

Straub, Theresa M.; Grandsire, Marie-Zoé

Studierende werden wollen, dürfen, können – individuelle

Transformationsprozesse behinderter Menschen institutionell begleiten

Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 353-361



Quellenangabe/ Reference:

Straub, Theresa M.; Grandsire, Marie-Zoé: Studierende werden wollen, dürfen, können – individuelle Transformationsprozesse behinderter Menschen institutionell begleiten - In: Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 353-361 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359172 - DOI: 10.25656/01:35917; 10.35468/6240-34

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359172>

<https://doi.org/10.25656/01:35917>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Theresa M. Straub und Marie-Zoé Grandsire

Studierende werden wollen, dürfen, können – individuelle Transformationsprozesse behinderter Menschen institutionell begleiten

Abstract

Wir zeigen, was behinderte Studierende im Feld der Universität brauchen, um erfolgreich zu sein, ihren Bedürfnissen als behinderter Mensch gerecht zu werden. Der interdisziplinäre, verstehende Einblick in biografische und identitätsbildende Erfahrungen des Andersseins Studierender, verbindet psychologische und biografiethoretische Überlegungen. Es wird eine ausgewählte Narration aufgezeigt.

Schlachworte: Bildungsbiografie, Erfahrung von Behinderung, Identität als behinderter Mensch, universitäre Teilhabe

1 Grundlagen

Behinderte Menschen¹ haben seltener Zugang zu Universitäten als Menschen, die nicht beeinträchtigt sind. Die UN-Behindertenrechtskonvention sichert allen gleichberechtigte Bildungsteilhabe, einschließlich Studium, zu (UN-BRK Art. 24 Abs. 5). In der Umsetzung des Rechtes zeigen sich deutliche Ungleichheiten (BMBF, 2021, DZHW, 2023). Wie es behinderten Menschen gelingen kann, ihr Recht auf Bildung an Universitäten umzusetzen, muss eine zentrale Frage werden, um den inklusiven Bildungsauftrag zu erfüllen.

Die meisten Studierenden im deutschsprachigen Raum erlangen den Zugang zum Studium durch die Hochschulreife. In Deutschland leben 16 Prozent aller Studierenden mit einer Beeinträchtigung, welche das Studium erschwert

1 Menschen werden erst durch Barrieren der Umwelt oder durch Einstellungen ihnen und ihren Fähigkeiten gegenüber behindert.

(BMBF, 2021, S. 43-45). Etwa 65 Prozent sind psychisch beeinträchtigt, rund 13 Prozent leben mit chronischen Erkrankungen (DZHW, 2023, S. 21).

Im Rahmen des laufenden Dissertationsprojektes ‚Inklusions- und Exklusionsmechanismen in Bildungsbiografien behinderter Studierender‘ wurden zwischen 2016 und 2023 Narrativ-biografische Interviews (Schütze, 1983) mit Studierenden, die sich selbst als beeinträchtigt sehen oder denen eine Behinderung zugeschrieben wird, geführt. Ziel ist das Verstehen der biografischen Erfahrungen (Griesehop, et al., 2012) von Teilhabe und Ausschluss im Bildungsverlauf sowie der damit einhergehenden Positionen behinderter Menschen v.a. in tertiären Bildungsinstitutionen.

Wie bildet sich ein Verständnis von Beeinträchtigung oder einer Betroffenheit von Behinderung und von welchen Erlebnissen ist dieses geprägt? Alle Menschen durchlaufen lebenslang Prozesse, welche ihre Identität und Selbstwahrnehmung in verschiedenen Ausmaßen formen. Auch der Beginn des Studiums, in dessen Verlauf sie lernen, die eigene studentische Rolle auszufüllen, ist maßgeblicher Prozess der Identitätsbildung. Es geht uns darum, diesen besser zu verstehen.² Wir zeigen am Einzelfall Valerie Wild, was die Universität konkret tun kann, um den Transformationsprozess zur ‚bewusst behindert Studierenden‘ zu unterstützen. Aus insgesamt 18 Interviews wird ihre Narration gewählt, da sie ihre Beeinträchtigung im Übergang zwischen Schul- und Universitätserfahrung erwirbt und ihren individuellen Prozess der Identitätsfindung als behinderter Mensch in der Universität deutlich nachzeichnet.

