

Schuppener/Schlichting/Goldbach u.a.

# **Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung**

**Kohlhammer**

## Die Autorinnen



Dr.in Anne Goldbach, Dr.in Mandy Hauser, Dr.in Helga Schlichtung und Prof.in Dr.in Saskia Schuppener sind Wissenschaftlerinnen im Bereich der Pädagogik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig.

Saskia Schuppener, Helga Schlichting, Anne  
Goldbach, Mandy Hauser

# **Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung**

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

1. Auflage 2021

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-025251-6

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-025252-3

epub: ISBN 978-3-17-025253-0

mobi: ISBN 978-3-17-025254-7

## Vorwort des Herausgebers

Es existieren zurzeit relativ unterschiedlich strukturierte und gestaltete Lehrwerke zu den verschiedenen Ausprägungen der sog. Behindertenpädagogik, diese sind jedoch häufig recht kategorial orientiert und nehmen aktuelle disziplin- und professionsbezogene Diskurse auf den Feldern der Behindertenhilfe kaum einmal auf. Zudem konzentrieren sich viele dieser Lehrwerke auf das Handlungsfeld der Schule: In diesem und von diesem ausgehend scheint somit ein Großteil der Behindertenpädagogiken stattzufinden.

Die Bände mit dem Reihentitel »Kompendium Behindertenpädagogik« versuchen dieser Situation Abhilfe zu schaffen, da in jedem der geplanten Publikationen alle Ausprägungen einer je spezifischen behindertenpädagogischen Grundlegung sowohl durch die Perspektiven der Disziplin und Profession als auch durch eine organisations- und handlungsfeldbezogene Lebenslauforientierung beschrieben, analysiert und konzeptuell verortet werden. Vor diesem Hintergrund ist auch die Gliederungslogik aller Bände zu verstehen, in welcher die Autorinnen und Autoren ihre Inhalte durch die Perspektiven dieser drei größeren Kapitel (Disziplin – Profession – Organisationen/Handlungsfelder) fokussieren und darstellen.

Im Hinblick auf die Beschreibung der Disziplin wird es jeweils darum gehen, die theoretischen Begründungsmuster einer je spezifischen Behindertenpädagogik darzulegen, diese historisch zu verorten, die begründenden Leitideen und Modelle vorzustellen sowie Aussagen zu jeweiligen ethischen Positionierungen im Kontext dieser Pädagogik einzunehmen bzw. zu formulieren. Auch wenn der Begriff der »Behinderung« zurzeit intensiv diskutiert wird, er zudem nicht in allen Punkten kohärent ist, erscheint er im Rahmen der Gesamtdarstellung der hier zu bearbeiteten Themen als Brücke zwischen den einzelnen Teilbereichen und Problemen nutzbar zu sein. Dennoch wird er in den

unterschiedlichen Bänden dieser Reihe, im Hinblick auf die jeweilige Thematik, konkret beschrieben, analysiert und gegebenenfalls kritisiert und modifiziert werden. Die Aussagen der einzelnen Bände stellen folglich auch eine kritische Differenzierung und Weiterentwicklung des Begriffes der »Behinderung« dar. Im Rahmen der Professionsorientierung, also dem zweiten größeren Kapitel des jeweiligen Bandes, werden dann Konzepte, Methoden und Handlungsansätze dargelegt, so wie sie sich im Rahmen dieser Pädagogik, für die jeweils entsprechende Organisation als zielführend erwiesen haben bzw. als relevant erweisen können. In einem letzten größeren Kapitel wird dann die institutionelle Begründung und organisatorische Differenzierung einer je spezifischen Pädagogik erläutert. Hierbei wird auf die lebenslauforientierte Darstellung des pädagogischen sowiees eingegangen, so dass dieser nicht nur für den Bildungsbereich, sondern auch für weitere behindertenpädagogische Handlungsfelder beschrieben wird. Hierbei unterscheidet die Differenziertheit der Lebenslaufperspektive die verschiedenen pädagogischen Disziplinen, d.h. dass diese in jenen höchst unterschiedlich ausgeprägt ist, wahrgenommen wird und (strukturelle wie inhaltliche) Konsequenzen erforderlich macht.

Einen zentralen weiteren Inhalt bildet der, auch kritisch zu führende, Inklusionsdiskurs: dieser stellt das Querschnittsthema dar, welches in allen drei Unterkapiteln bearbeitet wird – eine innovativ, diffizil und kritisch differenziert dargelegte Positionierung der Inklusion ist folglich das Netz bzw. das Referenzsystem aller Kapitel und Aussagenkomplexe der jeweiligen Bände. Hierbei wird es jedoch, je nach Autorin und Autor sowie konkretem Thema zu unterschiedlichen Gewichtungen kommen. In der wechselseitigen Durchdringung einer inklusiven Perspektive mit den Themen der Disziplinentorientierung, der Professionsbezogenheit und der hierbei relevanten Organisationen und Handlungsfelder leistet demzufolge jeder Band dieser Reihe eine in sich schlüssige und kohärente Gesamtdarstellung des jeweiligen Themenfeldes.

Heinrich Greving

# Inhalt

**Vorwort des Herausgebers**

**Vorbemerkung der Autorinnen**

**Eine Einführung**

**Zum Grundverständnis des Etiketts »Geistige Behinderung«  
– eine Annäherung von außen ...**

Begrifflichkeitsdiskurse

Definitorische Annäherungen

**Teil I Disziplinäre Grundlagen**

**1 Historische Entwicklungen**

1.1 (Soziale) Exklusion

1.2 Frühe heilpädagogische Bemühungen

1.3 Die Zeit des Nationalsozialismus

1.4 Entwicklung einer sogenannten  
Geistigbehindertenpädagogik

1.5 Blickrichtung Inklusion – Aktuelle politische und rechtliche  
Entwicklungen

1.6 Exkurs: Rolle der Selbstvertreterinnen\*

**2 Ethische und philosophische Grundlagen**

2.1 Ethisch-normative Reflexionsnotwendigkeit



- 2.2 Anthropologische Positionen und Menschenbilder
- 2.3 Bioethische Entwicklungen und Einflüsse
- 2.4 Ausgewählte ethische Aspekte

### **3 Fachwissenschaftliche Zugänge**

- 3.1 Medizinisch-psychologische Sichtweisen
- 3.2 Soziologische Annäherungen
- 3.3 Ableismus und Disableismus
- 3.4 Materialistisch-konstruktivistische Perspektiven
- 3.5 Bedeutung subjektiver Perspektiven

### **4 Forschung im Kontext zugeschriebener geistiger Behinderung**

- 4.1 Geschichtliche Entwicklung der Forschung im Kontext zugeschriebener geistiger Behinderung
- 4.2 Disability Studies
- 4.3 Ansätze gemeinsamen Forschens
- 4.4 Inklusionssensible Hochschule – Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung als Akteurinnen\* im tertiären Bildungsbereich

### **5 Fazit und Perspektiven: Disziplinäre Kernfragen einer Pädagogik der Verbesonderung**

- 5.1 Dekonstruktion, Rekategorisierung und die disziplinäre Verortung einer verbesondernden Pädagogik
- 5.2 Zur Rolle der Subjekte: die Disziplin als »Interessensvertretung« und »Wissenslieferantin\* für Inklusion«?

