

6. Lebensentwürfe, Biographieforschung und geistige Behinderung

Im Folgenden soll grundlegend geklärt werden, was unter dem Begriff ‚Lebensentwurf‘ bzw. ‚Lebensentwürfe‘ gefasst wird. Dies ist Gegenstand des ersten Unterkapitels (Kapitel 6.1). Im Anschluss daran wird das Augenmerk auf eine nähere Betrachtung des Forschungsfelds bzw. den Stand der Forschung gerichtet, was hier unter dem Überbegriff ‚Lebensentwürfe und Biographieforschung im Kontext geistiger Behinderung‘ zusammengefasst wird (Kapitel 6.2).

6.1 LEBENSENTWÜRFE – GRUNDLEGENDES VERSTÄNDNIS

Die Online-Ausgabe des Dudens definiert den Begriff ‚Lebensentwurf‘ folgendermaßen: „Planung des eigenen Lebens, Vorstellung vom (typischen) Verlauf des Lebens“ (Dudenredaktion 2016). Mit Lebensentwürfen ist folglich die planerische Auseinandersetzung eines Subjekts mit dem eigenen Lebensverlauf gemeint (vgl. Fuchs-Heinritz 2009, S. 41ff; Schweppe 2006, S. 346). „Lebensentwürfe sind das Gesamt der gedanklichen und handelnden Vorwegnahme zukünftiger Entwicklungen. [...] Lebensentwürfe fußen auf der Auseinandersetzung mit Gegenwärtigem und sind auf Zukünftiges gerichtet“ (Orthmann Bless 2006, S. 10; vgl. auch Fuchs-Heinritz 2009, S. 41ff; Schulze 2006, S. 40). Die Auseinandersetzung mit dem Gegenwärtigen und die hierauf aufbauende Planung der eigenen Zukunft gründen sich dabei zwangsläufig auch auf den Erfahrungen der Vergangenheit bzw. dem bisherigen Lebensweg, den das jeweilige Subjekt bereits zurückgelegt hat. Es geht also auch um diejenigen Diskurse, die das Subjekt hervorgebracht haben (vgl. Butler 2013, S. 7f; 1991, S. 8). Die Formulierung bzw. Entwicklung von Lebensentwürfen verlangt vom jeweiligen Subjekt „eine Inspektion sowohl der eigenen Person als auch der personellen und materiellen

Umwelt. In Bezug auf die eigene Person geht es beispielsweise um eine Auseinandersetzung mit den individuellen Kompetenzen, Fähigkeiten und Bereitschaften, mit persönlichen Intentionen und Motiven, mit Erwartungen, Wünschen und Zielen. Bezüglich der Umwelt spielen etwa Erwartungen sozialer Bezugspersonen, gesellschaftlich vorgehaltene Optionen der Lebensgestaltung einschließlich ihrer Zugangsvoraussetzungen und Teilhabebedingungen, auch Normen und Werte im sozialen Nahraum sowie auf gesamtgesellschaftlicher Ebene eine wichtige Rolle“ (Orthmann Bless 2006, S. 9; vgl. auch Sackmann 2013, S. 53f; Fuchs-Heinritz 2009, S. 42ff; Alheit 2009, S. 22; Loch 2006, S. 75). Wird das Subjekt als das Produkt diskursiver Einflüsse verstanden, so ist die Frage danach, welche Lebensentwürfe es ausbildet, folglich in mehrfacher Hinsicht geprägt durch gesellschaftlich-kulturelle Einflüsse. So wäre die durch Orthmann Bless bezeichnete ‚Inspektion der eigenen Person‘ letztlich auch als Auseinandersetzung des Subjekts mit den Diskursen, die es (mit) hervorbringen und die es selbst (mit) hervorbringt, zu verstehen (vgl. Alheit 2010, S. 226f). „Das Subjekt [...] ist demnach nicht als (potenziell) autonomes, nach freiem Willen handelndes Individuum zu denken, sondern als Teil eines konstitutiven Regulierungsgefüges“ (Trescher und Klocke 2014, S. 291). In diesem Sinne wären die von Orthmann Bless benannten ‚Einflüsse der Umwelt‘ als Auseinandersetzung des Subjekts mit seinen „quasi-natürlichen Begehrensansprüche[n]“ (Trescher und Börner 2014) sowie „gesellschaftlich-normativen Diskursansprüchen“ (Trescher und Börner 2014) zu verstehen. Das Subjekt befindet sich Zeit seines Lebens in einem stetigen Aushandlungsprozess zwischen eigenen Wünschen und Bedürfnissen (die ihrerseits bereits diskursiv geformt bzw. hervorgebracht sind) und äußeren (ebenfalls diskursiv hervorgebrachten) Diskursansprüchen. Es ist dieses Spannungsverhältnis, in dem es sich selbst (und damit auch seine Lebensentwürfe) herausbildet (vgl. Völter et al. 2009, S. 7ff). Aus diesem Verstehenszugang heraus ist die Ausbildung von Lebensentwürfen bzw. die Art der ausgebildeten Lebensentwürfe folglich in höchstem Maße davon abhängig, welche Einflüsse auf das einzelne Subjekt einwirken. Ein Lebensentwurf betrifft, wie oben gesagt, nicht nur die Zukunft, sondern auch die Frage nach Subjektivität und Identitätskonstruktion sowie die Frage nach der weiteren Lebensplanung aufbauend auf dieser.

