



Heil- und Sonderpädagogik

Bettina Lindmeier,  
Christian Lindmeier

# Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung

Band I: Grundlagen

**Kohlhammer**

Das Lehrbuch bietet eine Einführung in pädagogisches Grundlagenwissen im Zusammenhang mit Behinderung und Benachteiligung. Einleitend werden wichtige Grundbegriffe und Konzepte analysiert, die den Gegenstandsbereich umreißen. Im Anschluss daran werden zentrale ethische Problemstellungen ausgeführt. Die folgenden beiden Abschnitte thematisieren Handlungsprinzipien und die Bestimmung der Qualität pädagogischen Handelns. Ausführungen zur Professionalität pädagogischen Handelns schließen den Band ab.

In allen Kapiteln werden historisch relevante Entwicklungslinien ebenso wie international bedeutsame Diskurse berücksichtigt. Zudem sind die dargestellten Ansätze auch mit Blick auf ihre Relevanz für schwer behinderte Menschen ausgewählt, deren Situation durch eine große Gefahr der gesellschaftlichen Exklusion gekennzeichnet ist, woraus für eine Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung eine besondere Verantwortung erwächst.

Der Band wendet sich ausdrücklich an Studierende des Lehramts wie auch außerschulischer Studiengänge, da die behandelten pädagogischen Grundlagen für verschiedene Handlungsfelder von Relevanz sind.

Prof. Dr. Bettina Lindmeier und Professor Dr. Christian Lindmeier lehren und forschen an der Leibniz Universität Hannover bzw. an der Universität Koblenz-Landau.

Bettina Lindmeier  
Christian Lindmeier

**Pädagogik bei  
Behinderung und  
Benachteiligung**

Band I: Grundlagen

Verlag W. Kohlhammer

Alle Rechte vorbehalten

© 2012 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart

Umschlag: Gestaltungskonzept Peter Horlacher

Gesamtherstellung:

W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart

Printed in Germany

Print:

978-3-17-019808-1

E-Book-Formate

pdf: 978-3-17-023518-2

epub:978-3-17-027734-2

mobi:978-3-17-027735-9

# Inhaltsverzeichnis

## 1 Einleitung

## 2 Behinderung und Benachteiligung als pädagogische Herausforderungen

### 2.1 Die Funktion wissenschaftlicher Grundbegriffe

### 2.2 Behinderung

#### 2.2.1 Behinderung als individuelles Defizit

#### 2.2.2 Behinderung als soziale Zuschreibung

#### 2.2.3 Behinderung als mehrdimensionales und relationales Konstrukt

#### 2.2.4 Disability Studies und menschenrechtliches Modell von Behinderung

### 2.3 Sonderpädagogischer Förderbedarf

#### 2.3.1 Special Educational Needs bzw. Spezielle Erziehungs- und Bildungserfordernisse

#### 2.3.2 Sonderpädagogischer Förderbedarf als schulpolitischer Legitimationsbegriff

#### 2.3.3 Fachwissenschaftliche Kritik am Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs

#### 2.3.4 Neuere internationale Entwicklungen

### 2.4 Benachteiligung

#### 2.4.1 Was bedeutet (Bildungs-)Benachteiligung?

#### 2.4.2 Die doppelte Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen

#### 2.4.3 Die Benachteiligungsdebatte in der (Schul-)Pädagogik bei Lernbehinderungen

#### 2.4.4 Risikobiografien benachteiligter junger Erwachsener

#### 2.4.5 Benachteiligung in der Weiterbildung

### 2.5 Exkurs: Internationale bildungstheoretische Ansätze

## 3 Ethische Grundannahmen

### 3.1 Ethik und Pädagogik

## 3.2 Lebensrecht und Menschenwürde

### 3.2.1 Lebensrecht

### 3.2.2 Menschenwürde

## 3.3 Recht auf Bildung und Bildungsgerechtigkeit

### 3.3.1 Bildung als Menschenrecht

### 3.3.2 Bildungsgerechtigkeit

## 3.4 Anerkennung

### 3.4.1 Ethik der Anerkennung

### 3.4.2 Care Ethik (Fürsorgeethik)

### 3.4.3 Kommunitäre Ethik

## **4 Handlungsprinzipien und Zielperspektiven**

### 4.1 Normalisierung

### 4.2 Selbstbestimmung

### 4.3 Empowerment

### 4.4 Lebensqualität

### 4.5 Sozialraumorientierung

### 4.6 Integration

### 4.7 Inklusion

### 4.8 Teilhabe

### 4.9 Prävention und Rehabilitation

## **5 Sicherung und Entwicklung pädagogischer Qualität**

### 5.1 Pädagogische Qualität

### 5.2 Qualität von Leistungen zur Teilhabe

### 5.3 Qualität im Schulsystem

### 5.4 Standardisierung schulbezogener sonderpädagogischer Förderung

### 5.5 Ansätze der Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung

## **6 Professionalität pädagogischen Handelns**

6.1 Historischer Verlauf der Professionalisierung schulischer  
Sonderpädagogik

6.2 Neuere erziehungswissenschaftliche Professionstheorien

6.3 Professionelle pädagogische Kompetenz bzw. Lehrerkompetenz

6.4 Entwicklungen innerhalb der Sonder- und Integrationspädagogik

6.4.1 Aufgaben, Rollen und Kompetenzprofile – Spezialisierung oder  
,Deprofessionalisierung‘?

6.4.2 Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle:  
Sonderpädagogik als Serviceleistung

6.4.3 Berufsbiographische Fragen im Kontext der Professionalisierung  
von Sonder- und Integrationspädagogen

6.4.4 Kooperation von Lehrkräften

## **Literaturverzeichnis**

# 1 Einleitung

Mit dem ersten Band dieses Lehrbuchs zur Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung verfolgen wir eine mehrfache Zielsetzung:

- Es soll deutlich werden, dass die erziehungswissenschaftliche Teildisziplin der Sonderpädagogik<sup>1</sup> (alternativ: Heilpädagogik, Behindertenpädagogik, Rehabilitationspädagogik, Förderpädagogik) keine ausschließlich mit dem Gegenstand der Behinderung bzw. des sonderpädagogischen Förderbedarfs befasste Pädagogik ist, obwohl die allgemeinen Theorien der Sonderpädagogik dies nahelegen scheinen. Vielmehr wollen wir zeigen, dass wir es in der Sonderpädagogik häufig auch mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu tun haben, die nicht von einer Behinderung betroffen sind, sondern aufgrund sozial bedingter Bildungsungleichheiten benachteiligt sind. Mit dieser Zielsetzung ist der Vorschlag verbunden, die Fachbezeichnung ‚Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung‘ in den fachlichen Diskurs einzuführen. Eine solche Fachbezeichnung drängt sich auf, zumal im nachschulischen Handlungsfeld der beruflichen Rehabilitation bereits seit geraumer Zeit – nicht nur auf der Ebene der Sozialgesetzgebung – zwischen (Schwer-)Behinderung und Benachteiligung unterschieden wird.
- Die Fachbezeichnung ‚Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung‘ soll verdeutlichen, dass wir es in dieser Teildisziplin der Erziehungswissenschaft nicht mit einer ‚besonderen‘ Personengruppe oder Klientel (den ‚Behinderten‘ und ‚Benachteiligten‘) zu tun haben, sondern mit gesellschaftlich relevanten (Handlungs-)Situationen. In Bezug auf Behinderung beziehen wir uns dabei auf die mehrdimensionale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO), welche die Dimension der physischen bzw. sensorischen, kognitiven oder psychischen Beeinträchtigungen von einzelnen Menschen nicht ausklammert, aber die soziale Dimension der Partizipation bzw. Partizipationseinschränkung in den Vordergrund rückt, in dem sie

nicht Personen, sondern Situationen klassifiziert. Analog kann Benachteiligung als „herkunftsbedingt ungleiche Bildungsteilhabe“ (Brake/Büchner 2011) beschrieben werden. Erst durch ein solches Begriffsverständnis können Behinderungs- und Benachteiligungssituationen auch als strukturelles Unrecht in Form von gesellschaftlicher Diskriminierung und Exklusion adressiert und einer sozial- und bildungspolitischen Bearbeitung zugänglich gemacht werden.