## **Teil II Professionsentwicklung und Konzepte**

## **1 Pädagogische Leitkonzepte**

- 1.1 Normalisierung
- 1.2 Selbstbestimmung und Empowerment
- 1.3 Exkurs: Assistenz(verhältnisse)
- 1.4 Partizipation und Teilhabe
- 1.5 Exkurs: Leichte Sprache im Kontext von Partizipation und Barrierefreiheit
- 1.6 Integration und Inklusion

## **2 Diagnostik**

- 2.1 Ethische Fragen im Bereich der Diagnostik
- 2.2 Diagnostik des ›Förderschwerpunktes geistige Entwicklung‹
- 2.3 Zum Dilemma der Intelligenzdiagnostik
- 2.4 Ansätze einer prozessorientierten dialogischen Diagnostik
- 2.5 Bedeutung einer Diagnostik im Kontext von Inklusion

## **3 Bildung**

- 3.1 Grundverständnis von Bildung
- 3.2 Zum Risiko des Bildungsreduktionismus
- 3.3 Zur transitiven Dimension von Bildung
- 3.4 Zur reflexiven Dimension von Bildung
- 3.5 Zusammenfassende Gedanken zu Bildungsfragen und -perspektiven

## **4 Förderung, Therapie und Pflege**

- 4.1 Förderung und Förderkonzepte
- 4.2 Die Bezugsprofessionen Medizin, Therapie und Pflege

4.3 Professionelle Kooperation

4.4 Exkurs: Schmerzen als interprofessionelle Herausforderung für Medizin, Pflege, Therapie und Pädagogik

4.5 Exkurs: Herausforderndes Verhalten im Kontext interprofessioneller Vernetzung und Kooperation von Pädagogik, Psychiatrie und Therapie

## **5 Fazit und Perspektiven: Spannungsfelder und Reflexionsanforderungen an die Profession einer verbesondernden Pädagogik**

5.1 Flexinormalistische Reflexionsnotwendigkeit – zum Spannungsfeld der (De)Kategorisierung und Dekonstruktion in der pädagogischen Praxis

5.2 Subjektorientierung als Kernaspekt im Kontext von Interprofessionalität

## **Teil III Lebensbereiche und institutionelle Strukturen**

### **1 Vorschulischer Bereich**

1.1 Eltern und Familie

1.2 Frühförderung

1.3 Kindertagesstätten

### **2 Schule**

2.1 Zur Entwicklung verbesondernder Schulstrukturen

2.2 Differentielle Schulsettings - von der Segregation zur inklusiven Beschulung?

2.3 Zur Rolle von Schulbegleitung

2.4 Ziele des (Fach)Unterrichts

2.5 (Fach)didaktische Ansätze und Unterrichtsprinzipien

### **3 Beruf**

3.1 Berufliche Bildung

3.2 Angebote beruflicher Teilhabe

3.3 Akteurinnen\* der beruflichen Integration

3.4 Reflexion der beruflichen Teilhabesituation

### **4 Wohnen**

4.1 Strukturelle Dilemmata zur Wohnsituation

4.2 Differente Wohnangebote

4.3 Unterstützungsleistungen für selbstbestimmtes  
inklusionsorientiertes Wohnen

### **5 Freizeit**

5.1 Teilhabesituation von Menschen mit zugeschriebener  
geistiger Behinderung

5.2 Selbstbestimmte Freizeit und persönliche Assistenz

### **6 Alter**

6.1 Älterwerden und alt sein

6.2 Alter und Krankheit

6.3 Übergang in den Ruhestand – Bildung im Alter

6.4 Wohnen im Alter

6.5 Sterben, Tod und Trauer

### **7 Fazit und Perspektiven: Reflexionen von Verbesonderung im Kontext von Institutionsentwicklung und differenten Lebensbereichen**

7.1 Zur Relevanz der Frage nach ReInstitutionalisierung oder  
DeInstitutionalisierung

## 7.2 Subjekt-Perspektiven auf (De)Kategorisierungsrisiken im Bereich der Institutionalisierung

### **Literaturverzeichnis**

## Vorbemerkung der Autorinnen

Wir möchten dem Buch ein paar wenige, uns aber wichtige Bemerkungen voranstellen. Sie sind für uns von Bedeutung, weil sie unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Positionen im Buch durch die Standortgebundenheit und Situiertheit der Autorinnen nachvollziehbar machen und gleichzeitig die zu Grunde gelegten Überlegungen für den Versuch von diskriminierungssensibler Sprache im Buch erläutern.

### Standortbestimmung der Autorinnen

Wir vier Autorinnen dieses Buches verstehen uns allesamt als Frauen ohne Behinderungserfahrungen. Unsere unterschiedlichen Biografien sind jedoch geprägt durch viele Erfahrungen des Miteinanders mit Menschen mit Behinderungserfahrungen. Unsere Gedanken dürfen Sie/dürft ihr insgesamt als eine Zusammenführung von Gedachtem, Gelesenem und auch Erlebtem verstehen.

Unsere Autorinnen-Standpunkte sind in der Schreibweise als *autoreferenziell* zu verstehen. Wir sind somit immer selbst Teil des Prozesses der Wissensproduktion, und dementsprechend ist auch das hier Lesbare vor dem Hintergrund unserer – z. T. sehr unterschiedlichen – Wissens- und Erfahrungskonstruktionen zu verstehen.

Wenngleich wir die Perspektive von Personen mit Behinderungserfahrungen – bedingt und geprägt durch Freundschaften und kollegiale Verbundenheit, die wir in der *Zusammenarbeit in Forschung<sup>1</sup> und Lehre<sup>2</sup>* erfahren – mitdenken und versuchen, an vielen Stellen sichtbar/kenntlich zu machen, ist das Buch dennoch als primäres *Abbild einer privilegierten Außenperspektive* zu verstehen.

