist letztere durch eine Orientierung an einer Normalität ausserhalb der sonderpädagogischen Institution gekennzeichnet – eine Orientierung, die insofern prekär ist, als sie im Bereich des Arbeitens nicht enaktiert, d. h. handelnd verwirklicht werden konnte. Demgegenüber ist für die erstgenannte Gruppe im Umgang mit der Institution ein Assimilationsbestreben kennzeichnend:

■ ■ ■ ■

Cm: Also em ich ehh ich bin auch eh achten ich bin achtennachzig hier reingekommen von a- von vom Jugendwerkheim MD-Bezirk, (.) und hab denn hier hab denn hier auch (.) eh angefangen; hier im Netzwerk hier in n; des wurde, (.) da war noch es war wurde noch hier renoviert und eh ich ehm ich war noch ich war in der NV-Straße 100 hier noch mit Dm zusammen und da da hab ich mit ihm zusammen

gearbeitet, und denn a- siebenundneusiebenundzwanzig mußte ich denn aus ehh aus der NV-Straße aus dem Ju- ja Jugendwerkheim MD-Bezirk (.) rauus, und da bin ich hierher gekommen; hier ins Netzwerk hier. Hier machts mir Spaaß, (.) und eh ich hab mich hier auch gut eingelebt, (1) und (.) die Holzwerkstatt is schön uund sind alle ganz nett hier, Herr Hebemann und der Bruno is nett, Stiehl, und (.) die find ich alle nett hier die Leute hier im Netzwerk. (3)

Dm: Ick hab mich auch gut eingelebt; also mir die Arbeit (find ick) auch gut und die Kollegen sind auch nett. (2)

Y: mhm

Dm: Also mir gefällts oben in der Holzwerkstatt (.) **sehr.**

Zunächst erzählt Herr Meisner (Cm) vom Eintritt in die Institution («Netzwerk»), bevor er auf die Gegenwart zu sprechen kommt. Dieser wird als ein fremdbestimmtes Ereignis, als Wechsel von dem einen institutionellen ‹Drinnensein› zu einem andern erfahren: Da er aus dem Jugendwerkheim aufgrund seines Alters (27)[14] , «*rauus*» «*musste*», ist er ins Netzwerk «reingekommen», d. h., das ‹Hiersein› in der Arbeitsstätte wird in einer umfassenden, die gesamte Person und Zeit betreffenden Weise, als Totalität, dargestellt. Dies korrespondiert zur Beschreibung, sich «hier auch gut eingelebt» zu haben. Auch Herr Reichelt (Dm) stimmt darin überein. ‹Sich-Einleben› bezieht sich eigentlich auf den Prozess der Anpassung an ein Wohnumfeld. Würde sich die Aussage auf den *Arbeits*zusammenhang beziehen, wäre das Sich-Einarbeiten gebräuchlicher. Das gewählte Reflexivverb betont jedoch das ‹Leben innerhalb der Institution› sowie einen Anpassungsprozess an die institutionellen Bedingungen. Dabei entspricht die Bewertung des eigenen Assimilationsprozesses einer Aussenperspektive, wie sie etwa von den Repräsentanten der Institution eingenommen werden könnte.

«Spass» und Gefallen an der Holzwerkstatt bzw. der Arbeit sowie das ‹Nettsein› der «Leute hier im Netzwerk» sind Kriterien der gegenwartsbezogenen Bewertung. Dabei wird den namentlich erwähnten Vorgesetzten, Herrn Hebemann und Bruno Stiehl, besondere Bedeutung zugemessen. Insbesondere an Herrn Reichelts knappem Redebeitrag, der alle diese Kriterien bei (fast)

14 Die Jugendwerkheime sind in Deutschland den Werkstätten für Behinderte zeitlich vorgelagert. Bis zum Alter von maximal 26 Jahren können die Jugendwerkheime besucht werden. Herr Meisner (Cm) bezieht sich auf diesen Zusammenhang seines Wechsels in die WfB.

gleicher Wortwahl nochmals aufführt, spiegelt sich die Gemeinsamkeit der assimilatorischen Orientierung. Diese unterscheidet sich deutlich von der Orientierung der Gruppe Money, die zum Teil eine kritische Haltung gegenüber den Arbeitsbedingungen der sonderpädagogischen Institution einnimmt, so z. B. Lohnerhöhungen fordert oder gewisse Arbeitsbereiche als zu monoton ablehnt.