2 Valerie Wild: Biografische Stationen bis zum universitären Studium

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Valerie Wild 23 Jahre alt. Sie stammt aus einer akademischen Familie, Abitur und Studium werden familiär erwartet. Sie schlägt den zweiten Bildungsweg ein, bevor sie ein deutsches Gymnasium absolviert. Nach Erwerb der Hochschulreife tritt sie ein soziales Auslandsjahr an und macht dort eine traumatische Erfahrung, welche psychisch weitreichende Folgen hat. Wieder in Deutschland unternimmt sie einen Versuch zu studieren. Auf Grund der Traumafolgen in Kombination mit universitären Erwartungen bricht sie ab. Nach außeruniversitären Therapieangeboten kann sie erneut ein Studium aufnehmen. Diesmal erhält sie universitäre Unterstützung: Peer-Support, Gruppenangebote, Einzelberatung und Nachteilsausgleiche. Sie kann so die Rolle der Studierenden annehmen, einen identitätsstärkenden Transformationsprozess durchlaufen: sie zeigt sich anfangs als ‚verdeckt behinderte Person‘, entwickelt sich zur ‚offenbar behinderten Studierenden‘ und

2 Die Autor:innen haben universitäre Behinderungserfahrungen.

spricht nun als 'bewusst behinderte Studierende' über ihre Erfahrungen. Folgend zeigen wir, wie sich ihre Identität als Studierende biografisch ausbilden konnte und welches narrative Bild ihrer verdeckten Behinderung sie zeigt.

3 Identitäten ausbilden

Als identitätspsychologische Grundlage nutzen wir die Tripartite Self Theory von Sedikides und Brewer, welche argumentiert, dass das Selbstkonzept des Einzelnen im Allgemeinen durch drei distinkte Anteile beschrieben werden kann: Selbstidentität, Beziehungsidentität, und Soziale Identität (Sedikides & Brewer, 2001).

Die Selbstidentität definiert die subjektive Einzigartigkeit einer Person. Dieser Anteil ist relativ unabhängig von sozialen Einflüssen, und definiert eher ein individuelles Wie bin ich?. Selbstidentität wird durch instrumentelle und soziale Selbstanalyse (Alicke et al., 2013) gebildet und erhalten. Instrumentelle Selbstanalyse beschreibt hier den Prozess der Selbstwahrnehmung und -beurteilung durch die Beobachtung des eigenen Umgangs mit der Umwelt; zum Beispiel wird die eigene Intelligenz danach beurteilt, welche Noten man schreibt. Soziale Selbstanalyse hingegen findet statt, wenn selbiger Prozess darauf basiert, wie Andere auf einen reagieren - oder wie man glaubt, von anderen wahrgenommen zu werden.

Die Beziehungsidentität reflektiert, wer wir in Bezug auf enge, dyadische Beziehungen sind. In jeder Beziehung finden wir individuelle Handlungsweisen und Erwartungen, deren Ziel es ist, die jeweils andere Person zu komplementieren und die Beziehung aufrechtzuerhalten. Chen et al., beschreiben sie am Beispiel „me when I'm with mom“ (Chen et al., 2006, S. 3): das ‚Beziehungs-Ich‘ ist geprägt durch die eigene Selbstidentität, aber auch durch die eigenen Rollen, die wir allgemein und situationsabhängig tragen.

Die Soziale Identität wird durch soziale Beziehungen und Gruppenzugehörigkeiten konstruiert, definiert und aufrechterhalten. Sie ist analog mit der Sozialen Identität, wie sie zum Beispiel in der Social Identity Theory (SIT) (Tajfel & Turner, 1979) definiert wird: identifiziert sich ein Individuum mit einer gegebenen, salienten Gruppe, wird es sich selbst eher über deren Gruppencharakteristika als über personelle Charakteristika definieren. Die SIT postuliert auch, dass Menschen daran interessiert sind, eine möglichst positive soziale Identität zu konstruieren und zu erhalten, indem sie sich bemühen, einer 'guten' Gruppe beizutreten und bei Bedarf (emotionale) Arbeit leisten, um diese positiv zu erhalten.

