

**Prof. Dr. Wolfgang Praschak: „Disability Studies und Sonderpädagogik - Versuch einer Verhältnisbestimmung aus der Sicht des Studienschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung an der Universität Hamburg“**

**Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies“, Universität Hamburg, 16.06.2009**

Um mögliche Missverständnisse schon im Vorfeld zu vermeiden, möchte ich ausdrücklich betonen, dass meine Ausführungen zum Verhältnis von Disability Studies und Sonderpädagogik aus dem Blickwinkel einer allgemeinen und integrativen Pädagogik geschehen, und nicht aus der Perspektive einer allein auf ihre Spezifität Wert legende Sonderpädagogik, die ihre Fachlichkeit aus möglicherweise reduktionistischen und defektologischen Modellvorstellungen bezieht. Meine Argumente entstammen vielmehr den erziehungswissenschaftlichen Grundlagen der „Kooperativen Pädagogik“ (Schönberger/Jetter/Praschak 1987), was mich nicht als einen Protagonisten der traditionellen „Körperbehindertenpädagogik“ in Erscheinung treten lässt, sondern als Erziehungswissenschaftler, der seine Fachlichkeit aus dem Bildungsanliegen von Kindern und Jugendlichen gewinnt, deren Persönlichkeitsentwicklung und deren soziale Integration aufgrund körperlicher und motorischer Beeinträchtigungen gefährdet ist.

Dieser genuin erziehungswissenschaftliche Anspruch macht es mir auch möglich, mich von einem Behinderungsbegriff zu distanzieren, der Behinderung lediglich als eine persönliche Eigenschaft betrachtet, die dem einzelnen Menschen im Sinne einer diagnostizierbaren Abweichung anhaftet, wie es zum Beispiel in der Definition von „Körperbehinderung“ von Gerd Jansen (1972, 13) zum Ausdruck kommt, der einen Menschen dann als körperbehindert bezeichnet, wenn er „angeborene oder erworbene Beeinträchtigungen der Bewegungsfähigkeit, verbunden mit sichtbaren Abweichungen des äußeren Erscheinungsbildes“ aufzuweisen hat. Diese auf den ersten Blick so griffige Fassung des Begriffes erweist sich jedoch bei genauerer Hinsicht als oberflächlich und unwissenschaftlich, insofern in dieser Definition lediglich die Außenbeobachterperspektive erfasst ist, die sich letztlich auf jeden Menschen beziehen lässt, der ein mehr oder weniger sichtbares Gesundheitsproblem zu bewältigen hat. Ein solcher Zugriff mag vielleicht im medizinischen und sozialrechtlichen Kontext zu legitimieren sein, im pädagogischen hingegen, ist er äußerst problematisch, da

auf der Grundlage einer solchen Definition keine gesellschaftliche Veränderung, keine kulturelle Perspektive und keinerlei sinnvolle Bildungsmaßnahmen abzuleiten sind.

Weil diese defektologische Begriffsauslegung bis ins späte zwanzigste Jahrhundert hinein die Fachdiskussion in der Sonderpädagogik bestimmte, hat sie auch in der traditionellen Körperbehindertenpädagogik Spuren hinterlassen, die darin bestehen, dass ihr wissenschaftlicher Untersuchungszusammenhang primär auf die psychosozialen Folgen von medizinischen Schädigungsbildern ausgerichtet war, und weniger auf die Etablierung eines allgemeinen und integrativen Bildungssystems, das auch für körperlich und motorisch beeinträchtigte Kinder zuständig gewesen wäre. In ihrer traditionell reduktionistischen Ausrichtung wurde die Körperbehindertenpädagogik in der Tat von ihren gesellschaftlichen und kulturellen Bestimmungsmerkmalen befreit und einer primär kompensatorischen Pädagogik unterstellt, die durchaus paternalistische Züge hatte. Auf der Grundlage ihres medizinischen Behinderungsbegriffes wurden die betroffenen Kinder und Jugendlichen zumeist einer medizinisch-therapeutischen Behandlung unterzogen und den gesellschaftlichen Gegebenheiten angepasst, was allerdings in der Fachdiskussion dazu führte, dass diese Ausrichtung immer stärker in Kritik geriet und durch sozialwissenschaftliche und gesellschaftstheoretische Modellvorstellungen ersetzt und auch einer erziehungswissenschaftlichen Korrektur unterzogen wurden (vgl. Schönberger 1974, Schönberger/Jetter 1979, Schönberger/Jetter/Prasachak 1987).

