

Kleinbach, Karlheinz

## **Inklusion als Verstrickung. Essay**

*Behinderte Menschen : Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten* (2010) 2, S. 63-73



Quellenangabe/ Reference:

Kleinbach, Karlheinz: Inklusion als Verstrickung. Essay - In: *Behinderte Menschen : Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten* (2010) 2, S. 63-73 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-115930 - DOI: 10.25656/01:11593

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-115930>

<https://doi.org/10.25656/01:11593>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## THEMA ▶ Inklusive Räume



Rudolf Egger arbeitet im Atelier bild.Balance und hat dieses Bild (Ausschnitt) gezeichnet. (Portrait siehe Seite 60).

# Inklusion als Verstrickung

## Essay

**Karlheinz Kleinbach**

*In alten Texten, zum Beispiel der Odyssee,  
fängt jeder Neuankömmling an zu erzählen,  
woher er kommt und wohin er will.  
Vor allem aber, woher er kommt. „Fremdling rede!“  
Wenn Menschen sich füreinander interessieren,  
fangen sie erst einmal an, etwas von sich zu erzählen.  
Auch Liebesgeschichten, glaube ich, fangen so an.  
Ehe man sich berührt, erzählt man von sich.  
Alexander Kluge (2003, 107)*

*Verspätet dem Kollegen Josef Fragner zum Sechziger*

## Abstract

*Im Anschluß an das narrative Verständnis der Zeit bei Paul Ricoeur und Wilhelm Schapp entwickelt der Text die These, daß **Lebenszeit die Summe der erzählten und erzählbaren Geschichten ist, die wir über uns und die wir einander zu erzählen haben.** Wenn diese These Geltung besitzt, plausibel und nachvollziehbar ist, dann sind Sonderpädagogen Geschichten-erzähler. Allerdings (re-)konstruieren sie nur eine Geschichte, nämlich die der Behinderung. Nur in diesem Fokus sind andere Menschen sonderpädagogisch überhaupt interessant. Dieser unauflösbare Widerspruch fundiert Sonderpädagogik. Fatal im Sinne von „end-gültig“ ist die Konsequenz für den so Erzählten: wer nur eine Geschichte von sich zu erzählen hat, über wen es nur eine Geschichte zu erzählen gibt, der ist arm dran. Behinderung ist ein Geschichtsmonopol. Dem ist nur durch disziplin-kritische Auswilderung zu entgehen. Die pädagogische Aufgabe liegt in der Eröffnung eines Horizontes von Geschichten. Dies kann die verengenden institutionellen und organisatorischen Fragestellungen gegenwärtiger inklusiver Bewegungsforschung erweitern und ergänzen. Es ist dabei gleichgültig, ob dies zu einer Neubestimmung von akademischer Sonderpädagogik oder ihrer Substituierung führt. Die weißen Handschuhe auszuziehen gilt es allemal.*

## Fragestellung und Argumentation

**G**eschichten und Erzählungen sind für unser Selbstverständnis, ebenso wie für das was wir vom anderen Menschen verstehen und für unser Zusammenleben von grundlegender Bedeutung. Dies ist die These des französischen Phänomenologen Paul Ricoeur. Diese Aufmerksamkeit für Narratives teilt Paul Ricoeur mit Wilhelm Schapp. Dessen Buch „In Geschichten verstrickt“ fand in den Geistes- und Sozialwissenschaften wenig Resonanz. Dagegen taucht sein Titel im Zusammenhang neuerer Biografie-, Identitäts- und Handlungskonzepte fast leitmotivisch auf<sup>1</sup>. Doch was macht eigentlich eine Geschichte aus? Wir erleben Geschichten oder sie werden uns erzählt, vorgelesen, gezeigt. Geschichten sind wahr, richtig, spannend, schlüssig, manche bedeu-

tungsvoll. All dies gehört eigentlich verhandelt in einem Literaturseminar. Der nachfolgende Text versucht indes zu begründen, weshalb und wie sich sonderpädagogische Aufmerksamkeit auf *Geschichten* begründen läßt und worin die pädagogische und didaktische Produktivität aber auch die Grenzen eines solchen Zugangs liegen.

Im Anschluß an Ricoeur und Schapp läßt sich die These formulieren Behinderung bedeutet „nur *eine* Geschichte zu erzählen“, eben die der Behinderung. Wer behindert ist weiß und hat nur eine Geschichte zu erzählen. Die Aporie dabei: Sonderpädagogen sind an dieser Einführung beteiligt, schließlich fungieren sie als *story-teller*<sup>2</sup> und fundieren genau darin ihr Selbstverständnis. Hierbei ist nicht entscheidend, ob diese Behinderungs-Geschichte defizitär oder kompetenzorientiert formuliert. Positiv formuliert ist Inklusion nichts anderes als das Erzählen von *Wir*-Geschichten durch Teilhabe und die Überzeugung, daß Menschen sich stets mehr als eine Geschichte zu erzählen haben. Eine solche Sicht übersteigt die gegenwärtige Inklusions-Debatte, die sich weitgehend mit Organisations- oder Strukturfragen beschäftigt<sup>3</sup>.

Mit *Biografiearbeit, Lebenslaufforschung, Alltagsbegleitung, Rehistorisierung* rückt das individuelle Leben von Menschen mit Behinderung, Beeinträchtigung und Benachteiligung (wieder) in die pädagogische Aufmerksamkeit und verändert das Verständnis von *pädagogischer* Kasuistik. Ist die Wiederkehr des Erzählens und des Narrativen, der einzelnen Geschichte also, vielleicht „eine Art erziehungswissenschaftlicher Notwehr (...) um der Wirklichkeit der Erziehung und der Wahrhaftigkeit der praktischen Erziehung gegen die Einseitigkeit von wissenschaftlichen Schulen und Denkgewohnheiten zum Recht zu verhel-fen“ (*Ertel/Möckel* 1980,9)?

Im Anschluss an die WHO-Definition von Behinderung (ICF) als relationales Verhältnis<sup>4</sup> stellt sich daran eine weiter führende Frage. Wie formen sich kontextabhängige Verhältnisse in *zeitlichen* Dimensionen wie Lebenslauf (*Loch* 1979 und 1999), Erinnerung und Rehistorisierung (Mertens und Jantzen 2003; *van Ge-*

*mert/Wielink/Vriesema 1996; Alshut 1996*), Generation, Zeitgenossenschaft (*Möckel 1999, 68*) und biophilen Allianzen (*Hiller 1997, Michalek 2004*) aus? Was bedeutet beispielsweise die Tatsache, dass ein geistig behindertes Kind bei uns in Baden-Württemberg üblicherweise 12 bis 16 Jahre eine Sonderschule besucht, täglich mit einem Fahrdienst in die Schule und wieder nach Hause gefahren wird, seine Wachzeit überwiegend mit anderen behinderten Kindern und Jugendlichen teilt? Welches Selbstverständnis und welche Lebensplanung hat ein Jugendlicher mit Migrationshintergrund, der nach dem zweiten Grundschuljahr für ein weiteres Jahr in die Förderschule, danach an die Schule für Erziehungshilfe und letztlich an der Schule für Geistigbehinderte „landet“? Welche Geschichte *haben* beide zu erzählen, welche *wollen* beide erzählen und welche *können* beide erzählen? Und warum ist es disziplinierend, die Geschichten von beiden zu erfahren und zu reflektieren?