- Wenn Behinderungen und Benachteiligungen (Handlungs-)Situationen darstellen, die im Sinne eines ‚Behindert- oder Benachteiligtwerdens‘ wirken, dann ergibt sich daraus für eine Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung, dass sie die unterschiedlichen gesellschaftlichen Barrieren in den Blick nehmen muss, die Personen in Behinderungs- und Benachteiligungssituationen an der vollen und wirksamen Partizipation an der Gesellschaft und an der gleichberechtigten Inklusion in die Gesellschaft hindern. Um aus einer solchen Barrierenanalyse ableiten zu können, wie die Partizipation und Inklusion behinderter und benachteiligter Menschen<sup>2</sup> unterstützt und gefördert werden soll, ist allerdings eine wissenschaftliche Reflexion des normativen Geltungshorizonts der zugrunde liegenden moralischen und politisch-rechtlichen Grundsätze (Partizipation und Inklusion) nötig. Eine weitere Zielsetzung bildet daher die Darstellung der ethischen Grundannahmen einer Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung, die wir mit der Formulierung von Handlungsprinzipien und Kriterien pädagogischer Qualität konkretisieren und abschließend in eine Reflexion professionellen pädagogischen Handelns einmünden lassen.
- Die übergreifende Ausrichtung des Bandes besteht im Sinne dieser Zielsetzungen vor allem darin, für den pädagogischen Handlungsansatz bei Behinderung und Benachteiligung herauszuarbeiten, dass die Achtung der Menschenwürde und die Neuinterpretation grundlegender Menschenrechte (assistierte Freiheit, Diskriminierungsverbot und Barrierefreiheit, gesellschaftliche Inklusion) den Ausgangspunkt bilden, um zu einer menschenrechtsbasierten Praxis des Umgangs mit Behinderung zu kommen, die sich analog auf den Umgang mit Benachteiligung

anwenden lässt. Ausgehend von dem im Dezember 2006 verabschiedeten ‚Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen‘ der Vereinten Nationen (kurz: UN-Behindertenrechtskonvention bzw. UN-BRK) lässt sich die Zielsetzung einer solchen Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung formelhaft zusammenfassen in dem Motto „unterstützte Autonomie durch gleichberechtigte Inklusion, womit die Trias der Französischen Revolution – Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit – eine aktualisierte Lesart erfährt“ (Bielefeldt 2011, 126).

Die Zielsetzungen dieses Buches lassen erkennen, dass wir uns hinsichtlich des Verständnisses von Behinderung und Benachteiligung und bezüglich der Formulierung von ethischen Grundannahmen pädagogischen Handelns – wie in der deutschsprachigen Sonderpädagogik zunehmend üblich – an der internationalen Fachdiskussion orientieren.

### Zum weiteren Aufbau des Buches

Das *zweite Kapitel* des Buches beschäftigt sich mit den grundlegenden Begriffen einer Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Dabei widmen wir uns zunächst der Frage nach der Funktion (sonder-)pädagogischer Grundbegriffe. Anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Behinderung. Dieser Abschnitt nimmt den meisten Raum innerhalb dieses Kapitels ein, weil wir auch auf die pädagogisch-anthropologische Kritik an der immanenten Sonderanthropologie traditioneller Begriffsauslegungen eingehen und unterschiedliche Theorieperspektiven gegenüberstellen. Ein weiterer Abschnitt, der auch die international-vergleichende Perspektive mit einbezieht, beschäftigt sich mit dem schulpolitischen Legitimationsbegriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs, gefolgt von einer Darstellung des Begriffs der Benachteiligung aus ungleichheitssoziologischer und aus pädagogischer Sicht. Dabei zeigen sich begriffstheoretische Parallelen zu den aktuellen Bestimmungen des Behinderungsbegriffs, die sich an den strukturellen Merkmalen der Relativität und Relationalität festmachen lassen und auf die gesellschaftliche Konstruktion beider Begriffe verweisen. Den

Abschluss bildet ein kurzer Exkurs, in dem die drei international einflussreichsten bildungstheoretischen Ansätze vorgestellt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für politische Entscheidungs- und Handlungsoptionen diskutiert werden.

Das *dritte Kapitel* befasst sich mit den ethischen Grundannahmen einer Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung, wobei auch politisch-rechtliche Konsequenzen angesprochen werden. Die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen besitzt seit mehr als zwei Jahrzehnten einen hohen Stellenwert in unserer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin und löste die Sonderanthropologie als jahrzehntelang gültiges normatives Bezugssystem ab. Im Einzelnen geht es hier um Fragen des Lebensrechts und der Menschenwürde und Fragen des Menschenrechts auf Bildung und der staatlichen Sicherstellung von Freiheit und Gleichheit im Bildungs- und Schulwesen (Bildungsgerechtigkeit). Zudem werden Fragen einer würdevollen und humanen Gestaltung des gesellschaftlichen Umgangs mit behinderten und benachteiligten Menschen behandelt, die durch die Rezeption der sozialanthropologischen und -ethischen Theorie der Ankerkennung (Honneth) eine Beantwortung finden. Ausgehend von der anthropologischen Prämisse der ‚anerkannten Abhängigkeit‘ (McIntyre) bieten derzeit insbesondere die anerkennungstheoretischen Ansätze der feministischen Care-Ethik und der kommunitaristischen Ethik der Solidarität konkrete Anknüpfungspunkte für die Reflexion von Handlungsprinzipien und Zielperspektiven wie Normalisierung, Integration/Inklusion oder Selbstbestimmung.

Folgerichtig reflektiert das *vierte Kapitel* diese zentralen Handlungsprinzipien und Zielperspektiven der Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Dabei ist zunächst zu klären, inwiefern pädagogische Aufgaben mehrdimensional zu legitimieren sind und welche gesellschaftlichen Instanzen an der Entwicklung von Handlungsprinzipien und Zielperspektiven für das konkrete professionelle Handeln beteiligt werden müssen. Erst danach können aktuelle Handlungsprinzipien und Zielperspektiven, die die Fachdiskussion und Praxis prägen, im Überblick dargestellt werden. Weil sich dabei sehr schnell zeigt, dass die Handlungsprinzipien und Zielperspektiven der Integration und der Inklusion im schulischen wie

im außerschulischen Bereich Wirkung entfalten, werden sie etwas ausführlicher dargestellt. Die übrigen Prinzipien (Normalisierung, Selbstbestimmung, Empowerment, Lebensqualität, Sozialraumorientierung, Teilhabe) wurden insbesondere im außerschulischen Feld und häufig in Bezug auf erwachsene Menschen mit dauerhaftem und umfangreichem Unterstützungsbedarf wirksam. Bereits dieser Überblick macht deutlich, dass sich diese programmatischen Handlungsprinzipien und Zielperspektiven zu einem großen Teil überschneiden.