Gümüşay (2020) definiert es als Privileg bestimmter Personen(gruppen), als »Unbenannte« leben zu dürfen: Das heißt, nicht auf eine Kategorie begrenzt und ›verkollektiviert‹ zu werden und hinter einem Gruppenetikett zu verschwinden (wie bspw. »Geflüchtete« als kollektiv »Benannte«). Dieses Privileg trifft auch auf uns Autorinnen zu, da wir in der Regel nicht auf ein Merkmal reduziert und dadurch in unserem Sein begrenzt werden und uns somit dieser Erfahrungshintergrund fehlt.

## **Bedeutung von Sprache und besondere Zeichensetzungen**

»Es darf bei der Wahl unserer Worte nie nur um konservatorische Belange gehen, es muss eine Rolle spielen, welche Ideologien, welche Ungerechtigkeiten sie stützen. In diesem Sinne geht es bei gerechter Sprache gerade *nicht* um Partikularinteressen – sondern darum, dass Sprache sich wandeln darf, um sich an Menschenrechten, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Chancengleichheit zu orientieren« (Gümüşay 2020, 126; Hervorhebung i. O.).

Wir verstehen Sprache im Sinne einer materialistischen Sprachkritik als gesellschaftlich und historisch verortet und sind uns darüber im Klaren, dass eine »möglichst inklusive Benennung [...] noch nichts an der Verfasstheit der Gesellschaft« (AFBL 2018, 205) ändert. Dennoch möchten wir – neben einer fachbezogenen gesellschaftskritischen Positionierung – die Perspektive der Wirkmacht von Sprache zur Stabilisierung gesellschaftlicher Zustände einbeziehen und als kritikwürdig beleuchten.

Wir verwenden in unseren Ausführungen hauptsächlich das generische Femininum mit einem \*Sternchen (z. B. Forscherinnen\*), wobei wir das \*Sternchen als Kritik am hegemonialen binären Geschlechterverständnis<sup>3</sup> verstehen. Durch diese sprachliche Setzung möchten wir zum einen dem Umstand Rechnung tragen, dass die Perspektiven von Frauen sowie sich als nicht-binär verstehenden Personen, wie Inter- und Transpersonen, nach wie vor in der Wissenschaft deutlich unterrepräsentiert sind. Dieser Zustand wird seit jeher beispielsweise von den Akteurinnen\* der Frauen- und Geschlechterforschung und den Queerstudies kritisiert. Zum anderen versuchen wir, möglichst diskriminierungssensibel zu agieren, wohl wissend, dass sich gerade um die Frage der ›richtigen‹ Ausdrucksweise vielfältige Debatten ranken, die sich auf unterschiedliche

Theorieansätze beziehen: »Über die Umsetzung im geschriebenen wie gesprochenen Text gibt es keine Einigung: Binnen-I, Schrägstrich, -x, Sternchen, generisches Femininum und/oder Unterstrich, für alle Varianten gibt es Verfechterinnen« (AFBL 2018, 203) – und jede dieser Varianten birgt die Gefahr, dass sich Einzelpersonen oder Personengruppen nicht angesprochen bzw. repräsentiert fühlen.

Für Begrifflichkeiten, welche in historischen oder auch aktuellen Zusammenhängen diskriminierende oder diskreditierende Qualität entfalten sowie ein Hinweis auf Benachteiligung oder Diskussionswürdigkeit sind oder vergangene wie gegenwärtige Dilemmata aufzeigen, nutzen wir ›*einfache Anführungszeichen*‹ zur Kenntlichmachung (z. B. angeborener ›Schwachsinn‹, ›hegemonialer Diskurs‹, ›Kategorisierungsfalle‹). Die Verwendung (historischer) Originaltermini erscheint jedoch stellenweise hoch relevant, um die Wirkung im jeweiligen zeitlichen (Entstehungs)Zusammenhang aufzuzeigen<sup>4</sup>.

Grundsätzlich teilen wir die *Sehnsucht* von Kübra Gümüşay »nach einer Sprache, die Menschen nicht auf Kategorien reduziert. Nach einem Sprechen, das sie in ihrem Facettenreichtum existieren lässt. Nach wirklich gemeinschaftlichem Denken in einer sich polarisierenden Welt<sup>6</sup> « (2020, Klappentext).<sup>5</sup>

Saskia Schuppener, Helga Schlichtung, Mandy Hauser, Anne Goldbach

Leipzig, im Januar 2021

- 
- 1 An der Universität Leipzig besteht seit 2007 im Arbeitsteam, welchem wir als Autorinnen angehören, eine Tradition in der Realisierung Partizipativer und Inklusiver Forschung, im Rahmen derer Menschen mit Behinderungserfahrungen die Forschungsarbeit bereichern.
  - 2 Seit Mai 2019 arbeiten in unserem Kolleginnen\*team im Institut für Förderpädagogik sechs Menschen mit Behinderungserfahrungen, die ihre Expertise perspektivisch als hauptamtlich Lehrende im Hochschulkontext einbringen: <http://www.quabis.info/> (03.04.2020).
  - 3 Ausnahmen gibt es in der Darstellung historischer Zusammenhänge, wenn beispielsweise bestimmte Berufsgruppen nahezu ausschließlich bzw. überwiegend durch Männer repräsentiert wurden (z. B. Ärzte und Psychiater im Nationalsozialismus).
  - 4 Es bleibt anzumerken, dass Sprache zum Themenfeld Behinderung auch gegenwärtig häufig noch paternalistisch ist (vgl. Krauthausen 2020).
  - 5 Mit ihrem Buch »*Sprache und Sein*« bereichert Kübra Gümüşay in beeindruckend poetischer und politischer Art und Weise den aktuellen Diskurs um eine respektvolle,



diskriminierungssensible Sprache. Sie lädt ein und macht Mut zu einem *gemeinsamen Denken* und *freien Sprechen* und dem Mitgestalten einer Gesellschaft, »in der alle gleichberechtigt sprechen und sein können« (183) und »einander Entwicklung zu[...]gestehen« (181).

## Eine Einführung

Dieses Buch stellt den Versuch eines Einblicks in jene inhaltlichen Felder dar, welche eine sogenannte *Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung* rückblickend und gegenwärtig beeinflussen. Wir haben versucht, uns mit den aktuellen disziplinbezogenen, professionsbezogenen und institutionsbezogenen Fragen sowie Entwicklungen in verschiedenen Lebensbereichen mit Blick auf eine nach wie vor existente *Pädagogik der Verbesonderung*<sup>6</sup> im Kontext sogenannter geistiger Behinderung aus unserer Perspektive zu beschäftigen und Ihnen/euch als Leserinnen\* hierzu einen Einblick zu geben. Wir möchten mit dem hier vorliegenden Band sowohl theoretischen Diskursen als auch Forschungserkenntnissen und Praxisfeldentwicklungen einen Raum geben und diese in wechselseitiger Bezugnahme deskriptiv aufgreifen sowie referentiell hinterfragen. Die fachlichen Einflüsse und Entwicklungen einer Pädagogik im Kontext zugeschriebener geistiger Behinderung werden versuchsweise *eklektizistisch* und *in schwerer (akademischer) Sprache* zusammengetragen und sollen zu Austausch, Diskussion und Weiterentwicklung einladen.