Der Totalität des Lebens in der WfB, wie sie durch die Gruppe Risiko erfahren wird, entspricht, dass bei der Analyse des empirischen Materials[15] Ansätze eines biographischen Entwurfes jenseits des Erhalts des Status Quo des Arbeitsplatzes bei der Gruppe nicht erkennbar werden, weder hinsichtlich der beruflichen noch hinsichtlich der Privatsphäre.[16] So findet auch das «Drinnensein» in den sonderpädagogischen Einrichtungen (WfB und Wohneinrichtung) keine Relativierung durch andere Erfahrungsräume, wie etwa eine Partnerbeziehung bzw. indirekt durch die Dimension der biographischen Entwicklung. Hier deutet sich also an, dass die Erfahrungsdimension Behinderung im Erlebniszentrum der Gruppe steht, während diese bei der Gruppe Money durch andere Erfahrungsdimensionen deutlich relativiert wird.

Ausblick: Dokumentarische Interpretation der Performativität von Handlungspraxis in der Sonder- und Integrationspädagogik

Es dürfte aufgefallen sein, dass die bisher zitierten Studien die *sprachlichen Äusserungen* der Erforschten zum empirischen Ausgangspunkt ihrer Analyse von Handlungspraxis, subjektiven Deutungen und Alltagstheorien machen. Ähnlich der allgemeinen Entwicklung der qualitativen Sozialforschung (vgl. Bohnsack 2003b) wird auch die sonder- und integrationspädagogische qualitative Forschung bis heute von den textinterpretativen Verfahren dominiert. Damit beschränkt sie sich in ihrem Gegenstandsbereich auf jene Sinngehalte und Bedeutungsmuster, die sprachlich repräsentiert bzw. konstruiert sind.

15 Hierzu gehört u. a. eine Passage mit dem durch die Diskursleiterin initiierten Thema Zukunftsvorstellungen.

16 Hiervon ausgenommen sind allerdings die Ausführungen des Diskursteilnehmers Jürgen Schmitt, der vollständig aus dem kollektiven Orientierungsrahmen der Gruppe fiel: Er verkaufte in seiner Freizeit eine Obdachlosenzeitung, um sich zusätzliches Geld zu verdienten, strebte eine Arbeitsstelle auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt an und sprach der Beziehung zu seiner Freundin eine besondere Bedeutung zu (vgl. Wagner-Willi 2002, S. 129f.).

Ihr entgehen hierdurch andere, sinnkonstituierende Prozessstrukturen von Handlungspraxis in sonder- und integrationspädagogischen Feldern.

Wenn auch bereits Mitte der 1980er Jahren in der Sonderpädagogik ein deutliches Plädoyer z. B. für den *ethnographischen* Ansatz erfolgte (vgl. Eberwein 1985; 1987), so stellt Biewer noch 2002 fest, dass sich dort die Anzahl ethnographischer Forschungsarbeiten «in bescheidenem Rahmen» (ebd., S. 27) hielt. Mit diesem Ansatz – der ursprünglich in der Erforschung ‹fremder› Kulturen durch die Ethnologie entwickelt wurde – ist eine Forschungshaltung der «Befremdung der eigenen Kultur» (Hirschauer/Amann 1997) verbunden, also eine Haltung, die mit dem übereinstimmt, was weiter oben bereits unter dem Begriff des methodisch kontrollierten Fremdverstehens thematisiert worden ist. Für die Ethnographie stellt die Teilnehmende Beobachtung ein zentrales Verfahren dar. Es ist direkt – und nicht vermittelt über sprachliche Äusserungen der Forschungssubjekte – auf die in spezifischen Situationen beobachtbare Handlungspraxis gerichtet. Damit rückt dieses Verfahren das Performative, d. h. das szenische Arrangement, die Körperlichkeit, Bildhaftigkeit sowie den Prozesscharakter der Handlungspraxis (vgl. Wulf et al. 2001) noch einmal stärker als sprachbezogene Verfahren ins Blickfeld der Analyse.

Auch in der Methodologie der Dokumentarischen Methode wird das Performative als grundlegend für soziale Prozesse verstanden. So sieht Bohnsack das Bildhafte als «auf einer ganz elementaren Ebene der alltäglichen Verständigung und des Lernens, der Sozialisation und der Bildung» angesiedelt (2003b, S. 242). Bilder stellen ein zentrales Medium «alltäglicher Verständigung und alltäglichen Handelns» (a. a. O.) dar, und zwar einerseits äußere Bilder sozialer Situationen oder Szenerien, die andererseits über mimetische Prozesse zu ‹inneren Bildern›, zum Imaginären (vgl. Wulf 2001, S. 122ff.) werden und das handlungswirksame, *praktische Wissen* bzw. das Erfahrungswissen mit konstituieren.