Im *fünften Kapitel* wird der in den vorherigen Kapiteln ausgearbeitete handlungstheoretische Ansatz der Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung mit der aktuellen Frage nach der Sicherung und Entwicklung pädagogischer Qualität verbunden. Der erste Abschnitt dieses Kapitels intendiert eine Klärung des Begriffs der pädagogischen Qualität. Anschließend gehen wir der Frage nach, was Qualität in unterschiedlichen Handlungsfeldern bedeutet. Dabei gehen wir zum einen auf die Qualität der Leistungen zur Teilhabe für erwachsene Menschen im Wohnen ein, da in diesem Feld wesentliche Entwicklungen der letzten Jahrzehnte besonders deutlich sichtbar werden. Zum anderen wird die Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich exemplarisch am Handlungsfeld Schule dargestellt. In diesem Zusammenhang erörtern wir auch die aktuelle, keineswegs abgeschlossene Diskussion über die Standardisierung sonderpädagogischer Förderung. Abschließend werden als weitere Ansätze der Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung die Qualitätsentwicklung inklusiver schulischer Bildung und die Sicherung und Entwicklung von Schulqualität durch standardbasierte Evaluation vorgestellt.

Gleichsam als Kontrapunkt zu Qualitätssicherung und -entwicklung müssen andererseits auch professionstheoretische Reflexionen über die Struktur des professionellen Handelns in der Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung angestellt werden. Diese geschieht im *sechsten Kapitel*. Dabei zeigt sich, dass die Reflexionen über Professionalisierung und Professionalität nicht nur zu klären helfen, was das sonderpädagogische Handeln in schulischen und außerschulischen Arbeitsfeldern ausmacht und welche gesellschaftlichen Problemlagen durch dieses Handeln bewältigt

werden sollen. Die sonderpädagogische Professionalitätsdebatte leistet gegenwärtig auch einen wichtigen Beitrag zur Lösung der spezifischen Probleme sonderpädagogischer Disziplinentwicklung.

---

1 Wir verwenden im Folgenden gelegentlich die Fachbezeichnung ‚Sonderpädagogik‘, weil sie an den sonderpädagogischen Ausbildungsstätten, an denen wir tätig sind (Leibniz Universität Hannover, Universität Koblenz-Landau), üblich ist. Der Begriff findet allerdings in diesem Buch nur noch Verwendung, wenn es der Sprachduktus nicht anders zulässt. Wann immer wir von Sonderpädagogik sprechen, meinen wir eine Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung in dem Sinne, wie sie in diesem Buch herausgearbeitet wird.

2 Die Bezeichnung ‚behinderte Menschen‘ umfasst das ‚Behindertsein‘ ebenso wie das ‚Behindertwerden‘ (vgl. zur Einführung dieser Unterscheidung Eberwein/Sasse 1998), während ‚Menschen mit Behinderung‘ suggeriert, dass es sich um ein Persönlichkeitsmerkmal handelt. Zudem kann die Behinderung in unterschiedlichen Lebensbereichen eines Menschen situativ auftreten und die Person so in verschiedenen Bereichen betreffen, während ‚mit Behinderung‘ auf ein abgegrenztes Merkmal hindeutet. Erstmals wies Fredi Saal darauf hin, dass seine Identität nicht ohne seine Behinderung zu denken sei, und fragt: „Warum sollte ich jemand anders sein wollen?“ (1992).

# 2 Behinderung und Benachteiligung als pädagogische Herausforderungen

## 2.1 Die Funktion wissenschaftlicher Grundbegriffe

Von Grundbegriffen spricht man in der Wissenschaft, wenn diese Begriffe eine Orientierungs- und Ordnungsfunktion für den fachlichen Diskurs innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin besitzen (vgl. Strachota 2002). Diese Funktion besteht in erster Linie darin, den *Gegenstandsbereich* einer wissenschaftlichen Disziplin in Forschung und Lehre zu kennzeichnen. Indem Grundbegriffe einen Wissensbestand ordnen, der intersubjektive Gültigkeit beansprucht, ermöglichen sie die Verständigung innerhalb der ‚scientific community‘ (vgl. B. Lindmeier 2005). Wissenschaftliche Grundbegriffe bestimmen aber nicht nur den Gegenstandsbereich, sondern auch den *Verantwortungsbereich* einer Wissenschaft (vgl. Strachota 2002). Dies gilt insbesondere für Handlungswissenschaften wie die Erziehungswissenschaft, die – ähnlich wie andere Humanwissenschaften (Medizin, Psychologie) – wegen der gezielten Einflussnahme auf Menschen einer erhöhten Verpflichtung zur ethischen Legitimation professionellen Handelns unterliegt (vgl. Kap. 3).

In den Handlungswissenschaften besteht außerdem Konsens darüber, dass „Wissenschaft nicht als System genereller Gesetzaussagen zu definieren [ist], die Wirklichkeit abbilden, sondern als ein Werkzeug, das uns hilft, im praktischen Leben zurechtzukommen“ (König/Zedler 2002, 242). Die Grundbegriffe einer Handlungswissenschaft bedürfen daher auch der „Reflexion hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit“ (B. Lindmeier 2005, 136). Iris Beck verweist in diesem Zusammenhang auf die Funktion wissenschaftlicher Begriffe für die Praxis: „Die Begriffe werden in der Realität leitend zur Identifikation besonderer Unterstützungsbedürfnisse und sind damit definitionsmächtig, können zur Etikettierung, zur Einschränkung oder

Ausweitung der jeweils als in den sonderpädagogischen Zuständigkeitsbereich fallenden Problemgruppen verwandt werden“ (1996, 445). Aus Grundbegriffen werden deshalb häufig Klassifikationssysteme zur Feststellung von unterschiedlichen individuellen oder gruppenspezifischen Bedürfnissen oder Bedarfen abgeleitet. Diese Identifikations- oder Klassifikationsfunktion spielte in der Geschichte der Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung eine wichtige Rolle, weil die Identifikation besonderer Förder- oder Unterstützungsbedarfe in der Regel die Voraussetzung für die bildungs- oder sozialpolitische Gewährung von zusätzlichen personellen, sächlichen und finanziellen Ressourcen darstellt. Damit geht die Gefahr einher, die als ‚besonders bedürftig‘ identifizierten oder klassifizierten Personen einer Etikettierung oder Stigmatisierung zu unterziehen (vgl. Füssel/Kretschmann 1993).

Es ist ferner zu berücksichtigen, dass unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Theorien auf unterschiedlichen begrifflichen Grundlagen basieren oder die zugrunde gelegten Begriffe (z.B. Erziehung, Bildung) unterschiedlich auslegen. Es gibt also kein allgemeingültiges System von Grundbegriffen, das von allen erziehungswissenschaftlichen Theoriekonzepten geteilt wird, sondern eine begriffliche Vielfalt, die mit der Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theoriekonzepte korrespondiert und von der erziehungswissenschaftlichen Wissenschafts- oder Metatheorie (als Theorie über eine oder mehrere andere Theorien) analysiert wird (vgl. König/Zedler 2002). In der Sonderpädagogik lässt sich diesbezüglich konstatieren, dass die gängigen Theoriekonzepte in den vergangenen Jahrzehnten auf den *Behinderungsbegriff* fokussiert waren, was mit einigen Abstrichen auch für die Integrationspädagogik gilt (vgl. Moser/Sasse 2008). Dabei entwickelten sich nicht nur konträre Standpunkte hinsichtlich der theoretischen Modellierung von Behinderung (medizinisches vs. soziales Modell), sondern auch in Bezug auf die Frage, ob der Behinderungsbegriff als Legitimationsbegriff für das pädagogische Handeln – und damit als erziehungswissenschaftlicher Grundbegriff – fungieren kann.