Von Ricoeur und Schapp kann man lernen, daß eine Logik des Narrativen in historischer und biografischer Hinsicht zwingend *plural* ist und Narrativität deshalb als *Synthesis des Heterogenen* zu verstehen ist. Der so hergestellte *Zusammenhang des Lebens* (Wilhelm Dilthey) als Verhältnis von Selbstbestimmung und Widerfahrnis ist in *symbolischen Formen* vermittelt und deshalb *öffentlich*. Verstehen und Verständlichkeit, die Lesbarkeit einer Handlung, das Erzählen einer Geschichte wären sonst nicht möglich. Folgt man dieser Sicht, dann hat dies Konsequenzen in pädagogischer und didaktischer Hinsicht.

### Zum Verständnis von Geschichten bei Paul Ricoeur

Verliebte, wenn sie sich denn gerade nicht küssen, erzählen einander Geschichten. Sie erfahren dabei, dass es ein ihnen bisher unbekanntes „Vorher“ gab, dass ihnen neben ihrem Verliebtsein Ereignisse und Vorfälle widerfahren, die sie einander mitteilen möchten. In diesem Erzählen erfahren sie auch voneinander, von ihren Vorlieben, ihren Ängsten, ihrem Können, ihren Erwartungen. Wer erzählt teilt nicht nur ein singuläres Ereignis, einen Vorfall mit,

sondern produziert eine „semantische Innovation“ (ZuE1, 7). Bereits die einfachste semantische Kopplung „und dann“ enthält eine solche semantische Innovation, einen Entwicklungskeim für eine Fortsetzung und eine Reihenfolge. Dabei ist es für Ricoeur ein bedeutsamer Unterschied, ob etwas „nach“ (*meta*) einem anderen oder „infolge“ (*dia*) eines anderen eintritt<sup>5</sup>. Mit dieser Grundannahme lenkt Ricoeur das Augenmerk auf die Kontingenz jedes Lebens: im Alltag treffen uns Ereignisse, widerfährt uns etwas, wir sind nicht nur Täter (Agenten) sondern auch Opfer. So gibt es keine reine, folgerichtige Realisation unserer Intentionen im Sinne eines abzuarbeitenden Programms; vielmehr müssen wir neue Kontingenzen ständig integrieren.

Aber werden daraus bereits Geschichten? Der wesentliche Unterschied zwischen der einfachen Sukzession von Ereignissen als lineare Vorstellung („und dann“) zu einer narrativen Konfiguration liegt in einer synthetisierenden Leistung, die „der zeitlichen Abfolge eine Figur abgewinnt“ (ZuE1, 107). Eine Geschichte hat demnach nicht nur eine lineare Zeitdimension sondern sie ist eine *Figur*. Einzelheiten stehen nicht neben- oder nacheinander, sie gehen auseinander hervor (vgl. Haas 2002, 65)<sup>6</sup>. Eine Geschichte ergibt sich nicht aus der beständigen Frage „und dann?“ sondern aus dem Vergleich eines Anfangs- und Endzustandes, also einer Transformation. Deshalb ist für eine Geschichte der Umschlag (*Peripetie*) wichtig, z.B. vom Glück ins Unglück oder umgekehrt. „Die Geschichte verstehen heißt zu verstehen, wie und warum die einander folgenden Episoden zu diesem Schluss geführt haben, der keineswegs vorhersehbar war, doch letztlich als annehmbar, als mit den zusammengestellten Episoden kongruent erscheinen muss“ (ZuE1,118). Diese Bestimmung von Geschichten als Erzählen setzt eine prä-narrative Struktur der Lebenswelt voraus. Er nimmt an, dass bereits die Welt in die wir hineingeboren werden, der Alltag in dem wir uns bewegen (und damit die Ereignisse und Dinge, die anderen Menschen die darin vorkommen) durch eine vorauslaufende Erzählstruktur ausgelegt ist. Ricoeur bezeichnet diese Struktur im Unterschied zur mitgeteilten, gesprochenen Erzäh-

lung als *Mimesis* I<sup>7</sup>. Er nennt dabei drei Aspekte, in denen dies deutlich wird (vgl. ZuE1, 90f), nämlich den *strukturellen*, der *symbolischen* und der *zeitlichen* Aspekt.

Die *Struktur* unserer Lebenswelt ist doppelt bestimmt. In ihr kommen Dinge, Sachverhalte, andere Menschen, wir selbst, Wörter, Gesten usw. vor. Das Vorkommen allein reicht jedoch nicht aus, damit wir ihre Bedeutung erlernen. Diese hängt nämlich davon ab von ihrer *Position in der Reihe* der Handlung. Handlungen haben einen unaufhebbar diachronen Charakter<sup>8</sup>. Von Handlungen sprechen wir dann, wenn wir der Aufeinanderfolge, der Anordnung von Elementen einen kulturellen Sinn geben können. So kann ein Augenzwinkern etwa geheime Übereinstimmung anzeigen, könnte aber auch bloßes Bewegen des Augenlids sein. Mit anderen Menschen zusammen zu sein, mit ihnen auszukommen gelingt deshalb eher, wenn ich solche *dichten Beschreibungen*<sup>9</sup> kenne.

Wenn Ricoeur betont, daß Handeln aufgrund seines *symbolischen* Gehaltes immer öffentlich ist, so meint er damit folgendes: das Ausbilden, Verwenden und Verstehen von Handlungen beruht auf vermittelten Formen, Öffentlichkeit ist dabei das Medium, das ihr Funktionieren sicherstellt. Nur unter dieser Annahme kann man davon sprechen, dass eine Handlung „eine Vorform der Lesbarkeit“ hat, eine „Textur“ besitzt (ZuE1, 95).

Den *zeitlichen* Aspekt schließlich führt Ricoeur ein über die inhärente Zeitlichkeit von Bewegung und Hörereignis<sup>10</sup> in der Spur und im Laut. David Carr hat dafür die glückliche Formulierung gefunden „I live through“ (1986, 26). Die Dinge, mit denen ich umgehe, haben eine Vorder- und Rückansicht, je nachdem wie sie mir *zuerst* begegnen. Die Form eines Dinges nehme ich tastend wahr, als eine *Aufeinanderfolge von Empfindungen*. Diese Abfolge entsteht durch meine eigene Bewegung oder durch die berührende Bewegung des Dings. Beide Phänomene sind *zeitlicher Natur*. Ricoeur behauptet, „dass zwischen dem Erzählen einer Geschichte und dem zeitlichen Charakter der menschlichen Erfahrung eine Korrelation besteht, die nicht rein zufällig ist, sondern eine

*Form* darstellt, die an keine bestehende Kultur gebunden ist“ (ZuE1, 87)<sup>11</sup>.