6.2 LEBENSENTWÜRFE UND BIOGRAPHIEFORSCHUNG IM KONTEXT GEISTIGER BEHINDERUNG

Angesichts der Darstellungen in Kapitel 3 in Bezug auf das Phänomen ‚geistige Behinderung‘ lässt sich festhalten, dass der Auseinandersetzung mit Lebensentwürfen von Menschen mit geistiger Behinderung eine besondere Brisanz innewohnt, ist die äußere Einflussnahme auf die Subjektentwicklung im Falle von Menschen mit geistiger Behinderung doch oftmals weitaus stärker ausgeprägt als bei Menschen, die nicht unter diesem Label subsumiert werden (siehe Kapitel 3.2). Das Leben vollzieht sich für Menschen mit geistiger Behinderung oftmals vom Kindesalter bis zum hohen Alter unter der Aufsicht eines elterlichen und/oder pädagogischen Protektorats, sodass Abhängigkeiten und das alltägliche Überwachtsein oft ein zentrales Kennzeichen von geistig behinderter Subjektivität sind (vgl. Trescher 2017c, S. 160; 2017d). Problematisch ist zudem, dass sich in vielen Fällen beinahe sämtliche Lebens- und damit auch Erfahrungsräume ausschließlich auf einen protektiven, schonenden Lebensraum beschränken, was dazu führt, dass die Kategorie „zum Fixpunkt der Identitätsentwicklung“ (Trescher und Börner 2014) wird. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, welche Lebensentwürfe Menschen mit geistiger Behinderung unter ihren je spezifischen Lebensumständen hervorbringen bzw. in welcher Relation die Lebensentwürfe mit der jeweiligen Lebenssituation stehen.

Wird der Blick auf die verfügbare empirische Datenlage gerichtet, wird deutlich, dass die Frage nach den Lebensentwürfen von Menschen mit geistiger Behinderung bisher noch nicht bzw. nur sehr selten zum Gegenstand empirischer Studien erhoben wurde (vgl. Reisel 2015, S. 72; Sorge 2010, S. 10; Buchner und Koenig 2008, S. 31). Noch weniger Studien gibt es, die die direkte Beforschung von Menschen mit geistiger Behinderung vorsehen und nicht etwa auf eine Befragung dritter Personen ausweichen (vgl. Buchner und Koenig 2008, S. 24f). Sehr deutlich macht dies eine Zeitschriftenanalyse, die zwischen den Jahren 2006 und 2007 an der Universität Wien durchgeführt wurde und sich schwerpunktmäßig mit der Frage nach der Präsenz und Anwendungsbreite von partizipativen Forschungsansätzen¹ beschäftigte. Innerhalb der Studie wurden sämtli-

1 Partizipative Forschung stellt einen Forschungsansatz dar, der sich im angloamerikanischen Sprachraum seit den 1990ern etabliert hat (vgl. Walmsley und Johnson 2003). „[E]r stützt sich nicht nur aus der mittlerweile weithin anerkannten Erkenntnis, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten als ExpertInnen in eigener Sache als die zentrale Informationsquelle zu betrachten sind, wenn es darum geht, ihre subjektive Selbst- und Weltsicht zu erfassen und zu verstehen, sondern weist ihnen im Forschungspro-