Letzteres wird seit Ende der 1980er Jahre nicht nur von der Integrationspädagogik (vgl. zuerst Eberwein 1988), sondern auch von vielen sonderpädagogischen Fachvertretern in Frage gestellt (vgl.

zuerst Speck 1988). Während die Integrationspädagogen allerdings mehrheitlich dazu tendieren, zugunsten einer ‚Dekategorisierung‘ (vgl. zuerst Benkmann 1994) gänzlich auf klientenbezogene Legitimationsbegriffe zu verzichten, favorisieren die meisten Sonderpädagogen Begriffsalternativen wie den von Speck in die Diskussion eingebrachten Begriff der speziellen Erziehungsbedürfnisse (vgl. Speck 1988), der eine Adaption des seit 1978 in Großbritannien gebräuchlichen Legitimationsbegriff der ‚special educational needs‘ (vgl. Warnock 1978) darstellt. In Auseinandersetzung mit diesen fachwissenschaftlichen Tendenzen vollzog auch die Bildungspolitik eine begriffliche Wende, indem sie – ebenfalls in Anlehnung an das Konzept der ‚special educational needs‘ – den ressourcenorganisierenden Begriff des *sonderpädagogischen Förderbedarfs* einführte (vgl. KMK 1994a).

Dieser bildungspolitische Leitbegriff fand in den sonderpädagogischen Fachrichtungen starken Anklang, weil die in den Empfehlungen der Konferenz der Kultusminister ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte der Systematik der Fachrichtungen und der bestehenden Sonderschulen entsprachen (vgl. für einen Überblick Drave/Rumpler/Wachtel 2000). In der allgemeinen Theorie der Sonderpädagogik und in der Integrationspädagogik stieß der Vorstoß der Kultusminister hingegen von Anfang an eher auf Skepsis oder offene Ablehnung (vgl. z.B. Bleidick/Rath/Schuck 1995; Beck 1996; Eberwein 2000). Diese Haltung verstärkte sich nach der Jahrtausendwende durch die theoretische Aufarbeitung des internationalen Konzepts der ‚inclusive education‘ (vgl. z.B. Hinz 2002; Sander/Schnell 2004) und durch die system- und professionstheoretische Dekonstruktion der theoretischen Grundlagen sonder- bzw. integrationspädagogischen Handelns (vgl. z.B. Albrecht/Hinz/Moser 2000; Moser 2003; Horster/Hoyningen-Suess/Liesen 2005; Weisser 2005).

Die gegenwärtige Situation ist durch eine gewisse Unübersichtlichkeit gekennzeichnet, die auf eine tiefe Verunsicherung hinsichtlich des Gegenstands- und Verantwortungsbereichs unserer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin zurückzuführen ist. Neben Versuchen einer theoretischen Neufassung des (pädagogischen) Behinderungsbegriffs (vgl. z.B. Wember 2003; Hollenweger 2005;

Weisser 2005; Stein 2006a) sind Bemühungen zu beobachten, alternative Grundbegriffe als Ersatz für die Grundbegriffe der Behinderung und des sonderpädagogischen Förderbedarfs einzuführen. Einer dieser Begriffe ist der *Benachteiligungsbegriff*, der in der Sonderpädagogik bereits seit Jahrzehnten in Gebrauch ist, aber nicht zu einem Grundbegriff des Faches avancieren konnte (vgl. z.B. Haeberlin 1996; Hiller 1996). Hierbei geht es insbesondere um eine Abkehr vom Begriff der Lernbehinderung. Anders motiviert ist die Verwendung des Begriffs der (Exklusions-)Risiken (vgl. z.B. Moser 2003; Moser et al. 2008; Moser 2010), der auf systemsoziologische Überlegungen und neuere Befunde der soziologischen Bildungsforschung rekurriert.

Neben der Substitution des Behinderungsbegriffs durch alternative Grundbegriffe ist in den vergangenen Jahren die Tendenz zu beobachten, dem neu gefassten Behinderungsbegriff einen theoretisch reformulierten Benachteiligungsbegriff als zweiten Grundbegriff zur Seite zu stellen (vgl. z.B. Schroeder 2006; Katzenbach/Schroeder 2007; C. Lindmeier 2009). Bezugspunkt dieses Benachteiligungsbegriffs ist die bildungsbiografische Übergangsproblematik im Übergang von der Schule in den Beruf bzw. in das Erwachsenenleben. Vergleichbare Überlegungen gibt es auch im Übergang von der frühkindlichen Bildung bzw. Frühförderung in die schulische Bildung bzw. sonderpädagogische Förderung. Hier wird seit Ende der 1990er Jahre stärker eingefordert, neben den drohenden und manifesten Behinderungen auch die psychosozialen Risiken und Armutslagen von (Klein-)Kindern und ihren Familien stärker zu beachten (vgl. z.B. Weiß 2000a, 2010; Klein 2002; Weiß/Neuhäuser/Sohns 2004). Der Benachteiligungsbegriff hat gegenüber dem Risikobegriff den Vorteil, dass er an den fachlichen Diskurs in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Sozialpädagogik und Schulpädagogik anschlussfähig und auch in der öffentlichen und politisch-rechtlichen Debatte fest verankert ist (vgl. z.B. Spies/Tredop 2006).

Es spricht daher einiges dafür, unsere erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin zukünftig als Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung zu bezeichnen. Mit der Präposition ‚bei‘ soll u. a. zum Ausdruck gebracht werden, dass es sich bei Behinderung und Benachteiligung nicht um ‚einheimische Begriffe‘ (Herbart) der

Erziehungswissenschaft, sondern um Begriffe aus anderen Humanwissenschaften handelt, die für die eigene Fachdisziplin eine erkenntnis- und handlungstheoretische Relevanz besitzen. Die Erziehungswissenschaft kann an solche Begrifflichkeiten unter drei Bedingungen anknüpfen:

- Sie müssen einer handlungs- bzw. professionstheoretischen Wissenschaftskonstitution der Erziehungswissenschaft als Ganzer zuträglich sein und das Zusammenwirken der einzelnen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen fördern;
- sie müssen im Sinne der Interdisziplinarität eine ‚gemeinsame Sprache‘ ermöglichen, die das professionelle pädagogische Handeln und Kooperieren trotz unterschiedlicher Gegenstandsperspektiven und ‚Problemfoki‘ erleichtert;
- sie müssen zur Klärung drängender gesellschafts- und bildungspolitischer Fragen wie der Integration bzw. Inklusion behinderter und benachteiligter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener einen konstruktiven Beitrag leisten (vgl. C. Lindmeier 2004; B. Lindmeier 2005).

## **2.2 Behinderung**

### **2.2.1 Behinderung als individuelles Defizit**

Um den ‚Eigencharakter‘ (vgl. Beschel 1960) der wissenschaftlichen Sonderpädagogik, d. h. ihren Charakter als eigenständige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, abzugrenzen, wurden von Anfang an Begriffe verwendet, die einen bestimmten Personenkreis vom Personenkreis der sog. ‚Normalen‘ abgrenzen (vgl. C. Lindmeier 1993). Dabei handelt es sich in der Regel um Begriffe, die der medizinischen oder psychologischen und nicht der pädagogischen Fachsprache entstammen und dem medizinischen bzw. klinischen Modell der Unterscheidung von ‚gesund‘ und ‚krank‘ bzw. ‚normal‘ und ‚pathologisch‘ folgen. Diese Auffassung ist als individualtheoretische Sichtweise von Behinderung bzw. Beeinträchtigung bezeichnet worden

(vgl. Speck 1988/2008; Moser 2003). In individualtheoretischer Sicht gelten Behinderungen oder Beeinträchtigungen als individuelle Defizite, deren Auftreten spezifische Hilfs- bzw.