Eine Pädagogik, welche einen Personenkreis adressiert, der als geistig behindert diagnostiziert ist, kann aus unserer Sicht und vor dem Hintergrund einer selbstkritischen Betrachtung nur eine Pädagogik der Verbesonderung sein. Da sich diese Pädagogik über das Mandat für eine als ›besonders‹<sup>7</sup> stigmatisierte Personengruppe legitimiert, trägt sie in dilemmatisch-paradoxe Form zwangsläufig durch ihre Existenz auch zur Produktion und Reproduktion einer sogenannten Geistigen Behinderung bei. Sie markiert eine Gruppe von Menschen, »die eben auch durch diesen Status als Bezeichnete eine gesellschaftliche, institutionelle und bildungsmäßige Verbesonderung erfahren« (Musenberg & Riegert 2013, 152). Sie muss sich also bezüglich der

eigenen Standortfrage damit konfrontieren, selbst eine *Exklusionsmacht* zu verkörpern, die ihre Ziele vermutlich in letzter Instanz nur durch die eigene Auflösung verwirklichen kann (vgl. Dederich 2017).

Im Selbstverständnis einer verbessernden Pädagogik als Teildisziplin der Allgemeinen Pädagogik muss daher – quasi in einer Art Mindestanforderung – zwingend eine *gesellschafts- und selbstkritische Orientierung* implizit sein. Aus diesem Grund haben wir in diesem Buch auch inhaltliche Schwerpunktsetzungen gewählt, denen ein »kritischer Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse« (Dederich 2017, 28) innewohnt (u. a. soziologische Zugänge, die materialistische Behindertenpädagogik oder die Disability Studies) und welche sich im Theorierückgriff sowohl auf geisteswissenschaftliche Zugänge (z. B. phänomenologische Ansätze, humanistische Ansätze sowie dialektisch-hermeneutische Ansätze) als auch auf das sozialwissenschaftliche Paradigma (z. B. kritisch-rationale Ansätze, interaktionalistische Ansätze) berufen. Dieser Blick ist keineswegs neu<sup>8</sup>, aber er ist auch nicht selbstverständlich. Es gab ihn immer, es gibt ihn und es wird ihn geben müssen, solange von einer Mehrheitsgesellschaft eine *Dominanzkultur* (vgl. Rommelsbacher 2006) in Form von struktureller Diskriminierung ausgeht. Zudem kann ein gesellschaftsanalytischer und -kritischer Blick unermüdlich dazu beitragen, die »*Konfliktlinien bei der Umsetzung von Inklusion*« (Reich 2015, 30; Hervorhebung d. A.) entlang unterschiedlicher Differenzlinien in den Blick zu nehmen und reflexionsfähig zu machen<sup>9</sup>.

Somit ist das selbstkritische Verständnis einer Pädagogik der Verbesserung auch immer durch die *Synthese von pädagogischen und politischen Motiven*<sup>10</sup> gekennzeichnet: Menschenrechtsbasiertes pädagogisches Handeln ist immer auch notwendigerweise mit einer politischen Haltung verbunden und demzufolge auch als politisches Handeln zu verstehen. Die Sicherung und Ausgestaltung des Lebens- und Bildungsrechts von Menschen, die in unserer Gesellschaft als geistig behindert adressiert werden, impliziert im Speziellen die Reflexion verbessernder Strukturen und Praktiken. Diese Reflexion ist daher Kernauftrag der Disziplinentwicklung selbst, deren Erkenntnisse aus Theoriebildung und Forschung folgend die Profession bereichern sollen.

Die drei Zugangswege: Disziplin – Profession – Institution<sup>11</sup> kennzeichnen das strukturelle Vorgehen unserer Ausführungen. Mit den disziplin- und professionsbezogenen Fragen sollen Positionierungsfragen innerhalb der Fach- und Praxisdiskurse aufgegriffen und zur Diskussion gestellt werden; mit dem institutionsbezogenen Zugang versuchen wir, konstruktiv-kritische Einblicke in differente Lebensbereiche und handlungsbezogene (institutionelle und konzeptionelle) Praxisfelder zu geben. Diese Zugangsfelder werden in drei Teilkapiteln bearbeitet und jeweils am Ende mit einem zusammenfassenden, reflexiven Rückbezug auf die Kernfragen und Kernanliegen von Disziplin, Profession und Institution gerahmt.

»Disziplin und Profession stehen in einem diffizilen Verhältnis zueinander« (Moser & Sasse 2008, 18), weil sie unterschiedliche Interessen verfolgen: Die *Disziplin* folgt einem »*Erkenntnisinteresse*« und die *Profession* hat ein »*Wirksamkeitsinteresse*« (ebd., 18 in Ackermann 2013, 176). Was bedeutet dies für eine Pädagogik für Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung?

Folgt man Ackermann (2013), lässt sich eine eindeutige Differenzierung zwischen Disziplin (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) und Profession (Pädagogik) für die allgemeine Pädagogik nachvollziehen; in der Sonderpädagogik taucht sie nicht auf. Hier wird hingegen eher von einer »enge[n] Verflechtung von Profession und Disziplin« (Willmann 2015, 420) und damit einhergehend von einer wechselseitigen Beeinflussung sowie der Bedeutung der Sonderpädagogik als »Vermittlerin« (vgl. Ackermann 2013) zwischen Disziplin und Profession gesprochen. Demzufolge fehlt eine klare Trennung der Entwicklung von Disziplin und Profession (auch) auf der Subebene der sogenannten Pädagogik im Kontext zugeschriebener geistiger Behinderung, die noch dadurch verstärkt wird, dass pädagogische Leitvorstellungen sich in der historischen Entwicklung weniger dem Gegenstand »Bildung als Möglichkeit« gewidmet haben – und damit anschlussfähig gewesen wären an die Bildungswissenschaft –, sondern den Leitvorstellungen von Förderung und Therapie verschrieben haben und damit eher die Bedingungen von Bildung, nicht jedoch ein Bildungsverständnis selbst, fokussierten (vgl. ebd.)<sup>12</sup>.

