

ACCÈS INTERDIT
RÉSERVÉ aux HANDICAPÉS

Jan Weisser

**Behinderung,
Ungleichheit
und Bildung**

Eine Theorie der Behinderung

KÖR
PER
KUL
TUR
EN::

[transcript]

Behinderung, Ungleichheit und Bildung

Jan Weisser (Dr. phil.) arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich. Er beschäftigt sich in Forschung und Lehre mit der Konstitution sonderpädagogischen Wissens.

JAN WEISSER

Behinderung, Ungleichheit und Bildung

Eine Theorie der Behinderung

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2005 transcript Verlag, Bielefeld



This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 3.0 License.

Umschlaggestaltung und Innenlayout: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Lektorat: Kai Reinhardt, Bielefeld

Satz: Jan Weisser, Zürich

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

ISBN 3-89942-297-X

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <http://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter: info@transcript-verlag.de

Inhalt

Einleitung	7
Behinderung	15
Behinderung als autonome Unterscheidung	16
Differenz	18
Der Gebrauch der Differenz	19
Eine performative Theorie der Behinderung	23
Eine akasale Theorie	24
Applikationsunsicherheiten	26
Ein Beobachterdispositiv	28
Diagnosen beobachten	30
Erwartung	32
(De-)Kategorisierung	35
Abwehrstrategien	37
Universalität	39
Reflexivität	40
Ungleichheit	41
(Un-)Gleichheit als Horizont	42
Spezifikation des Speziellen	44
Utopie und Ideologie	47
Referentialisierung	49
Mess- und Evaluationssysteme	52
Politik der Behinderung	54
Demokratie und (Un-)Gleichbehandlung	56
Anerkennung	58

Umverteilung	59
Exklusionsrisiken	60
Diskriminierung	61
(Ent-)Solidarisierung	62
Hilfe	63
Transversalität	65
Bildung	67
<hr/>	
Erziehungssystem	69
Reform	70
Behinderung als Parameter von (Un-)Gleichheit	71
Ungleiche Verteilung	72
Heterogenitätstoleranz	74
(Un-)Gleichheitsbewältigung im Erziehungssystem	77
Integrierte und separierte Maßnahmen	80
Professionelles Dispositiv	82
Das Dispositiv der Forschung	84
Das sonderpädagogische Angebot	86
Barrierenanalyse	87
Diversity Management	89
Schluss	91
<hr/>	
Literatur	97

Einleitung

Als wir aufstehen, sage ich: „Geh ordentlich! Pass auf!“ Er bewegt sich torkelnd, wie ein betrunkenener Matrose. Nein, wie ein Spastiker. Er dreht sich um und sagt mit seiner angestregten Stimme: „Wenn du dich schämst, kannst du ja ein bisschen Abstand halten. Kümmere dich nicht um mich.“ (Pontiggia 2002: 9)

Die Szene steht am Anfang des Romans „Zwei Leben“ von Giuseppe Pontiggia. Der Roman berichtet über die Auseinandersetzungen eines Vaters mit den Behinderungen, die mit der Cerebralparese seines Sohnes Paolo einhergehen. Paolo hat bemerkt, dass es seinem Vater peinlich ist, dass er auffällt – und er hat ihm dies in der zitierten Schlüsselszene mitgeteilt in einer Form, die Solidarität mit den *Behinderungen seines Vaters* und die eigene Emanzipation verbindet. Das ist die literarische Form des Themas des vorliegenden Buches: Was geschieht, wenn Behinderungen beobachtet werden – und: welchen Regeln folgt ihre Beobachtung? Das Ziel wird es sein, diese und weitere Protokolle von Behinderung für den Aufbau einer Theorie der Behinderung zu nutzen¹, die entgegen einer starken Tradition der Individualisierung

1 Dies geschieht im Rahmen des Forschungsprojektes „Sonderpädagogisches Wissen – Diskursanalysen“, das ich an der Universität Zürich, Institut für Sonderpädagogik, bearbeite. Das Thema der Forschung ist: Was weiß die Sonderpädagogik, wenn sie etwas weiß? Und warum soll man darüber etwas wissen? Es gibt wenige gesellschaftliche Felder, in denen das Wissen so grundlegend umstritten und existen-

versucht, über die Beobachtung von Behinderung die *Selbstbeschreibung* der Gesellschaft herauszufordern. Das wird mit der im Titel signalisierten Einschränkung mit Bezug auf Bildung geschehen; Ungleichheit und Behinderung hingegen gehören zusammen und ließen sich auch an anderen Themen durchspielen, etwa an Arbeit, Gesundheit oder Wohnen. Bisherige Erfahrungen haben gezeigt, dass es für die Konzeption einer Theorie der Behinderung Umwege braucht, die nahe liegenden Theorieangebote sind nicht die tragfähigsten. Wer weiter gehen will, muss deshalb Ungeohntes in Kauf nehmen und Bereitschaft entwickeln, Selbstverständlichkeiten nicht mit Gewissheiten zu verwechseln. In Frankreich sagt man, wenn man etwas Abwechslung und Vergnügen sucht, „il faut que je change mes idées“ und man geht dann vielleicht mit seinem Hund spazieren. Das Resultat *meines* Spaziergangs ist die vorliegende Theorie der Behinderung; die größten Steine und Löcher sind hoffentlich aus dem Weg geräumt.

Was beinhaltet die Theorie? Die Theorie sagt nicht, was Behinderung ist, sondern sie macht einen Vorschlag, wie Behinderungen als soziale Erfahrungen zu beobachten sind, und sie nutzt dabei Entwicklungen aus den *Disability Studies*.² Es handelt sich also nicht um den Versuch einer Definition und den Aufbau einer Klassifikation, sondern um die Konstruktion einer Analytik, die es erlaubt, Wahrnehmungs- und Wissensspraxen im Feld der Behinderung zu rekonstruieren und über die Rekonstruktion die aktuelle Informationslage zu verbessern. Das ist die Aufgabe und der

ziell folgenreich ist wie in der Sonderpädagogik. Benachteiligung und Behinderung sind schwierige Themen geblieben, die Folgen davon sind prekäre Diskurslagen in Gesellschaft, Wissenschaft und Praxis. Die Erforschung des sonderpädagogischen Wissens hat zur Aufgabe, Ordnung und Dynamik dieses Wissens zu erschließen, seine Formierung in Diskursen zu beobachten und die Erkenntnisse für den Aufbau von Selbstreflexion zu nutzen. Das Ziel liegt in der Entwicklung von Denkräumen, die ein kritisch-produktives Verhältnis zu Politik und Praxis ermöglichen.

- 2 Die *Disability Studies* sind ein junges Forschungsfeld, das sich vor allem im angelsächsischen Raum in den letzten 30 Jahren entwickelt hat. In Struktur und Theoriemitteln, nicht jedoch im Volumen sind sie den *Gender Studies* vergleichbar: Mit sozial- und kulturwissenschaftlichen Mitteln erforschen sie die Erfahrung, behindert zu werden. Sie liefern damit einen Beitrag zur Dekonstruktion der auf Nichtbehinderung eingestellten gesellschaftlichen Praxen (vgl. Weisser/Renggli 2004).

Leistungsbereich der Theorie, hier ist sie lokalisiert. Theorie, heißt das, ist die Analytik eines Beobachters, der an einen sozialen Ort gebunden ist, situiert durch Erfahrung und Sozialisation, die sich in der Wahl und im Gebrauch der Instrumente niederschlagen.³ Sie ist, um es in den Worten von Donna Haraway zu sagen, „ein prothetisches Werkzeug“, mit dem ich versuche, „nicht-unschuldige Konversationen zu beginnen“ (Haraway 1996: 239f). Spielt es dabei eine Rolle, ob ich selbst behindert bin oder nicht? Die Frage hat eine empirische Seite und die ist schwerlich abschließend zu beantworten. Sie konstatiert aber unabhängig davon auch diskursive Realitäten, die bereits mitten ins Zentrum des Themas führen. Man kann der Meinung sein, dass es eine Rolle spielt und daraus den Schluss ziehen, nur Personen mit einer Behinderung dürfen Behinderungen zum Thema der Forschung machen, weil es um ihre Interessen geht. Man kann auch der Meinung sein, dass es keine Rolle spielt und dass es deshalb keine gerechtfertigten Teilnehmerrestriktionen gibt. Schließlich kann man auch argumentieren, dass es zwar eine Rolle spielt, aber dass das Thema alle betrifft und dass sich deshalb alle aktiv beteiligen können. Der Punkt ist, dass in jedem Fall unterschiedliche Grenzlinien zwischen behindert und nicht behindert gezogen werden und dass diese Linien die möglichen – einschließlich der eigenen – sozialen Positionen hervorbringen. Es geht in der Folge um Politiken im Medium von Plausibilitäten, die selbst wiederum rekonstruiert werden können.⁴ Der Diskurs endet nicht mit einer Lehrmeinung, sondern mit der zuletzt geäußerten Position. Allein der Umstand, dass dieser Text geschrieben ist, bringt mich als Beobachter in dieser Arena hervor. Wäre es ein Video oder ein Workshop, könnte man mich als meistens nicht behinderten Beobachter beobachten. Damit gilt für mich der Aphorismus über die Angst der Nichtbehinderten von Franz Christoph, einem der Exponenten der so genannten Krüppelbewegung der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts. Er schreibt: „Man hat immer Angst, sich von einem Behinderten den

3 In diesem Fall spielen Theoriemittel eine wesentliche Rolle, die in der Wissenschaftsgeschichte unter den Namen Pragmatismus, Wissenssoziologie, Diskursanalyse und Systemtheorie laufen.

4 Besonders instruktiv ist diesbezüglich die Diskussion in der Zeitschrift „Disability & Society“ zwischen Robert F. Drake (1997), Fran Branfield (1998), Paul S. Duckett (1998) und noch einmal Fran Branfield (1999).

Vorwurf einzuhandeln, dass man ihn nicht ernst nimmt“ (Christoph 1983: 42). Ich halte also das Unterfangen für legitim, denn die Linie zwischen behindert und nicht behindert inkludiert auch mich in das Thema (spätestens *durch* diesen Satz), bei dessen Behandlung es gelingen möge, „eine Verantwortlichkeit dafür zu entwickeln, zu welchem Zweck wir zu sehen lernen“ (Haraway 1996: 227). Die Adressatinnen und Adressaten sind die Akteure im Feld, mich selbst eingeschlossen.

Was ist konkret zu erwarten? In einem *ersten* Hauptkapitel werde ich unter dem Titel *Behinderung* die Unterscheidung von Behinderung/Nichtbehinderung als autonome Unterscheidung eines Beobachters einführen. Autonom heißt dabei soviel wie: eine eigenständige Perspektive, die etwa unabhängig ist von jener der Normalität/Anormalität. Anschließend werde ich untersuchen, was man tut, wenn man etwas von etwas unterscheidet. Diese Tätigkeit verstehe ich differenztheoretisch und bezeichne sie als den Gebrauch einer Differenz. Die Differenz von behindert/nicht behindert bringt einen performativen Unterschied hervor, denn in ihr wird festgehalten, dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, *dass* es geht. Warum und wieso das so ist und was das genau bedeuten könnte, das muss erschlossen werden: Die Analytik macht Weisen der Diskursivierung des Unterschieds sichtbar. Wie sie das tut, das ist das Thema der Abschnitte über Akausalität, Applikationsunsicherheiten und das Dispositiv des Beobachtens. In diesen Rahmen wird das Thema der Diagnosen von Behinderungen eingeführt. Es geht darum, Diagnosen zu beobachten – nicht selbst Diagnosen zu stellen. Um diese reflexive Ebene zu gewinnen, operiere ich mit dem Begriff der Barrierenanalyse. Im folgenden Schritt wird der zweite Teil des performativen Unterschieds, das Problem der Erwartung, eingeholt. Es sind die Erwartungen, die machen, dass man feststellt, dass etwas nicht geht. Diese Rekonstruktion von Zuschreibungen und Feststellungen von Behinderungen – eine Behinderung der Justiz genauso wie eine Sehbehinderung – ermöglicht die Analyse von Prozessen der Kategorisierung von Behinderungen. Ohne definieren zu müssen, was eine Behinderung ist, können auf diese Weise Festschreibungen erkannt und kritisiert werden mit dem Effekt einer radikalen Entdinglichung oder eben Dekategorisierung. Ins Zentrum rücken in der Folge Einsichten in Abwehrstrategien, die die Wissenssprachen im Kontext von Behinderungen durchziehen. Der Theoriever-

sucht auf den Aufbau eines universalen, d.h. auch für kulturelle Unterschiede sensiblen Reflexionsdesigns, das sich für das Durcharbeiten von individuellen und kollektiven Abwehrsystemen und Etikettierungspraxen eignet.

Im zweiten Teil werde ich den Horizont erschließen, in den sich jede Thematisierung von Behinderung als Differenz einschreibt – in den Horizont von *Gleichheit und Ungleichheit*. Dabei verstehe ich (Un-)Gleichheit selbst als Differenz, also wiederum beobachtertheoretisch und nicht normativ: Es geht folglich nicht um eine Theorie der Gerechtigkeit, sondern um die Möglichkeiten, das Auftauchen von Behinderung in der gesellschaftlichen Kommunikation zu analysieren. Im Horizont von (Un-)Gleichheit wird Behinderung im Unterschied zu Nichtbehinderung als Besonderes hervorgebracht. Das Besondere liegt jedoch nicht auf der Hand – es ist nicht einfach da –, sondern es wird vor dem Hintergrund von Erwartungsverletzungen spezifiziert. Ich nenne diesen Prozess die Spezifikation des Speziellen. Sobald er anläuft, werden Diskurspositionen in der Arena wechselseitig identifizierbar. Es entstehen Gebrauchsformen der Differenz, die alle einen Fluchtpunkt im Umgang mit (Un-)Gleichheiten erzeugen und diesen mit Vorstellungen aus dem kulturellen Gedächtnis auffüllen, die unterschiedliche Gewichtungen und Deutungen von Ungleichheiten zulassen, eher utopische oder eher ideologische. Behinderung erscheint in den Diskursen der Gesellschaft selten als allgemeines (Un-)Gleichheitsproblem, sondern meistens mit Bezug auf spezifische Referenzen: beispielsweise Bildung, Arbeit oder Kultur. In diesen Referenzbereichen entstehen Mess- und Evaluationssysteme zur Bewältigung von (Un-)Gleichheitsproblemen. Diese Systeme verwandeln performative Unterschiede in askriptive Merkmale; es handelt sich um Politiken der Behinderung, die seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts durch die Behindertenbewegung kritisch – d.h. durch einen alternativen Differenzgebrauch – hinterfragt wird. Die politische Aushandlung findet unter Bedingungen der Demokratie statt, in der die analytischen Perspektiven der Anerkennung und Umverteilung eine zentrale Rolle spielen. Die Auseinandersetzung um (Un-)Gleichheit und Praxen der Anerkennung und Umverteilung führt in jene Zonen, in denen Gefährdungen, Risiken und Paradoxien im Umgang mit Behinderungen zum Thema der Gesellschaft werden, Zonen, die mit den Konzepten der Exklusion/Inklusion, der Diskriminierung und Solidari-

sierung erschlossen werden. Der Begriff der Hilfe schließlich operationalisiert die gesellschaftstheoretischen Aspekte von (Un-)Gleichheitsproblemen mit Blick auf Handlungen. Er steht theorie-technisch an einer zentralen Stelle und über die Analyse seiner empirischen Form lässt sich die Erfahrung von Behinderung als transversaler Aspekt gesellschaftlicher und subjektiver Verhältnisse erforschen und reflexiv aneignen.

Im *dritten* und letzten Teil geht es um *einen* Referenzbereich der Analyse von Behinderungen, um *Bildung*. Bildung bezeichnet hier das gesamte Feld von Schule, Aufwachsen, Lehren und Lernen, und die Frage ist: Wie bilden sich Zonen der Behinderung im Kontext von Bildung – und was lässt sich darüber wissen und für Interventionen aufbereiten? Über eine systemtheoretische Perspektive werde ich die Frage der (Un-)Gleichheit im Erziehungssystem in den Mittelpunkt stellen und fragen, wie (Un-)Gleichheit im Erziehungssystem bearbeitet wird. Die Antwort wird sein, dass das Erziehungssystem mit Reform auf Problemdruck reagiert und dass Behinderungen solchen Druck erzeugen können. Ich unterscheide Erwartungsverletzungen mit Behinderungsfolgen, die mit der Kapitalisierung von Bildung verknüpft sind (ungleiche Verteilung) und solche, die über Fragen der Kompetenzentwicklung laufen (Heterogenitätstoleranz). In die Kritik gerät der Hauptmodus der Thematisierung von Behinderungen über die askriptive Festschreibung an Körpersubjekten. Er verdunkelt Aspekte der (Un-)Gleichheit und bringt naturalisierte Konzepte hervor, die Leistungsgerechtigkeit und individuelle Förderung ins Zentrum rücken. Es wird darum gehen, diese Konzepte zu (re-)positionieren. Anschließend geht es um die Rolle der Sonderpädagogik im Erziehungssystem. Ich werde sie über die Aufgabe der Entdeckung und Behandlung von Behinderungen und Erwartungsverletzungen beschreiben und sie damit in den Rahmen der performativen Theorie der Behinderung stellen. Dabei geht es nicht primär um eine Argumentation für oder wider separierte respektive integrierte Maßnahmen, sondern um die Dispositive der Professionalität und der Forschung im Kontext öffentlicher Fragestellungen. Sonderpädagogik erscheint in der Folge als Expertise in der Differenz zur Pädagogik, die in einem reflexiven Verhältnis zu ihren eigenen Angeboten steht und Behinderungen auf den Monitor des Erziehungssystems bringt. Dazu bedient sie

sich der Analyse von Barrieren und versteht ihre eigene Rolle in Anlehnung an Konzepte des *Diversity Management*.