Auf diesem Hintergrund begann sich die Körperbehindertenpädagogik neu zu positionieren und auch ihre wissenschaftlichen Perspektiven neu zu modellieren. Begeest (2002) spricht in diesem Zusammenhang sogar von einem Paradigmenwechsel, dessen Folge ein grundlegend veränderter Bezug zum Gegenstandsbereich war, der sich aufgrund eines sozialwissenschaftlich inspirierten Behinderungsbegriffes von seiner ursprünglichen Schädigungsperspektive emanzipierte. In erziehungswissenschaftlicher Hinsicht kam nun die Ausdifferenzierung der individuellen Handlungsfähigkeit auf den Plan, auch dann, wenn diese aufgrund eines Gesundheitsproblems in ihrer Differenzierung beeinträchtigt und in ihrer Weiterentwicklung gefährdet war. (Vgl. Schönberger, Jetter, Praschak 1987, Praschak 1993).

Die Tatsache, dass sie damit ihre traditionell medizinisch-diagnostische Legitimationsbasis verließ, führte zu übergeordneten wissenschaftlichen Bezugssystemen, die sowohl die theoretischen Grundlagen als auch das disziplinäre Profil neuen Standards unterstellte, die von nun an der Entwicklung von Unterstützungssystemen diene, die auf die Erweiterung der Handlungsfähigkeit im Rahmen sozial-integrativer Partizipationsprozesse ausgerichtet waren. Diese fachliche Neujustierung, die beileibe noch nicht abgeschlossen ist, geht über die defektologischen Grundlagen der Sonderpädagogik weit hinaus, insofern sie nicht mehr darauf Wert legt, dass eine Körperbehinderung eine anschauliche und direkt beeinflussbare Größe ist, die über pädagogische Instruktionen oder medizinisch-therapeutische Behandlungen zu verändern sei. Ganz im Gegensatz zur reduktionistischen Tradition des traditionellen „Medizinischen Modells“ entstand nun ein sozialwissenschaftlich inspirierter Fachdiskurs, der ausdrücklich darauf abzielte, dass eine Behinderung ein relatives und relationales Phänomen darstellt, das nur im gesellschaftlichen und kulturellen Feld zu erfassen und zu verändern sei. Insofern muss ich an dieser Stelle betonen, dass es eine einheitliche Körperbehinderten-pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland noch nie gab und es wahrscheinlich auch bis auf weiteres nicht geben wird.

Auf dem Hintergrund der systembedingten Offenheit der Entwicklungsprozesse sind damit meine Aussagen zum Verhältnis von Disability Studies und Sonderpädagogik als eine Auseinandersetzung mit einem noch disparaten Forschungsfeld zu lesen, das neue Impulse benötigt und deshalb von den Disability Studies auch mit gestaltet werden kann. Aus diesem Grunde halte ich es für wichtig, dass sich die Disability Studies in den sonderpädagogischen Diskurs einklinken. Ihre übergeordneten Bezugssysteme bergen in mancher Hinsicht die Hoffnung, dass über ihre Perspektiven die Wege und Ziele sonderpädagogischen Handelns neu justiert werden können. Allerdings gilt es dabei zu berücksichtigen, dass die Aufstürzungen, die dadurch notwendigerweise entstehen, möglicherweise auch Problemlagen berühren, die im Rahmen des sonderpädagogischen Fachdiskurses schon differenziert behandelt worden sind, aber derzeit im fachlichen Diskurs im Hintergrund stehen. Erinnerung sei hier an die widersprüchliche Rezipierung des Behinderungsbegriffes und die immer noch nicht abgeschlossene Diskussion über die Bedeutung des Integrations- und Inklusionsbegriffes und seiner jeweils zugeordneten Praxis. Aus diesem Grund muss die von den Vertretern der Disability Studies manchmal sehr vehement vorgebrachte

Kritik an der Sonderpädagogik berücksichtigen, dass das Forschungsfeld der Sonderpädagogik ein gemeinsames Handlungsinteresse birgt, das auf diese Weise aufs Spiel gesetzt werden könnte.

Meiner Ansicht nach gibt es nämlich eine gemeinsame Schnittmenge, die ich darin sehe, dass es im Laufe der noch zu bewältigenden gesellschaftlichen Veränderungen um sozialpolitische, kulturelle und bildungsbezogene Gestaltungsräume geht, die so ausgefüllt werden müssen, dass eine nachhaltige Verbesserung der Integrations- und Partizipationsmöglichkeiten von als behindert bezeichneten Menschen entstehen kann. Dieses gemeinsame Feld kann mithin auch über die Weiterentwicklung des Bildungssystems bearbeitet werden, was allerdings voraussetzt, dass die Disability Studies sich auch an dieser Entwicklung beteiligen und davon Abstand nehmen, dass das pädagogische Verhältnis, insbesondere zu behinderten Menschen, grundsätzlich ein paternalistisches und unterdrückendes sei. Ein Bildungssystem, das allen Kindern ohne Ausnahme eine Chance geben will, bedarf der Gestaltung einer Landschaft, in der die Bildungschancen und die Bildungsressourcen möglichst umfänglich, möglichst gleichmäßig und möglichst emanzipatorisch ausgerichtet sind.