Die videogestützte Beobachtung ist ein der Teilnehmenden Beobachtung verwandtes visuelles Verfahren, das seit den 1980er Jahren zunehmend in der qualitativen Sozialforschung eingesetzt wird. Die Videoaufzeichnung kann zwar schon wegen ihrer Reduktion des dreidimensionalen Raumes in eine zweidimensionale Fläche sowie aufgrund des gewählten Raumausschnittes und einer gewissen Verzerrung von Farben, Formen und Geräuschen bzw. Stimmen kein «Abbild der Realität» hervorbringen. Gegenüber der Teilnehmenden Beobachtung bietet die videogestützte Beobachtung jedoch die Möglichkeit, die

‹Grunddaten› zu reproduzieren, d. h. die aufgezeichneten Szenen wiederholt anzusehen. Frederick Erickson (1992) bezeichnet dies als die zentrale Innovation der Videographie (vgl. S. 209). Damit hat der Forscher neue Möglichkeiten der Detaillierung und mikroperspektivischen Analyse sozialer Wirklichkeit. Dies birgt nicht nur die Chance eines im Vergleich zur Teilnehmenden Beobachtung höheren Detaillierungsgrades bei der Beschreibung (ebd.), sondern auch die Möglichkeit der methodisch stärker kontrollierten Beobachtung der Simultanstruktur sozialer Situationen, also der Gleichzeitigkeit von Körper und Sprache, individuellen Handlungen und sozialen Interaktionen, von Materialität und szenisch-räumlicher Gestaltung.

Die Dokumentarische Methode hat als rekonstruktives Verfahren im Zuge der Reflexion der eigenen Forschungspraxis nicht nur zur Weiterentwicklung und Verfeinerung sprachbezogener Verfahren, wie das der Gruppendiskussion, beigetragen. Sie hat auf Grund ihres reflexiven Verhältnisses zu den Gegenstandsbereichen ihrer Forschung auch solche Verfahren in ihr Methodenspektrum aufgenommen, die die visuellen und körperlichen Prozesse sozialer Handlungspraxis stärker berücksichtigen (vgl. Nentwig-Gesemann 2002; Bohnsack 2003a, 2003b). Die Dokumentarische Videointerpretation (vgl. Wagner-Willi 2004) stellt ein solches, neueres Verfahren dar, das nicht nur im Stande ist, der weitgehend uneingelösten Forderung nach Verwendung von ethnographischen Methoden des Fremdverstehens in empirischen Feldern der Sonder- und Integrationspädagogik Rechnung zu tragen. Es vermag auch die *konjunktive Erfahrung* und das praktische, vorreflexive Handlungswissen in seiner Performativität und Mehrdimensionalität zu erfassen. Da die Dokumentarische Methode der Interpretation generell auf *Prozessstrukturen der Handlungspraxis* und – anders als die Mehrzahl ethnographischer Arbeiten – auf eine systematisierte *Typenbildung* gerichtet ist, bietet sie das besondere Potential, die sich performativ konstituierende Erfahrungsdimension der Behinderung in ihrer je spezifischen *Relation* zu *anderen* konjunktiven Erfahrungsräumen zu erfassen. Das mittlerweile beachtliche Verfahrensspektrum dieses wissenssoziologischen Ansatzes – von der Gruppendiskussion über die Bildanalyse bis hin zur Videointerpretation – ermöglicht es, je nach Forschungsfrage und Erkenntnisinteresse dasjenige Verfahren zu wählen, das dem zu untersuchenden Forschungsgegenstand angemessen ist. Die Lehre von der *Seinsverbundenheit des Wissens* (Mannheim) und die damit verbundene *praxeologische Methodologie* (Bohnsack 2003a) bleibt dabei jedoch der Rahmen, in dem die in sozialen

Systemen sich vollziehende mehrdimensionale Konstruktion und Erfahrung von Behinderung dokumentarisch interpretiert werden kann.

Literaturverzeichnis

Bateson, Gregory (1985): *Ökologie des Geistes.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Bächtold, Andreas/Coradi, Urs/Hildbrand, Joseph/Strasser, Urs (1992): *Integration ist lernbar. Erfahrungen mit schulschwierigen Kindern im Kanton Zürich.* Luzern: ED Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik

Biewer, Gottfried (2002): Ethnographische Methoden in der Heilpädagogik. In: *Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und Nachbargebiete*, 71. Jg., H. 1, S. 20–29

Bohnsack, Ralf (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen.* Opladen: Leske + Budrich

Bohnsack, Ralf (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung.* Opladen: Leske + Budrich, S. 191–212

Bohnsack, Ralf (2003a): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (5. Auflage). Opladen: Leske + Budrich