Der Situationskontext bestimmt, welche der drei Identitätsanteile wann im Vordergrund und damit handlungsleitend sind.

4 Valerie Wild: Behinderungserfahrung und Narration

Valeries bildungsbiografischer Weg kann in zwei Teile aufgegliedert werden: die Zeit vor ihrem aktuellen Studium in Familie, Schule, ihrem Auslandsjahr und Klinikaufenthalt, die sie geprägt haben, sowie die Zeit seit ihrem aktuellen Studium. Mit welchen Voraussetzungen ist sie in ihr aktuelles Studium getreten, und welchen Einfluss auf ihre Identität hatte der universitäre Raum?

4.1 Familiäre und schulische Erfahrungen

Personale Identität: Valerie beschreibt sich in ihrer Kindheit und Jugend als instabil, anders, und sozial ausgeschlossen. Ihr jugendliches Selbstbild scheint vor allem durch soziale Selbstanalyse, also sozusagen fremd gebildet zu sein. Sie erzählt, sie habe „schon früh angenommen, dass [sie] anders tickte“ (Z. 90). Ihre Akademiker-Eltern haben genaue Erwartungen an sie als Abiturientin: „Es wurde [...] ein bisschen vorausgesetzt“ (Z84-85). Gleichzeitig haben Valeries Lehrkräfte ein vorgefertigtes Bild von ihr als problematische Realschülerin: „Von den Lehrern habe ich halt oft für die Leistung, die ich erbracht habe, [...] ja, das war schon ganz gut, aber ich kann dir jetzt trotzdem die gute Note nicht geben aus Prinzip so. Und dann habe ich halt wirklich hart [...] gearbeitet, sehr stark angestrengt und sehr viel negatives Feedback dazu bekommen, was ich im Nachhinein schon sehr mies finde“ (Z. 91-96). Allgemein erlebt Valerie über ihre gesamte Biografie hinweg viel Fremdbestimmtheit. Das erklärt, warum sie lange ihren eigenen Fähigkeiten nicht vertraut, und warum die Meinungen Anderer für sie so wichtig sind. Bezeichnend ist auch, dass Valerie ihre Traumatisierung während der starken Isolation ihres Auslandsjahres erlebt; sie selbst beschreibt die Isolation als den Faktor, der sie damals der Traumatisierung gegenüber „verletzlich“ (Z.134) machte. Als Valerie aus ihrem Auslandsjahr zurückkehrt und mit ihrem Studium beginnen möchte, stellt sich heraus, dass sie nicht mehr dazu in der Lage ist, den an sie gestellten Erwartungen zu entsprechen. Sie erzählt: „Ich sagte, das funktioniert gerade nicht. Und [habe] dann schon von außen erst den Druck bekommen [...], das sollte aber funktionieren“ (Z. 171-172). Diese Diskrepanz zwischen Sollen und Sein löst in ihr starke Gefühle der Unsicherheit und des Verlorenenseins aus. Sie beginnt ihren Heilungsprozess, wobei sie zu Beginn „von einer Stelle zur nächsten gereicht wurde, weil ich es selber gar nicht mehr leisten konnte“ (Z. 166-168). Auffallend ist, dass sie, als sie ihren Klinikaufenthalt beschreibt, zum allerersten Mal von ihren eigenen Vorlieben erzählt: „Ich bin auch ein sehr kreativer Mensch, ich male gern, Kunsttherapie hat mich sehr angesprochen“ (Z.190-191).

Beziehungsidentität: Bereits in der Schule bekommt Valerie durch ihre Lehrkräfte den Stempel der 'Nicht-genug-Schülerin'. Die Eltern-Kind-Beziehung

scheint bei ihr ebenfalls stark ausgeprägt, wobei ihre Eltern einen Identitätsanteil prägen, in dem Valerie vor allem Erwartungen zu entsprechen und zu funktionieren hat. Nach ihrem Klinikaufenthalt entscheidet sich Valerie dazu, eine räumliche Trennung zu ihren Eltern zu suchen: „Ich kann da jetzt so nicht mehr wohnen, dieser Druck und alles, was sich drum herum aufbaut, das funktioniert nicht“ (Z.197-198). Stattdessen zieht sie zu ihrem damaligen Freund: „Er hat mich aufgenommen, um mir so ein bisschen Abstand zu geben, die Ruhe zu geben, die ich brauche [...] was halt in dem Moment das Allerbeste war, was mir hätte passieren können“ (Z.202-204).