Wenn wir heute von Bildung sprechen, gehen wir auch in der Sonderpädagogik davon aus, dass ihr Ziel nicht mehr auf die Anpassung des Menschen an die gesellschaftliche und kulturelle Normalität ausgerichtet ist, sondern das pädagogische Verhältnis sich auf einen Menschen bezieht, der aus seiner jeweiligen Begrenztheit und Befangenheit selbst heraus finden und zu einer sozial anerkannten Form der Menschlichkeit gelangen will. Dieser Prozess ist als Prozess der Humanisierung des Menschen durch den Menschen ausgelegt und damit ein kultureller Vorgang, der einerseits die Selbstveränderung des Subjekts will, andererseits aber auch eines gesellschaftlichen Antriebs bedarf, der dann im Bildungsprozess erworben und immer wieder neu bestätigt werden muss. Bildung in diesem Sinne meint nicht die Disziplinierung, oder gar die Unterdrückung des Subjekts, sondern eine kulturellwertorientierte Emanzipation, die erst auf der Grundlage einer immer schon vorhandenen Handlungsfähigkeit entwickelt und in eine verantwortungsvolle Form der Selbstreflexivität überführt werden kann. Aus diesem Grund will die erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Sonderpädagogik, dass es zukünftig möglich wird, dass auch entwicklungsbeeinträchtigte Kinder alle öffentlichen Bildungsressourcen auf

derselben Rechtsbasis und auf der Grundlage qualitativ vergleichbarer Kooperationsformen ausschöpfen können.

In diese Perspektive kann das Interesse der Disability Studies an der Aufdeckung der „gesellschaftlichen Ausgrenzungs- und Diskriminierungsmechanismen“ problemlos eingefügt werden, da sie verständlich macht, warum „behinderte Menschen als eine soziale Randgruppe“ für die Aufrechterhaltung einer historisch gewachsenen Ordnung notwendig waren und es vielleicht immer noch sind, dieses aber im kulturellen Feld verändert werden kann. (Vgl. Waldschmidt 2009, 126ff.). Weil das Anliegen der Disability Studies aber kein primär erziehungswissenschaftliches ist, und sie sich in erster Linie auf die Analyse der gesellschaftlichen Unterdrückungsmechanismen und strukturellen Machtverhältnisse stützt, liegt ihre Stärke in der qualitativen Untersuchung der wirkmächtigen Erzählungen über Entmündigung, Unterdrückung und Diskriminierung, die häufig eigene Erfahrungen bündeln und damit die „Perspektive des inneren Beobachters“ sehr eindrücklich unterlegen. Das allerdings reicht noch nicht aus, um sie bruchlos in die Metaperspektive eines übergeordneten wissenschaftlichen Begründungszusammenhanges einzufügen.

In den theoretischen Perspektiven beider Ansätze gibt es folglich eine bedeutsame Schnittmenge, die ich darin sehe, dass wir an der Aufhebung noch bestehender Mechanismen von Entmündigung, Ausgrenzung und Entwürdigung zusammenarbeiten können, um zu einer Verbesserung der Lebensbedingungen auch für diejenigen zu gelangen, die strukturell und institutionell unter diesen Bedingungen immer noch leiden. Dieses gemeinsame Forschungsfeld bedarf allerdings eines optimistischen Bildungsbegriffs im Rahmen einer zukunftsweisenden Debatte über die Bedeutung von Differenz, Heterogenität und Interkulturalität, was jedoch wesentlich voraussetzt, dass die erziehungswissenschaftlichen Perspektiven der Sonderpädagogik grundsätzlich wertgeschätzt werden.