Ich möchte diese Einleitung nicht beenden, ohne auf Grenzen und Schuldigkeiten hinzuweisen: Das Hauptinteresse galt dem großen Bogen, dem Anfertigen und Durcharbeiten einer Werkzeugkiste, aus der einzelne Teile bereits empirisch erprobt sind, anderen dieser Test noch bevorsteht. Auch Werkzeugkisten sind nie fertig, denn es „gibt viele Arten, Dinge in Relation zueinander zu denken [...]. Der Wert eines Werkzeugs hängt davon ab, was damit getan werden soll“ (Dewey 1998: 138). Die Analytik partizipiert an den Problemen, die sie beobachtet. Die Reflexion auf die Form der Partizipation ermöglicht dabei die Kontrolle der eigenen Erkenntnisbedingungen. Die Publikation erfolgt zu einem Zeitpunkt, den man auch als unfertig betrachten kann, mit Fragezeichen und Unschärfen versehen; aber fertig sind nur Fertigprodukte, und Wissenschaft muss diesen Ansprüchen nicht genügen. Das Vorbild war eher eine Gebrauchsanweisung, deren Wert man nur praktisch, d.h. nur in eigenen Denk- und Forschungsprozessen erschließen kann. Die hierzu notwendigen Elemente findet man im Text, Ergänzungen und Anreicherungen in den Fußnoten und in der Literatur. Und so bleibt mir zu hoffen, dass das gestreute Sägemehl zur Aufnahme der Spur motiviert und jenen *namentlich* zu danken, die mich bei der Arbeit besonders unterstützten, allen voran Cornelia Renggli vom Volkswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich und Erich Otto Graf vom Institut für Sonderpädagogik, ebenfalls Universität Zürich. Speziell danke ich meiner Frau Paola Sansone; mit ihr verbinden mich zahlreiche Erfahrungen, die durch den Text schimmern, und vieles mehr.

Behinderung

Auf dem Weg zum Einkaufen kommen wir – ein junger Mann und ich – regelmäßig an einem Geschäft vorbei, vor dem ein Spielflugzeug steht, in das sich kleine Kinder setzen können und das bei der Eingabe von einem Franken für kurze Zeit blinkt und sich hin- und her bewegt. „Hast du mir einen Franken?“, fragt Lukas dann meistens – und meistens habe ich keinen. Nur einmal hatte ich zwei und Lukas wollte nach seiner Tour unbedingt wissen, warum ich nicht auch mal wolle. Natürlich wollte ich nicht, denn das Ding erschien mir spontan uninteressant und: Was würde man von mir denken (denke ich)! Gleichzeitig aber befürchtete ich, Lukas würde meine Zensur als seine Behinderung erfahren. Die Frage stürzte uns in jenen Unterschied, der neben Rolle, Alter und anderem zwischen uns lag. Der Unterschied zwischen mir und Lukas wird mit geistiger Behinderung bezeichnet. Doch was heißt das? Eine Behinderung ist die Feststellung, dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, *dass* es geht.¹ Man erwartet von erwachsenen Personen, dass sie sich nicht auf Kinderspielflugzeuge setzen. Wenn die Erwartung verletzt wird, tritt eine Irritation auf: Was würden die Leute von mir denken, wenn ich mich drauf setzen würde! Die Erwartung wird aber nicht willkürlich verletzt, sondern „weil etwas nicht geht“: Für Lukas geht es – im Unter-

1 Diese Beschreibung ist das Ergebnis einer empirischen Studie über den öffentlichen Gebrauch des Begriffs der Behinderung (Weisser 2005a).

schied zu den meisten Gleichaltrigen – (in vielen Belangen) nicht, sich so zu verhalten, dass keine Erwartungen verletzt werden. Dieser Unterschied behindert Lukas und macht, dass er von Dritten als behindert bezeichnet wird. Eine Behinderung ist folglich nicht etwas, das man hat, so wie man Turnschuhe hat. Eine Behinderung ist eine Erfahrung, die sich aus Konflikten zwischen Fähigkeiten und Erwartungen ergibt. Sie tritt zunächst auf als eine Irritation und verfestigt sich durch Wiederholung. Wir sind es gewohnt, Behinderungen an Personen festzustellen: Personen im Rollstuhl können keine schweren Türen öffnen oder Personen, die nichts sehen, können Mona Lisa nicht sehen. Doch man kann Behinderungen auch an Objekten und Strukturen festmachen: Gebäude mit schweren Türen behindern den Zugang oder Ausstellungen ohne auditive Führung verhindern, dass man sie auch ohne zu sehen sehen kann. So wie es Menschen mit Behinderung gibt, gibt es Objekte und Strukturen mit Behinderung, respektive Barrieren.

Behinderung als autonome Unterscheidung

Was bedeutet es, dass Behinderung einen *Unterschied* macht? Einen Unterschied machen heißt, etwas von etwas abheben. Ein anderes Wort dafür ist: Erkennen.² Überall dort, wo es Unterschiede gibt, gibt es etwas zu merken, zu sehen und zu wissen. Eine Orange ist keine Zitrone, Mädchen unterscheiden sich von Jungen und Süden ist immer die Gegenrichtung zu Norden. Behinderung unterscheidet sich von Nichtbehinderung. Diese Unterscheidung funktioniert nach eigener Logik, sie ist *autonom* und grundsätzlich unabhängig von anderen Unterscheidungen, wie jene von nor-

2 Dieser Ausgangspunkt, der im Folgenden eine wichtige Rolle spielen wird, hat der analytische Philosoph Peter Bieri etwas ausführlicher umschrieben: „Etwas zu erkennen oder etwas zu wissen bedeutet, etwas von etwas anderem *unterscheiden* zu können. Das ist vielleicht der grundlegendste Begriff bei unserem Thema, und die Fähigkeit der Diskrimination ist der rote Faden, der sich durch die verschiedenen Spielarten von Erkennen und Wissen hindurchzieht. Wenn das zutrifft, so kann man erwarten, dass sich verschiedene Arten von Erkenntnis und Wissen als verschiedene Formen oder Modi erläutern lassen, in denen diese grundlegende Fähigkeit ausgeübt werden kann – als verschiedene Gestalten, die sie annehmen kann“ (Bieri 1987: 15).

mal/anormal oder gesund/krank. Die Autonomie hat sich gegen ältere, kategoriale Bezeichnungspraxen von Menschen v.a. im Rahmen der Psychiatrie- und Medizingeschichte wie z.B. „Idiotie“, „Schwachsinn“ oder „Krüppel“ durchgesetzt. Diese Feststellung ist von hoher Relevanz, denn sie bedeutet konkret, dass man Behinderung nicht im Unterschied zu Gesundheit oder Normalität beschreiben kann. Behinderung kann nur im Unterschied zu Nichtbehinderung beschrieben werden und hat folglich weder mit Krankheit noch mit Normalität etwas zu tun. Wenn also jemand als geistig behindert bezeichnet wird, so heißt das nicht, dass er oder sie anders, krank oder anormal wäre, sondern nur, dass er sich von Personen unterscheidet, die geistig nicht behindert sind. Dasselbe kann man von allen anderen Formen von Behinderung sagen, unabhängig davon, ob sie an Personen oder z.B. an öffentlichen Veranstaltungen entdeckt werden. Man gilt so lange als nicht behindert, wie man nicht als behindert bezeichnet wird (Swain/Cameron 1999). Was logisch erscheint, ist die Folge einer als autonom verstandenen Unterscheidung mit weit reichenden Implikationen: Behinderung wird als spezifische Feststellung lesbar, über welche Nichtbehinderung in ihren Voraussetzungen analysierbar wird. Eine der zentralen Voraussetzungen ist, dass Behinderungen jederzeit auftreten können – sie sind nicht „das Andere“ der Kultur und der Gesellschaft, sondern sie sind deren Funktionsweisen eingeschrieben, die Zustände hervorbringen, die etwa als „zeitweise nicht behindert“ beschrieben werden können. Die Entdeckung einer Behinderung kann in der Folge als „Coming out“ von Betroffenen verstanden werden:

[C]oming out becomes a political, collective commitment as well as a change in personal identity. As a collective process, coming out turns into collective action of protest and campaign against socially disabling barriers (ebd.: 77).

Selbstverständlich kann man etwas oder jemanden *gleichzeitig* als krank, behindert, anormal und hässlich bezeichnen. Die Geschichte zeigt bis weit hinein in die Gegenwart, dass solche Konstruktionen gemacht werden und dass sie die Basis bilden für das Entstehen und die Verbreitung von Diskriminierungen. Um besser zu verstehen, wie solche Diskriminierungen funktionieren und um sie kritisieren zu können (Sierck/Danquart 1993), ist es jedoch von

grundlegender Bedeutung, dass Behinderung als autonome Unterscheidung verstanden wird.

Differenz

Es gibt einen weiteren zentralen Punkt in Bezug auf die Aussage, dass Behinderung einen Unterschied macht. Ein Unterschied ist zu verstehen als *Differenz*, nicht als Antinomie. Antinomien sind Spannungen, die zwischen zwei gegensätzlichen Polen entstehen, beispielsweise der Spannung zwischen fortschrittlichen und konservativen Positionen in der Politik. Extreme haben zur Folge, dass sie rasch umschlagen können oder – im besten Fall – dass sie sich in einer höheren Synthese dialektisch aufheben; meistens bewegen sie sich in einem Spiel von Konzentration und Dehnung respektive von Anspannung und Entspannung. Differenzen jedoch sind ein logisches Kalkül.³ Sie gleichen der Unterscheidung von 0/1 im Bereich der Informationstechnologie. Eine Differenz ist also – theorietechnisch – eine scharfe entweder/oder-Disposition und bezeichnet entweder Krankheit oder Gesundheit, Behinderung oder Nichtbehinderung. Dabei wird das entweder/oder als zwei Seiten derselben Form begriffen: Eine Bezeichnung der einen Seite bringt die andere nicht zum Verschwinden, sondern lässt sie als die nicht bezeichnete Seite mitlaufen. Sie ist, bildlich, als ihr Schatten anwesend. Wenn also von Behinderung gesprochen wird, so läuft die andere Seite – Nichtbehinderung – mit (und eben nicht „Normalität“ oder „Krankheit“). Man kann beispielsweise an einer Person feststellen, dass sie gehbehindert, nicht aber geistig behindert ist und dass ihre Gehbehinderung im Vergleich mit anderen Gehbehinderungen so gering ist, dass man von Nichtbehinderung sprechen kann. So wie ganze Computerprogramme auf der Unterscheidung von 0/1 basieren und unendlich viele Kombination von 0/1-Folgen konstruiert werden können, können komplexe Beschreibungen über die Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung produziert werden. Ein Projekt

3 Ich folge hier der systemtheoretischen Beobachtungstheorie: „Alle Beobachtung benutzt [...] ein Differenzschema. Dabei wird die Einheit der Differenz durch den Beobachter, nicht durch seinen Gegenstand definiert“ (Luhmann 1984: 654; vgl. auch den Aufsatz über „Frauen, Männer und George Spencer Brown“ in Luhmann 1996).

für ein Fußballstadion kann in Bezug auf seine wahrscheinlichen Verkehrsbehinderungen beschrieben werden, die seinen Bau behindern und damit das Wirtschaftswachstum im Unterschied zur Nichtbehinderung der Lebensqualität im Quartier.⁴ Die Theorie-technik besteht also darin, dass eine Differenz appliziert wird durch den Einsatz der einen Seite im Unterschied zur anderen. Das heißt dann Beobachtung: „Jede Beobachtung (Erkennen und Handeln eingeschlossen) ist und bleibt an die Selektion einer Unterscheidung gebunden, und Selektion heißt zwangsläufig: etwas unberücksichtigt lassen“ (Luhmann 1997a: 187). Jede Anwendung kann nach jeder Anwendung gekreuzt werden, man kann also von Behinderung auf Nichtbehinderung umstellen und dadurch eine mehrperspektivische Beschreibung erzeugen. Diese Technik nenne ich Rekursivität, was soviel heißt wie die Ergebnisse einer bestimmten Anwendung der Differenz zur Ausgangslage für eine weitere Anwendung zu machen, die sich dadurch auf diese bezieht (rekurriert). Noch einmal Luhmann:

Soweit Rekursionen auf Vergangenes verweisen (auf bewährten, bekannten Sinn), verweisen sie nur auf kontingente Operationen, deren Resultate gegenwärtig verfügbar sind, aber nicht auf fundierende Ursprünge. Soweit Rekursionen auf Künftiges verweisen, verweisen sie auf endlos viele Beobachtungsmöglichkeiten, also auf die Welt als virtuelle Realität, von der man noch gar nicht wissen kann, ob sie jemals über Beobachtungsoperationen in Systeme (und in welche?) eingespeist werden (ebd.: 47).

Die Kurzformel im Kontext von Behinderungen heißt dann: „[O]ne is not born a disabled person, one is observed to be one“ (Michailakis 2003: 209; ebenso Wetzel 2004: 102).

Der Gebrauch der Differenz

Der Hinweis auf die Anwendung einer Differenz – hier: der Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung – führt zu einem nächsten Punkt, nämlich zur Frage: Wann, wo, wie, wozu und von wem

4 Ich beziehe mich auf die im Jahre 2004 in den Schweizer Medien geführte Debatte um den Bau eines neuen Fußballstadions in Zürich für die „Euro 2008“.

wird die Differenz gebraucht? Brauchen meint eine Tätigkeit mit Folgen, die bewusst oder weniger bewusst gesteuert werden kann. Man braucht also die Differenz – sie geschieht nicht automatisch – und ihre erste Folge ist Erkenntnis.⁵ Man sieht etwas, was man ohne nicht sehen würde. Dieser *Gebrauch der Differenz* wird überall ausgeübt, aber überall auf sehr verschiedene Art und Weise. Diese dynamische Konstruktion lässt sich visualisieren mit Hilfe von Symbolen (◄ ►), welche die Beweglichkeit im Gebrauch der Differenz (/) anzeigen:

Behinderung ◄/► Nichtbehinderung

Es kommt darauf an, wann, wo, wozu und von wem die Differenz eingesetzt wird und was es bedeutet, dass sie eingesetzt wird. Der Gebrauch verweist also auf einen Prozess der Wissensbildung in der Gesellschaft. Wie muss man sich diesen vorstellen? Ich habe vorgeschlagen, Behinderung als eine Erfahrung zu verstehen, die sich aus Konflikten zwischen Fähigkeiten und Erwartungen ergibt und die zunächst als Irritation auftritt und sich dann durch Wiederholung verfestigt. Eine Irritation ist folglich der auslösende Moment der Wissensbildung (vgl. Dewey 2002b). Irritationen kann man aus der Position der Wahrnehmenden nicht steuern. Man kann selbstverständlich jemanden absichtlich irritieren, indem man Dinge tut, die andere nicht erwarten. Aber wenn man irritiert wird, so kann man nichts dagegen tun, bestenfalls kann man einfach so tun, *als ob* man nicht wahrgenommen habe.⁶ Mit

5 Das ist mit Bezug auf Diskurstheorie zu lesen: Der Gebrauch generiert Diskurse, die mit Foucault „nicht [...] als Gesamtheiten von Zeichen [...], sondern als Praktiken zu behandeln [sind], die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen. Zwar bestehen die Diskurse aus Zeichen; aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sachen. Dieses *mehr* macht sie irreduzibel auf das Sprechen und die Sprache. Dieses *mehr* muss man ans Licht bringen und beschreiben“ (Foucault 1992: 74, i.O. *kursiv*, JW; vgl. Bublitz 2003a).

