



universität  
wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Unterstützungs- und Barrierepotentiale aus sozialen Netzwerken in  
Bildungsbiographien von Frauen mit Sehbeeinträchtigung“

verfasst von

Katharina Hubacek, BA

angestrebter akademischer Grad:

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von: Assoz. Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Helga Fasching

## **Danksagung**

Ich möchte mich vorweg bei allen Personen bedanken, die mich unterstützt haben diese Masterarbeit zu verfassen.

An erster Stelle möchte ich mich bei meiner Masterarbeitsbetreuerin Assoz. Prof.in Mag.a Dr.in Helga Fasching für die Begleitung während des gesamten Arbeitsprozesses ganz herzlich bedanken. Vor allem Ihre kritischen Rückmeldungen schon während der Verfassung des Konzepts waren sehr konstruktiv. Danke, dass ich dadurch meinem Forschungsinteresse nachkommen konnte.

Der größte Dank gilt den Interviewpersonen. Ich möchte allen Frauen meinen herzlichsten Dank für das mir entgegengebrachte Vertrauen und ihre Offenheit aussprechen. Denn nur dadurch war es möglich, meinem Forschungsinteresse nachzugehen und mein Forschungsvorhaben umzusetzen.

Ganz besonderer Dank gilt darüber hinaus meiner Familie auszusprechen. Vielen Dank, dass ihr stets an mich geglaubt habt und mich während meines ganzen Studiums immer wieder motiviert habt. Meinen Eltern, Christine und Roland, bin ich sehr dankbar, dass sie mir mein Studium ermöglicht haben und mir jederzeit mit Rat und Tat zur Seite standen. Ein ganz großes Dankeschön sei auch an meine Schwester Isabella gerichtet, die sich bei unseren langen Walkingrunden und Spaziergängen nicht nur all meine Sorgen und Verwirrungen bezüglich der Masterarbeit angehört hat, sondern durch ihr kritisches und konstruktives Nachfragen immer wieder neue Horizonte für mich eröffnet hat. Weiters möchte ich mich auch bei meinem Freund Florian bedanken, der stets verständnisvoll reagierte, wenn ich mich komplett abschottete und in meine „Höhle“ zurückzog, um mich intensiv der Masterarbeit zu widmen. Und Danke, dass du mich durch dein unerschütterliches Vertrauen in mein Können immer wieder bestärkt hast.

Ohne euch, hätte ich das nicht geschafft!

Zu guter Letzt möchte ich mich bei meinen StudienkollegInnen und GegenleserInnen bedanken. Danke für die stundenlangen Telefonate und Treffen, in denen wir Sorgen und Verzweiflungen ausgetauscht haben – geteiltes Leid ist halbes Leid! An alle Gegenleserinnen: Vielen Dank für das sehr zeitaufwendige Durchackern meiner Masterarbeit!!!

## Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Darüber hinaus wurde die vorliegende Masterarbeit von mir weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, am .....

.....

Unterschrift

# Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG.....	6
I. Theoretischer Teil .....	14
1. Behinderung und Geschlecht.....	14
1.1 Begriffsklärungen .....	14
1.1.1 Annäherung an den Behinderungsbergriff .....	14
1.1.2 Die Begriffe Sehbeeinträchtigung, Sehbehinderung und Blindheit.....	16
1.1.3 Annäherung an den Begriff Geschlecht .....	17
1.1.4 Die Strukturkategorien Behinderung und Geschlecht .....	19
1.2 Die UN-Behindertenrechtskonvention .....	20
1.3 Disability Studies .....	23
1.3.1 Historische Entwicklungen der Disbability Studies .....	24
1.3.2 Gegenstand und aktueller Forschungsstand der Disbaility Studies .....	25
1.3.3 Zusammenfassende Gedanken hinsichtlich des Themas Behinderung und Geschlecht in den Disability Studies .....	28
1.4 Gendering Disability - Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht...29	
1.5 Frauen mit Sehbehinderung in Österreich.....	31
2. Biographieforschung im Kontext von Bildungswissenschaft .....	33
2.1 Grundlagen der Biographieforschung .....	34
2.2 Bildungsbiographien .....	35
2.3 Bildung, Geschelcht und Behinderung als Perspektiven der Bildungsforschung - Die Verwobenheit von Bildung, Geschlecht und Behinderung .....	35
2.4 Behinderung und Geschlecht als biographische Bildungsphänomene .....	37
2.4.1 Inhaltliche Bestimmung von Behinderung .....	37
2.4.2 Prozessbezogene Bestimmung von Behinderung .....	38
2.4.3 Behinderung und Geschlecht als identitäts- und bildungsstiftende Grundlage .....	40
3. Netzwerk-Perspektive .....	41
3.1 Grundlagen und Begriffsklärungen der Netzwerk-Perspektive .....	41
3.1.1 Formen und Merkmale sozialer Netzwerke .....	42
3.1.2 Funktionen und Wirkungen sozialer Netzwerke .....	43

3.2	Netzwerke von Frauen mit Behinderung .....	45
3.3	Spannungsfeld Netzwerke - Unterstützung und Diskriminierung durch soziale Netzwerke .....	46
4.	Analyserahmen für die empirische Untersuchung .....	51
II.	Empirischer Teil .....	54
5.	Methodische Grundlegung .....	54
5.1	Erhebungsmethode .....	54
5.1.1	Biographisch-narratives Interview .....	54
5.1.2	Zugang zum Forschungsfeld.....	57
5.1.3	Forschungsethik .....	57
5.1.7	Durchführung des Interviews.....	58
5.2	Auswertungsmethode .....	59
5.2.1	Biographischer Verlauf .....	60
5.2.2	Analyse biographischer Daten .....	61
5.2.3	Analyse der Textsegmente.....	63
5.2.4	Thematische Feldanalyse der Sequenzen .....	64
5.2.5	Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte und Feinanalyse einzelner Textstellen .....	65
5.2.6	Kontrastierung der erzählten mit der erlebten Lebensgeschichte .....	66
5.2.7	Kontrastiver Vergleich im Sinne des minimalen Vergleichs nach Schütze (1983) ...	66
6.	Darstellung der Ergebnisse.....	67
6.1	Biographie Elisabeth .....	67
6.1.1	Thematisches Feld .....	67
6.1.2	Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte und Feinalyse .....	68
6.1.3	Kontrastierung des thematischen Felds mit der erlebten Lebensgeschichte .....	74
6.2	Biographie Barbara .....	74
6.2.1	Thematisches Feld .....	74
6.2.2	Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte und Feinalyse .....	75
6.2.3	Kontrastierung des thematischen Felds mit der erlebten Lebensgeschichte .....	80
6.3	Biographie Sandra .....	80

6.3.1 Thematisches Feld .....	81
6.3.2 Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte und Feinalyse .....	82
6.3.3 Kontrastierung des thematischen Felds mit der erlebten Lebensgeschichte .....	88
6.4 Minimal kontrastiver Vergleich - Beantwortung der Forschungsfrage .....	89
7. Diskussion und theoretische Einbettung der Ergebnisse .....	93
III. Resümee, offene Fragen und Ausblick .....	96
Literaturverzeichnis .....	99
Abbildungsverzeichnis.....	107
Abkürzungsverzeichnis .....	108
Anhang .....	109
Abstract .....	109
Transkriptionsregeln.....	110
Lebenslauf.....	111

## Einleitung

„Ich glaub, also ich hätte den Einstieg nicht so toll geschafft, wenn ich nicht die Kollegen gehabt hätte, die mich so toll unterstützt haben.“

(Elisabeth Stroh)<sup>1</sup>

„Das waren halt so Dinge, die bleiben halt auch hängen, weil man halt gemerkt hat also wenn die Leute in ihrem System drin sind, dann fällt denen das ganz schwer jemanden aktiv zu unterstützen.“

(Sandra Aichinger)<sup>23</sup>

Diese Zitate wurden aus zwei Interviews, die zur Datenerhebung dieser Masterarbeit durchgeführt wurden, entnommen. Sie verweisen inhaltlich darauf, dass die Lebens- und Bildungsgeschichten von Frauen mit Behinderung sowohl von förderlichen als auch hinderlichen sozialen Aspekten beeinflusst werden. Durch diese Zitate kann der Titel der Masterarbeit an empirischem Material veranschaulicht werden.

Die Aussagen wurden von zwei Frauen, wovon eine blind ist und die andere eine starke Sehbehinderung hat, getätigt. Beide Frauen können der Personengruppe *Frauen mit Behinderung* zugeordnet werden, wodurch eine thematische Auseinandersetzung mit diesen Frauen dem Fachgebiet der Inklusiven Pädagogik zuzuordnen ist. Der Begriff *Inklusive Pädagogik* ist eine Weiterentwicklung der Disziplin der Heil- und Sonderpädagogik, welche im Allgemeinen als *Pädagogik der Behinderten* verstanden wird (Böhm 2005, 277, 561f.). Als AdressatIn dieses Fachgebiets wird *der Behinderte* gesehen. Die damit angesprochene Personengruppe wirkt wie eine geschlechtsneutrale Masse, eine Differenzierung in Männer und Frauen gibt es zu meist nicht, wodurch davon ausgegangen werden könnte, „der Personenkreis der behinderten Menschen sei ohne Geschlecht“ (Eiermann et. al. 2000, 48f.). Diese Feststellung lässt sich an einem Beispiel aus der Öffentlichkeit gut veranschaulichen. Toiletten sind unterteilt für Frauen, Männer und Rollstuhlfahrer, welche die Gruppe der Menschen mit Behinderung repräsentieren sollen. Menschen ohne Behinderung erfahren hier ihrem Geschlecht entsprechend eine Differenzierung, Menschen mit Behinderung werden auch in diesem Bereich als eine geschlechtslose Masse zusammengefasst.

Neben dieser Zusammenfassung von Männern und Frauen mit Behinderung zu einer geschlechtsneutralen Masse, zeigt sich auf der anderen Seite auch die Tendenz, dass die Personengruppe Menschen mit Behinderung männlich definiert ist. Die Bezeichnung *der*

---

<sup>1</sup> Zitat aus Interview 1 mit Elisabeth Papst

<sup>2</sup> Zitat aus Interview 3 mit Sandra Aichinger

*Behinderte* schließt zu meist von vornherein die sprachliche Beachtung von Frauen mit Behinderung aus, da es keine weibliche Form zu diesem Begriff gibt. Frauen mit Behinderung treten damit in der „doch eindeutig männlich definierten Masse *der Behinderten*“ (Köbsell 1993, 33; Hervorh. i. O.) zurück. In der Diskussion der scientific community, in der Forschung und auch in der Literatur wird sich „entweder nur mit der Frauenfrage oder nur mit der (geschlechtsneutralen) ‚Behindertenfrage‘ beschäftigt“ (Eiermann et. al. 2000, 48). Auch Witt-Löw und Breiter (2005, 14) zeigen auf, dass in der Debatte der Inklusiven Pädagogik ein Mangel an der Thematisierung des Genderaspekts ausfindig zu machen ist, „das heißt, es wird nicht zwischen den Interessen von Männern und Frauen unterschieden, sondern scheinbar geschlechtsneutral von ‚dem Blinden‘ gesprochen“.

Es lässt sich erkennen, dass Frauen mit Behinderung somit entweder in einer geschlechtsneutralen Masse mitschwimmen oder dass sie nur in der männlichen definierten Welt *des Behinderten* mitgedacht, jedoch nicht explizit genannt oder thematisiert werden. An diesem Punkt soll die Masterarbeit ansetzen und die Personengruppe Frauen mit Sehbehinderung soll explizit zu Wort kommen, damit eine Auseinandersetzung mit ihren individuellen Erfahrungen und Bedeutungen gestartet werden kann. Dazu wird zunächst der aktuelle Forschungsstand umrissen, um aufzuzeigen, an welcher Stelle die Forschungsfrage dieser Masterarbeit relevant wird.

#### *Aktueller Forschungsstand und Forschungslücke*

Das Thema *Frauen mit Behinderung* ist für die Forschung an der Schnittstelle von Geschlecht und Behinderung festzulegen, wodurch sich ein interdisziplinäres Forschungsfeld eröffnet. Sowohl Frauenforschung, als auch die Forschung der Inklusiven Pädagogik sind für diese Thematik von Relevanz.

Die Frauenforschung im Gebiet der Inklusiven Pädagogik kann als junges Fachgebiet angesehen werden, welches sich gegen Ende der 1970-iger Jahre im Zuge der Frauenbewegung und feministischen Frauenforschung entwickelt hat (vgl. Bretländer 2007; Demmer 2013; Schildmann, Bretländer 2000; Schildmann 2004; Schildmann 2007; Witt-Löw, Breiter 2005). Nach Schildmann (2000) hat die Frauenforschung in der Behindertenpädagogik bisher drei Entwicklungsphasen durchlaufen. Dazu zählen die Initiativphase, die Phase der Ausdifferenzierung und eine begonnene Phase der wissenschaftlichen Vertiefung. (vgl. Schildmann, Bretländer 2000, 9ff.) In den ersten beiden Phasen stehen vor allem die Lebensbedingungen und die soziale Lage von Frauen mit Behinderung im Vordergrund. (vgl. Barwig, Busch 1993; Barzen 1988; Braun, Niehaus 1992; Ehrig 1996; Ewinkel, Hermes 1985; Jantzen 1997; Jonas 1988; Köbsell 1993; Lorbeer 1988; Schildmann 1983; Steengrafe 1995)

In der Zeit ab 1997 zeichnet sich eine dritte Phase der Frauenforschung in der Inklusiven Pädagogik ab, die sich durch eine wissenschaftliche Vertiefung des Fachgebietes charakterisiert und bis zum heutigen Tage weiterläuft. Festzuhalten ist, dass die Forschung zum Einen von Ansätzen des Konstruktivismus und De-Konstruktion von Geschlecht und Behinderung beeinflusst wird (Schildmann 2007, 280). Beispielhaft ist hierfür die empirische Studie von Kulmer (2000) zu nennen, in der die Lebensweise von Frauen mit Behinderung im Denkraum des radikalen Konstruktivismus analysiert wird.

Zum anderen wurden in dieser dritten Phase der Frauenforschung in der Inklusiven Pädagogik Behinderung und Geschlecht als zwei zentrale Strukturkategorien betrachtet und miteinander verglichen. Es wurde damit nach den sozialen Ungleichheitslagen der Kategorie Geschlecht und auch der Kategorie Behinderung gefragt. Vor allem die Frage nach den gesellschaftlichen Maßstäben, die zu sozialen Ungleichheitslagen führen, hat gegen „Ende der 1990-er Jahre zu einer Beteiligung der ‚Frauenforschung in der Behindertenpädagogik‘ an der interdisziplinären ‚Normalismusforschung‘“ (Schildmann 2007, 280) geführt. Die Verwobenheit der Kategorien Geschlecht und Behinderung wurde nun auch im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Konstruktion von Normalität betrachtet. Es lässt sich festhalten, dass das Thema von sozialen Ungleichheitslagen auf allen Ebenen der Inklusiven Pädagogik wiederzufinden sind (ebd.). Für Schildmann (2012, 93) erfordert daher eine „Inklusive Pädagogik ... eine fundierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diversen sozialen Ungleichheitslagen, die überhaupt erst ... zu negativen Zuschreibungen und Statuszuweisungen führen und Behinderung (im sozialen Sinne) hervorbringen“. Um soziale Ungleichheitslagen erforschen zu können, bietet sich der Theorieansatz der Intersektionalitätsforschung an, welcher als „Weiterentwicklung der sozialwissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung, sowie Weiterentwicklung der sozialen Ungleichheitslagen“ (ebd., 94) verstanden werden kann. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf sozialen Strukturkategorien, wie beispielsweise Klasse, Geschlecht, kultureller Hintergrund und Körper, die gesellschaftliche Ungleichheitslagen produzieren und das wechselseitige Verhältnis dieser Strukturkategorien (Schildmann 2010, 14f.). Schildmann (2010, 15; Hervorh. i. O.) postuliert, dass die Perspektive der Intersektionalitätsforschung gewinnbringend für die Inklusive Pädagogik ist, denn es gibt „eine große Forschungslücke, die der wissenschaftlichen Bearbeitung bedarf, soll *Behinderung als soziale Konstruktion* ein wissenschaftlich haltbares Paradigma sein“.

Der Gedanke von Behinderung als soziale Konstruktion lässt sich unter anderem in den Disability Studies wieder finden. Die Disability Studies sind, wie die Intersektionalitätsforschung, ein relativ junges Forschungsfeld. Für das Thema dieser Masterarbeit sind die Disability Studies interessant, weil es innerhalb dieser zu einer Kombination von Frauen- und Behindertenforschung aus der Perspektive betroffener Frauen

selbst kommt (Schildmann 2004, 537). Innerhalb der Disability Studies wurde in den 1980-iger Jahren das *soziale Modell von Behinderung* entwickelt. Behinderung wird hier verstanden als „das Produkt sozialer Organisation. Sie entsteht durch systematische Ausgrenzungsmuster, die dem sozialen Gefüge inhärent sind“ (Waldschmidt 2006, 86). Der Mensch mit Behinderung gilt im sozialen Modell der Disability Studies nicht aufgrund einer körperlichen Beeinträchtigung als behindert. Er wird erst durch die Gesellschaft, durch seine soziale Umwelt, zum *Behinderten*, die ihn an bestimmten Bereichen nicht teilnehmen lässt.

Neben der Intersektionalitätsforschung und der Forschung der Disability Studies ist ein weiterer aktueller Forschungsstrang der Frauenforschung in der Inklusiven Pädagogik auszumachen. So lassen sich viele wissenschaftliche Arbeiten und Forschungsprojekte zum Thema Identitätsentwicklung von Frauen mit Behinderung finden. Eine der ersten Arbeiten in diesem Themenbereich ist die Studie von Steengrafe (1995), die mit Berücksichtigung von identitätstheoretischen Aspekten nach subjektiven Sinn- und Deutungsmustern von jungen Frauen mit körperlicher Behinderung fragt. Neben Forschungen zur Identitätsentwicklung von Frauen mit Behinderung lassen sich auch biographische Forschungsarbeiten finden, welche sich mit Lebensgeschichten der betroffenen Frauen auseinandersetzen. Hierzu ist die Dissertation von Tremel (2003) mit dem Titel *Selbstwertgefühl behindert?* und Bretländer (2007) mit ihrem Werk *Kraftakte: Lebensalltag und Identitätsarbeit körperbehinderter Mädchen und junger Frauen* zu nennen. Auch die zuvor genannte Arbeit von Bruner (2005) lässt sich einem biographischen Forschungsansatz zuordnen.

Weiters sind für den Bereich der Frauenforschung in der Inklusiven Pädagogik noch zwei grundlegende aktuelle Werke, die dem Vorhaben der Masterarbeit am nächsten kommen, zu nennen. Die erste Monographie wurde von Demmer (2013) unter dem Titel *Biografien Bilden. Lern- und Bildungsprozesse von Frauen mit Behinderung im Spannungsfeld von Teilhabe und Ausschluss* verfasst. In dieser Dissertationsstudie stehen Frauen mit Behinderung im Mittelpunkt, da sie laut der Autorin mit vielfältigen Diskriminierungen zu kämpfen haben und nur unzureichend Beachtung gefunden haben. Es lassen sich in der Entwicklungsgeschichte der Frauenforschung in der Inklusiven Pädagogik zwar einige Auseinandersetzungen zu dieser Thematik finden, sie entspringen jedoch überwiegend der Inklusiven Pädagogik (Demmer 2013, 356). „Vonseiten der Allgemeinen Erziehungswissenschaft [und der Bildungswissenschaft; Anm. K.H.] wurde die Auseinandersetzung mit dem Komplex Behinderung jedoch stark vernachlässigt“ (ebd.). Der Studie von Demmer liegt daher ein biographisch bildungstheoretischer Ansatz zu Grunde, der sich mit den subjektiven Bedeutungen von Behinderung und Geschlecht beschäftigt und der dabei auch der Frage der Verwobenheit von Geschlecht und Behinderung mit Bildungsprozessen nachgeht (ebd., 368f.).

Ein unterschiedlicher Ansatz, obwohl die Zielgruppe ebenso Frauen mit Behinderung ist, lässt sich in der Dissertation von Pittus (2011) finden. Das Werk ist als qualitative Studie, im Sinne der Biographieforschung angelegt und der Titel lautet *Spannungsfeld Netzwerke. Über „Hemmschuhe“, „Rückenstärker“ und „Türöffner“ in Erwerbsbiographien körperbehinderter Frauen*. Pittus (2011, 28) nimmt in ihrer Forschungsarbeit „soziale Netzwerke körperbehinderter Frauen im Rahmen ihrer Erwerbsbiographien in den Blick“. Es kommen somit vier Forschungsbereiche zur Geltung: soziale Netzwerke, Genderthematik, Behinderungsthematik und Erwerbsbiographien. Durch die Studie sollten subjektive Perspektiven von Frauen mit Behinderung bezüglich ihrer Erfahrungen im Berufsweg aufgedeckt werden. Pittus (ebd.) konnte aufzeigen, dass die körperliche Beeinträchtigung nicht als stärkstes Hindernis für die betroffenen Frauen erscheint, vielmehr und es soziokulturelle und individuelle Beeinträchtigungen. Diese beleuchtet Pittus (ebd.) aus der Netzwerk-Perspektive und beschreibt, dass aus sozialen Netzwerken sowohl fördernde, als auch hinderliche Aspekte für die Erwerbsbiographie von Frauen mit Behinderung entspringen können.

Im Rückblick auf den eben skizzierten Forschungsstand lässt sich erkennen, „dass in bisherigen Arbeiten überwiegend ein sozialisations- bzw. identitätstheoretischer, psychologisch motivierter Zugang zum Thema gewählt wurde“ (Demmer 2013, 368). Und obwohl Demmer (2013) und Pittus (2011) in ihrem Vorgehen dem Forschungsvorhaben der Masterarbeit sehr nahe kommen, bleibt doch noch eine Lücke offen, die eine wissenschaftlichen Auseinandersetzung Wert ist. Demmer (2013) beschäftigt sich zwar mit den Bildungswegen von Frauen mit Behinderung, eine vertiefte Auseinandersetzung der Bedeutung des sozialen Umfeldes ist jedoch nicht ausfindig zu machen. Bei Pittus (2011) kann hingegen eine solche Vertiefung gefunden werden, indem sie sich mit fördernden und hemmenden Aspekten, die aus sozialen Netzwerken entstehen können, beschäftigt. Jedoch beschränkt sie sich in ihrer Studie auf Erwerbsbiographien, wodurch Bildungsgeschichten von betroffenen Frauen nicht im Mittelpunkt stehen. Das Thema *Unterstützungspotentiale und Barrieren aus Netzwerken in Bildungsbiographien von Frauen mit Sehbehinderung* wurde somit noch in keiner Forschungsarbeit umfassend behandelt. Durch dieses Thema werden verschiedene Forschungsbereiche miteinander verknüpft. So finden einerseits der Behinderungskontext, als auch die Genderthematik, die Netzwerk-Perspektive und bildungsbiographische Zusammenhänge Eingang in die Auseinandersetzung.

### *Zentrale Forschungsfrage*

Mit der Darstellung des Forschungsstandes konnte eine Forschungslücke aufgezeigt werden. Biographisch wahrgenommene Unterstützungen und Barrieren aus sozialen Netzwerken in Bildungswegen von Frauen mit Behinderung wurden bisher noch nicht ausreichend

untersucht. Aufgrund dessen hat sich folgende zentrale Forschungsfrage für diese Masterarbeit ergeben:

*„Inwiefern können Unterstützungs- oder Barrierepotentiale aus sozialen Netzwerken im Kontext von Bildungsbiographien von Frauen mit Sehbeeinträchtigung erwachsen?“*

Diese Forschungsfrage soll ermöglichen, dass untersucht wird, auf welche Art und Weise sich Bildungsbiographien von Frauen mit Sinnesbeeinträchtigung gestalten. Es soll erforscht werden, auf welche unterstützenden Ressourcen sie zurückgreifen können und inwiefern Barrieren für den Bildungsweg als Frau mit Behinderung ausfindig zu machen sind. An dieser Stelle soll hervorgehoben werden, dass die Auseinandersetzung mit Unterstützungspotentialen und Barrieren aus sozialen Netzwerken aus Sicht der Betroffenen erfolgen soll. Des Weiteren soll eine Beschäftigung damit erfolgen, wie fördernde und hemmende Aspekte aus sozialen Netzwerken bei Bildungsentscheidungen zu tragen kommen. Zusammenfassend soll damit untersucht werden, inwiefern die Erfahrung von Unterstützung, Ressourcen, aber auch Barrieren, die infolge von sozialen Netzwerken entstehen können, einen Einfluss auf den Bildungsweg von Frauen mit Sehbehinderung haben.

Ziel dieser Masterarbeit ist es, eine Auseinandersetzung mit der besonderen Bildungssituation von Frauen mit Seheinderung zu führen. Es soll darauf aufmerksam gemacht werden, inwiefern das soziale Umfeld beziehungsweise das soziale Netzwerk Einfluss auf den Bildungsweg von betroffenen Frauen nehmen kann. Die Bearbeitung dieses Themas soll einen ersten Einblick in mögliche Unterstützungsmöglichkeiten, die aus dem sozialen Netzwerk für den individuellen Bildungsweg erwachsen können, verschaffen. Es wird jedoch auch darauf geachtet, den Blick für mögliche Barrieren, die aus sozialen Netzwerken entstehen können, offenzuhalten. Die Masterarbeit dient somit dazu, Bildungsbiographien von Frauen mit Behinderung aus der Netzwerkperspektive zu beleuchten und dadurch ein noch nicht ausreichend beachtetes Forschungsfeld zu eröffnen. Die Dringlichkeit einer Auseinandersetzung mit der individuellen Bildungssituation von Frauen mit Sehbehinderung wird von der Tatsache verstärkt, dass etwa jede zehnte Frau nach UNO-Angaben als behindert gilt (International Disability Foundation 1998; zit. n. Arnade 2000, 1). Man kann folglich nicht davon ausgehen, dass Frauen mit Behinderung eine Minorität wären und dass die Vernachlässigung der Beschäftigung mit ihren Lebens- und Bildungsbedingungen keine Auswirkungen hätte. Eine Sensibilisierung für Lebens- und Bildungsbiographien, den damit verbundenen Bedürfnissen und Barrieren, aber auch Stärken und Ressourcen von Frauen mit Behinderung, ist von Nöten. Denn nur durch eine

Auseinandersetzung mit diesem Thema kann ein Verständnis entstehen, aus dem Veränderungsmöglichkeiten hervorgehen können, die es Frauen mit Behinderung ermöglichen, in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen, allen voran in Bildung, gleichberechtigt zu partizipieren. (vgl. Buchinger, Gschwandtner 2007, 5ff.)

Dem Forschungsinteresse und der Forschungsfrage wird sich methodisch mit der Biographieforschung und einer hermeneutischen Literaturanalyse genähert. Um die oben genannte Forschungsfrage beantworten zu können, wurde das bildungsbiographische Interview als Interviewform gewählt, da es eine Kombination aus teilstandardisiertem und narrativem Interview ist (Hopf 2000, 353). Das bildungsbiographische Interview ermöglicht es, den Fokus auf eine bestimmte Lebensspanne, in diesem Fall ab dem Eintritt in die erste Bildungseinrichtung, zu legen und trotzdem eine narrative Gesprächsführung aufrecht zu erhalten. Für die Masterarbeit sollen drei bildungsbiographische Interviews geführt werden. Für die Auswahl der Interviewpersonen gilt anzumerken, dass alle drei Interviewpersonen eine Sehbeeinträchtigung haben, wodurch die Zielgruppe der Masterarbeit auf Frauen mit Sehbeeinträchtigung eingegrenzt ist.

Nachdem die Interviews geführt und transkribiert wurden, erfolgt eine methodische Auswertung der Interviews im Sinne einer biographischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2011, 174-211). Die Einzelfallanalysen werden dann aufeinander bezogen und miteinander verglichen (Dausien 2006, 65), um die Forschungsfrage umfassend beantworten zu können.

### *Aufbau der Masterarbeit*

Die eben vorgestellte Forschungsfrage soll durch diese Masterarbeit beantwortet werden. Dazu teilt sich der Aufbau der Arbeit in zwei große Bereiche, einen theoretischen und einen empirischen Teil.

Der theoretische Teil stellt den ersten Abschnitt der Masterarbeit dar. Er dient dazu, ein gewisses Hintergrundwissen aufzubauen und damit eine theoretische Sensibilisierung für *Unterstützungspotentiale und Barrieren aus Netzwerken in Bildungsbiographien von Frauen mit Sehbeeinträchtigung* zu ermöglichen. Damit soll es ermöglicht werden, das empirische Material im Anschluss an den ersten Teil auszuwerten und zu interpretieren.

Das erste Kapitel (1.) nimmt Bezug auf das Thema *Behinderung und Geschlecht*. In diesem ersten Kapitel werden vordergründig Begriffsklärungen vorgenommen. Es findet eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Verständnisweisen und Bedeutungen von *Behinderung*, *Geschlecht* und *Sehbeeinträchtigung* statt. Des Weiteren soll herausgearbeitet werden, wie Behinderung und Geschlecht in verschiedenen Konzeptionen zu tragen kommt.

Dazu werden die UN-Behindertenrechtskonvention, die Disability Studies und die Intersektionalitätsforschung herangezogen und vorgestellt.

Im zweiten Kapitel (2.) steht das Thema *Biographieforschung und Bildungsbiographien* im Vordergrund. Dazu werden in einem ersten Schritt die Grundlagen der Biographieforschung vorgestellt. Anschließend soll näher auf Bildungsbiographien von Frauen mit Behinderung eingegangen werden.

Eine Vorstellung der Netzwerkanalyse erfolgt im dritten Kapitel (3.). Diesbezüglich werden zuerst Begriffe der Netzwerkperspektive herausgearbeitet und Grundlagen vorgestellt. Anschließend soll die Thematik *Netzwerke und Unterstützungspotentiale von Frauen mit Behinderung* näher beleuchtet werden.

In Kapitel 4 (4.) werden die theoretischen Sichtweisen der ersten Kapitel nochmals zusammengefasst und es wird versucht einen Analyserahmen für die empirische Untersuchung zu formulieren.

An den Theorieteil schließt der zweite große Bereich der Masterarbeit, der empirische Teil, an. Damit soll gezeigt werden, wie methodisch gearbeitet wurde, welche Ergebnisse aus der empirischen Arbeit gefunden werden konnten und wie sich die Ergebnisse in einer theoretischen Einbettung diskutieren lassen.

Dazu soll im Kapitel (5.) eine methodische Grundlegung erfolgen. Dabei wird das narrativ-biographische Interview als Erhebungsmethode vorgestellt und Einblick in den Zugang zum Forschungsfeld und die Forschungsethik gegeben. Weiters wird auf die Auswertungsmethode – die biographische Fallrekonstruktion nach Gabriele Rosenthal (2011) - eingegangen.

Im sechsten Kapitel (6.) werden die Ergebnisse der empirischen Auseinandersetzung präsentiert. Es soll eine Auseinandersetzung mit einzelnen Analyseschritten der Auswertung erfolgen und ein kontrastiver Vergleich der drei geführten Interviews gezogen werden.

Den Abschluss des empirischen Teils bildet eine Diskussion der empirischen Ergebnisse (7.). Diese sollen in den theoretischen Analyserahmen eingebettet und anhand der theoretischen Sichtweisen beleuchtet werden. In diesem Kapitel soll die Forschungsfrage beantwortet werden.

Nach dem theoretischen und empirischen Teil wird in einem letzten Teil Bilanz gezogen. Resümierend wird die Antwort auf die Forschungsfrage nochmals dargestellt, offene Fragen angeführt und ein Ausblick auf mögliche weitere Forschungsarbeiten gegeben.

# I. Theoretischer Teil

## 1. Behinderung und Geschlecht

Dieses Kapitel dient dem theoretisch differenzierten Einstieg in die Thematik *Behinderung und Geschlecht*. Dazu werden Begriffsklärungen von Behinderung, Sehbehinderung und Geschlecht vorgenommen. Des Weiteren werden die UN-Behindertenrechtskonvention, die Disability Studies und die Intersektionalitätsforschung als Konzeptionen vorgestellt und es wird herausgearbeitet, inwiefern in diesen Konzeptionen Behinderung und Geschlecht dargestellt wird.

Abschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Lebenssituation von Frauen mit Behinderung im Allgemeinen, und Frauen mit Sehbehinderung im Speziellen. Es wird dabei auf statistische Daten zurückgegriffen und es soll ein knapper Überblick über die betroffenen Frauen in Österreich gegeben werden.

### 1.1 Begriffsklärungen

#### 1.1.1 Annäherung an den Behinderungsbegriff

Aktuell hat sich der Begriff *Behinderung* sowohl in der Fach- als auch in der Alltagssprache durchgesetzt. Vor allem im alltäglichen Sprachgebrauch wird dabei von „Sinnesbeeinträchtigungen sowie körperlichen und kognitiven Beeinträchtigungen“ (Biewer 2009, 38f.) gesprochen. Damit ist *Behinderung* ein sehr vielfältiger Sammelbegriff. Nicht nur im internationalen Vergleich oder in unterschiedlichen Fachdisziplinen sind damit differente Bedeutungen verbunden, selbst innerhalb der Fächer gibt es verschiedene Verständnisweisen von Behinderung. „Sozialrechtliche ..., medizinische ..., heilpädagogische ... oder soziologische ... Zugänge zum Phänomen der Behinderung können sich auf ganz unterschiedliche Gruppen beziehen“ (ebd., 39). Für die Inklusive Pädagogik wurde *Behinderung* Anfang der 70-iger Jahre durch das grundlegende Werk *Pädagogik der Behinderten* von Ulrich Bleidick (1972) zum zentralen Begriff. Seine Wurzeln hat der Begriff jedoch nicht in der Pädagogik, sondern im Sozialrecht. (ebd.)

In der aktuellen heilpädagogischen Diskussion wird in Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Behinderungsbegriffs oftmals auf die ICF und deren Verständnis von Behinderung verwiesen. Das bio-psycho-soziale Modell der ICF wurde von der WHO im Jahre 2001 als Weiterentwicklung der ICDH-2 präsentiert. Im ICF-Modell ist ein relationaler und sozialer Ansatz von Behinderung vertreten. „Es werden Bereiche klassifiziert, in denen Behinderungen auftreten können“ (DIMDI 2005, 5) und „es können unmittelbar positive und negative Bilder der Funktionsfähigkeit erstellt werden“ (ebd.). Behinderung wird im ICF-Modell daher als „Oberbegriff zu jeder Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit eines Menschen“ (ebd., 4) verstanden. Mit dem bio-psycho-sozialen Modell können der

„Gesundheitszustand und mit Gesundheit zusammenhängende Zustände“ (ebd., 14) klassifiziert werden. Ausgangspunkt ist ein Gesundheitsproblem oder eine Krankheit, für dessen Klassifikation werden je zwei Teile mit zwei Komponenten herangezogen (Biewer 2009, 64). Der erste Teil sind *Funktionsfähigkeit und Behinderung*. Dazu zählen zum einen die Komponenten *Körperfunktionen und -strukturen*, womit physiologische, psychologische und organische Funktionen und Sinnesfunktionen gemeint sind und zum anderen die Komponenten *Aktivität*, somit die Erledigung einer Aufgabe oder Handlung durch einen Menschen, und *Partizipation*, Teilhabe eines Menschen in eine Lebenssituation, zählen (DIMDI 2005, 16). Der zweite Teil besteht aus den *Kontextfaktoren*, welche sich in die Komponenten *Umweltfaktoren* und *personenbezogene Faktoren* gliedern. Mit *Umweltfaktoren* sind Einflüsse der sozialen, materiellen und einstellungsbezogenen Umwelt auf die Funktionsfähigkeit oder Behinderung gemeint und mit *personenbezogenen Faktoren* ist die Vorstellung von inneren Einflüssen einer Person auf die Funktionsfähigkeit oder Behinderung verbunden (ebd., 17). Behinderung im Sinne des bio-psycho-sozialen Modells ist damit die Summe der Wechselwirkungen zwischen dem Gesundheitsproblem eines Menschen und seinen personenbezogenen, sowie umweltbezogenen Faktoren (ebd., 22). Zur abschließenden Veranschaulichung dieser Wechselwirkungen sei das bio-psycho-soziale Modell der ICF in seinen Grundzügen dargestellt:



**Abb. 1** (Darstellung in Anlehnung an DIMDI/WHO 2005, 23)

Mit dem Behinderungsbegriff der ICF wurde ein zeitgemäßer Deutungsversuch von Behinderung dargestellt. Es sei an dieser Stelle jedoch nochmals auf die große Vielfalt des Behinderungsbegriffs hingewiesen, welche aufrechterhalten bleiben soll, um die Gefahr der Stigmatisierung zu schmälern (Pittus 2011, 14).

### 1.1.2 Erläuterung der Begriffe Sehbeeinträchtigung, Sehbehinderung und Blindheit

Wie aus dem Titel dieser Arbeit schon hervorgeht, stehen Frauen mit Sehbehinderung im Mittelpunkt dieser Auseinandersetzung. Eine Annäherung an die verschiedenen Begrifflichkeiten Sehbeeinträchtigung, Sehbehinderung und Blindheit ist daher von Nöten. Für die Masterarbeit wurde der Begriff Sehbeeinträchtigung gewählt, da er bei der Durchsicht einschlägiger wissenschaftlicher Werke als Oberbegriff für Blindheit und Sehbehinderung erscheint. Das ist bedeutend, da die Interviewpersonen sowohl blind, als auch sehbehindert sind und um sie als gesamte Gruppe anzusprechen zu können, braucht es den Oberbegriff Sehbeeinträchtigung.

Von Blindheit und Sehbehinderung wird gesprochen, wenn es zu einer Beeinträchtigung des Gesichtsnervs kommt. Eine Abgrenzung dieser beiden Begriffe kann nicht genau gezogen werden, da auch in der internationalen Handhabung verschiedene Definitionen zu finden sind. Der ausschlaggebende Punkt einer Unterscheidung von Blindheit und Sehbehinderung ist die Art und Weise wie Betroffene ihre Umwelt erfahren. (Biewer 2009, 47f.) Walther (2005, 16) versucht sich in ihrem Grundlagenwerk *Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik* an folgender Grenzziehung:

„Blindheit als diejenige Bedingung, die in der Auseinandersetzung mit der materialen und sozialen Umwelt nicht auf Visualität Bezug nehmen kann, wird unterschieden von Sehbehinderung als derjenigen Bedingung, deren Auseinandersetzung mit der materialen und sozialen Umwelt auf eine wie auch immer geartete Visualität bezogen ist“.

Anhand dieser Abgrenzung kann erkannt werden, dass es entscheidend ist, ob Umwelterfahrungen noch über visuelle Reize wahrnehmbar sind, dann spricht man von Sehbehinderung, oder ob für die Umweltwahrnehmung andere Sinne, zumeist der Tastsinn und Gehörsinn, kompensatorisch herangezogen werden müssen, womit Blindheit gemeint ist. Es kann daher von Blindheit, im Unterschied zu Sehbehinderung, gesprochen werden, „wenn das Auge absolut keinen Lichtschein wahrnehmen kann“ (Witt-Löw, Breiter 2005, 16).

Für die Differenzierung von Blindheit und Sehbehinderung spielt die Medizin, speziell die Augenheilkunde, eine große Rolle. Ein Mensch gilt als blind, wenn sein Sehvermögen weniger als 1/50 der Sehnorm beträgt. 1/50 des normalen Sehvermögens bedeutet, „dass Gegenstände, die durchschnittlich sehende Menschen in einer Entfernung von 50 m sehen können, sich in einem Abstand von 1 m befinden müssen“ (Biewer 2009, 48). Dagegen wird von einer Sehbehinderung gesprochen, wenn das Sehvermögen zwischen 1/20 und 1/50 der Norm liegt. Diese medizinische Klassifizierung hat jedoch nur begrenzt Aussagekraft, da Gesichtsfeldeinschränkungen, Farbsinnstörungen und Blendenempfindlichkeit ebenfalls Einfluss auf das Sehvermögen nehmen können.

Des Weiteren ergibt sich eine Differenz, je nach dem wann die Sehbeeinträchtigung eintritt: „Personen, die geburtsblind oder in sehr früher Kindheit erblindet sind, haben keine optischen Vorstellungen. Menschen, die später erblinden, haben hingegen ein sehr gutes optisches Vorstellungsvermögen“ (Witt-Löw, Breiter 2005, 16).