Im Gegensatz zum kultur- und gesellschaftskritischen Ansatz der Disability Studies geht es im erziehungswissenschaftlichen Feld nämlich um die Gestaltung sozialer Rahmenbedingungen, in denen sich das zu bildende Subjekt zu seinen gesellschaftlichen und kulturellen Möglichkeiten finden kann, auch dann, wenn die Voraussetzungen dazu erheblich beeinträchtigt sind. Die Bildungsbeeinträchtigungen gründen

mithin in wirklichen Lebensbesorgungen, die durch eine organismische Schädigung zusätzlich erschwert sein können und deshalb die kulturelle und gesellschaftliche Partizipation des Einzelnen möglicherweise unterlaufen. Diese Beeinträchtigungen zeigen sich als Gefährdungen der Persönlichkeitsentwicklung, die häufig mit prekären Lebenslagen und biografischen Brüchen einhergehen und deshalb im pädagogischen Feld aufgearbeitet werden müssen, was derzeit das Regelsystem jedoch noch überfordert. Deshalb ist die fachliche Präsenz der Sonderpädagogik weiterhin erforderlich, damit die Balance zwischen dem Erhalt des Erreichten und Schritten zu einer notwendigen Veränderung der Bildungslandschaft durchgehalten werden kann. Das bedarf eines geschärften (Gegen-)Blicks auf das gängige Bildungsmanagement, das die Bildungsinteressen der gesellschaftlichen Randgruppen noch nicht in genügender Weise vertritt. Sich dafür einzusetzen, ist das Geschäft einer Erziehungswissenschaft, die den sonderpädagogischen Blickwinkel pflegt und auf diese Weise auch als Korrektiv im öffentlichen Diskurs auftreten kann.

Die Aufgabe der erziehungswissenschaftlich begründeten Sonderpädagogik ist deshalb eine doppelte: Einerseits muss sie den gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen gegenüber offen bleiben, andererseits dem Regelsystem neue Impulse und Handlungsperspektiven geben. Eine Schule für *wirklich* alle Kinder wird eben nur dann entstehen, wenn sich das sonderpädagogische und das allgemeinpädagogische Forschungsfeld im mehr koordinieren. Wenn das geschieht, mag auch über die Aufhebung der Sonderpädagogik nachgedacht werden, aber nur, wenn innerhalb des gemeinsamen Fachdiskurses der differentielle sonderpädagogische Blick nicht einem utopistisch-inklusionistischen Sprachspiel geopfert wird.

## **Der Beitrag der Pädagogik für körperlich und motorisch beeinträchtigte Menschen**

Ich habe einleitend schon ausgeführt, dass der Begriff „Körperbehinderung“ in der Fachliteratur immer noch uneinheitlich und inkonsistent ausgelegt wird. Traditionell stützt er sich auf sichtbare körperliche, motorische und andere organismische Abweichungen, die im Kontext einer medizinisch relevanten Symptomatik für die Persönlichkeitsentwicklung anscheinend von grundlegender Bedeutung sind. Diese Setzung ging jedoch mit einem folgenschweren historischen Fehler einher, der darin besteht, dass die psychologischen, soziologischen, sozialpolitischen, kulturellen und pädagogischen Zusammenhänge weit gehend aus dem Blickfeld der fachlichen Auseinandersetzung gerieten. Das war mit ein Grund dafür, dass die Körperbehindertenpädagogik sich einer eher pragmatisch ausgerichteten Praxis verschrieb, deren Kennzeichen ein symptomorientiertes Nebeneinander von quantitativ und qualitativ sehr unterschiedlichen Syndromen war. Diese Syndrome wurden als konstitutionelle und morphologische Abweichungen und als mehrfache Behinderungen klassifiziert, wodurch eine Querschnittslähmung, eine Neurodermitis und eine komplexe Beeinträchtigung des Zentralen Nervensystem auf dieselbe Stufe der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gerieten, aber zugleich die Gruppe der sog. Mehrfachbehinderten wieder ausgegliedert wurden, was dazu führte, dass die Bildungsbedürfnisse der so klassifizierten Kinder und Jugendlichen wieder zusätzlich eingeschränkt wurden.

### **Mehrfachbehinderung - ein unsinniger Begriff**

Die Ausrichtung pädagogischer Maßnahmen am Begriff einer sog. Mehrfachbehinderung klärt nämlich in keinem Fall, ob die Auflistung medizinisch relevanter Sachverhalte über die Bildungsmöglichkeiten der Betroffenen tatsächlich entscheidet. Das grundsätzlich zu propagieren, ist erziehungswissenschaftlich unhaltbar, da die Suggestion, dass es eine Mehrfachbehinderung als existentielles Phänomen überhaupt gebe, die Betroffenen zu Fehlformen des Normal-Menschlichen degradiert, was aus einer kulturanthropologischen Perspektive vollkommen unsinnig ist. Der gängige Begriff von einer sog. „Mehrfachbehinderung“ segregiert, exkludiert und isoliert zugleich, und ist damit als ein Versuch zu deuten, die kulturelle und gesellschaftliche Eingliederung komplex und umfänglich geschädigter Kinder konsequent zu untermi-