Unterstützungsleistungen erforderlich macht. Dabei wird die einzelne Person über ihre individuelle(n) Normabweichung(en) definiert (eine Person *ist* behindert bzw. beeinträchtigt) (vgl. Bleidick/Hagemeister 1998).

Personen- oder merkmalsbezogene sonderpädagogische Gegenstandsbestimmungen versuchen den Gegenstand dieser ‚besonderen Pädagogik‘ *sonderanthropologisch* zu bestimmen, um sich als eigenständige erziehungswissenschaftliche Disziplin von anderen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen abgrenzen zu können. Diese sonderanthropologische Gegenstandsbestimmung kommt am deutlichsten in der Fachbezeichnung „Pädagogik der Behinderten“ (Bleidick 1972) und dem ihr zugrunde liegenden Verständnis von Behinderung zum Ausdruck (vgl. C. Lindmeier 1993). In seinen pädagogisch-anthropologischen Grundannahmen geht Bleidick von einem *anthropologischen Apriori des Behindertseins* aus: „Die pädagogische Anthropologie im Sinne Bleidicks geht – um es überspitzt zu sagen – nicht vom Menschen, sondern vom Behinderten aus. Denn eine Anthropologie der Behinderten, wie sie Bleidick in seinem Buch *Pädagogik der Behinderten ...* versteht, macht die behinderten Menschen zwar ausdrücklich zu ihrem Thema – aber mit dem fatalen Effekt, dass aus Menschen Behinderte werden“ (Zirfas 1999, 205).

Nach Zirfas (2004) erfolgt diese sonderanthropologische Gegenstandsbestimmung in fünf Reflexionsschritten: „Bleidick definiert die Behinderung des Menschen als Krankheit, Folgeleiden von Krankheit, Devianz, Dysfunktionalität, Defekt usw., um dann in einem zweiten Schritt den Menschen mit seiner Behinderung zu identifizieren: aus dem Menschen wird ein Behinderter, er *ist* behindert – im Unterschied zu: er hat oder er lebt mit Behinderungen. Die Identifikation des Menschen mit seinen Beeinträchtigungen wird dann in einem dritten Schritt auf inhaltliche Sollensforderungen des Menschen bezogen, d. h. dem anthropologischen Gedankengang in der Theorie der Behinderten liegt explizit oder implizit eine Teleologie zugrunde: Der als behindert geltende Mensch hat sich am Maßstab des Nicht-Behinderten, des statistisch Normalen oder idealistisch Guten

des Menschen zu messen. Ein vierter – pädagogischer Schritt – führt dann dazu, dass man Erziehung im Zusammenhang mit eingeschränkten Lernmöglichkeiten begreift ... Und das meint für eine pädagogische Anthropologie der Behinderten: Der Behinderte ist in seiner Bildsamkeit ‚gestört‘, er bedarf einer individuellen Lernmethode, was für die Erziehung, die sich auf diese Anthropologie gründet, ebenfalls eine Beeinträchtigung bedeutet, und zwar eine dreifache: eine des Lernens, der sozialen Adaption und der sprachlichen Kommunikation ... Durch die individuellen Defekte der Behinderung, der ‚Grundbehinderungen‘, kommt es zu ‚Folgebehinderungen‘ in der Erziehung [Bleidick spricht in diesem Zusammenhang von ‚Erziehungsbehinderungen‘, d. Verf.]. Die pädagogische Anthropologie der Behinderten führt dann fünftens zu einer Theorie der Wohltätigkeit, die Erziehung und Bildung als Hilfe für die ‚schwächsten Glieder‘ der Gesellschaft versteht; der Erzieher erscheint so – überspitzt – als Retter der Menschheit der Behinderten ...“ (55).<sup>3</sup>

Zirfas weist aufgrund dieser Erkenntnis zutreffend darauf hin, dass den beschriebenen normativen Annahmen Bleidicks eine Reflexion auf ihre eigene Genese und auf ethische Zielsetzungen im Allgemeinen fehlt. Dieses Problem der *unreflektierten Normativität* ihrer pädagogisch-anthropologischen Grundannahmen nimmt er zum Anlass, die Pädagogik der Behinderten einer erziehungswissenschaftlichen Fundamentalkritik zu unterziehen. Die für die ‚Pädagogik der Behinderten‘ konstitutive Annahme, dass es eine Norm geben muss, von der aus der Gegenstand der Sonderpädagogik als menschlicher ‚Sonderfall‘ erscheint, der sonderpädagogischer Maßnahmen bedarf, wird nach seiner Auffassung in dem Moment zweifelhaft, in dem diese Norm als kontingent, willkürlich und unbegründet, ja unbegründbar deutlich wird. Zirfas fordert deshalb: „Lässt sich Behinderung nicht als anthropologisches Apriori, sondern als eine an einen sozialen Kontext gebundene Konstruktion und Interpretation verstehen ..., so bedeutet dies, die Relativität und Relationalität des Behinderungsbegriffs in Rechnung zu stellen, und das anthropologische Paradigma der Behinderung durch ein ethisches der Integration zu ersetzen, das auf eine Ethik der Anerkennung in Bezug auf Selbstachtung und Gerechtigkeit abhebt“ (1999, 209). Leitender Gesichtspunkt dieses Übergangs vom anthropologischen Paradigma des Behindertseins zum

ethischen Paradigma der Integration behinderter Menschen ist die These, „dass die Normativität sich nicht gleichsam am Menschenbild ablesen lässt, sondern aus der Erkenntnis der *Differenz* der Individuen heraus entwickelt ... und letztlich auf Freiheit und Gleichheit gegründet werden muss, auf deren Postulate hin sich alle Menschen zu integrieren haben“ (Zirfas 1998, 97). Über die Bedeutung einer ethischen Reflexion von Verschiedenheit, Gleichheit und Freiheit wird gegenwärtig in der Erziehungswissenschaft ein breiter und äußerst facettenreicher inner- und interdisziplinärer Diskurs geführt, zu dem die Sonder- und Integrationspädagogik einen wesentlichen Beitrag leisten kann (vgl. Kap. 3).

Aus individualtheoretischer Sicht wurden außerdem Unterscheidungen hinsichtlich der Schwere, des Umfangs und der Dauer der als ‚Behinderung‘ bzw. ‚Beeinträchtigung‘ bezeichneten individuellen Normabweichungen vorgenommen (Bach 1975, 1999). In seinem Werk ‚Grundlagen der Sonderpädagogik‘ (1999) unterscheidet Bach drei Grade von Beeinträchtigungen<sup>4</sup>, denen er pädagogische Aufgabenstellungen zuordnet:

- Behinderungen (einschließlich schwerster Behinderungen) als umfängliche, schwere und langfristige Beeinträchtigungen: Ihnen wird die Sondererziehung als Kernaufgabe der Sonderpädagogik zugeordnet.
- Störungen als partielle, weniger schwere und kurzfristige Beeinträchtigungen: Ihnen wird die Fördererziehung als Aufgabe zugeordnet, die ebenfalls von sonderpädagogischen Fachkräften (Sonderschullehrer, Diplompädagogen mit Studienrichtung Sonderpädagogik) erfüllt werden soll.
- Gefährdungen als Beeinträchtigungen, die zu Störungen oder Behinderungen führen können: Ihnen werden präventive pädagogische Maßnahmen zugeordnet, die nicht unbedingt und nicht erster Linie von sonderpädagogischen Fachkräften, sondern von Sozialpädagogen, Erziehungsberatern und Schulpsychologen zu erbringen sind.