Die Ursachen für eine Erblindung oder Sehbehinderung können individuell sehr unterschiedlich sein. Oftmals treten sie in Folge von Krankheiten auf. In Österreich ist als derzeit häufigste Ursache die Frühgeborenenretinopathie zu nennen (vgl. Gruber, Hammer 2000).

Weitere Ausführungen zum Thema Blindheit und Sehbehinderung sind im Kapitel 1.5 zu finden. An dieser Stelle erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Thema *Frauen mit Behinderung* und dabei wird auf die Situation von blinden und sehbehinderten Frauen in Österreich Rücksicht genommen.

### 1.1.3 Annäherung an den Begriff Geschlecht

Der Begriff *Geschlecht* ist sehr vielfältig und weist sowohl in seiner historischen Entwicklung, im internationalen Vergleich, als auch in unterschiedlichen Disziplinen differente Bedeutungen auf. Grundsätzlich können drei prägende Bedeutungsstränge vorgestellt werden: Mit *Geschlecht* kann die biologische Geschlechtszugehörigkeit durch männliche oder weibliche Geschlechtsorgane, der Verweis auf eine gemeinsame Ahnengruppe durch Blutsverwandtschaft oder das *Männliche* oder das *Weibliche* als sozial zugeschriebene Kategorie gemeint sein (vgl. Brockhaus 2008, 818). Die ersten beiden Verständnisweisen sind durch die gesamte historische Entwicklung des mannigfaltigen Begriffs *Geschlecht* andauernd: „er [der Begriff Geschlecht; Anm. K. H.] umfasst die Gesamtheit der Merkmale, die ein Lebewesen als männlich oder weiblich bestimmen, sowie Familie, Generation, Art, Genus“ (Schildmann 2009, 222; zit. n. Becker-Schmidt 1993, 38). In der biologischen Perspektive verhilft *Geschlecht* zur sozialstrukturellen Orientierung in der Gesellschaft, da sie in *weiblich* und *männlich* aufgeteilt werden kann. Diese Einteilung und Zuordnung zu einer Gruppe erfolgt mit der Geburt und prägt folglich das gesamte soziale und kulturelle Leben in einer Gesellschaft (Pittus 2011, 29). Köbsell (2010, 20) führt dies näher aus: „Von dem Augenblick an, an dem das Geschlecht von Kindern bekannt ist, ist es entscheidend an ihren Lebensperspektiven beteiligt, denn sie wachsen in durchgängig geschlechtsstrukturierten Erfahrungsfeldern auf.“ Das Geschlecht ist damit eine mit der Geburt invariable Dimension sozialer Strukturierungen.

Für das Thema dieser Masterarbeit sind jedoch besonders die Verständnisweise von *Geschlecht* in der Frauen- und Geschlechterforschung interessant. Neben der bereits skizzierten biologisch-deterministischen Denkweise von *Geschlecht*, entwickelt sich in der Geschlechterforschung im englischen Sprachraum ab 1970 und im deutschsprachigen

Raum seit den 1990-iger Jahren eine Unterscheidung zwischen Sex und Gender. *Sex* bezeichnet das biologische Geschlecht des Menschen und ist damit eine ontologische Tatsache, hingegen ist *Gender* das soziale zugeschriebene Geschlecht des Menschen, welches als ein historisches, gesellschaftliches und kulturelles Konstrukt verstanden werden kann. (vgl. Köbsell 2010; Pittus 2011) Mit der konstruktivistischen Wende in der Frauen- und Geschlechterforschung wurde in den 90-iger Jahren das Konzept *doing gender* herausgearbeitet. Mit dem Modell *doing gender* wird Geschlecht als rein soziales Phänomen konzipiert und der Fokus liegt auf den sozialen Herstellungsprozessen dieses Phänomens (Pittus 2011, 30). Im Sinne von *doing gender* sieht Dausien (1999, 236) die Konstruktion von Geschlecht als einen interaktiven Prozess, wodurch das Geschlecht eines Menschen durch das Handeln in seiner sozialen Umwelt immer wieder hergestellt wird. Damit ist ein Vorgang gemeint, „in dem die Unterschiede zwischen den Geschlechtern im alltäglichen Handeln ständig hergestellt und verfestigt werden“ (Goeke 2010, 16). Es lässt sich erkennen, dass das Konzept *doing gender* eine dualistisch-dichotome Sichtweise von Geschlechtern zurückweist. Die biologischen Unterschiede aufgrund der Geschlechtsorgane werden dabei nicht „in den Zusammenhang eines (angeblich) männlichen oder weiblichen Sozialcharakters“ (Pittus 2011, 30) gestellt.

Es können jedoch auch schon kritische Stimmen bezüglich des Konzepts *doing gender* ausfindig gemacht werden, da es davon ausgeht, dass nur der einzelne Mensch alleine seine geschlechtliche Definition festlegt. Dabei werden soziale Machtstrukturen und Hierarchien und ihr Einfluss auf die Herstellung einer Geschlechtsdefinition nicht beachtet. (ebd.)

Als Gegenpol zum populären *doing gender* Modell kann Goffmann (2011, 128ff.) genannt werden, der das Geschlecht nicht von einer sozialstrukturellen Position aus sieht, da er sich mit dem Arrangement der Geschlechter beschäftigt. Geschlecht ist für ihn aus zwei Gründen keine bloß subjektive Konstruktionsleistung: Einerseits achtet er die angeborenen biologischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern und andererseits hat er die Einflüsse von Institutionen und rituellen Rahmenbedingungen bei der Anordnung von Geschlechtern im Auge (Goffmann 2011, 138ff.).

An dieser Stelle soll der Bogen zum aktuellen Begriff von Geschlecht nochmals gespannt werden. Geschlecht wird heutzutage als eine zentrale Strukturkategorie angesehen, die bei sozialen Ordnungen und gesellschaftlichen Ungleichheitslagen zur Strukturierung dient (Schildmann 2009, 223). Es kann festgehalten werden, dass diese Geschlechterperspektive in allen betreffenden Forschungsdisziplinen angekommen ist und die Auseinandersetzung mit dem Begriff und der Bedeutung *Geschlecht* noch lange nicht abgeschlossen ist.

#### 1.1.4 Die Strukturkategorien Behinderung und Geschlecht

Anhand der bisherigen Ausführungen lässt sich erkennen, dass *Behinderung* und *Geschlecht* als Strukturkategorien aufzufassen sind. Beide kreisen um die Themen Körper, Ungleichheit, Identität und Sexualität (Köbsell 2010, 21). Gemeinsam ist den Kategorien weiters, dass sie in biologistischer Weise über den Körper definiert werden.

Die Verknüpfung der beiden Strukturkategorien stellt ein sehr junges Forschungsfeld dar. Dabei wird versucht, *Behinderung* in ihrer sozialen Bedingtheit und Konstruktion zu betrachten, ebenso wie *Geschlecht* als sozial hergestellte Kategorie eingeführt wird. *Geschlecht* und *Behinderung* werden dabei nicht als festgeschriebenes Wesensmerkmal eines Menschen aufgefasst, vielmehr „konstituieren [sie; Anm. K.H.] sich in einem Verhältnis untereinander und beide Strukturkategorien enthalten eine hierarchische Beziehung in sich als auch untereinander“ (Goeke 2010, 19). Die binären Anordnungsverhältnisse lassen sich in den Unterscheidungen der Kategorie *Geschlecht* zwischen männlich und weiblich und der Kategorie *Behinderung* zwischen nicht behindert und behindert finden, wobei *Behinderung* „allerdings – verglichen mit Geschlecht – eine flexiblere Gestalt aufweist und durch Vielschichtigkeit charakterisiert ist“ (Schildmann 2001, 8) (vgl. Schildmann 2004). Gemeinsam ist den beiden Kategorien, dass sie als Strukturmerkmale, die zugleich Indikatoren für soziale Ungleichheitslagen sind, angesehen werden. Vergleicht man jedoch die Strukturkategorien *Behinderung* und *Geschlecht*, so kann festgestellt werden, dass die Kategorie *Geschlecht* die Menschheit sozialstrukturell in eine in etwa gleichwertige Gruppe teilt, wohingegen die Strukturkategorie *Behinderung* dazu dient „eine bestimmte Art der *Abweichung von der männlichen bzw. weiblichen Normalität* ... zu definieren und zu klassifizieren“ (Schildmann 2009, 224; Hervorh. i. O.). Aus diesem Vergleich der beiden Strukturkategorien zieht Pittus (2011, 34; Hervorh. i. O.) folgenden Schluss: „*Dies drängt behinderte Menschen in eine Minderheitenposition und lässt sie gleichsam 'geschlechtslos' werden, da das Merkmal Behinderung vor dem Merkmal Geschlecht dominiert.*“

In diesem ersten Unterkapitel wurde versucht, die Begriffe *Behinderung* und *Geschlecht* in einer offenen und differenzierten Darstellung zu umreißen und sie in ihrer wechselseitigen Beziehung zueinander zu beleuchten. Es kann festgehalten werden, dass die Auseinandersetzung mit den Strukturkategorien Behinderung und Geschlecht noch viele Fragen offen lässt und das Forschungspensum in dieser Thematik noch lange nicht ausgeschöpft ist. Inwiefern die beiden Strukturmerkmale in Konzeptionen Eingang gefunden haben, soll in den nächsten drei Kapiteln ausgeführt werden. Beispielhaft werden dazu die UN-Behindertenrechtskonvention, die Disability Studies und die Intersektionalitätsforschung vorgestellt.

## 1.2 Die UN-Behindertenrechtskonvention

Für die Auseinandersetzung mit Behinderung und Geschlecht innerhalb der Disziplin Inklusiver Pädagogik ist die Beschäftigung mit der UN-Behindertenrechtskonvention<sup>4</sup> unerlässlich. Die BRK ist ein internationaler Vertrag, der zur Förderung, zum Schutz und zur Gewährleistung der Menschenrechte von Menschen mit Behinderung verpflichtet.

Österreich war eines der ersten Länder, welches im Jahre 2007 die UN-Behindertenrechtskonvention in New York unterschrieben und im Jahre 2008 ratifiziert hat (BMASK 2010, 1). Spätestens seit diesem Zeitpunkt sollte die Auseinandersetzung mit dem Thema Frauen mit Behinderung keine Seltenheit mehr sein, wie man in der folgenden inhaltlichen Ausführung der BRK feststellen kann. Bereits in der Präambel der BRK heißt es unter Buchstabe P, dass die Vertragsstaaten

„*Concerned* about the difficult conditions faced by persons with disabilities who are subject to multiple or aggravated forms of discrimination on the basis of race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national, ethnic, indigenous or social origin, property, birth, age or other status” (UN Convention 2006 preamble p, 2; Hervorh. i. O.)

Schon an dieser Stelle weist die BRK auf die besondere Gefährdung von Menschen mit Behinderung hin, auf die mehrere Strukturmerkmale zutreffen. Eines dieser Merkmale ist Geschlecht, wodurch aufgezeigt wird, dass eine Frau mit Behinderung aufgrund ihres Strukturmerkmals Behinderung, aber auch aufgrund ihres Geschlechts mehrfachen Benachteiligungen ausgesetzt sein kann. Des Weiteren ist in diesem Zusammenhang der Buchstabe S in der Präambel interessant, indem es heißt:

„*Emphasizing* the need to incorporate a gender perspective in all efforts to promote the full enjoyment of human rights and fundamental freedoms by persons with disabilities” (UN convention preambel s, 3; Hervorh. i. O.)

An dieser Stelle wird von der BRK festgehalten, dass zur Umsetzung ihres Ziels, der Förderung von Menschenrechten und Grundfreiheiten für Menschen mit Behinderung, die Genderperspektive berücksichtigt werden muss. Die Genderperspektive kommt vor allem im Artikel 6 der BRK zu tragen. Darin wird in Absatz 1 festgehalten:

„States Parties recognize that women and girls with disabilities are subject to multiple discrimination, and in this regard shall take measures to ensure the full

---

<sup>4</sup> UN-Behindertenrechtskonvention wird im Folgenden mit BRK abgekürzt.

and equal enjoyment by them of all human rights and fundamental freedoms.”  
(UN convention 2006, article 6, 7)

In diesem Absatz des Artikels 6 zeigt die BRK auf, dass Frauen mit Behinderung von mehreren Benachteiligungen betroffen sein können. Diese Benachteiligungen werden aufgrund der Kategorie Behinderung und der Kategorie Geschlecht hervorgerufen. Dieser Artikel soll die notwendige Beachtung der mehrfachen Benachteiligungen garantieren, damit diesen entgegengewirkt werden kann. Die Vertragsstaaten, und in diesem Sinne auch Österreich, stehen in der Pflicht Maßnahmen zu schaffen, die Frauen mit Behinderung trotz der mehrfachen Diskriminierung Partizipation an Menschenrechten und Grundfreiheiten garantieren. Nähere Ausführungen zu den entsprechenden Maßnahmen sind in Absatz 2 des Artikels 6 der BRK zu finden:

„States Parties shall take all appropriate measures to ensure the full development, advancement and empowerment of women, for the purpose of guaranteeing them the exercise and enjoyment of the human rights and fundamental freedoms set out in the present Convention.” (UN convention, article 6, 7).

Die Maßnahmen des Artikels 6 beziehen sich vor allem darauf, dass Frauen mit Behinderung in ihrer Entwicklung und Entfaltung uneingeschränkt sind und dass ihre Autonomie gefördert und gestärkt wird. Denn nur wenn diese Maßnahmen gesetzt werden, können Frauen mit Behinderung im Sinne der BRK von ihren Menschenrechten und Grundfreiheiten Gebrauch machen. Zusammenfassend lässt sich zu Artikel 6 festhalten, dass hier vor allem „Gender Mainstreaming sowie Disability Mainstreaming bei allen geschlechter- und behinderungsrelevanten Maßnahmen“ (Bretländer, Schildmann 2011, 40) im Vordergrund stehen.

#### *Exkurs: Gender Mainstreaming und Disability Mainstreaming*

Um den Artikel 6 in einer differenzierten Weise betrachten zu können, wird ein kurzer Exkurs zu Gender- und Disability Mainstreaming von Bedeutung sein, um näheren Einblick in diese Ansätze zu erhalten.

*Gender Mainstreaming* lässt sich mit Geschlechtergerechtigkeit übersetzen und bezieht sich auf die Beachtung der verschiedenen Lebensrealitäten von Frauen und Männern bei gesellschaftlichen oder politischen Themen (BMFSFJ 2014, 1). Gender Mainstreaming ist durch die Erkenntnis entstanden, „dass es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt, und

Männer und Frauen in sehr unterschiedlicher Weise von politischen und administrativen Entscheidungen betroffen sein können“ (ebd.). Gender Mainstreaming nimmt seinen Ausgang daher bei einer Differenz der Geschlechtergruppen Männer und Frauen und „zielt auf den Abbau geschlechtshierarchischer Strukturen und sozialer Ungleichheit“ (Goeke 2010, 16). Im Mittelpunkt des Ansatzes steht eine Genderanalyse, welche sich um folgende zentrale Frage konstituiert: „Wie tragen gesellschaftliche Strukturen dazu bei, dass sich geschlechtlich konnotierte Lebens- und Arbeitsweisen immer wieder reproduzieren?“ (ebd., 17). Bei der Analyse ist den unterschiedlichen Lebensrealitäten von Männern und Frauen Beachtung zu schenken, wodurch die Basis für eine gleichberechtigte Teilhabe geschaffen werden kann.

„Der Begriff Disability Mainstreaming lehnt sich implizit und explizit an den Begriff ‚Gender Mainstreaming‘ an“ (Grüber 2007b, [o.S.]). Damit bezieht sich *Disability Mainstreaming* vordergründig auf die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung. Darüber hinaus ist mit Disability Mainstreaming auch ein Konzept gemeint, dass eine „andere Vorgehensweise und ein grundlegendes Umdenken bzw. einen Perspektivenwechsel erfordert“ (Grüber 2007a, 1). Auch Disability Mainstreaming soll eine Beachtung der Gleichstellung und Teilhabe von Menschen mit Behinderung bei politischen und gesellschaftlichen Maßnahmen und Handeln hervorrufen (ebd., 2).

Nach diesem kurzen Exkurs, der eine Vorstellung von Gender- und Disability Mainstreaming ermöglichen soll, wird nun die weitere Auseinandersetzung mit der BRK wieder aufgenommen. Neben den schon dargestellten Atrikeln, in welchen *Behinderung* und *Geschlecht* Beachtung gefunden haben, wurde in der BRK auch in anderen Artikeln die Genderperspektive mitbedacht. So ist bei Artikel 23 *Achtung der Wohnung und der Familie*, Artikel 27 *Arbeit und Beschäftigung* und Artikel 28 *Angemessener Lebensstandard und sozialer Schutz* eine Beachtung der besonderen Lebenssituation von Frauen mit Behinderung vorzufinden.

Der für das Thema dieser Masterarbeit relevante Artikel 24 *Bildung* wird jedoch von Bretländer und Schildmann (2011., 41f.) bezüglich seiner geschlechtersensiblen Gestaltung kritisch betrachtet. In der Einleitung zu Artikel 24 heißt es:

“States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning ...” (UN convention, article 24, 16)

Grundlegend wird hier somit das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung festgehalten und von der Gewährleistung eines inklusiven Schulsystems, welches ohne Diskriminierung stattfindet, dafür aber auf Chancengleichheit bauen soll, gesprochen. Das große Ziel dahinter ist Menschen mit Behinderung einen Prozess des *lifelong learning* zu ermöglichen. Bretländer und Schildmann setzen an dieser Stelle mit ihrem Einwand an. Sie gehen nicht davon aus, dass ein inklusives Schulsystem sicherstellen kann, „dass behinderte Kinder und Jugendliche als Mädchen und Jungen mit geschlechterspezifischen Voraussetzungen und Bedürfnissen an das Lernen und an das (zukünftige) Leben gesehen und geachtet würden“ (Bretländer, Schildmann 2011, 41). Sowohl in Theorie als auch in der Praxis haben Integrations- und Inklusionsmodelle gezeigt, dass eine sehr starke Fokussierung auf der Individualisierung der Menschen mit Behinderung liegt und dass „die Wechselwirkungen zwischen den Ungleichheitsindikatoren Geschlecht und Behinderung ... tendenziell ausgeblendet werden“ (ebd.). Doch gerade diese Auseinandersetzung mit Geschlecht und Behinderung muss stattfinden, wenn die BRK ihrem Ziel des Artikels 24 nachkommen will, dass Bildung „Hierarchie produzierende Strukturen zu beachten und abzubauen hat“ (ebd., 42), da sowohl das Strukturmerkmal Behinderung, als auch Geschlecht, zu Hierarchie produzierenden Strukturen gezählt werden kann.

Anhand dieser Ausführungen zur BRK lässt sich erkennen, dass das Thema *Gender und Behinderung* in die Inklusiv Pädagogik Eingang gefunden hat. Behinderung und Geschlecht werden in der BRK vor allem als potentielle Wurzeln für Diskriminierungen dargestellt und dahingehend wird versucht herauszuarbeiten, was es braucht, damit für Frauen mit Behinderung ein Abbau von Diskriminierungen gewährleistet werden kann. Trotzdem den Bemühungen und Ansichten der BKR, im Sinne einer Verbesserung der Lebenssituation von Frauen mit Behinderung, bejahend zugestimmt werden kann, muss an dieser Stelle nochmals auf kritische Punkte in der BRK, die zur weiteren Diskussion aufrufen, aufmerksam gemacht werden: So konnte durch die kritische Auseinandersetzung von Bretländer und Schildmann (ebd.) mit dem Artikel 24 gezeigt werden, dass nähere Untersuchungen zu den Lebensbedingungen von Frauen mit Behinderung noch von Nöten sind, um die Wechselwirkungen zwischen Gender und Behinderung, vor allem für die Bildungsbiographie von Frauen mit Behinderung, näher beleuchten zu können.

### *1.3 Disability Studies*

Nachdem in einem ersten Schritt die UN-Behindertenrechtskonvention im Bezug auf die Kategorien *Behinderung* und *Geschlecht* diskutiert wurde, soll nun auch eine Auseinandersetzung mit den Disability Studies, als nicht mehr wegzudenkende wissenschaftliche Disziplin in der Inklusiv Pädagogik, stattfinden.

Die Disability Studies sind ein relativ junges Forschungsfeld. Sie werden als internationale Querschnittsdisziplin betrieben und blicken mit einem grundlagentheoretischen und gesellschaftskritischen Blick auf Behinderung. Leitend ist dabei die Frage, wie und warum Menschen mit Behinderung überhaupt zu einer historisch, sozialen und kulturellen Randgruppe werden? (Waldschmidt 2009, 125ff.) Das Vorhaben der Disability Studies kann folgendermaßen umrissen werden:

„Es geht um Studien über oder zu (Nicht-)Behinderung. Unter der englischen Bezeichnung, bei der man sich entschieden hat, sie auch im Deutschen zu nutzen, um den internationalen Anschluss herzustellen, verbirgt sich ein Forschungsprogramm, das sich in deutlicher Distanz zum rehabilitationswissenschaftlichen Paradigma situiert.“ (ebd., 125f.)

Die Disability Studies wenden sich damit von einer Behindertenpädagogik ab, die das Ziel hat für den Menschen mit Behinderung *normale* Lebensbedingungen zu schaffen. Mit den Disability Studies soll es möglich werden „Behinderung neu zu denken“ (Dederich 2007, 17) und in diesem Sinne „ist Behinderung nicht die Ausnahme, die es zu kurieren gilt, sondern die Regel, die in ihren vielfältigen Erscheinungsweisen zunächst einfach zu akzeptieren wäre“ (Waldschmidt 2009, 125).

### 1.3.1 Historische Entwicklung der Disability Studies

Erste Entwicklungen in die Richtung der Disability Studies gab es Anfang der 1970-iger Jahre in den USA (Dederich 2007, 21). Doch auch in Großbritannien sind in den 1980-iger Jahren erste Tendenzen dazu zu erkennen (Waldschmidt 2007, 12). Gemeinsam ist den Entwicklungsströmen in den USA und Großbritannien, dass sie aus dem Widerstand von Betroffenen selbst gegen Exklusionspraktiken und Diskriminierungsmechanismen entstanden sind (Waldschmidt 2009, 126). Allerdings kann ein Unterschied zwischen den Forschungstraditionen ausgemacht werden, der die zwei heutigen Strömungen der Disability Studies groß gemacht hat. Die Disability Studies in den USA sind eher kulturalistisch angelegt und den Geisteswissenschaften zuzuordnen und die britische Schule bezieht sich auf neomarxistische Sozialwissenschaften, womit Gesellschaftsstrukturen im Mittelpunkt stehen (ebd., 130). Damit verfolgen die nordamerikanischen Disability Studies eher ein „different- und diskursanalytisches“ (Bruner 2005, 27) Paradigma, hingegen greifen die britischen Disability Studies eher ein „Integrationsparadigma“ (ebd.) auf.

Neben den USA und Großbritannien haben die Disability Studies in den letzten dreißig Jahren auch in anderen Ländern Fuß in Forschung und Lehre fassen können. Aktuell kann sogar davon gesprochen werden, dass die Disability Studies eine „eigene Infrastruktur“ (Waldschmidt 2009, 127) entwickelt haben, zumal es eigene Netzwerke, Lehrbücher, Fachzeitschriften und sogar Studiengänge gibt.

Für den deutschsprachigen Raum kann der eigentliche Beginn der Disability Studies mit dem Jahr 2001 festgehalten werden. Hierzu können die „beiden Fachtagungen ‚Der (im-)perfekte Mensch‘ (2001) und ‚PhantomSchmerz‘ (2002)“ (ebd.) als Startschuss gesehen werden. Jedoch haben die Entwicklungen der deutschsprachigen Disability Studies nicht erst um das Jahr 2001 begonnen, schon im Umkreis der Behindertenbewegung wurde Wissenschaftskritik geübt und viele wissenschaftliche Arbeiten entstanden, die den Disability Studies zuzuordnen wären. Puschke (2006, 54) stellt sogar heraus: „Ohne die Behindertenbewegung gäbe es sicherlich keine Disability Studies.“ Aufgrund der Zielgruppe *Frauen mit Behinderung* sind für diese Masterarbeit vor allem folgende Bewegungen behinderter Frauen als Vorläufer für die deutschsprachigen Disability Studies interessant:

- |              |   |
|--------------|---|
| 1977         | erste Krüppelfrauengruppen und Gesprächskreise für behinderte Frauen in Volkshochschulen und Frauengesundheitsläden   |
| 1981         | im UNO-Jahr der Behinderten Krüppeltribunal mit aktiven Frauen. Themen: Schönheitsideal, Gynäkologie, der § 218 und sexualisierte Gewalt  |
| 1980er Jahre | Gründung von Krüppelfrauengruppen in verschiedenen Städten  |
| 1992         | das erste Landesnetzwerk behinderter Frauen wird in Hessen gegründet. Es folgen diverse in anderen Ländern. Heute gibt es elf Landesnetzwerke und Koordinierungsstellen behinderter Frauen. |
| 1998         | Gründung des bundesweiten Netzwerks von FrauenLesben und Mädchen mit Beeinträchtigung – Weibernetzwerk  |

**Abb. 2** (Darstellung in Anlehnung an Puschke 2006, 54f.)

Die deutsche Behindertenbewegung wurde von Menschen mit Behinderung selbst ins Leben gerufen. Ziel war es, die Anliegen von behinderten Menschen in den wissenschaftlichen Diskurs zu inkludieren, damit Mitbestimmung und Teilhabe durch Selbstorganisation und Selbstpräsentation an einschlägigen Debatten möglich wird (vgl. Waldschmidt 2005, 13; Dederich 2007, 21f.). Gerade diese Bewegungen haben zur Etablierung der deutschsprachigen Disability Studies beigetragen.

### 1.3.2 Gegenstand und aktueller Forschungsstand der Disability Studies

Als gemeinsamer Ausgangspunkt der britischen, nordamerikanischen und deutschsprachigen Disability Studies kann der Versuch gesehen werden „Behinderung als soziale Konstruktion zu konzeptionalisieren, d.h. gesundheitsrelevante Differenz wird nicht

als (natur-)gegeben verstanden, im Sinne einer vermeintlich objektiv vorhabenden, medizinisch-biologisch definierbaren Schädigung oder Beeinträchtigung, sondern als historisch, kulturelles und gesellschaftliches Differenzierungsmerkmal“ (Waldschmidt 2009, 130). Damit wird Behinderung aus gesellschafts-politischer und konstruktivistischer Sicht konstruiert. Ganz im Gegensatz zu den Rehabilitationswissenschaften, in denen ein individueller Ansatz vertreten wird. Die Disability Studies zielen darauf ab, in einer kritischen Auseinandersetzung ein Gegengewicht zur individuellen Sichtweise von Behinderung herzustellen. Im individuellen Modell von Behinderung wird von einer „Kongruenz von Behinderung und medizinisch-biologischer Schädigung oder Beeinträchtigung“ (Waldschmidt 2010, 42) ausgegangen. Dadurch wird Behinderung personengebunden und ein persönliches Merkmal, welches „als schicksalhaftes, persönliches Unglück gedeutet wird, das individuell zu bewältigen sei und insbesondere der medizinisch-therapeutischen Behandlung bedarf“ (Waldschmidt 2009, 130).

Als Gegenentwurf zum Rehabilitationsansatz haben britische Sozialforscher in den 1980-iger Jahren das soziale Modell von Behinderung entwickelt. Grundlage des Modells ist die „Unterscheidung von Beeinträchtigung (engl.: impairment) und Behinderung (engl.: disability)“ (ebd.). Behinderung wird dadurch nicht mehr als Resultat medizinischer Pathologie erfasst, sondern wird hier verstanden als „das Produkt sozialer Organisation. Sie entsteht durch systematische Ausgrenzungsmuster, die dem sozialen Gefüge inhärent sind“ (Waldschmidt 2006, 86). Daran schließt die These an, „dass Behinderung nicht einfach vorhanden ist, sondern hergestellt wird, produziert und konstruiert in wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Diskursen, politischen und bürokratischen Verfahren, subjektive Sichtweisen und Identitäten“ (Waldschmidt 2010, 43).

Folglich gilt der Mensch mit Behinderung im sozialen Modell der Disability Studies nicht aufgrund einer körperlichen Beeinträchtigung als behindert. Er wird erst durch die Gesellschaft, durch seine soziale Umwelt, die ihn an bestimmten Bereichen nicht teilnehmen lässt, zum *Behinderten*. Das soziale Modell geht von Behinderung als einer sozialen Benachteiligung aus. Behinderung wird somit zu einem sozialen Problem. (Waldschmidt 2006., 84-87) Infolgedessen wird soziale Verantwortlichkeit und eine Änderung der Gesellschaft gefordert, wodurch Behinderung „wohlstaatlicher Unterstützung und gemeinschaftlicher Aktion bedarf“ (Waldschmidt 2009, 131).

Das soziale Modell von Behinderung hat sowohl in wissenschaftlichen Diskursen und politischen Interessensvertretungen, als auch in persönlichen Lebenspraxen Anklang gefunden. Nichtsdestotrotz kommen dem sozialen Behinderungsmodell innerhalb der Disability Studies kritische Stimmen entgegen, die sich vor allem darauf beziehen, dass das soziale Modell von einer entgegengesetzten Zweiteilung von Natur und Kultur ausgeht. Die Unterscheidung in Beeinträchtigung und Behinderung, wobei Behinderungen als soziale

Konstruktion verstanden werden, blendet aus, „dass Schädigungen und Beeinträchtigungen ... ebenfalls als historisch und kulturell kontingente Phänomene begriffen werden müssen“ (ebd.). Der postulierten Dichotomie von der medizinisch diagnostizierten Beeinträchtigung und der daraus folgenden sozialen Behinderung kann nicht Zustimmung gewährt werden, da dadurch die medizinische Beeinträchtigung unkritisch naturalisiert wird. Die Beeinträchtigung würde in diesem Sinne als naturgegeben hingenommen werden.

Für die Disability Studies ist an dieser Stelle Shelley Tremain (vgl. Tremain 2005) zu erwähnen, die in einem dekonstruktivistischen Ansatz aufzeigt, „dass ‚impairment‘ [und damit Beeinträchtigung; Anm. K.H.] ... mittels diskursiver Praxis neutralisiert wird, um als nichthistorisches, biologisches Merkmal des menschlichen Körpers zu erscheinen“ (Waldschmidt 2010, 47). Deckt man diesen unkritischen Naturalismus von Beeinträchtigung auf, kann herausgestellt werden, dass nicht nur Behinderung, sondern auch die körperliche Beeinträchtigung ein Diskursprodukt und somit eine soziokulturelle Kategorie ist. Mit einer kulturwissenschaftlichen Perspektive kann ein differenziertes Verständnis dieser Kategorisierungsprozesse angestrebt werden. Waldschmidt (ebd.) postuliert aufgrund dessen neben dem sozialen Modell ein kulturelles Modell von Behinderung in den Disability Studies. Im kulturellen Modell wird Behinderung als Bedeutungsphänomen verstanden, welches sowohl historisch, als auch kulturell bedingt ist. Weiterführend kann Behinderung als Ergebnis eines Prozesses von Bedeutungszuschreibung gesehen werden. Was Behinderung ist, hängt somit davon ab, welche Bedeutung Behinderung von einem Kollektiv geben wird. Die Bedeutung von Behinderung ist daher als *Produkt* zu verstehen, welches durch ein Wissen entsteht, dass von Vorstellungen, Kommunikationen, Normen, Sichtweisen und Standardisierungen einer Gesellschaft geprägt ist. (Dederich 2009, 30ff.) In dieses Wissen fließen „Glaubensvorstellungen, Grundüberzeugungen und affektive Gestimmtheit von Kollektiven“ (Dederich 2007, 41) ein. Aus diesen Erläuterungen lässt sich schließen, dass Behinderung in diesem Modell als ein Konstrukt verstanden wird, welches durch kulturell geprägte Sichtweisen, Einstellungen und Handlungen hervorgebracht wird. Damit wird Behinderung im kulturellen Modell als kulturelles Phänomen abgebildet, welches zur erkenntnisleitenden Kategorie in der Untersuchung von kulturellen Praktiken und gesellschaftlichen Strukturen wird (Waldschmidt 2010, 132). Damit geht es nicht darum, Verbesserungen für die Teilnahme und Anerkennung von Menschen mit Behinderung durch Sozialleistungen zu erreichen. Im Mittelpunkt stehen kulturelle Repräsentationen, damit „behinderte Menschen nicht als zu integrierende Minderheit, sondern als ‚integraler‘ Bestandteil der Gesellschaft“ (ebd.) verstanden werden können.

### 1.3.3 Zusammenfassende Gedanken zu den Disability Studies im Bezug auf das Thema *Behinderung und Geschlecht*

Die Darstellung im vorherigen Kapitel zeigt auf, dass die Disability Studies ein internationales und interdisziplinäres Forschungsunternehmen sind, welches sowohl sozial- als auch kulturtheoretische Aspekte in sich vereint. Durch das soziale und kulturelle Modell von Behinderung, sind zwei eigene Heuristiken zur Betrachtung des Phänomens entwickelt worden, die eine differenzierte Verständnisweise von Behinderung ermöglichen. (Waldschmidt 2010, 132) Die Forschungsperspektive geht nun von Menschen mit Behinderung aus, um die Herstellung von Behinderung durch die Mehrheitsgesellschaft analysieren zu können. „Man könnte auch sagen, dass nicht mehr die Mehrheit auf die Minderheit schaut, sondern die Minderheit auf die Mehrheit“ (Raab 2012, 3).

Im Bezug auf die Genderthematik in den Disability Studies stellt Puschke (2006, 56) heraus, dass es von großer Relevanz ist Frauen mit Behinderung und ihrer Lebenssituation Beachtung zu schenken, damit „die Aspekte behinderter Frauen in den Disability Studies berücksichtigt werden“. Schildmann (2004, 537) berichtet hierzu, dass sich innerhalb der Disability Studies eine Kombination von Frauen- und Behindertenforschung durch betroffene Frauen selbst entwickelt. Diesbezüglich sei auf feministische Disability Studies verwiesen, „die auf Überkreuzungslinien von Körper, Behinderung und Geschlecht eingehen.“ (Raab 2012, 8) (vgl. Garland Thomson 2004; Meekosha 1998)

Dennoch muss aktuell festgehalten werden, dass die Disability Studies der Genderthematik noch immer unzureichend Beachtung schenken. Genauso kann allerdings den Gender Studies vorgeworfen werden, dass sie Behinderung nur am Rande mit einbeziehen. In diesem Sinne kann man hier von einem Mangel der Thematisierung von Behinderung und Geschlecht in der sozialwissenschaftlichen Forschung und Literatur ausgehen. Dazu stellt Cheng (2009, 118) heraus: „Many articles on feminist and queer theories call for a stronger integration of the disability perspectives. Conversely, other articles also challenged predominant theories of disability as lacking gender and queer analysis. The limited research on theories of disability, gender, and sexuality makes it difficult to develop integrated theories“. Verwunderlich ist die bisher nur spärliche Annäherung der Disability und Gender Studies vor allem im Bezug auf vorfindbare Parallelen. So haben es sich beide Forschungsrichtungen beispielsweise zur Aufgabe gemacht, „dass aus der Perspektive von Betroffenen bzw. von Minorisierten ... Differenzverhältnisse und Achsen der Ungleichheit untersucht werden“ (Raab 2012, 2). Ausgangspunkt beider Disziplinen ist somit der Körper, da hier die Ungleichheiten zum Ausdruck kommen. Damit die Geschlechterthematik noch stärker in die Disability Studies Einzug finden kann, formuliert Raab (ebd., 10) folgenden Ratschlag: „Um die Vielschichtigkeit der somatischen Ordnung des Sozialen hinsichtlich der Organisation und Regulation von Behinderung zu erfassen, ist es nötig, die Triade

Behinderung, Heteronormativität und Geschlecht als Forschungsansatz anzuwenden. Das heißt, erst mit einer intersektionalen Analyse von Behinderung können die in diesem Bereich relevanten Achsen der Ungleichheit und Differenz benannt, erforscht und verändert werden.“

Im Anschluss an dieses Kapitel soll dem Ratschlag von Raab nachgegangen werden und eine Auseinandersetzung mit der Intersektionalitätsforschung soll Aufschluss darüber geben, inwiefern *Behinderung und Geschlecht* in diesem Ansatz zu tragen kommen.

#### 1.4 Gendering Disability – Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht<sup>5</sup>

Im vorangegangenen Kapitel konnte gezeigt werden, dass die Disability Studies als sozial- und kulturwissenschaftliche Disziplin forschen. In diesem Sinne soll im Folgenden die Intersektionalitätsforschung vorgestellt werden, da sie „als ein Paradigma aktueller kritischer sozial- und kulturwissenschaftlicher Forschung verstanden wird“ (Raab 2012, 1).

Die Wurzeln der Intersektionalitätsforschung sind in der Frauen- und Geschlechterforschung zu sehen. Hier waren es vor allem schwarze US-Amerikanerinnen, die Kritik anbrachten, da sie sich im weißen Feminismus nicht wieder fanden. Damit ist schon auf die zentrale Problemstellung in der Intersektionalitätsforschung hingewiesen: „Wer gehört aufgrund welcher Eigenschaften zu unterdrückten sozialen Gruppen?“ (Winkler, Degele 2009, 13f.)

Die Intersektionalitätsforschung ist damit eine neue Forschungsperspektive, deren Hauptaugenmerk auf sozialen Strukturkategorien, wie Klasse, Geschlecht, kultureller Hintergrund, Körper usw., und dem wechselseitigen Verhältnis dieser Strukturkategorien liegt (Schildmann 2010, 14f.). Beachtet werden muss hierbei, dass die sozialen Strukturkategorien gesellschaftliche Ungleichheitslagen produzieren. Das Ziel der Intersektionalitätsforschung ist daher „die Analyse der Wechselwirkung zwischen unterschiedlichen Strukturkategorien und ... die Erforschung der Entstehungsbedingungen von Ungleichheitsrelationen“ (ebd.). Mit anderen Worten beschäftigt sich Forschung im Sinne von Intersektionalität mit der „Analyse der Verwobenheit sozialer Unterschiede“ (Waldschmidt 2010, 37). Im Mittelpunkt der Intersektionalitätsforschung steht somit die Auseinandersetzung mit den „ungleichheitsgenerierenden Kategorien Geschlecht, Klasse und Rasse [u.a.; Anm. K.H.] (...) bei verschiedensten gesellschaftlichen und politischen Phänomenen und Prozessen“ (Winkler, Degele 2009, 10f.). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Begriff *Intersektionalität* folglich „die Vielzahl von Antagonismen die die Felder des Sozialen gegenwärtig durchziehen“ (Raab 2012, 1) repräsentiert.

---

<sup>5</sup> Diese Überschrift ist dem Titel eines Sammelbands entnommen: Jacob, J. et. al (2010): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: Transcriptverlag

Um die Intersektionalitätsforschung mit der Inklusiven Pädagogik und der Thematik Behinderung und Geschlecht in Verbindung zu bringen, muss nochmals der Bogen zu der schon dargestellten Dichotomie Beeinträchtigung und Behinderung, ebenso wie Sex und Gender, gespannt werden. Die Unterscheidung in Beeinträchtigung und Behinderung sowie Sex und Gender war in ihrer Entstehungszeit grundlegend. Dadurch konnten Gender und Behinderung, im Unterschied zu den naturalisierten Kategorien Sex und Beeinträchtigung, als soziale Konstruktionen herausgestellt werden (Köbsell 2010, 27). Dies führte dazu, dass für die Konstruktion von Behinderung und Gender gesellschaftliche Einflüsse herausgearbeitet werden, wodurch Diskriminierungen leichter identifiziert und abgebaut werden konnten. Mittlerweile kann jedoch festgestellt werden, „dass diese duale Herangehensweise dazu geführt hat, den jeweils als nicht-gesellschaftlich hervorgebrachten Teil zu ‚vergessen‘“ (ebd.). Damit wurden Sex und Beeinträchtigung ohne kritische Hinterfragung als gegeben und ahistorische Natur herausgestellt, wodurch die Dichotomie Natur-Kultur verfestigt wurde.