Hinzu kommt ein deutlich spürbarer Veränderungsdruck, welcher »das Selbstverständnis der Disziplin und der Profession« (Dederich 2017, 23) der Sonderpädagogik im Allgemeinen, deren Rolle im Rahmen des Inklusionsdiskurses und der Umsetzung von Inklusion immer wieder zur Diskussion stellt. Wie oben erwähnt, sollte also ein kritischer Blick auf die Pädagogik bei so genannter geistiger Behinderung integraler Bestandteil disziplin- und professionsbezogener Fragen sein, der jedoch nicht ganz widerspruchsfrei sein wird, weil:

1. die sogenannte Pädagogik für Menschen, die als geistig behindert adressiert werden, auf eine Genese als »Praxiswissenschaft« zurückblickt, welche sich »vornehmlich an den Herausforderungen der Profession entlang entwickelt hat und deren Status als Disziplin nach wie vor ein unsicherer ist« (Musenberg et al. 2015, 54);
2. Wechselwirkungen zwischen Profession und Disziplin z. B. durch die (Re)Produktion unterschiedlicher kategorialer Zuordnungsschemata erschwert sein können (vgl. Musenberg & Riegert 2013).

In Ermangelung der Möglichkeit, auf die tiefgreifenden Diskurse zu Professions- und Disziplinfragen der Sonderpädagogik im Allgemeinen einzugehen (hierzu sei u. a. auf Moser & Sasse 2008 sowie Laubenstein & Scheer 2017 verwiesen), möchten wir das jeweilige Verständnis hier auch nochmal aus einer subjektorientierten Perspektive<sup>13</sup> umreißen:

In der Profession steht aus Sicht des Selbstvertreters Ross (2010) die Vermittlung von »Könnensachen« im Mittelpunkt: »Du sollst mit mir über wichtige Dinge reden, über Könnensachen. Sachen, die ich kann. Nicht über Sachen, die ich nicht kann. Und mich niemals anschreien« (210). Pädagoginnen\* beschreibt Ross als »einen Professionellen, jemand, der eine Funktion hat, die mit Unterstützung oder Aufsicht bei Menschen mit Behinderung zusammenhängt« (211).

In der Disziplin sollte nach Ross eine Auseinandersetzung mit fachlichen Fragen und Einflüssen auf die Position der »Endverbraucher« im Mittelpunkt stehen: »Wir sind die Endverbraucher, die Pädagogik wird uns vorgestellt« (ebd., 208). Er kritisiert hier zu Recht, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten<sup>14</sup>

selbst an der Entwicklung der Disziplin nicht beteiligt waren und sich die sogenannten »fachlichen Grundlagen« der Disziplin ausschließlich *über* die betreffenden Hauptpersonen hinweg entwickelt haben. Er fordert sehr eindringlich, dass deren subjektive »Vorstellungen über die langfristigen ›outcomes« (209) in disziplin- und professionsbezogene Fragen einbezogen werden müssen<sup>15</sup>.

Ein aus unserer Sicht verbindendes Moment zwischen Profession und Disziplin liegt in dem Anspruch, dass sowohl Erkenntnis- als auch Wirksamkeitsinteressen mit dem Anspruch einer *gesellschaftskritischen Haltung* verbunden sein sollten: Sowohl als praktisch tätige(r) Pädagogin\* als auch als (Fach)Vertreterin\* einer (Sub)Disziplin sollte ein (Selbst)Verständnis (auch) darin bestehen, soziale (Macht)Verhältnisse zu erkennen, zu artikulieren und zu verändern (vgl. Kreamer 2019). Dies muss auf einer reflexionssensiblen Basis des eigenen Standpunktes und mit dialektisch-dialogischem Einbezug anderer Standpunkte – insbesondere auch jene Diagnose-erfahrener Personen – erfolgen.

Wir möchten also mit diesem Buch einladen zu einer Perspektive des *Hinterfragens von scheinbaren Normalitäten* und Hornscheidt und Oppenländer (2019) folgen, die fragen:

»Welche Normalitäten entstehen genau dadurch, wenn etwas nicht daraufhin befragbar scheint, dass es konstruiert ist – dass es getragen ist durch komplexe gesellschaftliche Strukturen und gewachsen über lange historische Zeiträume? Welche Gewalt wird durch diese unterhinterfragbar erscheinenden Normalitäten unkenntlich gemacht, dem Zugriff einer kritischen politischen<sup>16</sup> Perspektive entzogen?« (23).

In diesem Sinne möchten wir Mut machen, »etablierte und vertraute terminologische, akademische, institutionelle und professionelle Demarkationslinien« (Dederich 2017, 23) zu hinterfragen und damit immer auch Diskurse über die Bedeutung von Profession und Disziplin sowie die institutionelle Praxis kritisch zu verfolgen und mitzugestalten. Und wir möchten mit diesem Handbuch die »Wahrnehmungs- und Wissenspraxen im Feld der Behinderung« (Dederich 2009, 19) mit spezifischem Blick auf die Zuweisung einer geistigen Behinderung ein klein wenig sichtbar machen und reflektieren, welche *Engräume* und *Freiräume* – in akademischen und nicht-akademischen Feldern – (re)produziert werden und welche

## Limitationen und Chancen damit für die Begegnung und den Austausch von Menschen mit unterschiedlichen Biografien geschaffen werden.