Die individuellen Dispositionen spielen zwar in Bachs aktueller Begriffssystematik eine weniger zentrale Rolle als in den 1970er Jahren, weil diese seit Mitte der 1980er Jahre auch den

Umfeldbedingungen und -anforderungen eine höhere Bedeutung beimisst (vgl. zuerst Bach 1985). Trotzdem bleiben die individuellen Dispositionen der entscheidende Bezugspunkt seines sonderpädagogischen Begriffssystems: „Traditionell werden Beeinträchtigungen als Behinderungen oder Störungen im Bereiche der Sonderpädagogik nur dann konstatiert, wenn manifeste Schädigungen der individualen Disposition vorliegen“ (Bach 1999, 40). Bach kritisiert zwar, dass demgegenüber „Benachteiligungen der Verhaltens- und Erlebensbedingungen“ oder „Belastungen durch unangemessene Umfeldanforderungen“ ohne Vorliegen manifester Schäden weitgehend außerhalb des Aufmerksamkeitsbereichs bleiben. Indem er diese Gegebenheiten aber selbst nur als Gefährdungen auffasst, die in der Regelschule durch präventive pädagogische Maßnahmen zu bearbeiten sind, blendet er aus, dass sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler in allen Sonder- bzw. Förderschulen, insbesondere aber in den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, überrepräsentiert sind und in ‚Lernbehinderte‘ oder ‚Verhaltensgestörte bzw. -behinderte‘ umdefiniert werden, ohne dass manifeste Schäden als individuelle Disposition festgestellt werden können. Diese Zusammenhänge sind seit den späten 1960er Jahren bekannt und durch (behinderungs-)soziologische Untersuchungen mehrfach bestätigt worden (vgl. z.B. Begemann 1970; Thimm/Funke 1977; Wocken 2000).

Die individualtheoretische Sichtweise ist so einflussreich, dass die soziale Benachteiligung in der Sonderpädagogik zu einer personen- oder merkmalsbezogenen Kategorie umgedeutet wird, um sie am Individuum (sonder-)pädagogisch bearbeitbar zu machen. Dies geschieht mit Hilfe des Konstrukts der ‚drohenden Behinderung‘, mit dem das im Jahr 1961 in Kraft getretene Bundessozialhilfegesetz (BSHG) Behinderung und drohende Behinderung leistungsrechtlich gleichstellte.<sup>5</sup> 1973 wurde das Konstrukt ‚drohende Behinderung‘ durch die Empfehlungen ‚Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher‘ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates in den bildungs- und schulpolitischen Diskurs eingeführt. Soziale Benachteiligung wird seither als drohende Behinderung aufgefasst und soll ebenso wie bestimmte Störungen (z.B. Lese-Rechtschreib-Schwäche) in die Überlegungen zur Organisation sonderpädagogischer Förderung

einbezogen werden. Der betroffene Personenkreis ist nach Auffassung der Bildungskommission „... in dem Sinne von Behinderung bedroht, dass die auftretenden Auffälligkeiten ... sich zu Behinderungen verfestigen können“ (Deutscher Bildungsrat 1973, 41). Als sozial benachteiligt gelten dementsprechend Kinder und Jugendliche, „deren intellektuelle, emotionale und soziale Entwicklung aufgrund von Besonderheiten des häuslichen Milieus und der sozialen Schicht im Vergleich zur Mehrheit der Gleichaltrigen retardiert ist beziehungsweise negative Abweichungen aufweist. Dies führt dazu, dass sie im Bereich der Bildungssituationen versagen. Diese von Lernbehinderung oder Verhaltensstörung bedrohten Kinder und Jugendlichen bedürfen besonderer Förderung. Als sozial benachteiligt können aber auch Kinder gelten, die aus gestörten Familien stammen und in Heimen untergebracht sind“ (a. a. O., 41f.).

Auch die Unterscheidung von neun bzw. zehn Behinderungsarten (Blindheit und Sehbehinderung, Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit, Sprachbehinderung, Körperbehinderung, Lernbehinderung, geistige Behinderung, Verhaltensstörung, chronische Krankheit) erklärt sich durch die individualtheoretische Sichtweise von Behinderung. Sie wurde beim Aufbau und bei der Ausdifferenzierung des Sonderschulwesens in den 1960er und 1970er Jahren zur Legitimation des zehngliedrigen Sonderschulwesens der Bundesrepublik Deutschland herangezogen, obwohl von Anfang an eingeräumt werden musste, dass bei vielen Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen komplexe Behinderungen oder Beeinträchtigungen vorliegen, was seit den 1970er Jahren in der Fachdiskussion durch den problematischen Begriff der Mehrfachbehinderung, der eine bloße Addition der Behinderungen suggeriert, zum Ausdruck gebracht werden sollte. Problematisch ist die Unterscheidung von Behinderungsarten und Mehrfachbehinderungen aber vor allem deshalb, weil mit diesen Begriffen medizinische Schädigungsklassen zum Organisationsprinzip des Sonderschulwesens erhoben wurden.

Die historisch gewachsene merkmals- bzw. defektzentrierte Klassifikation von Behinderungsarten (vgl. Rauschenbach/Steinhilber/Späth 1980, Sander 1985) führte außerdem bei der Implementierung der universitären Ausbildung von Sonderschullehrer/inne/n in den 1970er Jahren dazu, dass

sonderpädagogische Fachrichtungen als wissenschaftliche Teildisziplinen der Sonderpädagogik etabliert wurden. Die Aufspaltung in getrennte ‚Sonderpädagogiken‘ (Blinden-, Gehörlosen-, Körperbehinderten-, Geistigbehinderten-, Sprachbehindertenpädagogik u.a.) wird aus heutiger Sicht als einseitige Auslegung wissenschaftlicher Spezialisierung im Zuge der Etablierung der Sonderpädagogik als Wissenschaft bei gleichzeitiger Vernachlässigung der in aller Regel komplexen Lern- und Entwicklungshindernisse behinderter und sozial benachteiligter Menschen kritisiert (vgl. Speck 2008). Dieser sonderpädagogische „Sparten-Separatismus“ (Speck 2008, 32) behindert die wissenschaftliche Entwicklung der Sonderpädagogik bei der notwendigen Bearbeitung fachlich übergreifender Zusammenhänge und die immer wichtiger werdende inner- und interdisziplinäre Kooperation.

## **2.2.2 Behinderung als soziale Zuschreibung**

Von der individualtheoretischen Sichtweise lassen sich Erklärungsmodelle von Behinderung abgrenzen, die zusammenfassend als sozialtheoretische Sichtweisen bezeichnet wurden (vgl. Speck 1988/2008; Moser 2003). Die ihr zugrunde liegenden sozialwissenschaftlichen Theorien kritisieren den individualtheoretischen Erklärungsansatz von Behinderung, weil er zu sehr an individuellen Problemen bzw. Defiziten orientiert ist, und messen der sozialen bzw. gesellschaftlichen Bedingtheit der Behinderung eine große Bedeutung bei. Die sozialwissenschaftlichen Theorien, die dabei bestimmend wurden, sind insbesondere der Symbolische Interaktionismus (Mead), die Stigmatheorie (Goffman) und die schichtspezifische Sozialisationstheorie (Hurrelmann). Sie kamen der Sonderpädagogik entgegen, „da sie mehr Möglichkeiten für eine pädagogische Einflussnahme eröffneten, und da sich wissenschaftlich begründet auch gesellschaftlich-politische Konsequenzen ableiten ließen“ (Speck 2008, 216).<sup>6</sup>

In der Sonderpädagogik wurde seit den 1970er Jahren neben der Stigmatheorie der historische und dialektische Materialismus (vgl. zuerst Jantzen 1974) bedeutsam. Wolfgang Jantzen versteht