Ein Blick auf die Disability Studies und damit Beeinträchtigung und Behinderung, sowie den Gender Studies und Sex und Gender zeigt, dass diese dualen Einteilungen überwunden werden müssen. Als Begründung dafür hebt Köbsell (ebd., 28) Folgendes hervor: „Menschen sind nicht nur Frau oder Mann, behindert oder nicht-behindert, sondern sie haben darüber hinaus eine sexuelle Orientierung, gehören Ethnien, Klassen, Religionen, Altersgruppen etc. an ..., die ebenfalls Einfluss auf Identität und Lebensrealitäten nehmen.“ Der Miteinbezug der Intersektionalität in die Disability-, als auch die Gender Studies, kann gewinnbringend sein, da damit die vielfältigen Verflechtungen sozialer Strukturkategorien in die Forschung Einzug finden können. In der Intersektionalitätsforschung wird nicht nur eine Sozialkategorie, ganz im Gegensatz zu den Disability Studies wo Behinderung die einzige Analysekategorie ist, zur Erforschung der Lebenssituation von Menschen herangezogen, „da diese in komplexen, historisch gewachsenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen leben“ (ebd.). Mit der Intersektionalitätsforschung können Behinderung und Gender mit ihren jeweiligen Diskriminierungserfahrungen in ihren Wechselwirkungen zu verschiedensten sozialen Ungleichheiten im jeweiligen historischen Kontext betrachtet werden. Für Schildmann (2012, 93) braucht die Inklusive Pädagogik daher „eine fundierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diversen sozialen Ungleichheitslagen, die überhaupt erst ... zu negativen Zuschreibungen und Statuszuweisungen führen und Behinderung (im sozialen Sinne) hervorbringen“. Um soziale Ungleichheitslagen rund um Behinderung zu erforschen, bietet sich der Theorieansatz der Intersektionalitätsforschung an, da damit von einem multiplen, transdisziplinären Behinderungsbegriff ausgegangen werden kann „mit dem man u.a. erforschen kann, ob und inwieweit Behinderung durch ... Geschlecht konstituiert wird und umgekehrt“ (Raab 2012, 6). Mit einer intersektionalen

Perspektive wird Behinderung nicht mehr als einziges stigmatisierendes Unterscheidungsmerkmal betrachtet, da der Blick darauf gerichtet wird „wie Behinderung und Geschlecht als wechselseitige Konstitutionsprozesse am und im Körper wirken“.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die Intersektionalitätsforschung als theoretische Grundlage in der Inklusiven Pädagogik dazu führt, dass, „die Konzentration nicht (nur) auf Behinderung, sondern systematisch auf die Verhältnisse und Wechselwirkungen zwischen Geschlecht, sozialer Lage, kulturellen Besonderheiten *und* Behinderung zu richten“ (Schildmann 2012, 97; Hervorh. K. H.). Damit kann Behinderung in der „komplexen Vielschichtigkeit gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse“ (Raab 2012, 6) erfasst werden.

Schildmann (2010, 15; Hervorh. i. O.) postuliert, dass die Perspektive der Intersektionalitätsforschung gewinnbringend für die Inklusiv Pädagogik sein kann, denn es gibt „eine große Forschungslücke, die der wissenschaftlichen Bearbeitung bedarf, soll *Behinderung als soziale Konstruktion* ein wissenschaftlich haltbares Paradigma sein“. Sie dürfte der Intersektionalitätsforschung die Möglichkeit einräumen, diese Forschungslücke zu schließen. Vermutlich aufgrund der Chance, dass mit einer intersektionalen Analyse die Erfassung der „Vielschichtigkeit der somatischen Ordnung des Sozialen hinsichtlich der Organisation und Regulation von Behinderung“ (Raab 2012, 10) möglich wird. „Das heißt, erst mit einer intersektionalen Analyse von Behinderung können die in diesem Bereich relevanten Achsen der Ungleichheit und Differenz benannt, erforscht und verändert werden.“ (ebd.)

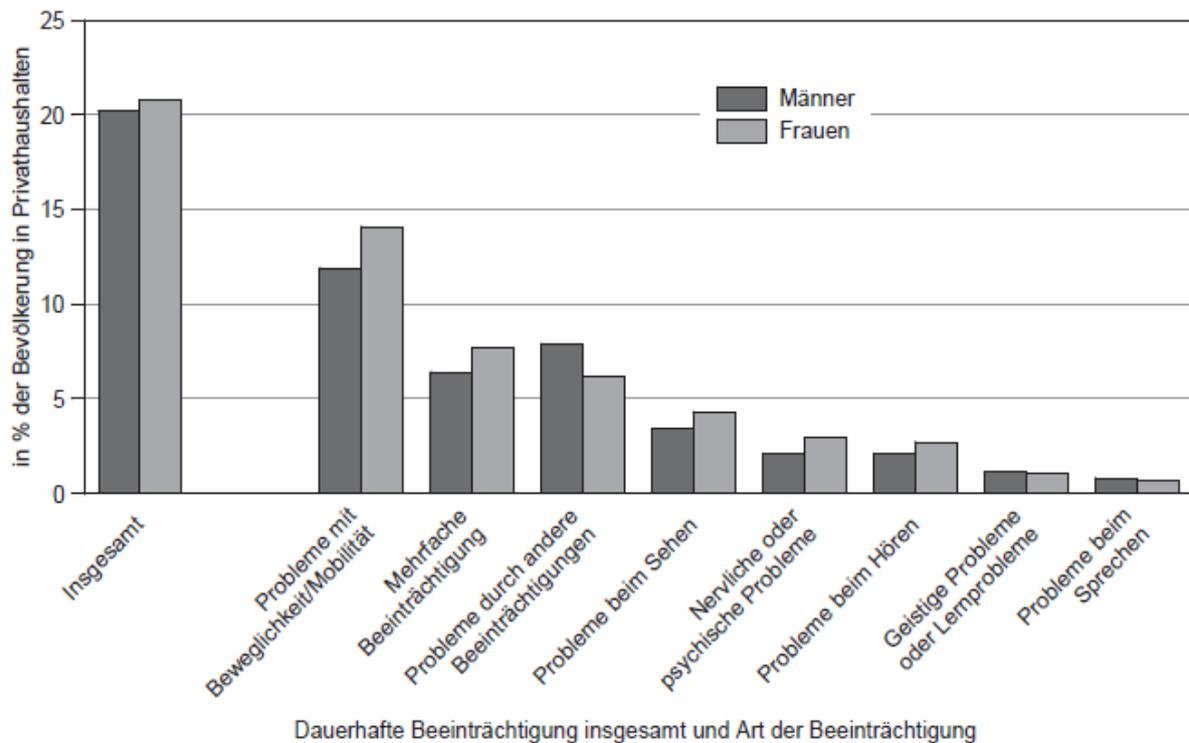
Mit diesen Schlussworten Raabs kann herausgestellt werden, dass mit einem perspektivischen Blick der Intersektionalität auf Behinderung die Chance entsteht, Behinderung in der vielschichtigen wechselseitigen Beziehung zur Strukturkategorie Geschlecht zu sehen und zu analysieren.

### *1.5 Frauen mit Sehbeeinträchtigung in Österreich*

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die Begrifflichkeiten Behinderung und Geschlecht, sowie verschiedene Konzeptionen in denen diese Thematik Eingang findet, erörtert. Im folgenden Kapitel sollen nun Frauen mit Sehbeeinträchtigung, als Zielgruppe die diese beiden Strukturmerkmale trägt, im Mittelpunkt stehen. Dazu wird auf die statistische Datenlage zu Frauen mit Sehbehinderung eingegangen. Damit soll eine grundsätzliche Basis für die weitere Auseinandersetzung mit Frauen mit Sehbehinderung geschaffen werden.

Um die Situation von Frauen mit Behinderung anhand statistischer Daten beschreiben zu können, ist ein Rückgriff auf die Zahlen und Statistiken von *Mikrozensus* der Statistik Austria nötig. Die letzte Erhebung zum Thema *Menschen mit Beeinträchtigung* stammt aus dem

Jahr 2007. Um die Personengruppe Frauen mit Sehbeeinträchtigung in der Gesamtgruppe Menschen mit Behinderung verorten zu können, ist folgende Grafik hilfreich:



**Abb. 3** Dauerhafte Beeinträchtigung und Art der Beeinträchtigung nach Geschlecht  
(Quelle: Statistik Austria 2008, 12)

Anhand dieser Darstellung lässt sich erkennen, dass Menschen mit Sehbeeinträchtigung die drittgrößte Gruppierung in der Gesamtanzahl von Menschen mit Behinderung ausmachen. In Österreich sind rund 318.000 Menschen von dauerhaften Sehbeeinträchtigungen betroffen. In der Gesamtbevölkerung macht das einen Prozentsatz von 3,9 % aus. Mit dauerhafter Sehbeeinträchtigung sind Sehprobleme gemeint, die nicht durch Brillen, Kontaktlinsen oder andere Sehhilfen korrigiert werden können.

Die statistischen Daten je nach Art der Sehbehinderung zeigen Folgendes: 0,8 % der Bevölkerung sind von leichten Sehbeeinträchtigungen, 1,8 % von mittleren und 1,2 % von schwerwiegenden Sehbeeinträchtigungen betroffen. Eine Hochrechnung ergab, dass rund 3000 Personen bei der Erhebung angaben blind zu sein.

Die Grafik verdeutlicht darüber hinaus, dass in der Gesamtverteilung der Menschen mit Sehbehinderung Frauen häufiger als Männer von dauerhafter Sehbeeinträchtigung betroffen sind. So haben 4,3 % der Österreicherinnen, aber nur 3,4 % der Österreicher eine Sehbeeinträchtigung.

Mithilfe dieser Grafik wird ersichtlich, dass Frauen mit Sehbeeinträchtigung keine unbedeutende Minderheit sind. Um repräsentieren zu können, wie sie in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion der Heilpädagogik thematisiert werden, sei an dieser Stelle auf die Studie *Perspektiva* von Witt-Löw und Breiter (2005) verwiesen. Diese Studie ist aus der Erkenntnis heraus entstanden, dass über die Bedürfnisse und Lebenssituation von blinden Frauen in Österreich nur wenig bekannt ist. Im Mittelpunkt steht daher die Beschäftigung mit der Lebens- und Berufssituation blinder und hochgradig sehbehinderter Frauen in Wien. Witt-Löw und Breiter (2005, 13) werden dabei von der Frage geleitet „welche Berufsfelder für Blinde und stark Sehbehinderte abseits der klassischen Berufsfelder (Schreibkraft, TelefonistIn, MasseurIn) heute schon ausgeübt und welche zukünftig erschlossen werden können, und inwieweit dadurch auch gezielt neue berufliche Perspektiven für blinde Frauen entwickelt werden können“.

Als zentralstes Ergebnis konnten sie herausfinden, dass das Leben von Frauen mit Sehbeeinträchtigung durch gesellschaftliche Bedingungen erschwert wird. Diese Zielgruppe wird vielfach von Stigmatisierungen und Diskriminierungen getroffen. Der Umgang mit den daraus folgenden erschwerten Lebensbedingungen ist jedoch unterschiedlich: „manchmal kämpferisch, manchmal angepasst, manchmal resigniert“ (ebd., 237). Die Studie konnte aufzeigen, dass Frauen mit Sehbehinderung im Vergleich zu Sehenden „ein überdurchschnittliche Maß an Motivation, Ausdauer und Leistungsfähigkeit [brauchten; Anm. K.H.], um ihre jeweilige Ausbildung, Lebensweise und berufliche Tätigkeit zu realisieren“ (ebd.).

Nachdem nun Einblick in die statistischen Daten und eine aktuelle einschlägige Studie gewährt werden konnte, soll im nächsten Kapitel im Allgemeinen die Biographieforschung und im Speziellen das Thema der Verwobenheit von Biographie, Behinderung und Geschlecht stehen. Damit soll herausgearbeitet werden können, inwiefern dieser Forschungsansatz für die Bearbeitung der leitenden Forschungsfrage dieser Masterarbeit gewinnbringend sein kann.

## **2. Biographieforschung in der Bildungswissenschaft**

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem Ansatz der Biographieforschung. In einem ersten Schritt werden die Grundlagen der Biographieforschung dargestellt und der Begriff Biographie wird abgesteckt. Anschließend soll die Zusammenschau von Bildung und Biographie erörtert werden, wodurch die Vorstellung und eine mögliche Verständnisweise von Bildungsbiographien möglich wird. Damit die Thematik von Behinderung und

Geschlecht wieder aufgenommen werden kann, wird dabei die Frage nach dem Zusammenhang von Bildungsbiographien, Behinderung und Geschlecht verfolgt.

Schließlich sollen noch die Ergebnisse der Forschungsarbeit von Demmer (2013) vorgestellt werden. Sie betrachtet die Phänomene *Behinderung* und *Geschlecht* in ihrer biographischen Bedeutsamkeit aus einem bildungstheoretischen Forschungsansatz heraus. Die Darstellung einiger ihrer Ergebnisse dient dem Einblick in Bildungsbiographien von Frauen mit Behinderung.

### 2.1 Grundlagen der Biographieforschung

Die Biographieforschung ist ein komplexer, interdisziplinärer Forschungsansatz, welcher eine lange Tradition aufweisen kann (Dausien 2006, 59). Erste wissenschaftliche Beschäftigungen mit Biographien sind schon im 18. Jahrhundert zu finden. Neuen Aufschwung, vor allem für die pädagogische Biographieforschung, sind in den 1920-iger Jahren in den Disziplinen Soziologie und Psychologie zu sehen (vgl. Rosenthal 2011).

Im deutschsprachigen Kontext wurde die Biographieforschung vor allem in der Soziologie und Erziehungswissenschaft institutionalisiert, wobei sie mittlerweile auch in der Geschlechterforschung und der Geschichts- und Kulturwissenschaft Anwendung findet.

Biographieforschung kann als qualitativer Forschungsansatz verstanden werden, dessen zentraler Forschungsgegenstand nicht das Individuum ist, sondern *Biographie* als soziales Konstrukt. Biographie ist, ganz in Abgrenzung zum Lebenslauf, nicht individuelle Lebenszeit in dem Sinne einer Quantifizierung von Lebensereignissen. Hingegen ist Biographie „immer Resultat individueller Wahrnehmung- und Deutungsakte“ (Kade 2005, 3) von Lebensverläufen, die sich im Wechselspiel von Individuum und Gesellschaft herausbilden. In diesem Sinne ist Biographie „die Erfahrungsgestalt der *Lebensgeschichte* ..., in der die Elemente und Strukturen der sozialen Welt auf je individuelle Weise eigensinnig verarbeitet sind“ (Dausien 1999, 181; Hervorh. i. O.). Als Resultat individueller Deutungsakte gibt Biographie Aufschluss über die Perspektiven und Sinnstrukturen von Subjekten, die wiederum Teil von komplexen, sozialen Phänomenen sind. Dadurch kann die Biographieforschung „das Zusammenspiel von Gesellschaft und Individuum in der zeitlichen und sinnhaften Struktur der Lebensgeschichte“ (Dausien 2006, 59) behandeln. Biographieforschung kann damit profitabel bei der Rekonstruktion sozialer Prozesse, bei der Untersuchung der Auswirkungen sozialen Wandels auf Beteiligte und bei der Aufdeckung von Sinnstrukturen in individuellen und kollektiven Lernprozessen, die im Wechselspiel von Individuum und Gesellschaft entstehen, sein (ebd.).

Als qualitativer Forschungsansatz bezieht sich die Biographieforschung vor allem auf qualitative Daten, wobei die Verwendung quantitativer Daten nicht vorsätzlich ausgeschlossen wird. Biographieforschung bezieht sich dabei auf empirisches Material wie

Texte, vor allem werden lebensgeschichtliche Erzählungen in Interviews analysiert. Aber Schriftstücke wie Tagebücher, Briefe, Autobiographien und der gleichen werden zur Datenerhebung herangezogen. Dadurch lässt sich erkennen, dass bei der Biographieforschung die Analyse persönlicher Dokumente zentral ist. In diesem Sinne eröffnet Biographieforschung die Möglichkeit, dass gesellschaftliche Sachverhalte und Zusammenhänge über individuelle Sinn- und Deutungsmuster erschlossen werden.

Bei der Auswertung des empirischen Materials werden unterschiedliche hermeneutische Verfahren verwendet, wobei „ihnen ein fallrekonstruktives Vorgehen, das Prinzip der Abduktion ... und eine grundlegende theoriebildende Einstellung“ (ebd.) gleich ist. Durch Biographieforschung können daher „theoretische Konzepte oder Theorien mittlerer Reichweite“ (ebd.) generiert werden.

## 2.2 *Bildungsbiographien*

Die theoretischen Konzeptionen *Bildung* und *Biographie* weisen in vielerlei Hinsicht Ähnlichkeiten auf. *Bildung* wird aktuell meist als Selbstbildung verstanden, die sich durch den individuellen Prozess der Integration von Selbst- und Welterfahrung auszeichnet. Soziale, gesellschaftliche, kulturelle, politische und ökonomische Gegebenheiten beeinflussen die Selbst- und Welterfahrung, wodurch sie „den Möglichkeitsrahmen individueller Bildungsprozesse abstecken“ (Grunert 2005, 1). Bildung ist daher immer in der Triade Natur, Individuum und Gesellschaft zu sehen. Diese Verbundenheit von Individuum und Gesellschaft findet sich auch beim Biographiekonzept im „Zusammenhang zwischen einzelner Lebensgeschichte als individueller Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers und gesellschaftsstruktureller Bedingtheit“ (ebd.) wieder. *Biographie* zeichnet damit immer gesellschaftliche Objektivität und die individuelle Verarbeitung dieser im subjektiven Lebenskontext ab. Aus diesen Festlegungen kann geschlossen werden, dass das Bildungs- und das Biographiekonzept im Hinblick auf ihre Schnittstellen von Subjektivität und gesellschaftliche Objektivität und damit der „Gleichzeitigkeit von Subjekt und Gesellschaft“ (ebd.) starke Ähnlichkeiten aufweisen.

Nachdem nun schon aufgezeigt werden konnte, inwiefern zwischen Biographie und Bildung Parallelen auszumachen sind, ist eine Beschreibung des Konzepts Bildungsbiographie schnell gefunden: Bildungsbiographien umfassen Prozesse der Selbst- und Welterfahrung, die Verarbeitung dieser in Bildungsverläufen und die Einbettung dieser in lebensgeschichtliche und gesellschaftliche Kontexte. Bildungsbiographien sind somit Gestaltungsleistung von Bildungs- und auch Berufsverläufen eines Individuums in Gebundenheit an soziale und gesellschaftliche Bedingungen. Die Gestaltungsmöglichkeit der eigenen Bildungsbiographie eines Individuums ist daher immer in der Bedingtheit von

sozialen und gesellschaftlichen Einflüssen zu verstehen, welche „Bildungsprozesse ermöglichen, aber auch beschränken können“ (ebd.).

Diese begriffliche Erläuterung zur *Bildungsbiographie* war notwendig, da im weiteren Verlauf dieser Arbeit, im Zuge der Thematisierung von Frauen mit Sehbehinderung, vor allem ihre Bildungsbiographien interessieren. Damit sollen vordergründig die Erfahrungen von Frauen mit Behinderung aus dem Wechselspiel Individuum und Welt und ihre Verarbeitung in individuelle Bildungsverläufe aufgegriffen werden.

### *2.3 Bildung, Geschlecht und Behinderung als Perspektiven der Biographieforschung – Die Verwobenheit von Behinderung, Geschlecht und Bildung*

Wie gezeigt werden konnte ist Biographie, ebenfalls die Bildungsbiographie, der Ausdruck zwischen individuellen Deutungs- und Wirklichkeitskonstruktionen und gesellschaftlichen Ordnungen und repräsentiert die wechselseitige Beziehung zwischen Individuum und Welt. Im Zusammenhang mit Behinderung und Geschlecht kann festgehalten werden, dass diese als soziale Strukturkategorien die gesellschaftliche Welt ordnen. „Geschlechts- sowie behindertenbezogene Zuschreibungen sind Teile gesellschaftlicher Orientierungen und Maßstäbe, mit denen sich Individuen konfrontiert sehen“ (Demmer 2013, 64). Behinderung und Geschlecht sind sozial konstruierte Normierungen, welche vom Individuum in jeder Deutungs- und Wahrnehmungserfahrung reproduziert und modifiziert werden. Durch diesen Prozess der individuellen Verarbeitung von gesellschaftlichen Konstruktionen sind Geschlecht und Behinderung „unmittelbar verwoben in ein *doing biography* und in biographische Produkte als Ausdruck biografischer Konstruktion“ (ebd.; Hervorh. i. O.). Biographie als lebensgeschichtliche Konstruktion ist damit „immer auch die Geschichte eines Frau- oder Mann-werdens [und in diesem Sinne auch eines Nicht-Behindert- oder Behindert-Werdens; Anm. K.H.]“ (Dausien 2000, 107). Mit Biographie sind neben Geschlecht und Behinderung jedoch auch andere Strukturkategorien, wie Rasse, Klasse, Religion und Ethnie, verbunden, da diese die soziale Gesellschaft ordnen, in denen der Prozess *doing biography* stattfindet. In diesem Verständnis lässt sich eine Parallele zur Intersektionalitätsforschung finden, die die Analyse der Verwobenheit sozialer Ungleichskategorien postuliert. Dausien (2010, 367) stellt jedoch heraus, dass durch Biographieforschung die Betrachtung der Wechselwirkung von sozialen Strukturkategorien sozusagen a priori gegeben ist, denn durch die „Beschäftigung mit Biographien kommt ‚Geschlecht‘ (wie ‚Ethnizität‘, ‚Klasse‘ oder andere Kategorien) nicht ‚rein‘ vor, sondern immer im je konkreten Zusammenspiel unterschiedlicher sozialer Ordnungen, in konkreten Kontexten und Konnexen historisch-sozialer Welten“. Das Konzept von Biographie verweist, neben individuellen Deutungs- und Reflexionsakten, „auf die unterschiedlichen gesellschaftlichen Räume, die u.a. durch Geschlecht und Behinderung im Sinne eines

intersektionalen Ansatzes“ (Demmer 2013, 66) als ungleichgenerierende Strukturmerkmale geordnet sind.

Resümierend kann festgehalten werden, dass der biographietheoretische Ansatz die Möglichkeit bietet Zugang zu den Konstruktionen von Geschlecht und Behinderung in der Lebensgeschichte, allerdings auch auf ihre Verwobenheit in Lern- und Bildungsprozessen, zu erhalten. In Folge dessen nimmt die Biographieforschung Bezug auf „die lebensgeschichtliche Komplexität individueller sowie kollektiver Hervorbringung von Geschlecht, aber auch sämtliche andere Seinsarten wie Behinderung und erlaubt die Rekonstruktion von komplexen Lern- und Bildungsprozessen unter den gegebenen Bedingungen“ (ebd., 67).

#### *2.4 Behinderung und Geschlecht als biographische Bildungsphänomene*

In diesem Kapitel wird auf die Forschungsarbeit von Demmer (2013) mit dem Titel *Biographien bilden. Lern- und Bildungsprozesse von Frauen mit Behinderung im Spannungsfeld von Teilhabe und Ausschluss* Bezug genommen. Demmer blickt dabei mit einem bildungstheoretischen Ansatz auf die biographische Hervorbringung und Bedeutsamkeit der Phänomene Behinderung und Geschlecht. Sie interessiert sich für Bildungsprozesse von Frauen mit Behinderung, „die mit der biografischen Hervorbringung von Behinderung und Geschlecht in Verbindung stehen“ (Demmer 2013, 369). Die leitenden Forschungsfragen sind dabei, als *was* und *wie* Behinderung von Frauen gelernt und biographisch verarbeitet wird. Damit wird nach der bildungsbedeutsamen Aneignung von Behinderung gefragt. Um diese Frage beantworten zu können, arbeitet sie mit biographischen Erzählungen und wertet diese rekonstruktiv-hermeneutisch aus. Ihre Ergebnisse zu biographischen Bildungsprozessen im Kontext von Behinderung sollen im Folgenden dargestellt werden.

##### 2.4.1 Inhaltliche Bestimmung von Behinderung

In ihrer Forschungsarbeit konnte Demmer (ebd., 255) aufdecken, dass das Ringen um Selbst- und Mitbestimmung das zentrale Bildungsthema betroffener Frauen ist. Selbstbestimmung kann als individuell konzipiertes Verhältnis von sich selbst und seiner Lebensgeschichte verstanden werden. Mitbestimmung wäre folglich die Verortung der Selbstbestimmung innerhalb der Gesellschaft. Für Frauen mit Behinderung zeigt sich dazu, dass sie besonderes Bemühen aufbringen müssen, um „sich gegen fremde Bestimmungen durchzusetzen“ (ebd., 256). Aufgrund einer gesellschaftlich hervorgebrachten Konstruktion von Behinderung werden betroffene Frauen oftmals von außenstehenden Personen in ihrer individuellen biographischen Gestaltungskompetenz eingeschränkt. Das Phänomen Behinderung ist mit Bildern von Inkompetenz verbunden, weswegen Frauen mit

Behinderung einen Mehraufwand bringen müssen, um ihre soziale Umwelt von diesen Bildern zu befreien. Demmer (2013, 259; Hervorh. i. O.) hält fest, dass sich Behinderung in ihren Erhebungen „als eine Form der *Verhinderung oder Begrenzung von menschlichen Potentialen*, die sich in normativen und damit sanktionierenden und Anerkennung erteilenden oder verwehrenden zwischenmenschlichen Haltungen und in Organisationsformen niederschlägt“.

#### 2.4.2 Prozessbezogene Bestimmung von Behinderung

Im Folgenden sollen die Forschungsergebnisse zur Frage *Wie wird Behinderung erlernt und biographisch verarbeitet* präsentiert werden (ebd., 270-295). Erstmals kann dazu die Krise als bildungsgenerierende Erfahrung angeführt werden. Demmer (ebd., 271) stellt heraus, dass durch „Krisen und Situationen, die als widersprüchlich und bedrohlich empfunden werden, ... ein erhebliches Potential für Entwicklungs- und Bildungsprozesse“ entstehen kann. Einerseits kann eine Krise als bildungshinderliche Lebenserfahrung erlebt werden. Dies ist vor allem der Fall, wenn externe Einflüsse als übermächtig gegen eigene Gestaltungs- und Handlungskompetenzen erscheinen und sich der oder die Betroffene „als festgeschriebener, handlungsunfähiger Spielball äußerer Umstände erlebt“ (ebd., 273). Die betroffenen Frauen nehmen die Krise als eine Lebensphase des *leidvollen Erlebens* wahr. Andererseits haben Krisen das Potential, zu Veränderungen der individuellen Deutungsrahmen und Selbst- und Weltverhältnissen zu führen. Die Krise muss damit nicht zum Erleiden als passive Haltung führen, „sondern vermag einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Erlebten und dem Erleben anzuregen“ (ebd., 276). Damit ist auf Bildung als individuelle Verarbeitung des Wechselspiels von Individuum und Gesellschaft angespielt, wodurch Demmer (ebd.) aufzeigt, dass eine Krise „durch einen transformativen Bildungsvorgang überwunden werden“ kann. An dieser Stelle ist anzumerken, dass für diese Transformationsleistung ein hoher Grad an Reflexions- und Bewusstseinskompetenz förderlich ist.

In jedem Fall stellt eine Krise einen Wendepunkt dar, wodurch biographische Deutungsmuster überarbeitet werden. Damit aus einem Krisenerlebnis ein Bildungsprozess entstehen kann, braucht es „Erfahrungskonstellationen und Rahmenbedingungen ..., die zum Erkennen der bestehenden Orientierungsrahmen führen, welche aufgrund des Krisenpotentials früher oder später auf Veränderung drängen“ (ebd., 282). Im Weiteren beschreibt Demmer (ebd., 282-289) bildungsbegünstigende Haltungen, Kompetenzen und Rahmenbedingungen, welche in der folgenden Tabelle überblicksmäßig dargestellt werden:

<b>Individuelle Haltungen und Kompetenzen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Biographisch gerichtete Bildungssensibilität</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wahrnehmung und Initiierung von potentiellen Bildungsräumen</li> <li>○ Aufrechterhaltung zwischen der Spannung des Faktischen und Offenheit für potentiell Mögliches</li> </ul> </li> <li>• <i>Komplexitätstoleranz</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Konfliktfähigkeit</li> <li>○ Fähigkeit zu Flexibilisierung bestehender Deutungs- und Handlungsmuster</li> <li>○ Fähigkeit zur Aufrechterhaltung der Handlungsorientierung</li> </ul> </li> <li>• <i>Selbst- und Fremdrelexivität</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Empathiefähigkeit und Perspektivenübernahme</li> <li>○ Prozesse des Vergleichens und Kontrastierens von sich und anderen Menschen</li> <li>○ Ausgeprägte Interessen und Neugier</li> <li>○ Kreativ-ästhetische Zugänge zur Welt</li> </ul> </li> <li>• <i>Auf Entwicklungsfähigkeit basierendes Menschenbild</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mut zur Authentizität</li> </ul> </li> </ul>
<b>Verhältnis zwischen Individuum und neuen Sinnsystemen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Biographische Passung der Sinnsysteme und Anregungsmilieus</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Biographische Signifikanz</li> <li>○ Erklärungs- und Unterstützungsgehalt</li> <li>○ Rollenflexibilisierung</li> <li>○ Signifikante Gegenüber</li> <li>○ Selbstwertförderlicher, integritätssteigender Gehalt</li> </ul> </li> </ul>
<b>Strukturelle Ebene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Soziale Einbindung und Zugänge zu spezifischen Entwicklungsfeldern</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Soziale Netzwerke in Freizeit und Beruf</li> <li>○ Finanzielle Ressourcen</li> <li>○ Mobilität</li> <li>○ Mediale Kompetenzen und Zugänge</li> </ul> </li> </ul>

**Abb. 4** Übersicht von bildungsbegünstigenden Haltungen, Kompetenzen und Rahmenbedingungen (Darstellung in Anlehnung an Demmer 2013, 289)

Anhand dieser Abbildung kann erkannt werden, dass Frauen mit Behinderung für ihre Bildungsbiographien auf individueller Ebene, auf Ebene der Verhältnisbestimmung von Individuum und neuen Sinnsystemen und auf struktureller Ebene förderliche Einflüsse beziehen können. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass diese Ebenen mit einander verwoben sind und daher in einer wechselseitigen Beziehung zueinander stehen. Demmer (2013, 293) stellt resümierend dar, dass diese bildungsbegünstigenden Bedingungen „häufig Ergebnisse bildungsbedeutsamer Prozesse“ sind, wodurch „beispielsweise die Fähigkeit, sich mittels spezifischer Strategien und Kompetenzen offen gegenüber weiteren bildungsrelevanten Vorgängen zu halten“ entstehen kann. Folglich ist Bildung nicht anhand einer beobachtbaren Handlung zu erkennen, da diese der simultane Ausdruck für die Veränderung aber auch Beibehaltung eines Deutungsmusters sein kann. Des Weiteren sind Bildungserlebnisse von vorangegangenen Lern- und Bildungserfahrungen abhängig, da diese in Sozialisationsmuster eingebunden waren und damit individuelle Deutungsmuster und eine Gerichtetheit für neue Bildungserlebnisse geformt haben. Daraus

folgt, dass zur Betrachtung von bildungsbegünstigenden Einflüssen und individuellen Handlungen der Rückgriff auf die gesamte Lebensgeschichte von Nöten ist.

Bildungskomplexe im Gesamtbezug der Biographie zu sehen ist angebracht, da sich „biographisch relevante Lern- und Bildungsthemen ... durch eine sich verändernde, aber präsente Struktur innerhalb des Lebensablaufs“ (ebd., 294) zeigen. Lern- und Bildungsthemen sind dadurch von Langfristigkeit gekennzeichnet, da sie als zentrale biographische Bildungsthemen die gesamte Lebensgeschichte durchziehen und innerhalb dieser vom Individuum immer wieder bearbeitet werden. Dadurch können Bildungsthemen als „lebensgeschichtlich überdauernde und biografisch spezifisch ausgeprägte Virulenz bildungsbedeutsamer und bildungsgenerierender Lernfelder“ (ebd.) angesehen werden. Mit dem Verständnis von lebensgeschichtlich durchziehenden Bildungsthemen, zeigt sich die Prozesshaftigkeit von Bildung, welche von der „biographischen Ein- und Bearbeitung eines lebensgeschichtlichen zentralen Themas mit dem dazugehörigen Konglomerat aus Deutungsmustern“ (ebd.) gekennzeichnet ist. Demmer (ebd.) entwirft damit die Vorstellung „eines biographischen Bildungsthemas [welches, Anm. K.H.]... als immer wieder verwandelt auftauchendes (potenzielles Bildungs-)Thema ... einen offenen, aber charakteristischen Grundgedanken der Biographie“ abzeichnet.

#### 2.4.3 Behinderung und Geschlecht als identitäts- und bildungsstiftende Grundlage

Behinderung kann als soziales Konstrukt verstanden werden, wodurch sich die Geschlechtlichkeit einer Frau mit Behinderung ändert. Denn *doing disability* schließt *doing gender* in vieler Hinsicht aus. Aufgrund von Behinderung kommt es zur Negierung der Geschlechtlichkeit von Frauen mit Behinderung. Trotzdem werden betroffene Frauen mit geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen konfrontiert. Demmer (2013, 325) konnte dazu herausfinden, dass sich Frauen mit Behinderung einerseits diese äußeren Zuschreibungen einer defizitären Weiblichkeit aneignen und andererseits können sie gegenteilige Erfahrungen machen und sich als erfolgreiches weibliches Individuum erleben. Diese Erfahrungen können Reflexionen über erfahrene Diskriminierungen anstiften, wodurch sie Identitätsbildung<sup>6</sup> ermöglichen (ebd.). Aufgrund der von der Umwelt abbeschriebenen, aber trotzdem erlebten erfolgreichen Weiblichkeit, „müssen die Frauen komplexe und teilweise divergierende Deutungen von Geschlecht und Behinderung entwerfen, die unterschiedlich

---

<sup>6</sup> Im Zuge dieser Masterarbeit wird Identität nach Abels (2006, 254) definiert als „das Bewusstsein, ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, in seinem Handeln eine gewisse Konsequenz zu zeigen und in der Auseinandersetzung mit anderen eine Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben“. Identität ist durch die „individuelle Aneignung der Gesellschaft“ (Langer 2009, 179) immer im Wechselspiel zwischen Individuum und sozialer Umwelt zu sehen. Die zentralen Anteile der Identität sind das Selbstwertgefühl und das Selbstkonzept (vgl. ebd.). Diese kurze Darstellung soll einen Einblick in die auf diese Masterarbeit basierende Verständnisweise von Identität geben. Für eine differenzierte Auseinandersetzung bleibt aufgrund der Beschränktheit dieser Arbeit kein Platz. Zur Vertiefung sei auf die Werke *Identität* von Abels (2006) und *Identitätskonstruktionen* von Keupp et. al. (2002) verwiesen.

selbstwertdienlich bzw. selbstwerthemmend Wirkung entfalten“ (ebd.) können. In diesem Bereich der Entwicklung neuer Deutungsmuster sind Lern- und Bildungsprozesse anzusiedeln. Daraus kann geschlossen werden, dass Diskriminierungserfahrungen mit den Kategorien Geschlecht und Behinderung und der darauf folgenden Umstrukturierung von Deutungsmustern als identitäts- und bildungsgenerierende Grundlage zu sehen sind. Frauen mit Behinderung entwickeln dadurch „eine sozialpolitische und gesellschaftskritische Intention, denn die Frauen wollen ihre Lage sichtbar machen und Transformationen bewirken“ (ebd., 326).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Demmer (2013, 369) aufzeigen konnte, „dass behinderte Frauen in mehrfacher Hinsicht kritische Erfahrungen machen bzw. belastenden Bedingungen ausgesetzt sind, z.B.: aufgrund erlebter Diskrepanzen zwischen Selbsteinschätzung und Fremdzuschreibungen oder aufgrund erschwerter Bedingungen beim Aufbau eines Selbstwertgefühls“. Im Zusammenhang mit dem Thema dieser Masterarbeit ist wichtig, dass für Frauen mit Behinderung bei der biographischen Konstruktion von *Behinderung* und *Geschlecht*, bei der sie im Spannungsfeld von Teilhabe und Ausschluss und von Individuum und Gesellschaft zu verorten sind, das Potential für Lern- und Bildungsprozesse erwächst.

### **3. Netzwerk-Perspektive**

Das folgende dritte Kapitel soll den letzten theoretischen Komplex darstellen, welcher für die anschließende empirische Auseinandersetzung mit *Unterstützungspotentiale und Diskriminierungen aus sozialen Netzwerken in Bildungsbiographien von Frauen mit Sehbeeinträchtigung* zur theoretischen Sensibilisierung herangezogen wird. Damit die grundlegende Begriffsklärung der in der Forschungsfrage befindlichen Begriffe abgeschlossen werden. Es wird geklärt, was unter einem sozialen Netzwerk zu verstehen ist und was Netzwerk-Perspektive meint. Die Grundlagen dieses Konzepts werden herausgearbeitet.

Im zweiten Unterkapitel werden dann Netzwerke von Frauen mit Behinderung im Mittelpunkt stehen, um sich dem Forschungsthema weiter anzunähern. In einem letzten Schritt wird auf die Forschungsarbeit von Pittus (2011) Bezug genommen und es werden die Ergebnisse ihrer Studie zu der Rolle, den Funktionen und Wirkungsweisen von Netzwerken von Frauen mit Behinderung im Kontext von Erwerbsbiographien erläutert.

#### *3.1 Grundlagen und Begriffsklärung der Netzwerk-Perspektive*

„Netzwerke sind ubiquitär.“ (Bommes, Tacke 2006, 37) Mit dieser Aussage verweisen die AutorInnen darauf, dass Netzwerke allgegenwärtig sind und somit jeden Bereich der

Gesellschaft durchziehen. Die Verständnisweisen von Netzwerken sind jedoch sehr vielfältig und je nach wissenschaftlicher Verortung auch different. Grundsätzlich ist allen Verständnisweisen gleich, dass mit einem Netzwerk die Metapher eines Netzes verbunden ist, welches die sozialen Beziehungen von Menschen darstellen soll. Die Knoten symbolisieren darin die Menschen oder AkteurInnen und die Beziehungen zwischen ihnen werden durch Verbindungslinien angezeigt, wodurch das Bild eines geknoteten Netzes entsteht (vgl. Bock 2004; Jansen 2006; Keupp 2013; Straus 2002).

Diese Vorstellung ebnet den Ausgang der Netzwerk-Perspektive: Die zentrale Vorstellung ist, dass alle Menschen miteinander sozial verknüpft sind und es wird versucht diese Verknüpfungen darzustellen und zu thematisieren. Das Netzwerkkonzept steht demnach für „die Reflexion tiefgreifender gesellschaftlicher Veränderungen und bietet zugleich die Chance, die Folgen dieser Strukturveränderungen auf die sozialen Bezüge zu operationalisieren“ (Keupp 2013, 339). Anfänglich war der Netzwerkansatz auf informelle Beziehungen eingeschränkt, durch Weiterentwicklungen werden nun aber „neben den sozialen Beziehungen von einzelnen Personen und Gruppen auch Institutionen“ (Pittus 2011, 41) und somit auch formelle Beziehungen betrachtet.

### 3.1.1 Formen und Merkmale sozialer Netzwerke

Es lassen sich verschiedene Ansätze der Netzwerk-Perspektive finden. So gibt es das egozentrierte Netzwerk<sup>7</sup>, welches „den interpersonalen Nahbereich einzelner Individuen“ (Pittus 2011, 42) darstellt. Die Unterscheidung von formellen und informellen Netzwerken wurde schon kurz aufgezeigt. Unter formellen Netzwerken sind Organisationen zu verstehen, die einen bestimmten Zweck verfolgen und an gewisse Regeln gebunden sind. Dagegen sind informelle Netzwerke weniger strukturiert und „können wichtige kognitive, emotionale und praktische Leistungen erfüllen“ (Hollstein 2001, 13). Informelle Netzwerke sind dadurch als ein Beziehungsgeflecht zu verstehen, welches von Individuum zur Bewältigung seiner Biographie herangezogen werden können. Zu den informellen Netzwerken zählen beispielsweise Familienbeziehungen oder Freundschaften.