Lebenswelt ist in symbolischen und zeitlichen Dimensionen ausgelegt und enthält dadurch narrative Strukturen. Denn wir handeln nicht erst und erzählen dann. Vielmehr sind „narratives Erzählen und komplexes Handeln untrennbar miteinander verflochten“ (Meuter 1995, 164). Die Verständlichkeit einer Handlung ergibt sich daraus, dass ein einzelnes Element als *Moment* einer Geschichte begriffen wird<sup>12</sup>.

Deutlicher als Paul Ricoeur betonen *leibphänomenologische* Konzeptionen (Käte Meyer-Drawe, Bernhard Waldenfels und Claus Stieve) diese vorgefundene Welt in Registern des „Gefordertseins“. Ricoeur setzt voraus, daß dem Erleben und Gefordertsein eine prä-narrative Struktur notwendig inhärent ist. Erst dies ermöglicht eine explizite Narrativität mit einem materiell eigenständigen grafischen oder phonetischen Symbolsystem.

Ehe sie erzählt wird „widerfährt“ mir die Geschichte. Daß ich darin verstrickt bin erscheint dabei eher als die „Vorgeschichte“ der erzählten Geschichte. „Deren Anfang (bleibt) der Wahl des Erzählers überlassen (...). Die Hauptkonsequenz dieser existentialen Analyse des Menschen als ‚in Geschichten verstricktem‘ Wesen ist die, dass das Erzählen ein sekundärer Prozess ist, der nämlich des ‚Bekanntwerdens der Geschichte‘ (...) Das Erzählen, Mitvollziehen und Verstehen von Geschichten ist nur die ‚Fortsetzung‘ dieser unausdrücklichen Geschichten“ (ZuE1, 119).

[...] Erzählen ist intentional, gemeint, zielt auf Applikation<sup>13</sup> und hat deshalb immer ein Subjekt. Dieses wiederum konstituiert sich narrativ. „Die Identität eines Individuums (...) angeben, heißt auf die Frage antworten: wer hat diese Handlung ausgeführt (...)? Auf diese Frage wird zunächst so geantwortet, dass jemand benannt wird, das heißt durch den Eigennamen bezeichnet wird. Doch worauf stützt sich die Dauerhaftigkeit des Eigennamens? (...) Die Antwort kann nur narrativ ausfallen. Auf die Frage ‚wer?‘ antworten heißt (...) die Geschichte eines Lebens erzählen. Die er-

zählte Geschichte gibt das *Wer* der Handlung an. *Die Identität des Wer ist also bloß eine narrative Identität*“ (ZuE3, 395). Für Ricoeur reicht also eine deiktische Bestimmung („*ich*“, „*hier*“, „*Du*“) nicht aus. Auch der Eigenname verbürgt keine Identität auf Dauer, sondern erst die Geschichte, die einer *erzählt*, die einer *hat* oder noch deutlicher: die einer *ist*.

### In Geschichten verstrickt: Aufgabe einer Pädagogik des Narrativen

Bezüglich der identitätsbildenden Bedeutung von Geschichten und vorgefundenen sozialen und sprachlichen Kontexten („Welt“) gibt es Ähnlichkeiten zwischen Paul Ricoeur und Wilhelm Schapp<sup>14</sup>. Bezogen auf den Umfangsbereich denkt Schapp jedoch radikaler als Ricoeur. Menschen sind in ihre Geschichten verstrickt und müssen einander notwendig ihre Geschichten erzählen, *narrare necesse est*. Die Geschichte *steht* für den Menschen (vgl. IGv 103; Vgl. *Grasnick* 1997, 722). Wir nehmen andere Menschen, Dinge und Sachverhalte nicht interesselos wahr, sondern in Zusammenhängen des Wirkens und Bewirkens. Lange vor jeder theoretischen Fassung, jeder Erklärung oder Begründung befinden wir uns in Zusammenhängen. Diese sind nicht zwingend unsere eigenen. Und deshalb ist diese Welt für uns kein Schauplatz, den wir mit seinen isolierbaren Entitäten von außen betrachten. Vielmehr *finden wir uns vor* in voraus laufenden Sachverhalten, Konstellationen und abkünftigen Bestimmungen (individuellen, sozialen, ökonomischen, gesundheitlichen und kulturellen Lage). Diese sind *akzidentiell*, so jedenfalls für Schapp. Ich bin 172cm groß und 59 Jahre alt, habe wenig Haare und wohne in der Stadt B., habe einen Führerschein, mein Fingerabdruck ist gespeichert, ich besitze eine Telefonnummer und ein Girokonto usw. All dies macht mich nicht aus, sondern kommt dem hinzu der ich bin. Viel wesentlicher sind meine Geschichten. Sie erzählen davon, daß und wie ich *mit anderen Menschen verstrickt* bin. Eine solche handelt davon wie ich meine Frau kennengelernt habe, eine andere von der Geburt unseres Sohnes, es gibt Unfallgeschichten, solche von Krankheit und Umzug, jedenfalls. Deshalb lautet die Formel einer narrativ bestimmten Identität „*Ich*

*bin der der ...*“<sup>15</sup>. „Ohne Verstricktsein, ohne Mitverstricktsein gibt es keinen Zugang zur Liebe, und dieses Verstricktsein in Geschichten (...) Den Ursprungsort, an dem uns Liebe und Hass, Freude und Trauer und alle so genannten Gefühlsregungen begegnen, bilden die Geschichten, in die wir als Ich oder Wir verstrickt sind, oder die Fremdgeschichten, in welche wir auch noch irgendwie mitverstrickt sind (...) Weder gibt es hinter den Geschichten etwas Substanzielles wie Liebe und Hass (...) noch steigen sie als selbständige Gebilde aus den Geschichten auf.“ (iGv 149f). So brauchen sozialwissenschaftliche Kategorien wie Situation, Handlung, Entscheidung u.a. *Geschichten als Bezugssysteme*. Die logische Analyse einzelner Verhaltensakte eröffnet keinen Zugang sondern sie erfolgt durch ihre Stellung und ihre Funktion innerhalb der Konfiguration des Erlebens und Geschehens<sup>16</sup>. Deshalb kann es für Schapp auch keinen invarianten Satzsin geben. Was der Satz „Die Königin ist krank“ bedeutet, ist abhängig von der *Position, in der er in einer Geschichte vorkommt*, erzählt wird (vgl. iGv 174).