Behinderung in ihrem Kern als soziale Isolation, die in ihrer schwersten Form nicht nur gesellschaftliche Teilhabe gefährdet, sondern auch den Kontakt zum eigenen Selbst. Biologische Bedingungen und Schädigung bzw. Defekte werden als wesentlich angesehen, dennoch wird Behinderung als sozialer Gegenstand begriffen: Im Zentrum der Theorie steht die Tätigkeit, von der im Rahmen gesellschaftlicher Deutungs- und Zuschreibungsprozesse angenommen wird, das behinderte Menschen sie nicht im erwarteten Umfang und der erwarteten Qualität ausüben können und demnach ‚Arbeitskräfte minderer Güte‘ darstellen (vgl. Jantzen 1987, 30). Aus dieser Annahme folgt eine Einschränkung der Teilhabe an Bildung und Weltaneignung, die in Wechselwirkung mit den durch biologische Bedingungen eingeschränkten Möglichkeiten im Extremfall zu einem sich aufschaukelnden Prozess der immer weitergehenden Isolation führen kann. Die von Jantzen und anderen entwickelte Methode der rehistorisierenden Diagnostik ist sehr hilfreich bei dem Bestreben, langjährige Prozesse der Isolation zu durchbrechen, beispielsweise in der Arbeit mit hospitalisierten Menschen (vgl. Jantzen/Lanwer-Koppelin 1996).

Während ‚Behindertsein‘ für Bleidick in den 1970er Jahren bedeutete, dass die betroffenen Menschen besondere Hilfe und Erziehung benötigen, weil sie die pädagogisch anzustrebende Norm des Menschseins nicht erreichen können, ging es Jantzen vorrangig darum, ein ‚Behindertwerden‘ durch die Gesellschaft, das in (gewaltsamer) sozialer Exklusion gipfelt, zu entlarven und abzubauen. Jantzens kritischer Blick auf die gesellschaftliche Bedingtheit von Behinderungen, der auch auf die Selektionsfunktion der Sonderinstitutionen und die ideologische Funktion der etablierten wissenschaftlichen Sonderpädagogik abhebt, trug zweifellos mit dazu bei, dass die wissenschaftliche Sonderpädagogik den Wandel von einer individualwissenschaftlichen zu einer sozialwissenschaftlichen Fundierung vollzogen hat (vgl. C. Lindmeier 1993). Allerdings wurde die gesellschaftliche Bedingtheit von Behinderung zumindest in der materialistischen Behindertenpädagogik Jantzens – der zugrunde liegenden marxistischen Gesellschaftstheorie entsprechend – zu einseitig unter (national-)ökonomischen Gesichtspunkten auf die kapitalistischen ‚Produktionsverhältnisse‘ zurückgeführt. Dass

Menschen nicht nur als ‚Arbeitskraft minderer Güte‘ von gesellschaftlichem Ausschluss bedroht sind, sondern im System der Bildung selbst soziale Benachteiligung und Exklusion erfahren, lässt sich mit neomarxistischen Gesellschaftstheorien wie Bourdieus Kapitalsortentheorie besser analysieren, als mit der traditionellen Marxschen Lehre vom Tausch- und Gebrauchswert der Ware ‚Arbeitskraft‘ (vgl. hierzu Abschnitt 2.2.4).<sup>7</sup>

Eine starke theoriegenerierende Wirkung für die sonderpädagogische Theoriebildung kam der Stigmatheorie von Erving Goffman (1967) zu, da sie in umgedeuteter und verfälschter Form zur Stützung des individualtheoretischen Paradigmas herangezogen wurde; ihre Rezeption wird daher im Folgenden ausführlich dargestellt. Die Stigma-Theorie beruht auf dem Symbolischen Interaktionismus, der wesentlich durch Mead und Blumer entwickelt wurde (vgl. zusammenfassend Krappmann 1969). Die menschliche Identität entwickelt sich innerhalb und mit Hilfe sozialer Interaktionen, in denen durch Symbole kommuniziert wird. In der Interaktion wird sozialer Sinn nicht nur ausgetauscht und vermittelt, sondern konstituiert, indem (sprachliche und nichtsprachliche) Symbole kommuniziert werden. Diese Symbole haben keine festgelegte Bedeutung, sondern ihre Bedeutung wird in den Interaktionssituationen immer auch verändert bzw. neu ausgehandelt. Ein nicht sprachliches Symbol in unserem Kontext kann ein Rollstuhl sein, der vielfältige Bedeutungszuschreibungen (beispielsweise Behinderung, Hilfebedürftigkeit, Unglück, Selbstbestimmung) ermöglicht.

Der Rollstuhl kann so auch als Stigma wirken, als „Eigenschaft ..., die zutiefst diskreditierend ist“ (Goffman 1975, 11). ‚Stigma‘ bezeichnet in Goffmans Theorie eine negativ bewertete Eigenschaft einer Person oder einer Gruppe, durch die sie sich von der ‚Normalität‘ unterscheidet und die die soziale Identität der Person oder Gruppe maßgeblich bestimmt. Das Stigma ist häufig sichtbar bzw. in der Interaktionssituation erkennbar, und es formt diese Interaktion in typischer Weise, meist so, dass die ansonsten geltenden Normalitätserwartungen außer Kraft gesetzt werden, ein Ausschluss aus weiteren Interaktionssituationen stattfindet und ein Gewährwerden und eine Würdigung anderer Eigenschaften

unterbleibt: „Ein Individuum, das leicht in gewöhnlichen sozialen Verkehr hätte aufgenommen werden können, besitzt ein Merkmal, das sich der Aufmerksamkeit aufdrängen und bewirken kann, dass wir uns bei der Begegnung mit diesem Individuum von ihm abwenden, wodurch der Anspruch, den seine anderen Eigenschaften an uns stellen, gebrochen wird“ (Goffman 1975, 13). Ein Stigma kann sich erst in sozialen Beziehungen herausbilden, es bezeichnet „... die Situation des Individuums, das von vollständiger sozialer Akzeptierung ausgeschlossen ist“ (a. a.O., 7). Es wird allerdings Teil der sozialen Identität des von Stigmatisierung betroffenen Menschen; die klassische Stigma-Theorie geht deshalb von massiven und zwangsläufigen Gefährdungen der Identität stigmatisierter Menschen aus (Stigma-Identitäts-These), denn als Endpunkt von Stigmatisierung wird die Organisation der Identität um ein abweichendes Verhaltensmuster als erlernte soziale Rolle angenommen (vgl. hierzu ausführlich Cloerkes 2007, 173ff.). Weiterentwicklungen dieser Theorie nehmen allerdings an, dass es stigmatisierten Menschen möglich ist, eine Identitätsbalance zu erreichen.<sup>8</sup>

Die sonderpädagogische Rezeption der Stigma-Theorie wurde vor allem durch Walter Thimm angeregt, der Anfang der 1970er Jahre die ‚Soziologie der Behinderten‘ (1972) begründete. Thimm schlug vor, Behinderung als Stigma und somit als „... Produkt sozialer Zuschreibungen“ (1975a, 159), nicht als deren Anlass zu begreifen, und propagierte die Stigma-Theorie als ‚Paradigma-Alternative‘ zur individualtheoretischen Sichtweise von Behinderung. In der Folge wurde allerdings vor allem die These einer ‚beschädigten Identität‘ von der sonderpädagogischen Theorie aufgenommen und auf alle Behinderungsarten angewandt (vgl. z. B. Thimm 1975b). Diese undifferenzierte und selektive sonderpädagogische Rezeption der Stigma-Theorie Goffmans führte dazu, dass Identitätsstörungen bei behinderten Menschen als geradezu zwangsläufig angesehen werden, „und zwar nicht nur ... als Folge des Stigmatisierungsprozesses, sondern ... als Konsequenz der ‚Behinderung‘. Das bedeutet genau genommen: Behinderte sind defizitäre Wesen, denen selbst eine so elementare Fähigkeit wie die zur balancierenden Ich-Identität fehlt“ (Cloerkes 2007, 179). Aus behindertensoziologischer Sicht gelangt Cloerkes deshalb zu dem Schluss: „Die defizitorientierte Unterstellung einer