Bohnsack, Ralf (2003b): Qualitative Methoden der Bildinterpretation. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jg., H. 2, S. 239–256

Bohnsack, Ralf (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8. Jg., Beiheft 4, S. 63–81

Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd Michael (2001a): Jugendkulturen und Aktionismus. Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In: Hans Merkens/Jürgen Zinnecker: *Jahrbuch Jugendforschung.* Opladen: Leske + Budrich

Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd Michael (2001b): Ethnisierung und Differenzerfahrung. In: *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, H. 1, S. 15–36

Bourdieu, Pierre (1976): *Entwurf einer Theorie der Praxis.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Dilthey, Wilhelm (1981): *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Eberwein, Hans (1985): Fremdverstehen sozialer Randgruppen/Behinderter und die Rekonstruktion ihrer Alltagswelt mit Methoden qualitativer und ethnographischer Feldforschung. In: *Sonderpädagogik*. 15. Jg., H. 3, S. 97–106

Eberwein, Hans (Hrsg.) (1987): *Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden, Anwendungsbeispiele.* Berlin: Marhold

Eberwein, Hans (1997): Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-)pädagogischen Denkens und Handelns. In: Ders. (Hrsg.): *Handbuch der Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam* (4. Auflage),. Weinheim und Basel: Beltz, S. 55–68

Eberwein, Hans/Köhler, Klaus (1984): Ethnomethodologische Forschungsmethoden in der Sonder- und Sozialpädagogik. Die Notwendigkeit einer interdisziplinären Kulturanalyse für die Integration von Randgruppen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 30. Jg., H. 3, S. 363–380

Erickson, Frederick (1992): Ethnographic Microanalysis of Interaction. In: LeCompte, Margaret/Millroy, Wendy L./Preissle, Judith (ed.): *The Handbook of Qualitative Research in Education.* New York u. a.: Academic Press, S. 201–225

Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswisssenschaft.* Weinheim, München: Juventa

Friske, Andrea (1995): *Als Frau geistig behindert sein. Ansätze zu frauenorientiertem heilpädagogischen Handeln.* München: Ernst Reinhardt Verlag

Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall

Glaser, Barney C./Strauss, Anselm L. (1969): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Goffman, Erving (1967): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Gurwitsch, Aron (1976): *Die mitmenschlichen Begegnungen in der Milieuwelt.* Berlin, New York: de Gruyter

Haeberlin, Urs/Jenny-Fuchs, Elisabeth/Moser Opitz, Elisabeth (1992): *Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren.* Bern, Stuttgart: Haupt-Verlag

Heilpädagogische Forschung (2005): *Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen*, Hefte 1-4

Hildenbrand, Bruno (1984): *Methodik der Einzelfallstudie. Theoretische Grundlagen, Erhebungs- und Auswertungsverfahren, vorgeführt an Fallbeispielen. Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Hagen.* Kurseinheit 1

Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.) (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Hofmann, Christiane/Kunisch, Monika/Stadler, Bernadette (1996): «Ich spiel jetzt in Zukunft den Depp». Geistige Behinderung und Selbstbild. In: *Geistige Behinderung*, 35. Jg., H. 1, S. 26–41

Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32. Jg., S. 339–372

Jeltsch-Schudel, Barbara (1988): *Bewältigungsformen von Familien mit geistig behinderten Söhnen und Töchtern. Gespräche mit Müttern und anderen Familienangehörigen über ihren Alltag mit einem geistig behinderten Kleinkind, Schulkind oder Erwachsenen.* Berlin: Marhold

Kronig, Winfried/Haeberlin, Urs/ Eckhart, Michael (2000): *Immigrantenkinder und schulische Selektion: pädagogische Versionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren.* Bern: Paul Haupt (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik; 26. Beiheft)

Lanfranchi, Andrea (1993): *Immigranten und Schule. Transformationsprozesse in traditionalen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Überleben von Immigrantenkindern.* Opladen: Leske + Budrich

Luckmann, Thomas (1980): *Lebenswelt und Gesellschaft.* Paderborn u. a.: Schöningh

Luhmann, Niklas (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Luhmann, Niklas (1993): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Mannheim, Karl (1952): *Ideologie und Utopie. Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke* (urspr. 1929)

Mannheim, Karl (1964): *Wissenssoziologie.* Neuwied: Luchterhand (urspr. 1931)

Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp (urspr. 1922–1925, unveröff. Manuskripte)

Mayring, Philipp (1983): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken.* Weinheim: Beltz

Mead, George Herbert (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Meier Rey, Christine (1994): *Identität – Frau – Behinderung. Identitätsbildung und Identitätsentwicklung von Frauen mit Behinderungen.* Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.