Die Bestimmung alltäglicher Situationen wird über Entscheidungen möglich. In Geschichten, in die wir verstrickt sind, beziehen wir uns ständig auf Entscheidungen, die wir und andere getroffen haben (vgl. *Müller* 1986, 139). Die Entscheidung selbst wird dabei ein Modus des Verstricktseins. Verstrickte sind nicht primär Akteure. Vielmehr legieren sich Aktionen (Handlungen) und Kontingenzen (Zufälle), Geschichten sind *Handlungs-Widerfahrnis-Gemische* (Odo Marquard).

Im Verständnis von Schapp begegnet mir der andere Mensch nicht als Gegenüber, sondern als *einer, der eine Geschichte hat*, mitbringt, selbst Geschichte ist (*Eigengeschichte*), über den ich unsere gemeinsame Geschichte erzählen kann (*Wirgeschichte*), oder im Erzählen anderer Geschichten auf die wir gemeinsam rekurrieren können (*Fremdgeschichten*). Eigen-, Wir- und Fremdgeschichten eröffnen dabei nicht einfach den Zugang zum anderen Menschen, sondern sind *Ausdruck meines Mitverstrickseins* (vgl. iGv 136). Michael Theunissen macht darauf aufmerksam, dass gerade

im Mitverstricktsein die Trennung von intentionalem Gegenstand und meinem Bewirken/Widerfahren überwunden ist (vgl. *Theunissen* 1977, 405).

Aber man hat und ist nicht nur *eine* Geschichte. Geschichten und wir selbst kommen darin nur im Plural vor. Jede Geschichte stellt einen Zusammenhang her, ist aber mit anderen Geschichten verstrickt. Schapp spricht deshalb vom „Meer der Geschichten“, auf dem die einzelne Geschichte schwimmt (PdG 4). Jede Geschichte weist über sich hinaus auf andere, hängt mit anderen zusammen. Wer mit dem Erzählen einer Geschichte beginnt, hat selbst eine Vorgeschichte. So wie die erzählte Geschichte immer eine Vorgeschichte hat. Narrativität ist ein Identitäts-Posten, das Leben zu verstehen als ein narrativer Zusammenhang. Diese Einheit wird unaufhörlich „refigurieren durch all die wahren und fiktiven Geschichten, die ein Subjekt über sich selbst erzählt“ (ZuE3, 396). *Schlimm ist deshalb der dran, der nur eine Geschichte hat* und haben darf. Jüngst hat Anke Langner in ihrer Arbeit „Behindertwerden in der Identitätsarbeit – Jugendliche mit geistiger Behinderung – Fallrekonstruktionen“ (2009) an zahlreichen Schul- und Unterrichtssituationen die Genese von Behinderung als Geschichtsmonopol detailliert aufgezeigt und rekonstruiert. So wichtig und bereichernd diese Analyse ist, sie bleibt in ihrer sozialwissenschaftlichen Fragestellung distanziert und insofern unpädagogisch (vgl. *Liebsch* 2002, 143; *Brumlik* 2005, 64).

Welche Geschichten erzählen wir den uns vertrauten Kindern und Jugendlichen? Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Stationenlernen, Lernateliers enden nicht allzu selten in einer Hermetik des Privaten und schierer Banalität. Diese angeblich hochgradig selbstbestimmten Lernformen, ihrer Kultivierung und Nobilitierung in Praktika und am Arsenal der dafür bereit gestellten Handfeuerwaffen, aber auch an ihrer Bürokratisierung durch Protokolle, Lerntagebücher, Portfolios – aus all dem kann man den Eindruck bekommen: so elementar Wichtiges haben wir selbst Kindern gar nicht mehr zu zeigen oder zu erzählen. Statt dessen organisieren, managen und coachen wir Angebo-

te, sind Lernbegleiter<sup>17</sup>. Mit Formeln wie „*Das Kind holt sich schon, was es braucht*“ erteilen wir uns selbst Absolution für solche Umtriebe. Dazu fügt sich übrigens auch die Konjunktur des Resilienzkonstrukts in der sonderpädagogischen Theoriebildung, das sich wunderbar als Entlastungsmoment professioneller Ohnmacht instrumentieren lässt. Längst haben wir uns von einem Verständnis des Unterrichts als Lehrkunst<sup>18</sup> verabschiedet und traktieren Kinder und Jugendliche mit Trainingsprogrammen des neuen Heilsbringers Klippert. Häufig genug müssten wir uns doch die Frage gefallen lassen, mit welchen Unverbindlichkeiten wir gemeinsame Lebenszeit verstopfen, absichtsvoll Verstrickungen vermeidend.

Auf die *didaktischen* Konsequenzen möchte ich an dieser Stelle nur hinweisen (vgl. *Kleinbach* 2005a, 2005b, 2006). Abschließend ein kurzes Protokoll aus dem Unterricht. Es illustriert, daß und wie sich Jugendliche Fremdgeschichten anverwandeln – wenn wir für sie angemessene Formen des Erzählens überlegen.

An der Rossentalschule einer Schule für Geistigbehinderte, fand zwischen 1998 und 2002 das längerfristige Vorhaben *EINMISCHUNGEN* statt. Jugendliche und junge Erwachsene mit geistiger Behinderung erlernten dabei von Rundfunkprofis wie man ein Tonband bedient und wie man auf der Straße Interviews macht. Dazu gehören u.a. auch bestimmte Redewendungen, wie man jemanden auf der Straße anspricht und um ein Interview bittet und wie man ein Interview beendet. So lernten die Schüler selbst zu entscheiden, wann sie einen Gesprächskontakt beenden möchten.

Neben den so entstandenen Straßen-Interviews (*Kleinbach* 2005c) entstand ein Radio-Projekt. Schüler der Mittel- und Oberstufe produzierten eine Sendung, die wöchentlich zu einer bestimmten Zeit per Lautsprecher in alle Klassenzimmer übertragen wurde. Die Nachahmung von bekannten Sendeformaten (Serie, Frageformulierung, Erkennungsmelodien, Ansagen, Sprache-Ton-Mischung usw.) läßt sich darin genauso finden wie der selbst inszenierte Überraschungseffekt und das Vorantreiben des *Plots* durch kooperative Erzählstrategien. Dies kann der nachfolgende Ausschnitt aus einer



Radiosendung illustrieren. Der einfache Trick, einen Radioreporter in die Geschichte vom Kindermord in Bethlehem hineinzuschmug-

eln, erzeugt dabei nicht nur Verblüffung sondern zwingt zu Positionen und eröffnet Fragen<sup>19</sup>.