che Beiträge aus elf verschiedenen deutschsprachigen sonder- und heilpädagogischen Journals² erfasst und ausgewertet, die im Zeitraum von 1996 bis 2006 erschienen sind, wobei sich die Grundgesamtheit der Artikel auf 3012 analysierte Beiträge belief (vgl. Buchner und Koenig 2008, S. 19). Dabei wurde unter anderem deutlich, dass die „überwiegende Mehrheit (80,6%, N = 2427) der ausgewerteten Artikel [...] als ‚nicht empirische‘ Forschung“ (Buchner und Koenig 2008, S. 20) zu bezeichnen ist. „Lediglich 19% (N = 572) aller Beiträge enthalten empirische Forschung, 0,4% (N = 13) sind autobiographische Darstellungen von Menschen mit einer Behinderung“ (Buchner und Koenig 2008, S. 20). Es offenbart sich hieran ein grundlegendes Empirie-Defizit der (damaligen) Heil- und Sonderpädagogik, welches durch die bereits seit Jahrzehnten anhaltende interdisziplinäre Fokussierung auf die Erforschung schulischer Prozesse weiter verschärft wird (vgl. Beck und Schuck 2001; Langfeldt und Wember 1994). Gerade Letzteres führt dabei zu einer zwangsläufigen Vernachlässigung anderer Lebensbereiche und Lebensalter, was sich beispielsweise (mit Blick auf aktuelle demographische Entwicklungen) gerade auch im Kontext des steigenden Altersdurchschnitts in Wohneinrichtungen der sogenannten Behindertenhilfe als problematisch erweist (vgl. Trescher 2015b, S. 318f). Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen der oben genannten Zeitschriftenanalyse wider. Demnach geht aus den dortigen Daten hervor, dass empirische Studien, die den Forschungsschwerpunkt ‚Schule‘ haben, 42,7% der erfassten Grundgesamtheit empirischer Studien ausmachen (vgl. Buchner und Koenig 2008, S. 21). Dementgegen sind beispielsweise die Bereiche ‚Arbeit‘ (5,4%), ‚Wohnen‘ (4,5%) und ‚Freizeit‘ (1,9%) nur randständig vertreten. Dass sich hieran auch bis zum heutigen Tag nur wenig geändert hat, wurde im Zuge eigener themenbezogener Recherchen zu

zess selbst einen aktiven Part zu“ (Buchner und Koenig 2008, S. 36). Auch im deutschsprachigen Raum finden partizipative Forschungsansätze in den letzten zehn Jahren zunehmende Aufmerksamkeit, was nicht zuletzt mit einem verstärkten „Akteursfokus“ (Bösl 2010, S. 38) zu begründen ist, der auch hier Einzug gehalten hat (vgl. Zahnd et al. 2015; Graf 2015; Kohlmann 2011; Schuppener et al. 2011; Flieger 2013; Flieger und Schönwiese 2011).

- 2 Ausgewertet wurden die Zeitschriften: ‚Zeitschrift für Heilpädagogik‘, ‚Sonderpädagogik‘, ‚Behindertenpädagogik‘, ‚Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbardisziplinen (VHN)‘, ‚Geistige Behinderung‘, ‚Heilpädagogische Forschung‘, ‚Behinderte in Familie, Schule & Gesellschaft‘, ‚Schweizerische Zeitung für Heilpädagogik‘, ‚Heilpädagogik‘, ‚Sonderpädagogische Förderung‘ und ‚Gemeinsam Leben‘.

den Bereichen ‚Wohnen‘ und ‚Freizeit‘ deutlich (vgl. Trescher 2017c, S. 24ff; 2015b, S. 33ff).