6 Die Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung ist in einem ganz entscheidenden Sinne *nicht* als Code eines Systems zu begreifen. Es geht um eine funktionssystemunspecifische Beobachtungsleistung, die unerwartet in jedem System auftreten kann und dort für Pertur-

Bezug auf die Geschichte von mir und Lukas: Ich hatte befürchtet, ich würde die Passantinnen und Passanten vor dem Geschäft irritieren, wenn ich im Flugzeug Platz genommen hätte – also habe ich es nicht getan und bin zum Agenten einer Zensur geworden. Eine Irritation also macht, dass man Zeichen sucht, um sie zu verstehen und einzuordnen, Erinnerungsbilder, Metaphern, Wörter oder Begriffe. Wenn man absichtlich auf der Suche nach Irritationen ist, kann man sich auch entsprechend ausrüsten, mit einer Kamera, Mikrofon, Fotoapparat oder Zeichenblock. Nicht jede Irritation interessiert einen und rechtfertigt so viel Aufwand. Dieses Moment des Interessierens oder Nicht-Interessierens ist wichtig in der Verarbeitung von Irritationen, denn es bringt mich als Subjekt⁷ ins Spiel: „Optik“, schreibt Donna Haraway, „ist eine Politik der Positionierung“ (Haraway 1996: 231). Erst dadurch entsteht so etwas wie eine Situation, die in das soziale Leben eindringt und das heißt, in die Welt der Zeichen und Bedeutungen eindringt (vgl. Hitzler 1999). Der Gebrauch der Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung findet hier statt. Er ist gebunden an die Feststellung, dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht. Diese Feststellung ist es, die ganz bestimmte Aussagen in der Gesellschaft bildet. Man bezeichnet jemanden als psychisch behindert, wenn seine Arbeitsfähigkeit durch (individualisierte) Belastungen limitiert ist; oder man reserviert im Bus Plätze für Kriegsgeschädigte und Frauen in Erwartung eines Kindes, weil man erwartet, dass es nicht geht, dass sie lange stehen müssen. Es handelt sich nicht um „logische“ oder „natürliche“ (wohl aber um etablierte) Feststellungen, sondern um das Markieren eines bestimmten Unterschieds, der aus der Menge möglicher Unterscheidungen hervorgehoben wird. „Etwas“ muss also auffallen oder eben irritieren, um Aussagen und Diskurse in der Gesellschaft zu bilden. Behinderung *ist* Irritation und als Resultat von Prozessen der Wissensbildung eine Erfahrung mit Diskursfolgen (vgl. Michalko 2002). Die gebildeten Aussagen bezeichne ich als Diskurs-

bationen sorgt – nach Maßgabe der Systemkommunikation. Es gibt *keine Universalzuständigkeit eines Systems* für Behinderungen (vgl. weiter unten das Problem der Referentialisierung).

7 Das Subjekt verstanden als körperlicher Beobachter, der (die) sich über die „Beziehung des Organismus zur Situation, die durch Symbole vermittelt wird“ (Mead 1973: 166), konstituiert (vgl. Ciompi 1999; Deneke 2001).

position. Jeder Gebrauch einer Differenz bringt eine Diskursposition hervor, an die andere Anwendungen anschließen können. „Positionierung ist daher die entscheidende wissenbegründende Praktik [...]. Positionierung impliziert Verantwortlichkeit für die Praktiken, die uns Macht verleihen“ (Haraway 1996: 231f).⁸ Wichtig ist dabei, dass Diskurspositionen nur beschränkt Folgen von Entscheidungen sind. Sie sind primär empirische Folgen von rekursiven Verknüpfungen. Das heißt, die Anwendung einer Differenz wird im Kontext anderer Anwendungen situiert. Kontextkenntnisse können dabei helfen, die Anwendung zu justieren, so dass sie einer bereits vorhandenen Position zurechenbar wird. Die Positionierung ist jedoch ein empirischer Vorgang im Kontext der Menge aller real ausgeführten Anwendungen und keine „Wahl“ oder „Letztbegründung“. Über Behinderung spricht man folglich immer im Diskursgeflecht der Gesellschaft.⁹ Die Feststellung einer Behinderung ist damit an die Beobachtungsmöglichkeiten einer Gesellschaft und spezifisch an das historisch institutionalisierte Konfliktfeld von Erwartungen und Fähigkeiten gebunden.

8 Behinderung, heißt das, ist immer umstritten, oder in den Worten von Anita Silvers: „an essentially contested concept“ (Silvers 2003: 473). Ihr Versuch einer *neutralen* Konzeptionen ist von dieser Rahmung aus gesehen theoretisch nicht zu verwirklichen. Praktisch geht es selbstverständlich darum, öffentlich verhandelbare Konzeptionen zu entwickeln mit einem hohen Konsensgehalt; dazu braucht es partizipative Verfahren, die bestenfalls gerecht, aber nicht neutral sind. Wenn man die Worte auswechselt, verschwindet die Differenz der Positionen: „A neutral [JW: *just*] account of disability will ground rehabilitation strategies in a sensible and sensitive paradigm of the relation between a functionally diverse citizenry and an inclusive state“ (ebd.: 485).

9 Am Ende ihrer Untersuchungen zu den diskursiven Bedingungen von Behinderung und angesichts der Frage nach einer „politisch korrekten Sprache“ kommt Myriam Winance zu einer ganz ähnlichen Schlussfolgerung: „La force du discours, dans le champ du handicap, résulte de ce que, dans ce domaine, explication, action et prise de position sont indissociables et toujours confondues“ (Winance 2003: 69; Übersetzung JW: Die Macht des Diskurses im Feld der Behinderung resultiert aus dem Umstand, dass hier Erklärung, Handlung und Positionierung stets untrennbar miteinander vermengt sind). Vgl. dazu auch die angelsächsische Diskussion um Sprache und Behinderung bei Sinason 1992 (das Kapitel „Euphemisms and Abuse“ findet sich nicht in der deutschen Übersetzung von 2000); Zola 1993; Dajani 2001; für den deutschsprachigen Raum Dederich 2001.

Eine performative Theorie der Behinderung

Man „findet“ also Behinderungen, wenn man danach fragt, so wie sie in der Verwendung der Differenz hervorgebracht werden. Was aber erklärt das? In einem sehr spezifischen Sinne *nichts*. Es erklärt die Voraussetzungen dafür, die es ermöglichen, überhaupt so etwas wie „Behinderung“ zu sehen. Man sähe sonst nur jemanden, der an Krücken geht, bestimmte Personen, die mir nicht zuhören, Türen, die sich nicht öffnen. Doch es ist möglich, all diese verschiedenen Erfahrungen unter einem begrifflichen Konzept zu sehen, der Theorie der Behinderung im Sinne eines Unterschieds, der festhält, dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht. Ich werde diese Konstruktion *eine performative Theorie der Behinderung* nennen und in der Folge von einem performativen Unterschied sprechen. Performativ meint, dass die Theorie die Art und Weise beschreibt, wie etwas gesagt, gemacht oder getan wird respektive wie etwas geschieht oder „geht“ (vgl. auch Vreede 1999). Im Fokus des Begriffs stehen alle Formen von „Sich-Bewegen, Sich-Verhalten, Agieren, Interagieren in einem spezifischen Kontext“ (Göhlich 2001: 29). Wiederum gilt dies nicht nur für Personen, sondern genauso für Einrichtungen, Diskurse (Mersch 1999) und Strukturen der Gesellschaft. Es geht mit anderen Worten um die „performative Konstituierung der Gesellschaft und des Sozialen durch selbstregulative Vorgänge“ (Bublitz 2003a: 86). Ein Beispiel dafür ist etwa der öffentliche Raum, wenn man darunter nicht nur die Beschreibung von Mauern und Territorien, sondern „die materiellen und symbolischen Aspekte der Produktion von Räumen durch die verschiedenen Akteurinnen sowie die institutionalisierten Raumkonstruktionen (darunter auch institutionalisierte Territorien) erfasst“ (Löw 2001: 53). Auch Räume konstituieren sich (ebd.: 103): „Eine Stadt, ein Zimmer, ein Schrank kann als ein soziales Gut für die Konstitution des Raums betrachtet werden, er/es kann aber auch selbst als Raum gesehen werden“ (ebd.: 157). Und wer etwa mit dem Rollstuhl oder mit einem Blindenhund unterwegs ist, weiß ähnlich gut wie alte Menschen oder Väter und Mütter mit Kinderwagen, wie sehr die Performanz der öffentlichen Einrichtungen dafür sorgt, dass ver-

schiedene Dinge *nicht* gehen¹⁰, etwa das Besteigen eines Busses oder das Öffnen einer Türe – zur Vertiefung vgl. die Cartoons von Phil Hubbe im Buch (2004) oder Internet (<http://www.hubbe-cartoons.de>, 01.12.04). Die performative Theorie der Behinderung zielt auf die Beobachtung, wie sich Menschen und Dinge verhalten, aufführen und organisieren, und welche Grenzeffekte (mit welchen Folgen) dadurch *als* Behinderungen hervorgebracht werden.¹¹

Eine akausale Theorie

Diese Theorie (besser: Analytik) erklärt das nicht, was Theorien der Behinderung meistens zu erklären beabsichtigen. Sie sagt nicht, warum etwas nicht geht und sie sagt nicht, was zu tun ist, damit es geht. Es handelt sich um eine *akausale Theorie*. Eine Behinderung ist einfach durch den Umstand gegeben, dass in einer Gesellschaft etwas so bezeichnet wird (vgl. Steinert 1985). Die Praxen dieser Bezeichnung orientieren sich am performativen Unterschied. Aber auf die Fragen: Warum will Lukas das Spielflugzeug benutzen, wie kommt es, dass mir bestimmte Leute nicht zuhören oder warum geht die Türe nicht auf?, gibt sie keine Antwort. Die Theorie bietet den Rahmen um zu beobachten, wie verschiedene Einsätze des Begriffs der Behinderung verschiedene Kausalitäten implizit oder explizit unterstellen. Auf die eben gestellten Fragen kann man beispielsweise antworten: Weil Lukas geistig behindert ist oder weil Lukas in seinem Verhalten behindert ist oder weil Spielzeuge eben jenen Aufforderungscharakter haben, der sie zum Spielen attraktiv macht; weil die Leute mich nicht hören oder weil ich so langweilig erzähle oder weil es einfach nicht interessant ist für dieses Publikum; weil die Türe zu schwer ist für die Frau im Rollstuhl, den Mann mit dem Kind auf

10 Vgl. hierzu etwa das Europäische Konzepte für eine barrierefreie Gesellschaft unter dem Leitbegriff „Accessibility“ (<http://www.eca.lu>, 01.12.2004) oder die Bemühungen der Sozialgeografie bei Neumann/Schwarz 1999.

11 Vgl. hierzu so unterschiedliche Bereiche wie die Performanz auf der Bühne (Schmidt/Ziemer 2004), der individuelle Umgang mit Behinderungen (Taub/McLorg/Fanflik 2004; Cooper 1997) oder die Einrichtung des Rechts (Degener 2003).

dem Arm oder die ältere Dame, oder weil die Türe klemmt. Die Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung ist akausal: Sie legt keine bestimmten Erklärungen nahe und gibt keiner den Vorzug. Es ist gerade so, wie es Rod Michalko am Beispiel seiner Erblindung auf den Punkt bringt:

I was now being noticed as someone who could not do some things. My private experience of not seeing well was becoming public. I knew that I saw differently from how I used to see but now I was beginning to be noticed, and to notice myself, as different from others and this difference was making a difference. Adults responded to my difference by helping me, but some of my schoolmates responded by calling me names. Only much later did I realize that helping and name calling amounted to the same thing (Michalko 2002: 20).

Es können folglich keine stabilen Erklärungsroutrinen angeboten werden; die Analytik aber *erschließt* die historisch vorhandenen Deutungen und Muster, beispielsweise Formen der Hilfe oder Formen der Belustigung Dritter. Diese Kausalindifferenz führt eine fundamentale Anwendungsunsicherheit in den Gebrauch der Differenz ein: Die Applikation der Differenz schreibt Dinge oder Personen in den Horizont der Differenz ein. Wer die Differenz gebraucht, muss stets damit rechnen, dass sie andere anders gebrauchen. Der Effekt dieser Analytik besteht darin, zur Natur oder Gewohnheit gewordene Praxen in der Identifizierung von Behinderungen dauerhaft in Frage zu stellen und als kontingente Wissensformen zu begreifen: Sie sind nicht notwendig, aber auch nicht zufällig. Sie haben eine Geschichte und damit einen sozialen Ort.¹² Ulrich Tietze (1999) berichtet von der Erfahrung solcher Kontingenz aus der Arbeit mit Minenopfern in Angola, in denen sie die „falsche“ Behinderung für die relevante hielten:

A former patient in Cambodia, whom we encountered begging on the side of the road, answered our question of why he was not wearing his new prosthesis very clearly. „Your new leg doesn't feed my stomach!“ This answer reveals, in its precision, a central problem of *cultural knowledge* in relation to work with disabled people in developing countries (ebd.: 180, i.O. *kursiv*, JW).

12 Vgl. dazu die Debatte um den Begriff der „geistigen Behinderung“ (Greving/Gröschke 2000).

Die Frage ist, welche Behinderungen durch welche Differenzgebräuche zum Thema gemacht werden, und vor allem: Wie funktioniert dieses Hervorbringen von Wissen?

Applikationsunsicherheiten

Theorietechnisch lassen sich zwei Formen der Reduzierung der *Applikationsunsicherheit* unterscheiden, die für die Produktion von Diskurspositionen im Feld der Behinderung zentral sind. Die eine Form (1) besteht – wie oben beschrieben – in der rekursiven Verknüpfung. Die Unterscheidung wird auf sich selbst angewandt etwa in der Form, dass Kinder mit einer Behinderung und Kinder ohne Behinderung miteinander spielen und im Spiel sichtbar wird, wo die Behinderungen der Kinder ohne Behinderung liegen mit dem Resultat, dass alle zu ihrer Behinderung kommen. Der Sinn dieser Verwendung liegt in der radikalen Kritik (z.B. bei Klee 1980) an Situationen, die es nötig machen, die Unterscheidung überhaupt erst einführen zu müssen.¹³ Man kann auch anders rekursiv verknüpfen, beispielsweise werden in den Pariser Verkehrsbetrieben Plätze für Menschen mit einer Behinderung reserviert. Wenn zwei Menschen mit einer Behinderung denselben Platz beanspruchen, sieht das Schild bereits vor, wer mehr behindert ist als der andere: Kriegsverletzte haben in der Regel den Vorrang. Sie werden also als doppelt behindert beschrieben, zunächst im Vergleich mit allen Verkehrsteilnehmenden und danach im Vergleich mit den Verkehrsteilnehmenden, deren Teilnahme bereits erschwert ist. Die letzteren werden im konkreten Fall mit allen anderen als nicht behindert gleichgestellt. Mit der Herausbildung der Autonomie der performativen Unterscheidung von Behinderung/Nichtbehinderung hat sich eine zweite Form (2) der Reduzierung von Applikationsunsicherheiten durchgesetzt. Sie besteht in der Einführung von Zusatzunterscheidungen. Die bedeutendste ist die Unterscheidung von zwei Kausalkomplexen,

13 Zu den Paradoxien dieser Form der Reduktion von Applikationsunsicherheiten (der Gegenstand entschwindet und der Diskurs produziert ein Missverhältnis zu den Problem *für den Fall*, dass diese nicht verschwinden) hat die Integrationsdebatte mit der radikalen Forderung nach Eliminierung des Behinderungsbegriffs reiche Erfahrungen gesammelt (Knauer 2001).

von denen der eine auf die Person – ich werde von Körpersubjekten sprechen, weil die Körper von Personen im Vordergrund stehen –, der andere auf die Gesellschaft spielt. Der erste Komplex wird als medizinisches Modell, der zweite als soziales Modell von Behinderung bezeichnet, wobei beide Modelle verschiedene Varianten zulassen.¹⁴ Mir geht es im Folgenden um die Differenz der Modelle, nicht um die internen Varianten. Im medizinischen Modell steht das Körpersubjekt im Vordergrund. An ihm wird eine Schädigung festgestellt, die für die Behinderung ursächlich verantwortlich gemacht wird. Wenn jemand beispielsweise den Weg nicht findet, weil er nichts sieht, so liegt das an der Funktionsfähigkeit der Augen oder kurz an der Sehbehinderung oder Blindheit des Körpersubjekts. Die Person hat das Schicksal, blind zu sein. In der Rehabilitation wird dann nach den geeigneten Hilfsmitteln gesucht, welche die Folgen der Sehbehinderung so weit wie möglich kompensieren. Im sozialen Modell hingegen wird Behinderung über die Restriktionen definiert, welche die Institutionen der Gesellschaft gegenüber Menschen mit einer Schädigung explizit oder implizit errichten. Die Ursache dafür, dass jemand den Weg nicht findet, liegt folglich an den Mobilitätsbedingungen. Diese zu verändern bedeutet Abbau von Behinderungen im Sinne von gesellschaftlichen Barrieren. Wichtig ist, dass beide Erklärungen in der Latenz mit der jeweils anderen operieren – aber eben nur in der Latenz. Manifest werden je hervorgehobene Aspekte von Behinderung. Der Unterschied der beiden Modelle hat zu un-

14 Es gibt unter dem Titel der *Disability Studies* mittlerweile eine breite Literatur zu den beiden Modellen und ihren Varianten (Dewsbury 2004; Hughes/Paterson 1997; Johnston 1997; Oliver 1996; Pinder 1997; Ravaud 1999; Shakespeare/Watson 1997; Tregaskis 2002). Im Zusammenhang mit der internationalen Behindertenbewegung hat seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts das soziale Modell als Kritik am medizinischen Modell eine zentrale Rolle gespielt. Seit etwa Mitte der 1990er Jahre macht sich eine Kritik am sozialen Modell bemerkbar, welche die Nachteile beider Positionen hinter sich lassen will. Die Kritik entzündet sich am Status des Körpers in der Theoriebildung. Diese Diskursgeschichte bringt folglich ans Licht, dass Wissen über und von Behinderungen immer Wissenspraxen eingeschrieben ist: Die Durchsetzung des sozialen Modells bedurfte einer Betonung des gesellschaftlichen Komplexes, eine Errungenschaft, die nun weitere Entwicklungen erlaubt. Beides sind Varianten des Gebrauchs der Differenz von behindert/nicht behindert unter Verwendung unterschiedlich gewichteter Zusatzbeschreibungen.

terschiedlichen Wissenspraxen und Erklärungsoptionen im Feld der Behinderung geführt und, weil damit stets Interessen verbunden sind, auch zu ihrer Politisierung beigetragen. Erkenntnisansprüche sind Ansprüche auf Definitionen und Praxen, die bei einer starken Polarisierung rivalisierende Expertisen hervorbringen. Diese machen erst deutlich, dass dem Wissen Positionen eingeschrieben sind und dass es dazu keine Alternativen gibt. Die Menge der Positionen und ihre Grenzlinien kann man als historischen Zustand im Umgang mit Folgeproblemen des Cartesianismus begreifen und sie mit dem Einheitstitel versehen: Wie man behindert wird.