nieren. Dahinter steht selbstredend ein unaufgeklärtes Verhältnis von organismischer Schädigung, psychischer Entwicklung und sozialer Partizipation, weshalb die auf eine Kompensation der Defekte ausgerichtete pädagogische Praxis durchaus als paternalistisch zu kennzeichnen ist. Die Tautologie, dass mehrfach behindert sei, wer eine Kumulation individueller Defekte nachweisen kann, zeigt, dass der defektologische Blick sich als historisches Sprachspiel deklassierend auskleiden kann. Solche Fehltriteile sind unhaltbar. Sie beruhen auf gesellschaftlichen und kulturellen Konstruktionen, die in eine Verdoppelung der Verbesonderung der Betroffenen führen, denen wir entgegen müssen, um solche Diskriminierungen zukünftig vermeiden zu können. In der Weiterentwicklung solcher Modellvorstellungen sehe ich ein Handlungsfeld, das die Disability Studies mit der modernen Sonderpädagogik zusammen bringen könnte.

Belegen möchte ich diese Aussagen mit dem sozialwissenschaftlichen Zugriff auf das Phänomen „Körperbehinderung“, durch Franz Schönberger, der in seinem „Gutachten zur schulischen Situation körperbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland“ (1974) eine Person erst dann als körperbehindert bezeichnet, wenn sie:

„infolge einer Schädigung der Stütz- und Bewegungsorgane in ihrer Daseinsgestaltung so stark beeinträchtigt ist,

dass sie jene Verhaltensweisen, die von Mitgliedern ihrer wichtigsten Bezugsgruppen in der Regel erwartet werden, nicht oder nur unter außergewöhnlichen individuellen und sozialen Bedingungen erlernen bzw. zeigen kann,

und daher zu einer langfristigen schädigungsspezifisch-individuellen Interpretation wichtiger sozialer Rollen finden muss“ (ebd., 229).

Mit dieser Verknüpfung von schädigungsbedingten Lebenserschwernissen mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen legt er eine erziehungswissenschaftliche Problemstellung zu Grunde, die darin besteht, dass die betroffenen Personen zu einer schädigungsspezifischen Interpretation wichtiger sozialer Rollen und Verhal-



tensweisen finden müssen, um sich in das gesellschaftliche Ganze in optimaler Weise integrieren zu können. Schönberger recurriert damit nicht mehr auf die Anpassung oder gar Brauchbarmachung der geschädigten Personen, sondern rückt die Auswirkungen der Lebenslage in den Blick, die im Rahmen kooperativer Bildungsprozesse mit den kulturellen Wertorientierungen und den gesellschaftlichen Gegebenheiten abgestimmt werden müssen. Seine Vorstellung von Bildung ist somit emanzipatorischer Natur und stützt sich auf integrative Lebensformen, in denen die persönlichen Ressourcen in Kommunikation und Kooperation ausgeschöpft werden sollen. Die gesellschaftliche Teilhabe korreliert dabei mit der Mitverantwortung des Einzelnen, die zu einer selbst bestimmten Lebensweise und einer eigenständigen Interpretation der Bedeutung des Daseins führen sollen. Dieser Zuschnitt will nicht die Angleichung des Subjekts an die gesellschaftliche oder kulturelle Norm, sondern eine auf die individuellen Ressourcen abgestimmte und mitverantwortliche Form der Partizipation, in der das biographisch Einmalige als Möglichkeiten zur konstruktiven Selbstentfaltung auszulegen ist.

#### Der Beitrag der Disability Studies zur Perspektivenerweiterung

Im Gegensatz zu den USA und Großbritannien sind die Disability Studies in die universitären Strukturen der BRD noch nicht wirklich integriert. Ihr Forschungsfeld und insbesondere ihr kulturalistischer Ansatz sind offensichtlich noch zu wenig bekannt, als dass sie im Kontext der universitären Entwicklungen schon in genügender Weise zur Kenntnis genommen werden. Ähnliches gilt für ihren Begriff von „Behinderung“, der die vermeintliche Eindeutigkeit einer medizinischen Fundierung und Klassifizierung verlässt und auf gesellschaftliche und kulturelle Bezugssysteme recurriert. Weil ihre auf sozialwissenschaftlichen und kulturalistischen Prinzipien eindeutig auf die kulturelle Repräsentation und die gesellschaftlichen Folgen von Aussonderungsmechanismen verweisen, können sie eine Vielzahl von Differenzkategorien subsumieren und auf vielfältige Benachteiligungstatbestände hinweisen, die auch in der Gegenwart noch wirksam sind.

