

krepanzen nicht erkannt und durch Lehr-Lernangebote überwunden werden, können Benachteiligungen sozialer Gruppen die Folge sein. Auch die Schule als Organisation transportiert über die formalen Regeln der Lehrpläne und Versetzungsordnungen Vorstellungen darüber, was erwartet und vorausgesetzt wird, und leistet so einen Beitrag zur Benachteiligung von Schülergruppen.

4.4 Behinderungsbedingte Heterogenität im Kontext von Schule und Unterricht

Die drei in den vorangegangenen Abschnitten vorgestellten Heterogenitätsdimensionen werden häufig in einem Zusammenhang mithilfe der im angloamerikanischen Sprachraum verbreiteten Terminologie „race, class and gender“ zusammengefasst (deutsch häufig: Ethnizität, soziales Milieu und Geschlecht), da sie mit Benachteiligung bzw. gesellschaftlicher Schlechterstellung korrespondieren. Behinderung hat im Gegensatz dazu keinen vergleichbaren Stellenwert in der Diskussion. Dies kann damit erklärt werden, dass der Grunddualismus behindert/nicht behindert derart stark dem Pol der Nichtbehinderung zugeschrieben wird, dass sie im Gegensatz zur Behinderung nicht erwähnenswert erscheint (Lutz/Wenning 2001, 19 ff). Behinderung soll hier dennoch in vergleichbarer Weise wie sozio-ökonomische, geschlechtliche und ethnische Heterogenität dargestellt werden, da die Dimension in ihrer Ausprägung „sonderpädagogischer Förderbedarf“ in spezifischer Weise der Logik des Schulsystems entspricht.

sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf

So wurde in den drei vorangegangenen Abschnitten aufgezeigt, dass spezifische Formen der Milieuzugehörigkeit mit systematischer Benachteiligung im Schulsystem und im Unterricht einhergehen können – die, sofern sie gravierend ist, als „individueller Förderbedarf“ zusammengefasst wird. „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ stellt den schulinternen Begriff für Behinderung dar. Da die Schule und auch der Unterricht wesentlich an der Herstellung von Behinderung beteiligt sind, wird diese Differenzdimension hier als vierte vorgestellt und dargestellt.

vertikale und horizontale Gliederung

Behinderung verweist zugleich auf eine vertikale und horizontale Gliederung der Gesellschaft. Da Behinderung als ein Begriff des Sozialrechts auf Einschränkung verweist, sind die Möglichkeiten des Erwerbs ökonomischen Kapitals eingeschränkt. Dies führt zu einer vertikalen gesellschaftlichen Stratifizierung durch die Differenz-

dimension Behinderung. Horizontal ist sie insofern, als behinderungsbedingte Erfahrungen als eine Milieudimension gefasst werden kann, die mit spezifischen Erfahrungen der Benachteiligung, z. B. des Zugangs zu Bildungsgängen, einhergeht.

Behinderung wird hier, ebenso wie die anderen Milieus auch, zunächst aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive beschrieben und damit als Erfahrung verstanden (Tervooren 2000). Im schulischen Kontext bedeutet Behinderung, dass die normative Erwartung schulischer Leistungen nicht erfüllt wird (Weisser 2005, 15 f). Die Organisation reagiert hiermit mit der Vergabe von „sonderpädagogischem Förderbedarf“ bzw. von „besonderem Bildungsbedarf“ (siehe Kapitel 4.4.1). In einem zweiten Abschnitt werden die spezifischen Benachteiligungen, die im schulischen Kontext mit Behinderung einhergehen, vorgestellt (siehe Kapitel 4.4.2).

4.4.1 Behinderungsbedingte Heterogenität

„Behinderung“ als alltagssprachlicher Begriff unterscheidet sich in seiner Bedeutung vom fachwissenschaftlichen Verständnis; doch auch dieses Verständnis ist vielschichtig, da der Begriff in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen verwendet wird (wie der Erziehungswissenschaft und der Gesundheitswissenschaft) und aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven. Eine grundlegende Unterscheidung besteht zwischen einem medizinischen oder ontologisierenden und einem sozialwissenschaftlichen Verständnis von Behinderung.