---

- 6 Dieses Handbuch möchte Wegmarken einer *aussondernden Pädagogik* (Rückblick) über eine *Pädagogik der Verbesserdung* (Gegenwart) bis hin zu einer *inkluisiven allgemeinen Pädagogik* (Perspektive) versuchsweise konstruktiv-kritisch nachzeichnen.
- 7 Wir möchten an dieser Stelle auf den Beitrag von Raul Krauthausen »Warum ich das Wort ›besonders‹ nicht mehr hören kann« von 2020 verweisen, der in prägnanter Form auf den Euphemismus von ›besonders‹ und ›speziell‹ hinweist: »Ich kenne keinen Menschen mit Behinderung, der sich mit ›besonderen Bedürfnissen‹ beschrieben hören will. Zum einen stimmt es nicht. *Und zum anderen wirkt es bevormundend und von oben herab [...]*« (Hervorhebung i. O.): <https://raul.de/leben-mit-behinderung/warum-ich-das-wort-besonders-nicht-mehr-hoeren-kann/> (14.03.2020).
- 8 Mit Verweis auf »Das Sisyphe-Prinzip« (vgl. Greving & Gröschke 2002) bleibt hier anzumerken, dass die »mühselige Arbeit der Reform« in Form von Fragen »nach den normativen Grundlagen des gesellschaftlichen Zusammenlebens« eine *Schlüsselaufgabe unserer Disziplin* war, ist und bleiben wird (7 f.).
- 9 Hierbei gilt es auch auf die kritische Erziehungswissenschaft zurückzugreifen, welche daran erinnert, dass Gesellschaft ein *Zwangszusammenhang* ist, der auch für Inklusion gilt (vgl. Bärmig 2015b).
- 10 Wir folgen damit u. a. Feuser (2013), der »gesellschafts-politisches Handeln« als Kernaufgabe von Pädagogik betrachtet, »was i. e. S. als pädagogische Aktionen zu bezeichnende Handlungen von Erziehung Bildung, Unterricht, Therapie, Assistenz u. v. m nicht ausschließt« (232).
- 11 Ein institutionsbezogener Zugang lässt sich nicht isoliert und auf einer vergleichbaren Ebene mit Fragen der Disziplin und der Profession betrachten. Ohne Zweifel kennzeichnet die Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung dennoch eine Institutionsentwicklung, welche maßgeblichen Einfluss auch auf die Entwicklung eines Selbstverständnisses der Disziplin und der Profession hat. Wir möchten aber im dritten Zugang nicht nur einen institutionsgeschichtlichen Blick vornehmen, sondern den Blick auch auf differente Lebensphasen und Lebensbereiche richten.
- 12 Näheres hierzu in Kapitel II, 3. und 4.
- 13 Wir zitieren hierzu Huw Ross, Vorstandsmitglied vom Verein Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V. (Berlin-Brandenburg).
- 14 Der Begriff Menschen mit Lernschwierigkeiten wird immer dann verwendet, wenn wir im Kontext von Selbst-/Interessenvertreterinnen\*(bewegungen) schreiben.
- 15 Wir möchten hierzu auch auf Sierck und Mürner (1995) verweisen, die zu Recht kritisch anmerken, dass die Entwicklung der Disziplin der Heil- und Sonderpädagogik eine »Unternehmung von Nichtbehinderten ist«, die »ihrer Aussage nach von vielen Behinderten nicht gebraucht wird« (Ackermann & Dederich 2011, 10).
- 16 An dieser Stelle soll nochmal betont werden, dass mit ›kritisch-politischer Perspektive‹ der Anspruch einer *gesellschaftskritischen Haltung* gemeint ist (und nicht ein parteipolitisches Engagement im engeren Sinn).

# Zum Grundverständnis des Etiketts »Geistige Behinderung« – eine Annäherung von außen ...

## Begrifflichkeitsdiskurse

Versteht man das grundlegende Manko der Reflexion über das Themenfeld Behinderungserfahrung aus einer privilegierten Perspektive ohne selbige (vgl. Vorbemerkung) als ›Dilemma erster Ordnung‹, besteht ein ›Dilemma zweiter Ordnung‹ in folgendem Verständnis: Es bleibt ein *Dilemma der Unauflösbarkeit*, widmet man sich der Frage nach einer begrifflichen Fassung dessen, was in unserer Gesellschaft gegenwärtig mit dem Terminus ›geistig behindert‹ assoziiert wird.

»Ähnlich wie die *Bildungstheorie* oder die *Kulturwissenschaften* operiert auch die *Geistigbehindertenpädagogik* mit einem äußerst unscharfen Zentralbegriff, der aber dennoch oder gerade deswegen die disziplinäre Identität sichert« (Musenberg & Riegert 2013, 152; Hervorhebungen i. O.).

Feuser (2016) beschreibt die Suche nach Alternativen zu dieser begrifflichen Setzung von außen als »hilflose Suchbewegung« ohne nennenswerte Verbesserung im Sinne einer Auflösung von Diskreditierungen mit der Konsequenz der Hervorbringung neuer »Irrungen und Wirrungen und Verstrickungen in Widersprüche« (44). Er mahnt zu Recht kritisch an, dass es sich um »sprachliche Verrenkungen im Fach« handele, die den Versuch darstellen, diskriminierende Wirkungen zu mildern, aber auch eine kritische Selbstreflexion der ideologischen Grundlagen der Disziplin der so genannten Geistigbehindertenpädagogik verhindern. Auch Kobi (2000) sieht Re-Definitionen von Geistiger Behinderung als »eine um



Positivierung bemühte Stimmungswelle im Mainstream gutmenschelnder Political und Pedagogical Correctness, um Vermischungen auch von Virtual und Social Reality und einen damit verbundenen Hang zu Wort- und Zeichenmagie« (73).

Gleichzeitig stellt sich jedoch die Frage, ob es nicht die zentrale Aufgabe von Wissenschaft – und im Speziellen die Verantwortung von Wissenschaftlerinnen\* (vgl. Ziemen 2002) – ist, Begrifflichkeits(be)deutungen (im Speziellen ihren eigenen *Zentralbegriff* – vgl. Hänsel & Schwager 2003) vor dem Hintergrund epochaler Erkenntnisse zu reflektieren und zu diskutieren. Demzufolge gleicht es einer Arroganz und Ignoranz, ›traditionelle Benennungen‹ nicht zur Disposition zu stellen und zur Kenntnis zu nehmen, dass so bezeichnete Personen diese Begrifflichkeit ablehnen und sie als stigmatisierend empfinden. Dies möchten wir als Autorinnen\* betonen und dem von Prengel (2006) formulierten Anspruch an die mehrperspektivische Öffnung des Denkens appellieren, da nur so ein Aufdecken von Ambivalenzen, Widersprüchen und einem Facettenreichtum der betrachteten ›Untersuchungsgegenstände‹ – in diesem Fall = Begrifflichkeiten – Rechnung zu tragen ist<sup>17</sup>.

»Begriffe, insbesondere jedoch deren Bedeutung, sind denk- und handlungsleitende Instrumente, die letztlich als *Mechanismen Macht- und Ohnmachtspole* (zwischen denen sich Menschen bewegen) aufbauen, aufrechterhalten, manifestieren und entschärfen können. Innerhalb des sonder-, heil-, rehabilitations- oder behindertenpädagogischen Denkens ist solch ein Begriff der der ›geistigen Behinderung‹« (Ziemen 2002, 24; Hervorhebung d. A.).

Es handelt sich bei dem Terminus ›Geistige Behinderung‹ um eine nicht-selbstgewählte (begriffliche) Zuschreibung von aussen; eine Diagnose, die stets gravierende Konsequenzen für die Lebensgestaltung der so bezeichneten Menschen nach sich zieht. Eine solche Diagnose ist letztlich immer (auch) ein Ausdruck einer *paternalistischen Herrschaftspraxis*:

»Die Zuweisung einer geistigen Behinderung an einen Menschen [erweist sich; d. A.] als pure Herrschaft über diese Menschen, denen wir mit etwas, das wir uns selbst noch nicht fassen können – nämlich mit unserer Bewußtheit – eben das nicht Fassbare, ihr Bewußtsein, ihren Geist einfach absprechen« (Feuser 2000, 149).