Ein Beobachterdispositiv

Die performative Theorie der Behinderung muss – und kann – sich hier nicht entscheiden. Sie ist aber deswegen nicht „neutral“ oder „objektiv“ und steht folglich nicht über den beiden Modellen. Der Unterschied liegt in der Leistung. Während die Modelle versuchen, Zustände kausal zu erklären und für Therapie und Politik zu nutzen, stellt die performative Theorie ein *Beobachterdispositiv* bereit, das seine Leistung an den Interessen der Rekonstruktion von Wissen für die Wissensproduktion und -vermittlung ausrichtet. Die Konzeption ist systemtheoretisch:

Beobachten heißt einfach (und so werden wir den Begriff im Folgenden durchweg verwenden): Unterscheiden und Bezeichnen. Mit dem Begriff Beobachten wird darauf aufmerksam gemacht, dass das „Unterscheiden und Bezeichnen“ eine einzige Operation ist; denn man kann nichts bezeichnen, was man nicht, indem man dies tut, unterscheidet, so wie auch das Unterscheiden seinen Sinn nur darin erfüllt, dass es zur Bezeichnung der einen oder der anderen Seite dient (aber eben nicht: beider Seiten) (Luhmann 1997a: 69).

Das Tätigkeitsfeld des Beobachterdispositivs sind die Steuerungsfragen von Wissen in Forschung und Unterricht. Als Dispositiv der Wissensproduktion und -vermittlung, verstanden als das Ganze aller Maßnahmen, die ihre Aktion in der Gesellschaft ermöglichen, erschließt es die Diskurse und Diskurspositionen im Feld der Behinderung mit dem Ziel, sie für Novizen erklärbar und

für die Forschung fruchtbar zu machen. Als solches ist es selbstverständlich der Kritik des Feldes selbst ausgesetzt (vgl. Abbildung 1).

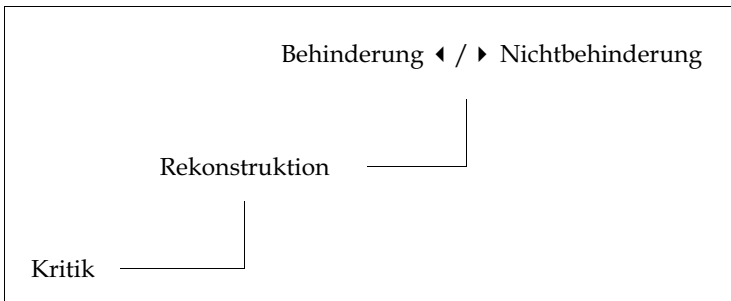


Abbildung 1: Das Beobachterdispositiv: Unterschiedliche Gebräuche der Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung werden im Rahmen der performativen Theorie der Behinderung rekonstruiert. Die Analytik und ihre Form der Rekonstruktion des Differenzgebrauchs ist ihrerseits der Kritik des Publikums ausgesetzt.

Die vorgeschlagene Analytik behauptet also, dass die Politisierung eine Folge rivalisierender Erklärungsversuche ist, die man theorie technisch verstehen kann als Reduktion von Applikationsunsicherheiten in der Begriffsverwendung durch die Einführung von Zusatzunterscheidungen mit verschiedenen Vorzugsimplikationen: Körper (Schädigung) vs. Gesellschaft (Barrieren). Diese beiden Megaunterscheidungen im Feld der Behinderung (Behinderung/Nichtbehinderung und Körper/Gesellschaft) bringen eine Vielfalt an Diskursformationen und -positionen hervor, die zu beobachten und nachzuvollziehen die primäre Aufgabe des Beobachterdispositivs darstellt. Das Objekt der Forschung sind dann die institutionalisierten Erklärungsroutinen im Feld der Behinderung, ihre Auswirkungen und ihre Tendenzwerte.¹⁵ Auf diese Weise kann man erklären, dass es historisch verbindliche Praxen im Feld der Behinderung gibt, ohne dass man überlegenes Wissen über Behinderung in Anspruch nehmen müsste. Tatsächlich sind es die Praxen der Gesellschaft, die Behinderung erkennbar und

¹⁵ Etwa Gesetzgebungen, Klassifikationen, institutionelle Zuweisungsregeln, fachspezifische Theorien (Medizin, Rehabilitation, Prävention), aber auch Erklärungsmuster der Behindertenbewegung, von Verbänden und Parteien.

behandelbar machen. So hat es beispielsweise immer Menschen mit, wie wir heute sagen, einer geistigen Behinderung gegeben. Doch das hat zu verschiedenen Zeiten Verschiedenes bedeutet. Die Legitimierung der Aussagen in Bezug auf die Irritation der Behinderung erscheint im Diskurs als Objektbeschreibung, und historisch ist das Objekt fast immer das Körpersubjekt gewesen. Die hier vorgeschlagene Theorieposition erlaubt es, diesen sozialen Prozess der Wissensgewinnung zu beobachten. Sie installiert systematisch Reflexivität in die gegenwärtige Diskurslage, weil sie akausal verfährt und folglich Kausalbehauptungen analysieren und kontrollieren kann. Die Frage, was man konkret tun soll, ist dann eine Frage der Informiertheit und der (institutionellen) Diskursposition.

Diagnosen beobachten

Das Problem der *Diagnose* von Behinderung ist auf dieser Ebene zu lokalisieren: Diagnosen und diagnostische Instrumente sind Teil institutionalisierter Erklärungsroutinen. Sie dienen der Behandlung des Zusammenhangs von Feststellung und Therapie respektive der Politik performativer Differenzen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten. Eine analytische Theorie der Behinderung hat die Aufgabe, die Erforschung diagnostischer Inventare und Praxen zu ermöglichen. In der Entwicklung eines internationalen diagnostischen Rahmenkonzepts durch die Weltgesundheitsorganisation (WHO), der „Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ (ICF)¹⁶, kann man beobachten, wie sich die Gewichte der Diskurspositionen in den letzten Jahrzehnten zu Gunsten von sozialen Erklärungsvarianten verschoben haben (Hollenweger Haskell 2003). „Behinderung“ wird auf mehreren Ebenen erhoben, ohne dass nur eine Ursache angenommen wird. Die ICF versucht, die Applikationsunbestimmtheit der Differenz diagnostisch breit zu verbuchen mit der Folge, dass nicht nur Behinderungen an Körpersubjekten festgestellt werden, sondern über die Performanz von Körpersubjekten auch Behinderungen der Gesellschaft, etwa im Bereich der Mobilität oder der Arbeitsplatzgestaltung in den Blick

16 Vgl. <http://www3.who.int/icf/icftemplate.cfm> (01.12.04).

kommen. Das diagnostische Instrument selbst kann jedoch seine Verwendung nicht definieren. Es ist sozusagen blind gegenüber dem Prozess, der Diagnosen in Politik verwandelt (vgl. Rioux 1997). Diagnosen sind ein Mittel im Prozess der sozialen Wissensbildung und seiner Institutionalisierung. Sie sind Technologien von Entscheidungspraxen im Umgang mit Behinderungen und nicht: zweckfreie Forschung oder Entdeckung des Neuen. Diagnosen erklären folglich Behinderungen im Rahmen von diskursiven Modellen und sie legen Routinen der Behandlung fest. Noch immer sind sie primär somatisch ausgerichtet und zielen selten über das Körpersubjekt hinaus. Diagnosen an der Gesellschaft und ihrem Umgang mit Körpersubjekten haben es noch kaum in Manuale geschafft: ihr Ort ist nach wie vor die öffentliche Demonstration auf der Straße und im Internet.¹⁷ Dieses Ungleichgewicht von naturalisierten Technologien am Körper und politischen Kampagnen in der Gesellschaft und ihre impliziten und expliziten gesellschaftlichen Kredite stehen zuvorderst auf der Agenda der Beobachtung von Behinderung, die verstehen will, warum Diagnosen am Körper noch immer weit vor jenen an der Gesellschaft kommen und was Diagnosen generell *nicht* erklären. Das geht – empirisch – über die Analyse von Barrieren, d.h. über das Sichtbarmachen von Behinderungen durch das Beobachten ihrer Feststellung und der sie begleitenden Erklärungen mittels der Zusatzunterscheidungen von Körper (Schädigung) und Gesellschaft (Barrieren). Die Doppelung des Begriffs der Barriere auf beiden Ebenen (mit dem Unterschied, dass sie als Diagnose Kausalitäten erschließt, als Analyse jedoch akausal verfährt) macht dabei deutlich, dass eine performative Differenz immer eine soziale, an Erwartungen gebundene Konstruktion ist und dass man nur im Medium des Sozialen (Luhmann würde sagen: in der Kommunikation) Schädigungen von Barrieren unterscheiden kann.

17 Legendär für den deutschsprachigen Raum etwa die Krüppelbewegung in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts (Christoph 1983; Mürner 2000: 144ff). Heute liegen die Aktionen mehr im Bereich des Independent Living (z.B. als Einstiegsportal <http://www.disabilityworld.org>, 01.12.04).

Erwartung

Von Behinderungen spricht man dann, wenn etwas *unerwarteterweise* nicht geht. Die Schlüsselstelle dieser performativen Theorie ist die *Erwartung*. Ohne sie wäre unendlich vieles irgendwie behindert: Kleinkinder können nicht sprechen, Männer kriegen keine Kinder, an Bahnhöfen starten und landen keine Flugzeuge und unter Wasser hält man es ohne Sauerstoff nicht sehr lange aus. Aber: man erwartet das alles auch gar nicht. Der Aufzug, der nicht funktioniert, der Stau auf der Autobahn, die Korruption der Behörde und der krankheitsbedingte Sprachverlust – das alles sind Beispiele für Dinge, die in unerwarteter Weise nicht oder nicht mehr gehen und folglich *als* Behinderungen festgestellt werden. Es wäre falsch zu behaupten, dass all diese Dinge unerwünscht sind.¹⁸ Jedenfalls sind sie es nicht für alle gleich – der Arzt mag es begrüßen, wenn sein Patient endlich die Treppe benutzen muss und sein Gesundheitstraining nicht weiter behindert, die Grünen mögen es begrüßen, wenn die Bevölkerung die Folgen der Mobilitätspolitik nachhaltig spüren. Aber auch eine geistige Behinderung muss subjektiv nicht unerwünscht sein, insbesondere dann nicht, wenn die Möglichkeit, dies zu reflektieren, nicht gegeben ist. Unerwünscht sind dann bestimmte Anforderungen, aber nicht der eigene Zustand. Lukas meinte deshalb, dass ein Beinbruch um einiges schlimmer sei als eine geistige Behinderung; denn wo käme man dann noch hin! Die Frage der Erwünschtheit oder Unerwünschtheit ist nach der hier vorgestellten Konzeption kein Bestandteil der Erwartungsstruktur. Erwartungen können erfüllt oder nicht erfüllt werden und beides kann sowohl Vor- wie auch Nachteile haben und offene oder verdeckte Wünsche bedienen. Ebenso zentral wie die Autonomie der Unterscheidung und ihre Akausalität ist deshalb die Faktizität der Erwartung. Erwartungen sind Zumutungen an das Erleben und Handeln, über die sich so-

18 Die Unerwünschtheit spielt eine zentrale Rolle sowohl in der Theorie der Behinderung bei Cloerkes und in der Stigmatheorie bei Goffman. Bei Cloerkes gilt ein Mensch als behindert, „wenn erstens eine unerwünschte Abweichung von wie auch immer definierten Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb die soziale Reaktion auf ihn negativ ist“ (Cloerkes 2001: 7), bei Goffman hat ein Individuum ein Stigma, wenn es „in unerwünschter Weise anders [ist], als wir es antizipiert hatten“ (Goffman 1975: 13).

zialer Sinn herausbildet.¹⁹ „Eine Erwartung sondiert ungewisses Terrain mit einer an ihr selbst erfahrbaren Differenz: Sie kann erfüllt oder enttäuscht werden, und dies hängt nicht allein von ihr selber ab“ (Luhmann 1984: 363). Sie ist ein Anspruch²⁰, der von der Analytik nicht gefüllt wird, sondern von den Diskursen, in denen sie erscheint (und die in der Analyse deshalb beobachtbar sind). Erst die Kontexte entscheiden, ob Erwartungen beispielsweise situativ, normativ, kulturell oder medizinisch sind. Eine Erwartung muss weder normativ noch explizit sein. Solche Erwartungen sind Spezialfälle von Erwartung, die in Verhaltensweisen und praktische Überlegungen eingehen können, nicht müssen. Diese Unterscheidung ist wichtig, denn über die Fixierung auf die Spezialfälle verpasst man die Mehrzahl an impliziten und naturalisierten Erwartungen, die für die feinen Behinderungen verantwortlich sind. So kann man beispielsweise erwarten, dass jemand im Alter von zehn Jahren die eigenen Schuhe binden kann, dass die Pubertät zwischen zwölf und 16 Jahren einsetzt, dass ich zur Party meines Freundes eingeladen werde, oder dass jemand die Schuhe beim Betreten einer Moschee auszieht. Wenn die Erwartung enttäuscht wird, *weil es nicht geht*, so ist mit Behinderungen zu rechnen. Das ist, wie gesagt, nicht in jedem Fall automatisch unerwünscht, da auch nachteilig Erscheinendes Vorteile und Identitätsgewinn bringen kann. Die erwartbaren Verkehrsbehinderungen auf dem Weg in den Süden halten beispielsweise kaum davon ab, alljährlich die Feiertage südlich der Alpen und einen großen Teil davon nördlich bei Sandwich, Sonnenschirm und Musik auf der Straße zu verbringen. John Swain und Sally French summieren bestimmte (nicht alle) Erfahrungen des performativen Unterschieds zu einem bejahende Modell der Behinderung („Affirmation Model of Disability“):

19 Den Zumutungscharakter von Erwartungsstrukturen erkennt man beispielsweise an ihrer Funktion, Verhalten zu zensieren – etwa in meinem Fall haben sie mich um eine Fahrt auf dem Spielflugzeug gebracht. Die Frage von Dietmut Niedecken: „Und warum soll es nicht Menschen geben, die zeit ihres Lebens sich am Schaukeln und Karussellfahren freuen“ (Niedecken 2003: 20), ist also mit wissenssoziologischem Ernst immer wieder zu stellen.

20 Zum Zusammenhang von Behinderung und Anspruch respektive Horizont und Faktum vgl. Lindmeier 1993: 125ff, 212.

Disabled people, encouraged by the Disabled People's Movement, including the Disability Arts Movement, are creating positive images of themselves and are demanding the right to be the way they are – to be equal, but different (Swain/French 2000: 578; vgl. auch Campbell 2002).