Im erstgenannten Modell wird Behinderung als Schädigung verstanden. Folglich stellt sie eine *Dysfunktion* dar, die auf eine Anomalie, auf eine Abweichung zurückgeführt wird. Eine *Schädigung des Körpers* kann in organischer, mechanischer oder psychischer Hinsicht vorliegen. Die Beschreibung von Abweichung oder Anomalien erfolgt vor dem Hintergrund einer normierten Vorstellung, wie ein Mensch ist, bzw. einer unterstellten menschlichen Normalität. „Schädigung“ bezeichnet dann den Verlust oder die Abweichung von dieser Norm, die meist zu Einschränkungen für die betroffenen Personen führt. Menschen mit derartigen Einschränkungen können Erwartungen, die (implizit) an sie gestellt werden, nicht erfüllen, da die Schädigung sie daran hindert. Mit dieser Zuschreibungsform von Behinderung als einer Schädigung geht das Risiko der Verkürzung von Behinderung als einem individuellen Merkmal einher, die eine Reduktion des Individuums auf seine Schädigung darstellt (Hirschberg 2003, 172 ff).

**ontologisierendes
Modell**

sozialwissenschaftliches Modell

In den „Disability Studies“ und in Teilen der Behindertenpädagogik wurde diese Kritik aufgegriffen und ein soziales Modell von Behinderung entwickelt. *Gesellschaftliche Benachteiligungen* beschreiben das, was hier mit Behinderung gemeint ist. Das Vorliegen von Schädigungen wird hier im Kontext ihrer gesellschaftlichen Interpretation und mit diesen in Zusammenhang stehenden Beeinträchtigungen verstanden. Sind Partizipation und Teilhabe von Menschen behindert, so liegt die Ursache nicht in der attestierten Schädigung, sondern in der Bearbeitung der Schädigung in menschlichen Interaktionen und Praktiken. Die Lebensbedingungen von Menschen, die in ihrem Alltag geschädigt oder benachteiligt werden, hierzu zählt auch die Schule als Lebensraum von Kindern und Jugendlichen, sind in sozialer wie in materieller Hinsicht der maßgebliche Bezug bei der Betrachtung von Behinderung in einem sozialen Modell.

„Impairment“ und „disability“

Die Unterscheidung zwischen „impairment“ (Schädigung) und „disability“ (Behinderung) ist leitend für das soziale Modell von Behinderung. „Impairment“ bezieht sich auf eine „objektive“ Schädigung, die mithilfe von Kriterien festgestellt wird und letztlich eine soziale Vereinbarung darstellt, vergleichbar mit der Einteilung von Mann/Frau aufgrund biologischer Kriterien. Sie bezieht sich auf körperliche Strukturen oder Prozesse. Aktivitätseinschränkungen und damit verbundene Benachteiligungen im gesellschaftlichen Status werden als „disability“ bezeichnet (Kastl 2010, 49).

Disability Studies

Die Unterscheidung zwischen ontologisierendem und sozialem Paradigma der Betrachtung von Behinderung wird sowohl innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurses als auch in den Disability Studies weiter differenziert. Die Bezugnahme auf unterschiedliche Metatheorien, wie z. B. dem dialektischen Materialismus oder der Systemtheorie, spiegelt eine differenzierte sonderpädagogische Betrachtung und Definition von Behinderung wider, basierend auf einem Diskurs mit verschiedenen, miteinander streitenden Positionen (Überblick: Bleidick 1999; Moser/Sasse 2008; Vernooij 2007). Die Konsequenzen, die für pädagogisches Handeln, für pädagogische Praktiken abgeleitet werden, sind bezogen auf die jeweilige Vorstellung dessen, was unter „Behinderung“ gefasst wird und können folglich sehr unterschiedlich ausfallen.

Disability Studies

„Disability Studies“ ist eine Forschungsrichtung, die Behinderung als soziale Konstruktion begreift und sich sozialwissenschaftlich mit dem Phänomen der Behinderung auseinandersetzt. Die Perspektive, die Behinderung als Ergebnis sozial konstruierter Barrieren versteht, geht wesentlich auf Analysen und Erkenntnisse der Behindertenbewegung zurück (bifos e. V. 2012).

Behinderung ist eine Zuschreibung, die nicht nur im schulischen Kontext herangezogen wird, sondern auch in anderen gesellschaftlichen Feldern wie der Sozialgesetzgebung und im Gesundheitsbereich. Eine solche Definition stellt die der Weltgesundheitsorganisation (WHO) dar. Aufgrund ihrer prominenten Bedeutung für pädagogische Zusammenhänge soll das Konzept hier vorgestellt werden.