Ferner lassen sich Netzwerke in primäre, sekundäre und tertiäre Netzwerke differenzieren. Zu den primären Netzwerken gehören die Familie, der Lebenspartner, Verwandte, Freunde und Bekannte. „Primäre Netzwerke können Hilfe und Unterstützung informeller Art geben“ (Pittus 2001, 56) und man spricht in diesem Sinne von spontaner und natürlicher Unterstützung. Hervorzuheben ist, dass in primären Netzwerken nicht der Gedanke von Unterstützung im Vordergrund steht, sondern Geselligkeit, Stabilität und Zugehörigkeit. Zu unterscheiden sind davon sekundäre Netzwerke, wie beispielsweise Freizeitgruppen, Begegnungsstätten, Selbsthilfegruppen und Vereine. Sekundäre Netzwerke sind als mittlere

---

<sup>7</sup> Für die weitere Auseinandersetzung ist vor allem dieses Netzwerk interessant.

Ebene zwischen primären und tertiären Netzwerken zu sehen, welche die gesellschaftliche Integration ihrer TeilnehmerInnen fördern und informelle Hilfe leisten. In sekundären Netzwerken besteht die Chance eines Informations- und Erfahrungsaustausches mit „Gleichgesinnten“ und „des Erfahrens von Verständnis durch die lebensweltliche Orientierung“ (ebd., 57). Als dritte Differenzierung sind noch die tertiären Netzwerke, auch professionelle oder formelle Netzwerke genannt, zu erwähnen. Es handelt sich hierbei vor allem um Organisationen, die eine definierte Aufgabe haben und einen bestimmten Zweck verfolgen. Die tertiären Netzwerke stellen eine Form von professioneller Unterstützung für Betroffene dar. Beispiele dafür sind die persönliche Assistenz, als auch der Rehabilitationsbereich, wozu ÄrztInnen, TherapeutInnen und Rehabilitationssport gehören. Zu dieser jeweiligen Differenzierung der Netzwerke ist zu sagen, dass diese nicht immer trennscharf gezogen werden kann, da es oft zu Überschneidungen kommen kann. Gleich ist allen Netzwerken, dass sie beziehungspezifisch sind. Ein Netzwerk kann sich in seiner Quantität, wie auch Qualität, durch strukturelle, interaktionale, normative und funktionale Merkmale unterscheiden. Jedoch sind auch personenbezogene individuelle Merkmale der AkteurInnen zu beachten.

### 3.1.2 Funktionen und Wirkungen sozialer Netzwerke

Für viele AutorInnen (vgl. Bernardi et. al. 2006; Keupp 2013) stellen soziale Netzwerke den Kern des sozialen Kapitals dar. Dieses lässt sich als Gesamtheit von Ressourcen, die man durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe erlangt, verstehen. Entscheidend ist bei diesen Ressourcen, dass sie „bestimmte Handlungen von Individuen begünstigen ..., die wiederum für die Verfolgung von Lebenszielen wichtig sind“ (Diewald, Lüdicke 2007, 12). Die Leistung des sozialen Kapitals ist vordergründig in sozialer Integration, durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, sowie in instrumentellen und materiellen Unterstützungsleistungen zu sehen (ebd., 49). Bei der Frage nach der Wirkung des sozialen Kapitals zeigt sich, dass soziale Ressourcen aus dem Sozialkapital „in andere, für das Individuum direkt verwertbare Ressourcen ‚umgewandelt‘ und konvertiert werden können, also etwa in ‚Gefälligkeiten‘, ‚soziale Positionen‘ etc.“ (Hollstein 2007, 53; Hervorh. i. O.).

Ein soziales Netzwerk kann verschiedene Arten von Hilfe leisten, welche sich von „Ermutigung und Beratung über Informationen, Aufklärung, das Aufzeigen von Kontaktmöglichkeiten und Zugangswegen bis hin zu Vernetzungen, Kooperation, Öffentlichkeitsarbeit“ (Pittus 2011, 47) erstrecken kann. Das soziale Netzwerk kann als verlässlicher Verbund sozialer Beziehungen angesehen werden, welcher in Krisen-, Belastungs- und Alltagssituationen die Handlungsfähigkeit eines Menschen aufrechterhält (ebd.). Als Hauptaufgabe von sozialen Beziehungen kann man *soziale Unterstützung* betrachten. Diese hilft bei Belastungsbewältigung und trägt damit zur „Aufrechterhaltung der

psychischen und somatischen Gesundheit und Lebensqualität bei“ (ebd., 48). Soziale Unterstützung kann im Hinblick auf zwei Dimensionen Hilfeleistungen bieten: die psychologische Dimension dient der Befriedigung von Bedürfnissen wie emotionaler Rückhalt, kognitive Unterstützung und Geselligkeit, wohingegen die instrumentelle Dimension Hilfe im Sinne von finanziellen Ressourcen, Ratschlägen und Sachleistungen ist (ebd.). Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Hilfeleistungen von sozialer Unterstützung immer nur als potentielle Unterstützungsleistung angesehen werden können, da nicht alle biographisch passend sind. Soziale Unterstützung kann „die Förderung und Aufrechterhaltung des allgemeinen Wohl- und Selbstwertgefühl bewirken, zur Stabilisierung des Selbstbewusstseins beitragen ..., die schädigende Wirkung belastender Lebensereignisse durch Interaktion abschwächen oder neutralisieren ... oder indirekt wirken, indem z.B.: in Herausforderungen Belastungen kognitiv umgedeutet werden oder die Belastungsdimensionen neu definiert werden“ (ebd., 50). Die positive Wirkung von sozialer Unterstützung zeigt sich damit vor allem im Aufbau von Widerstandskräften und der Förderung von Kompetenzen zur Problembewältigung. Soziale Unterstützung von Netzwerkmitgliedern trägt dazu bei die Lebensqualität zu erhalten, da durch sie die Möglichkeit entsteht „Belastung und Stress abpuffern“ (ebd., 50) zu können. Bei der Vorstellung von sozialer Unterstützung als Puffer, welcher zwischen das Individuum und ein belastendes Lebensereignis tritt, spricht man von der Puffereffekthypothese (vgl. Pittus 2011, 50). Es lässt sich erkennen, dass die Integration in ein soziales Netzwerk ein positiver Faktor bei Problem- und Krankheitsbewältigung sein kann (ebd., 50f.), da durch soziale Unterstützung Widerstandsressourcen entwickelt werden können.

Neben den nun schon skizzierten potentiellen Unterstützungsleistung ist auch die „Förderung der Fähigkeit, die eigene soziale Lebenswelt und das eigene Leben selbst zu gestalten“ (ebd., 54) und damit Empowermentprozesse, durch das soziale Netzwerk von Bedeutung. Die Rolle von sozialen Netzwerken im Bezug auf Empowerment<sup>8</sup> kann darin gesehen werden, dass sie Ressourcen zur Verfügung stellen, die es dem Individuum in Autonomie und Eigenverantwortung ermöglichen, Kompetenzen zu entwickeln, welche es braucht, um belastende Lebensmomente zu überwinden.

Allerdings können soziale Netzwerke das Wohlbefinden auch stören, anstatt zu fördern oder aufrechtzuerhalten. Als Belastung wird soziale Unterstützung vor allem dann empfunden

---

<sup>8</sup> Empowerment ist ein differenziertes Konstrukt, mit dem unterschiedliche Bedeutungen verbunden sind. Übersetzt wird der Begriff Empowerment meist mit „Selbst-Ermächtigung, Selbst-Bemächtigung, Selbstbefähigung“ (Theunissen 2007, 23). Das Empowermentkonzept verweist somit auf den Selbstbestimmungsdiskurs. Empowerment wird in dieser Masterarbeit im Sinne Keupps (1992, 149) „als Prozeß, innerhalb dessen Menschen sich ermutigt fühlen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbst erarbeiteter Lösungen schätzen zu lernen“, verstanden. Für eine genauere Ausführung ist an dieser Stelle keine Kapazität vorhanden, jedoch sei zur vertieften Lektüre auf das Werk *Frauen stärken sich – Empowermentprozesse von Frauen mit Behinderungserfahrung* von Goeke (2010) verwiesen.

„wenn sie, in Bezug auf die Person, Situationen und Bedürfnisse, unpassend ist“ (ebd., 53). Hier sei auf falsche Informationsweitergabe oder übertriebene Schutzleistungen hingewiesen. Beim Individuum können dadurch Scham oder Schuldgefühle entstehen, auch kann es sich in eine passive Rolle gedrängt fühlen. Netzwerke können damit nicht nur Unterstützungsressourcen bieten, sondern auch Barrieren darstellen.

### *3.2 Netzwerke von Frauen mit Behinderung*

Im Folgenden wird auf Netzwerke von Frauen mit Behinderung Bezug genommen, bei denen Betroffene selbst in ihrer Lebenswelt als Akteurinnen im Mittelpunkt stehen. Frauen haben zu meist ein großes und gut vernetztes soziales Netzwerk, wobei die Einbindung in die Familie hier vorrangig ist. Bei Menschen mit Behinderung ist allerdings ein eher kleineres, eingeschränktes soziales Netzwerk zu verzeichnen (vgl. Michel et. al. 2001; Michel, Häußler-Sczegan 2005). Auch diese Personengruppe ist vorrangig durch die Familie sozial eingebettet. Für die Netzwerke von Frauen mit Behinderung bleibt festzuhalten, dass „behinderte Frauen, über einen vergleichsweise kleinen Personenkreis [verfügen, Anm. K. H.]; emotionale Unterstützung sowie Hilfe in organisatorischen Belangen wird aus einem zwar kleinen, jedoch sehr stabilen und intensiv kontaktierten Personenkreis bezogen“ (Pittus 2011, 66).

Frauen mit Behinderung ziehen als Hauptquelle für Unterstützung ihre nächste Umgebung heran. Als Unterstützungsquellen dienen somit der Lebenspartner und die engste Familie. Einen hohen Stellenwert hat hierbei die emotional-psychologische Unterstützung durch das primäre Netzwerk, wodurch die Lebensbewältigung ermöglicht wird. Unterstützungsfaktoren sind hierbei Wärme, Vertrauen und Geborgenheit. Dadurch wird aufgezeigt, dass nicht vordergründig Hilfestellungen im Zusammenhang mit Beeinträchtigungen durch Behinderung als Unterstützung fungieren. Bei Unterstützungsleistungen steht die Behinderung nicht im Mittelpunkt. Neben dem Partner und der Familie werden allerdings auch FreundInnen zum primären Netzwerk gezählt. Diese freundschaftlichen Beziehungen werden als wichtig erachtet, weil sie emotionales und instrumentelles Unterstützungspotential beinhalten. Des Weiteren können Freundschaften „häufig ein Garant für Mobilität [sein, Anm.; K. H.] und eröffnen einen Zugang zu neuen Erfahrungen“ (Eiermann et. al. 1999, 238).

Von Relevanz für das Leben von Frauen mit Behinderung sind auch sekundäre Netzwerke. Hierzu zählen einerseits organisierte Selbsthilfen und Vereine zur Freizeitgestaltung. Zu den organisierten Selbsthilfen sind politische Vereine, Interessensvertretungen und peer counseling zu nennen. Pittus (2011, 71f.) hat durch ihre Studie zeigen können, dass eher weniger Frauen mit Behinderung auf politische Interessensvertretung zurückgreifen, wobei

das Konzept von *peer counseling*<sup>9</sup> von Betroffenen sehr positiv bewertet wird. Neben diesen Selbsthilfen gibt es noch einen zweiten großen Bereich der sekundären Netzwerke – Vereine zur Freizeitgestaltung. Hier sind es in erster Linie Sportvereine, in denen Frauen mit Behinderung tätig werden. Über sportliche Betätigung wird von Betroffenen erfreulich berichtet (ebd.).

Das tertiäre Netzwerk rundet die Lebenssituation von Frauen mit Behinderung aus der Netzwerk-Perspektive ab. Es vollzieht sich vor allem in institutionellen und professionellen Unterstützungsleistungen, wie beispielsweise Ämtern. Pittus (2011, 73) konnte mit ihrer Studie aufzeigen, dass Frauen das tertiäre Netzwerk weniger nutzen, als die beiden zuvor beschriebenen Netzwerke. Sie berichtet von unterschiedlichen Zufriedenheitsaussagen der Betroffenen bezüglich dem Unterstützungspotential von tertiären Netzwerken. Entwicklungsbedarf wird vor allem im Bezug „auf die Vernetzungsqualität und die Professionalität der MitarbeiterInnen“ (ebd.) gesehen.

Um den Bogen nun wieder zur Bildungsbiographie von Frauen mit Behinderung spannen zu können, kann durch Niehaus (1993, 111f.) gezeigt werden, dass das soziale Netzwerk von behinderten Frauen je nach Höhe des Bildungsstandes größer ist und dass Frauen mit großen Netzwerken häufiger die Matura absolvieren. Darüber hinaus zeigt ihre Studie (vgl. ebd., 114), dass erwerbstätige Frauen über ein größeres Netzwerk verfügen, als nicht erwerbstätige Frauen und dass sie mit dem Unterstützungspotential aus ihrem Netzwerk zufriedener sind.

So wie in der allgemeinen Netzwerk-Perspektive können ferner in den sozialen Netzwerken von Frauen mit Behinderung belastende Anteile erwachsen. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Netzwerke „nur als Ressource oder als lebensstil- bzw. mentalitätsstiftender Zusammenhang definiert werden“ (Pittus 2011, 77). Belastende Erfahrungen mit Netzwerken können gemacht werden, wenn die Hilfestellungen und Unterstützungsleistungen des sozialen Netzwerks nicht mit den Bedürfnissen der Betroffenen korrelieren.

### *3.3 Spannungsfeld Netzwerke – Unterstützung und Diskriminierung durch soziale Netzwerke*

Im bisherigen Verlauf dieses Kapitels konnte nun schon eine theoretische Grundlegung zur Netzwerk-Perspektive gegeben werden, die es ermöglicht hat, sich mit der Bedeutung von sozialen Netzwerken im Themenkomplex Frau mit Behinderung zu beschäftigen.

---

<sup>9</sup> „Peer“ kann in diesem Bezug mit „gleichartige Lebenssituation“ und „counseling“ mit „Beratung“ übersetzt werden. Bei peer counseling steht ein Mensch mit Behinderung, einem anderen Menschen mit Behinderung als Peer Counselor, als Berater in einer gleichen Lebenssituation, zur Seite. Ziel von peer counseling ist es, den Betroffenen darin zu unterstützen, eigene Lösungen für seine Probleme zu finden. In diesem Konzept helfen somit Menschen mit Behinderung anderen Menschen mit Behinderung, ohne ihnen konkrete Wege vorzugeben. (vgl. Demmer 2013, 290ff.; Schneider 1997, 72ff.)

Im Anschluss daran soll nun auf die Ergebnisse der Forschungsarbeit von Pittus (2011) Bezug genommen werden. Ihre qualitative Studie nimmt den Ausgang bei der Frage nach der Rolle, Wirksamkeit und Funktionen von sozialen Netzwerken im Kontext von Erwerbsbiographien von Frauen mit Behinderung. Das zentrale Ergebnis ihrer Arbeit ist das Erkennen des Phänomens *Spannungsfeld von Netzwerke*, womit die positiven und negativen Aspekte sozialer Beziehungen rekurriert werden. Diese sowohl positiven als auch negativen Aspekte hinsichtlich Unterstützungspotentialen aus sozialen Netzwerken werden nun erläutert.

Vorerst hält Pittus (2011, 243) fest, dass Netzwerke eine bedeutende Rolle in den Erwerbsbiographien von Frauen mit Behinderung einnehmen, was sich in zweierlei Hinsicht zeigt: Einerseits erhält das soziale Netzwerk durch die konkreten Hilfestellungen aufgrund der Beeinträchtigungen durch Behinderung eine Bedeutung für die Biographie der Betroffenen. Andererseits ist die Behinderung als zentraler Bezugspunkt für die Beziehung zu Netzwerkpersonen wirksam. Behinderung im Sinne eines Strukturmerkmals kann als soziale Konstruktion verstanden werden (vgl. Kapitel 1.1.1 und Kapitel 1.4). Behinderung als sozial konstruiertes Strukturmerkmal nimmt wiederum Einfluss auf die Positionierung eines Individuums in der sozialen Struktur und damit auf die wechselseitigen Beziehungen zum sozialen Umfeld. In diesem Sinne wird Behinderung zum Strukturierungsprinzip für soziale Netzwerke von Frauen mit Behinderung. (ebd.)

Im Bezug auf die Realisierung von Erwerbsbiographien lassen sich nach Pittus (ebd., 246ff.) sowohl Unterstützungs- als auch Barrierepotentiale aus Netzwerken finden. Bei Berufentscheidungen sind im Bereich des informellen Netzwerks vor allem die Eltern, durch ihre informationelle und emotionale Hilfe, als Einflussfaktor anzuführen. Die Hilfen können dabei entweder als Fremdbestimmung oder als Förderung der Selbstbestimmung<sup>10</sup> erlebt werden. Da die Eltern die ersten und wichtigsten Bezugspersonen sind, kann ihnen eine „tragende Rolle in der Primärsozialisation der Tochter“ (ebd.) zugeordnet werden. Die Entwicklung des Selbstbestimmungskonzepts des Kindes ist maßgeblich vom Erziehungskonzept der Eltern abhängig und projiziert sich auf Berufsentscheidungen. Das führt zu dem Schluss, „dass bei der Wahl für einen Ausbildungsberuf oder ein Studium ein – zumindest indirekter – Einfluss des primären Netzwerks Herkunftsfamilie auch bei denjenigen Frauen zu konstatieren ist, die in diesem Entscheidungsprozess nicht die direkte

---

<sup>10</sup> Im Folgenden werden die Begriffe Selbstbestimmung und Autonomie synonym verwendet, da es auch in der Fachsprache keine klare Abgrenzung dieser beiden Begriffe gibt. Es sei darauf hingewiesen, dass es eine große Bedeutungsvielfalt dieser beiden Termini gibt. Für die weitere Auseinandersetzung wird Autonomie „im Zusammenhang mit Unabhängigkeit, Selbstverwaltung und Entscheidungsfreiheit“ (Fornfeld 2009, 183) gesehen und Selbstbestimmung wird in Abgrenzung von Fremdbestimmung und Abhängigkeiten verstanden. Um sich mit dem Thema Selbstbestimmung und Autonomie intensiver auseinandersetzen zu können, sei auf folgende Literatur verwiesen: *Selbstbestimmung als behindertenpolitisches Paradigma – Perspektiven der Disability Studies* von Waldschmidt (2003) und *Selbstbestimmung und Erziehung von Menschen mit Behinderung* von Fornfeld (2000).

... Unterstützung der Eltern in Anspruch genommen haben“ (ebd.). Dadurch zeigt sich, dass der Umgang und die Wirkung von Unterstützungsleistungen aus dem sozialen Netzwerk von der Entwicklung subjektiver Identitätsentwürfe und des Selbstbestimmungskonzepts abhängen: „Je ausgeprägter diese bereits sind, desto eher wird die Frau deren Realisierung forcieren und desto stärker ist ihr Gefühl subjektiver Handlungsfähigkeit“ (ebd., 247). Durch ein gut entwickeltes Identitäts- und Selbstbestimmungskonzept können Frauen mit Behinderung selbst entscheiden, ob und wie Hilfe aus sozialen Netzwerken angenommen wird.

Pittus (2011, 246) hält auch den Bereich formeller Netzwerke von Bedeutung. So können sich LehrerInnen und AusbilderInnen in der gesamten Bildungsphase als informationelles und motivationales Unterstützungsnetzwerk herausstellen. Ihre Unterstützungsleistung wird vor allem in behinderungsbezogenen Problemsituationen augenscheinlich. Ob die Hilfeleistungen jedoch als Unterstützung oder Barriere aufgefasst werden, hängt zumeist von der Problemsituation ab. Je nachdem können sie als Diskriminierungserfahrung oder als Unterstützungsressource bei Diskriminierungsbewältigung erfahren werden.

Sowohl informellen als auch formellen Netzwerkmitgliedern kann im Ausbildungs- und Erwerbskontext eine Gatekeeper-Funktion<sup>11</sup> zukommen: Eltern oder LehrerInnen können Entscheidungen oder Wege während der Ausbildungssituation lenken, sie können dabei „direkt intervenieren ... oder aber im Einklang mit ihnen [Entscheidungs- und Übergangssituationen, Anm. K.H.] den Prozess unterstützen“ (ebd., 249). Dahingehend lassen sich sowohl positive, als auch negative Beispiele in den von Pittus geführten Interviews finden. Informelle Gatekeeper sind im Zusammenhang mit Bildungs- oder Erwerbsbiographien<sup>12</sup> für Frauen mit Behinderung vor allem in lockeren sozialen Beziehungen zu finden, die als Informationsquelle oder Vermittlungsinstanz dienen. Hierbei darf die Frau mit Behinderung jedoch nicht als passives Objekt verstanden werden, da ihrer aktiven Rolle Bedeutung zukommt. Erst durch die Pflege lockerer Beziehungen, dem Knüpfen von neuen Kontakten und dem offensiven Kommunizieren ihrer Situation, womit das Zeigen von Interessen und Bedürfnissen gemeint ist, kann das informelle Netzwerk als Gatekeeper unterstützend wirksam werden.

Im Zusammenhang mit der Erwerbsbiographie können ehrenamtliche Tätigkeiten bei Frauen mit Behinderung eine wichtige Rolle einnehmen, da „durch sie bzw. die entsprechenden

---

<sup>11</sup> Ein Gatekeeper ist als Zugangswächter bei Übergangssituationen in Biographien von Individuen zu verstehen. Der Begriff Gatekeeper ist somit „auf alle Personen bezogen, die in irgendeiner Weise am Zustandekommen und der Bearbeitung von Statuspassagen [diese sind als Übergangs- und Entscheidungssituationen zu verstehen; Anm. K. H.] beteiligt sind, also insbesondere auch Personen des informellen Netzwerks wie Freunde oder Familienangehörige“ (Hollstein 2007, 56).

<sup>12</sup> Bildungs- und Erwerbsbiographie haben an dieser Stelle die Bedeutung von Bildungsgeschichte, und damit alle Erfahrungen rund um Bildungsprozesse, und Erwerbsgeschichte, womit Erfahrungen mit dem Arbeitsleben gemeint sind.

Netzwerkpersonen das Bedürfnis nach sozialen Kontakten, kommunikativem Austausch, Anerkennung und interessanten Tätigkeiten zumindest teilweise kompensiert werden“ (ebd., 248).

Die negativen Aspekte von sozialen Netzwerken und damit verbundene Diskriminierungserfahrungen können oftmals durch die Beziehung zu Netzwerkpartnern selbst hervorgerufen werden, wodurch die sozialen Netzwerke selbst als Belastung empfunden werden. Darüber hinaus zeigen sich in sozialen Netzwerken oftmals Spannungen, die zwar auf einer anderen Ebene konstruiert wurden, aber trotzdem als subjektive Diskrepanz wahrgenommen werden. Verantwortlich dafür ist die Tatsache, dass Netzwerke eine Verbindung zwischen Individuum und Gesellschaft herstellen.

Das Spannungsfeld Netzwerke von frühbehinderten Frauen, oder von Geburt an behinderten Frauen, zeigt sich vor allem im primären Netzwerk der Familie. Der jeweilige Umgang von Eltern mit der Behinderung verübt großen Einfluss auf die Identitätsentwicklung der Tochter: „Je weniger die Behinderung problematisiert wird und je mehr eine Erziehung zu Selbstständigkeit und Autonomie erfolgt, umso stärker ausgeprägt ist das spätere Selbstbestimmungs-Konzept der körperbehinderten Tochter“ (ebd., 253). Pittus (2011) Untersuchungen haben gezeigt, dass die Eltern ein Sicherheitsnetz im Sinne von sozialen Rückhalts darstellen und die Entwicklung von Bewältigungskompetenzen fördern können, mit dem Ziel, der Tochter ein autonomes Leben ermöglichen zu können. Doch auch das Gegenteil zeigt sich aus den Interviews von Pittus Studie: „Demgegenüber kann die Entwicklung persönlicher Ressourcen (wie Selbstbewusstsein, Zielstrebigkeit und Durchsetzungswillen) behindert werden durch die Projektion elterlicher Ängste auf die Tochter, verbunden mit einem fehlenden Grundvertrauen in deren Fähigkeiten und ‚falscher‘ Hilfe“ (ebd.). Die Erziehung und die damit verbundene Entwicklung des Selbstbestimmungskonzepts nehmen auf Entscheidungsprozesse in der Bildungs- und Erwerbsbiographie von Frauen mit Behinderung Einfluss. Einflussnehmende Bedingungen können „die Behinderung ..., strukturelle Rahmenbedingungen ..., Identitätsentwürfe der behinderten Tochter und Eigenschaften der Eltern-Kind-Beziehung sein“ (ebd.).

Oftmals ist bei Eltern von Töchtern mit Behinderung ein übermäßiges Schutzbedürfnis zu verzeichnen. Je nach Identitäts- und Selbstbestimmungskonzept der betroffenen Frau wird sie das Schutzverhalten als hemmend oder nicht belastend erlebt. Zu einer Spannung innerhalb des Netzwerks Familie kann es kommen, wenn die behinderte Tochter ein hohes Autonomiebedürfnis hat, welches dem zwar positiv intendierten, aber als Fremdbestimmung wahrgenommenes Schutzverhalten der Eltern gegenüber steht. Für den Umgang mit diesem Spannungsfeld zeigt sich, dass individuelle Eigenschaften, wie Willenskraft, Durchsetzungsvermögen oder Zielorientiertheit, und zusätzliche soziale Unterstützungsnetzwerke das offene Austragen von eigenen Wünschen und damit

Emanzipation aus dem Schutzverhalten der Eltern ermöglichen. Dadurch steigert sich das Selbstbestimmungskonzept, sowie das Selbstbewusstsein und Wohlbefinden der betroffenen Frauen. Resümierend kann zum primären Netzwerk der Eltern festgehalten werden: „Ihre Erziehung und ihr Umgang mit der Behinderung der Tochter determinieren deren Identitätsentwürfe und mithin die Ausprägung ihres Anspruchs auf ein selbstbestimmtes Leben sowie auch deren Kompetenz, jene Entwürfe zu realisieren“ (ebd., 254).

Es konnte veranschaulicht werden, dass dem informellen Netzwerk, vor allem dem sozialen Netzwerk Familie, ein geringes Spannungspotential zu zuschreiben ist. Anders gestaltet sich die Lage bei formellen Netzwerkbeziehungen, zu nennen sind hier AmtsmitarbeiterInnen, ArbeitgeberInnen und Lehrpersonal. Sie können Ausdruck von Diskriminierungserfahrungen, wengleich sie auch bei Diskriminierungsbewältigung helfen können, sein. Die Diskriminierung zeigt sich für Frauen mit Behinderung in Fremdbestimmung, Absprechtung von Fähigkeiten, Unterstellung von geringer Leistungsfähigkeit oder Verweigerung von Gleichstellung als Dialogpartner (ebd.).

Diskriminierungen, die Frauen mit Behinderung in und durch Netzwerke erleben, stoßen sich mit ihren Autonomie- und Selbstbestimmungsansprüchen. Wie diese Diskriminierungserfahrungen erfahren und verarbeitet werden, ist abermals an das Selbstbestimmungskonzept, wie auch schon erwähnte individuelle Eigenschaften, wie Willenskraft, Handlungs- und Durchsetzungsfähigkeit, gekoppelt. Vor allem im Umgang mit Diskriminierungs- und Barriereerfahrungen „zeigt sich die Wechselwirkung zwischen individuellen Selbstbestimmungskonzept, personalen Eigenschaften der behinderten Frau (wie Handlungsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Selbstständigkeit) und Netzwerkunterstützungspotential“ (ebd., 258).

Die Aktivierung von informellen Netzwerken kann bei der Integration im Bildungs- und Berufskontext hilfreich sein. Dies wirkt sich, neben dem Identitätskonzept, positiv auf psychisches Wohlbefinden, das Autonomiebestreben und soziale Anerkennung aus. Pittus (2011, 260) legt dar, dass belastende berufsbiographische Erfahrungen von Frauen mit Behinderung oftmals zu Enttäuschungen und Unzufriedenheiten führen. Diese können jedoch durch „biographische Reflexionsprozesse und in Rekurs auf das eigene Selbstbestimmungskonzept persönliche Kompetenzen und Netzwerk-Unterstützungspotentiale vergegenwärtigen und aktivieren, womit sich andere bzw. neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen“ (ebd.). Infolgedessen können aus Diskriminierungserfahrungen Lernprozesse entstehen, welche sich positiv auf das Selbstbestimmungskonzept auswirken.

Resümierend kann mit Pittus (ebd., 263; Hervorh. i. O.) Worten festgehalten werden, „*dass die physische Beeinträchtigung von Frauen nicht als die eigentliche Behinderung betrachtet wird. Als hindernd werden vielmehr bestimmte Rahmenbedingungen im sozialstrukturellen und individuellen Bereich beschrieben.*“ In diesem Kapitel konnte gezeigt werden, dass die Netzwerkperspektive Zugang zu diesen Behinderungen beziehungsweise Barrieren verschaffen und ebenfalls Unterstützungspotentiale aufdecken kann.

#### **4. Analyserahmen für die empirische Untersuchung**

Die vorangegangene Darstellung diente der theoretischen Sensibilisierung für das Thema Unterstützungs- und Barrierepotentiale von Netzwerken im Kontext von Bildungsbiographien von Frauen mit Sehbehinderung. Dazu wurden in einem ersten Schritt (vg. Kapitel 1) die Thematik Behinderung und Gender aufgegriffen und ihre Bedeutung in den Konzeptionen der BKR, Disability Studies und der Intersektionalitätsforschung beleuchtet. Anschließend wurde die Auseinandersetzung in die Biographieforschung hineingetragen (vgl. Kapitel 2), und es konnte diskutiert werden, wie Behinderung und Geschlecht in Bildungsbiographien zum Tragen kommen. Darauf folgte die Darstellung des Netzwerkansatzes und es wurde illustriert, inwiefern sich Unterstützungs- und Barrierepotentiale von Netzwerken im erwerbsbiographischen Kontext von Frauen mit Behinderung konstatieren (vgl. Kapitel 3). Die damit angeführten theoretischen Überlegungen stellen die Grundlage der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material dar. Als Analyserahmen dienen dabei folgende zentrale Überlegungen<sup>13</sup>:

##### *Behinderung und Geschlecht sind als soziale Strukturkategorien zu verstehen:*

Sowohl Behinderung als auch Geschlecht müssen in ihrer sozialen Bedingtheit und Konstruktion gesehen werden. Sie sind keine naturgegebenen Phänomene, sondern werden von der Gesellschaft produziert, um die soziale Welt zu ordnen. Neben Behinderung und Geschlecht sind noch Rasse, Alter, Ethnie und Klasse als weitere Strukturkategorien zu nennen. Behinderung kann nicht als isoliertes Phänomen betrachtet werden, da sich die soziale Konstruiertheit von Behinderung erst in der gemeinsamen Betrachtung des Wechselspiels mit anderen ungleichgenerierenden Strukturmerkmalen zeigt. Durch diese intersektionale Betrachtung von Behinderung wird es möglich, die gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse aufzudecken, die Behinderung als soziales Phänomen hervorbringen.

---

<sup>13</sup> Die folgende Darstellung soll in einer zusammenfassenden Kurzversion die Ergebnisse der theoretischen Auseinandersetzung verdeutlichen. Es wird an dieser Stelle auf den repräsentativen und plakativen Charakter der Darstellung hingewiesen.

*Behinderung und Geschlecht bilden eine identitäts- und bildungsgenerierende Grundlage in Biographien von Frauen mit Behinderung:*

Unter Bildungsbiographie kann die individuelle Verarbeitung von Selbst- und Welterfahrungen innerhalb von Bildungsverläufen in sozialer und gesellschaftlicher Einbettung verstanden werden. Damit ist die Gestaltungsleistung vom Individuum innerhalb des Wechselspiels von sich selbst mit der sozialen Umwelt und gesellschaftlichen Bedingungen gemeint. Die individuelle Verarbeitung von sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen verweist auf die Verwobenheit von Bildungsbiographien mit den sozialen Konstrukten von Behinderung und Geschlecht. Die Beschäftigung mit Biographien eröffnet die Chance, soziale Strukturmerkmale in ihrem wechselseitigen Verhältnis zu anderen Strukturmerkmalen von gesellschaftlichen Ordnungen zu erkennen.

Die Bildungsbiographie ist von einem zentralen Bildungsthema durchzogen. Bei Frauen mit Behinderung ist dies rund um die Thematik *Selbst- und Mitbestimmung* festzumachen, da ihre individuelle biographische Gestaltungskompetenz oftmals durch das soziale Umfeld eingeschränkt ist. Belastende Situationen enthalten jedoch Potential für Entwicklungs- und Bildungsprozesse, da dabei eine Veränderung der Deutungsrahmen von Selbst- und Welterfahrung erforderlich ist. Bildungsbegünstigend können dabei individuelle Haltungen und Kompetenzen, ein komplementäres Verhältnis von Individuum und neuen Sinnsystemen und soziale Einbindung, sowie Zugang zu spezifischen Entwicklungsfeldern sein.

Diskriminierungserfahrungen im Zuge der biographischen Konstruktion von Behinderung und Geschlecht erfordern die individuelle Verarbeitung und Entwicklung neuer Deutungsmuster. Infolgedessen können hierbei Lern- und Bildungserfahrungen entstehen.

*Soziale Netzwerke fungieren als potentielle Unterstützungs- oder Barrierepotentiale für Frauen mit Behinderung:*

Soziale Netzwerke bilden den Kern des sozialen Kapitals ab, welches als Ressourcen die Handlungsfähigkeit und Verfolgung von Zielen eines Individuums unterstützen. Die Hauptaufgabe des sozialen Kapitals ist, soziale Unterstützung im Sinne des Aufbaus von Widerstandskräften und der Förderung von Problembewältigungskompetenzen zu generieren. Weiters kann ein soziales Netzwerk Empowermentprozesse fördern, wodurch sich Autonomie und Eigenverantwortlichkeit entwickeln. Belastend kann ein soziales Netzwerk erlebt werden, wenn die Hilfeleistung nicht zu den Bedürfnissen, der Persönlichkeit oder der Situation eines Individuums passt.

Innerhalb der sozialen Netzwerke von Frauen mit Behinderung gilt Behinderung als vorrangiges Strukturierungsprinzip. Für Frauen mit Behinderung sind die Eltern und die Familie als wichtigste Netzwerkpersonen anzuführen. Ob ihre Unterstützungsleistungen als fördernd oder behindernd erlebt werden, hängt davon ab, inwiefern die Hilfestellungen als

Fremdbestimmung oder Förderung der Selbstbestimmung wahrgenommen werden. Die Erziehung der Eltern und ihr Umgang mit der Behinderung trägt zur Entwicklung vom Identitätskonzept bei, wodurch Frauen mit Behinderung persönliche Ressourcen und Autonomiekompetenzen entfalten können. Im Gegensatz kann ein übermäßiges Schutzverhalten von Seiten der Eltern mit dem Autonomiebedürfnis der Tochter korrelieren. Diskriminierungserfahrungen beziehen sich hierbei auf Fremdbestimmung, Absprechtung von Fähigkeiten, unterschätztes Leistungsvermögen und Vermeidung von Gleichstellung.

Der Umgang und die Wirkung von Unterstützungsleistungen aus sozialen Netzwerken hängen von der Entwicklung des Identitäts- und Selbstbestimmungskonzepts der Frau mit Behinderung ab. Damit informelle und formelle Netzwerkmitglieder Gatekeeper in Statuspassagen der Biographie der betroffenen Frau werden können, ist ihre aktive Rolle in der Statuspassage selbst erforderlich.

Das Unterstützungs- oder Barrierepotential von Netzwerken zeigt sich damit immer in der Wechselwirkung vom Selbstbestimmungskonzept, individuellen Eigenschaften und Netzwerkressourcen.

## II. Empirischer Teil

Die im theoretischen Teil vorgenommenen Ausführungen zu unterschiedlichen Verständnisweisen und Konzeptionen der Thematik Behinderung und Geschlecht, sowie die Annäherung daran aus bildungsbiographischer Perspektive und Netzwerkperspektive, bilden die Basis für den empirischen Teil. Dieser verfolgt das Ziel, den Forschungsprozess zur Frage nach Unterstützungs- und Barrierepotentiale von Netzwerken in Bildungsbiographien von Frauen mit Sehbehinderung offen zu legen und die Ergebnisse zu präsentieren. Dabei steht im Vordergrund, die Forschungsfrage in Bezugnahme auf die individuellen Biographien der Frauen mit Behinderung zu erkunden. Von den empirischen Ergebnissen wird anschließend wieder ein Bogen zum theoretischen Analyserahmen gespannt, um die Ergebnisse diskutieren und theoretisch einbetten zu können. Durch diese Vorgehensweise soll es möglich werden, die forschungsleitende Frage zu beantworten. Die Forschungsfrage sei an dieser Stelle nochmals in Erinnerung zu rufen: *„Inwiefern können im Kontext von Bildungsbiographien von Frauen mit Sehbeeinträchtigung Unterstützungs- oder Barrierepotentiale aus sozialen Netzwerken erwachsen?“*

### 5. Methodische Grundlegung

Das folgende Kapitel soll die methodische Vorgehensweise des gesamten Forschungsprozesses transparent machen. Es wurden drei biographisch-narrative Interviews mit Frauen mit Sehbehinderung geführt. Diese wurden im Anschluss nach der Auswertungsmethode Biographische Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2011) ausgewertet.

#### 5.1 Erhebungsmethode

Im weiteren Verlauf werden das biographisch-narrative Interview als verwendete Erhebungsmethode, der Zugang zum Forschungsfeld, die Forschungsethik, sowie die Durchführung der Interviews dargestellt. Neben theoretischen Konzepten werden hier die direkten Erfahrungen und Vorgehensweisen der erfolgten Forschungsarbeit präsentiert.

##### 5.1.1 Das biographisch-narrative Interview

Die biographische Fallarbeit ermöglicht es, durch biographisch-narrative Interviews Zugang zu Lebensgeschichten und individuellen Sinnstrukturen zu erhalten. Das Ziel des Interviews ist es „den Interviewten [oder die Interviewte; Anm. K.H] zur ausführlichen Erzählung einer Lebensphase bzw. seiner Lebensgeschichte zu motivieren“ (Fischer-Rosenthal, Rosenthal 1997, 414). Durch die biographische Selbstpräsentation der Interviewperson kann das

Zusammenspiel von Individuum und Gesellschaft erforscht werden, denn eine „Lebensgeschichte ist ... ein individuelles und soziales Produkt“ (Rosenthal 2011, 185).

Um die oben genannte Forschungsfrage beantworten zu können, wurde das *bildungsbiographische Interview*<sup>14</sup> als Interviewform gewählt, da es eine Kombination aus teilstandardisiertem und narrativem Interview ist (Hopf 2000a, 353). Von Teilstandardisierung kann in diesem Fall gesprochen werden, da bei der Erzählaufforderung eine geschlossene Form gewählt wurde, auf welche an späterer Stelle noch eingegangen wird. Das bildungsbiographische Interview ermöglicht es, den Fokus auf eine bestimmte Lebensspanne, in diesem Fall ab dem Eintritt in die erste Bildungseinrichtung, zu legen und trotzdem eine narrative Gesprächsführung aufrecht zu erhalten.

Das biographisch-narrative gliedert sich in mehrere Phasen: die Erzählaufforderung, die autonom gestaltete Haupterzählung oder biographische Selbstpräsentation, erzählgenerierendes Nachfragen, hierzu zählen an erster Stelle interne Nachfragen zur Haupterzählung und anschließend externe Nachfragen, und der Interviewabschluss. (vgl. Fischer-Rosenthal, Rosenthal 1992; Rosenthal 2011)

Vorab der Erzählaufforderung wurden bei der Interviewdurchführung den Erzählerinnen Informationen zur Art und zum Ablauf des Interviews gegeben, damit diese eine Vorstellung davon bekommen konnten, was auf sie zukommt.