Auch die Soziale Identitätsebene ist für die jugendliche Valerie primär durch Ausschluss und Anderssein geprägt. Sie ist markant in ihrem Nichtvorhandensein: Valerie beschreibt keine einzige Situation, in der sie sich in ihrer Jugend akzeptiert gefühlt hätte.

4.2 Universitäre Erfahrungen

Bis hierhin zeigt sich Valerie als eine unsichere, fremdbestimmte und instabile Person, welche erst durch den Klinikaufenthalt und die darauffolgende räumliche Trennung von ihren Eltern dazu befähigt wird, auf ihre eigenen Bedürfnisse einzugehen. Bei ihrem erneuten universitären Eintritt verdeutlicht sie, dass sich ihre Situation deutlich verändert.

Personale Identität: Valeries neuen Studiengang entdeckt sie zufällig - sie wählt ihn aus, weil er „meine Leidenschaft für das Zweisprachige einfach angesprochen hat“ (Z. 215-216), und nicht aus einer elterlichen Erwartungshaltung heraus. Sie beschreibt, wie sie zu Beginn ihres Studiums verschiedene „Andockpunkt[e]“ (Z. 225) sucht, die ihr den sozialen Halt geben, den sie braucht; wir erleben Valerie hier als eine Person, die ihre eigenen Bedürfnisse erkennt und aktiv nach Wegen sucht, ihnen gerecht zu werden. Durch eine Peer-Beratungs-Gruppe schafft sie es, sich selbst als Mensch mit Behinderung zu konstruieren und anzunehmen, dass die angebotene Unterstützung „auch für mich da [sind] und nicht nur für sichtbare Behinderungen“ (Z.235-236). Nach der Corona-Zeit geht sie für ein halbes Jahr in ihr Pflicht-Auslandssemester, gefolgt von einer Reise durch mehrere südostasiatische Länder. Sie beschreibt: „Die Corona-Zeit und die Zeit im Ausland waren unglaublich wichtig für mich, um nochmal so eine neue Handlungsfähigkeit und Problemlösungsstrategie zu zeigen. Und auch zu merken, was brauche ich denn, damit es mir gut geht?“ (Z.299-301) Auch besucht sie den Ort ihrer Traumatisierung wieder, diesmal mit einem bewussten Fokus auf ihre Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit, um aus einem „Überlebensmodus raus zukommen“ (Z.340). Sie erzählt: „Das hat mich am Ende

dazu gebracht, dass ich in meinem Studium leistungsfähiger geworden bin. [...] Was ich ganz stark gemerkt hatte, auch schon als Jugendliche, dass ich nie das Gefühl hatte, ich komme nie irgendwo an. Sondern irgendwann ist das Feuer vorbei. Jetzt sehe ich das erste Mal ich kann mein Bestes machen" (Z.345-348). Ihre Selbstwahrnehmung ist jetzt geprägt durch instrumentelle Selbstanalyse, und dem konkreten Beweis ihre Handlungsfähigkeit.

Beziehungsidetität: Obwohl Valeries Identität im Studium vor allem durch Gruppen definiert wird, gibt es dennoch einige dyadische Beziehungen, die sie prägen. So lernt sie in den ersten Tagen ihres Studiums einige zukünftige, selbst psychisch erkrankte Freund:innen kennen, bei denen sie mit ihren eigenen psychischen Problemen angenommen wird: „Es ist schon so, dass man sich auch ein bisschen gestützt hat. Das ist [...] schwierig im Alltag, wenn man dauerhaft davon umgeben ist. Aber auf Dauer war es halt schon sehr, sehr wichtig, dass man sich so findet und sich jetzt gegenseitig unterstützt und auch ein bisschen miteinander gewachsen ist" (Z. 261-265). Später lernt sie in ihrer Arbeit als persönliche Assistenz, „wie ich mich in der Arbeitswelt bewegen kann, wie ich normale Gespräche führen kann, ohne direkt immer wieder auf meine eigene Problematik zu [kommen]" (Z.293-295). Auch spricht sie mit einer Freundin aus dem Auslandsjahr über viele der Situationen. So kann sie „viele meiner Geister" (Z. 328) konfrontieren. Durch ihre Erzählung wird auch sichtbar, wie sehr der Einfluss ihrer Eltern abgenommen hat – während sie in der Narration ihrer Jugend regelmäßig aufkommen, erwähnt Valerie ihre Eltern in der Narration ihrer Studienzeit weniger.