Es bleibt zu hoffen, dass es zunehmend mehr Aufmerksamkeit gibt für »widerspenstiges Agieren, wie die kritische Betrachtung der eigenen

Diagnose, die Ablehnung ›sich nicht so nennen zu lassen‹, das Einfordern von Respekt, das Annehmen oder Ablehnen von Hilfe oder einfach ein leises Bauchgefühl, *dass mit dieser [...] Diagnose doch das Wesentliche ungesagt bleibt, dass ich mehr bin oder anderes als das, was sie über mich sagen*« (Boger 2015, 269; Hervorhebung d. A.). So lässt der Begriff ›Geistige Behinderung‹ genau genommen immer nur Rückschlüsse darauf zu, welche »Vorstellungen seine Benutzer mit ihm verbinden – und dies ist [...] recht Unterschiedliches« (Bach 2001, 6).

Der Diskurs um den ›*Problembegriff Geistige Behinderung*‹ wurde von Greving & Gröschke schon 2000 in einer Herausgeberschaft sehr umfassend abgebildet, die aus unserer Sicht auch 20 Jahre später kaum an Aktualität verloren hat: »Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff«. Hier verweist Buschlinger (2000) auf den sprachlichen und faktischen Problemhintergrund der Begrifflichkeit:

»Er ist *erstens* deshalb so besonders anfällig für eine fehlgeleitete Weltkonstitution, weil er auf den Begriff des ›Geistes<sup>18</sup>‹ angewiesen ist. Und er ist *zweitens* deshalb besonders anfällig, weil viele Verwender des Begriffs die Menschen, die durch sie bezeichnet werden, nicht kennen. [...] Vor diesem Hintergrund wird begreiflich, warum einige Menschen die Rede von ›geistiger Behinderung‹ gänzlich ablehnen« (25; Hervorhebung i. O.).

Nun lassen sich aus unserer Sicht drei differente Positionen bzw. argumentative Stränge hinsichtlich eines Begrifflichkeitsdiskurses ausmachen:

## **Kategorisierung**

Hierunter firmieren alle Positionen, welche ein Festhalten an der Begrifflichkeit ›Geistige Behinderung‹ favorisieren. Darunter fallen auch damit eng verbundene Termini wie schwere Behinderung, Schwerstmehrfachbehinderung u. a. Als Synonym für die Zuschreibung ›Geistige Behinderung‹ wird im angloamerikanischen Sprachraum gegenwärtig zumeist in kategorialer Form von *Intellectual and developmental Disabilities* gesprochen<sup>19</sup>.

Die Präsenz des Terminus ›Geistige Behinderung‹ betrifft einerseits den umgangssprachlich geprägten Alltag<sup>20</sup>, aber auch differente

Fachzugänge: »Trotz des anthropologischen Problems, das mit der Bezeichnung ›geistige Behinderung‹ verbunden ist, bleibt sie im alltäglichen, wissenschaftlichen und juristischen Kontext weiter bestehen« (Fornefeld 2013, 61).

Mit Blick auf professions- und disziplinbezogene Fragen muss kritisch angemerkt werden, dass der Terminus Geistige Behinderung zwar etabliert scheint, aber bei genauerer Betrachtung *keine pädagogische Aussagekraft entfaltet* und eine »hinreichend umschriebene erzieherische Ausgangslage [damit; d. A.] nicht zu ermitteln ist« (Bach 2001, 6).

Im schulischen Kontext hat man sich in der BRD weitgehend auf die Verwendung des Etiketts ›Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‹ (= FsgE) geeinigt und meint damit sowohl Kinder und Jugendliche, die eine sogenannte Geistige Behinderung als Diagnose haben, als auch Schülerinnen\* mit einer sogenannten schweren und mehrfachen Behinderung (vgl. u. a. Dworschak et al. 2012). Hierbei handelt es sich jedoch lediglich um eine *Schulverwaltungskategorie*, die zudem in den KMK-Empfehlungen nicht begrifflich eigenständig aufgearbeitet wird; man beruft sich auch hier weiterhin auf den Terminus und die damit verbundene *Kategorie der ›Geistigen Behinderung‹*. Mit dem Terminus ›Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‹ wird jedoch grundsätzlich eine *pädagogische Aufgabenstellung* und nicht eine spezifische Personengruppe adressiert (vgl. Biewer & Koenig 2019).

## **Rekategorisierung**

Bezugnehmend auf eine Rekategorisierung wären im Begrifflichkeitsdiskurs zu dem Etikett ›Geistige Behinderung‹ hierunter Positionen zu verstehen, die es für notwendig und sinnvoll halten, alternative Begrifflichkeiten nicht nur zu diskutieren, sondern weiterzuentwickeln in Verbindung mit einer Flexibilisierung und Reformierung bisher tradierter Kategorien. Verbunden ist mit dem Anspruch der Rekategorisierung somit immer die kritische Prüfung im Sinne einer Kontextualisierung der Kategorien: Wo sind welche Kategorien und Begriffe verortet? Wer formuliert und prägt sie?

Welchen Erkenntniswert bringen sie mit? Wo kennzeichnen sie »lediglich eine stigmatisierende Gruppierung« (Boger 2018, o. S.)?

Trotz Feusers o. g. Kritik findet sich mittlerweile in der Fachliteratur eine Vielzahl an differenten Begriffsalternativen (vgl. u. a. Kulig et al. 2006). Während Begriffszuschreibungen wie ›Menschen mit kognitiver, intellektueller oder mentaler Beeinträchtigung‹ oder ›Menschen mit seelischer Behinderung‹ noch stark in einem kategorialen Zusammenhang stehen, versuchen Begrifflichkeitsvorschläge wie ›Menschen mit besonderem Unterstützungs-, Assistenz bzw. Hilfebedarf‹ oder ›Menschen mit basalen Fähigkeiten‹ (etc.) weniger starr zu kategorisieren und eher auf zugeschriebene Bedürfnisse/Bedarfsbereiche oder auf mutmaßliche Fähigkeitsbereiche/Kompetenzen (statt auf konstitutive Merkmale oder Ursachenzuschreibungen) zu orientieren. Eine Bedarfs-/Bedürfnisorientierung ist auch im internationalen Sprachraum durch den übergreifenden Terminus ›*special needs*‹ zu beobachten<sup>21</sup>.