Der Verstoß gegen eine spezifische Erwartung hat Folgen für die Akteure der Behinderung, beispielsweise das Körpersubjekt. Ein Junge, der wegen seiner Körperbehinderung nicht Fußball spielen kann (was man von Jungen sonst erwartet), sitzt zusammen mit den Mädchen am Spielrand und wird von den diskursiven Kontexten der Erwartung nicht nur als Körpersubjekt situiert, sondern auch als Subjekt seines Geschlechts. Enttäuschte Kundenerwartungen beschreiben nicht nur, dass die internen Prozessabläufe nicht gehen, sondern sie können den Markenerfolg nachhaltig behindern. Das heißt, dass sich die Faktizität der Erwartung kontextualisiert. Behinderung wird über diese Kontexte mitbeschrieben im Sinne von Zweit-, Dritt-, Viertbeschreibungen usw. Diese Erwartungskontexte spielen in der Konstruktion von Behinderungen häufig eine viel dominantere Rolle als die performative Differenz selbst.²¹ Sie importieren Ängste, Verletzungen, Vorurteile und Befürchtungen in die Diskursivierung der Behinderung.²² Stereoty-

-
- 21 Daran erinnert etwa die Psychoanalyse (instruktiv für jene Zustände, die man mit geistiger Behinderung bezeichnet, bei Niedecken 2003): Erwartungsenttäuschungen wecken Ängste und Tötungsphantasien, sie fordern zur Auseinandersetzung mit den kollektiven Latenzen einer Gesellschaft, die nicht erwartet, dass etwas nicht geht. „Chaque époque a ses croyances qui lui servent à justifier ce qui, d'une réalité désagréable ou choquante, doit demeurer à l'abri de toute mise en question“ (Mannoni 1994: 169; Übersetzung JW: Jede Epoche hat ihre Überzeugungen, die ihr zur Rechtfertigung dessen dienen, was als unangenehm oder schockierende Realität vor jedem Nachfragen bewahrt wird).
- 22 Valerie Sinason etwa registriert in der psychotherapeutischen Arbeit mit Menschen mit einer geistigen Behinderung die Erfahrung des Schmerzes: „Wenn man Behinderung betrachtet, bedeutet das, auf Unterschiede zu schauen und zwar auf Unterschiede, die schmerzhaft sind“ (Sinason 2000: 27). Alexandre Jollien, ein Schriftsteller mit einer cerebralen Störung, berichtet von Schuldgefühlen Nichtbehinderter ihm gegenüber: „J'incarnais pour eux une sorte de souffrance qui les culpabilisait. Ils se rendaient presque coupables de mon handicap. Je jouais le rôle d'une mauvaise conscience“ (Jollien 2003: 45; Übersetzung JW: Ich inkarnierte für sie eine Art des Leidens, das in ihnen Schuldgefühle weckte. Sie fühlten sich fast schon schuldig für

pen und Stigmata haben hier ihren systematischen Ort, der um Kleinwüchsige ebenso bestellt (und instrumentalisiert) werden kann wie um Sehbehinderte oder politische Feinde. Diese gesellschaftlichen Bilder von Behinderung (Renggli 2005), Bilder des Tragischen, des Mitleids, aber auch des Vernichtens, sind feste Größen im Gedächtnis der Gesellschaft (Selway/Ashman 1998); gegen sie richten sich Aktionen und Proteste gegen Unterdrückung und Missachtung von Menschen, die als behindert beobachtet werden (Gabel/Peters 2004). Das Narrenschiff²³ der Gesellschaft ist grenzenlos – und doch hat es nur indirekt mit Behinderung zu tun: Über den Import von Erwartungskontexten kann es in der performativen Differenz sozusagen abgerufen werden: als abhängige Variable des performativen Unterschieds, beispielsweise wenn jemand nicht selber atmen, nicht lesen und schreiben oder nicht gehen kann – oder wenn Herkunft und Armut die Lebensperspektiven nimmt und *mir* dies als Subjekt gesellschaftlichen Wissens Angst macht. Die Bearbeitung dieser Differenzenerfahrungen durch kulturelle und politische Produktionen hat das Potential zur Umbildung von Ängsten und folglich zur Bearbeitung gesellschaftlicher Erwartungsstrukturen und Bildbestände:

Disability arts are potentially educative, expressive and transformative. They emphasize the potential of cultural action as a progressive, emancipatory force at both individual and social levels (Barnes/Mercer 2003: 107).

(De-)Kategorisierung

Behinderung macht also einen erwartungsbezogenen Unterschied, sie ist Differenz, nicht Kategorie. Diese Analytik erlaubt die Beobachtung von Kategorisierungen und kann deshalb selbst eine radikale Dekategorisierung von Behinderung betreiben (Dörthe 1994). Kategoriale Konzepte gehen davon aus, dass es unter einigen Behinderungen mehr Gemeinsamkeiten gibt als unter anderen, und sie bilden dann Kategorien entlang dieser Gemeinsam-

meine Behinderung. Ich spielte die Rolle eines schlechten Gewissens).

23 Jetzt auch im Internet: http://www.paulcelan.de/brant/brant_frameset.htm (01.12.04).

keiten, z.B. Körperbehinderung, Sinnesbehinderung, psychische Behinderung, Sprachbehinderung etc. Das Problem dieser Kategorien ist, dass sie keine eindeutigen Kriterien zur Verfügung haben. Sie sind in der Folge davon nicht trennscharf und können das eigene Prinzip nicht durchhalten (Sander 1985). Kategorien werden zu scheinempirischen Beschreibungsleistungen von Behinderung, die sich diskursiv naiv verhalten: Sie leisten auf der Ebene einer oberflächlichen Phänomenologie eine Typisierung, ohne zu realisieren, dass sie eine bestimmte diskursive Funktion übernehmen. Diese besteht erstens in der Reduktion von Applikationsunsicherheiten der Differenz, die fast durchgehend am Körpersubjekt gewonnen wird. Sie geht dann aber über dieses Konkretisierungsproblem hinaus und liefert die Basis für eine Institutionalisierung in der Gesellschaft: Vereinigungen, Schulen, Rehabilitationskliniken, Sozialversicherungen und Selbsthilfegruppen zentrieren sich um eine isolierte Kategorie und bilden darüber eine Vielfalt von Techniken und Diskursen aus. Kategorien sind historische Gebrauchsformen der Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung, die auf selektiven Wissenspraxen im Anschluss an die medizinische Versorgung beruhen. Sie positionieren Subjekte in der Gesellschaft und etablieren Wahrnehmungspraxen, die nur lose an empirische Daten gebunden sind. Sie sind zuallererst soziale Orientierungen. Dies bewirkt einen Ausbau von Erwartungssicherheiten, der allerdings mit einer Verdinglichung performativer Unterschiede erkaufte wird. Kategorien sind kondensierte Beobachtungen; sie reduzieren das Perturbationspotential von Behinderungen. Das Problem ist nicht, ob dieser Prozess gut oder schlecht ist – diese Meinungen werden im Feld der Behinderung über die eigenen Wissenspraxen gebildet und können als Diskurspositionen rekonstruiert werden. Das Problem (aus der Perspektive der Rekonstruktion) ist, dass Kategorisierung ein Theorieimpuls ist, der mehr zudeckt als aufdeckt, folglich Spielräume reduziert und dabei eine solche Plausibilität besitzt, dass er sich trotz vielfacher Kritik immer wieder diskursbildend zurückmeldet. Er hindert das Denken am Denken.

Abwehrstrategien

Es ist schwierig, über Behinderung nachzudenken und zu sprechen, ohne sofort in eine bestimmte Diskursformation überzugehen und eine bestimmte Position in einem Ausschnitt des weitläufigen Feldes zu beziehen. Warum ist das so schwierig und wo liegen die Hindernisse des Denkens? Wissensbildungsprozesse im Feld der Behinderung sind von *Abwehrstrategien* durchzogen. „Unter Abwehr verstehen wir alle intrapsychischen Operationen, die darauf abzielen, unlustvolle Gefühle, Affekte, Wahrnehmungen etc. vom Bewusstsein fernzuhalten“ (Mentzos 1999: 60). Abwehrstrategien bearbeiten den Zusammenhang von Angst und Wissen: Festes Wissen schützt vor Angst und Unsicherheit, doch erst die Auseinandersetzung mit dieser Emotionalität bringt neues Wissen hervor.²⁴ Mit der Erfahrung, dass etwas „nicht geht“, stellen sich Unlustgefühle ein und zwei Anschlussvarianten – es noch einmal zu probieren oder an den Erwartungsstrukturen zu arbeiten. *Diese* organisieren das Imaginäre der Behinderung, das auszudrücken und zu versprachlichen geschützt von den Systemen der Abwehr schwer fällt. Genau auf diese Arbeit aber zielt die Rekonstruktion von Behinderungen. Weil man nicht einfach behindert oder nicht behindert ist, sondern als (zeitweise) nicht oder noch nicht behindert beobachtet wird, ist die eigene Betroffenheit und die Angst vor den Grenzen der Existenz oder das Ressentiment gegenüber den erweiterten Grenzen vergleichbarer anderer mit im Spiel, bevor es beginnt.²⁵ An einer Tagung über Behinderung unter der Leitung von Menschen mit einer Behinderung stellte ich mich in der Pause in eine Warteschlange, um mir Kaffee zu besorgen. Ich ließ mich von Rollstuhlfahrenden überholen, wo ich jeden Fußgänger gebeten hätte, sich hinten anzustellen. Und die Rollstuhlfahrende vor mir verbot mir, ihr die Kaffeetasse zu füllen, wo sich jede andere Person gerne hätte bedienen lassen. In Erwartungen eingelagerte Bilder bewirkten eine Verschiebung von eigentlich selbstverständlichen Handlungen, über die es schwierig ist, sich zu verständigen. Als Akteur „wollte man doch nur (z.B. höflich

24 Für diesen Zusammenhang vergleiche methodisch Devereux 1998 und theoretisch Dewey 2002a.

25 Vgl. dazu die Analyse des *Blicks* in der Konstitution von Behinderungen bei Bill Hughes (1999). Zum Problem des Sehens/der (Un-)Sichtbarkeit von Behinderung vgl. Renggli 2005.

sein)“ – doch diese Deutung zeigt schon die Abwehr, die sich um die Absicherung der eigenen guten Absicht rankt. Sie verhindert beispielsweise die Frage, ob jemand Unterstützung braucht, weil man die Verletzung des anderen durch die Zuschreibung von Hilfsbedürftigkeit ebenso umgehen möchte wie die eigene Verletzung als jemand, der antiquierte Bilder von „Helfen“ habe. Natürliches Verhalten bildet keinen Fluchtpunkt, da die Zone noch nicht sozialisiert ist und deshalb auch nicht naturalisiert werden kann. Wissen ist nur gegen die Abwehrorganisation der Angst zu gewinnen. Das Beispiel war jedoch vergleichsweise harmlos. Analog aber weniger harmlos funktionieren die Bereiche, die mit der Frage erschlossen werden: „Wünschen Sie sich oder jemandem eine Behinderung?“ Selbstverständlich nicht und deshalb tut man alles, um sie zu verhindern – so die erwartbare Antwort. Diese führt direkt in Debatten um Leben und Tod (Dörner 2002). Frage und Antwort setzen jedoch die Differenzierungsfolgen der (modernen) Gesellschaft voraus, also Milieus, in denen performative Differenzen ins Gewicht fallen und technologisch beeinflussbar sind. Die Frage hat einen diskursiven Ort und bringt als solche selbst eine Diskursposition hervor. Diese kann über alternative Fragen situiert werden, beispielsweise durch die Frage, ob man sich Behinderungen überhaupt wünscht und deren Antwort, dass man sich die meisten Behinderungen *nicht* wünscht; man spürt sie, etwa als Kriegsfolgen²⁶, Folgen von Umweltverschmutzung oder Sportunfällen. Wünschbarkeit respektive Nichtwünschbarkeit erweist sich als Frage, die das Problem nicht zu treffen scheint und deshalb die Gegenfrage provoziert: Was bespricht die Gesellschaft, wenn sie über die Wünschbarkeit von Behinderungen spricht? Die Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung erschließt prekäre soziale Fragen der Gesellschaft, deren bloße Möglichkeit keine Ethik verbannen, nur (aber immerhin) behandeln kann; sie sind im Diskurs, den Techniken und Institutionen selbst angelegt. Sie können deshalb weder durch Theorie noch durch

26 Am Beispiel Frankreichs zeigt etwa Henri-Jacques Stiker (1997: 127ff), wie Behinderung erst als Folge der Arbeitsunfälle, der Tuberkulose und vor allem des Ersten Weltkriegs einen breiten öffentlichen Diskurs hervorbringt und neue Formen seiner Bewältigung unter dem Stichwort der Rehabilitation technologisch erst entwickelt werden mussten (Sozialversicherung und im historischen Vergleich anspruchsvollere Prothesen).

Moral stillgelegt, sondern nur durch Beobachterdispositive ans Licht gezogen und öffentlich problematisiert werden (vgl. Benhabib 1999). Dort sind sie der Dynamik von Angst und Wissen ausgesetzt.

Universalität

Die Unterscheidung von Behinderung/Nichtbehinderung ist eine *universale Differenz*. Man kann in einem ganz grundlegenden Sinne nicht von Behinderung reden, ohne Nichtbehinderung mitlaufen zu lassen – unabhängig davon, wie man Behinderung füllt. Diese Verweisung ist es, die als leerer Horizont jeder partikularen Äußerung eingeschrieben ist und diese als Wetteifern unterschiedlicher Wissenspraxen versteht (vgl. Laclau 2002). Ein solcher Universalismus öffnet gerade das Feld für vergleichende Untersuchungen:

[T]he same condition may or may not be perceived as a disability in different societies, and certain conditions may be more stigmatized than others. [T]he value attached to a certain disability will differ depending upon societal expectations and the established parameters for normalcy (Kalyanpur 1999: 111).

Die Differenz stellt sich weltweit, aber nicht überall gleich. In diesem Sinne gibt es nationale oder regionale Prioritäten, beispielsweise ist Lernbehinderung in den Ländern der Europäischen Union ein dringlicheres Problem als in Westafrika, wo ein entsprechender Ausbau des Erziehungssystems fehlt, Behinderung durch Kriegsfolgen sind im Nahen Osten relevanter als solche durch Sportverletzungen. Überhaupt bleibt das, was Behinderung in den Diskursen der Weltgesellschaft ist, für einen Beobachter zunächst intransparent. Ihre Bedeutung wird durch das Beobachterdispositiv empirisch erschlossen: Wer es benutzt, ist auf es angewiesen und schließt es/sich somit ein, nicht aus; universale Theorien sind selbstreferentiell – „sie lernen an ihren Gegenständen immer auch etwas über sich selbst“ (Luhmann 1984: 10). Die Universalität der Differenz meint deshalb: Es gibt einen globalen Diskurs über Behinderung, der sich über die Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung analysieren lässt. Die Applikationsunbestimmtheit setzt sich auch auf globaler Ebene durch mit der Folge, dass sich

(materiale) Intransparenz der (formalen) Evidenz einschreibt. Universalität steht nicht gegen Partikularität, sondern erschließt sie durch das Dispositiv des Beobachters.

Reflexivität

Im Feld der Behinderung fehlt es nicht an Theorien und Theoriefragmenten. Es gibt eine Vielzahl an Perspektiven, Meinungen und Ansätzen – und sie können nicht vereinheitlicht werden. Mit jeder Generation wird die Welt des Feldes neu erschlossen und erfunden, ausgehend von Erfahrungen, die sie konstituieren. Was aus der Perspektive einer rekonstruktiven Position nötig ist, das ist eine Architektur der *Reflexivität*. Die Theorie der Differenz bietet jenes Werkzeug, das es erlaubt, das Wissen des Feldes systematisch mit Reflexion zweiter Ordnung zu versorgen. Zur Behandlung steht das Wissen des Wissens und des Nichtwissens (Willke 2002). Das Ziel ist die Alimentierung des Feldes mit Informationen über die Formen der eigenen Diskursbildung, die eine reflexive Kontrolle der eigenen Diskursposition ermöglichen. Die Idee ist, der Angst immer wieder Spielräume des Denkens abzugewinnen, und das geht nur, wenn Angst *und* Wissen als Ressourcen der sozialen Aktion zugänglich bleiben. Beispielsweise disponiert die Angst der Eltern vor verkehrsbedingten Behinderungen ihrer Kinder das Imaginäre ihrer Rolle: Der Angst werden Wissen und Praxen abgewonnen, die von der Verkehrserziehung über den Transport der Körpersubjekte im Taxi bis zur Gemeindeabstimmung über sichere Schulwege reichen. Jede Praxis macht Bestimmtes möglich und verunmöglicht Alternativen. Irgendetwas geht plötzlich nicht (mehr), von dem man erwartet (hat), dass es geht. Reflexivität zu installieren meint gerade, die Praxen dahingehend abzufragen, wie sie es mit „Behinderung“ halten und ihnen die Antworten als Informationsgewinn über gesellschaftliche Aktionen auf der globalen und lokalen Ebene zur Verfügung zu stellen. Das ist die Aufgabe einer Theorie der Behinderung.