Soziale Identität: Als Valerie mit ihrem aktuellen Studium beginnt, ist eines der Beratungsangebote, welches sie annimmt, eine Selbsthilfegruppe. „Ich habe in der Gruppe gemerkt, Menschen zu treffen, denen es ähnlich geht und die gerade nachvollziehen können, wie es mir geht, dass das unglaublich heilsam war, weil ich mich so unglaublich allein gefühlt habe und so stark ausgegrenzt und oft mit Erwartungen und Gefühlen konfrontiert, die ich nicht nachvollziehen konnte und die ich nicht erfüllen konnte" (Z.226-230). Sie beschreibt, das Aufnehmen in dieser Gruppe habe ihr zur Realisation verholfen, dass ihre Einschränkungen auch eine Form von Behinderung sind, und sie auch einen Anspruch auf Unterstützung hat. Mit dieser Gruppe identifiziert sie sich stark, die Erfahrung habe sie sehr in ihrem behinderungspolitischen Bewusstsein und späteren Engagement geprägt. Im neuen sozialen Kontext ihres Auslandssemesters erlebt sie zwar Frust darüber, dass sie nicht wirklich Teil einer neuen Gruppe werden kann, „weil ich nicht jede Minute unterwegs war [...] oder auch mal Pausen brauchte" (Z.307-308), ist jedoch weit von der Isolation entfernt, die sie während ihres Auslandsjahres

beschreibt. Auch gelingt es ihr, weiterhin auf ihre Bedürfnisse zu achten - während der anschließenden Reise nach Vietnam kommuniziert sie ihre „Baustellen“ (Z.315) klar, und erfährt eine sehr positive Reaktion durch die Reisegruppe: „Das hat unglaublich gut funktioniert“ (Z.317).

5 Suchbewegungen nach studentischer Identität

Der Weg ihrer Identitätsbildung zur ‚bewusst behindert Studierenden‘ an der Universität zeigt: Valerie Wild durchläuft mehrere Prozesse, welche hier in Mustern verdeutlicht werden. Während ihrer Schulzeit erlebt sie Erschwernisse, die aber für sie selbst und andere verdeckt bleiben. Nach den Erfahrungen im Ausland startet sie den ersten Studienversuch, den sie wegen zu hoher Barrieren abbricht (universitäre Exklusion). Erst als sie sich der eigenen Beeinträchtigung lebensweltlich bewusster wird, kann sie diese am neuen Studienort, wo sie von Anfang an Unterstützung erhält, offenbar zeigen. So kann sie erkennen, dass sie im Studium behindert wird. Diese Erkenntnis führt dazu, dass Valerie am Studium teilhaben kann (universitäre Inklusion). Sie arbeitet eng mit der Institution zusammen, um sich eine positive studentische Erfahrung zu sichern.

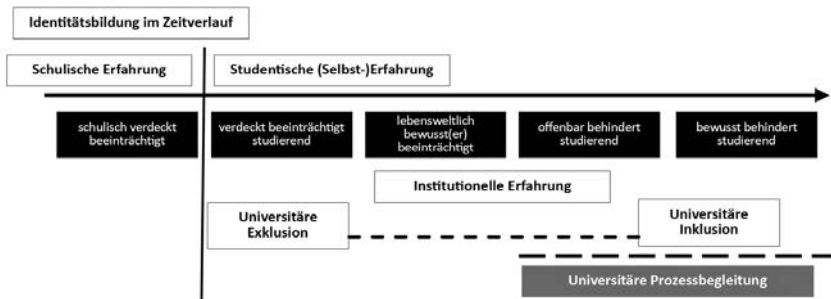


Abb. 1: Abbildungsunterschrift verwenden: Bildung der Identität im Zeitverlauf (eigene Darstellung)

In allen biografischen Interviews des Samples finden sich ähnliche Muster, die von Vorerfahrungen und Selbstbildern beeinflusst sind und den Eintritt ins Studium prägen. Diese verstehen wir als Ausdruck von Suchbewegungen spezifischer, studierender Identität, welche es, so offenbart, an Universitäten zu begleiten gilt.