Die *Erzählaufforderung* kann in einer sehr offenen Form oder in einer fokussierten, geschlossenen Form stattfinden. Bei der offenen Erzählaufforderung wird jede Themenbeschränkung vermieden und es soll zur Narration der gesamten Lebensgeschichte angeregt werden. Bei einer geschlosseneren Form können temporale Vorgaben gemacht werden, beispielsweise wird ein Anfangspunkt vorgegeben, um die Interviewperson das Erinnern zu erleichtern. Aber auch thematische Schwerpunkte innerhalb der Lebensgeschichte können gesetzt werden. Diese Form der Erzählaufforderung wurde bei der Forschungstätigkeit dieser Arbeit gewählt, ein Beispiel sei an dieser Stelle angeführt: *„Frau Stroh, Sie sind heute Verlagsleiterin beim Z-Institut. Wie hat sich denn ihr Leben und Bildungsweg bis zu dieser Tätigkeit „hinentwickelt“? Was waren wichtige Stationen in Ihrer Lebens- und Bildungsgeschichte? Was würden Sie mir gerne erzählen?“* Diese Erzählaufforderung verdeutlicht, dass sowohl nach allgemeinen lebensgeschichtlichen, als auch bildungsrelevanten Erfahrungen gefragt wurde, wodurch ein thematischer Schwerpunkt auf Bildungsprozesse innerhalb der Lebensgeschichte initiiert wurde. Es wurde die Grundstruktur dieser Erzählaufforderung bei allen Interviews angewendet und nur hinsichtlich des heutigen Berufsstatus der Person Änderungen vorgenommen.

---

<sup>14</sup> Diese Begrifflichkeit wurde von der Autorin gewählt, um offen zu legen, dass die Interviews biographisch-narrativ angelegt sind, wobei der Fokus auf die Lebensereignisse rund um Bildung gelegt wurde.

Nach der Erzählaufforderung folgt die *Haupterzählung* der Interviewperson. Diese Haupterzählung wird durch keine Interventionen seitens der Interviewerin strukturiert, somit werden keine Detaillierungsfragen gestellt, damit der Erzählfluss nicht unterbrochen wird. Die Haupterzählung wird von der Interviewerin nur durch parasprachliche Bekundungen wie *mhm* oder *aha*, sowie Blickkontakt oder andere nonverbale Aufmerksamkeitsbekundungen unterstützt. Durch diese Vorgehensweise eröffnet sich ein Raum, in dem die Interviewperson selbst ihre Erzählung gestalten kann. (Fischer-Rosenthal, Rosenthal 1997, 415f.) Die Interviewdurchführung konnte zeigen, dass die Interviewten unterschiedlich auf die Erzählaufforderung ansprachen und es kam dadurch zu unterschiedlich langen Haupterzählungen. Beispielsweise verlangte eine Interviewte schon sehr schnell nach einer Nachfrage. Erst durch ein zweites expliziteres Nachfragen war es ihr dann möglich eine narrative Darstellung zu zeigen.

Während der Phase der Haupterzählung ist die Aufzeichnung von Notizen von Nöten, um vor allem bei längeren Erzählpassagen nichts zu vergessen. Diese sollen der Interviewerin bei der Nachfragephase helfen „all die angesprochenen Lebensdaten nochmals in der Linearität der biographischen Selbstpräsentation aufgreifen zu können, um den Interviewpartner erneut zu Erzählungen zu motivieren“ (Fischer-Rosenthal, Rosenthal 1997, 417).

An die Haupterzählung schließt die Phase des erzählgenerierenden Nachfragens an. Hierzu werden vorerst interne Nachfragen gestellt. Diese beziehen sich auf die bereits angesprochenen Themen in der Erzählung. Hierbei kann zu weiteren Narrationen über bereits aufgegriffene Lebensphasen oder konkret benannte Situationen motiviert werden.

Erst nach dieser internen Nachfragephase können externe Nachfragen gestellt werden. Bei diesen können zusätzliche Themen, welche bisher noch nicht erwähnt wurden, aufgegriffen werden. Dabei soll darauf geachtet werden, dass diese Frage abermals als Erzählaufforderung formuliert sind. Während der Forschungsarbeit im Feld wurden dazu vorab der Interviews Nachfragen formuliert, welche im Bezug auf das Forschungsthema interessant erschienen. Diese Fragen konzipierten sich wie folgt:

- *Können Sie sich an Situationen in Ihrem Bildungsweg erinnern, in denen Sie Barrieren erlebt haben?*
- *Können Sie mir über Situationen in Ihrem Bildungsweg erzählen, in denen Unterstützung und Hilfe von Nöten war?*
- *Welche Personen waren für Ihren Bildungsweg, für Ihr Leben relevant?*
- *Konnten Sie Erfahrungen mit Unterstützung aus Ihrem sozialen Umfeld für Ihren Bildungsweg machen?*
- *Gibt es „Schlüsselerlebnisse“ die zu Ihrer heutigen Lebens- und Berufssituation beigetragen haben?*

Auf diesen Fragen wurde in der Phase des externen Nachfragens zurückgegriffen. Je nach Haupterzählung wurden passende Fragen ausgewählt beziehungsweise adaptiert.

Als letzte Phase des biographisch-narrativen Interviews folgt der Interviewabschluss. Hierbei wird eine Abschlussfrage formuliert, wobei darauf geachtet werden soll, dass das Interview nicht bei schwierigen Themen oder belastenden Lebensphasen beendet wird. Für die drei durchgeführten Interviews wurde daher folgende Abschlussfrage gewählt: „*Was würden Sie anderen Frauen mit Behinderung für ihren Bildungsweg mitgeben?*“ Hinter dieser Abschlussfrage steckt die Intention der Interviewerin, dass die zentralen, als hilfreich erachteten Aspekte innerhalb der eigenen Bildungsbiographie nochmals dargestellt werden. Nach diesen allgemeinen Ausführungen zum biographisch-narrativen Interview soll nun näher auf den Zugang zum Forschungsfeld eingegangen werden.

### 5.1.2 Zugang zum Forschungsfeld

Der Zugang zum Forschungsfeld und das Finden von Interviewpersonen erfolgte auf einem privaten, informellen Weg. Durch bereits durchgeführte intensive Literaturrecherche wurde die Forscherin auf die AMS-Broschüre *Frauen mit Behinderung. Wege zur Arbeit. Eine Broschüre des AMS für Arbeit suchende Frauen mit Behinderung* aufmerksam. In dieser wurden Inhalte aus Interviews zu Erwerbsbiographien von Frauen mit Behinderung nachgezeichnet. Dabei war unter anderem eine Internetadresse einer Homepage von einer blinden Frau angeführt. Über diese Homepage konnte per Mail Kontakt zu dieser Frau hergestellt werden. In dieser Mail erfolgten eine Vorstellung der Person der Interviewerin und eine Skizzierung des Forschungsvorhabens. Diese Betroffene war sehr aufgeschlossen und interessiert gegenüber dem Forschungsvorhaben. Sie verhalf bei der Vermittlung von Kontaktdaten zu zwei weiteren Frauen mit Sehbehinderung. Diese wurden abermals per Mail kontaktiert. Nach anfänglichem Mailkontakt wurde bei Telefonaten der genaue zeitliche und örtliche Rahmen des Interviews vereinbart. Hierbei wurde darauf geachtet, dass die Wünsche der Interviewten berücksichtigt wurden.

### 5.2.3 Forschungsethik

Innerhalb der qualitativen Forschung wird mit dem Forschungsfeld auf menschliche Akteure Bezug genommen, womit eine Auseinandersetzung mit ethischen Fragen von Nöten ist. Forschungsethik meint dabei alle ethischen Prinzipien, welche die Gestaltung der Beziehung zwischen den/der Forschenden und den in die Untersuchung miteinbezogenen Personen betrifft. Im Vordergrund stehen damit "die Frage nach der Freiwilligkeit der Teilnahme an Untersuchungen, die Frage nach der Absicherung von Anonymitäts- und Vertraulichkeitszusagen, die Frage nach der Vermeidung von Schädigung derer, die in Untersuchungen einbezogen werden" (Hopf 2000b, 590).

Für die Durchführung der Interviews wurden diese Fragen beachtet. Die Teilnahme an der Forschung erfolgt ausschließlich freiwillig. Der Kontakt per Mail wurde lose hergestellt, wodurch die Interviewten die Chance zur Ablehnung der Teilnahme hatten. Zur Wahrung der Privatsphäre der Interviewpersonen wurden alle Namen, Orte und Institutionsbezeichnungen anonymisiert. Hier kam auch der Wunsch der Interviewpersonen, damit keine Rückschlüsse auf ihre Person gezogen werden konnten. Bei der Durchführung der Interviews wurden die Interviewten darauf aufmerksam gemacht, dass sie alles erzählen können, was ihnen einfällt. Es wurde darauf hingewiesen, dass es keine Inhalte gibt, die nicht dazu passen würden, beziehungsweise unangebracht wären. Während der gesamten Forschungsarbeit wurde auf einen respektvollen, wertschätzenden Umgang mit den interviewten Frauen geachtet.

#### 5.2.4 Durchführung der Interviews

Vor den Interviews wurden die wichtigsten Rahmenbedingungen zur Interviewdurchführung geklärt. So wurden die Interviewpersonen über das zentrale Forschungsinteresse, die Aufzeichnung mittels Smartphone, die Transkription der Interviews, die Verwendung der Datenanalyse in dieser Masterarbeit, die Veröffentlichung der Arbeit und die Anonymisierung ihrer Daten aufgeklärt.

Der Ort und die Zeit für die Interviewdurchführung durfte von den Interviewpersonen selbst gewählt werden. Alle Interviews fanden in den Arbeitsstätten der Frauen statt. Überall war es möglich in einem separaten Raum die nötige Ruhe zur Durchführung der Interviews zu finden.

Die Interviews wurden im Zeitraum Oktober bis Dezember 2014 geführt. Die Dauer erstreckte sich dabei von 1:04:00 bis 1:50:02.

Um den Forschungsprozess transparent zu veranschaulichen, sollen an dieser Stelle Notizen der Interviewerin wieder gegeben werden, welche vor und nach der Durchführung des ersten Interviews gemacht wurden. Diese Notizen sollen Einblick in die Erwartungshaltung, aber auch emotionale Lage der Forscherin vor der Durchführung geben und des Weiteren ihre persönliche Reflexion nach der Interviewdurchführung wiedergeben.

Notizen vor der ersten Interviewdurchführung:

*Da ich bisher noch keinen Kontakt zu Menschen mit Sehbehinderung hatte, bin ich verunsichert. Meine Unsicherheit bezieht sich auf den "richtigen" Umgang mit den Interviewpersonen. Ich habe Sorge, ihnen aufgrund meiner fehlenden Vorerfahrungen nicht wertschätzend gegenüber treten zu können. Mich beschäftigen beispielsweise Fragen um die richtige Begrüßung, denn die Betroffenen können meine Begrüßung per Händeschütteln nicht sehen. Des*

*Weiteren könnten die Interviewpersonen aufgrund des Nicht-Sehen-Könnens von non-verbale Zustimmung, wie nicken oder lächeln, während ihrer Haupterzählung auf Desinteresse meinerseits schließen, was eventuell zu einer verkürzten Darstellung führen könnte.*

Notizen nach der ersten Interviewdurchführung:

*Meine Bedenken bezüglich des Umgangs mit Frauen mit Sehbehinderung waren unbegründet. Das Hände-Schütteln stellte beispielsweise überhaupt kein Problem dar, da die Interviewte direkt und zielsicher ihre Hand ausstreckte und ich sie somit nur mehr ergreifen brauchte. Bei der Haupterzählung konnte durch den vermehrten Einsatz von lautvollen "mhm's" und "ah's", sowie "klangvolles" schmunzeln eine wertschätzende und interessierte Haltung von meiner Seite als Interviewerin vermittelt werden.*

## 5.2 Auswertungsmethode - Biographische Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2011)

Im folgenden Kapitel wird die methodische Vorgehensweise bei der Auswertung der biographisch-narrativen Interviews dargestellt. Die Interviews wurden mit Hilfe der App Easy Voice Recorder mittels Smartphone aufgezeichnet und anschließend anhand der Transkriptionsregeln nach Dausien (1996, 659) verschriftlicht.

Nachdem die Interviews geführt und transkribiert wurden, wurde mithilfe der biographischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2011, 174-211) gearbeitet. Die biographische Fallrekonstruktion ist ein interpretatives Verfahren, wobei die „Rekonstruktion der *Bedeutung* von einzelnen Phänomenen in ihrem *Entstehungszusammenhang*“ (ebd., 183; Hervorh. i. O.) im Mittelpunkt steht. Dadurch wird es möglich, individuelle Deutungsmuster, Wahrnehmungen, Relevanzsetzungen sowie handlungsleitende Momente zu betrachten. Für die Auseinandersetzung mit Netzwerken sind diese individuellen Bezüge "relevant, wenn es um die Gesamtwahrnehmung und -einschätzung der Akteure bezogen auf die Netzwerke, in denen sie eingebunden sind, geht" (Hollstein 2006b, 21). Wie schon im theoretischen Teil erläutert werden konnte, sind Biographien als Konstruktionen zu verstehen, die "in unterschiedliche soziale Rahmungen eingebettet" (Rosenthal 2011, 184) sind. Mit der biographischen Fallrekonstruktion kann daher das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft betrachtet werden.

Das Ziel der biographischen Fallrekonstruktion beschreibt Rosenthal (ebd., 182) wie folgt: „In der interpretativen Biographieforschung strebt man ... theoretische Verallgemeinerungen am Einzelfall an“. Es soll somit das Besondere der einzelnen Biographie herausgearbeitet werden, gleichzeitig soll man aber auch das Allgemeine im Besonderen entdecken können. Das Erkennen des Allgemeinen in der individuellen Biographie ist für die Zusammenschau der drei durchgeführten Interviews von Relevanz.

In den nächsten Kapiteln werden die einzelnen methodischen Schritte der biographischen Fallrekonstruktion nachgezeichnet.

### 5.2.1 Biographischer Verlauf

Um den ersten offiziellen Schritt nach Rosenthal, die Analyse der biographischen Daten, vollziehen zu können, wurde ein biographischer Verlauf erstellt. Darin wurden alle im Interview erwähnten biographischen Daten und sonst zur Verfügung stehenden Angaben in einen zeitlich strukturierten Verlauf geordnet. Es werden damit alle objektiven Ereignisdaten wie "Geburt, Anzahl der Geschwister, Ausbildungsdaten, Familiengründung, Wohnortwechsel, Krankheitsereignisse etc." (ebd., 188) aufgelistet. Zur Veranschaulichung sei ein biographischer Verlauf<sup>15</sup> beispielhaft angeführt:

<b>Datum</b>	<b>Lebensalter</b>	<b>Ereignis</b>
30.05.1955		<i>Geburt in einer kleinen Gemeinde in C-Land</i>
Mitte 07.1955	6 Wochen	<i>Diagnose: unheilbare, vererbare Netzhauterkrankung die zur Erblindung führt</i>
09.1961	6 Jahre	<i>Versuchsweiser Eintritt in die Dorfvolksschule in C-Land</i>
1962-1966	7-11 Jahre	<i>Volksschule am Z-Institut mit Sonderlehrplan für Blinde und Sehbehinderte im Internat in B-Stadt</i>
1966-1970	11-15 Jahre	<i>Hauptschule am Z-Institut mit Sonderlehrplan für Blinde und Sehbehinderte Internat in B-Stadt</i>
1970-1971	15-16 Jahre	<i>Polytechnischer Lehrgang</i>
1971-1973	16-18 Jahre	<i>Stenotypistenausbildung</i>
1973	18 Jahre	<i>Zwei Monate Arbeit als Schreibrkraft in der Röntgenstation des Krankenhauses in A-Stadt</i>
1973-1980	18-25 Jahre	<i>Stenografin beim Strafgericht in B-Stadt</i>
1980-1982	25-27 Jahre	<i>2. Bildungsweg: Maturaschule</i>
1980-1993	25-38 Jahre	<i>Bankangestellte bei einer Großbank (anfangs halbtags, wegen der Maturaschule, dann Bildungskarenz und dann Vollzeit)</i>
1982	27 Jahre	<i>Antrag und Erlass auf ein Jahr Bildungskarenz</i>
10.1983	28 Jahre	<i>Matura</i>
11.1983- 01.1984	28 Jahre	<i>Freigestellt (noch restliche Bildungskranz)</i>

<sup>15</sup> Dieser biographische Verlauf wurde einer biographischen Fallrekonstruktion die zu den drei Interviews geführt wurden entnommen. Auch im folgenden Verlauf der Darstellung der Auswertungsmethode werden immer wieder Auszüge aus den biographischen Fallrekonstruktionen entnommen. Diese beispielhaften Darstellungen werden *kursiv* gesetzt, um sie kenntlich zu machen.

1984-1985	28-29 Jahre	Drei Semester Studium der Rechtswissenschaften in B-Stadt
1993 - laufend	38 Jahre	Job als Verlagsleiterin im Blindeninstitut in B-Stadt

### 5.2.2 Analyse biographischer Daten

In diesem Analyseschritt wird jedes Ereignisdatum „unabhängig Wissen über die Selbstdeutungen und Erzählungen der Interviewten zu diesem Datum wie auch unter Ausblendung unseres Wissens über den weiteren biographischen Verlauf ausgelegt“ (ebd.). Dieser Analyseschritt dient dazu, den Kontext der Ereignisse zu rekonstruieren und zu erforschen, mit welchen Bedingungen die Biographin in der jeweiligen Situation konfrontiert war. Des Weiteren sollen mögliche Handlungsalternativen entworfen werden, die eventuelle Transformationen für die Biographie ermöglichen würden.

In diesem Analyseschritt werden Hypothesen zu jedem Datum entworfen und anschließend Folgehypothesen mit entsprechenden Gegenhypothesen formuliert. Auch an dieser Stelle ist methodische Disziplin seitens der Forscherin angebracht, da die Hypothesenbildung unter Einklammerung des Wissens über den Fall stattfindet.

Bei der Analyse der drei Interviews wurde bei diesem Schritt besonders auf die Rekonstruktion des Kontexts Wert gelegt, da herausgefunden werden sollte, welche Bedingungen zu bestimmten Deutungen, Handlungen und Entscheidungen in der Bildungsbiographie der Interviewten geführt haben.

Beispielhaft seien hierzu Hypothesen zu einem Ereignisdatum dargestellt:

#### *Neuntes Datum*

9.

*Im Jahr 1980 beschließt Elisabeth die Matura im zweiten Bildungsweg zu machen. Um dies machen zu können, kündigt sie beim Straflandesgericht in B-Stadt. Sie schreibt sich bei einer Maturaschule ein und beginnt dort ihre Ausbildung.*

9.1

*Die Kündigung beim Straflandesgericht ist ein großer und gewagter Schritt für Elisabeth. Sie gibt ihr gesichertes Arbeitsverhältnis, welches mit festem Einkommen und anderen Sicherheiten verbunden ist, auf, um ihre Bildungsbiographie durch eine weitere Ausbildung zu erweitern.*

9.1.a

*Elisabeth bemerkt bei ihrer Tätigkeit am Straflandesgericht, dass ihre KollegInnen mit höheren Ausbildungen in verschiedenen Wissensbereichen überlegen sind. Sie schreibt das einem Defizit an Allgemeinbildung zu. Aufgrund ihrer Stärken in germanistischen Fähigkeiten und Fertigkeiten und vor allem in Schreibtechnik, wird sie diese Schwäche in*

Wissensgebieten jedoch nicht frustrieren. Elisabeth wird dadurch motiviert sein, sich auch auf dem Gebiet der Allgemeinbildung zu verbessern und erhofft sich, dies in der Maturaschule tun zu können.

#### 9.1.b

Mit ihrer Tätigkeit als Stenotypistin gehört Elisabeth in der Arbeitshierarchie am Straflandesgericht nicht zu den führenden Positionen. Ihr fällt auf, dass für höhere Positionen eine höhere Ausbildung, wie Matura oder Studium, erforderlich sind. Um nun selbst einmal in einem Unternehmen oder einer Institution mehr Aufstiegsmöglichkeiten zu haben, versucht Elisabeth ihren Bildungsstand zu erweitern und wird sich in der Maturaschule einschreiben.

#### 9.1.c

Elisabeth erfährt von der Maturaschule und deren Art der Ausbildung. Möglicherweise war dies zufällig, es könnte aber auch sein, dass sie durch Personen ihres sozialen Umfeldes, wie Freunde, Bekannte, aber vielleicht auch Lehrer oder Begleiter auf ihrem bisherigen Bildungsweg darauf aufmerksam wurde. Die Art und Weise der Weiterbildung an dieser Institution wird bei Elisabeth großes Interesse wecken, sodass sie bereit ist ihre Arbeit zu kündigen und sich diesem neuen Weg einer weiteren Ausbildung zu stellen.

#### 9.1.d

Die Kündigung am Straflandesgericht ist für Elisabeth eine notwendige Konsequenz davon, dass sie im zweiten Bildungsweg ihre Matura nachholen will. Da Elisabeth sich der Anstrengungen und des Aufwands im Klaren ist, der mit dem Absolvieren einer Matura verbunden ist, ist ihr bewusst, dass sie neben der Maturaschule keinem 40 Stunden Job nachgehen kann. Wäre eine Reduzierung auf weniger Stunden am Straflandesgericht möglich, würde Elisabeth vielleicht dort bleiben. Da dies allerdings nicht möglich ist, beendet sie das Arbeitsverhältnis.

### 9.2

Bei dem gewagten Schritt zur Kündigung ihrer bisherigen Arbeitsstelle und dem Eintritt in ein weiteres Ausbildungsverhältnis steht Elisabeth nicht alleine mit ihrer Entscheidung. Es gibt unterschiedliche Faktoren die Elisabeth in ihrer Entscheidung beeinflussen.

#### 9.2.b

Elisabeth versucht am Straflandesgericht ihre Aufgaben immer bestmöglich zu erfüllen. Ihre fleißige Arbeitshaltung und ihr Ehrgeiz werden auch von ihren KollegInnen bemerkt. Da ihr diese sehr wohlgesonnen sind, werden sie Elisabeth ermutigen, ihr Fähigkeiten und Fertigkeiten besser zu schulen, da sie der Meinung sind, dass Elisabeths Fähigkeiten als „Schreiberling“ nicht voll und ganz genützt werden. Daher werden sie Elisabeth darin bestärken ihren Bildungsstand zu erhöhen. Elisabeth hat bis dato noch nicht über so eine

berufliche Veränderung nachgedacht, doch das Anraten ihrer KollegInnen eröffnet für sie einen neuen Horizont. Elisabeth wird sich den Rat ihrer KollegInnen zu Herzen nehmen und deren Überlegungen in ihre Entscheidung mit einbeziehen, da sie ihnen nach der langjährigen Zusammenarbeit vertraut und viel Wert auf deren Meinung legt. Sie wird sich erkundigen und Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten einholen.

### 9.2.c

Elisabeths Eltern oder andere Personen aus ihrem sozialen Umfeld bemerken, dass Elisabeth im Laufe der Zeit mit ihrer Tätigkeit als Stenotypistin nicht voll ausgelastet ist. Möglicherweise haben sie durch Elisabeths Erzählungen einen Einblick in ihre Arbeitssituation bekommen und erkennen, dass sie mehr leisten kann als ihr dortiger Arbeitsauftrag es verlangt. Da sie nur das Beste für Elisabeth wollen, sind sie bestrebt, dass Elisabeth auch das Beste aus sich macht und ihre Fähigkeiten und Kompetenzen voll und ganz ausnützt. Sie werden ihr daher zu einer weiteren Ausbildung raten und ihr auch Unterstützung, möglicherweise in finanzieller Hinsicht, anbieten, damit der Weg für Elisabeth leichter wird und sie sich dafür entscheiden kann. Das könnte sie dazu bewegen, sich für den zweiten Bildungsweg zu entscheiden.

### 5.2.3 Analyse der Textsegmente

In diesem dritten Auswertungsschritt wird das Interview gemäß seiner zeitlichen Abfolge in Analyseeinheiten gegliedert (Rosenthal 2011, 198). Damit wird das Interview in einzelne Sequenzen geteilt, mögliche Kriterien hierfür sind: "Redewechsel, Änderungen der Textsorte und inhaltliche Modifikationen" (ebd.). Hierbei wird analysiert, in welcher Textsorte eine bestimmte Sequenz präsentiert wird, wobei zwischen Erzählung, Argumentation und Beschreibung unterschieden wird (vgl. Kleemann 2013, 66). Allerdings können auch Mischformen dieser Textsorten auftreten.

Hierzu wieder ein Ausschnitt<sup>16</sup>, welche beispielhaft die Analyse der Textsegmente veranschaulichen soll:

1/1 <sup>17</sup> – 1/6 (Interviewerin)	<b>Einstiegsfrage</b>	Wichtige Stationen im Lebens- und Bildungsweg
1/7 – 1/8	Erzählung	Diagnose Netzhauterkrankung
1/9 – 2/6	Argumentation (1/9-1/26) Erzählung (1/27-	<u>Einschulung</u> in die „Spezialschule“  Rat von Lehrerin bezüglich Schulausbildung

<sup>16</sup> Dieser Ausschnitt wurde dem Interview mit Elisabeth Stroh entnommen.

<sup>17</sup> Die erste Zahl bezieht sich auf die Seitenanzahl und die zweite Zahl gibt die Zeilennummer im Interviewtranskript an. Im folgenden Verlauf werden Zitate, die den Interviews entnommen wurden auch auf diese Weise gekennzeichnet. Das Interviewtranskript befindet sich auf der beiliegenden CD-Rom.

	1/32) <i>Argumentation</i> (1/33-2/6)	<i>Kontextrahmen von Schulbildung im Jahre 1962</i>
2/7 – 2/13	<i>Erzählung mit</i> <i>Beschreibungen</i>	<i>Besuch im Kindergarten und Fördermöglichkeiten</i>
2/14 - 2/16	<i>Erzählung</i>	<i>Schulische Laufbahn</i>

#### 5.2.4 Thematische Feldanalyse der Sequenzen

Nachdem das Interview in Sequenzen eingeteilt wurde und die Herausarbeitung der sprachlichen Darstellungsform der Sequenzen stattgefunden hat, sollen diese im nächsten Analyseschritt inhaltlich analysiert werden. Die thematische Feldanalyse zielt auf "die Regeln für die Genese der in der Gegenwart des Interviews präsentierten biographischen Erzählung bzw. allgemeiner der Selbstpräsentation herauszufinden" (Rosenthal 2011, 196). Grundlegend ist dabei die Frage "weshalb etwas so und nicht anders präsentiert" (ebd., 199) wird. Es wird bei jeder Sequenz nach der Einbettung der Erlebnisse gefragt und Hypothesen gebildet, die auf ein mögliches thematisches Feld hinweisen. Als thematisches Feld lässt sich die Gesamtheit aller Gegebenheiten, welche die Interviewperson in einem gegebenen Augenblick beschäftigen und im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, ansehen.

Bei der Hypothesenbildung erfolgt eine Orientierung an folgenden Unterfragen (vgl. ebd., 200):

- 1.) Weshalb wird der Inhalt an dieser Stelle eingeführt?
- 2.) Weshalb wird der Inhalt in dieser Textsorte präsentiert?
- 3.) Weshalb wird der Inhalt in dieser Kürze/Länge dargestellt?
- 4.) Was könnte das Thema beziehungsweise das thematische Feld des Inhalts sein?
- 5.) Welche Lebensbereiche und Lebensphasen werden angesprochen und welche nicht?
- 6.) Über welche Lebensbereiche erfahren wir erst im Nachfrageteil?

Auch die thematische Feldanalyse soll anhand eines Ausschnitts<sup>18</sup> aus einer Fallrekonstruktion Aufschluss über die Durchführung dieses Analyseschritts geben:

*Es folgt eine kurze Argumentation mit Beschreibung (2/19-2/26) zur Stenotypistenausbildung. Sandra erzählt, dass ihr die LehrerInnen der Blindenschule die Empfehlung gaben, auch den polytechnischen Lehrgang bei ihnen zu besuchen. Sandra entschied sich allerdings für die Stenotypistenausbildung, da dies damals ein „höherer“ Beruf für Blinde war. Sie beschreibt dann noch, wie die Stenotypistenausbildung aufgebaut war und was sie dort lernte. Mit dieser Argumentation dürfte Sandra aufzeigen wollen, dass sie für ihren Bildungsweg nicht immer den Empfehlungen ihres sozialen Umfeldes gefolgt*

<sup>18</sup> Dieser Ausschnitt wurde dem Interview mit Sandra Aichinger entnommen.

ist, sondern ihre eigenen Entscheidungen getroffen hat. Das thematische Feld dieser Argumentation könnte sein: „Den Bildungsweg muss jeder seinen individuellen Weise gehen und nach seinen Vorstellungen und Ermessen gestalten“ (6.1). Sie möchte damit vielleicht auch herausstellen, dass man sich nicht von seinem eigenen Weg abbringen lassen soll und dass es wichtig ist, den Bildungsweg nach eigenen Vorstellungen zu gestalten (6.2). Mit der anschließenden Beschreibung könnte Sandra ihre Argumentation zur Entscheidung für die Stenotypistenausbildung stützen wollen. Sie möchte damit eventuell den allgemeinen Charakter der Ausbildung darstellen. Das lässt auf folgendes Thema schließen: „Die Stenotypistenausbildung war sehr wertvoll, da ich dort gute Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernen konnte“ (6.3). Eine weitere Hypothese wäre: „Meine eigene Entscheidung war gut gewählt, da ich viel aus der Stenotypistenausbildung für meinen weiteren Bildungsweg mitnehmen konnte“ (6.4).

Abschließend wird im Zuge dieses Analyseschritts ein thematisches Feld formuliert, welches sich in der Selbstpräsentation der Interviewperson als dominant erwiesen hat. Die vordergründigen und immer wieder auftauchenden Themen der Biographiedarstellung werden nun in einem thematischen Feld zusammengefasst.

#### 5.2.5 Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte und Feinanalyse

Der fünfte Analyseschritt nimmt Bezug auf die "biographische Bedeutung einzelner Erlebnisse in der Vergangenheit" (Rosenthal 2011, 202). Es wird dabei auf die biographischen Daten Rückgriff genommen und diese werden mit Selbstaussagen der Interviewperson kontrastiert. Somit wird chronologisch von einem biographischen Ereignis zum nächsten fortgeschritten und diese werden jeweils mit Interviewpassagen gegenübergestellt, in denen die Interviewperson davon spricht. Dieser Analyseschritt dient der Auseinandersetzung mit den Fragen warum das thematische Feld entstanden ist und welche biographischen Erfahrungen das thematische Feld so bestimmend gemacht haben. (ebd.) Ein weiteres Mal wird ein Auszug<sup>19</sup> dieses Analyseschritts angeführt, um den Forschungsprozess transparent werden zu lassen:

*Nach der Volksschule besuchte Sandra die Hauptschule für sehbehinderte Kinder in B-Stadt, weil ihrer Familie diese Schule empfohlen wurde. Sandra kam von dem informellen Versuch einer integrativen Beschulung nun in ein System mit speziellen Lernmethoden und Unterrichtsmaterialien. Dazu im Interview: „in der Hauptschule – das war lustig - - gerade in der Hauptschule für Sehbehinderte hab ich das Gefühl gehabt - - also=e die waren zwar alle guten Willens - - aber - - - äh die haben nicht verstanden was ich wirklich brauche - also da war so dieses – allgemeine - - äh Dogma? – also so auf die Art „Ja wenn man nichts sieht, dann braucht man halt alles mögliche an Hilfestellungen“... also die Erfahrung war eher so -*

---

<sup>19</sup> Entnommen aus dem Interview mit Sandra Aichinger.

*- ich mein das war nie böswillig - - aber das war halt totales Unverständnis und auch nicht die Bereitschaft sich auf was Neues einzulassen“ (8/21-8/33). Im Gegensatz zur Volksschulzeit war der Besuch der Hauptschule kein positives Erlebnis für Sandra, da hier strikt nach vorgefertigten Systemen gearbeitet wurde und keine neuen oder alternativen Dinge ausprobiert wurden. Dadurch war es den LehrerInnen nicht möglich, individuell auf Sandras Bedürfnisse einzugehen. Diese Erfahrung könnte dazu geführt haben, dass sich das Thema „Mein soziales Umfeld wirkt unterstützend für meinen Bildungsweg, wenn es offen ist und keine Widerstände bezüglich neuen Wegen zeigt“ entwickelt hat.*

Im Zuge der Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte wurden einzelne Textstellen einer Feinanalyse unterzogen, wenn in diesen latente Sinnstrukturen vermutet wurden.

#### 5.2.6 Kontrastierung der erzählten mit der erlebten Lebensgeschichte

Im sechsten Analyseschritt der biographischen Fallrekonstruktion soll eine Gegenüberstellung der erlebten Lebensgeschichte, und damit der Vergangenheitsperspektive, mit der erzählten Lebensgeschichte, welche die Gegenwartsperspektive repräsentiert, vollzogen werden. Diese Kontrastierung dient dazu, mögliche Differenzen zwischen beiden Ebenen auszumachen und mögliche Erklärungen für diese Differenz zu finden.

An dieser Stelle wird auf kein Beispiel aus der Auswertung der Interviews zurückgegriffen, da die Kontrastierung der erzählten mit der erlebten Lebensgeschichte aller drei Interviews im Ergebnisteil dargestellt wird und darauf nicht vorgegriffen werden soll.

#### 5.2.7 Kontrastiver Vergleich im Sinne des minimalen Vergleichs nach Schütze (1983)

Nach der Kontrastierung der erzählten mit der erlebten Lebensgeschichte erfolgt bei Rosenthal (2011, 207f.) eine Typenbildung. Bei der Typenbildung wird ein Typus anhand der Falldarstellungen von Interviews gebildet, welcher biographische Verläufe erklärt. „Biographische Fallrekonstruktionen gestatten somit die Konstruktion von Verlaufstypen, die die Regeln des genetischen Prozesses angeben und diesen auch erklären können“ (ebd., 208). Diese Typenbildung wurde jedoch für die Auswertung der drei Interviews nicht als sinnvoll erachtet. Einerseits erscheint eine Typenbildung aufgrund der geringen Anzahl von drei geführten Interviews und somit nur drei zur Verfügung stehenden Fällen als zu gering und wenig repräsentativ, um daraus einen Typus zu bilden. Andererseits stehen aufgrund der Forschungsfrage soziale Netzwerke im Mittelpunkt der Auseinandersetzung und keine Biographieverläufe.

Aufgrund dessen wurde entschieden, an dieser Stelle von der Vorgehensweise von Rosenthal (2011) abzuweichen. Anstatt der Typenbildung wird nach der biographischen Rekonstruktion der drei Interviews ein kontrastiver Vergleich der drei Fälle durchgeführt.

Durch die biographisch-narrativen Interviews liegt ein Vergleich der Lebensgeschichte nahe, „um theoretische Muster für ein bestimmtes Phänomen herauszuarbeiten (Brüsemeister 2000, 149). Für die konkrete Forschungsarbeit sollen im Vergleich somit allgemeine Muster und theoretische Konzepte im Bezug auf Unterstützungs- und Barrierepotentiale aus Netzwerken in Bildungsbiographien verdeutlicht werden.

Durch den kontrastiven Vergleich soll man sich vom Einzelfall des singulären Interviews lösen. In der folgenden Forschungsarbeit wird nach der Strategie des minimalen Vergleichs nach Schütze (1983, 287) vorgegangen. Die Auswahl der zum minimalen Vergleich herangezogenen Interviews hängt von Ähnlichkeiten "des interessierenden Phänomens gegenüber dem Ursprungstext" ab. Die drei Interviews eignen sich somit zum Vergleich, da in allen Bildungsphänomene thematisiert wurden, wodurch der Forschungsfrage in einem Vergleich nachgegangen werden kann. Mit der Analyse von ähnlichen Interviewtexten können die daraus gewonnen thematischen Felder verdichtet werden, wodurch es möglich wird, die Besonderheiten vom Einzelfall abzulösen und ein allgemeines theoretisches Muster zu entwerfen.

## **6. Darstellung der Ergebnisse**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der biographischen Fallrekonstruktionen der Interviews dargestellt. Dazu werden die drei Interviews vorerst einzeln präsentiert. Als die wesentlichsten Ergebnisse der Auswertung werden zu jedem Fall das konstruierte thematische Feld und die Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte und Feinanalyse ausgewählter Textstellen wiedergegeben, um anschließend die Kontrastierung des thematischen Felds mit der erlebten Lebensgeschichte darlegen zu können. Nachdem die Ergebnisse dieser Analyseschritte von jedem Fall dargestellt wurden, erfolgt ein minimal kontrastiver Vergleich, der es ermöglichen soll, ein allgemeines theoretisches Muster aus den Fällen zu konstruieren.

### *6.1 Biographie "Elisabeth"*

Elisabeth Stroh ist 60 Jahre alt und blind. Im Folgenden sollen die Schlussfolgerungen aus der Fallrekonstruktion ihres Interviews angeführt werden.

#### 6.1.1 Thematisches Feld

Die Analyse der Interviewsequenzen von Elisabeth zeigte, dass die biographische Selbstpräsentation von Elisabeth vor allem von zwei Themen gekennzeichnet ist: „Ich muss selbst Leistung erbringen, um zufrieden zu sein, Anerkennung zu bekommen und integriert zu werden“ und „Die Kommunikation und das Arrangieren mit meiner sozialen Umwelt ist grundlegend für meinen Bildungsweg“. Diese beiden Themen sind sehr schlüssig und

dürften sich in gewisser Weise gegenseitig bedingen. Aufgrund dessen kann auch vermutet werden, dass Elisabeths Erzählung stringent ist und sich daher kaum Widersprüche lassen. Anhand dieser beiden Themen kann man das thematische Feld ungefähr wie folgt formulieren: *„Ich muss eine Balance zwischen meiner eigenen Leistung, dem was ich kann, und Hilfestellungen von Außen, da wo ich etwas nicht kann, finden. Nur so werde ich bedürfnisbefriedigende Unterstützung meines sozialen Umfeldes erhalten, die mir meinen Bildungsweg erleichtert.“* Dieses thematische Feld verdeutlicht die biographische Gesamtsicht von Elisabeth, wobei davon ausgegangen werden kann, dass sie sich dessen nicht im ganzen Umfang bewusst ist. In der gesamten Selbstpräsentation lässt sich das thematische Feld immer wieder finden. Besonders deutlich wird es, bei der Aufforderung Tipps für den Bildungsweg von anderen Frauen mit Behinderung zu formulieren. Bei der anfänglichen Haupterzählung kommt dieses thematische Feld eher latent zum Vorschein, da sie hier auch viel von technischen Hilfsmitteln erzählt. Je weiter das Interview fortschreitet, umso mehr manifestiert sich dieses thematische Feld in Elisabeths Darstellung. Sowohl Elisabeths Gegenwart, als auch ihre Zukunftsvorstellungen sind von der Waagrechthaltung von Eigenleistung und Unterstützung ihrer sozialen Umwelt geprägt.

Die sequenzielle Analyse hat verdeutlicht, dass in Elisabeths Selbstpräsentation die Herstellung einer Balance zwischen Eigenleistung und Unterstützung des sozialen Umfelds, welche nur durch Kommunikation mit diesem entstehen kann, das vordergründige Thema ist.

#### 6.1.2 Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte und Feinanalyse einzelner Textstellen

Aufgrund der Forschungsfrage ist das erste bedeutende biographische Erlebnis der Versuch Elisabeth in die Dorfschule zu integrieren. Die Entscheidung, dass Elisabeth an dieser Regelschule nicht bestmöglichst gefördert wird und an eine Sonderschule kommt, wurde von den Eltern getroffen. Diese wurden in ihrer Entscheidungsfindung von der Lehrerin der Volksschule und vom Landesschulinspektor beraten. Es war nicht Elisabeths eigene Entscheidung, allerdings verdeutlicht eine Stelle im Interview, dass diese Entscheidung aus der Gegenwartsperspektive gut für sie war. Sie sagt: „und=e das meine Eltern äh – eben darauf achten sollen, dass ich einen guten Bildungsweg habe ... Ich glaube äh das war dann auch der Grund, warum meine Eltern sich entschieden haben - - äh mich ins Internat (ans Z-Institut mit Sonderschule; Anm. K.H.) zu geben“ (1/35<sup>20</sup> – 2/1). Obwohl diese grundlegende Entscheidung für Elisabeths Bildungsweg nicht von ihr selbst getroffen wurde, begrüßt sie den Besuch einer Sonderschule in der Gegenwart, da sie von einem „guten Bildungsweg“ (1/36) spricht. Elisabeth hat den gescheiterten Versuch in der Regelvolksschule beschult zu werden, nicht negativ aufgenommen.

---

<sup>20</sup> Die erste Zahl bezieht sich auf die Seitenanzahl und die zweite auf die Zeilennummer im Interviewtranskript, welches auf der beiliegenden CD-Rom zu finden ist.