Alle Alternativvorschläge entsprechen nach wie vor einem sogenannten Behinderungsbegriff, welcher »eine von Kriterien abhängige Differenz und somit eine an verschiedene Kontexte gebundene Kategorie« verkörpert, »die eine Relation anzeigt« (Dederich 2009, 15). Damit ist grundsätzlich fraglich, ob sie eine bloße Umbenennung der Kategorie darstellen oder tatsächlich zumindest eine Relativität, eine Kontextsensibilität und/oder eine Flexibilisierung aufweisen und als Rekategorisierungsvorschlag diskutiert werden könnten.

Auch Selbst-/Interessensvertretungsorganisationen favorisieren in der Regel eine Umbenennung und lehnen den Terminus ›Geistige Behinderung‹ ab: Der von *Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V.* favorisierte Begriff lautet ›*Menschen mit Lernschwierigkeiten*‹ (vgl. Kulig, Theunissen & Wüllenweber 2006), welcher sich mehr und mehr in politisch relevanten Feldern sowie in der Zusammenarbeit mit Selbst- und Interessenvertreterinnen\* durchgesetzt hat, aber keineswegs allgemeinen Zuspruch genießt<sup>22</sup>.

Die Schweizer Interessensvertreterinnen\*gruppe *Mitsprache/Bildungsclub Pro Infirmis Zürich* hat sich 2008 auf dem Symposium »Das Ende der ›geistigen Behinderung‹« positioniert: »Wir

möchten nicht als geistig behindert bezeichnet werden«<sup>23</sup> und schlägt vor dem Hintergrund umfassender Diskussionen den Begriff ›die Andersbegabten‹ vor (vgl. Weisser 2013). Dieser Vorschlag greift (indirekt) das von Speck und Thalhammer schon 1974 beschriebene konstitutive Merkmal des ›kognitiven Andersseins‹ auf und verdeutlicht, dass auch die Vorschläge von Selbstvertreterinnen\* in der Regel (noch) auf einer *Dichotomie von ›anders/abweichend‹ und ›normal‹ fußen*<sup>24</sup>. Begriffsfassungen, die sich gezielt von einer Diskriminierung oder Beleidigung distanzieren wollen, polarisieren jedoch sehr, und ihnen wird eine Art der scheinheiligen Beschönigung vorgeworfen: Bei alternativen Bezeichnungen wie ›Menschen mit besonderen Bedürfnissen‹ oder ›andersfähige Menschen‹ besteht das hohe Risiko der Entstehung neuer Fehlannahmen und Projektionen: »Die Fähigkeiten und Bedürfnisse behinderter Menschen sind nicht ›besonders‹, sondern genauso vielfältig wie die nicht behinderter Menschen« (Leidmedien 2019, o.S.)<sup>25</sup>.

## **Dekategorisierung**

Die von Buschlinger (2000) und Feuser (2000) oben erwähnte Problematik der Semantik ›geistig/Geist‹ in der Begrifflichkeit Geistige Behinderung wird gemeinhin im deutschen Sprachraum anerkannt (► [Kap. I, 3.4](#)): »Gerade das Attribut ›geistig‹ bereitet den damit bezeichneten Menschen heute Schwierigkeiten. Die Gleichsetzung von ›Intellekt‹, ›Kognition‹, also von Denken mit ›Geist‹ greift zu kurz. Der ›Geist‹ ist mehr. Er ist ein Wesensmerkmal des Menschen. Nennt man einen Menschen in seinem Geist behindert, wertet man ihn damit zwangsläufig in seinem Personsein ab« (Fornfeld 2013, 60). Diese berechtigte Kritik wird z. T. mit der Forderung nach einer Dekategorisierung verbunden. Selbige wird jedoch im Kontext der ›cross-kategorialen‹ schulischen Sonderpädagogik für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Verhalten diskutiert (vgl. Benkmann 1994), nicht aber im Hinblick auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und das Etikett einer Geistigen Behinderung verhandelt.

Im allgemeinen Fachdiskurs lassen sich jedoch immer wieder auch Tendenzen von *Dekonstruktionen* und *Dekategorisierungen* ausmachen, die auf der radikalen und alternativlosen Abschaffung des Begriffes ›geistig behindert‹ und einem Verzicht auf diese Form der Zuschreibung basieren, weil damit eine Dehumanisierung und Anonymisierung einhergeht (vgl. Feuser 2016). Derartige Dekategorisierungsforderungen wurden u. a. schon von Kobi (2000) und Gaedt (2003) als risikoreich beschrieben, weil sie eine »Akzeptanz der Differenz« (Kobi 2000, 77) verhindern würden in Form von »Verklärungen«, »Positivierungen« oder Versuchen begrifflicher »Auflösungen« (ebd., 73 ff.). Mit Bezugnahme auf das Konstrukt der *egalitären Differenz* (vgl. Prengel 2001) bleibt hier zu bestätigen, dass Differenz eine grundlegende Kategorie und Voraussetzung für *Erkennung* und *Anerkennung* darstellt und eine Leugnung von Differenz die Gefahr der Ausblendung gesellschaftlicher Machtverhältnisse und deren Konsequenzen impliziert.

Wir teilen die Auffassung, dass es unmöglich ist, nicht zu kategorisieren<sup>26</sup>: »Ein gänzlich kategorienabstinentes Denken entzieht sich den menschlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten« (Boger 2018, o. S. mit Bezug auf Levold & Lieb 2017). Damit geht es vielleicht in einem pragmatischen Sinne weniger um das Bestreben nach Dekategorisierung im Sinne eines Verzichts auf Kategorien (vgl. Walgenbach 2018), sondern vielmehr um die Kontextualisierung von Begrifflichkeiten und die Reflexion der (Re)Produktionsmechanismen damit einhergehender Kategorien. Es geht also (auch) um die Frage nach der Entstehungsperspektive: Wem nützt wann welche Orientierung an einer Norm (vgl. Boger 2018)? Wer identifiziert sich in welchem Kontext mit welcher kategorialen Zuschreibung und warum tut sie/er das? Boger verweist in diesem Zusammenhang auf die doppelte Erschließungsnotwendigkeit nicht nur der sozialen Normalitätsraster als Grundlage für Kategorisierungen, sondern auch der »Selbstnormalisierungen und Selbstpathologisierungen, die vom Subjekt selbst ausgehen« (ebd.).

*Exkurs:* Mit Blick auf den grundlegenden Dekategorisierungsdiskurs in der (Sonder)Pädagogik möchten wir darauf verweisen, dass die Bedeutung von *Kategorien* in der Regel als *unverzichtbar* im Rahmen