Ungleichheit

Die Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung ist eine Grundform der Selbstbeschreibung der Gesellschaft. Der Einsatz der Differenz macht einen Unterschied und Unterschiede operieren mit der Frage: „gleich oder ungleich?“ respektive: „gleich oder ungleich in Bezug auf was?“¹ Die Frage der Behinderung wird damit dem Horizont einer Gesellschaftstheorie der (Un-)Gleichheit eingeschrieben, ja sie erscheint als Spezialfall der Möglichkeit, zwischen Gleichheit und Ungleichheit zu unterscheiden. In der französischen Sprache und in enger Verbindung mit der nationalen Wertschätzung für den Pferderennsport ist dieser Horizont in der durchgehenden Verwendung des Begriffs „handicap“ respektive „situation de handicap“ aufgehoben (Stiker 1999: 97ff). Handicap bedeutet im Sport ein Maß zur Einschätzung der Ungleichheit von Teilnehmenden eines Wettbewerbs mit dem Ziel, gleiche Bedingungen für verschiedene Teilnehmende zu schaffen, so dass nicht immer der- oder dieselbe auf der Basis von Vorteilen, die nicht in der wettbewerbsspezifischen Performanz selbst begründet sind, gewinnt. Eine der größten Gefahren für den chancengleichen Wettbewerb um sportliche Ungleichheit ist das Doping, also die Einnahme leistungssteigernder und gesundheitsgefährdender Substanzen. In der Zweckbestimmung des „World-Anti-Doping-Code“² heißt es entsprechend, dass es erstens um den Schutz des

1 Ich folge einem Argument von Amartya Sen (1992: 1-28).

2 <http://www.wada-ama.org> (01.12.04).

grundlegenden Rechts von Athletinnen und Athleten auf die Teilnahme in einem doping-freien Sport sowie um die weltweite Förderung von Gesundheit, Fairness und Gleichheit von Athletinnen und Athleten geht und, zweitens, um die Sicherstellung harmonisierter, koordinierter und effektiver Dopingkontrollen auf internationaler und nationaler Ebene. Doping ist Behinderung des Wettbewerbs, doch wer sich dopt, wollte gerade subjektiv wahrgenommene Behinderungen (handicap) im Wettbewerb „korrigieren“, etwa zur Kompensation eines krankheitsbedingten Leistungstiefs. Die weltweiten Dopingregelungen operieren auf der Seite des Wettbewerbs und lesen sich wie ein Programm zur Sicherung von Nichtbehinderung und zur Herstellung von Erwartungssicherheit, damit die Institution des Leistungssports funktionsfähig bleibt. Der Hintergrund des Sprachgebrauchs zeigt beispielhaft, dass und wie Behinderung gesellschaftliche Institutionen zum Thema macht. Die Frage lautet: Wie schreibt sich die Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung in den Horizont von (Un-)Gleichheitsproblemen ein?

(Un-)Gleichheit als Horizont

Behinderung ist eine Frage gesellschaftlicher (Un-)Gleichheit. Diese Kopplung bezeichne ich als Einschreibung der Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung in den Horizont von Gleichheit und Ungleichheit (vgl. Abbildung 2). Die Unterscheidung von Gleichheit und Ungleichheit – abgekürzt als (Un-)Gleichheit – funktioniert selbst als Differenz, bei der jede Seite die andere Seite der anderen Seite darstellt. (Un-)Gleichheit ist folglich für die Frage der Behinderung ein *differentieller Horizont*.

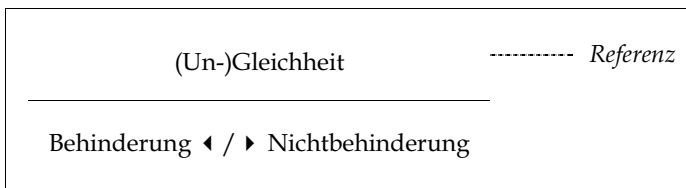


Abbildung 2: Der Gebrauch der Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung ist der Differenz von Gleichheit und Ungleichheit eingeschrieben (die Linie symbolisiert den Horizont). (Un-)Gleichheit gibt es

nicht absolut, sondern erscheint stets als (Un-)Gleichheit von etwas (Referenz), wobei analog zur Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung gilt: Gleichheit in Bezug auf etwas kann Ungleichheit in Bezug auf etwas anderes bedeuten.

Der Satz: „Behinderung begründet Ungleichheit“ ist sozusagen der Normalfall der Einschreibung, er hat die höchste unmittelbare Plausibilität, weil er den gängigen Bildern entspricht. Man sieht meistens nur eine Rollstuhlfahrerin inmitten von Fußgängern oder nur einen Blinden inmitten von Sehenden. Das macht sie auf der Basis ihrer Behinderung ungleich. Die anderen drei Varianten der Einschreibung – Behinderung begründet Gleichheit (z.B. die Gleichheit der Hörbehinderten), Nichtbehinderung begründet Ungleichheit (wenn die Wettbewerbsbehinderungen nicht geahndet werden) und Nichtbehinderung begründet Gleichheit (wie im Fall des Anti-Doping-Code) sind aber ebenfalls logisch mögliche Varianten. Grundlegend ist, dass Behinderung als performative Differenz immer mit (Un-)Gleichheitsdiskursen gekoppelt erscheint. Das war nicht immer so. Wenn Behinderung eine andere Art des Seins ist, wie etwa die Bezeichnung als „Anormale“ nahe legt, dann spielen (Un-)Gleichheitsfragen eine wesentlich kleinere Rolle, denn die Differenz der Art begründet eine konkurrenzlose Verschiedenheit und in der Folge meistens Isolation. Unter der Analytik der performativen Differenz werden Behinderungen fundamental neu konzipiert, nicht als Unterschied des Seins, sondern als Unterschied in der Art und Weise, wie etwas vollzogen wird: Man ist nicht, sondern man (wird) behindert. Behinderungen werden in der Folge lesbar als Umgang mit Zonen der Erwartung und ihrer Institutionalisierung. Ein Beispiel: Wenn es einem Menschen mit einer geistigen Behinderung nicht möglich ist, ein Ticket an einem Billettautomaten zu lösen, so werden an ihm die technisch-rationalen Erwartungen sichtbar, die Behinderungsfolgen haben können. Diese hängen jedoch davon ab, wie andere mit der Erwartung umgehen und sich darauf einrichten, etwa Kinder, ältere Personen, Touristen und jene, die verstanden habe, wie es geht. Je nach Folgen werden die Betreiber den Automaten zurückziehen oder einen Designpreis erhalten. Der Billettautomat ist folglich ein Analysator von Barrieren, der aufzeigt, welche Situationen wen mit wem verbindet und wie Behinderungen organi-

siert sind.³ Das Resultat davon ist die Verknüpfung mit (Un-)Gleichheitsproblemen. Das entspricht zugleich einem Trend der (Un-)Gleichheitsdiskussion, die sich historisch über eine sukzessive Ausweitung ihres Geltungsanspruchs und Referenzbereichs zu einem globalen Megathema in der Selbstbeschreibung der Gesellschaft entwickelte. Waren anfänglich und im Zuge der europäischen Aufklärung nur männliche erwachsene Staatsbürger revolutionierter Nationalstaaten in ihren Rechten vergleichbar, so kamen sukzessive weitere Bevölkerungsteile – Frauen, Personen verschiedener Hautfarbe, Migrantinnen und Migranten, Kinder, Menschen mit einer Behinderung – und Weltregionen hinzu. Die Fragestellung ist heute in globalen Organisationen der Beobachtung und Anerkennung von (Un-)Gleichheitsfragen institutionalisiert.⁴

Spezifikation des Speziellen

Die Feststellung von Ungleichheit (respektive Gleichheit) markiert nur die eine Seite der Differenz von Gleichheit und Ungleichheit: Etwas von etwas ist jeweils gleich oder ungleich. Die Markierung ist identisch mit der Herausbildung eines Besonderen. Das geht nicht nur über Behinderung, sondern auch über andere Differenzen, beispielsweise das Geschlecht, die Herkunft, die Hautfarbe oder die sexuelle Orientierung. Ich kann mich also mit Bezug auf die Hautfarbe von jemandem unterscheiden, gleichzeitig aber dessen sexuelle Orientierung teilen. Etwas von mir ist dann im Vergleich mit einer anderen Person ungleich im Unterschied zu anderem, das gleich ist. Im Falle von Behinderung läuft die Besonderung des Besonderen – ich werde von der *Spezifikation des Speziellen* reden – über die Feststellung, dass etwas nicht geht, von dem

3 Claude Veil spricht von einer sozialen Rolle der Erwartungsverletzung durch die performative Differenz: „Les personnes en difficulté ont en propre un rôle social: elles sont les révélateurs des imperfections du milieu où elles vivent“ (Veil 1994: 18; Übersetzung JW: Menschen in Schwierigkeiten haben eine soziale Rolle inne: Sie geben Aufschluss über die Unvollkommenheiten der Umgebung, in der sie leben).

4 Mit Bezug auf Behinderung etwa bei der Organisation Disabled People's International unter <http://www.dpi.org> (01.12.04).

man erwartet, dass es geht. Die Feststellung entreißt ein Subjekt, ein Objekt oder einen Vorgang der Sphäre der Differenzlosigkeit. „Behinderung“ wird zu einem askriptiven⁵ Merkmal, sie ist eine soziale Unterscheidung:

Was aber veranlasst uns, eine besondere Aufmerksamkeit für bestimmte körperliche oder geistige Eigenschaften zu entwickeln und hiervon betroffene Menschen daraufhin als behindert zu bezeichnen und entsprechend zu behandeln? Wodurch erhalten derartige Merkmale ihre Relevanz und was macht sie gegebenenfalls zu einem Merkmal sozialer Ungleichheit? Der durch objektive Gegebenheiten scheinbar festgelegte Befund, dass beispielsweise jemand aufgrund einer Wirbelsäulenverletzung seine Beine nicht bewegen kann, gewinnt seinen besonderen Aufmerksamkeitswert einerseits nur im Verhältnis zu der normalerweise gegebenen willentlichen Steuerungsfähigkeit des menschlichen Bewegungsapparates und andererseits erst vor dem Hintergrund, dass dieser Differenz eine vergleichsweise hohe Bedeutung zugeschrieben wird. In beiderlei Hinsicht handelt es sich um den kontingenten Verweis auf die latenten Sinnkontexte der Aussage, d.h. um ihre charakteristischen Eigenschaften als Element gesellschaftlicher Kommunikation und nicht um Konsequenzen aus Funktionsmerkmalen eines biologischen Organismus (Bendel 1999: 303).

Im Prozess der Spezifikation wird, wie Klaus Bendel illustriert, nicht nur das Spezielle bezeichnet, sondern auch das Nichtspezielle, Behinderung genauso wie Nichtbehinderung, Ungleichheit ebenso wie Gleichheit – und dies stets nach Maßgabe von Sinnkontexten. Kein Mensch kann fliegen oder 100 Meter in fünf Sekunden laufen, wie Claude Veil meint (1994: 11). Und linkshändig zu sein ist nur dann behindernd, wenn die Rechtshändigen zugleich in der Mehrheit und intolerant sind (ebd.). Die Spezifikation des Speziellen wird zu einem Dauerproblem, denn es handelt sich um einen ambivalenten Prozess, in welchem alles doppelt beschrieben wird, etwa als behindert und ungleich im Unterschied zu nichtbehindert und gleich. Stets stellt sich dabei die Frage nach den guten Gründen: Warum werden spezifische Unterschiede hervorgebracht, für wen macht es Sinn, dies zu tun und worin liegen ihre

5 Askriptive Merkmale unterstellen eine sozusagen natürliche und folglich dauerhafte Zuschreibung, in erster Linie Geschlecht, Alter, Hautfarbe, aber auch Behinderung, Nationalität etc. (Bendel 1999).

Konsequenzen (vgl. Gordon/Rosenblum 2001)? Beispielsweise werden im alpenquerenden Güter- und Personenverkehr die Behinderungen am Gotthard mit den Nichtbehinderungen am Brenner verglichen, die Gleichbehandlung von Menschen mit und ohne Lernbehinderung in den Schulen Italiens mit der Ungleichbehandlung in den Schulen Deutschlands oder der Schweiz. Prozesse der Spezifikation des Speziellen sind einem Generalverdacht kombiniert mit der Möglichkeit zum Protest ausgesetzt, einfach deshalb, weil man jederzeit von der einen Seite der Differenz auf die andere wechseln kann.⁶ Die Einsätze der Differenz bringen das Imaginäre der Gesellschaft ins Spiel und konstellieren Motivlagen entlang von Erwartungen und Erwartungsverletzungen. Auf diese Weise entstehen erst Bilder von Behinderungen in der Gesellschaft (vgl. Hevey 1992), welche zu Institutionen kondensieren, die legitimiert oder bestritten werden können. Über das Beobachterdispositiv der Differenzen kann man beobachten, wie Diskurse selten widerspruchsfreie Positionen hervorbringen – und man kann verstehen, dass diese Widersprüche keine „Fehler“ sind, sondern Effekte von Diskurspolitiken im Horizont von (Un-)Gleichheit. Das (Un-)Gleichgewicht der Weltordnung findet sich wieder in den Mikrodiskursen der Gesellschaft, etwa in der Frage, warum jemand im Unterschied zu allen anderen *nicht* zwei Löffel Zucker in den Kaffee rühren darf. Die Gründe dafür müssen sich daran messen lassen, inwiefern sie das Problem, das sie durch Spezifikation des Speziellen in eine praktische Form bringen (beispielsweise Diabetes), tatsächlich anschlussfähig bearbeiten. Denn Diskurspolitiken sind immer Organisatoren von Macht und Ohnmacht im Feld, das sie bearbeiten.

6 Vgl. für den differenztheoretischen Theorierahmen Luhmann 1996 und Baecker 1993. Im Hintergrund der theorietechnischen Möglichkeiten, Unterschiede hervor- oder nicht hervorzubringen, liegt die Politik der Differenz (Humphrey 1999), die in der Definition von Zugehörigkeiten besteht und vor allem: in der *Verschiebung* von Zugehörigkeiten und Ausschlüssen über eine Herrschaftskritik (für das Beispiel der geistigen Behinderung siehe Feuser 1996).

Utopie und Ideologie

Diese diskursive Situation erzeugt einen Fluchtpunkt, der die Differenzen übersteigt und ihr Verschwinden denkbar werden lässt. Die Differenzen werden im öffentlichen Sprachgebrauch der Gegenwart mit dem Quantor „alle“ (oder dem Äquivalent „Mensch“) aufgehoben. Danach sind alle verschieden, alle normal, alle nur Menschen. Dies bringt eine Leserbriefschreiberin im „Zürcher Tagesanzeiger“ vom 7. Juni 2003 besonders treffend auf den Punkt: „Eine Gleichstellung der Menschen ‚mit‘ und ‚ohne‘ Behinderung beginnt im Kopf und ist nur möglich, wenn die so genannt ‚Normalbegabten‘ wissen, dass die Gemeinsamkeiten größer sind als die Unterschiede“. Wer die Differenz gebraucht, produziert den Fluchtpunkt (ihre Einheit) und füllt ihn (vgl. Abbildung 3); innerhalb des Beobachterdispositivs bleibt er systematisch leer und ermöglicht es so, Differenzgebräuche zu rekonstruieren, ohne eine eigene Ontologie zu behaupten. Ein Beispiel: Jemand bezeichnet ein bestimmtes Vorgehen als Behinderung der Justiz und impliziert damit eine Vorstellung, was denn keine Behinderung wäre. Zugleich klagt er die Behinderung der Justiz im Horizont von (Un-)Gleichheit ein und sagt damit, was für alle gilt: Nämlich ein bestimmtes Vorgehen zu befolgen, das eben keine Behinderung der Justiz darstellen würde. Dieser Gebrauch operiert also mit einer gefüllten Vorstellung dessen, was für alle gilt. Die Rekonstruktion sieht nun, dass etwas als Behinderung bezeichnet und eingeklagt wird und in diesem Gebrauch eine Vorstellung als Fluchtpunkt hervorgebracht wird, die das Manöver plausibilisiert, indem es ihm einen Wahrheitswert zuspielt. Die Rekonstruktion muss nicht behaupten oder entscheiden, ob das alles wahr sei, sondern sie entdeckt, wie jemand seine Wahrheit sagt im Unterschied zu anderen Positionen mit Geltungsanspruch. Sie muss also nicht wahre von vermeintlichen Behinderungen unterscheiden, sondern die Gebrauchsformen G_1 bis G_N empirisch ermitteln. Der leere Fluchtpunkt ist dazu die Erkenntnisvoraussetzung. Rekonstruktion ist folglich Beobachtung (zweiter Ordnung) von Beobachtern (erster Ordnung): Was in der Beobachtung erster Ordnung unmittelbar Weltkonstruktion ist, ist für Beobachter zweiter Ordnung ein Vorschlag für eine Weltkonstruktion. Sie zielt auf die Verbesserung der Informationslage und ihre Informa-

tionen werden selbst zu Weltkonstruktionen für spätere Beobachter.

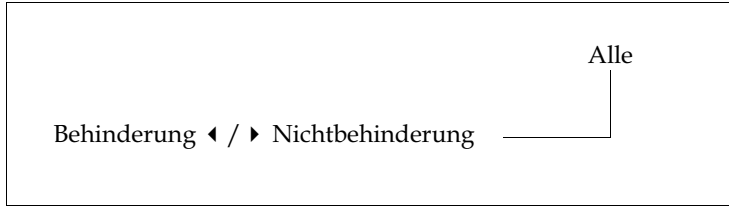


Abbildung 3: Der Gebrauch der Differenz von Behinderung / Nichtbehinderung bringt einen Fluchtpunkt hervor, der im Gebrauch gefüllt erscheint, in der Rekonstruktion jedoch jene Leerstelle im Kalkül der Differenz bezeichnet, die es ermöglicht, Gebrauchsformen zu rekonstruieren.