Die WHO unterscheidet in der ICF, der „International Classification of Functioning, Disability, and Health“, die Funktionsfähigkeit und ihre Einschränkung hinsichtlich der Körperfunktionen und -strukturen sowie die Aktivitäten und die Partizipation von den Kontextfaktoren der Umwelt und der konkreten Person. Die Betonung des gesellschaftlichen Kontextes der WHO-Definition beinhaltet die Einstellungen, die Menschen gegenüber Menschen mit Funktionsbeeinträchtigungen als Teil von Behinderung haben – respektive als die Behinderung aus-

WHO-Definition

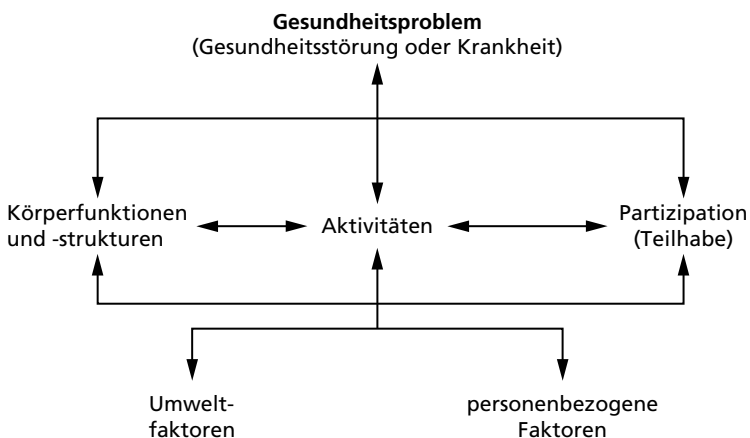


Abb. 10: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (WHO 2005, 23)

lösendes und hervorbringendes Element. Die Partizipationsmöglichkeiten von Personen, die hierdurch eingeschränkt sind, werden in die Definition einbezogen.

Ausgangspunkt der Überlegungen der WHO-Definition ist die Funktionsfähigkeit („functioning“) des Menschen. Mit der dreiteiligen Unterscheidung von Körperfunktionen und -strukturen, Aktivität sowie Partizipation an Lebensbereichen umschreibt die ICF ein sogenanntes „bio-psycho-soziales Modell von Gesundheit“. Abweichungen hiervon werden als Krankheit oder als Behinderung gefasst. Probleme in einem oder allen drei Bereichen führen zu Gesundheitsstörungen bzw. Behinderungen. *Behinderung wird als Oberbegriff für Abweichungen von der Funktionsfähigkeit* verstanden. Die Ursachen hierfür und hiervon können in Umweltfaktoren liegen, also in interaktiven Bezügen zwischen den Menschen, oder in personenbezogenen Aspekten (WHO 2005, 5).

Mithilfe der WHO lässt sich eine eingeschränkte körperliche Funktion wie das Fehlen der Beine erst dann als ein Problem beschreiben, wenn in der Folge (einzelne) menschliche Aktivitäten nicht ausgeführt werden können und/oder dadurch die Teilhabe oder Partizipation eingeschränkt sind.



Letzteres wäre der Fall, wenn Karl, der sich mithilfe eines Rollstuhls fortbewegt, nicht an der schulischen Aktivität „Bergwanderung“ teilnehmen kann, da der ausgesuchte Weg nicht rollstuhlgängig ist und für ihn keine andere Möglichkeit der Partizipation besteht. Hingegen wäre Karls Teilnahme am schulischen Besuch eines Museums, das rollstuhlgerecht zugänglich ist, nicht eingeschränkt. Er kann in vergleichbarer Weise wie seine nicht auf den Rollstuhl angewiesenen Peers an dieser schulischen Aktivität teilnehmen.



Zu den Umweltfaktoren gehören in beiden Beispielen neben der örtlichen Beschaffenheit der potenziellen Schulausflugsorte auch die Entscheidung (der Lehrpersonen), den Ausflug an den einen oder den anderen Ort zu machen. Die Entscheidung gestaltet die Umwelt, die von Karl vorgefunden wird. Umweltbedingungen umschreiben also die materiellen, sozialen und auch die einstellungsbezogenen Perspektiven der Umwelt. Hierzu zählen folglich auch Gesetze, Vorschriften und Regeln.