‚beschädigten Identität‘ bei behinderten Menschen muss kritisch gesehen werden, weil sie die Bedeutung der Identitätsstrategien verkennt und ihrerseits zur Stigmatisierung beiträgt“ (Cloerkes 2007, 205). Moser kritisiert daher zurecht, dass eine in dieser Weise (miss-)verstandene sozialtheoretische Sichtweise innerhalb der sonderpädagogischen Theoriebildung „... anthropologische gegen sozialdeterministische Argumentationslinien austauscht, indem [sie] den Aspekt der Ich-Identität, der im ursprünglichen Ansatz Goffmans die Subjektseite betont, ausklammert, und somit ‚Behinderung‘ unter der Hand zu einer umfassenden Identitätskategorie erhebt ...“ (2003, 48). Soziale Ausschlussprozesse werden so zu individuellen Problemen, die pädagogisch und therapeutisch bearbeitet werden können und eine eigenständige Sonderpädagogik mit begründen.

Felkendorff (2003) gibt einen Überblick, welche Argumente aus sozialtheoretischer Sicht gegen individualtheoretische Sichtweisen von Behinderung bzw. eine bestimmte Verwendung des Begriffs vorgebracht wurden. Diese prägnante Übersicht, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, wurde von Dederich (2009, 18f.) leicht überarbeitet und von uns punktuell modifiziert:

- Die Verwendung des Begriffs bzw. die Zuschreibung von Behinderung führt zu einer Stigmatisierung der betroffenen Individuen (Argument der Stigmatisierung).
- Durch den Rückgriff auf individuelle, biologisch definierte Merkmale wird Behinderung zu einem Wesensmerkmal; zugleich kaschiert dieser Zugang, dass es sich tatsächlich um gesellschaftlich oder kulturell erzeugte Unterschiede handelt, die in (am Individuum diagnostizierte) ‚Natur‘ verwandelt werden (Argument des Essenzialismus).
- Der Behinderungsbegriff beruht auf der Feststellung individueller Mängel und Defizite und macht die Menschen, die diese Negativmerkmale aufweisen, zu menschlichen ‚Minus-Varianten‘ (Argument der Defizitarität).
- Der Begriff ist ein bloßes und willkürliches Konstrukt der definierenden Instanzen (Argument der Arbitrarität).
- Es werden höchst unterschiedliche Phänomene unter den Begriff subsumiert (Down-Syndrom, Verhaltensstörungen usw.). Durch diese Überdehnung verliert der Begriff seine Genauigkeit und Spezifität

(Argument fehlender Trennschärfe). „Umgekehrt wurde aber auch argumentiert, der Begriff verdecke mit seiner scheinbar klaren und statischen Differenzierung von ‚behindert‘ und ‚nichbehindert‘ Mischformen, Übergänge und zeitlich-prozesshafte Aspekte“ (Dederich 2009, 19).

- Der Begriff transformiert ein gesellschaftlich und sozial bedingtes Phänomen in ein individuelles Problem und verdeckt damit die Tatsache, dass Behinderung eine Folge von gesellschaftlich definierten Erwartungen, sozialen Reaktionen auf ‚Andersartigkeit‘ bzw. ‚Fremdheit‘ ist (Argument der Individualisierung).
- Der Behinderungsbegriff trägt zu sozialer bzw. institutioneller Segregation bei (Argument der Segregation).
- Durch ihre ‚Definitions-macht‘ werden Medizin und Sonderpädagogik dazu verleitet, den Begriff im Sinne der eigenen Interessenswahrung zu verwenden, beispielsweise zur Sicherung oder Ausweitung des eigenen professionellen Zuständigkeitsbereichs (Argument des Missbrauchs für berufspolitische Zwecke).
- Die Verwendung des Begriffs birgt die Gefahr, die so bezeichneten Individuen von vorne herein auf bestimmte Verhaltensweisen, Probleme oder Entwicklungsmöglichkeiten festzulegen und damit mögliche Veränderungen zu vereiteln, indem eine ‚self fulfilling prophecy‘ wirksam wird (Argument des Determinismus).
- Behinderung ist – auch in der Alltagssprache – ein negativ konnotierter Begriff, der nur Defekte, Mängel, Defizite und Abweichungen hervorhebt. Er ist pädagogisch wertlos und gibt keinen Aufschluss darüber, was getan werden soll (Argument fehlender pädagogischer Aussagekraft).

Die komplexe weitere Entwicklung der sozialtheoretischen Sichtweise (vgl. u.a. Dederich 2009, Weisser 2009) kann an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden; sie wird allerdings in dem Abschnitt ‚Disability Studies und menschenrechtliches Modell von Behinderung‘ (2.2.4) noch einmal kurz aufgegriffen.

### **2.2.3 Behinderung als mehrdimensionales und relationales Konstrukt**

Einen pädagogisch anschlussfähigen Behinderungsbegriff, in dem ein Teil dieser Argumente aufgenommen und bearbeitet ist, bietet die neue internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Sie ist zwar auch kritisch rezipiert worden (vgl. z.B. Hirschberg 2009; Weisser 2009), stellt aber gegenwärtig einen Minimalkonsens in der Sonderpädagogik dar (vgl. Dederich 2009; zu den Problemen vgl. C. Lindmeier 2002/2003).

Die ICF (engl.: **I**nternational **C**lassification of **F**unctioning, **D**isability and **H**ealth) wurde im Mai 2001 von der 54. Vollversammlung der WHO als Nachfolgerin der Internationalen Klassifikation der Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und Beeinträchtigungen (ICIDH) (**I**nternational **C**lassification of **I**mpairments, **D**isabilities and **H**andicaps) verabschiedet. Sie gehört zu der von der WHO entwickelten Familie von Klassifikationen für die Anwendung auf verschiedene Aspekte der Gesundheit. Diese Klassifikationen stellen einen Rahmen zur Kodierung eines breiten Spektrums von Informationen zur Gesundheit zur Verfügung (z.B. Diagnosen, Funktionsfähigkeit und Behinderung, Gründe für die Inanspruchnahme der Gesundheitsversorgung) und verwenden eine standardisierte allgemeine Sprache, die die weltweite Kommunikation über Gesundheit und gesundheitliche Versorgung in verschiedenen Disziplinen und Wissenschaften ermöglicht. Gesundheitsprobleme werden innerhalb der Internationalen Klassifikationen der WHO in der ICD-10 klassifiziert (die 1989 verabschiedete ‚Internationale Statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision‘ (**I**nternational **S**tatistical **C**lassification of **D**iseases and **R**elated **H**ealth **P**roblems)).

Während also die ICD-10 Gesundheitsprobleme klassifiziert, klassifiziert die ICF die Funktionsfähigkeit und Behinderung, die mit einem Gesundheitsproblem verbunden ist. Da die ICD-10 und die ICF ‚Komplementärklassifikationen‘ sind und einander ergänzen sollen, ruft die WHO die Anwender auf, beide Klassifikationen gemeinsam zu verwenden.