Peggy: Also, wir haben eine, ein Hörspiel gemacht: Die drei Sterndeuter.	Wie finden Schüler ‚ihre‘ Rolle? Wie verbinden sie das Spiel für andere (für die Zuhörer am Radio) mit der Aufrechterhaltung des Textflusses?
Figen: Wir senden die erste Folge.	
Alex: Hallo, ich bin der Fernsehreporter. Ich bin im Fernsehen, also. Ich komme aus ORF1 und ORF2. Ihr seid die drei Sterndeuter. Woher kommt ihr?	Alex, durch umfängliche Fernsehgewohnheit Interview-erfahren, kommt gleich zur Sache. Er führt nicht nur ein, sondern zeigt den Zuhörern und seinen Interviewpartnern, daß <i>er</i> die dominierende Rolle spielen wird, die er den Zuhörern und seinen Interviewpartnern
Marc: Aus Oman.	Welche (imaginierte) Geographie hat Marc?
Alex: Und wo ist das Kind geboren? Wissen Sie das?	Hier ein erster Versuch kollektiver Interpretation. Direkte Fragen – auch wenn diese stereotyp sind – können den Dialog durchaus weiterführen.
Marc: Ja, Bethlehem im Stall.	Die Zuhörer werden durch das Frage-Antwort-Spiel knapp und präzise mit der <i>story-line</i> vertraut gemacht. Hierbei unterscheiden die beiden durchaus zwischen Himmelsbeobachtung und Bucherzählung (‚angekündigt‘), also dem Phänomen und der damit angezeigten Bedeutung.
Alex: Und woher wissen Sie das?	
Marc: Ein Stern hat uns das angekündigt.	
Alex: Woher wissen Sie das?	
Marc: Nachgeguckt in einem Buch.	
Alex: Aha, und was stand da drin?	
Marc: Das Buch der großen Könige.	
Alex: Gut. Waren Sie vielleicht beim König Herodes und haben ihm das erzählt?	Alex treibt die Geschichte voran. Der Reporter ist nicht unwissend sondern nimmt die Rolle des Mäeutikers ein, holt hervor, bringt sein Gegenüber zum Reden.
Marc: Ja	Warum bekommt Alex eine so kurze Antwort? Er versucht eine andere Fragestrategie
Alex: Und was hat er gesagt?	
Marc: Weiss ich doch nicht (lange Pause) ... Er war blass	Zeitgewinn? Sein bisher eher neutrales Sprechen nimmt inzenatorische Züge an.
Alex: Woher wissen Sie das? Warum hat Herodes gesagt er will das Kind töten?	Alex merkt, daß seine ‚Woher-wissen-Sie-das-Masche‘ nicht mehr stimmt. Er überholt mit seiner nachfolgenden Frage wiederum das bisher Gesagte, treibt dadurch die Erzählung voran.
Marc: Er war blaß, ganz gelb und (geflüstert) hat gezittert.	Marc verstärkt den Erzählton, eine große Geste wird daraus.
Alex: Aha. Und wie heißt ihr drei Sterndeuter?	Möchte sich Alexander distanzieren? Hat er nicht verstanden? Spielt er nicht mehr mit? Jedenfalls ‚fehlen‘ noch Informationen für die Zuhörer. Die beiden bisher unbeteiligten Sterndeuter kommen zu Wort, wenn auch nur mit ihrem Namen.
Marc: Melchior	
Jens: Kaspar	
Figen: Balthasar	

**Fortsetzung auf nächster Seite**

<i>Alex:</i> Gut. Wir melden uns wieder in der Nachrichtensendung in ORF 1 und ORF 2	Abmoderation mit dem Hinweis, daß es sich hier um eine Nachrichtensendung handelt.
<i>Alex:</i> Heute ist der 20. Dezember. Ich komme aus ORF 1 und ORF 2. Hallo, ich bin der neue Fernsehreporter. Heute ist der 20. Dezember... Wie ist das Kind auf die Welt gekommen?	Fast nahtlos geht es gleich weiter mit der Aufnahme der Folgesendung. Zwei Erfahrungen aus den vorangehenden Radio-Produktionen: zum einen der Zeitdruck durch die eigene Vorgabe jede Woche eine Folge fertig zu stellen; andererseits eine deutliche Verkürzung der einzelnen Beiträge.
<i>Peggy:</i> Zuerst mal hab' ich furchtbare Wehen gehabt und dann kam es auf die Welt.	Klare Frage – klare Antwort.
<i>Alex:</i> Woher wissen Sie das?	So ganz ernst kann Peggy-Maria den Reporter nicht nehmen. Michael-Joseph tritt auf und springt Maria bei.
<i>Michael:</i> Es war im Stall auf die Welt gekommen, im Stall, in der Krippe.	
<i>Alex:</i> Aha, und woher wissen Sie das?	Alex scheint doch nicht ganz bei der Sache. Beschäftigt ihn möglicherweise schon sein nächster Interviewgast? Peggy zeigt noch immer Entgegenkommen.
<i>Peggy:</i> Ich hab es doch im Stall auf die Welt gebracht.	
<i>Alex:</i> Das isch ja gut. Und wie geht es Ihnen?	Dieses fast collagierende Verfahren kommt für den Zuhörer etwas überraschend. Aber immerhin ist nachzuvollziehen, daß hier ‚Herodes‘ zum Gesprächspartner wird. Ein Sprung über Raum und Zeit, der für Alex überhaupt kein Problem darstellt. Erst in der Antwort von Figen-Herodes wird jedoch für den Zuhörer der harte Schnitt der Reporterfrage deutlich.
<i>Figen:</i> Weiß ich nicht, nicht so gut. Ich will das Kind töten, mir egal	
<i>Alex:</i> Das tun Sie nicht. Ich bin der neue (bricht ab). Was haben Sie mit dem Kind zu tun?	Die Grenzen neutraler Berichterstattung scheinen erreicht: Reporter Alex widerspricht, kann der Geschichte jedoch keine neue Wendung geben.
<i>Marc:</i> Ich bin Zenturion von ersten Heraklion (Legion?) und ich heiße Claudius Optus und habe den Auftrag mit 'ner ganzen Garnison Römer in das Dorf und alle Kinder zu töten.	Marc, nun in der Rolle des römischen Besatzers, schmückt seinen Beitrag.
<i>Alex:</i> Warum wollen Sie das machen? Das Kind darf leben wenn es möchte!	Reporter Alex erneut im Widerspruch. Er fragt nach einer Handlungsbegründung und protestiert deutlich. Mit seiner Antwort versucht Legionär Marc geschickt das Gespräch weiterzugeben an den Verantwortlichen. Alex geht darauf ein und wird mit seiner Frage an Herodes Figen weitergereicht. Dies allerdings führt zu einem eigensinnigen Schluß.
<i>Marc:</i> Weil das Herodes gesagt hat.	
<i>Alex:</i> Warum haben Sie das gesagt, Herodes?	
<i>Figen:</i> Ja so halt, weil ich <i>sage</i> muß es halt sein.	
<i>Alex:</i> Nein, Sie werden nicht der Maria ihr Kind töten.	
<i>Figen:</i> Guten Tag. Ich bin der König Herodes. Ich bin in Schloß. Und des hier ist ein Kind geboren. Das weiß ich schon, weil ich muß das Kind (lange Pause) ... Nein, töte ich nicht.	