Moser, Vera (2001): Identitätskonstruktionen in der Sonderpädagogik. Welche Normalität wird produziert? In: Schildmann, Ulrike (Hrsg.): *Normalität, Behinderung und Geschlecht. Ansätze und Perspektiven der Forschung.* Opladen: Leske + Budrich, S. 95–108

Nenwig-Gesemann, Iris (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. In: *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung.* H. 1, S. 41–63

Oevermann, Ulrich/Allert, Tilmann/Gripp, Helga/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer «objektiven Hermeneutik» und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In Hans-Georg Soeffner (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften.* Stuttgart: Metzler, S. 352–433

Opp, Günther/Budnik, Ines/Fingerle, Michael (2004): Sonderschulen – integrative Beschulung. In: Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 345–366

Palmowski, Winfried (1997): Behinderung ist eine Kategorie des Beobachters. In: *Sonderpädagogik*, 27. Jg., H. 3, S. 147–157

Petillon, Hanns (1993): *Das Sozialleben des Schulanfängers: die Schule aus der Sicht des Kindes.* Weinheim: Beltz

Renggli, Cornelia (2004): Disability Studies – ein historischer Überblick. In: Weisser, Jan/Renggli, Cornelia (Hrsg.): *Disability Studies. Ein Lesebuch.* Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, S. 15-26

Riedo, Dominicq (2000): *«Ich war früher ein sehr schlechter Schüler…» Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemals schulleistungsschwacher junger Erwachsener. Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration oder Separation.* Bern u. a.: Haupt

Schütz, Alfred (1971): *Das Problem der sozialen Wirklichkeit.* Gesammelte Aufsätze, Band 1. Den Haag: Nijhoff (Original: 1962)

Schütze, Fritz (1987): *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien.* I. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen

Tervooren, Anja (2000): Differenz anders gesehen: Studien zu Behinderung. In: *Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete.* 69. Jg., H. 3, S. 316–319

Thimm, Walter (1975): Behinderung als Stigma, Überlegungen zu einer Paradigma-Alternative. In: *Sonderpädagogik*. 5. Jg., H. 4, 149–157

Wagner-Willi, Monika (2002): *Verlaufskurve «Behinderung». Gruppendiskussionen mit Beschäftigten einer «Werkstatt für Behinderte».* Berlin: Logos

Wagner-Willi, Monika (2004): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In: *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (2004), H. 1, S. 182–193

Waldschmidt, Anne (1999): *Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer.* Opladen: Leske + Budrich

Waldschmidt, Anne. (2004): «Behinderung» revisited – das Forschungsprogramm der Disability Studies aus soziologischer Sicht. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 73. Jg., H. 4, S. 365–376.

Weisser, Jan/Renggli, Cornelia (Hrsg.) (2004): *Disability Studies. Ein Lesebuch.* Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik

Wohlrab-Sahr, Monika (1993): Empathie als methodisches Prinzip? Entdifferenzierung und Reflexivitätsverlust als problematisches Erbe der «methodischen Postulate zur Frauenforschung». In: *Feministische Studien*, 11. Jg., H. 2, S. 128–139

Wulf, Christoph (2001): *Einführung in die Anthropologie der Erziehung.* Weinheim, Basel: Beltz

Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2001): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln.* Weinheim, München: Juventa

Das Buch «Systemische Sonderpädagogik» nimmt eine reflexiv-kritische Perspektive zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Wissenschaft und als Profession ein. Es greift systemtheoretische Denkrichtungen auf, um aktuelle Fragen der Sonderpädagogik in neuartiger Weise zu entziffern und mit zukunftsweisenden Perspektiven zu verbinden.

Versammelt sind Beiträge aus Forschungsprojekten, die sich alle mit Unschärfen, zunehmender Komplexität, Ambivalenz und Paradoxien beschäftigen, beispielsweise mit

- Herausforderungen an Übergängen im Bildungssystem
- Überlappungen zwischen Pädagogik und Sonderpädagogik
- Sonderpädagogischen Aufgaben im didaktischen Feld
- Unübersichtlichkeiten, die sich aus der zeitgeschichtlichen Entwicklung der Sonderpädagogik selbst ergeben haben
- Sonderpädagogischen Angeboten und der Systemsteuerung.

Der Band richtet sich an Ausbildungsinstitutionen der Erziehungswissenschaft, der Sonder- und Heilpädagogik, an Bildungsverantwortliche und Ausbildende auf allen Systemebenen und der Bildungsverwaltung sowie an die verantwortlichen Akteure in der Praxis.

ISBN 978-3-258-07154-1
9 783258 071541