

## 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 ‚De-kategorisierung‘ (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 1994 a).

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 Han-

delns (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 2006 a) 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. Haerberlin 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 2000 a, 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

3 Bleidick hat zwar seine Auffassungen über das ‚Behindertsein‘ als ‚defizienten Modus des Menschseins‘ in den 1990er Jahren revidiert (vgl. z.B. Bleidick 1990); am individualtheoretischen ‚Behinderungsparadigma‘ hält er dennoch fest (vgl. z.B. Bleidick 1999).

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.

4 Zur Kritik am ‚Oberbegriff‘ der Beeinträchtigung und der Fragwürdigkeit einer lexikalischen Hierarchie der Begriffe Beeinträchtigung, Behinderung und Störung vgl. C. Lindmeier (1993, 110f.). Bachs Begriffssystem stützt sich auf eine einseitige etymologische Herleitung des Begriffs der Beeinträchtigung durch Schworm (1975). Das Wort ‚Beeinträchtigung‘ wurde ursprünglich bedeutungsgleich oder zumindest ähnlich mit ‚Schädigung‘ und ‚Schaden‘ verwendet und besitzt keineswegs den größten Begriffsumfang der von Bach verwendeten Begriffe. Dies lässt sich auch an der Alltagssprache ablesen, die Schädigung und Beeinträchtigung weitgehend synonym verwendet. Demnach bezeichnet der Begriff der Beeinträchtigung funktionelle Einschränkungen wie Blindheit oder Gehörlosigkeit. Auch Jantzen stellt aus sozialtheoretischer Sicht klar: „*Behinderung* als Feststellung, dass ein Individuum auf Grund bestimmter Merkmalsausprägungen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über die Ausprägung dieser Merkmale nicht entspricht, ist begrifflich zu unterscheiden von der Feststellung *vorausgehenden Beeinträchtigung* der biologischen Ausstattung wie der Beziehungen zur Umwelt“ (1974, 27). Ein aktueller Beleg für einen begrenzten Begriffsumfang findet sich in der deutschen Übersetzung des englischen Wortes ‚impairment‘ aus der UN-Behindertenrechtskonvention, das mit ‚Beeinträchtigung‘ ins Deutsche übersetzt wurde.

- 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 individuellen 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‘ undefiniert 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 leistungsgleichstellte.<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

5 In der Logik des Bundessozialhilfegesetzes ist dies eine sinnvolle Erweiterung, da der Nachweis, dass Behinderung vorliegt und somit ein Anspruch auf Eingliederungshilfeleistungen besteht, mitunter schwer fällt, insbesondere bei kleinen Kindern. Diesen Kindern können durch den Begriff der ‚drohenden Behinderung‘ Leistungen zur Eingliederungshilfe zugänglich gemacht werden – allerdings mit den verbundenen negativen Folgen der Etikettierung und potentiellen Aussonderung. Mit der Einführung des Sozialgesetzbuches IX (Rehabilitation und Teilhabe) wurde der Begriff ‚drohende Behinderung‘ auch dort übernommen (§ 2, Abs. 2).

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., 41 f.).

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/innen 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

<sup>6</sup> Neuerdings wurde auch die Systemtheorie (Luhmann, Bateson) stark rezipiert, ebenso verschiedene Spielarten des Konstruktivismus (sozialer Konstruktivismus, radikaler Konstruktivismus, in der Sonderpädagogik auch systemischer Konstruktivismus). An dieser Stelle können aus Platzgründen keine näheren Ausführungen zu den einzelnen Theorien erfolgen. Wir verweisen bezüglich der Theorien der Erziehungswissenschaft auf das gleichnamige Buch von König/Zedler (2002), bezüglich der Theorien der Behindertenpädagogik auf Moser/Sasse (2008), bezüglich soziologischer Theorien zu Behinderung und Behindertwerden auf Cloerkes (2003, 2007) und selbstverständlich auf die benannten Autoren selbst.

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 Erwing 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

<sup>7</sup> Jantzen selbst rezipierte die relationale Soziologie Bourdieus in den 1990er Jahren im Rahmen seiner Analysen zur paternalistischen Gewaltausübung (in) der Behindertenpädagogik (vgl. z.B. Jantzen 2001).