Verstrickung wäre das wohl wichtigste pädagogische Gütekriterium. Erst dort, wo sich aus dem Erzählen der Geschichte ein Anspruch, ein Appell ergibt werde ich in die Verantwortung genommen, bin ich eingeweihter Kom-

plize und werde verantwortlich und *angefragt Wort zu halten* (Kleinbach 1994, 184-186; Müller 2004, 86) und dieses Wort auf eine verlässliche Zukunft hin einzulösen. Diese allerdings kann sich nur *praktisch* und nicht erzählend

*bewahrheiten*. Eben darin, daß wir Wort halten und damit *Wirgeschichten* ermöglichen. Daß eine akademische Disziplin und deren Gewährsleute dies wird einlösen wollen erscheint gegenwärtig allerdings mehr fraglich. Dazu müßten wir die weißen Handschuhe ausziehen.

## Fußnoten

**1** Stefanie Haas bilanziert mit in ihrer Arbeit ‚Kein Selbst ohne Geschichten‘ (2002, 20ff) über Wilhelm Schapps Geschichtsphilosophie und Paul Ricoeurs Überlegungen zur narrativen Identität den aktuellen Stand, in der Pädagogik Klaus Prange (1998) und Burkhard Liebsch (2002). Beide machen deutlich, dass sich nicht nur der Gegenstand ‚Geschichte‘ sondern auch die zeittypische Form der Selbstthematization als Indiz für eine besondere historische Figur von Bildung lesen läßt.

Für die Sozialwissenschaften insgesamt, besonders aber für die Psychologie, läßt sich seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts ein Trend zu narrativen Ansätzen feststellen, eine kritische wissenschaftshistorische Aufarbeitung vgl. Wolfgang Kraus (2002).

**2** Nicht Subjekt oder Person sind idiotisch sondern die Realität. Zu Geschichtsmonopol als historiographischer Begriff vgl. Reinhart Koselleck: Terror und Trauma. Methodologische Anmerkungen zu Zeiterfahrungen im Dritten Reich. In: ders. *Vergangene Zukunft*. Frankfurt: Suhrkamp: 1989, 287.

**3** aktuell und symptomatisch hierzu: Brigitte Schuhmann: Bildungspolitik – Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel. *Pädagogik* 61 (2009) 51–54.

**4** Vgl. Stinkes 1999, 80; Dederich 2001, Schnell 2001, Kastl 2007; die Definition von Behinderung durch die Weltgesundheitsorganisation (ICF) aus dem Jahre 2002 als Download unter <http://www.vdr.de/> (entnommen 01.03.2004). In der „International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)“ wird Behinderung verstanden als Fähigkeitsstörungen und soziale Beeinträchtigungen unter explizitem Einbezug von Kontextfaktoren.

**5** Ricoeur bezieht sich – nicht nur mit dieser Unterscheidung – auf die Poetik des Aristoteles; hier auf 1452a22

**6** Man könnte sagen, dass die Bestimmung von Poesis als ein Auseinander-hervor-Gehen musikalische Qualität hat; z.B. Melodie, Modulation, Fuge sind in der musikalischen Praxis nicht nur Vollzugsgrößen, sondern enthalten jeweils spezifische Generierungsmomente.

**7** Mit der Gliederung seines dreibändigen Werkes ‚Zeit und Erzählung‘ korrespondiert die jeweils unterschiedliche Bezeichnung Mimesis 1, Mimesis 2 und Mimesis 3.

**8** Das Grundmodell dafür entstammt der Semiotik und Textlinguistik. Die Unterscheidung zwischen paradigmatischen, syntagmatischen und pragmatischen Ebenen ermöglicht es in unterschiedlichen Bereichen unseres Alltags Ordnungsformen zu identifizieren, etwa die Menuekarte eines Restaurants (bei Roland Barthes) oder die Situation des Wartens beim Arzt oder an der Kasse im Supermarkt. Die Unterscheidung zwischen paradigmatischer, syntagmatischer und pragmatischer Ebene im Rahmen eines Unterrichtsvorhabens habe ich dargestellt in ‚Fünfter sein‘ – zur Didaktik heterogener Lerngruppen. In: Lamers, W.; Klauf, Th (Hg): *Alle Kinder alles lehren .....*, aber wie? Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben 2003, 129–135

**9** Dieser Ausdruck findet sich bei Geertz; das Beispiel stammt aus seinem gleichnamigen Buch ‚Dichte Beschreibung‘ Frankfurt 1991, 10–12. Das Ausbilden, Verstehen und Verwenden von Handlungen beruht auf symbolischen Formen. Diese enthalten die „Baupläne und Schablonen (.....) mit deren Hilfe Vorgängen eine bestimmte Form verliehen werden kann“ (a.a.O.). Sowohl Geertz als auch Ricoeur beziehen sich dabei auf Ernst Cassirers ‚Philosophie der symbolischen Formen‘.

**10** Auf den nahe liegenden Bezug zu Derrida Zeitlichkeitskonzept durch die sich vernehmende Stimme kann hier nur hingewiesen werden; Derridas Aufmerksamkeit gilt der ‚unscheinbarsten Zeitdifferenz‘ nämlich der zwischen dem Sagen und dem Gesagten im Laut. Zu seinem Wesen gehört, dass er sich inkarniert, d.h. entsteht indem er sich verlässt und gerade darin vernehmbar wird; vgl. Kleinbach 1994, 118–127.

**11** Wittgenstein nimmt zur Frage der Kulturinvarianz eine ähnliche Position ein wie Ricoeur: „Befehlen, fragen, erzählen, plauschen gehören zu unserer Naturgeschichte ebenso wie gehen, essen, trinken“ *Philosophische Untersuchungen* Nr. 25, Frankfurt: Suhrkamp 1977, 30. Ulrich Oevermann formuliert im Anschluß an Chomsky diesen Sachverhalt als universale Regel (1983, 238ff).