Aus diesem Fundes schöpfen die Disability Studies ihre Wissensbestände, die sie aus der Soziologie, der Politologie, der Rechtswissenschaft, der Wirtschaftswissenschaft, der Sprach- und Literaturwissenschaft, der Medienwissenschaft und der

Geschichtswissenschaft bezieht und auf diese Weise ein Feld differenter Bezugssysteme bearbeitet, die als eine fortwährende Herausforderung für die wissenschaftstheoretische Diskussion und ihre begriffssystematische Verortung bedeutsam sind. Diese Umfänglichkeit des Forschungsfeldes, eingefügt in die Erfahrungsperspektive Betroffener, kann folglich auch der Sonderpädagogik neue Impulse geben und ihren Blickwinkel erweitern, so dass er als gesellschaftlicher und kultureller „Entdeckungs- und Bearbeitungszusammenhang“ sinnvoll rekonstruiert und in ihre Forschungsanliegen eingefügt werden kann. In der Freilegung der Selbstbetroffenheitsperspektive kann reflexiver Zugang zum Feld subjektiver Erfahrungen entstehen, der im Sinne eines „cultural turn“ eine erhöhte Aufmerksamkeit für die Wahrnehmungsformen und Wissensformationen behinderter Menschen erbringt, der auch jene gesellschaftlichen Produktionsweisen offen legen kann, die als selbstreflexive Beschreibungssysteme insbesondere den Betroffenen zur Verfügung stehen.

Dieser „cultural turn“ legt die Wahrnehmung von Andersartigkeit als eine Folge von nicht gelungenen Normalitätserwartungen nahe, in der die gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe der Betroffenen als eine überindividuelle Ordnung des Zusammenlebens neu begriffen und auch neu organisiert werden kann. Das wiederum verleiht den Forschungen der Disability Studies einen eigenständigen Platz im Rahmen einer erweiterten Differenzwahrnehmung, in der die Eigenschaften fremd und vertraut, normal und abnormal, behindert und nichtbehindert als Prozesse der Hervorbringung, Gestaltung und Differenzierung von kulturellen Ordnungen erscheinen und so auch der Frage nach den historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Wurzeln und Grenzen solcher Ordnungen eine neue Perspektive geben. Die Überführung in derart kulturbezogenen und sozialpolitische Entgrenzungen macht Behinderung dann als eine Figur verständlich, die im kulturellen Feld entsteht und deshalb niemals als eine persönliche Eigenschaft sondern als eine Form des allgemein Menschlichen in Erscheinung treten wird, so dass die Toleranz ihr gegenüber wachsen und auch das kulturelle Verhältnis sich konstruktiv verändern kann. Nicht alles was der gegenwärtigen Ordnung widerspricht, muss folglich als ordnungslos, vernunftwidrig, böse oder gar als pervers diffamiert werden. Vielmehr wird sich eine veränderte Akzeptanz für die allgegenwärtigen Differenzen einstellen, über die auch veränderte Kommunikations- und Kooperationsprozesse möglich werden, die dann in ein neues Fremdverstehen münden. Überführt in authentische Lebenserfahrungen kann die Fähigkeit

des Menschen, sich gegenüber Systemzwängen behaupten zu können, Erfahrungen ermöglichen, in denen Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit, die Wahrnehmung von Glück, die Fähigkeit und der Wille zur Kommunikation ein neues Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der menschlichen Existenz erschaffen, an der sich dann auch der Grad der Humanisierung des Menschen neu bemessen lässt. (Vgl. v. Hentig 1996).

Die Bereitschaft Verantwortung für das eigene Lebensschicksal zu übernehmen und es nicht irgendwelchen übergeordneten Mächten zu übergeben, erfordert deshalb notwendiger Weise eine emanzipatorische Bildung, die sich von einer unveränderlichen Determination der Lebensgeschichte des Menschen distanziert und diese veränderten Kommunikations- und Kooperationsprozessen unterstellt. Erst dann wird ein Wissen über die Entstehung von Normalität entstehen, in dem die Ausgestaltung gesellschaftlicher Ein- und Ausschließungsprozesse neu betrachtet und in kooperativer Weise geöffnet werden kann. Damit sind reale soziale Orte und reale Handlungsspielräume gemeint, in denen Mitverantwortung, Mitbestimmung und selbstreflexives Handeln erprobt werden, und in denen die Wahrnehmung von Differenz, Heterogenität und Interkulturalität nicht nur erlaubt, sondern als Perspektiven des Zusammenlebens neu zu formieren sind. Das wieder geschieht vornehmlich im kulturellen Feld, in dem auch Identitätsentwürfe entstehen, die als subkulturelle Identifikationen in Erscheinung treten müssen.