Kritik an der ICF Die Unterscheidung der ICF zwischen Schädigung (also der messbaren Abweichung von der als „Gesundheit“ gefassten Vorstellung) und der interaktiven, gesellschaftlichen Interpretationen dieser Schädigung, die durch soziale Bezüge Behinderung herstellt, macht den sozialwissenschaftlichen Anteil der Definition aus. Gleichzeitig verweist die ICF auf ein relatives Verständnis von Behinderung, das in

Beziehung zur Umwelt definiert wird (Cloerkes 2007, 6 f). An der ICF wird kritisiert, dass die Klassifizierung von Behinderung entlang negativer Beschreibungen erfolgt, die zur Stützung eines Normalitäts- und Abweichungskonstruktes beitragen. Die ICF bleibt entsprechend inkonsequent in ihrer Definition (Hirschberg 2003, 177 f).

Aus einem sozialen und wissenssoziologischen Verständnis heraus können Erfahrungen der Behinderung auch im Sinne eines Milieus konzipiert werden. Ein Beispiel hierfür stellt die Gruppe von Menschen dar, die gehörlos ist und sich als eine sprachlich-kulturelle Minderheit, im Sinne eines Milieus, versteht. Der Gruppe ist ihre Hörschädigung bewusst, jedoch reflektiert sie diese nicht als ein Defizit, sondern als ein sprachliches Problem, das im Kontakt mit der hörenden Gesellschaft auftritt (Galic 2005, 156).

**milieugebundene
Erfahrung**

Die lautsprachliche Kommunikation zwischen Anton, der gehörlos ist und gebärdensprachlich kommuniziert, und seiner Umwelt ist behindert, wenn er in der Schule auf Lehrpersonen trifft, welche die Gebärdensprache nicht beherrschen. Durch den Einsatz respektive den Erwerb der Gebärdensprache aufseiten seiner Lehrerin kann die Behinderung in der Interaktion zwischen Anton und ihr als bildungsrelevanter Bezugsperson überwunden werden. Vergleichbares, jedoch nicht Identisches gilt für den Erwerb lautsprachlicher Kommunikation durch Anton. Seine Möglichkeiten des Lautspracherwerbs sind aufgrund seiner körperlichen Voraussetzungen begrenzt.



Die Frage nach Behinderung kann also verstanden werden als eine Frage der Passung zwischen Interaktionspartnern und -partnerinnen. Im folgenden Beispiel aus dem Bereich der emotional-sozialen Entwicklung fehlt innerhalb einer pädagogisch gestalteten Interaktionssituation ein solches Passungsverhältnis.

Maja fällt im sozialen Kontext des Unterrichts als unruhig und impulsiv auf. Ihre Impulsivität wird im Vergleich zu der expliziten Norm ihrer Klasse beschrieben und enthält Erwartungen an das Verhalten von Maja wie an das der anderen im Unterricht. Die Maja zugeschriebenen Auffälligkeiten werden häufig mit ADS (Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom) umschrieben. Maja gelingt es beispielsweise nicht, sich in Situationen wie dem Morgenkreis an Gesprächsregeln zu halten und/oder länger als zehn Minuten konzentriert an einer Aufgabe zu arbeiten. Diese Situationen überfordern das Mädchen; Maja kann die an sie gestellten Anforderungen nicht erfüllen. Die Behinderung liegt in diesem Fall nicht bei Maja, sondern in der Interaktionssituation des Unterrichts. In dieser werden Anforderungen an sie gestellt, die bestimmte sozial-emotionale Kompetenzen als von ihr entwickelt und erlernt voraussetzen. In ihrer bisherigen Biografie konnte Maja diese Praktiken und Verhaltensweisen jedoch nicht in ausreichendem Maße erwerben oder als bedeutsam erfahren,



sodass sie in der Situation nicht mit den vonseiten der Lehrkräfte erwarteten Verhaltensweisen reagieren kann. Ihre erworbenen Handlungsmöglichkeiten passen nicht mit den von ihr erwarteten zusammen. Folglich stellen sich in pädagogischen Handlungssituationen die Fragen, warum Maja bisher nicht die Möglichkeiten hatte, eine längere Konzentrationsspanne zu entwickeln (angebotene Themen stellten für sie z.B. keinen Anlass dar, sich mit ihnen auseinanderzusetzen) und – daran anknüpfend – welche Formen von Angeboten geschaffen werden können/sollten, damit Maja das gewünschte soziale Verhalten im Unterricht zeigen kann?

spezifische Maßnahmen

Die zwei Beispiele verdeutlichen, dass die Entwicklung und das Lernen bei Schüler/-innen, die unter der Bedingung von Schädigungen und/oder Behinderung lernen und sich entwickeln, nicht grundsätzlich anders verlaufen als bei jenen, die ohne Schädigungen lernen und sich entwickeln. Die Bedingungen, unter denen die entsprechenden Prozesse stattfinden, unterscheiden sich jedoch, sodass spezifische Maßnahmen erforderlich sein können. Beispielsweise ist bei Kindern und Jugendlichen, die gehörlos sind, die Unterstützung des Erwerbs der deutschen Schriftsprache auf spezifische Methoden angewiesen, da sie sich beim Erwerb der Schriftsprache nicht an der Lautsprache orientieren können.