Grundsätzlich scheint das Desiderat ‚Lebensentwürfe von Menschen mit geistiger Behinderung‘ auch dadurch zu erklären zu sein, dass Menschen mit geistiger Behinderung im Regelfall nicht selbst als mögliche direkt zu beforsehende in Betracht gezogen werden (vgl. Trescher 2015b, S. 311f; Bernasconi und Keeley 2016; Keeley 2015; Reisel 2015, S. 67f; Young und Ashman 2004; Rohrmann 2003). So existieren zwar einige Studien, die sich mit Biographien von Menschen mit körperlicher Behinderung befassen (vgl. Jeltsch-Schudel 2008; Schultebracks 2006; Bruner 2005; Freitag 2005; Hedderich und Loer 2003; Ehring 1996), jedoch kaum welche, die ebendies bezogen auf Menschen mit geistiger Behinderung unternehmen und dabei eine methodisch geleitete Auswertung des Materials anstreben. So ist es beispielsweise eine bloße Darstellung von Lebensgeschichten, die im Zentrum des Herausgeberbandes „Biografie – Partizipation – Behinderung“ von Zahnd, Egloff und Hedderich (2015) steht. Die Lebensgeschichten wurden von Menschen mit geistiger Behinderung erzählt und gemeinsam mit einem Forscherteam überarbeitet. Ähnliches gilt auch für die von Sorge (2010) veröffentlichen themenspezifischen Gesprächsausschnitte³, die sie aus Interviews entnommen hat, die sie im Rahmen ihrer Arbeitstätigkeit mit Menschen mit geistiger Behinderung geführt hat (vgl. Sorge 2010, S. 10f). In beiden Fällen wurden Interviews mit Menschen mit geistiger Behinderung geführt, eine methodische Bearbeitung des Interviewmaterials zur Beleuchtung sozialwissenschaftlich relevanter Fragestellungen fand jedoch in beiden Fällen nicht statt. Dies schmälert schlussendlich den sozialwissenschaftlichen Wert jener Arbeiten, was bedauerlich ist. Die insgesamt geringe Grundgesamtheit empirischer Ergebnisse scheint ganz grundsätzlich darauf zurückzuführen zu sein, dass qualitative Forschungsansätze, die unmittelbar an den Darstellungen von Menschen mit Behinderung ansetzen, nur selten Anwendung finden. So kommen Buchner und Koenig im Rahmen ihrer Zeitschriftenanalyse unter anderem auch zu dem folgenden Ergebnis: „Hochgerechnet auf alle empirischen Studien, die sich mit Menschen mit einer Behinderung befassen (N = 458), werden [...] nur in 12% aller empirischen Studien die Perspektiven von behinderten Menschen abgebildet. Auf den gesamten Untersuchungskorpus hochgerechnet sind es gar nur 1,8%“ (Buchner und Koenig 2008, S. 28). Diese Distanz zu subjektiven Selbstdarstellungen kann, aus einer möglichst objektiven strukturlogischen Au-

3 Die exemplarischen Interviewpassagen beziehen sich jeweils auf die Felder: ‚Liebe und Partnerschaft‘, ‚Selbstwahrnehmung‘, ‚Lebensglück‘, ‚zum Tod und zu Gott‘, ‚Erinnerungen‘, ‚Antizipation‘ und ‚Behinderungsbegriff‘ (vgl. Sorge 2010, S. 10).

Benperspektive betrachtet, geboten sein. Dementgegen muss allerdings gefragt werden, ob Subjektivität immer nur ‚von außen‘ beforscht werden kann und sollte, sind es doch gerade biographisch-orientierte Ansätze, die Einblicke in die Lebens- und Erfahrungswelt von Menschen mit (geistiger) Behinderung ermöglichen und diese in ihrer Eingebundenheit in einen je konkreten sozio-kulturell-historischen Kontext greifbar werden lassen. In diesem Zusammenhang konstatiert auch Lindmeier: „Um der Stimme, und somit der Selbst- und Mitbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung eine größerer Bedeutung für die pädagogische Arbeit verleihen zu können, muss sich die Geistigbehindertenpädagogik in viel höherem Maße als bisher den *subjektiven Lebenserfahrungen* dieser Menschen zuwenden; denn nur durch die Beschäftigung mit der Lebenswelt und der Lebensgeschichte (Biographie) eines Menschen kann eine entschiedene Orientierung an seinen subjektiven Interessen und Wünschen erfolgen“ (Lindmeier 2004, S. 11).⁴ Bedeutsam ist hierbei allerdings, dass es gerade um eine sozialwissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung gehen muss, die dem Paradigma des Verstehens unterliegt und methodisch-kontrolliert verläuft.⁵ Insofern ist es nicht ausreichend, „einzelnen Betroffenen ‚eine Stimme‘ zu geben, sondern es muss die Dialektik von Struktur und Handeln im jeweiligen Kontext herausgearbeitet werden“ (Pfahl 2011, S. 37). Konkret geht es also darum, „den Einzelfall als Erkenntnisquelle zu nutzen und Verstehen zu ermöglichen“ (Griese und Griesehop 2007, S. 24), um darauf aufbauend Erkenntnisse über entsprechende Diskurse und deren Hervorbringungspraxen von und gegenüber (bestimmten) Subjekten analysieren zu können.

4 Mit diesem Zitat will sich der Autor dieser Studie nicht explizit der Geistigbehindertenpädagogik zurechnen. Vielmehr ist auch auf deren problematische Rolle in Bezug auf die Lebenssituation von Menschen mit geistiger Behinderung hinzuweisen (vgl. Trescher und Klocke 2014).

5 Gerade hierin ist letztlich die Differenz zur pädagogisch-praktischen ‚Biographiearbeit‘ zu sehen (vgl. Griese und Griesehop 2007, S. 17; Lindmeier 2004, S. 15).