In diesem Sinne wäre Wimmer (2002) zuzustimmen, der schreibt:

„Eine kulturwissenschaftliche Perspektive könnte helfen, diese Differenzen zu bearbeiten, anstatt zu reduzieren. Denn Kultur ist im Unterschied zum Geist, zum Menschen, zur Gesellschaft kein homogenes Sinnzentrum, das einer Struktur die Identität verleiht, sondern Kultur ist a priori in sich different und plural. Wenn sie als Identitätsgarant verstanden werden kann, dann nicht trotz, sondern wegen ihrer inneren Differentialität, denn sie beginnt selbst mit einer Differenz, durch die sie sich von der Natur unterscheidet.“ (Ebd., 118).

## **Ein Ausblick, der zugleich ein Desiderat sein soll**

Das Verhältnis von Disability Studies und Sonderpädagogik wird m. E. noch längere Zeit ein spannendes bleiben, denn das von den Disability Studies favorisierte soziale Modell von Behinderung muss sich im sonderpädagogischen Feld erst noch etablieren und in ihren Handlungsfeldern bewähren. Meiner Ansicht nach stellt es eine tragfähige Brücke dar, die in den Bereich von noch unaufgedeckten gesellschaftlichen und kulturellen Repräsentationen hinein ragt und so die aktuellen Werte, Normen, Symbole und Traditionen mittels der Unterdrückungsgeschichte von behinderten Männern und Frauen, deren gesellschaftliche Sündenbockfunktion und das Abdrängen in die Absonderlichkeit neu aufzuschlüsseln kann. Mit diesem Zuschnitt könnten die Disability Studies einen eigenständigen Beitrag zu einer geschärften Aufmerksamkeit für die Wahrnehmungsformen, Wissensformationen und Produktionsweisen der Betroffenen leisten, der auch in sonderpädagogischen Bildungsprozessen zu thematisieren ist.

Die Diskursanalysen von Weisser (2005), von Waldschmidt (2003, 2009), von Freitag (2005), sowie die biographischen Rekonstruktionen von Bruner (2005), weisen dazu einen tragfähigen und inspirierenden Weg. Auch die von Foucault inspirierte diskursanalytische Vorgehensweise, in der die Zusammenhänge von Wissen, Macht und Subjektkonstitution und die Entstehung von Normalität aufgeklärt wird, dass darüber eine „Reflexivität zweiter Ordnung“ entstehen muss, hilft im pädagogischen Feld allerdings noch nicht wirklich weiter, insofern die Handlungsspielräume dort auch didaktisch zu gliedern und methodisch zu gestalten sind.

Hier deutet sich eine Schwachstelle der Disability Studies ab. Weil sie aufgrund ihrer grundlagentheoretischen Formierung ausdrücklich nicht auf die pädagogischen Möglichkeiten blickt, geht sie vielmehr der Frage nach, warum – historisch, sozial und kulturell – eine Randgruppe wie `die Behinderten´ überhaupt entstehen musste, und warum die gesellschaftliche Veränderung auf sozialpolitischem Wege passieren sollte. Ihre poststrukturalistische Differenzdebatte über die gesellschaftliche Produktion von Wissen, Subjektivität, Normalität und Identität hat mithin noch keine erziehungswissenschaftliche Perspektive und verliert deshalb auch ihre pädagogisch-praktische Relevanz. Pädagogisches Handeln ist durch eine radikale Selbstprä-

sensation wohl nicht zu ersetzen, insofern die Erkenntnis, dass sie auch im zwischenmenschlichen Verhältnis zu verorten ist, dabei verloren geht.

Der schon von Haerberlin postulierte Auftrag an die Sonderpädagogik, eine wertgeleitete Wissenschaft zu sein, macht vielmehr eine transdisziplinäre Orientierung notwendig, in die Zielsetzungen eingefügt sind, die mit didaktisch und methodisch begründeten Bildungsprozessen viabel sind und auf einer Haltung beruhen, die Respekt, Toleranz und Würde für jeden will, also auch für die, die unter den „Beschädigungen am Subjekt“ (Gerspach) womöglich leiden und dieses Leiden häufig gar nicht mitteilen können. Mithin geht es im pädagogischen Feld um Sinn und Sinnverstehen, also um die Suche nach dem intersubjektiv Verbindlichen, das ein doppelgesichtiges Handlungsfeld umschließt, das nach Greving & Gröschke (2002) dem „Sisyphos-Prinzip“ geschuldet ist, das darin besteht, dass die pädagogische Praxis sich auf einen Nachteilsausgleich einlassen muss, der im gesellschaftlichen Ränkespiel immer wieder neu entsteht und dort neu balanciert werden muss.