Der Quantor „alle“ bezeichnet im Positiven die *Utopie* einer mit Problemen der (Un-)Gleichheit beschäftigten Gesellschaft, die notwendig erscheint, um die multiplizierte und weiter multiplizierbare Vergleichbarkeit mit Aussicht auf friedliche Lösungen zu moderieren. Im Negativen bezeichnet er die *Ideologie* einer restriktiv gleichmachenden Diskurspolitik. Danach sind alle gleich und das Gleiche ist das Normale. „Das Gemeinsame und letztlich entscheidende am Ideologie- und Utopiegedanken ist, dass man an ihm die Möglichkeit des *falschen Bewusstseins* erlebt“ (Mannheim 1995: 53, *i.O. kursiv*, JW). Das „falsche Bewusstsein“ ist ein früher Begriff der Wissenssoziologie, um die soziale Dimension von Wissen im Wissen verfügbar zu machen. Er impliziert das Problem des „richtigen Bewusstseins“, das mit der Differenztheorie des Beobachtens umgangen werden kann. Utopie und Ideologie sind diskursive Effekte von Differenz, die bestimmten Positionen von bestimmten Positionen in der Diskursarena zugewiesen werden können. Ihren Modus hat Karl Mannheim wie folgt beschrieben:

Der Begriff der Ideologie reflektierte die dem politischen Konflikt verdankte Entdeckung, daß herrschende Gruppen in ihrem Denken so intensiv mit ihren Interessen an eine Situation gebunden sein können, daß sie schließlich die Fähigkeit verlieren, bestimmte Tatsachen zu sehen, die sie in ihrem Herrschaftsbewußtsein verstören können. [...] Im Begriff des utopischen Denkens spiegelt sich die entgegengesetzte Entdeckung wider, die gleichfalls dem politischen Konflikt verdankt ist, daß nämlich bestimmte unterdrückte Gruppen geistig so stark an der Zer-

störung und Umformung einer gegebenen Gesellschaft interessiert sind, daß sie unwissentlich nur jene Elemente der Situation sehen, die diese zu negieren suchen (ebd.: 36).

Ideologien und Utopien sind erwartbare Möglichkeiten und beide bewohnen das Feld der Behinderung durch gegenseitige Verweise. Man kann ihr Wirken an der Diskursivierung von Behinderung in der Geschichte beispielhaft studieren.⁷ Dieses Vorgehen zeigt: Über den Fluchtpunkt des Differenzgebrauchs verbinden sich Diskurspolitiken mit dem Imaginären der Gesellschaft, in welchem die Bilder, Gefühle, Verletzungen und Widerstände angesichts performativer Differenzen organisiert sind. Dieses kulturelle Gedächtnis wird seit dem 20. Jahrhundert zunehmend auch von Menschen versorgt, die Behinderung an sich selbst erfahren (haben) und die Gesellschaft mit ihren künstlerischen Mitteln beobachten und dabei einen Raum öffnen, in welchem die Differenz von Behinderung und Nichtbehinderung mehrfach rekursiv gebrochen erscheint (z.B. Müller/Schubert 2001).

Referentialisierung

Eine der zentralen Strategien, den Diskurspolitiken Raum für das Denken abzugewinnen, besteht in der *Referentialisierung*. Referentialisierung gibt Antwort auf die Frage „(Un-)Gleichheit in Bezug auf was?“ Ich bringe das Problem zunächst in die Form einer Geschichte: Zwei Kinder streiten sich um ein Stück Kuchen. Schließlich entscheiden sie sich, es zu teilen und halbieren es, doch das eine ist ein bisschen größer als das andere. Was tun? Sie fragen die Lehrerin und die meint, sie nehme vom größeren einen Teil weg, so dass die beiden Stücke gleich groß sind. Die Kinder sind einverstanden und die Lehrerin schneidet beim größeren Stück etwas ab und isst es. Die Kinder sehen es ihr an, dass der Kuchen unglaublich gut schmecken muss. Aber der Protest will nicht enden,

⁷ Vgl. etwa das Begleitbuch zur Ausstellung „Der (im-)perfekte Mensch – Vom Recht auf Unvollkommenheit“ im Deutschen Hygiene-Museum Dresden (Stiftung Deutsches Hygiene-Museum 2001, Ausstellungsbericht bei Poore 2002), das Onlinemuseum über Behinderung (<http://www.disabilitymuseum.org>, 01.12.04) oder Schönwiese 2003.

denn nun ist das andere Stück ein bisschen größer. Die Lehrerin verfährt nochmals gleich, denn der Kuchen schmeckt tatsächlich ausgezeichnet. Am Ende ist der Kuchen ganz weg, die Kinder hatten nichts, die Lehrerin alles. Was hat das mit Referentialisierung zu tun? Für die beiden Kinder war der Kuchen ihre Referenz: Beide wollten gleich viel davon bekommen. Nur schien ihnen das nicht zu gelingen. Sie gingen also zur Lehrerin in der Erwartung, sie würde für Gleichheit sorgen – Gleichheit zwischen ihnen beiden, also mit Referenz auf die beiden Kinder. Die List der Lehrerin war es, zwar diese Gleichheit herzustellen, aber die Gleichheit in Bezug auf die Verteilung des Kuchens zur abhängigen Variable zu machen – abhängig von der Ungleichheitstoleranz der Kinder. Offensichtlich war diese so groß, dass sie es für gerechter hielten, den Kuchen von einer dritten Person essen zu lassen, statt selbst auf ihre ungleichen Kosten zu kommen. Bleibt nur, dass die Kinder entdecken, dass die Lehrerin sich in Bezug auf sich selbst und die Kinder ungleich behandelt, nämlich begünstigt hat. Die Referentialisierung erlaubt es, (Un-)Gleichheitsprobleme durch die Festlegung von Bezügen bearbeitbar und kontrollierbar zu halten. Dabei gilt die Formel:

Equality is judged by comparing some particular aspect of a person (such as income, or wealth, or happiness, or liberty, or opportunities, or rights, or need-fulfilments) with the same aspect of another person. [...] Equality in terms of one variable may not coincide with equality in the scale of another (Sen 1992: 2).

Die Frage der (Un-)Gleichheit taucht im Diskurs der Behinderung von selbst auf, d.h. man findet sie empirisch überall dort, wo von Behinderungen die Rede ist. Es kommt in der Folge darauf an, sie für Anschlussoperationen zu nutzen. Der Einsatz der Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung im Horizont von (Un-)Gleichheit wird über Referenzen prozessiert, die Probleme der Spezifikation des Speziellen bearbeiten. Die bedeutendsten Referenzen sind Bildung, Arbeit, Wohnen, Verkehr, Kultur, Freizeit, Gesundheit, Soziale Hilfe und Wohlfahrt sowie zivile und politische Rechte. In Bezug auf diese Referenzen können also (Un-)Gleichheitsprobleme im Anschluss an die Feststellung, dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht, behandelt werden. Das Mittel dazu ist die Analyse von Barrieren. Die Referen-

zen situieren dabei das Verhältnis von Gleichheit und Ungleichheit auf Grund einer Behinderung in der empirisch beschreibbaren Welt und konkretisieren damit die Analytik. Eine Behinderung macht zwar immer einen Unterschied (wenn man ihn feststellt). Die Frage ist aber, wo er ihn macht und ob er ins Gewicht fällt.⁸ Lese- und Rechtschreibprobleme müssen in Bezug auf Gesundheit keine Ungleichheitsprobleme darstellen, sehr wohl aber in Bezug auf Bildung. Eine Sehbehinderung hat Ungleichheitsfolgen in fast allen Bereichen, ebenso Unterernährung und Armut, wohingegen Verkehrsbehinderungen für Personen eine begrenztere Rolle spielen. Ab wann man jeweils von einer Behinderung spricht, die politische Ungleichheitsrelevanz erlangt, ist eine Frage der öffentlichen Debatte und der Politisierbarkeit von Problemlagen.⁹ Gewiss ist, dass kumulierte Ungleichheiten ein Indikator für erhebliche Ausschlussrisiken sind, besonders dann, wenn mehrere Referenzen (z.B. Bildung, Arbeit und Wohnen) und mehrere askriptive Differenzen (Behinderung, Geschlecht, Herkunft) be-

8 Anknüpfend an die Arbeiten von Sen scheinen hier vielversprechende Möglichkeiten für eine Ungleichheitsforschung zu liegen, die das Problem verschiedener Ungleichheiten *sowohl* empirisch *wie* in Bezug auf ihren jeweiligen Diskurswert angeht. In der Formulierung von Volker H. Schmidt: „Der Ausgangspunkt der hier vorgestellten Überlegungen war, dass weder alle Gleichheiten bzw. Ungleichheiten gleichermaßen wichtig sind noch gleichermaßen angestrebt bzw. behoben werden können, weil zwischen mehreren Gleichheiten *Zielkonflikte* bestehen und/oder weil aufgrund von Ressourcenknappheiten *Prioritätensetzungen* unausweichlich sind“ (Schmidt 2004: 88, *i.O. kursiv, JW*). Dies führt zu einer Relativierung, aber nicht Marginalisierung von Einkommensfragen in der Ungleichheitsforschung (vgl. auch Ludwig-Mayerhofer 2004).

9 Hierauf verweist insbesondere auch Sen, der weder eine expertenbasierte Taxonomie von Ungleichheiten anstrebt, um normative Fragen zu lösen, noch einfach die Entscheidung dem Markt überlässt. Er hat in der Tradition des amerikanischen Pragmatismus die öffentliche Diskussion im Blick, in der real über Prioritäten entschieden wird: „Wie man es auch dreht und wendet, eine kritische öffentliche Diskussion ist eine unerlässliche Voraussetzung für eine gute Wohlfahrtspolitik, denn auf welche Weise und wieweit Märkte zu nutzen sind, lässt sich nicht auf der Grundlage einer großartigen allgemeinen Formel oder irgendeiner generellen Einstellung entscheiden, die entweder alles dem Markt überlassen oder ihm alles entziehen will“ (Sen 2003: 153). Zur Soziologie öffentlicher Probleme vgl. Giesen 1983, Schetsche 2000.

troffen sind, beispielsweise im Falle von Schul(miss)erfolg von Immigrantenkindern (Kronig 2003). Nochmals Sen:

Genau die Faktoren, die es einer Person erschweren, eine gutbezahlte Arbeit zu finden – etwa eine Behinderung –, wirken sich vermutlich auch nachteilig darauf aus, mit der gleichen Arbeit und dem gleichen Einkommen dieselbe Lebensqualität zu erreichen (Sen 2003: 148).

Referentialisierung jedenfalls erweist sich als notwendige Strategie in der Spezifikation des Speziellen, wenn Behinderung als performative Differenz (nicht: als Subjekteigenschaft) verstanden wird. Sie wird damit zu einer Hauptachse der Wissensbildung im Feld der Behinderung und im Horizont von (Un-)Gleichheiten.

Mess- und Evaluationssysteme

In den Referenzbereichen entstehen bei gegebener Problemwahrnehmung *Mess- und Evaluationssysteme* zur Festlegung, ab wann rechtmäßig von einer Behinderung gesprochen werden kann (vgl. Felkendorff 2003). Behinderung wird als Kontinuum abgebildet, um die Differenz zu applizieren. Diese Systeme sind ihrer Funktion nach Entscheidungspraxen zur Bewältigung von Ungleichheit. Im Bildungsbereich wird dazu oftmals und noch immer ein IQ-Test angewandt, im Bereich der Arbeit sind es in der Regel medizinische Gutachten, im Verkehrsbereich Monitoringsysteme zur Berechnung von Verkehrsaufkommen usw. Diese Systeme haben diese soziale Funktion auch dann, wenn sie auf quasiempirischer Einschätzung von Behinderung beruhen und von Ärztinnen und Ärzten, Schulpsychologinnen und -psychologen oder Ingenieuren praktiziert werden. Sie verwandeln eine performative Differenz am Subjekt oder Objekt, an dem sie *erscheint*, in ein stabiles askriptives Merkmal: Eine Person hat dann eine Sprachbehinderung oder der Straßentunnel verfügt über zu wenige Fahrspuren – beide fallen unter die Toleranzgrenze einer Normalverteilung.¹⁰ Diese

10 „Normalisierung“, hierauf verweist Hannelore Bublitz, „bezieht sich auf die Konstitution des Sozialen durch die Einführung von Verfahren der Standardisierung und Quantifizierung, von Normierungs- und Skalierungsverfahren in den Bereich sozialer Wirklichkeiten. Ihr Funktionsmechanismus ist die Errichtung von Achsen, auf denen die

Verwandlung für Entscheidungspraxen erklärt die großen Unterschiede im Festschreiben von Behinderungen im internationalen, aber auch im nationalen Vergleich (Europäische Kommission 2002; OECD 2003): Es werden nicht invariante Merkmale vermessen, sondern heterogene Lebenslagen in (staatliche) Behandlungsformen überführt. Institutionelle Rationalitäten in der öffentlichen Verwaltung bringen die Unterschiede hervor und damit ein Spannungsverhältnis zu Vorstellungen über (Un-)Gleichheit und in der Folge (Un-)Gerechtigkeit. Es ist eine List dieser Systeme, dass sie auf empirischer Evaluation beruhen und damit als objektive Kondition von Subjekten und Einrichtungen *erscheinen*. Diese Konditionen – Schulschwierigkeiten, Arbeitsunfähigkeit, Umweltverschmutzung, Verkehrsstau – gehen auf performative Unterschiede zurück, die über Problematisierungstraditionen zu Behinderungen mutieren und im Horizont von (Un-)Gleichheit administriert werden. Die Entscheidungspraxen fungieren als Triagen in den Institutionen der Gesellschaft, die bestimmte Behandlungsformen auslösen. Sie transformieren mit anderen Worten die Irritationen durch Behinderung in historisch rekonstruierbare Maßnahmen. Diese weisen Kontingenzen und Bandbreiten auf, die durch diachrone und synchrone Vergleiche gegenwärtige Diskurse mit Informationen versorgen (für den Bereich der Bildung vgl. Eurydice 2001). Man kann folglich beobachten, wie Argumente und Informationen rezipiert oder nicht rezipiert werden, wie sich Diskurse auf der Basis der Technologie des Differenzgebrauchs gegenüber anderen formieren und situieren. So ist beispielsweise der Hinweis auf die ‚besseren‘ sozialstaatlichen Verhältnisse Schwedens eine Standardoperation zur Einklage der Verbesserung eigener ‚schlechterer‘ Verhältnisse. Man hat die Entlarvung dieses Sachverhalts der Verwandlung respektive der Operationalisierung lange Zeit *Ideologiekritik* genannt und darunter die Aktion verstanden, den konservativen Gebrauch von Wissen zur Verdunkelung der Machtverhältnisse aufzudecken. Man kann allerdings auch das politische Gegenteil tun und man tut es auch und nennt es dann Kritik an der Sozialromantik. Beide Operationen,

Abweichung in einer Streuung eingetragen, auf denen Graduierungen und Skalierungen vorgenommen und schließlich Ordnungseinheiten gebildet werden“ (Bublitz 2003b: 151f). Für den Bereich der Behinderung vgl. Waldschmidt 2003.

und das ist der entscheidende Punkt, sind als diskurspolitische Techniken rekonstruierbar. Sie leben beide von denselben diskursiven Konditionen. Die Beschreibung dieser Konditionen mit Mitteln der Diskursanalyse findet nicht zufällig zu einem Zeitpunkt statt, an dem die großen Ideologien und Utopien an ein Ende gekommen sind. Für die Diskursanalyse wird die Unterscheidung zwischen Beobachtung und Operation grundlegend, und sie nimmt für sich in Anspruch, mit Beobachtungen zu operieren in einem Feld, das mit Operationen beobachtet. Die Differenz sorgt für wechselseitigen Informationsgewinn auf beiden Seiten, im einen Fall dient sie der Fortsetzung der Forschung, im anderen der Fortsetzung von Maßnahmen.

Politik der Behinderung

Es geht also in der Frage von Behinderung um gesellschaftliche Verhältnisbestimmungen respektive um die Transformation von Irritationen in Formen der (Un-)Gleichheitsbewältigung. Ich nenne das die *Politik der Behinderung* (Oliver 1990). In der Zeit seit dem Zweiten Weltkrieg wurde diese Politik in erster Linie durch den Aufbau einer öffentlichen Behindertenhilfe betrieben, seit Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts spielen zunehmend Formen der Behindertenselbsthilfe¹¹ eine Rolle. Die beiden Formen stehen in einem kritischen Verhältnis, das sich entlang der Unterscheidung von Fremd- und Selbstbestimmung organisiert. Die Selbsthilfe orientiert sich an Formen der sozialen Bewegung: „Die typische Funktion sozialer Bewegungen in modernen Gegenwartsgesellschaften besteht [...] in der dauerhaften Einmischung in Politik“ (Rucht 1999: 19; vgl. Shakespeare 1993). Unterstützt durch die Funktionsweise von Medien und Internet, die Aufmerksamkeit mit Schlagzeilen und News – also Ungleichem im Vergleich zum Vortag – steuern, machen soziale Bewegungen Probleme wahrnehmungsfähig. Sie stellen Problemlösungsroutinen und institutionalisierte Praxen in Frage. Gerade dadurch erreichen sie, dass ihr Thema neue Aufmerksamkeit erfährt. Behinderung wird über die Bildung von sozialen Bewegungen in die Selbstbeschreibung der Gesellschaft eingeschrieben, was als politischer *und* epistemischer

11 Vgl. <http://www.independentliving.org> (01.12.04).

Akt zu verstehen ist. In der sozialen Bewegung gelingt der Akt gegen die Institutionen der Behinderung aus der Position, die als behindert beobachtet wird. Franz Christoph, Mitstreiter der sogenannten Krüppelbewegung, schlug am 18. Juni 1981 anlässlich der Eröffnungsfeier der „Reha 1981“ den deutschen Bundespräsidenten Karl Carstens mit seinem Stock. In seinen Erläuterungen zu seiner Aktion meint er:

Ich wollte provozieren, wollte in diese moralische Verlogenheit reinbohren, bis die Blase platzt. Vielleicht ist der Gönner und mit ihm die sogenannte Öffentlichkeit nie ehrlicher als wenn er sich verletzt fühlt, da, wo er nichts anderes erwartet als unterwürfige Dankbarkeit (Christoph 1983: 23).