**12** Vgl. dazu das viel zitierte Spiel des Kindes mit der Fadenrolle des Kindes aus Freuds *Jenseits des Lustprinzips* (1920, 225). Hierzu gehört auch als zeitlich rekursives und nachträgliches Verfahren die Rekonstruktion eines (Kriminal-)Falles aus Indizien, Spuren, Aussagen (vgl. Krämer 2007)

**13** Dies ist Gadamers Verstehensbegriff nahe, für ihn ist ‚Verstehen‘ immer ‚Anwenden‘.

**14** Allerdings keine ausführliche Bezugnahme Ricoeurs auf die älteren Arbeiten von Schapp (vgl. Meuter 1995 und Haas 2002). Stephanie Haas gelingt es in überzeugender Weise, den geschichtsphilosophischen Zugang von Schapp Ricoeurs Hermeneutik gegenüberzustellen und diese Differenz nicht zu verwischen. Sie spricht sich jedoch dafür aus, beide Ansätze gegenseitig zu ergänzen und zu korrigieren (vgl. Haas 2002, 106). Schapps Phänomenologie ist in doppelter Hinsicht eigenständig. Er hat erstens in seiner Philosophie kaum Anschlüsse an phänomenologische Diskurse gesucht,

hat sich von Husserls Idee einer reinen Grammatik ‚los-gesagt‘ („... Ist unser Ausgangspunkt dem von Husserl diametral entgegengesetzt“ PdG 172, vgl. auch 327). Zweitens löst er sich durch den von ihm vertretenen kategorialen Status von ‚Geschichten‘ aus den Konnotationen traditioneller Ontologie und Transzendentalphilosophie. Verstricktsein, Horizont, Zeit, Ding, Reihe/Serie werden dabei zu Kategorien, in denen Schapp allgemeine Zusammenhänge erkenntnistheoretisch neu formuliert. Daraus ergeben sich grundsätzliche methodologische Probleme der Anschlussfähigkeit (etwa an den Handlungsbegriff). Arno Müller weist darauf hin, dass Schapp vermutlich die Übernahme seiner Konzeption in die Sozialwissenschaften zurückweisen würde (vgl. Müller 1986, 105). Ähnlich argumentiert auch Theunissen (1977, 401–407).

**15** „Wenn man wissen will, wer einer ist, muß man sich um seine Geschichten bekümmern“ (Lübbe 1972, 106). Vom Individuum zu sprechen macht erst dann Sinn, wenn man von seinen Geschichten spricht. Und umgekehrt kann man etwas nur dann ‚Geschichte‘ nennen, „insoweit, als ich in die Geschichte verstrickt bin“ (iGv 85). Schapp nennt als Beispiele: Kolumbus ist der, der Amerika entdeckt hat. Rotkäppchen ist die, die zunächst vom Wolf gefressen wurde. Odysseus ist der, der zwanzig Jahre für seine Heimkehr aus Troja brauchte. Menschen sind immer die die. Es ist deshalb verfehlt, Schapps Verständnis von Geschichten mit Rekonstruktionen gleichzusetzen. Es gibt für ihn keine zweifelsfreien ‚Originalfassungen‘. Auch sind Geschichten nicht Ausdruck einer Struktur- und Systemdynamik. Für ihn ist die Trennung zwischen Systemstruktur und seiner Geschichte nicht zulässig. Vielmehr fallen Welt und Geschichte, in die wir verstrickt sind, zusammen (vgl. iGv 143). In dieser strikten Koppelung, die den Status einer letzten Entität hat, liegt auch die Schwierigkeit eines sozialwissenschaftlichen Anschlusses. Weil für Schapp Geschichten „das letzte (sind), zu dem man als Phänomenologe vordringen kann“ (PdG 327) haben sie den Status einer Epoché. Nicht zufällig sieht Schapp darin einen Anschluß an Psychoanalyse, denn auch ihr geht es nicht um Rekonstruktion von Wahrheit, sondern das Offenlegen von Verstrickungen. „Mit Freud und seinen Nachfolgern verbindet uns, daß auch sie von Geschichten ausgehen“ (PdG 336).

**16** In erkenntnislogischer Sicht ist dieser Hinweis folgenreich für Reihe, Serie, Folge. Hier liesse sich anschließen an eine verwandte Argumentation bei Ricoeur über syntagmatische Regeln. Den Zusammenhang von Zeitrichtung und Rhythmus deutet Schapp im Zusammenhang von Wachsen und Geschichten an (iGv 140).

**17** „In Kleingruppen von 12–14 fest zugeordneten

Lernpartnerinnen und Lernpartnern erfolgt das persönliche und fachliche Coaching“ aus einer Stellenausschreibung der Freien AnneSophie-Schule Künzelsau in Kultus und Unterricht – Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg Nr. 19/2009 vom 02.11.2009, S. 26.

**18** Ein überaus ambitioniertes Projekt dazu entwickelt sich gegenwärtig an der Universität Marburg und der Berner Lehrkunstwerkstatt im Kreis der Pädagogen Wolfgang Klafki und Hans Christoph Berg (Berg 1993, 1999, 2009, Klafki 1998 sowie [http://www.sowi-online.de/journal/2004-1/lehkunst\\_berg.htm](http://www.sowi-online.de/journal/2004-1/lehkunst_berg.htm)) sowie der amerikanischen Pädagogin Jean Lave (2000) mit ihrem Konzept des partizipativen Lernens durch Apprenticeship.

**19** Für eine solche Auseinandersetzung mit der Fremdgeschichte Kindermord in Bethlehem steht Ingeborg Hiller-Ketterer Patin. In ihrem Text über Murats Annäherung an seine Biographie durch Max Frischs ‚Andorra‘ (1988) zeigt sie in für mich beispielhafter und anregender Weise, daß und warum wir Schülern Geschichten zumuten müssen. Nachfolgend die Transkription des Textes ist begleitet von meiner Kommentierung. Diese Kommentare sollen keine geschlossene Form suggerieren. Im Gegenteil: Brüche, Assoziationen, Trampelpfade – jedwede Kurzschlüsse eben – werden darin deutlich.

**20** In jeder Praxis liegt jedoch das Element des Scheiterns – oder gar des Verrats. Scheitern und Verrat sind wiederum in Geschichten und in Geschichte aufgehoben. Selbstbezeugung und Narrativität überkreuzen sich so mehrfach, sind nicht einerseits gelebtes Leben und andererseits erzählte Geschichte. Die Glaubwürdigkeit des Praktischen liegt, das Vertrauen das ein anderer in mich setzt, kann nur der Überlebende erzählen (vgl. Liebsch 2002, 157).