„Partizipation“, „Integration“ und „Inklusion“ als Leitbegriffe des sonderpädagogischen Handelns werden deshalb zukünftig ohne eine kommunitaristische Perspektive und eine gemeindenaher Vernetzung der Hilfesysteme nicht auskommen können. Die Ausbalancierung rechtlicher, ökonomischer, ökologischer und pädagogischer Ansprüche muss in flexibler Weise geschehen. Vermutlich kann dieses Spiel grenzüberschreitender Ansprüchen durch die Disability Studies bereichert werden. Dazu muss sie sich in diesem mehrdimensionalen Raum aber auf die sicher anstrengende Auseinandersetzung mit der Sonderpädagogik einlassen wollen, um zu einer gemeinsamen Ausrichtung der wissenschaftlichen Fundamente gelangen zu können. Die Widerstände, Brüchigkeiten und Unwägbarkeiten sind dabei sorgsam zu wägen, innerhalb eines Bedeutungsraumes, der angesichts der vielfältigen Feldwirkungen und gesellschaftlichen Widersprüche gemeinsam zu ordnen ist.

Aus diesem Grund brauchen wir ein gemeinsames und handlungsleitendes Verständnis über „Politik“, „Bildung“, „Didaktik“ und „Methodik“, denn nur auf dieser Basis können wir differenziert auf die die prekären Entwicklungsbedingungen von Menschen reagieren, die im Rahmen ihrer Sozialisation und Enkulturation erhebliche Nachteile zu bewältigen haben. Ein ungeteiltes Nebeneinander hilft hier nicht weiter.

Was wir dagegen setzen können, ist ein konsistenter Bezug zu den gesellschaftlichen Entwicklungen und ihrer kulturellen Spiegelungen, der nur dann zu haben ist, wenn sich die einzelnen Akteure in den unterschiedlichen Handlungsfeldern darüber verständigen und sich ihres gemeinsamen Handlungsinteresses versichern wollen.

Zum Abschluss noch ein kleines Gedicht von Joachim Ringelnatz:

Das Samenkorn

Ein Samenkorn lag auf dem Rücken  
Die Amsel wollte es zerpicken

Aus Mitleid hat sie es verschont  
Und wurde dafür reich belohnt.

Das Korn, das auf der Erde lag,  
Das wuchs und wuchs von Tag zu Tag.

Jetzt ist es schon ein hoher Baum  
Und trägt ein Nest aus weichem Flaum.

Die Amsel hat das Nest erbaut;  
Dort sitzt sie nun und zwitschert laut.

Literatur:

Bergeest, H.: Körperbehindertenpädagogik. Bad Heilbrunn 2002.

Jansen, G. (1972): Die Einstellung der Gesellschaft zu Körperbehinderten. Karlsruhe 1972.

Bruner, C. F.: Körperspuren. Zur Dekonstruktion von Körper und Behinderung in biografischen Erzählungen von Frauen. Bielefeld 2005.

Freitag, W.: Contergan. Eine genealogische Studie des Zusammenhangs wissenschaftlicher Diskurse und biografischer Erfahrungen, Münster 2005.

- Greving, H. / Gröschke, D. (Hrsg.): Das Sisyphos-Prinzip. Gesellschaftsanalytische und gesellschaftskritische Dimensionen der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn 2002.
- Hentig, v. H.: Bildung. München, Wien 1996.
- Jetter, K. / Schönberger, F. (Hrsg.): Verhaltensstörung als Handlungsveränderung. Bern, Stuttgart, Wien 1979.
- Praschak, W.: Kooperative Pädagogik Schwerstbehinderter. Grundlagen einer allgemeinen und integrativen Erziehungs- und Bildungskonzeption. In: Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (Hrsg.): Kooperative Pädagogik schwerstbehinderter Menschen. Frankfurt, Berlin, New York, Paris, Wien 1993, 15-151.
- Praschak, W.: Von der Berührung zum Dialog. Bemerkungen zur sensumotorischen Kooperation mit anderen Menschen, die auch schwerstbehindert sein können. In: Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (AkoP) e.V. (Hrsg.): Vom Wert der Kooperation. Frankfurt a.M. 2002, 63-79.
- Schönberger, F.: Gutachten zur schulischen Situation körperbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1974.
- Schönberger, F. / Jetter, K. / Praschak, W. : Bausteine der Kooperativen Pädagogik. Stadthagen 1987
- Wimmer, M.: Pädagogik als Kulturwissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Beiheft 1. Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft 2002, 109-122.
- Weisser, J.: Behinderung. Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld 2005.
- Waldschmidt, A.: Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Kassel 2003.
- Waldschmidt, A.: Disability Studies. In: Jantzen / Dederich: Behinderung und Anerkennung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik Bd. 2, Stuttgart 2009, 125-134.