6 Fazit

Die studentische Selbsterfahrung ist auch im Studienverlauf von den institutionellen Bedingungen abhängig. Umso genauer es gelingt, beidseitig offen zu kooperieren, desto wahrscheinlicher wird das Erleben universitärer Inklusion. Agieren Studierende in Bezug auf ihre Bedürfnisse verdeckt, verhandeln also Erschwernisse im Studium meist selbst, droht Exklusion. Finden sie aber Wege, Bedarfe zu offenbaren, sich und eigene Barrieren zu achten, können sie – sich nun dieser Struktur bewusst – besser zusammen mit der Universität ihre Teilhabe sichern. Studierende, die sich mit universitären Erwartungen ihnen gegenüber früh auseinandersetzen, zudem Möglichkeiten der Wahl einer kontextabhängigen Zugehörigkeit zu behinderten Menschen nutzen, sind im Studium handlungsfähiger. Eine für Teilhabe offene Universität, gewinnt die Chance, Erfahrungen aller Studierenden und ihre Bedürfnisse passgenau zu erkennen und dabei durch Anerkennung Raum an Universitäten schaffen, den Prozess zu begleiten, in dem beeinträchtigte Menschen zu (nicht)-behinderten Studierenden werden. Sie befähigen ihre Angehörigen dazu sich selbst mit Achtung (Straub & Schmidt, 2024) zu begegnen, sich den sozialen Raum Universität (Ruppelt et al., 2016) mit spezifischen (Vor-)Erfahrungen zu eigen machen.

Literatur

- Alicke, M. D., Zell, E., & Guenther, C. L. (2013). Social Self-Analysis. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Bd. 48, S. 173–234). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407188-9.00004-1>
- Bundesministerium für Bildung u. Forschung (Hrsg.) (2021). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. BMBF.
- Chen, S., Boucher, H. C., & Tapias, M. P. (2006). The relational self revealed: Integrative conceptualization and implications for interpersonal life. *Psychological Bulletin*, 132(2), 151–179. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.2.151>
- Deutsches Studentenwerk (DSW) (2018). *beeinträchtigt studieren. Daten zur Situation von Studierenden mit Behinderung und chronischer Erkrankung*. IBS.
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: beeinträchtigt studieren 3*. DZHW.
- Griesehop, H.-R., Rätz, R. & Völter, B. (2012). Grundlagen, Arbeitsschritte und Praxisrelevanz. In H. R. Griesehop, R. Rätz & B. Völter (Hrsg.). *Biografische Einzelfallhilfe Methoden und Arbeitstechniken* (S. 46–82). Beltz Juventa.
- Schütze, F. (1983). Biografieforschung und narratives Interview. In *Neue Praxis*, 3, 283–294.
- Sedikides, C., & Brewer, M. B. (Hrsg.) (2001). *Individual Self, Relational Self, Collective Self*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315783024>
- Straub, T. M. & Schmidt, K. (2024). Aushandlungsprozesse behinderter Menschen zwischen Behinderungserfahrung, Normalisierungserwartung und Selbstpositionierung im Übergang von Schule in Beruf, Aus- und Weiterbildung oder Hochschule. In S. Ixmeyer, P. Buck & D. Münk (Hrsg.), *Chancen für alle durch (berufliche) Bildung* (S. 165–182). wbv.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Hrsg.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (S. 33–37). Brooks/Cole. <https://library.alnap.org/help-library/an-integrative-theory-of-intergroup-conflict>

Autorinnen

Straub, Theresa M.

Universität Innsbruck, Österreich

Arbeitsschwerpunkte: Subjekt, Biographie, Hochschule, inklusive Wissenschaftsforschung

post@theresastraub.de

Grandsire, Marie-Zoé

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3402-9942>

Universität Regensburg

Arbeitsschwerpunkte: Psychologie und Neurodiversität

mz.grandsire@gmail.com