Mit sieben Jahren wurde Elisabeth in B-Stadt in die Volksschule am Z-Institut eingeschult und wohnte im Internat. Mit der Entfernung zu ihren Eltern und der damit verbundenen großen Umstellung, dürfte sie gut zu Recht gekommen sein. Es lassen sich im Interview keine Selbstaussagen finden, in denen Elisabeth näher auf ihre Volksschulzeit eingeht. Sie bezeichnet es in der Gegenwart als Glück, dass ihr Vater Eisenbahnfahrer war und sie damit alle zwei Wochen nachhause fahren konnte. Das Interview verdeutlicht an mehreren Stellen, dass der Kontakt und die Verbundenheit zu ihren Eltern sehr wichtig für Elisabeth waren. Nach dem Abschluss der Volksschule besuchte Elisabeth auch die Hauptschule und den polytechnischen Lehrgang am Z-Institut. Jedoch lassen sich auch zu dieser Lebensphase keine Interviewpassagen finden, in denen Elisabeth darüber spricht. Elisabeths Darstellung beginnt erst differenzierter und ausführlicher zu werden, als sie von ihrem Berufseinstieg und ihrem beruflichen Werdegang erzählt.

Anschließend an den polytechnischen Lehrgang absolvierte Elisabeth eine zweijährige Ausbildung zur Stenotypistin. Das Interview verdeutlicht an mehreren Stellen, dass Elisabeth sich selbst als gute Schreibrkraft sieht. Es kann vermutet werden, dass sie sich für diese Ausbildung entschieden hat, da sie wusste, dass sie auf diesem Gebiet gute Leistung erbringen konnte. Das Thema „ich muss selbst Leistung erbringen“ könnte sich hierbei entwickelt haben, da Elisabeth sich für die Stenotypistenausbildung entschieden hat. Dies würde die Hypothese 6.1 und die Folgehypothesen bestätigen. Ob jedoch auch Einfluss vom sozialen Netzwerk auf die Entscheidung für diese Ausbildung geübt wurde, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden, da sich dazu keine Selbstaussagen der Biographin finden lassen.

Nach der Ausbildung war es für Elisabeth vordergründig in der Arbeitswelt Fuß zu fassen. Ihre Eltern wollten, dass sie in der Nähe ihres Wohnortes einen Job findet. An der Arbeitssuche waren Elisabeth, ihre Eltern und Elisabeths Lehrer beteiligt. Sie fand in A-Stadt im Krankenhaus eine Stelle als Schreibrkraft. Aus dem Interview wird deutlich, dass Elisabeth diesen Job vor allem deswegen angenommen hatte, da er dem Wunsch ihrer Eltern, ein Arbeitsplatz in der Nähe des Wohnortes, entgegen kam. Allerdings kündigte sie diesen Job nach nur zwei Monaten, sie erzählt dazu: „weil mir das nicht gefällt - - aber=e eher von sozialen Feld, vom Kontakt, ja vom Umfeld her“ (3/13-3/14) und weiter „so hab ich dann die Reißleine gezogen und=e gegen - - den Willen - - - meines Vaters äh versucht in B-Stadt einen Job zu kriegen“. An der Art der Erzählung und der längeren Redepausen wird deutlich, dass es Elisabeth schwer gefallen ist, sich gegen den Willen ihres Vaters zu wenden. Anhand des Interviews wird deutlich, dass der Wunsch des Vaters Elisabeth gehemmt hat, sich einen Job zu suchen, der ihrem Interesse entspricht und indem sie sich wohl fühlt, auch wenn die Arbeitsstelle weiter vom Wohnort entfernt ist. Elisabeth erzählt dann weiter „Ich habe mich dann - - - äh – an meinen ehemaligen Lehrer gewandt - - der hat

mich immer trotz dieser kurzen Zeit - - - eigentlich unterstützt“ (3/33-3/35). Für Elisabeth dürfte ihr Lehrer eine große Unterstützung bei der Jobsuche gewesen sein, da er ihr auch dann Hilfestellungen gab, wenn ihr Vater ihr aufgrund unterschiedlicher Ansichten keine Unterstützung mehr gewährleistete. Die Aussage, dass ihr Lehrer sie immer unterstützt hat, verdeutlicht, dass Elisabeths Vater ihr nicht bei der Jobsuche in der weiter entfernten B-Stadt geholfen hat. Sie hebt anschließend noch hervor, dass ihr Lehrer sie trotz seiner Enttäuschung über Elisabeths kurze Zeit am Krankenhaus unterstützt hat. Im Gegensatz zu ihrem Vater, der ihr aufgrund seines nicht berücksichtigten Wunsches nicht mehr bei der Jobsuche beistand. Das Interview verdeutlicht, dass Elisabeth die Handlungen des Lehrers als unterstützend erlebt, da dieser auf ihre Wünsche und Interessen Rücksicht nahm.

Nach der Kündigung im Krankenhaus in A-Stadt bekommt Elisabeth durch ihren Lehrer einen Job als Stenotypistin am Straflandesgericht in B-Stadt. Sie wurde von den Richtern und Anwälten in Arbeitsbereiche miteinbezogen, die ihr eigenes Aufgabengebiet überschritten. Sie begründet das damit, da sie Interesse an der Materie gezeigt hat. Diese Erzählung fügt sich in das thematische Feld „Ich muss selbst Leistung erbringen, um zufrieden zu sein, Anerkennung zu bekommen und integriert zu werden“ ein, da Elisabeth ihr Interesse zeigte und dadurch von den KollegInnen in ihre Arbeit miteinbezogen wurde, um beispielsweise gemeinsam Fälle zu diskutieren. Elisabeth spricht weiter „es war sicher auch für für - - meinen weiteren Lebensweg bedeutend, dass man mich miteinbezogen hat in die Materie, obwohl ich eigentlich nur Schreiberin war“ (4/33-4/35). Das thematische Feld könnte aufgrund dieser Erfahrung am Straflandesgericht entstanden sein.

Im Jahr 1980 entschloss sich Elisabeth die Matura nachzuholen. Sie begründet dies damit, dass sie im Vergleich zu den AkademikerInnen am Strafgericht ein geringeres Allgemeinwissen hatte. Das Vergleichen und Messen mit der sozialen Umgebung dürfte ein wichtiges Thema für Elisabeth gewesen sein. Sie wollte auf dem gleichen Stand wie ihre ArbeitskollegInnen sein, um an Unterhaltungen teilnehmen zu können. Auch hier dürfte Elisabeth erlebt haben, dass sie ein *Mehr* an Leistung, hier speziell ein Mehr an Ausbildung, erbringen muss, um teilhaben zu können. In diesem Fall, um an Gesprächen und Diskussionen im Arbeitsalltag partizipieren zu können.

Elisabeth begann mit der Maturaschule im Jahr 1980 und arbeitete nun halbtags in einer Großbank. Dazu im Interview: „mein Ziel war - - die Matura möglichst in zwei Jahren abzuschließen und=e da hab ich dann halt nach einem Jahr bemerkt, dass=e die Luft immer dünner wird ... das geht auf Dauer nicht“ (6/11-6/17). Elisabeth bemerkte, dass sie ihr selbst aufgestelltes Ziel nicht erreichen konnte und beantragte aufgrund dessen Bildungskarenz, da sie ihre Eltern nicht finanziell unterstützen konnten. Ihr Vater half ihr allerdings bei der Antragsstellung zur Bildungskarenz. Auch dieses Erlebnis dürfte in Elisabeths Darstellung folgendes thematisches Feld stark gemacht haben: „Um in meinem Bildungsweg erfolgreich

fortschreiten zu können, muss ich selbst aktiv werden und Handlungen setzen, damit ich die nötige Unterstützung bekomme“.

In der Maturaschule hat Elisabeth widersprüchliche Erfahrungen mit ihren MathematiklehrerInnen erlebt. Anfangs hatte sie einen Lehrer, der sehr auf visuelle Dinge fixiert war und nicht viel gesprochen hat. Elisabeth konnte dem Stoff nur schwer bis gar nicht folgen und so schrieb sie schlechte Noten in Mathematik. Nach einem Lehrpersonenwechsel wurde Elisabeth von einer jungen Professorin unterrichtet, die unterschiedliche Methoden anwendete und für Elisabeth auch Sonderlösungen fand, wodurch sich ihre Noten rasch verbesserten. Sie erzählt dazu an mehreren Stellen: „und=e die hat überhaupt keine Probleme gehabt, sich auf mich einzustellen. Das war - - - eigentlich eine sehr schöne Erfahrung“ (8/3-8/4), „ich äh hab gelernt - - das man durch Kommunikation sehr viel erreichen kann – wenn man sich mit einem Lehrer einigt“ (9/14-9/15) und „ja die gehen dann auch auf einen ein, insofern man halt auch die Leistung bringt“ (9/19-9/21). Abgesehen von den Erfahrungen mit den LehrerInnen erlebte Elisabeth so genannte „Tauschgeschäfte“ mit ihren MitschülerInnen. Elisabeth hat Mitschriften vervielfältigt und als Lernmaterial zu Verfügung gestellt und im Gegenzug dazu wurden für sie tastbare Zeichnungen, beispielsweise in Mathematik, angefertigt. Diese Erfahrungen mit den LehrerInnen und MitschülerInnen fügen sich in die beiden zuvor beschriebenen Hauptthemen ein. Die Kommunikation und das Arrangieren mit den KollegInnen, als auch mit den Lehrpersonen, waren für Elisabeth grundlegend für das Erreichen der Matura, da sie so die benötigte Unterstützung erhalten hat. Das ständige Geben und Nehmen, sprich selbst Leistung zu erbringen und im Gegenzug Unterstützung in Lernmethoden und Lernmaterial zu erhalten, lässt sich zu dem thematischen Feld „Ich muss eine Balance zwischen meiner eigenen Leistung und Hilfestellungen von Außen finden, da ich so bedürfnisbefriedigende Unterstützung von meinem sozialen Umfeld erhalten werde, die mir meinen Bildungsweg erleichtert“ zuordnen.

Nach der Matura beginnt Elisabeth Vollzeit in der Bank zu arbeiten. Die ersten drei Jahre waren für sie ein Kampf. Sie beschreibt die Situation wie folgt: „also=e das ging ganz ganz langsam und=e - - mein Output an Arbeit war - - - völlig unbefriedigend - - für meinen Dienstgeber und für mich ... und für mich war das UNDISKUTABEL so wenig Leistung zu erbringen“ (11/14-11/18). Das Interview verdeutlicht, dass Elisabeth unzufrieden mit ihrer Arbeit war, da diese nur sehr langsam und schleppend voran ging, wodurch Elisabeths Arbeitsertrag nur sehr gering war. Das Thema „Ich muss Leistung erbringen, um zufrieden zu sein“ zeichnet sich in diesem Erleben ab. Elisabeth ist dann auf die Suche nach technischen Hilfsmitteln gegangen, die es ihr ermöglichen, effizienter zu arbeiten. Darauf hat sie mit ihrem Chef ein Gespräch geführt und dieser erklärte sich dazu bereit, die Kosten

für die technischen Hilfsmittel zu übernehmen. Auf diesem Weg hat sich Elisabeths Aufgabengebiet vergrößert und sie konnte ein „Mehr“ an Leistung erbringen.

Ein weiteres biographisch relevantes Erlebnis dürfte die Zeit mit dem neuen Gruppenleiter darstellen. Elisabeth wechselte in der Bank in die Gruppe der variablen Arbeitszeit und bekam dort einen neuen Gruppenleiter. Sie äußert sich dazu folgendermaßen: „das war dann eigentlich der nächste Meilenstein für mich - - - weil=e das war der erste Mensch in der Bank - - der mich nicht nur gefördert sondern auch gefordert hat ...der hat mich dann – richtig - - hart hergenommen ... die anderen haben mich eher verschont ...aber das war für mich – ja=e für die eigene Qualitätskontrolle ganz wichtig - - um zu sehen wie sind die Fehler“ (13/25-13/37). Elisabeth wurde von ihrem neuen Vorgesetzten einiges abverlangt, er ließ ihr kein Mitleid aufgrund ihrer Behinderung zukommen. Er forderte gute Leistung von ihr. Anhand der Erzählung zeigt sich, dass dies für Elisabeth sehr wertvoll war, da es ihr durch das Fordern von guter Leistung möglich war, ihre eigene Leistung zu kontrollieren und sich aus diesem Grund zu verbessern. Ebenso wie das vorher beschriebene Erlebnis in der Bank, dürfte auch dieses biographische Erlebnis das Thema „Leistung ist wichtig, um zufrieden zu sein und Anerkennung zu bekommen“ bestimmt haben. Aber auch das thematische Feld „Ich muss eine Balance zwischen meiner eigenen Leistung, dem was ich kann, und Hilfestellungen von Außen, da wo ich etwas nicht kann, finden. Nur so werde ich bedürfnisbefriedigende Unterstützung meines sozialen Umfeldes erhalten, die mir meinen Bildungsweg erleichtert“ dürfte durch die Erfahrungen mit dem Gruppenleiter entstanden sein, da Elisabeth zu dieser Zeit den Gewinn der Balance zwischen Förderung und Forderung, zwischen Eigenleistung und Hilfestellung von Außen, kennenlernte.

Nach zwei Jahren verließ der Gruppenleiter Elisabeths Team und sie bekam einen neuen Vorgesetzten. Über diesen und die neue Situation spricht sie in dieser Art und Weise: „ein sehr leistungsstarker Mensch, der hat mich nicht mehr gebraucht und=e da bin ich dann wieder etwas untergegangen in der Gruppe. Und=e ich ab mir dann überlegt - - wie kann ich mich gegen diese – äh Zurücksetzung wehren“ (14/21-14/23). Elisabeth hatte sich dann an ihren neuen Chef gewandt, doch dieser meinte nur, sie müsse selbst aktiv werden und sich gegen KollegInnen durchsetzen. Um ihre Kollegschaft wieder auf sich aufmerksam zu machen und ins Team integriert zu werden, behielt Elisabeth wichtige Information für sich und wartete mit der Weitergabe dieser, bis man direkt auf sie zu kam. Die MitarbeiterInnen bemerkten dann, dass Elisabeths Arbeit nicht selbstverständlich und entbehrlich ist. Sie erzählt dazu: „das war der Augenblick, wo man begonnen hat mich wieder einzubinden ins Team und=e ab dann an ist es wieder super gelaufen“ (15/6-15/7). Auch diese Erfahrung dürfte dazu geführt haben, dass bei Elisabeth das Thema von eigener Leistung groß wird. Denn Elisabeth hat bemerkt, dass sie Anerkennung und Miteinbezug von ihren KollegInnen erhält, wenn diese ihre Arbeit erkennen und zu schätzen wissen.

Während Elisabeths Zeit bei der Bank, begann sie im Jahr 1984 mit dem Jusstudium. Sie spricht dazu: „also=e das war halt in der Zeit wo ich so unzufrieden war – äh - - ähm mein Studium voranzutreiben - - /ja ((seufzend))/ - - es war nicht NUR die Überlastung mit Studium und Job - - das war jetzt gar nicht so sehr die Ursache, dass ich es aufgegeben habe, sondern - - - ich hab mit mir selbst gekämpft - - ob das halt überhaupt das Richtige ist“ (21/17-21/21) und weiter „aber – ich hab dann gesehen – nein also=e - - das ist nichts für mich“ (21/37). Elisabeth war in der Zeit des Studiums schließlich sehr im wanken, ob das Studium zu ihr passt oder nicht. Sie erzählt dann weiter, dass sie mit verschiedenen Inhalten des Studiums nicht zu Recht kam. Etwas später im Verlauf tätigt sie dazu folgende Aussage: „ja da hab ich dann mein Studium aufgegeben – weils mich eh nicht interessiert hat“ (23/22). Durch diese Aussage könnte man annehmen, und wurde im zweiten Analyseschritt auch hypothetisch überlegt, dass Elisabeth ihr Studium aufgrund von fehlendem Interesse und Problemen mit den Inhalten des Faches beendete. Allerdings spricht sie im weiteren Interview, es wirkt eher beiläufig, folgendermaßen über dieses Erlebnis: „ah - - hab mir gedacht es gibt viele andere Dinge die ich noch lernen kann, ich muss nicht unbedingt das Studium haben – ich war eigentlich eh nie so auf die akademische Laufbahn aus ... aber=e ich war immer aus einer Arbeiterfamilie, also in einer Arbeiterfamilie geboren – ich war immer der Arbeiter und=e darum hat es - mich auch zurück gezogen an diese Produktionsstätte hier – weil man da einfach viel mit den Händen tun kann“ (23/22-23/28). Der anfängliche Eindruck des Beendens des Studiums allein durch fehlendes Interesse, kann an dieser Stelle nicht mehr bestehen. Man merkt, dass ferner der soziokulturelle Hintergrund von Elisabeth Einfluss auf die Beendigung geübt hat, obwohl sie dies nur beiläufig erwähnt und es ihr in der gegenwärtigen Situation nur zweitrangig erscheint. Der weitere Interviewverlauf verdeutlicht allerdings, dass es in der Zeit des Studiums von prägender Bedeutung war, dass Elisabeth aus einer Arbeiterfamilie stammt. Es kann gefragt werden, ob ihr dadurch das Leben als Studentin, der Unialltag, als auch die Aussicht auf eine akademische Laufbahn als das Falsche erschienen, da sie es nicht kannte, keine Vorstellungen davon hatte und sie sich nicht damit identifizieren konnte.

Nach dreizehn Jahren in der Bank bekam Elisabeth das Angebot vom Z-Institut in diesem als Verlagsleiterin zu arbeiten. Über ihren Einstieg beim Z-Institut erzählt sie Nachstehendes: „und=e es ist eine große Umstellung plötzlich in der Produktion zu arbeiten - - - und ich glaub – also=e ich hätte den Einstieg nicht so toll geschafft, wenn ich nicht die Kollegen gehabt hätte, die mich SO toll unterstützt haben - - die mir auch gesagt haben – wo ich mich hinwenden muss, wenn dies oder jenes ist - - äh von den Aufgaben her“. Elisabeth erlebte die Hilfestellungen ihrer neuen Kollegschaft als unterstützend. Zu überlegen ist, ob die Hilfe so toll war, da sie es Elisabeth durch die vielen Informationen ermöglichten, sich selbst zu orientieren und zu Recht zu finden? Dieses biographische Erlebnis dürfte

mitbestimmend für die Entwicklung des thematischen Felds „Die Kommunikation und das Arrangieren mit meiner sozialen Umwelt ist grundlegend für meinen Bildungsweg“ gewesen sein.

### 6.1.3 Kontrastierung des thematischen Felds mit der erlebten Lebensgeschichte

Bei Elisabeth zeigt sich auf der Ebene der erlebten Lebensgeschichte eine starke Verbundenheit, aber in gewissem Maße auch Abhängigkeit, zu ihren Eltern. Damit geht einher, dass sie oft den Wünschen ihrer Eltern entsprechen will und sich mit deren Ansichten und Vorstellungen identifiziert, wodurch ihre eigenen Handlungen und Entscheidungen davon bestimmt sind. Anhand des Interviews kann man erkennen, dass sie so beispielsweise den Job in A-Stadt annahm, bei dem sie sehr unglücklich war, weil sie dem Wunsch ihrer Eltern entsprach und sie in der Nähe des Wohnorts blieb. Ein weiteres Beispiel ist Elisabeths Beendigung des Studiums, da sie nie eine akademische Laufbahn anstrebte, weil sie aus einer Arbeiterfamilie kam. In der Gegenwart präsentiert Elisabeth auf der bewussten Ebene ihre Eltern als größte Unterstützung, die neben vielen anderen Personen und Erfahrungen dazu beigetragen haben, dass sie ihren Bildungsweg auf diese Art und Weise absolvieren konnte. Es kann angenommen werden, dass bei Elisabeth das Bedürfnis nach einer Balance zwischen eigener Leistung und Hilfestellungen der sozialen Umwelt so stark ist, da nur auf diese Weise auch ihre Autonomie gefragt ist, die dazu führt, dass Elisabeth selbst aktiv werden muss, um ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen verwirklichen zu können. Dies wiederum trägt dazu bei, dass sie von ihrem sozialen Umfeld die Unterstützung und Ressourcen erhält, die sie braucht, um in ihrem Bildungsweg gut und erfolgreich voranzukommen. Dieses thematische Feld dürfte bei Elisabeth so bestimmend sein, da sie in der Beziehung zu ihren Eltern, im Bezug auf ihren Bildungsweg, nicht immer den Mittelweg zwischen Selbstbestimmung und Eigenleistung auf der einen Seite und Fremdbestimmung und Unterstützung vom sozialen Umfeld auf der anderen Seite finden konnte.

## 6.2 Biographie "Barbara"

Im Anschluss an die Ergebnisse zum Fall Elisabeth, wird nun Bezug auf das Interview mit Barbara Hufer genommen. Barbara ist 45 Jahre alt und ebenfalls blind.

### 6.2.1 Thematisches Feld

Die sequenzielle Analyse des Interviews mit Barbara zeigte, dass ihre biographische Selbstpräsentation von zwei vordergründigen Themen bestimmt ist. Diese lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: „Ich muss selbst aktiv werden und mich an meine Umwelt wenden, um in meinem Bildungsweg voranzukommen“ und „Meine soziale Umwelt

wirkt unterstützend, wenn sie mir dazu verhilft, selbstständig zu agieren“. In Barbaras Erzählung lassen sich keine Widersprüche bezüglich dieser Themen finden. Aufgrund dessen kann angenommen werden, dass sich diese beiden Themen ergänzen und das thematische Feld lässt sich wie folgt formulieren: *„Mein Bildungsweg ist von Autonomiebestreben bestimmt, weswegen ich alles, was mir zur Selbstständigkeit und Eigenverantwortung verhilft, als Unterstützung für meinen Bildungsweg betrachte“*. Das thematische Feld verweist auf die biographische Gesamtsicht von Barbara, die von dem Gedanken der Eigenständigkeit geprägt sein dürfte. In der gesamten Selbstpräsentation lässt sich dieses Feld immer wieder finden.

Anfänglich kann man das thematische Feld auch in dem immer wieder präsentierten Vergleich von der damaligen „schweren“ und der heutigen „einfachen“ Zeit als Mensch mit Behinderung latent erkennen. Es zeigt sich, dass Barbara zu dieser Sichtweise gekommen ist, da es heute mehr Hilfsmittel gibt, die es Menschen mit Behinderung ermöglichen, ein barrierefreieres und somit selbstständigeres Leben zu führen. Ihr Bildungsweg, bei dem es noch nicht so viele technische Hilfsmittel gab, war daher davon gekennzeichnet, sich Autonomie zu erkämpfen. So hat sie sich beispielsweise mit ihrem sozialen Umfeld der Art arrangiert, dass es ihr zu selbstständigem Handeln, Lernen und Agieren verholpen hat. Je weiter das Interview jedoch fortschreitet, umso mehr formiert sich das thematische Feld rund um den Gedanken von Autonomie. Das Interview verdeutlicht, dass sowohl Barbaras Vergangenheit, als auch ihre Gegenwarts- und Zukunftsperspektive von dem Wunsch nach Selbstständigkeit und Eigenverantwortung bestimmt sind.

#### 6.2.2 Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte und Feinanalyse einzelner Textstellen

Das erste bedeutende bildungsbiographische Erlebnis dürfte für Barbara der Besuch der Blindenschule gewesen sein. Im Jahr 1977 wurde sie am Z-Institut in die Blindenschule eingeschult und sie absolvierte auch die Hauptschule dort. Barbara erzählt über diese Zeit: „in der Blindenschule da ist alles - - eh klar optimal – da ist alles auf einen eingestellt und so – also zumindest theoretisch ... ich bin aufgewachsen mit noch - - - noch weniger technische Hilfsmittel ... ah es war damals noch alles ziemlich mechanisch“ (2/8-2/12). Diese Aussage lässt darauf schließen, dass die Unterrichtsmethoden und Lernmaterialien in Barbaras Volks- und Unterstufenschulzeit an ihre Bedürfnisse angepasst waren. Jedoch weist die Erwähnung der wenigen technischen Hilfsmittel darauf hin, dass dieses Fehlen eine Belastung für sie darstellte. Möglicherweise war sie dadurch in ihrem autonomen Handeln und Agieren eingeschränkt, da sie verstärkt Hilfeleistungen von ihrem sozialen Umfeld benötigte. Diese Erfahrungen könnten dazu beigetragen haben, dass sich das thematische Feld rund um den Autonomiegedanken entwickelt und dass alles, was zu dieser beiträgt, damit vor allem technische Hilfsmittel, als Unterstützung angesehen werden. Technische

Hilfsmittel werden dadurch eine große Bedeutung für Barbara haben, da sie ihr mehr Selbstständigkeit ermöglichen.

Nach vier Jahren Unterstufe an der Hauptschule im Z-Institut wechselte Barbara 1985 an ein Bundesrealgymnasium. Den Kindergarten, die Volksschule und die Hauptschule hatte sie am Z-Institut besucht und wurde dabei nach Sonderlehrplan unterrichtet. Barbara hatte in der Hauptschule immer gute Noten gehabt, weswegen der Wechsel ans Gymnasium vollzogen wurde. Nach dem Umstieg hatte sie jedoch in manchen Fächern, vor allem Mathematik und Chemie, zu kämpfen. Sie erklärt dies damit: „und=e man bringt einfach Defizite mit wenn man aus der Hauptschule kommt und ins Gymnasium geht - - das ist schwer – weil=e /die Rechnung ist dreimal so lang ((lachend))“ (8/35-9/1). Der Schulwechsel dürfte für Barbara daher mit Schwierigkeiten verbunden gewesen sein und er wird eine Belastung dargestellt haben. Barbara bekam in dieser Zeit Unterstützung von ihren Nachbarn. Diese halfen ihr bei den Hausaufgaben und beim Besorgen von Hilfsmitteln. Ein Mann aus der Nachbarschaft, der Mathematik studiert hatte, lernte gemeinsam mit ihr und half ihr mathematische Aufgaben zu verstehen. Er gibt ihr beispielsweise Hüte, um geometrische Formen zu veranschaulichen. Barbaras Noten verbesserten sich dadurch rasch. Des Weiteren dürfte Barbaras Chemieprofessorin eine wichtige Unterstützerrolle eingenommen haben. Barbara erzählt dazu: „meine Chemieprofessorin – also=e es gibt ja so Chemiebaukästen mit so Kugel und Staberl und=e sie hat einen für mich besorgt - - einen ur großen ... damit man die Elemente auseinander kennt – also konnte ich nun auch Elemente bauen“ (3/14-3/18). Diese Erfahrungen lassen erkennen, dass Barbara mit ihren schulischen Schwierigkeiten beim Wechsel von der Hauptschule aufs Gymnasium nicht alleine gelassen wurde. Ihr soziales Umfeld stellte ihr alternative Lernmaterialien zur Verfügung, wodurch sich Barbara die Dinge besser vorstellen konnte und ihre Noten besser wurden. Barbara erfuhr zu dieser Zeit aber auch Hilfestellungen aus ihrem sozialen Umfeld, welche sich nicht direkt auf ihre schulischen Leistungen bezogen. Barbara bekam von der Lehrmittelzentrale am Anfang ihrer Gymnasialzeit einen Commodore 64, einen Computer mit dem sie mitschreiben konnte, zur Verfügung gestellt. Dieser war jedoch sehr schwer und es war für Barbara eine Belastung den Computer täglich zur Schule und wieder nachhause zu tragen. Ihr Vater beantragte dann über seine Arbeitsstelle, unter dem Vorwand des Eigenbedarfs, einen umgebauten Commodore 64, der weniger Gewicht hatte. Diesen konnte Barbara vier Jahre lang verwenden, wodurch sie nicht mehr so schwer zu tragen hatte und der Zugang zum selbstständigen Mitschreiben leichter wurde.

Für Barbara dürfte die Erfahrung, dass ihr soziales Umfeld ihr dazu verholfen hat sich eigenständig Lerninhalte anzueignen, wie beispielsweise den Aufbau der Elemente, von großer Relevanz gewesen sein. Aber auch die Besorgung eines neuen, leichteren Hilfsmittels durch den Vater hat Barbara einen barrierefreieren Zugang zu Bildung

verschafft. Selbstständiges Lernen und Auseinandersetzen mit der Umwelt haben hierbei an Bedeutung zugelegt. Diese biographischen Erlebnisse könnten dazu geführt haben, dass sich das Thema „Meine soziale Umwelt wirkt unterstützend, wenn sie mir dazu verhilft, selbstständig zu agieren“ entwickelt.

Mit dem Schulwechsel aufs Gymnasium nach der Unterstufe wurde Barbara in das Regelschulsystem eingeführt und eine integrative Beschulung fand statt. Dadurch hatte sie sowohl Erfahrungen mit dem Sonderschulsystem, als auch mit der integrativen Beschulung gemacht. Sie erzählt dazu Folgendes im Interview: „ich kenne ja Spezialschulen und die normale Schule und und und – ich kenne die Licht- und Schattenseiten beider Systeme - - ich würde nicht sagen, dass das eine System super ist und das andere nicht“ (5/8-5/11). Barbara hatte somit in beiden Schulsystemen positive und negative Bedingungen für ihren Bildungsweg erlebt. Aufgrund dessen kann vermutet werden, dass sie weder das eine System, noch das andere als Prämisse für einen erfolgreichen Bildungsweg eines Menschen mit Behinderung ansieht. Barbara dürfte bei den Erfahrungen mit beiden Schulsystem nur unzureichend Autonomie ausleben können, weswegen der Wunsch nach Selbstbestimmtheit und eigenständigem Handeln groß geworden sein dürfte.

Es folgt nun eine Phase aus Barbaras Leben, die für sie von großer biographischer Relevanz gewesen sein dürfte. Wenn man das gesamte Interview betrachtet, kann man erkennen, dass sie von ihrer Studienzeit immer wieder und sehr ausführlich berichtet.

Nach der Matura überlegte Barbara was sie nun machen könnte. Dazu erzählt sie: „da war die Frage ob Jurist nicht was wäre - - weil=e es gibt viele blinde Juristen und die finden dann alle einen guten Job ... ja oder ich geh auf eine pädagogische Akademie - - da wurde dann wieder gesagt ‚Was willst du auf einer pädagogischen Akademie? Na da gibt’s eh keinen Platz - - - und nachher findet man keinen Job weil es gibt eh keine Arbeit‘ - - ok – dann hab ich überlegt - - naja=e dann geh ich halt auf die juristische Fakultät – das haben schon mehrere Blinde vor mir gemacht“ (12/31-13/2). Barbara hatte Interesse, die pädagogische Hochschule zu besuchen. Diese Idee dürfte ihr jedoch von ihrem sozialen Umfeld aus den eben beschriebenen Gründen ausgeredet worden sein. Anhand der sprachlichen Darstellung kann darauf geschlossen werden, dass das soziale Umfeld viel Einfluss auf die Entscheidung gehabt hat. Sie sagt beispielsweise nicht „ich fragte mich dann“ sondern „da war dann die Frage“ und „da wurde dann wieder gesagt“. Die Aussagen und Meinungen, die dazu geführt haben, dass Barbara Jus studierte, kamen nicht von ihr selbst. Selbstbestimmte Überlegungen gab es nur im Bezug darauf, dass dieses Studium schon viele andere Menschen mit Sehbehinderung auch gemacht haben. Von einer Entscheidungsfreiheit nach eigenen Interessen kann an dieser Stelle daher nicht gesprochen werden. Der weitere Verlauf des Interviews verdeutlicht, dass das Jusstudium für Barbara keine gute Erfahrung war, sie erzählt „das war der ärgste WAHNSINN

überhaupt“ (13/9). Nach nur einem Semester brach sie das Rechtswissenschaftsstudium ab. Das thematische Feld „Meine soziale Umwelt wirkt unterstützend, wenn sie mir dazu verhilft, selbstständig zu agieren“ könnte entstanden sein, weil Barbara mit diesen Erfahrungen rund um das Jusstudium das Gegenteil erlebt hat. Barbaras soziales Umfeld unterstütze sie nicht dabei, eine selbstbestimmte Entscheidung zu treffen, sondern beeinflusste sie stark mit vorgefertigten Meinungen. Barbara hatte nicht die Möglichkeit, nach ihren eigenen Überlegungen und Interessen zu entscheiden.

Im Anschluss an das Beenden des Jusstudiums überlegte Barbara, in welches Studienfach sie wechseln könnte. Dazu im Interview: „dann hab ich mir überlegt ich studier Sprachen – ich war in Sprachen gut“ (14/13). Diese Interviewpassage deutet darauf hin, dass Barbara das Sprachstudium gewählt hat, weil sie dachte, dass sie dafür gute Qualifikationen besitzt. Bei der Darstellung kann man, im Gegensatz zur Darstellung bei der Entscheidung fürs Jusstudium, anhand der Wortwahl „*ich* hab *mir* überlegt“ (14/13; Hervorh. K.H) erkennen, dass dies vordergründig Barbaras eigenständige Entscheidung gewesen sein dürfte. Da sie dieses Studium im Gegensatz zum Jusstudium zu Ende gebracht hat, könnte dazu geführt haben, dass Barbara eine eigenständige und selbstbestimmten Bildungsentscheidung als erfolgsversprechender für ihren Bildungsweg ansieht. Diese Erfahrung wird die Entstehung des thematischen Felds „Mein Bildungsweg ist von dem Erlangen von Autonomie bestimmt“ mitbedingt haben.

Während der Zeit des Studierens machte Barbara verschiedene Erfahrungen mit Unterstützungsleistungen aus ihrem sozialen Umfeld. Sie nennt ProfessorInnen, LektorInnen, AssistentInnen und StudienkollegInnen, die ihr bei der Bewältigung des Studiums geholfen haben. Die Hilfestellung bestand vor allem darin, dass ihr vorgelesen wurde oder ihr Unterstützung bei der Organisation von Lernmaterial zukam. Beispielhaft seien hierzu zwei Erlebnisse angeführt, die von besonderer biographischer Relevanz für Elisabeth gewesen sein dürften. Das erste Erlebnis ist rund um die Lateinprüfung anzusiedeln, welche Barbara im Zuge ihres Studiums machen musste. Barbara hatte im Gymnasium kein Latein und so musste sie in einem Jahr den Stoff der Oberstufe nachholen. Über den Lehrveranstaltungsleiter erzählt sie Folgendes: „der Professor der war sehr gut – und er hat mir dann Disketten geben und dann waren da die Bücher drauf – und ich konnte die dann in meinen Computer stecken und dann die Bücher lektionenweise lesen“ (9/32-9/34). Der Professor stellte Barbara somit Lernmaterial zu Verfügung, dass ihr erlaubte, sich den Stoff aus eigener Kraft anzueignen. Da sie den Professor als „sehr gut“ bezeichnete, kann angenommen werden, dass diese Erfahrung sehr positiv für sie war und ein Grund für die Entwicklung des thematischen Felds darstellt. Das zweite biographisch relevante Ergebnis aus der Unizeit ist die Begegnung mit einer Lektorin. Barbara bezeichnet diese als „irrsinnig gut - - und irrsinnig streng“ (16/29-16/30) und begründet dies damit: „was

für sie entscheidend war - war die Motivation - - die hat jeden unterstützt, der gekämpft hat – die hat jeden unterstützt, der sich bemüht hat“ (16/34-16/36). Diese Lektorin verlangte etwas von Barbara, sie musste eigene Leistung bringen, damit sie Unterstützung erhielt. Barbara lernte dadurch, dass einem Unterstützungsleistungen nicht von selbst zu fliegen. Mit dem Nachsatz „und=e das war für mich so wichtig“ (16/36) verweist Barbara darauf, dass diese Erfahrung sehr wesentlich für ihren Bildungsweg gewesen sein dürfte. Es kann angenommen werden, dass dies zur Entstehung des Themas „Ich muss selbst aktiv werden und mich an meine Umwelt wenden, um in meinem Bildungsweg voranzukommen“ beigetragen hat.

Trotz dieser positiven Unterstützungserfahrungen, stellt Barbara klar: „aber ich musste immer alles selbst organisieren - - äh ich bin immer hingegangen zu denen und hab vorher gefragt ‚Darf ich bei Ihnen lernen?‘ – und=e wenn ja dann könnten wir es so und so machen – das war ich gewohnt“ (10/4-10/6). Damit Barbara auf Unterstützungsleistungen aus ihrem sozialen Umfeld zählen konnte, war ihre eigene Initiative erforderlich. Dies zeigt sich beispielsweise auch bei ihrer Sprachreise nach Italien. Die Möglichkeit und der Zugang zu einer Sprachreise hatten sich für Barbara eröffnet, weil sie sich selbst darum bemüht und mit ihrer sozialen Umwelt arrangiert hat. Sie erzählt dazu Folgendes: „ja MAN MUSS immer fragen – äh - - ich hab dann einen Brief hingeschrieben und geschrieben ‚Ich bin blind, darf ich kommen? Ich kann das und das zur Verfügung stellen, geht das?‘“ (15/32-15/34). Auch hier war Barbaras Eigenleistung gefragt, damit abgeklärt werden konnte, wie ein möglicher Sprachaufenthalt zu gestalten ist und welche Unterstützungsleistungen sie braucht. Man kann erkennen, dass Barbara eigenständige Taten setzen musste, damit sie sich mit ihrer Umwelt in einer Art und Weise arrangieren konnte, die ihr das Vorankommen in ihrem Bildungsweg ermöglichten. Das Thema „Ich muss selbst aktiv werden und mich an meine Umwelt wenden, um in meinem Bildungsweg voranzukommen“ dürfte in diesen Erfahrungen seinen Ursprung finden. Resümierend hält Barbara zu ihrer Unizeit fest: „ich war nämlich sehr sehr gerne an der Universität - -weils – weil es ein freies Leben ist ...man hat viel Eigenverantwortung und das gefällt mir“ (12/14-12/17). Wie schon weiter oben erwähnt, dürfte die Lebensphase des Studiums mit vielen wichtigen Erfahrungen für Barbara verbunden gewesen sein, in denen sich der Wunsch nach Autonomie geformt hat. Im Bezug auf Eigenverantwortung zeigt das Interview an anderer Stelle: „und auf der Uni – da muss man sich das selbst einteilen – ja und wenn man sich zu viel vornimmt – ja dann scheitert man halt - - und das war eine UR wichtige Erfahrung für mich“ (14/5-14/7). Durch die Erfahrungen an der Universität dürfte Barbara gelernt haben, was es bedeutet für die eigenen Taten und Entscheidungen verantwortlich zu sein. Führt man sich das thematische Feld, „*Mein Bildungsweg ist von Autonomiebestreben bestimmt, weswegen ich alles, was mir zur Selbstständigkeit und Eigenverantwortung verhilft, als Unterstützung für meinen*

*Bildungsweg betrachte*“, nochmals vor Augen, lässt sich vermuten, dass diese biographischen Erfahrungen an der Uni dafür entscheidend waren. Diesen Gedanken stützt auch folgende Aussage über das Studium: „für mich – ja – für mich war es wirklich eine gute Entscheidung - - ich weiß nicht ...ob ich das Richtige studiert habe ... aber=e was halt schon wichtig war- also für MICH PERSÖNLICH war es wichtig“ (14/33-15/5). Aufgrund der eben beschriebenen Erfahrungen kann überlegt werden, dass Barbara ihr Studium aus heutiger Sicht als Gewinn für ihre Bildungsbiographie sieht, weil sie dabei Eigenverantwortung erleben konnte, die ihr Autonomiebestreben unterstützt hat.

Nach dem Studium arbeitete Barbara ab 1997 ehrenamtlich bei einer NGO und absolvierte dort dann ebenfalls ein Praktikum. Dazu lassen sich im Interview folgende passende Passagen finden: „und ich dachte mir ich möchte auch bei der NGO arbeiten - - - Ja und dann hab ich bei der NGO nachgefragt und hab gesagt ‚Ja ich würde gerne bei Ihnen arbeiten und für Sie Briefe schreiben‘ - - die waren dann so – ‚ja aber wie wollen sie das machen? Können Sie am Computer schreiben?‘ - - und=e ich hab gesagt ‚Ja ich hab einen eigenen Computer und den nehm ich mit und mit einem Kabel schließen wir den an ihren Großen an‘ /((lacht))/ - - - Und ich meinte dann noch ‚Man kann ja dann die Daten übertragen und die Vorlagen können Sie mir ja per Email schicken‘ - - - und der sagte ‚Ja‘ - - und=e dann hab ich wirklich dort gearbeitet“ (11/10-11/12). Ein paar Zeilen weiter berichtet Barbara von ihrem Praktikum: „also=e das war immer so – wenn ich was wollen hab – dann hab ich fragen müssen – das war so - - ‚Ich möchte folgendes machen und ich biete folgendes an‘ - - ‚Können wir einen Weg finden das es geht?‘ - - - also so wars“ (11/26-11/28). Diese Erfahrungen mit der Arbeitswelt zeigen, dass Barbara selbst Handlungen setzte und an ihre Umwelt herantreten musste, um sich ein Umfeld für ihren Bildungs- und Berufsweg zu schaffen, indem sie sich weiter entwickeln konnte. Diese biographischen Erlebnisse dürften ebenfalls mitbestimmend für die Entwicklung des thematischen Felds „Ich muss selbst aktiv werden und mich an meine Umwelt wenden, um in meinem Bildungsweg voranzukommen“ gewesen sein.