Die vorgenommene analytische Trennung der zwei Ursachen bedeutet nicht, dass sich in der Praxis und bei konkreten Kindern und Jugendlichen nicht auch Überschneidungen finden lassen und/oder dass sich soziale Benachteiligungen zu tatsächlich messbaren Abweichungen ausweiten.



Exemplarisch hierfür kann erneut auf Antons Fall zurückgegriffen werden, der gebärdensprachlich kommuniziert. Ihm ist es, aufgrund seiner eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten, vermutlich auch wegen fehlender bzw. einer eingeschränkten Anzahl an Interaktionspartner/-innen und/oder sprachlich bedeutsamer Anlässe kaum möglich, begriffliches und lautsprachliches Wissen zu erwerben. Anton hat damit ein erhöhtes Risiko, in der Schule als „lernbehindert“ bezeichnet zu werden, da ihm zahlreiche Begriffe fehlen, die im Sachunterricht und/oder im Deutschunterricht als der Alltagssprache zugehörig vorausgesetzt werden. Dass Anton bisher keine Gelegenheit hatte, in für ihn bedeutsamen Interaktionssituationen seinen begrifflichen Wortschatz entsprechend zu entwickeln und zu erweitern, bleibt in der Diagnose häufig unberücksichtigt.

Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf als schuleigene Kategorie der Behinderung: Die Organisation Schule operiert nicht mit dem Begriff der Behinderung, sondern mit dem des „sonderpädagogischen Unterstützungsangebotes“. Er kann als spezifische schul-

interne Variante der Beschreibung von Behinderung verstanden werden – als eine Antwort auf Schüler/-innen, welche die an sie gestellten Rollenerwartungen nicht erfüllen bzw. an ihnen scheitern (Weisser 2005, 15 f) oder bei denen die pädagogischen Maßnahmen nicht ausreichen, um Bildungs- und Lernprozesse zu initiieren. Das sonderpädagogische Unterstützungsangebot hat zahlreiche begriffliche Vorläufer, die – wie dieser Begriff auch – inhaltlich auf individuellen Zuschreibungen beruht.

In den KMK-Empfehlungen von 1994 wird die Terminologie der Empfehlungen von 1972, der „Sonderschulbedürftigkeit“, vom „sonderpädagogischen Förderbedarf“ als Umschreibung von Behinderung im schulischen Kontext abgelöst. Von der KMK wird er wie folgt definiert:

**sonderpädagogischer
Förderbedarf**

Definition:

„*Sonderpädagogischer Förderbedarf* ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können.“ (KMK 1994, 5).

Diese Definition bleibt ungenau, da „sonderpädagogischer Förderbedarf“ dann vorliegt, wenn Schüler/-innen ihn brauchen. Offen bleibt auch, wie sich sonderpädagogische Förderung von pädagogischer Förderung unterscheidet. Ein weiterer ungeklärter Punkt ist die Unterscheidung von Sonderschulbedürftigkeit und sonderpädagogischem Förderbedarf, die parallel zueinander Verwendung finden (Bleidick et al. 1995, 254). Zudem steht diese Definition im Widerspruch zur „Salamanca Erklärung“ (UNESCO 1994), in der man sich für die gemeinsame Bildung aller Kinder und Jugendlicher ausspricht (UNESCO 1994, 2).

Wie die Sonderschulbedürftigkeit zielt auch der sonderpädagogische Förderbedarf darauf, Differenzen zwischen Schüler/-innen zu beschreiben und zwar gegenüber jenen, die ohne spezifischen Förderbedarf die Schule und den Unterricht besuchen. Der Begriff schreibt den Schüler/-innen den Bedarf zu. Im Kontext von Schule hat die Ausstellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs eine Erhöhung der Ressourcen zur Folge, in sächlicher wie in personeller Hinsicht. Die Vergabe von Ressourcen ist finanziell und rechtlich an die Zuweisung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gebunden. Dies wird als „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ bezeichnet, da zusätzliche

**Etikettierungs-
Ressourcen-
Dilemma**