## Literatur

- **ALSHUT, S.:** „Er nervt wie eine Stubenfliege“. Wie Gewalt das Leben verändert. In: Jantzen, W. und Lanwer-Koppelin, W. (Hg) Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen. Berlin: Marhold 1996, 89–122
- **BRUMLIK, MICHA:** Erziehungsromane der Jahrtausendwende. In: In: Andreas Dörpinghaus / Karl Helmer (Hg) Topik und Argumentation, Würzburg: Königshausen & Neumann 2004, 59–74
- **CARR, DAVID:** Time, Narrative, and History, Indianapolis: Bloomington 1986
- **FREUD, SIGMUND:** Jenseits des Lustprinzips (1920), in: Studienausgabe, hg. von Alexander Mitscherlich u.a., Frankfurt a.M.: Fischer, 10. Aufl. 1969–1975, Bd. 3, S. 213–272
- **GRASNICK, WALTER:** Narrare necesse est. Merkur 51 (1997) 720–725
- **HAAS, STEFANIE:** Kein Selbst ohne Geschichten, Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms 2002 (Studien und Materialien zur Geschichte der Philosophie hg. Bernd Dörflinger und Gerhard Funke, Band 61)

- **HILLER, GOTTHILF GERHARD:** Ausbruch aus dem Bildungskeller : pädagogische Provokationen. Ulm: Vaas 41997
- **KASTL, JÖRG MICHAEL:** Behinderung und Verrechtlichung. Selbstbestimmung und Teilhabe unter den Bedingungen des gegliederten Systems. Eine Fallanalyse. In: Günther Cloerkes und Jörg Michael Kastl (Hrsg.): „Leben und Arbeiten unter erschwerten Bedingungen – Menschen mit Behinderungen im Netz der Institutionen. Materialien zur Soziologie der Behinderten. Band 3. Heidelberg: Winter 2007, 15–48
- **KLEINBACH, KARLHEINZ:** Zur ethischen Begründung einer Praxis der Geistigbehindertenpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1994
- **KLEINBACH, KARLHEINZ (2005A):** Getrocknete Stimmen. Menschen mit Behinderung benutzen Kassettenrekorder. In: Harun Maye, Cornelius Reiber, Nikolaus Wegmann (Hg): Original/Ton. Zur Mediengeschichte des O-Tons. Konstanz: Universitätsverlag 2005
- **KLEINBACH, KARLHEINZ (2005B):** Verhältnismäßig trivial – Didaktik als Diagrammatik. In: Gotthilf Gerhard Hiller, Peter Jauch (Hrsg) Akzeptiert als fremd und anders. Pädagogische Beiträge zu einer Kultur des Respekts; Langenau-Ulm: Armin Vaas 2005, 82–92.
- **KLEINBACH, KARLHEINZ (2006):** Das didaktische Elend der Sonderpädagogik. Anfragen an sonderpädagogisch verantwortete Unterrichtskultur. Sonderpädagogik, 37 (2006) 111–112
- **KLEINBACH, KARLHEINZ (2005C):** Zettels Traum. Heilpädagogik online 02/2005; 49–71. download: <http://heilpaedagogik-online.com/> (entn. 20.12.2009)
- **KLUGE, ALEXANDER:** Die Kunst, Unterschiede zu machen, Frankfurt: Suhrkamp 2003
- **KRÄMER, SYBILLE UND WERNER KOGGE (HG):** Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Originalausgabe. Hrsg.; Sybille Krämer, Werner Kogge u. Gernot Grube .
- **KRAUS, WOLFGANG:** Falsche Freunde. In: Jürgen Straub, Joachim Renn (Hg) Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt: Campus 2002, 159–186
- **LANGNER, ANKE:** Behindertwerden in der Identitätsarbeit: Fallkonstruktionen bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung, Wiesbaden: VS Verlag 2009
- **LIEBSCH, BURKHARD:** Identitätsfragen in Zeiten des Verrats. In: Jürgen Straub, Joachim Renn (Hg) Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt: Campus 2002, 132–158
- **LÜBBE, HERMANN:** Was sind Geschichten und wozu werden sie erzählt? Rekonstruktion der Antwort des Historismus. In: Eberhard Lämmert, Erzählforschung – ein Symposium, Stuttgart 1982, 620–629
- **LÜBBE, HERMANN:** Bewußtsein in Geschichten. Studien zur Phänomenologie der Subjektivität. Freiburg: Rombach 1972
- **LUCIUS-HOENE, GABRIELE / DEPPERMAN, ARNULF:** Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews, Opladen: Leske+Budrich 2002
- **MEUTER, NORBERT:** Narrative Identität. Das Problem der personalen Identität im Anschluß an Ernst Tugendhat, Niklas Luhmann und Paul Ricoeur, Stuttgart: Metzler 1995
- **MICHALEK, SABINE:** Gewalt- und Konflikterfahrungen von Menschen mit geistiger Behinderung im Lebenskontext Heim. Soziale Realität aus Sicht der Betroffenen und ihrer Bezugspersonen, Dissertation Universität Dortmund 2000; als pdf-Datei Eldorado Dokumentenserver der Universität Dortmund -> <http://eldorado.uni-dortmund.de> (Stichwort ‚Michalek‘; entnommen 12.10.2003)
- **MÜLLER, A.:** Geschichten und die Kategorien der Sozialwissenschaften, Frankfurt/Bern/New York: Peter Lang: 1986 (Europäische Hochschulschriften Reihe 20, Philosophie; Bd. 186)
- **MÜLLER, HANS-RÜDIGER:** Wissen vom Ich? Grenzgänge zwischen Autobiographik und Bildungstheorie. In: Andreas Dörpinghaus / Karl Helmer (Hg) Topik und Argumentation, Würzburg: Königshausen & Neumann 2004, 75 – 92.
- **OEVERMANN, ULRICH:** Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt: Suhrkamp 1983
- **RICOEUR, PAUL (= ZUE1):** Zeit und Erzählung I: Zeit und historische Erzählung, dt. München: Fink 1988 (orig. Paris 1983)
- **RICOEUR, PAUL (= ZUE3):** Zeit und Erzählung III: Die erzählte Zeit, dt. München: Fink 1991 (orig. Paris 1985)
- **SCHAPP, WILHELM (= IGV):** In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Mit einem Vorwort von H. Lübke, Frankfurt: Klostermann 31985
- **SCHAPP, WILHELM (= PDG):** Philosophie der Geschichten, hg. Jan Schapp und Peter Heilighenthal, Frankfurt: Klostermann 21981
- **THEUNISSEN, MICHAEL:** Der Andere. Studien zur Sozialontologie der Gegenwart. Berlin/New York: de Gruyter 1977
- **VAN GEMERT, G.H. / WIELINK, R. UND R. VRIESEMA:** Jolanda Venemas Geschichte. Beratung als neue Herangehensweise bei Verhaltensproblemen geistig behinderter Menschen. In: Geistige Behinderung 1996 (1), 77–91

## Der Autor



Dr. Karlheinz Kleinbach (\*1950)

- Studium der Pädagogik, Kulturwissenschaft und Philosophie
  - Lehrer an Grund- und Hauptschulen
  - Aufbaustudium Sonderpädagogik
  - Sonderschullehrer Dozent am Fachseminar für Sonderpädagogik
  - Rektor einer Schule für Geistigbehinderte
  - Mitarbeiter der Fakultät für Sonderpädagogik PH Ludwigsburg/Reutlingen
- Meine derzeitigen Arbeitsschwerpunkte sind zu finden: [www.kleinbach.net](http://www.kleinbach.net)