### 6.2.3 Kontrastierung des thematischen Felds mit der erlebten Lebensgeschichte

Auf der Vergangenheitsebene und damit in Barbaras erlebter Lebensgeschichte zeigt sich ein beschwerlicher und oftmals mit Schwierigkeiten verbundener Bildungsweg. Dazu wären beispielsweise fehlende Lernunterlagen anzuführen. Schon in der Gymnasialzeit hatte Barbara damit zu kämpfen, dass sie in Mathematik und Chemie kein Anschauungsmaterial zur Verfügung hatte. Oftmals fehlten ihr auch Schulbücher oder wenn in Blindenschrift vorhanden, waren sie von mangelnder Qualität. Diese Erfahrung zog sich weiter in die Studienzeit, wo Barbara vor allem unter fehlenden Skripten und Büchern, unter anderem Sekundärliteratur, litt. Mit dieser Situation ging das unangenehme Gefühl von

Eingeschränktheit einher, das vermutlich auf den auferlegten Barrieren zur Bildungspartizipation ruht. Durch ihre eigene Aktivität und unterstützende Hilfestellungen aus ihrem sozialen Umfeld konnte sie ihren Bildungsweg dennoch erfolgreich bestreiten. Auf der Gegenwartsebene der bewussten Selbstpräsentation wird dies jedoch in Verbindung mit der Relevanz von Eigenverantwortlichkeit für den Bildungsweg gestellt. Es kann angenommen werden, dass bei Barbara das Bedürfnis nach Autonomie so stark geworden ist, weil selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Handeln und Lernen in der Vergangenheit für sie nicht immer barrierefrei möglich war. Der wiederholte Vergleich der damaligen schwierigen und heutigen einfachen Situation zeigt ein entwickeltes Missfallen über fehlende technische Hilfsmittel zur Bewältigung ihres Bildungswegs. Aufgrund dessen kann angenommen werden, dass Barbaras Bildungsweg von dem Bedürfnis nach Autonomie geprägt ist und sie alle sozialen, wie materiellen, Ressourcen als unterstützend betrachtet, die ihr zu Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit verhelfen.

### 6.3 Biographie "Sandra"

Der letzte Fall bezieht sich auf das Interview mit Sandra Aichinger. Sandra ist 40 Jahre alt und hat eine schwere Sehbehinderung. Nachfolgend werden die Ergebnisse ausgewählter Analyseschritte der biographischen Fallrekonstruktion von Sandra dargestellt.

#### 6.3.1 Thematisches Feld

Die Analyse einzelner Sequenzen im Interview mit Sandra zeigt, dass zwei Themen in ihrer biographischen Selbstdarstellung immer wiederkehren. Diese zwei Themen kann man folgendermaßen skizzieren: „Um in meinem Bildungsweg neue Möglichkeiten zu sichten und zu nutzen, brauche ich Selbstbewusstsein und Stärke“ und „Mein soziales Umfeld wirkt unterstützend für meinen Bildungsweg, wenn es offen ist und keine Widerstände bezüglich neuen Wegen zeigt“. Es lassen sich keine Hinweise darauf finden, dass sich diese beiden Themen in Sandras Erzählung widersprechen. Vielmehr scheint eine Kombination davon das thematische Feld bestimmt zu haben: *„Mein Bildungsweg ist vom Streben nach stetiger Weiterentwicklung gekennzeichnet, wofür es mein eigenes Selbstbewusstsein und die Bereitschaft für Neues von meinem sozialen Umfeld braucht“*. Anhand dieses thematischen Felds kann man Sandras biographische Gesamtsicht erkennen, die stark von dem Gedanken bezüglich Offenheit für Neues geprägt ist. Das thematische Feld lässt sich in der gesamten Selbstpräsentation immer wieder finden, allerdings muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass Sandra sich dessen nicht im vollen Umfang bewusst ist.

Besonders deutlich wird das thematische Feld schon bei der ersten Nachfrage der Interviewerin, als Sandra herausstellt, dass es für den eigenen Bildungsweg eine Mischung aus eigenem Engagement und Suchen nach Möglichkeiten braucht. Unterschwellig kann

man es jedoch auch schon bei der Haupterzählung erkennen, beispielsweise wenn Sandra ihren Auslandsaufenthalt als Grundstein darstellt, da er ihr geholfen hat Selbstbewusstsein zu entwickeln. Im Verlauf des Interviews kristallisiert sich dieses Thema immer stärker heraus. Anhand der sequenziellen Analyse kann man erkennen, dass sowohl Sandras Gegenwartsperspektive, als auch ihre Sicht auf die Zukunft, von der Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstbewusstsein und der Offenheit für Neues geprägt sind. Die Analyse hat verdeutlicht, dass Sandra mit Bildung vor allem Weiterentwicklung verbindet und dass es eigenes Aktiv-Sein und Selbstbewusstsein, sowie ein offenes soziales Umfeld braucht, um diese Weiterentwicklung zu fördern.

### 6.3.2 Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte und Feinanalyse einzelner Textstellen

Bei der Rekonstruktion von Sandras erlebter Lebensgeschichte zeigt sich, dass ihr erstes bildungsbiographisch relevantes Erlebnis der Besuch der Volksschule in H-Dorf ist. Sandra wurde in eine Regelklasse eingeschult und integrativ unterrichtet. Sie spricht darüber in folgender Art: „das hier aber damals noch nicht Integration – das war eher so /ja probieren wir es halt einmal ((lachend))/ - - weil das war halt irgendwie so weil die Lehrer auch die Eltern kannten und=e ja - - das hat halt irgendwie so funktioniert“ (1/17-1/19). Diese Selbstaussage deutet darauf hin, dass Sandra die informelle integrative Beschulung in der Volksschule durchaus positiv erlebt hat. An späterer Stelle sagt sie dazu: „ich hatte eine sehr kooperative Lehrerin die mir manchmal auch Sachen einfach größer aufgeschrieben hat ... also die Schüler die waren super kooperativ – das war ganz selbstverständlich dass wenn wir wo hingehen dass mich einfach jemand an die Hand nimmt“ (8/12-8/16). Durch diese kooperative Gemeinschaft in der Volksschule fühlte sich Sandra gut integriert und konnte am Klassenleben und am normalen Unterricht partizipieren. Dadurch hatte sie sich als Teil der Gemeinschaft gefühlt. Im Interview ist dazu noch folgende Passage zu finden: „aber auf jeden Fall weiß ich, dass mir die Integration in der Volksschule sehr sehr gut getan hat – das war sicher eine initiale Geschichte für die Entwicklung meiner Persönlichkeit“ (9/5-9/7). Das Interview verdeutlicht, dass sich Sandra in der Volksschule sehr wohl gefühlt hat, da sie am normalen Klassengeschehen ohne Einschränkungen teilnehmen konnte.

Nach der Volksschule besuchte Sandra die Hauptschule für sehbehinderte Kinder in B-Stadt, weil ihrer Familie diese Schule empfohlen wurde. Sandra kam von dem informellen Versuch einer integrativen Beschulung nun in ein System mit speziellen Lernmethoden und Unterrichtsmaterialien. Dazu im Interview: „in der Hauptschule – das war lustig - - gerade in der Hauptschule für Sehbehinderte hab ich das Gefühl gehabt - - also=e die waren zwar alle guten Willens - - aber - - - äh die haben nicht verstanden was ich wirklich brauche - also da war so dieses – allgemeine - - äh Dogma? – also so auf die Art „Ja wenn man nichts sieht, dann braucht man halt alles mögliche an Hilfestellungen“... also die Erfahrung war eher so -

- ich mein das war nie böswillig - - aber das war halt totales Unverständnis und auch nicht die Bereitschaft sich auf was Neues einzulassen“ (8/21-8/33). Im Gegensatz zur Volksschulzeit war der Besuch der Hauptschule kein positives Erlebnis für Sandra, da hier strikt nach vorgefertigten Systemen gearbeitet wurde und keine neuen oder alternativen Dinge ausprobiert wurden. Dadurch war es den LehrerInnen nicht möglich, individuell auf Sandras Bedürfnisse einzugehen. Diese Erfahrung könnte dazu geführt haben, dass sich das Thema „Mein soziales Umfeld wirkt unterstützend für meinen Bildungsweg, wenn es offen ist und keine Widerstände bezüglich neuen Wegen zeigt“ entwickelt hat.

In der dritten Hauptschulklasse brachten Sandras LehrerInnen sie auf die Idee die Blindenschrift zu lernen. Sandra entschied sich dann dafür, dies an einer anderen Schule zu tun und wechselte auf die Blindenschule. Dieser Schulwechsel war für Sandra ein prägendes Erlebnis. Sie berichtet davon: „und das hat mir dann – so ein bissl - - naja nicht Ärger – aber doch Unmut eingebracht ... also gerade von Lehrern in der Z-Gasse hat man gespürt – das war ihnen nicht recht – das ich da Schule wechsel“ (2/1-2/5). Die Entscheidung zum Schulwechsel wurde von Sandras Lehrenden nicht begrüßt und sie hat dadurch eine Misstimmung zu spüren bekommen. Trotzdem ließ sie sich nicht von ihrer Entscheidung abbringen, dazu Sandra: „und=e dann hab ich mich aus eigener Überlegung heraus entschieden – also da hat mir wirklich niemand drein geredet“ (1/30-1/31). Sandra hat trotz des Unwillens ihres sozialen Umfelds die Entscheidung zum Schulwechsel durchgezogen und sie ließ sich nicht von der Vorstellung ihres Bildungswegs abbringen. Diese Erfahrungen werden zur Entwicklung des Themas „Um in meinem Bildungsweg neue Möglichkeiten zu sichten und zu nutzen, brauche ich Selbstbewusstsein und Stärke“ beigetragen haben. Sandra hat nämlich Stärke gebraucht, um sich nicht von ihren LehrerInnen beeinflussen zu lassen und die neue Möglichkeit, Blindenschrift an der Blindenschule zu lernen, zu nutzen.

In der Blindenschule erlernte Sandra schnell die Blindenschrift. Dadurch hatte sie die Möglichkeit viel zu lesen und das bereitete ihr große Freude. Nach der integrativen Beschulung in der Volksschule und der Hauptschule war sie nun in einer Sonderschule, in der sich alles um Blindheit drehte. Jede Handlung, jede Methode und jedes Material war auf die Bedürfnisse von Blinden ausgerichtet. Sandra spricht davon im Interview folgendermaßen: „dann in der Blindenschule fast schockiert war – wie - - äh in welchen kleinen Welten die dortigen Schüler leben – die halt nie irgendetwas anderes gesehen haben ... aber=e ich denke mir – ich war lang genug dort – um zu verstehen und teilweise auch zu lernen zu beginnen – was einfach wirklich alles möglich ist ... ah aber ich war kurz genug dort um keine bleibenden Schäden davon zu tragen - - weil=e das haben manche Leute definitiv“ (9/7-9/19). Sandra erlebte die Beschulung in der Blindenschule als sehr eng und eingeschränkt. Durch den starken Fokus auf die Behinderung standen nur

eingeschränkte Möglichkeiten für den weiteren Lebensweg der SchülerInnen zur Verfügung. Etwas weiter im Interview argumentiert Sandra: „da gibt’s einen der war in meiner Klasse und ... äh von seinem Grundverhalten her ist der noch immer der gleiche den ich kenn von der vierten Hauptschule her - - - ich mein – äh ich sag ja nicht dass sich Leute grundlegend ändern müssen oder so - - aber=e ich finds halt cool dass sich manche doch so richtig weiterentwickelt haben“ (9/20-9/24). Die Blindenschule, als Bildungsinstitution in der blinde Menschen gesondert unterrichtet werden, erfuhr Sandra nicht als eine Möglichkeit um sich weiterzuentwickeln. Aus dieser Erfahrung heraus könnte der Wunsch nach Bildung, die einem dazu verhilft sich weiterzuentwickeln und zu verbessern, entstanden sein. Das thematische Feld *„Mein Bildungsweg ist vom Streben nach stetiger Weiterentwicklung gekennzeichnet, wofür es mein eigenes Selbstbewusstsein und die Bereitschaft für Neues von meinem sozialem Umfeld braucht“* könnte durch diese Erlebnisse stark geworden sein. Im Anschluss an die Blindenschule absolvierte Sandra eine Stenotypistenausbildung. Diese war ähnlich aufgebaut wie die heutige Handelsschule und Sandra lernte dabei vor allem das schnelle Mitschreiben. Zu dieser Zeit kam Sandra mit den ersten elektronischen Hilfsmitteln in Kontakt. Die Fertigkeiten die Sandra während der Ausbildung erworben hat, werden bei mehreren Gelegenheiten gewinnbringend für sie sein. Sandra erzählt von der Stenotypistenausbildung: „das war für mich – ja so der Grundstein - - weil=e dort habe ich die ersten elektronischen Hilfsmittel kennen gelernt und ... da gibt’s tatsächlich was wo ich das selbst benutzen kann ohne Einschränkungen“ (2/27-2/36). Die Stenotypistenausbildung erlebte Sandra als Möglichkeit in die Welt von technischen Hilfsmitteln einzutauchen. Sie konnte dort viele Erfahrungen mit technischen Geräten machen, die ihr Interesse weckten und eine Grundlage für ihren weiteren Bildungsweg bildeten. Neben dem Vertraut-Werden mit technischen Hilfsmitteln waren jedoch auch die Erlebnisse mit den Lehrenden sehr prägend. Sie waren sehr streng und forderten Sandra einiges ab. Ihre eigene Anstrengung und Leistung war gefragt. Eine Selbstaussage dazu: „in der Stenotypistenausbildung auch – weil die Lehrer waren echt gut und streng - - also damals gab es auch kein einfaches löschen - - - also=e wenn die Lehrer gut aufgelegt waren dann haben wir in die Schreibmaschine ein Korrekturband eingelegt bekommen - - und=e ansonsten haben wir halt möglichst keine Fehler machen dürfen – das war schon eine wichtige Erfahrung - - und=e das bringt mir bis heute was - - /ich kann einfach ganz schnell ((lächelnd))/ irgendwo was mitschreiben oder=e aufschreiben“ (14/1-14/7). Diese Erzählung und Argumentation verdeutlicht, dass sich Sandra bei der Ausbildung anstrengen musste, dass sie aber dadurch auch viel gelernt hat. Es wurde ihr etwas abverlangt und sie musste Leistung zeigen. Dies führte dazu, dass sie gute Schreibfertigkeiten entwickelte. Ein weiteres bildungsbiographisch relevantes Erlebnis dürfte Sandras Amerikaaufenthalt gewesen sein. Sandras großer Bruder machte Jahre vorher selbst ein Auslandsjahr und

davon war sie sehr beeindruckt. Sandra hatte auch einen starken Bezug zur englischen Sprache, da sie eine sehr strenge Englischlehrerin hatte, bei der sie viel lernte. Eine Bekannte aus einem Englisch-Stammtisch machte sie auf ein internationales Programm für blinde und sehbehinderte Menschen aufmerksam und so beschloss Sandra im Jahr 1996 einen zehnmonatigen Auslandsaufenthalt in Amerika zu machen. Für den Entschluss und die Möglichkeit nach Amerika zu gehen waren Sandras soziales Umfeld und ihre bisherigen Erfahrungen ausschlaggebend. Darüber lässt sich im Interview Folgendes finden: „na angefangen hat es damit dass – äh mein Bruder - - wie er zwanzig war – er ist um neun Jahre älter – äh da war ich also - - äh in der Hauptschule – und da ist der nach Amerika gegangen und das war für mich immer so – WOW - - cool - - /und ich will auch nach Amerika irgendwie ((lachend))/ - - - und das war halt sicher so einer der ausschlaggebenden Punkte – dafür dass ich dann selber nach Amerika bin - - weil ich das damals wollte – und und weil mich halt Englisch interessiert hat und=e weil ich eine gute Englischlehrerin hatte - - und=e somit habe ich halt auch zu Englisch immer schon recht früh auch einen Bezug gehabt“ (13/30-13/37) und „der Herr Tolp hat auf jeden Fall mitgeholfen dass da die richtigen Beziehungen zustande gekommen - - äh dass ich eben dort studieren konnte und so“ (6/26-6/27). Das Interview verdeutlicht, dass für die Möglichkeit einen Sprachaufenthalt zu machen Sandras soziales Umfeld entscheidend war, da sich ihr Interesse durch dieses geformt hat und ihr der Zugang ermöglicht wurde. Diese Erfahrungen könnten zur Entwicklung des Themas „Mein soziales Umfeld wirkt unterstützend für meinen Bildungsweg, wenn es offen ist und keine Widerstände bezüglich neuen Wegen zeigt“ beigetragen haben.

Nach dem Amerikaaufenthalt studierte Sandra ein Semester lang Informatik. Aufgrund fehlender mathematischer Kenntnisse wechselte sie das Studienfach und beginnt 1998 mit dem Soziologiestudium an der Universität in A-Stadt. Aufmerksam wurde sie auf dieses Studium durch einen blinden Bekannten, den sie aus einem Computercamp kannte. Dazu im Interview: „das sind halt so Dinge – die sich dann zusammenfügen wenn man immer wieder weiter nach was strebt und weil dann kommen irgendwann halt auch die ganzen Leute und Kontakte - - und=e ja – in A-Stadt das war halt der Peter Stadler der selbst auch blind ist und Mathematik studiert hat ... und den kannte ich auch schon von den Computercamps und=e der hat mir dann auch erzählt wie das läuft auf der Uni“ (6/28-6/35). Sandra erfuhr, dass für den Zugang zum Studium ihr soziales Umfeld sehr hilfreich sein kann. Durch ihre schon geknüpften Kontakte wurde sie auf ein Studium aufmerksam und hatte dadurch eine neue offene Möglichkeit, um in ihrem Bildungsweg voranzukommen. An der Uni in A-Stadt gab es ein eigenes Institut, das für blinde Menschen Bücher und Unterlagen zur Verfügung stellt und bei der Vermittlung mit ProfessorInnen geholfen hat. Durch dieses Institut hatte Sandra die nötigen Hilfsmittel zur Verfügung um gut studieren zu

können. Während des Studiums konnte Sandra an vielen Veranstaltungen und Programmen teilnehmen, dadurch erlebte sie diese Zeit sehr positiv. Das Gefühl von Teilhabe dürfte auch hier sehr stark gewesen sein, weswegen sie die Unizeit als sehr positiv wahrnimmt. Im Interview lassen sich dazu einige Selbstaussagen finden: „das war dann sehr interessant – und ich hab während der Studienzeit geschaut - - dass ich schau das ich möglichst viele Möglichkeiten die sich mir auf der Uni bieten – nutze ... also=e wir hatten die Möglichkeit bei so Konferenzen teilzunehmen - - und konnten dann –a slo=e wir sag ich - - also die paar Studenten an dem Sehbehinderten Institut da und wir konnten dann auch schon – also wir haben dann schon mitgearbeitet und geholfen auch – und ja - - so hat sich das ergeben - - man macht immer mehr Erfahrungen und=e lernt immer mehr Leute kennen“ (4/16-4/17) und „und dort auf der Uni hab ich auch immer gute Erfahrungen gemacht – also=e da bin ich nie komisch behandelt worden und da hab ich nie Widerstand erlebt und=e ja da hab ich gut mit den Leuten zusammengearbeitet und=e - - - ja – das hat eigentlich immer gut funktioniert“ (11/30-11/33). Sandra machte auf der Uni positive Erfahrungen mit ihrem sozialen Umfeld. Es wurde ihr in einer offenen Art und Weise begegnet, sodass sie viele Möglichkeiten zur Teilhabe hatte und sich entfalten konnte. Diese Erfahrungen könnten das Thema von einem unterstützenden sozialen Umfeld, das Offenheit bezüglich Neuem zeigt, stark gemacht haben.

Nach dem Soziologiestudium begann Sandra im Jahr 2006 bei einer Assistenzgenossenschaft zu arbeiten. Sie war dort für die Beratung von Menschen mit Behinderung in verschiedenen Prozessen des Lebens zuständig. Die Betroffenen hatten oft schwere Behinderungen und sie war beeindruckt, wie diese trotzdem Leistungen erbringen konnten und offen waren für neue Wege. Im Interview kann diesbezüglich folgende Aussage gefunden werden: „also=e die Arbeit selber die war unglaublich interessant – weil da geht’s um das Organisieren von persönlicher Assistenz von Menschen mit Behinderung - - die Arbeit war sehr interessant – es war so eine Beratungstätigkeit“ (4/30-4/33) und „also=e da habe ich halt Leute mit unterschiedlichsten Behinderungen kennengelernt – die zum Teil sich halt fast nicht bewegen können aber=e geistig unglaublich wach sind und alles mögliche machen und in die Welt rufen und auch machen wollen und so ... zum Teil sind diese Menschen ja echte Genies mit super Ideen und=e - - das - - ja das hat mich halt auch immer offen gemacht – äh weil ich durch diese Arbeit halt auch sehr viele verschiedene Perspektiven kennen gelernt habe einfach“ (17/13-15/22). Den Tätigkeitsbereich und ihre Arbeitsaufgabe hat Sandra als sehr interessant erfahren. Jedoch verließ sie nach nur einem Jahr die Assistenzgenossenschaft. Da ihr die Arbeit selbst große Freude bereitet, musste der Grund für ihre Kündigung in einem anderen Bereich liegen. Dazu im Interview: „die Arbeit war sehr interessant – es war so eine Beratungstätigkeit – aber=e - - also – äh das Arbeitsumfeld das hat halt für mich – überhaupt nicht gepasst – weil - - ähm ich – also

meines Gefühls nach – und=e ich verwende das Wort gemobbt eigentlich nicht – aber weil=e ich dort einfach gemobbt wurde von meiner eigenen Chefin - - Und=e das – das war ziemlich schrecklich - - - und=e ich bin dann aus meiner eignen Entscheidung von dort weggegangen“ (4/32-4/37). An dieser Stelle lässt sich erkennen, dass es Sandra sehr schwer fällt das Wort Mobbing zu verwenden. Sie rechtfertigt sich dafür, dass sie es überhaupt verwendet. Anscheinend erlebte sie diese Situation damals als sehr belastend, so dass sie heute auf das von ihr verpönte Wort Mobbing zurückgreift, um die Situation zu erklären. Die Aussage von Sandra zeigt des Weiteren auf, dass es ihr wichtig ist zu betonen, dass sie von sich selbst aus und in Eigenleistung diese Arbeitsstelle verlassen hat. Diese Erfahrung dürfte ebenfalls das Thema *„Um in meinem Bildungsweg neue Möglichkeiten zu sichten und zu nutzen brauche ich Selbstbewusstsein und Stärke“* groß gemacht haben, da sie aktiv die Kraft aufbringen musste, um den Schritt zur Kündigung zu setzen und damit ihrer Chefin den Rücken zu zukehren.

Nachdem Sandra 2007 ihren Job bei der Assistenzgenossenschaft beendet hat, bekam sie im Frühsommer 2008 das Angebot bei der Sightcity, der größten Hilfsmittelmesse in Europa mitzuhelfen. Ein ehemaliger Studienkollege von Sandra stellte dort ein Gerät vor und brauchte Unterstützung bei der Präsentation und Beratung des Messestandes. Sandra lernte dort ihren heutigen Chef kennen. Sandra spricht darüber: „dann ergab es sich dass jemand - - äh den kannte ich eben schon von der Uni her – und=e der wollte eine neue – ganz innovative Braillezeile entwickeln – eben so ein kleines Braille-Notiz-Gerät - - - und=e ich hab dem damals schon auf der Uni gesagt „Ja das schaut gut aus“ – und ich würde ihn da gerne unterstützen und bisschen testen – weil=e der hat eh Leute gesucht - - - und=e da war ich dann mit – also mit ihm – und da war dann jemand von unsrer Firma – der Herr T – der ist der Chef der Firma – und der war auch mit auf der Sightcity – das ist die größte Hilfsmittelmesse in Europa für Blinde und Sehbehinderte - - weil=e der hat sein Produkt dort vorgestellt“ (4/37-5/8). Durch ihre sozialen Kontakte hatte sich für Sandra ein neuer Weg aufgetan. Sie konnte durch ihren Studienkollegen Kontakt zu ihrem heutigen Chef knüpfen und dadurch bekam sie den Job bei der Hilfsmittelfirma. Sandra dürfte den Kontakt zu ihren StudienkollegInnen als sehr wertvoll für ihren Berufsweg erlebt haben. Daraus könnte sich das thematische Feld *„Mein Bildungsweg ist vom Streben nach stetiger Weiterentwicklung gekennzeichnet, wofür es die Bereitschaft für Neues von meinem sozialen Umfeld braucht“* entwickelt haben. Mit ihrer Tätigkeit bei der Hilfsmittelfirma arbeitete Sandra nun in einem technischen Bereich, in dem meistens nur Männer beschäftigt sind. Sie erlebte vor allem in ihrer Anfangszeit immer wieder Widerstand von Kunden, die nicht in ihre Leistung vertrauten. Sandra vermutet, dass das fehlende Vertrauen aufgrund der Tatsache, dass sie eine Frau ist, aufkam. Im Interview ist dazu folgende Passage zu finden: „und=e hier in der Firma – von manchen – ganz wenigen eigentlich aber doch manchen – gibt es

Diskriminierungen weil ich eine Frau bin ... das war eher so „Pf die haben jetzt eine Frau bei den Technikern“ - - - „Was soll denn das? Na kann ich lieber mit dem Herrn F. sprechen?“ ... also=e meinen heutigen Status – DEN hab ich mir wirklich erarbeiten müssen - - gerade am Anfang hatte ich damit zu kämpfen ... also=e da hab ich das schon so ein bisschen gespürt – also Diskriminierung wegen meines Geschlechts – aber das ist vorbei - - - aber dafür hab ich halt auch – äh ein bisschen was tun müssen - - einfach in dem ich aktiv war“ (12/21-12/35). An dieser Passage kann man erkennen, dass Sandra der Einstieg in den Job bei der Hilfsmittelfirma nicht leicht gefallen ist und dass sie mit Vorurteilen zu kämpfen hatte. Damit diese Diskriminierungen enden und sie Akzeptanz erleben konnte, musste sie selbst etwas tun, ihre eigene Leistung und Engagement waren gefragt, um etwas an der Situation verändern zu können. Diese Erfahrungen dürften dazu geführt haben, dass Sandra für ihren Bildungs- und Berufsweg auch ihre eigene Aktivität als relevant erachtet. Über ihr Aufgabenfeld spricht sie im Interview folgendermaßen: „also=e Sommer 2008 habe ich begonnen - - und bin- äh seither dabei - - mach – also hat jetzt nicht mehr so viel mitn Studium zu tun – eigentlich gar nichts – aber es hat sehr sehr viel mit Menschen zu tun – und=e aber auch mit den neuesten Technologien und=e ich bin jetzt genau – an dieser Schnittstelle - - an der ich immer gern sein wollte“ (5/25-5/28). Mit ihrer Tätigkeit arbeitet Sandra nun in einem Feld, für das sie großes Interesse hat, weil es die für sie bedeutsamen Bereiche von Sozialisation und Technik vereint. In dem Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit sind des Weiteren noch Sandras Abschlussworte interessant: „und dann eben die anderen - - äh die eben so wie ich diese äh /und jetzt erst recht Leute sind irgendwie ((lachend))/ - die dann halt aber so stark sind dass das für manche Leute - - also=e dass das dann schon schwierig ist mit denen - - weil=e wir halt auch schon ordentlich stur sind und so /((lacht))/ - - begründet meistens aus unserer Sicht /((lacht))/ - meine Ansicht ist halt - - äh ich wäre halt sonst nicht dort wo ich jetzt bin irgendwie - - ja“ (22/19-22/24). Sandra dürfte sich hier zu einer Menschengruppe zählen, die stur ist. Es kann vermutet werden, dass sie mit stur hier meint, dass man den eigenen Weg verfolgt, sich nicht abbringen und einschüchtern lässt. Sie macht diese Eigenschaften dafür verantwortlich, dass ihr Bildungsweg auf ihre Art und Weise verlaufen ist und sie nun heute in ihrem Bildungs- und Berufsleben, sowie in ihrer Persönlichkeit, so weit entwickelt ist.

### 6.3.3 Kontrastierung des thematischen Felds mit der erlebten Lebensgeschichte

In Sandras erlebter Lebensgeschichte und damit auf der Vergangenheitsebene zeigt sich, dass sie in ihrem Bildungsweg immer wieder Widerstände erlebt hat. Diese Widerstände waren Barrieren, die Sandra durch ihr soziales Umfeld auferlegt bekommen hat. In den meisten Fällen wurde Sandra der Zugang zu etwas abgesprochen, weil das soziale Umfeld der Meinung war, dass Sandra manche Dinge aufgrund ihrer Behinderung nicht tun könne.

Selbst von ihren Eltern bekam Sandra Widerstände zu spüren. Beispielsweise bei ihrer Entscheidung einen Auslandsaufenthalt in Amerika zu machen, dazu im Interview: „aber sie haben manchmal natürlich etwas abwegig gefunden, was ich mir jetzt wieder einbilde - - /eine blinde Tochter mit gerade mal 18 ein Jahr lang nach Amerika((lachend))/- - was sollte das schon wieder?“ (6/5-6/8). Auf der Gegenwartsebene präsentiert Sandra jedoch, dass sie nicht wirklich schlechte Erfahrungen in ihrem Bildungsweg gemacht hat. Ferner betont sie immer wieder, dass ihre Eltern sie immer unterstützt haben. Interessant ist, dass sie sich selbst zu den „Und jetzt erst Recht“-Menschen zählt. Sie meint, es braucht Sturheit und Selbstbewusstsein, da sie sonst nicht dort wäre, wo sie jetzt ist. Es kann angenommen werden, dass Sandra diese Haltung und das Bedürfnis nach Selbstbewusstsein und Stärke entwickelt hat, weil sie in ihrem Bildungsweg immer wieder auf Widerstand durch ihr soziales Umfeld gestoßen ist und sie diese nur durch ihre eigene Durchsetzungskraft überwinden konnte und es auf diese Weise geschafft hat, ihren eignen Bildungsweg zu gehen.

#### *6.4 Minimal kontrastiver Vergleich der drei Biographien*

Die soeben dargestellten Ergebnisse der einzelnen biographischen Fallrekonstruktionen sollen nun im Sinne eines minimal kontrastiven Vergleichs nach Schütze (1983) einander gegenüber gestellt werden. Es wird versucht den Parallelen, aber auch den Unterschieden zwischen den Bildungsbiographien Beachtung zu schenken, damit ein theoretisches allgemeines Muster, welches sich in allen Fällen finden lässt, herauszuarbeiten und zu konzipieren. Dieses theoretische Muster soll es ermöglichen, die Forschungsfrage zu beantworten.

Anfänglich muss festgehalten werden, dass alle drei Frauen ihre Bildungsbiographie als einen erfolgreichen Verlauf darstellen und dass alle aktuell im Arbeitsmarkt integriert sind.

Für die Betrachtung der Bildungsbiographien kann grundsätzlich festgehalten werden, dass das Menschenbild der Interviewten von Entwicklungsfähigkeit geprägt ist. Dies dürfte dazu beigetragen haben, dass folgende Komponenten von den Frauen als zentral für die Bildungsbiographie angesehen werden: Eigenleistung, aktive Rolle und Willenskraft. Erst durch diese individuellen Kompetenzen wird die soziale Umwelt bedeutend. Denn durch das aktive Herantreten an die Umwelt und damit an das soziale Netzwerk, kann ein Arrangement mit ihm getroffen werden, um Aspekte und Hilfestellungen aus den Netzwerken zu beziehen, die als hilfreich und unterstützend erlebt werden. Eine unterstützende Rolle konnte den Netzwerken zugeschrieben werden, wenn sie den Frauen zu Selbstständigkeit und zu neuen Zugängen, die sie an der Gesellschaft partizipieren lassen, verholfen haben. Mit Selbstständigkeit ist hier eigenständiges, aktives Auseinandersetzen mit der Umwelt gemeint, da nur dadurch selbstbestimmt Selbst- und Welterfahrungen gemacht werden

können. Um diese Art von Unterstützung erbringen zu können, muss das soziale Netzwerk ein offenes Weltbild inne haben. Denn in einem offenen Weltbild von Netzwerkmitgliedern gründet die Bereitschaft etwas Neues auszuprobieren. Diese Einstellung ermöglicht es Frauen mit Behinderung zu unterstützen, da das soziale Netzwerk die Bereitschaft zeigt von der Norm abweichende Bedürfnisse und Wünsche zu erkennen. Dadurch kann das soziale Netzwerk alternative Handlungs- und Deutungsmuster entwickeln. Von Unterstützungspotentialen aus sozialen Netzwerken kann gesprochen werden, wenn diese einerseits selbst initiiert sind und andererseits zum autonomen Auseinandersetzen mit sich selbst und der Welt verhelfen.

Vorrangig betonen die Frauen, dass sie eigentlich kaum schlechte Erfahrungen in ihrer Bildungsbiographie gemacht haben. Diskriminierungen oder Barrieren meinen sie nicht „wirklich“ erlebt zu haben. Die biographische Fallrekonstruktion zeigt jedoch, dass sich negative erlebte Erfahrungen entgegen den Aussagen der Interviewten finden lassen. Die nächsten Ausführungen sollen zeigen wo und warum die Frauen Barrieren erlebt haben.

Die interviewten Frauen sind in ihren Bildungsbiographien auch auf Widerstände, Barrieren und Diskriminierungen aus sozialen Netzwerken gestoßen. Aspekte aus Netzwerken wurden als negativ erlebt, wenn damit ein Gefühl von Fremdbestimmung und Eingeschränktheit verbunden wurde, wenn vorsätzlich Möglichkeiten abgesprochen wurden oder wenn keine Bereitschaft und Offenheit für Neues zu verzeichnen war. Dadurch ist kein Arrangieren mit der Umwelt bezüglich möglicher Hilfestellungen möglich. Oftmals werden Hilfestellungen Frauen mit Behinderung einfach „übergestülpt“, auf die Wünsche und Bedürfnisse der Betroffenen wird keine Rücksicht genommen. Das führt dazu, dass eben beschriebene Aspekte als unpassend, hinderlich und negativ empfunden werden. Für den Umgang mit solchen Widerständen oder Diskriminierungen ist die individuelle Haltung von Bedeutung. Es braucht Durchsetzungsvermögen und Willenskraft, um sich vom sozialen Netzwerk abzukoppeln beziehungsweise sich mit diesem so zu arrangieren, dass es den individuellen Vorstellungen und Möglichkeiten im Bildungsweg nicht entgegensteht. Diese Bewältigungsakte wirken sich auf die Identitätsentwicklung aus, insofern dadurch Autonomie und das Selbstbestimmungskonzept gestärkt werden. An dieser Stelle ist eine Überlegung angebracht: Es wurde festgestellt, dass die interviewten Frauen keine expliziten Diskriminierungserfahrungen mit sozialen Netzwerken benannten. Möglich wäre, dass die Frauen die Barriere- und Diskriminierungserfahrungen in der Retroperspektive nicht mehr als solche wahrnehmen. Die Analyse der erlebten Lebensgeschichte zeigte aber, dass in sozialen Netzwerken durchaus Barrierepotentiale stecken und sie damit Erfahrungen gemacht haben. Aufgrund ihrer entwickelten Willenskraft und eines starken Selbstbestimmungskonzept konnten sie diese Barrieren überwinden. Diese positiv gelungene Bewältigung und der Umgang mit den belastenden Netzwerkaspekten könnten

dazu geführt haben, dass sie diese in der Gegenwartsperspektive nicht mehr vordergründig als schlecht und belastend sehen.

Nachdem nun schon die positiven und negativen Erfahrungen mit Netzwerken im Bildungsweg hinsichtlich Unterstützungspotentiale präsentiert wurden, soll nun näher auf die wichtigsten Netzwerkpersonen eingegangen werden. Als wichtigstes Netzwerk können die Eltern herausgestellt werden. Sie sind in der Bildungsbiographie von Frauen mit Behinderung aus Netzwerkperspektive als Hauptkomponenten anzusehen. Die Interviews haben gezeigt, dass ihre Hauptleistung der emotionale Rückhalt ist den sie den Betroffenen geben. Durch die Konzeption ihrer Erziehung und allen damit verbundenen Normen, Haltungen und Handlungen nehmen sie Einfluss auf die Entwicklung von individuellen Kompetenzen und Haltungen der Tochter. Neben den Eltern sind jedoch auch LehrerInnen und andere AusbilderInnen von großem Belangen für die Bildungsbiographie von Frauen mit Behinderung. Oftmals fungieren sie in der Gate-Keeper-Funktion. Sie ermöglichen Zugang zu materiellen Ressourcen, wie beispielsweise Lernunterlagen oder technischen Hilfsmitteln und helfen beim richtigen Umgang mit diesen Ressourcen. Darüber hinaus sind auch MitschülerInnen, StudienkollegInnen und ArbeitskollegInnen als relevante Netzwerkpersonen im Sinne von potentiellen Ressourcenträgern zu verstehen, da sie vordergründig als Informationsquelle dienen, wodurch sie Möglichkeiten zur Partizipation an der Gemeinschaft offerieren.

Zu erwähnen sind im Zusammenhang mit netzwerkbedingten Unterstützungs- und Barrierepotentialen in Bildungsbiographien von Frauen mit Behinderung auch Rahmenbedingungen, welche erheblichen Einfluss nehmen können. Zu den Rahmenbedingungen zählen beispielsweise finanzielle Ressourcen. Es zeigte sich, dass diese in der Bildungsbiographie entscheidend sein können, wenn es beispielsweise um die Möglichkeit des Studierens oder Unternehmung eines Auslandsaufenthaltes ging. Des Weiteren sind materielle Ressourcen als einflussnehmende Variable zu nennen. In den Interviews zeigte sich, dass für Frauen mit Sehbehinderung technische Hilfsmittel eine große Rolle spielen. Immer wieder wurde von ihnen, dem Umgang mit ihnen und vor allem den daraus erwachsenden Möglichkeiten erzählt. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass der Zugang zu Hilfsmitteln hauptsächlich vom sozialen Netzwerk, primär den Eltern oder AusbilderInnen, verschafft wurde.

#### *Allgemeines theoretisches Muster*

Resümierend hat der minimal kontrastive Vergleich veranschaulicht, dass soziale Netzwerke sowohl Unterstützungs- als auch Barrierepotentialen enthalten. Wie sich diese Potentiale auf die Bildungsbiographie auswirken, hängt vom Identitäts- und Selbstkonzept, hier seien

nochmals Autonomie, Willenskraft und Eigenleistung genannt, ab. Diese Verfasstheit der Identität wird wiederum von Erfahrungen mit sozialen Netzwerken geprägt.

Daraus kann folgender Schluss für Bildungsbiographien gezogen werden: *Die Bildungsbiographie von Frauen mit Sehbehinderung ist maßgeblich von ihrem Identitätskonzept geprägt, welches sich durch das Wechselspiel von individuellen Haltungen und Eigenschaften, sowie Erfahrungen mit sozialen Netzwerken, und hier sowohl positiv und unterstützend als auch negativ und belastend erlebte, entwickelt und konzipiert.*

Das Hauptergebnis der Analyse ist damit, dass individuelle Haltungen und Erfahrungen mit Netzwerken zu einem autonomen, willens- und leistungsstarken Identitätskonzept führen können, welches als Grundlegung für eine positiv und erfolgreich bewältigte Bildungsbiographie betrachtet werden kann.

Diese Konklusion der biographischen Forschungsarbeit bildet ein theoretisches allgemeines Muster der drei Fälle ab. Mit diesem Muster wird jedoch kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben. Schon alleine die geringe Anzahl der herangezogenen Fälle widerspricht dem Anspruch auf Repräsentativität. Stattdessen konnte durch die Erfahrungen von Frauen mit Behinderung und den subjektiven Wahrnehmung ihrer Biographie ein Zugang zu Daten geschaffen werden, welche mit einem quantitativen Zugang nicht erreicht werden könnten.

#### *Beantwortung der Forschungsfrage*

Nach dieser Ergebnispräsentation bleibt nun noch offen, wie die Forschungsfrage beantwortet werden kann. Die gesamte Ausführung zum minimal kontrastiven Vergleich kann als Antwort auf die Forschungsfrage angesehen werden. Trotzdem soll an dieser Stelle nochmals in aller Kürze und Deutlichkeit die Forschungsfrage beantwortet werden. Dazu sei diese erneut angeführt:

*„Inwiefern können Unterstützungs- und Barriepotentiale aus sozialen Netzwerken im Kontext von Bildungsbiographien von Frauen mit Sehbehinderung erwachsen?“*

Soziale Netzwerke können für die Bildungsbiographie von Frauen mit Behinderung sowohl unterstützende, als auch belastende Aspekte darstellen. Unterstützungspotentiale können aus sozialen Netzwerken insofern erwachsen, als diese der Frau in einer Art und Weise entgegenreten, die betroffenen Frauen dabei hilft, selbstbestimmt zu agieren und sich eigenständig mit sich selbst und der Welt auseinanderzusetzen. Unterstützend wirkt das soziale Umfeld für den Bildungsweg, wenn es darüber hinaus neue Möglichkeiten zur Bildungspartizipation offeriert.

Im Gegensatz dazu können aus sozialen Netzwerken auch Barrieren für Frauen mit Behinderung und ihren Bildungsweg erwachsen. Davon kann insofern gesprochen werden, als soziale Netzwerke der Autonomie von Frauen mit Behinderung entgegenstehen. Es wird von Betroffenen als belastend empfunden, wenn Entscheidungen, Handlungen oder

Denkmuster fremdbestimmt sind. Des Weiteren haben sie damit zu kämpfen, wenn soziale Netzwerke Möglichkeiten im Sinne von neuen Bildungschancen, Lernmethoden und Lernmaterial vorsätzlich absprechen. Wenn somit keine Bereitschaft für Neues seitens eines sozialen Netzwerks anzutreffen ist, stellt dies auch eine Barriere für den Bildungsweg von Frauen mit Sehbehinderung dar.

## **7. Diskussion und theoretische Einbettung der Ergebnisse**

Die soeben präsentierten Forschungsergebnisse sollen nun noch diskutiert werden und mit den theoretischen Darstellungen des ersten Teils dieser Masterarbeit einer gemeinsamen Betrachtung unterzogen werden.

Im theoretischen Teil wurde herausgearbeitet, dass Behinderung und Geschlecht als soziale Strukturkategorien anzusehen sind. Die empirischen Ergebnisse spiegeln dies für die Strukturkategorie Behinderung in vielen Facetten wider. Die Frauen erleben nicht ihre Sinnesbeeinträchtigung als Behinderung für ihren Bildungsweg, vielmehr sind es soziokulturelle und materielle Bedingungen durch die sie sich behindert fühlen. Hierbei sei auf die belastenden Aspekte aus sozialen Netzwerken und auch fehlende Lernressourcen hingewiesen. Für die Strukturkategorie Geschlecht lassen sich jedoch keine eindeutigen Hinweise darauf finden, inwiefern diese als soziale Konstruktion zu verstehen ist. Ein möglicher Grund dafür wäre, dass aufgrund der thematischen Fokussierung des Interviews auf die Bildungsbiographie die Strukturkategorie Behinderung vordergründig betont und in ihrer sozialen Konstruktion thematisiert wurde, weil Behinderung als hauptsächlicher Belastungsaspekt für die Bildungsbiographie der Frauen dominiert. Geschlecht könnte damit als weniger relevant für die Bildungsbiographie erachtet werden, weswegen es weniger thematisiert wurde. Weiters kann überlegt werden, inwiefern es eine Rolle spielt, dass alle drei interviewten Frauen kinderlos sind. Möglicherweise ist die Geschlechtsthematik keine vordergründige in ihrer Biographie, da sie sich aufgrund von eventuell als fehlend erlebten weiblichen Geschlechtsattributen, in diesem Fall die Kinderlosigkeit, eher als geschlechtsneutral erleben. Dies könnte dazu führen, dass sie erlebte Diskriminierungen in ihrem Bildungsweg eher der Strukturkategorie Behinderung, als der Strukturkategorie Geschlecht zuschreiben. An dieser Stelle sei auf Pittus (2011, 243) verwiesen, die in ihrer Forschungsarbeit zu dem Schluss gekommen ist, dass soziale Netzwerke von Frauen mit Behinderung durch Behinderung strukturiert werden. Auch hier dürfte somit die Strukturkategorie Geschlecht hinter der Strukturkategorie Behinderung zurücktreten.

Biographien von Frauen mit Behinderung sind durchzogen von lebensgeschichtlichen Bildungsthemen (Demmer 2013, 294). Demmer (ebd.) konnte herausarbeiten, dass Selbst-

und Mitbestimmung als zentrale Themen in Bildungsbiographien von Frauen mit Behinderung verankert sind (ebd., 255). Mit Blick auf die zuvor dargestellten Erkenntnisse der Fallrekonstruktion, kann dieses Ergebnis unterstrichen werden. Für die drei interviewten Frauen waren und sind Autonomie, Selbstbestimmung und ihre eigene Willenskraft grundlegende Themen in ihrer Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt. Diese Aspekte können als Teil ihres Identitätskonzepts verstanden werden, welches es ihnen ermöglichte, sich mit belastenden Momenten ihrer Bildungsbiographie auseinanderzusetzen. Es zeigte sich, dass die Auseinandersetzung und Überwindung von Diskriminierungen oder Barrieren das eigene Selbstbestimmungskonzept stärkt. Dadurch kann Demmer (ebd., 273ff.) zugestimmt werden, wenn sie herausstellt, dass belastende Situationen Potentiale für Bildungs- und Entwicklungsprozesse enthalten.

An dieser Stelle kann an Pittus (2011, 47ff.) angeschlossen werden, die die Hauptaufgabe von sozialen Netzwerken in sozialer Unterstützung sieht, welche sich im Aufbau von Widerstandskräften und der Förderung von Problembewältigungskompetenzen erschöpft. Die Forschungstätigkeit hat gezeigt, dass soziale Netzwerke in belastenden und diskriminierenden Situationen als Unterstützung angesehen wurden, wenn sie dazu beitragen konnten, dass die Frauen mit Sehbehinderung selbstständig die negative Erfahrung überwinden konnten. Es konnte herausgearbeitet werden, dass dazu Identitätsaspekte wie Willensstärke und Durchsetzungskraft von Nöten sind, welche sich in Pittus (ebd.) Beschreibung von Widerstandskräften und Problembewältigungskompetenzen einordnen lassen.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass das primäre soziale Netzwerk von Frauen mit Behinderung die Eltern und die nächste Familie sind. Es zeigte sich, dass die Art und Weise, wie Eltern ihre Töchter mit Behinderung erzogen haben, welche Erfahrungsräume sie ihnen zugestanden haben und welche Haltungen und Normen sie ihren Töchtern mit auf den Lebensweg gegeben haben, maßgeblich für das Identitätskonzept von Frauen mit Behinderung ist. Ferner kann an dieser Stelle an Pittus (2011, 146) angeschlossen werden, da sie herausstellt, dass das Erziehungskonzept maßgeblichen Einfluss auf das Selbstbestimmungskonzept der Tochter nimmt.

Ein zentrales Forschungsergebnis, welches in der Literaturlaufbereitung nicht wiedergefunden werden konnte, soll hier noch erwähnt werden. Soziale Netzwerke und das Identitätskonzept von Frauen mit Behinderung können als zwei Komponenten angesehen werden, die einander wechselseitig bedingen. Je nach Verfassung des Identitätskonzepts wird das soziale Netzwerk als unterstützend oder behindernd erlebt und im Zusammenhang dazu wirken und formen sowohl unterstützende als auch belastende Netzwerkerfahrungen

das Identitätskonzept von Frauen mit Behinderung. Spannt man den Bogen nochmals zum Beginn dieser Arbeit und erinnert sich an Kapitel 1, so lässt sich in diesem Kehrschluss die oftmals erwähnte Wechselbeziehung von Individuum und Gesellschaft erkennen. In diesem Fall lässt sich von der wechselseitigen Beziehung zwischen einer Frau mit Sehbehinderung und ihrem sozialen Netzwerk sprechen.

### III. Resümee, offene Fragen und Ausblick

Das Ziel dieser Masterarbeit war, die Bildungsbiographien von Frauen mit Sehbehinderung näher in den Blick zu nehmen. Mit dieser Thematik treten die drei wesentlichsten Aspekte *Bildung*, *Geschlecht* und *Behinderung* hervor. Es konnte gezeigt werden, dass ihnen gemein ist, dass sie sich im Wechselverhältnis von Individuum und Gesellschaft bilden. Um diese Beziehung tiefergehend betrachten zu können, wurde die Netzwerk-Perspektive herangezogen, um damit die Komponenten Gesellschaft und soziales Umfeld in die Überlegungen mit einbeziehen zu können.

Im Bezug auf die eingangs skizzierte Forschungslücke konnte die Verbindung von dem Behinderungskontext, der Genderthematik, der Netzwerk-Perspektive und bildungsbiographische Zusammenhängen Aufschluss darüber geben, wie sich die Bildungsbiographie von Frauen mit Behinderung im Bezug auf ihre sozialen Netzwerke gestaltet.

Das zentrale Ergebnis dieser Arbeit kann darin gesehen werden, dass sozialen Netzwerken eine bedeutende Rolle für die Bildungsbiographie von Frauen mit Behinderung zugeschrieben werden kann. Je nachdem ob sie im Stande sind den Frauen Autonomie zu ermöglichen oder im besten Falle diese sogar zu fördern, werden Netzwerkbezüge als unterstützend oder hemmend für die Bildungsbiographie erlebt. Die Beziehung zwischen Frauen mit Behinderung und ihrem sozialen Netzwerk ist somit grundlegend von der Entwicklung, der Stärkung und dem Bestehen von Autonomie geprägt. Das soziale Netzwerk kann damit als unterstützend erfahren werden, wenn es Zugang zu einer selbstständigen Auseinandersetzung mit der Welt ermöglicht. Diese selbstständige Auseinandersetzung weist darauf hin, dass die aktive Rolle von Frauen mit Behinderung im Zusammenhang mit Netzwerkbeziehungen von Nöten ist, damit soziale Netzwerke überhaupt unterstützend wirksam sein können.

Dieses Ergebnis zeigt, dass vor allem zu dem Zusammenhang zwischen Behinderung, Bildung und sozialen Netzwerken Aussagen getroffen werden konnten. Sowohl für die Bildungsbiographie, als auch für Netzwerkbeziehungen von Frauen mit Sehbehinderung ist Behinderung die zentrale Kategorie. Ausgehend vom Strukturmerkmal Behinderung konzipiert sich die Bildungsbiographie von Frauen mit Behinderung und ebenfalls werden die sozialen Netzwerkbeziehungen von Behinderung strukturiert.

Die Ergebnisse dieser Masterarbeit können jedoch keinen Aufschluss darüber geben, inwiefern die Kategorie Geschlecht in diesem Wechselspiel zu verorten ist. Aus den Interviews konnten keine Erfahrungsgehalte von betroffenen Frauen herausgearbeitet werden, welche die Strukturkategorie Geschlecht im Zusammenhang von Behinderung,

Bildung und sozialen Netzwerken betonten. An dieser Stelle wären somit weitere Forschungen anzustellen, um sich mit der Frage nach der Rolle von Geschlecht im Kontext von Netzwerkaspekten in den Bildungsbiographien von Frauen mit Behinderung zu beschäftigen. Möglicherweise würden andere Erhebungsmethoden dazu verhelfen, mehr Erfahrungen über die Geschlechterthematik in Bildungsbiographien von Frauen mit Behinderung zu erhalten. Eine offener gestaltete Einstiegsfrage könnte beispielsweise Zugang zu solchen Daten ermöglichen. Möglicherweise wären aber auch andere Interviewformen, wie beispielsweise ein Leitfadeninterview oder ein ExpertInneninterview aufschlussreich. Aus diesen Erhebungsmethoden würde die Möglichkeit erwachsen, dass einerseits eine Auseinandersetzung mit der Strukturkategorie Geschlecht im Wechselspiel der beschriebenen Komponenten stattfinden könnte. Andererseits könnten weitere, methodisch different gestaltete Interviews mit den bereits interviewten Frauen Aufschluss darüber geben, warum in den für diese Arbeit verwendeten Interviews das Thema Geschlecht nicht so stark repräsentiert wurde.

Mit der Darstellung der Ergebnisse können zusätzliche Implikationen für weitere Forschungen formuliert werden. Um die Repräsentanz der hier vorliegenden Ergebnisse zu steigern, wäre eine Erweiterung der erforschten Zielgruppe angebracht. Dies wäre vor allem in mehrfacher Hinsicht aufschlussreich. Einerseits könnten Interviewpersonen gesucht werden, deren Bildungsbiographie sich grundlegend von den bisher erhobenen unterscheidet. Dadurch wäre es beim Fallvergleich möglich, einen maximal kontrastiven Vergleich nach Schütze (1983) durchzuführen. Darüber hinaus könnte der Personenkreis bezüglich des soziokulturellen Hintergrunds erweitert werden. Für die Thematik wäre es interessant, welche Netzwerkerfahrungen bezüglich der Bildungsbiographie Frauen mit Behinderung aus anderen gesellschaftlichen Schichten und Milieus machen. Außerdem stellt sich die Frage wie sich die Lage bei Frauen mit anderen Behinderungen gestaltet. Inwiefern machen Frauen mit körperlicher oder intellektueller Behinderung in ihren Bildungsbiographien Erfahrungen mit Unterstützungs- oder Barrierepotentialen aus sozialen Netzwerken?

Diese offen gebliebenen Fragen verweisen darauf, dass es weitere Forschungen auf diesem Gebiet benötigt. Auch eine theoretische Fundierung lässt sich bisher kaum finden, was vor allem in der fehlenden interdisziplinären Betrachtung der Thematik *Unterstützungs- und Barrierepotentiale aus sozialen Netzwerken in Bildungsbiographien von Frauen mit Behinderung* gründet. Für die Inklusiv Pädagogik sei an dieser Stelle auf die intersektionale Forschung verwiesen, da in einer Verschränkung der Inklusiven Pädagogik mit dem

intersektionalen Ansatz die Chance gesehen werden kann, die aufgezeigten Lücken von empirischen Ergebnissen und theoretischen Konzepten zu dieser Thematik zu minimieren.

## Literaturverzeichnis

- Abels, H.** (2006): Identität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Arbeitsmarktservice Österreich** (2008): Frauen mit Behinderung. Wege zur Arbeit. Eine Broschüre des AMS für Arbeit suchende Frauen mit Behinderung. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich
- Arnade, S.** (2000): Schlusslicht auf dem Arbeitsmarkt. Die berufliche Situation behinderter Frauen. In: Impulse (15/2000), 1-6
- Barwig, G., Busch, C.** (1993): „Unbeschreiblich Weiblich !?“ Frauen unterwegs zu einem selbstbewussten Leben mit Behinderung. München: AG SPAK
- Barzen, K., et. al.** (1988): Behinderte Frauen in unserer Gesellschaft. Lebensbedingungen und Probleme einer wenig beachteten Minderheit. Bonn: Reha-Verlag
- Becker-Schmidt, R.** (1993): Geschlechterdifferenz – Geschlechterverhältnis: soziale Dimensionen des Begriffs „Geschlecht“. In: Zeitschrift für Frauenforschung 11(1+2/1993), 37-46
- Bernardi, L., et. al.** (2006): Freunde, Familie und das eigene Leben. In: Hollstein, B., Straus, F. (Hrsg.): Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 359-390
- Biewer, G.** (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Stuttgart: Klinkhardt
- Bleidick, U.** (1972): Pädagogik der Behinderten. Berlin: Marhold
- BMSAK** (2010): UN-Behindertenrechts-Konvention. Erster Staatenbericht Österreichs. Wien: BMSAK. Online unter: [http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/7/9/8/CH2218/CMS1401457944585/1\\_\\_staatenbericht\\_crpd\\_-\\_deutsche\\_fassung\\_\(2\).pdf](http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/7/9/8/CH2218/CMS1401457944585/1__staatenbericht_crpd_-_deutsche_fassung_(2).pdf) [Stand: 27.10.2014]
- BMFSFJ** (2014): Strategie „Gender mainstreaming“. Online unter: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gleichstellung,did=192702.html> [Stand: 27.10.2014]
- Bock, S.** (2004): Frauennetzwerke: Geschlechterpolitische Strategie oder exklusive Expertinnennetze? In: Becker, R., Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 676-683
- Böhm, W.** (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 16. Auflage
- Braun, H., Niehaus, M.** (1992): Lebenslagen behinderter Frauen – Eine empirische Studie in Reinland-Pfalz. Mainz: Schulz-Kirchner
- Bretländer, B.** (2007): Kraftakte: Lebensalltag und Identitätsarbeit körperbehinderter Mädchen und junger Frauen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Bretländer, B., Schlidmann, U.** (2011): Geschlechtersensible Inklusionsforschung vor dem Hinterrund der neuen UN-Konvention (vor allem Artikel 6, 23, 24, 27, 28). In: Flieger, P., Schönwiese, V. (Hrsg.): *Menschenrechte Integration Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 39-45
- Brockhaus** (2008): *Der Brockhaus in sechs Bänden. Band 2*. Leipzig, Mannheim: F.A. Brockhaus
- Bruner, C. F.** (2005): *KörperSpuren : zur Dekonstruktion von Körper und Behinderung in biografischen Erzählungen von Frauen*. Bielefeld : Transcript-Verlag
- Brüsemeister, T.** (2000): *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Buchinger, B., Geschwandtner, U.** (2007): *Frauen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen am Salzburger Arbeitsmarkt. Eine qualitative Studie. Eine qualitative Studie. Solution. Sozialforschung & Entwicklung. Endbericht*. Salzburg
- Cheng, R.** (2009): *Sociological Theories of Disability, Gender, and Sexuality: A Review of the Literature*. In: *Jurnal of Human Behavior in the Social Environment* 19 [1], 112-122
- Dausien, B.** (1999a): *Geschlechterkonstruktionen und Körpergeschichten. Überlegungen zur Rekonstruktion leiblicher Aspekte des 'doing gender' in biografischen Erzählungen*. In: Alheit, P.; et. al. (Hg.): *Biographie und Leib*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 177-200
- Dausien, B.** (1999b): „Geschlechtsspezifische Sozialisation“ – Konstruktiv(istische)e Ideen zur Karriere und Kritik eines Konzepts. In: Dausien, B.; et. al. (Hrsg.): *Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 216-246
- Dausien, B.** (2000): „Biographie“ als rekonstruktiver Zugang zu „Geschlecht“ – Perspektiven der Biographieforschung. In: Lemmermöhle, D., et. al. (Hrsg.): *Lesearten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 96-115
- Dausien, B.** (2006): *Biographieforschung*. In: Behnke, J., et. al. (Hrsg.): *Methoden der Politikwissenschaft. Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren*. Baden-Baden: Nomos, 59-68
- Dausien, B.** (2010): *Biographieforschung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung*. In: Becker, R., Kortendiek, B. (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. erweiterte Auflage, 362-375

- Dederich, M.** (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: Transcript
- Demmer, C.** (2013): Biographien bilden. Lern- und Bildungsprozesse von Frauen mit Behinderung im Spannungsfeld von Teilhabe und Ausschluss. Bochum/Freiburg: Projekt Verlag
- DIMDI – Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information** (Hrsg.) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). WHO: Genf. Online unter: [http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf\\_endaussage-2005-10-01.pdf](http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf) [Stand 12.2.2015]
- Diewald, M., Lüdicke, J.** (2007): Akzentuierung oder Kompensation? Zum Zusammenhang von Sozialkapital, sozialer Ungleichheit und subjektiver Lebensqualität. In: Lüdicke, J., Diewald, M. (Hrsg.): Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheiten. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-51
- Ehrig, H.** (1996): "Verminderte Heiratschancen" oder Perspektivengewinn? : Lebensentwürfe und Lebenswirklichkeit körperbehinderter Frauen. Bielefeld: Kleine
- Eiermann, N. et. al.** (2000): Live, Leben und Interessen vertreten - Frauen mit Behinderung: Lebenssituation, Bedarfslagen und Interessenvertretung von Frauen mit Körper- und Sinnesbehinderungen. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer
- Ewinkel, C., Hermes, G.** (1985): Geschlecht behindert – besonderes Merkmal Frau. Ein Buch von behinderten Frauen. München: AG Spak
- Fornfeld, B.** (2000): Selbstbestimmung und Erziehung von Menschen mit Behinderung. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft [1/2000], 27-34
- Fornfeld, B.** (2009): Selbstbestimmung/Autonomie. In: Dederich, M., Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Band 2. Stuttgart: Kohlhammer, 183-187
- Goeke, S.** (2010): Frauen stärken sich. Empowermentprozesse von Frauen mit Behinderungserfahrung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag
- Goffman, E.** (2001): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt am Main: Campus
- Grüber, K.** (2007a): Disability Mainstreaming. Erschienen in: IMEW 10, 2007. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/grueber-mainstreaming.html> [Stand: 27.10.2014]
- Grüber, K.** (2007b): "Disability Mainstreaming" als Gesellschaftskonzept. Annäherungen an einen viel versprechenden Begriff. Erschienen in: Sozialrecht + Praxis 17 [7/2007], 437-444. Online unter: <http://www.imew.de/index.php?id=317> [Stand: 12.2.2015]
- Grunert, C.** (2005): Zum Themenschwerpunkt "Bildungsbiographien und Bildungsverläufe". In: bildungsforschung 2 [2/2005] Online unter:

<http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/11/9>

[Stand: 8.2.2015]

- Hollstein, B.** (2001): Grenzen Sozialer Integration. Zur Konzeption Informeller Beziehungen und Netzwerke. Opladen: Leske und Budrich
- Hollstein, B.** (2006): Qualitative Methoden und Netzwerkanalyse - ein Widerspruch? In: Hollstein, B., Straus, F. (Hrsg.): Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-35
- Hollstein, B.** (2007): Sozialkapital und Statuspassagen – Die Rolle von institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen. In: Lüdicke, J, Diewald, M. (Hrsg.): Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheiten. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 53-83
- Hopf, C.** (2000a): Qualitative Interviews – Ein Überblick. In: Flick, U., Kardoff, E. v., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 349-360
- Hopf, C.** (2000b): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, U., Kardoff, E. v., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 589-600
- Jacob, J., Wollrad, E.** (2007): Behinderung und Geschlecht – Perspektiven in Theorie und Praxis. Dokumentation einer Tagung. Oldenbrügge: BIS-Verlag
- Jacob, J. et. al** (2010): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: Transcriptverlag
- Jansen, D.** (2006): Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. Auflage
- Jantzen, W.** (1997): Geschlechterverhältnisse in der Behindertenpädagogik : Subjekt-Objekt-Verhältnisse in Wissenschaft und Praxis ; [Bericht der 33. Arbeitstagung der Dozentinnen und Dozenten für Sonderpädagogik in Deutschsprachigen Ländern in Bremen (D)]. Bremen, Luzern: ED SZH
- Jonas, M.** (1988): Trauer und Autonomie bei Müttern schwerstbehinderter Kinder. Ein feministischer Beitrag. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag
- Kade, J.** (2005): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung im Spannungsfeld von Biographie, Karriere und Lebenslauf. In: bildungsforschung [2/2] Online unter: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/12/10> [Stand: 10.2.2015]
- Keupp, H.** (1992): Riskante Chancen aktueller gesellschaftlicher Umbrüche und ihre Bedeutung für den Behindertenbereich. In: Frühförderung interdisziplinär 1992 [Jg. 11], 145-156
- Keupp, H.** (2013): Soziale Netzwerke. In: Theunissen, G. et. al (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik,

- Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer, 2. Auflage, 339-342
- Keupp, H. et. al.** (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt
- Kleemann, F. et. al.** (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. Wiesbaden: Springer. 2. Auflage
- Köbsell, S.** (1993): Eine Frau ist eine Frau ... Zur Lebenssituation von Frauen mit Behinderung. In: Barwig, G., Busch, C. (Hrsg.): „Unbeschreiblich Weiblich !?“ Frauen unterwegs zu einem selbstbewussten Leben mit Behinderung. München: AG SPAK, 33-40
- Köbsell, S.** (2010): Gendering Disability: Behinderung, Geschlecht und Körper. In: Jacob, J., Köbsell, S., Wollrad, E. (Hrsg.): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: Transcript, 17-35
- Kulmer, U.** (2000): Erfolgskonstruktionen – Strategie-Interviews mit körperbehinderten Frauen. Münster: LIT-Verlag
- Langer, A.** (2009): Identität. In: Dederich, M., Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Band 2. Stuttgart: Kohlhammer, 179-183
- Lorbeer, K.** (1988): Behinderte Frauen in unserer Gesellschaft. In: Barzen, K., et. al. (Hrsg.): Behinderte Frauen in unserer Gesellschaft. Lebensbedingungen und Probleme einer wenig beachteten Minderheit. Bonn: Reha-Verlag, 7-57
- Meier-Rey, C.** (1994): Identität - Frau - Behinderung : Identitätsbildung und Identitätsentwicklung von Frauen mit Behinderungen. Zürich
- Michel, M. et. al.** (2001): Frauen mit Behinderung im Freistatt Sachsen. Wissenschaftliche Begleitung des Vorhabens „Aufbau eines sächsischen Netzwerks von Frauen mit Behinderung“. Abschlussbericht. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Gleichstellung von Frau und Mann
- Michel, M., Häußler-Sczegan, M.** (2005): Behinderung. In: Cornelißen, W. (Hrsg.): Gender-Datenreport. Kommentierter Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. München: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 497-579
- Moser, V.** (1997): Geschlecht: behindert? Geschlechterdifferenz aus sonderpädagogischer Perspektive. In: Behindertenpädagogik 36, Heft 2, 138-149
- Niehaus, M.** (1993): Behinderung und sozialer Rückhalt. Zur sozialen Unterstützung behinderter Frauen. Frankfurt/Main: Campus Verlag
- Pittus, K.** (2011): Spannungsfeld Netzwerke. Über „Hemmschuhe“, „Rückenstärker“ und „Türöffner“ in Erwerbsbiographien körperbehinderter Frauen. Münster: Westfälisches Dampfboot

- Pittus, K.** (2013): Netzwerkarbeit. In: Theunissen, G. et. al (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer, 2. Auflage, 249-250
- Puschke, M.** (2006): Gender Aspekte der Disability Studies. In: Hermes, G., Rohrmann, E. (Hrsg.): Nichts über uns – ohne uns! Disability Studies als neues Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher, 50-58
- Prenzel, A.** (1984): Schulversagerinnen. Versuch über diskursive, sozialhistorische und pädagogische Ausgrenzungen des Weiblichen. Gießen: Focus
- Raab, H.** (2012): Intersektionalität und Behinderung – Perspektiven der Disability Studies. Online unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesseletexte/raab/> [Stand: 18.2.2015]
- Rohr, B.** (1984): Mädchen-Frau-Pädagogin. Köln: Pahl-Rugenstein
- Rosenthal, G.** (2011): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim: Juventa
- Schildmann, U.** (1983): Lebensbedingungen behinderter Frauen. Aspekte ihrer gesellschaftlichen Unterdrückung. Giessen: Focus-Verlag
- Schildmann, U.** (2000): Einführung in die Systematik der Frauenforschung in der Behindertenpädagogik. In: Schildmann, U., Bretländer, B. (Hrsg.): Frauenforschung in der Behindertenpädagogik. Systematik-Vergleich-Geschichte-Bibliographie. Ein Arbeitsbuch. Münster: LIT-Verlag, 9-41
- Schildmann, U.** (2001): Es ist Normal verschieden zu sein? Einführende Reflexion zum Verhältnis zwischen Normalität, Behinderung und Geschlecht. In: Schildmann, U. (Hrsg.): Normalität, Behinderung und Geschlecht. Ansätze und Perspektiven der Forschung. Opladen: Springer VS, 7-15
- Schildmann, U.** (2004): Behinderung: Frauenforschung in der Behindertenpädagogik. In: Becker, R., Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 535-539
- Schildmann, U.** (2007): Gender/Geschlecht. In: Greving, H. (Hrsg.): Kompendium der Heilpädagogik. Band 1 A-H. Troisdorf: Bildungsverlag 1, 278-286
- Schildmann, U.** (2009): Geschlecht. In: Dederich, M., Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Band 2. Stuttgart: Kohlhammer, 222-226
- Schildmann, U.** (2010): Umgang mit Verschiedenheit in der gesamten Lebensspanne – eine neue Forschungsperspektive. In: Schildmann, U. (Hrsg.): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung – Geschlecht – kultureller Hintergrund – Alter/Lebensphasen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-21

- Schildmann, U.** (2012): Verhältnisse zwischen Inklusiver Pädagogik und Intersektionalitätsforschung: sieben Thesen. In: Seitz, S. et. al. (Hrsg.): Inklusion gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 93-99
- Schildmann, U., Bretländer, B.** (2000): Frauenforschung in der Behindertenpädagogik. Systematik-Vergleich-Geschichte-Bibliographie. Ein Arbeitsbuch. Münster: LIT-Verlag
- Schneider, C.** (1997): Peer Counseling. Beratung behinderter Frauen durch behinderte Frauen. In: Henschel, A. (Hrsg.): Weiblich – (un)beschreiblich. Zur Lebenssituation von Frauen mit Behinderung. Bad Segeberg: C.H. Wäser; 72-79
- Schütze, F.** (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In Neue Praxis 13 [3], 283-193 Online unter: [http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5314/ssoar-np-1983-3-schutze-biographieforschung\\_und\\_narratives\\_interview.pdf?sequence=1](http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5314/ssoar-np-1983-3-schutze-biographieforschung_und_narratives_interview.pdf?sequence=1) [Stand: 12.1.2015]
- Singer, P.** (1984): Praktische Ethik. Stuttgart: Reclam
- Statistik Austria** (2008): Ergebnisse der Mikrozensus-Zusatzfragen 4. Quartal 2007. Menschen mit Beeinträchtigung. Wien: Bundesministeriums für Soziales und Konsumentenschutz. Online unter: [http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/4/4/1/CH2092/CMS1313493163518/mikrozensus\\_2007-bericht\\_statistik\\_austria\\_04-2008.pdf](http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/4/4/1/CH2092/CMS1313493163518/mikrozensus_2007-bericht_statistik_austria_04-2008.pdf) [Stand: 25.1.2015]
- Stengrafe, K.** (1995): Wir träumen nicht anders: Lebenswelten und Identitätsstrukturen junger behinderter Frauen. Bielefeld: Kleine
- Straus, F.** (2002): Netzwerkanalysen. Gemeindepsychologische Perspektiven und Methoden für Forschung und Praxis. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag
- Theunissen, G.** (2007): Empowerment behinderter Menschen. Inklusion – Bildung – Heilpädagogik – Soziale Arbeit. Freiburg: Lambertus Verlag
- Tremain, S.:** (2005): Foucault, Governmentality, and the Critical Disability Theory: An Introduction. In: Tremain, S. (Hrsg.): Foucault and the Government of Disability. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1-24
- Tremel, I.** (2003): Selbstwertgefühl: behindert? Eine empirische Untersuchung selbstwertrelevanter Aspekte in den Lebensbereichen sichtbar körperbehinderter Mädchen und junger Frauen in der Adoleszenz. Flensburg: Dissertation. Online unter: <http://www.zhb-flensburg.de/dissert/tremel/Selbstwertgefuehlbehindert.pdf> [Stand: 31.10.2014]
- UN Convention** (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York. Online unter: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> [Stand: 27.10.2014]

- Voss, A., Hallstein, M.** (1993): "Menschen mit Behinderung". Berichte, Erfahrungen, Ideen zur Präventionsarbeit. Ruhnmark: Donna Vita
- Waldschmidt, A.** (2003): Selbstbestimmung als behindertenpolitisches Paradigma – Perspektiven der Disability Studies. In: Aus Politik und Zeitgeschichte [8/2003], 13-20
- Waldschmidt, A.** (2006). Brauchen die Disability Studies ein „kulturelles Modell“ von Behinderung? In: Hermes, G., Rohrmann, E. (Hrsg.): Nichts über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. Neu-Ulm: AG Spak Bücher, 1. Auflage, 83-96
- Waldschmidt, A.** (2009): Disability Studies. In: Dederich, M., Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer, 125-133
- Waldschmidt, A.** (2010): Das Mädchen Ashley oder: Intersektionen von Behinderung, Normalität und Geschlecht. In: Jacob, J. et. al. (Hrsg.): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: Transcript, 35-60
- Waldschmidt, A., Schneider, W.** (2007): Disability Studies und Soziologie der Behinderung. Kultursoziologische Grenzgänge. Eine Einführung. In: Waldschmidt, A., Schneider, W. (Hrsg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: Transcript, 9-28
- Walther, R.** (2005): Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik. München: Reinhardt (UTB), 2. Auflage
- Winker, G., Degele, N.** (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: Transcript
- Witt-Löw, K., Breiter, M.** (2005): „...nicht Mitleid, sondern faire Chancen!“. Perspektiva – Studie zur Lebens- und Berufssituation blinder und hochgradig sehbehinderter Frauen in Wien. Wien und Münster: Guthmann-Peterson
- Zemp, A., Pircher, E.** (1996): Weil das alles so weh tut mit Gewalt. Sexuelle Ausbeutung von Mädchen und Frauen mit Behinderung. Bundeskanzleramt: Wien

## Abbildungsverzeichnis

**Abbildung 1:** Darstellung in Anlehnung an: DIMDI – Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). WHO: Genf. Online unter: [http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf\\_endaussage-2005-10-01.pdf](http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf) [Stand 12.2.2015]

**Abbildung 2:** Darstellung in Anlehnung an: Puschke, M. (2006): Gender Aspekte der Disability Studies. In: Hermes, G., Rohrman, E. (Hrsg.): Nichts über uns – ohne uns! Disability Studies als neues Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher, 54f.

**Abbildung 3:** Dauerhafte Beeinträchtigung und Art der Beeinträchtigung nach Geschlecht. In: Statistik Austria (2008): Ergebnisse der Mikrozensus-Zusatzfragen 4. Quartal 2007. Menschen mit Beeinträchtigung. Wien: Bundesministeriums für Soziales und Konsumentenschutz. Online unter: [http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/4/4/1/CH2092/CMS1313493163518/mikrozensus\\_2007-bericht\\_statistik\\_austria\\_04-2008.pdf](http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/4/4/1/CH2092/CMS1313493163518/mikrozensus_2007-bericht_statistik_austria_04-2008.pdf) [Stand: 25.1.2015]

**Abbildung 4:** Übersicht von bildungsbegünstigenden Haltungen, Kompetenzen und Rahmenbedingungen. Darstellung in Anlehnung an: Demmer, C. (2013): Biographien bilden. Lern- und Bildungsprozesse von Frauen mit Behinderung im Spannungsfeld von Teilhabe und Ausschluss. Bochum/Freiburg: Projekt Verlag, 289

## **Abkürzungsverzeichnis**

Abb. = Abbildung

Amn. K. H. = Anmerkung Katharina Hubacek

BRK = Behindertenrechtskonvention

ebd. = ebenda

engl. = englisch

Herorh. i. O. = Hervorhebung im Original

ICF = International Classification of Functioning, Disability and Health

ICIDH-2 = International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps

vgl. = vergleiche

WHO = World Health Organization

## **Anhang**

### **Abstract**

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit Unterstützungs- und Barrierepotentialen aus sozialen Netzwerken in Bildungsbiographien von Frauen mit Sehbehinderung. Leitend ist dabei die Frage, inwiefern können Unterstützungs- und Barrierepotentiale aus sozialen Netzwerken im Kontext von Bildungsbiographien von Frauen mit Sehbehinderung erwachsen.

Im theoretischen Teil steht vorerst die Thematik Behinderung und Geschlecht im Mittelpunkt und es werden im Zusammenhang mit diesem Thema die UN-Behindertenrechtskonvention, die Disability Studies und die intersektionale Forschung dargestellt. Anschließend daran findet eine Auseinandersetzung mit Bildungsbiographien statt, wobei Behinderung und Geschlecht als identitäts- und bildungsstiftende Grundlage charakterisiert werden. In weiterer Folge wird darüber hinaus die Netzwerk-Perspektive vorgestellt.

Der empirische Teil dieser Masterarbeit spiegelt die qualitativ empirische Forschungsarbeit von drei geführten und analysierten biographisch-narrativen Interviews mit Frauen mit Sehbehinderung wider. Nach einer methodischen Grundlegung, in der das biographisch-narrative Interview und die biographische Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2011) vorgestellt werden, findet eine Darstellung der Ergebnisse zu jedem einzelnen Interview statt und ein minimal kontrastiver Vergleich nach Schütze (1983) wird gezogen.

This master thesis examines the education biography of women with visual impairment concerning support and discrimination in their social environment. Therefore, the leading question of this research is how experiences with support and discrimination arising in the social environment of women with visual disability influence their education path.

The theoretical part of the thesis first introduces the phenomenons disability/impairment and gender/sex. Afterwards, the UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the Disability Studies and the intersectional research are described in detail. Additionally, the biographical research and the network perspective are illustrated.

The following empirical section of the thesis introduces the results of three biographical-narrative interviews. Data was gathered from three women with visual impairment and was evaluated by using biographical case reconstruction according to Rosenthal (2011) and minimal contrastive comparison according to Schütze (1983).

## Transkriptionsregeln

-	prosodische Zäsur, kaum hörbares Innehalten, „hörbares Komma“
--	kurze Pause
---	längere Pause
(P/sec.)	längere Pause bzw. Unterbrechung der Erzählung (mit Angabe der Dauer in Sekunden und ggf. der Entstehungsgründe)
=	Trennzeichen (zur Unterscheidung von „-“ für eine Zäsur)
.	Markierung einer fallenden Intonation (Satzende)
?	Frageintonation
GROSSBUCHSTABEN	besonders sorgfältige Artikulation eines Wortes oder Syntagmas
<u>Unterstreichu</u>	empathische Betonung eines Wortes oder Syntagmas
(einfache Klammern)	Textteil, der semantisch noch dekodierbar, aber phonologisch nicht mehr transkribierbar ist
(...)	unverständliche Textteile (bei längeren unverständlichen Passagen mit Angabe der Dauer in Sekunden)
E	ErzählerIn
I	InterviewerIn
E: Ich will jetzt nicht sagen	Partiturschreibweise bei...
I: Können Sie noch ...	Überlappung von Redebeiträgen
Wortabbru_	Abbruch innerhalb einer Wortgrenze
äh	gefüllte Pause
=e	nicht-phonemische Dehnung am Wortende, vor allem bei „und“ (und=e)
/das war stark ((lachend))/	Notierung einer kommentierenden Passage

### Quelle:

Dausien, B. (1996): Biographie und Geschlecht: zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat. 615

## **Lebenslauf**

### Persönliche Daten:

Name: Katharina Hubacek  
Geburtsdatum: 30.08.1990  
Geburtsort: Wien  
Staatsbürgerschaft: Österreich  
Familienstand: ledig

### Schulbildung und Studium:

1996-2000 Volksschule in Wien  
2000-2004 Bundesrealgymnasium in Wien  
2004-2009 Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (Ausbildung zur Kindergarten und Hortpädagogin)  
2009-2012 Bachelorstudium Bildungswissenschaft  
2012- laufend Masterstudium Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf“ an der Universität Wien

### Berufliche Tätigkeiten:

2004-2008 Kindercoach in Minopolis  
2005-2007 Gelegenheitsjobs (Promotion, Servicekraft)  
2006 Ferialpraktikum im IT-Bereich der OMV  
2009 Urlaubsvertretung als Kindergartenpädagogin bei Kinderfreunden  
2009-2010 Lernhilfe in einem Hort der Stadt Wien  
2010 Urlaubsvertretung als Kindergartenpädagogin bei Kinderfreunden  
2010-2012 Pädagogische Begleitung und Förderung in der Schulele Korneuburg (Montessori-Schule)  
2011 Urlaubsvertretung als Kindergartenpädagogin bei Kinderfreunden  
2012-laufend Kindergarten- und Hortpädagogin bei der Stadt Wien