Diese Tat ging durch die Presse und brachte das Unbehagen über die Institutionalisierung von Behinderung auf den Punkt. Es handelt sich um eine (handfeste) Technik des Differenzgebrauchs, mittels der Behinderung aus dem Bild von Behinderung aussteigt und Aufmerksamkeit auf die Behinderungen „Behinderter“ lenkt. Mittlerweile ist klar, dass die Legitimität jeder Politik der Behinderung von der direkten Teilnahme Betroffener abhängt – auch wenn das für sie selbst ambivalent ist (vgl. Wehrli 2003). *Partizipation* greift in die Diskursformationen ein und zwingt zur Verschiebung von Applikationsregeln der Differenz: Starre Identitätsmuster, wie sie in der Artikulation von Protest nötig sind, müssen ihre eigene Kontingenz anerkennen¹² und das kann eben-

12 Seyla Benhabib nennt diese Veränderung von Identitätspositionen angesichts vieler möglicher Identitäten ein Erfordernis deliberativer Demokratie, die im Unterschied zum politischen Liberalismus die Grenzen zwischen Privatem und Öffentlichem für verschiebbar und in einem weiteren Sinne für verhandelbar hält: „Angelegenheiten wie das Verhältnis der Geschlechter und die rechtliche Stellung von Frauen und Kindern, die im politischen Liberalismus der privaten Sphäre zugeordnet sind, werden im Modell der deliberativen Demokratie als in der Öffentlichkeit zu diskutierende Belange angesehen. Damit fordert die deliberative Demokratie die diskursive Infra-gestaltung strittiger kultureller und religiöser Gepflogenheiten und die Herausbildung einer Kultur der zivilen Kreativität. Diese Kreativität ist es, die den Individuen und Gruppen abverlangt, in der Öffentlichkeit vertretbare Rechtfertigungen zu entwickeln und sich mit anderen Standpunkten als ihren eigenen auseinanderzusetzen“ (Benhabib 1999: 111f).

so als Verrat wie als Gewinn verbucht werden – je nachdem, zu welchen Konsequenzen sie für wen führt (vgl. Ebersold 2002; Rodrigues 1995).

Demokratie und (Un-)Gleichbehandlung

Soziale Bewegungen gewinnen ihr Selbstverständnis über Identitäten. Ihre Politiken werden deshalb auch Identitätspolitik genannt, was allerdings etwas irreführend ist, denn die Identität ist in der Regel die Folgeerscheinung gemeinsamer Irritationen und wird erst auf diesem Weg zu einer Identität, die sozusagen in einem zweiten Schritt *als* Identität und eigene Kultur theoretisiert respektive politisiert werden kann. Soziale Bewegungen evolvieren über gemeinsame Problemlagen mit dem Ziel, Mittel und Rechte in der Gesellschaft zu erwerben, die es ihnen erlauben, diese Problemlagen zu bearbeiten. Daraus entstehen *demokratiethoretische Fragestellungen der Ungleichbehandlung*, denn grundsätzlich gilt: „*Gleiches ist nach Massgabe seiner Gleichheit gleich, Ungleiches nach Massgabe seiner Ungleichheit ungleich zu behandeln*“.¹³ Was heißt das? Die Ausgangslage bildet die Theorie der Demokratie als einer bestimmten Herrschaftsform. Demokratie funktioniert im Sinne einer Minimalbestimmung nach der Grundregel, dass nicht immer dieselben von denselben beherrscht werden und dass der Wechsel von Herrschaftsverhältnissen durch Abstimmung und nicht durch Krieg herbeigeführt werden soll. Ihre Stabilität hängt folglich davon ab, wie sie mit mehrfachen Ungleichheiten umgeht. Es kann im demokratischen Staat nur dort, wo eine anerkannte Ungleichheit festgestellt wird, eine legitime Berechtigung zum Erwerb ausgleichender Maßnahmen abgeleitet werden. Das Auf-rücken von Gruppen oder Regionen in diesen Status respektive der mögliche Verlust dieses Status definieren den Horizont einer gegebenen Ordnung, deren Akzeptanz wesentlich davon abhängt, wie sie mit konkurrierenden und wechselnden Ansprüchen umgeht. Ähnlich wie in Bezug auf andere soziale Differenzen wie Geschlecht, Ethnie, Alter oder sexuelle Ausrichtung stellt sich im

13 So nachzulesen im Kommentar zum Schweizerischen Bundesstaatsrecht im Kapitel über Rechtsgleichheit (Häfelin/Haller 2001: 215, *i.O. kursiv*, JW).

Fälle von Behinderungen die Frage, ob und wie Ungleichheiten anerkannt werden und wie anerkannte Ungleichheiten zu behandeln sind. Eine verkehrsbelastete Region wird für sich Tempo-maßnahmen beanspruchen, die andernorts nicht diskutabel sind; Randregionen werden Mehrinvestitionen in den Ausbau internationaler (Verkehrs-)Anbindung geltend machen; Eltern mehrfach-behinderter Kinder können besondere Förderungs- und Unterstützungsmaßnahmen einfordern, die alleinerziehenden erwerbstätigen Müttern nicht gewährt werden. Die Lösung der (sozialen) Probleme einer Gruppe hat die Tendenz, zum (sozialen) Problem einer anderen Gruppe zu werden (vgl. Merton 1976).¹⁴ In dieser Dynamik der (Un-)Gleichheitsbewältigung stellen sich zwei Fragen, die sich in die Form einer Unterscheidung bringen lassen: *Wer* bekommt etwas? Und wer bekommt *wie viel*? Die erste Frage führt auf die analytische Perspektive der Anerkennung (nominelle Parameter), die zweite auf jene der Umverteilung (graduelle Parameter). In den Worten von Nancy Fraser:

Vom praktischen Gesichtspunkt aus können mithin fast alle real existierenden, zu Benachteiligung führenden Prozesse als zweidimensional charakterisiert werden: Sie implizieren ökonomische Benachteiligung nicht minder als mangelnde Anerkennung, und dies auf eine Art und Weise, in der jeder der Ungerechtigkeiten ein eigenständiges Gewicht zukommt, ganz gleich, wo sie letztlich verankert sind (Fraser 2003: 40).

14 Die von der Europäischen Kommission, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales in Auftrag gegebene Studie der Universität Brunel über die „Definitionen des Begriffs ‚Behinderung‘ in Europa: eine vergleichende Analyse“, macht deutlich, dass Behinderung ein Faktor der Sozialpolitik ist, in welcher es um Systeme der Verteilung von Ressourcen zur Bewältigung von Problemlagen geht. Die nationalstaatlich verfassten Systeme organisieren unterschiedliche Übergänge zwischen Arbeitslosigkeit, Altersrente und Behinderung (fokussiert auf körperliche Beeinträchtigung) und generieren so eine je spezifische Konkurrenz der Interessen und der Ansprüche – mit unterschiedlichen Vor- und Nachteilen und entsprechend prekären Gleichgewichten zwischen unterschiedlichen Anspruchsgruppen (Europäische Kommission 2002). Der freie Personenverkehr in Europa im Kontext globaler Mobilität veranlasste die Studie und definiert den Horizont künftiger Konflikte.

Anerkennung

Über nominelle Parameter, d.h. nicht quantifizierbare Merkmale wie Geschlecht, Religion, Herkunft, sexuelle Orientierung und Behinderung, lässt sich die Dimension der *Anerkennung* als Anerkennung von Verschiedenheit beschreiben. Das empirische Maß dafür ist der Grad der Heterogenitätstoleranz in den Institutionen der Gesellschaft.¹⁵ Wenn nominell verschiedene Gruppen Anspruch erheben auf besondere Maßnahmen auf Grund gemeinsamer Problemlagen, so stellt sich zunächst die Frage, ob sie als spezielle Gruppe Anerkennung finden und in Bezug auf welche Referenzen. Menschen mit einer Behinderung sind typischerweise keine homogene Gruppe (Danermark/Coniavitis Gellerstedt 2004), denn Behinderungen treten unerwartet an irgendwelchen Stellen der Gesellschaft auf und kondensieren erst allmählich zu „Behinderungen“. Erst wiederholte Erfahrungen von Praxen gemeinsamer Ungleichheit, beispielsweise im Bildungssystem oder auf dem Arbeitsmarkt, bilden die Basis für die Anerkennung ihrer Identität und ihres grundsätzlichen Anspruchs auf Maßnahmen im Horizont von (Un-)Gleichheit. Behinderung wird so zu einem Parameter der Ungleichheitsbewältigung demokratischer Gesellschaften. Erwartungsverletzungen durch performative Differenz sind sensible Zonen eines „Kampfes um Anerkennung“, der nach Axel Honneth „als moralische Kraft innerhalb der sozialen Lebenswirklichkeit des Menschen für Entwicklungen und Fortschritte sorgt“ (Honneth 1994: 227).¹⁶ Umgekehrt ist die Erfahrung von Missach-

15 Vgl. dazu die Operationalisierung bei Peter M. Blau. Er unterscheidet in seiner makrosoziologischen Strukturtheorie zwischen zwei Formen der Differenzierung: Ungleichheit bezieht sich auf Verteilungsprobleme (1), Heterogenität auf die Gruppenstruktur (2). Für Heterogenität gilt: „The operational criterion of the degree of heterogeneity in a population is that two randomly chosen persons do not belong to the same group“ (Blau 1977: 9). Je größer die Anzahl der Gruppen und je gleichmäßiger die Bevölkerung auf die Gruppen verteilt ist, desto größer ist die Heterogenität als empirisches Maß für sozialen Austausch unter nominell Verschiedenen. Heterogenität und Ungleichheit führen zu sozialen Barrieren in der Gesellschaft, wenn gilt, dass Gruppenzugehörigkeit und Statusähnlichkeiten dazu tendieren, *feste* soziale Zugehörigkeiten zu erzeugen (ebd.: 10).

16 Vgl. auch die Ungleichheitstheorie von Ralf Dahrendorf: „[D]er harte Kern der sozialen Ungleichheit liegt stets in der Tatsache, dass Men-

tung die „emotionsgebundene Erkenntnisquelle von sozialem Widerstand und kollektiven Erhebungen“ (ebd.). Die Anerkennung von Gruppen in der Gesellschaft respektive von Einzelpersonen in kleineren sozialen Systemen ist ein mehrschichtiger, sozialpsychologischer Prozess. Er spielt ebenso eine Rolle in der Mikropolitik des Alltags wie auf der Ebene der sozialen Bewegungen und ist auf Grund der Möglichkeiten von Akteuren, zwischen „wirklicher“ und „scheinbarer“ Anerkennung zu unterscheiden, eine permanente Aufgabe. Das gilt umso mehr für Behinderung, als ihre Beobachtung nicht vorgesehen ist und sie überall auftreten kann, nicht zuletzt dort, wo man mit Blick auf Behinderungen vorgesorgt hat und im Zuge davon die Vorsorge selbst eine Behinderung wird. Beispiele dafür gibt es im ergänzenden Arbeitsmarkt ebenso wie in Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung.

Umverteilung

Im Unterschied zur Anerkennung wird die Dimension der *Umverteilung* über graduelle Parameter operationalisiert. Sie bezeichnen nach Rang oder Menge quantifizierbare Merkmale, die angeben, wer mehr oder weniger von etwas besitzt, z.B. Bildung, Einkommen oder Grundbesitz. Es geht also um Statusunterschiede, nicht um Gruppenzugehörigkeit. Das empirische Maß ist die Ungleichverteilung. Häufig ist es, wie in der Geschichte mit den Kindern und der Lehrerin, die Ungleichverteilung, die das Problem der Ungleichheitsbewältigung stellt und über die auch Fragen der Anerkennung sichtbar werden. Themen wie Steuergerechtigkeit, Chancengleichheit im Bildungssystem oder gleicher Lohn für gleiche Arbeit sind typische Forderungen, die auf Umverteilungen im Horizont von (Un-)Gleichheit zielen. Besonders prekär wird es, wenn sichtbar wird, dass systematisch dieselben Personen von verschiedenen Formen des Kapitals am wenigstens haben, bei-

schen als Träger sozialer Rollen, je nach der Lage der Rollen zu den herrschenden Erwartungsprinzipien von Gesellschaften, Sanktionen unterliegen, durch die die Gestaltung dieser Prinzipien garantiert wird“ (Dahrendorf 1967: 368). Weil Ungleichheiten mit Erwartungsstrukturen zu tun haben, gibt es immer Ungleichheiten – sie wird „zum Stachel, der soziale Strukturen in Bewegung hält“ (ebd.: 379).

spielsweise kein Geld, keine Bildung, kein Stimmrecht und dass sie zusätzlich einer Minderheit angehören. Solche Verhältnisse stellen allein für sich eine Behinderung dar und nicht zufällig findet man Personen, auf die all diese Parameter zutreffen, auch dort, wo man „Behinderte“ findet. Menschen mit einer Behinderung haben speziell darauf aufmerksam gemacht, dass sie häufig in prekären Situationen leben, unter anderem auch deshalb, weil ihr Kapital von den Institutionen verwaltet wird, in oder mit denen sie leben – im Tausch sozusagen gegen die Unterstützung. Weltweit stellen Armut (z.B. Heinzelmann 2002) und Krieg (z.B. Brauner/Brauner 2002) die größten Behinderungsrisiken dar.

Exklusionsrisiken

Unbehandelte (Un-)Gleichheitsprobleme produzieren *Exklusionsrisiken*. Unter Exklusionsrisiken verstehe ich hier ein Maß für die Wahrscheinlichkeit auf Grund von einer am Körpersubjekt oder an strategischen Einrichtungen festgemachten Behinderung allein oder in Verbindung mit anderen Differenzen (wie z.B. Geschlecht und Herkunft) keinen Zugang zu einem oder mehreren Referenzbereichen zu haben.

Exklusion aber findet immer lokal oder regional statt; auf der Basis lokaler oder regionaler Sonderbedingungen in einzelnen Funktionssystemen und in problematischen strukturellen Kopplungen von Funktionssystemen (Stichweh 2004: 10).

Exklusion ist ein innergesellschaftliches Phänomen, das von den Inklusionsbedingungen bewirkt wird – es ist nicht einfach das Außen der Gesellschaft, sondern eine historisch variable Folge von unvermeidlichen, aber veränderbaren Strukturen der Zugehörigkeit (vgl. Ravaud/Stiker 2000a; Ravaud/Stiker 2000b). Die Unterscheidung von Exklusion und Inklusion ist folglich eine perspektivische Möglichkeit, Mitgliedschaften und Nicht-Mitgliedschaften in der Gesellschaft zu beschreiben. Exklusionsrisiken können selbst als Behinderung verstanden werden, denn sie steigern die Wahrscheinlichkeit, dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht. Hohe Exklusionsrisiken machen diese Standarderwartungen unsicher und das prekarisiert Lebensper-

spektiven und die betroffenen Referenzbereiche gleichermaßen. Wenn man nicht mehr erwarten kann, eine Arbeit zu finden, eine passende Wohnung zu beziehen, eine Prüfung zu bestehen oder seine zivilen Rechte zu benutzen, dann ist das und hat das Behinderungsfolgen.¹⁷ Ungleichheiten – das zeigen etwa die nominellen Parameter Behinderung, Geschlecht und Herkunft – machen sich mit höherer Wahrscheinlichkeit an bestimmten Körpersubjekten und Einrichtungen fest als an anderen – sie sind ungleich verteilt und dies quer zu den Referenzbereichen, nicht nur in einem allein. Exklusionsrisiken sind Systemfolgen, und in dem Maß, wie sie nur individuell abgearbeitet werden, etwa durch einseitige Maßnahmen an Körpersubjekten wie frühzeitige Rente, Fürsorge, Krankschreibung oder Verwahrung, tangieren sie das Niveau der (Un-)Gleichheitsbewältigung unter demokratischen Verhältnissen. Das Ansteigen von an Körpersubjekten gewonnenen Kausalerklärungen von Behinderungen ist ein Indiz für zunehmende Ungleichheit in den Referenzbereichen. Durch Manöver limitierter Inklusion wird Heterogenität abgebaut und die Inklusion in Helfersysteme vorangetrieben. Das wäre dann die Gegenstrategie zu Anerkennung und Umverteilung.

Diskriminierung

Maßnahmen der Ungleichbehandlung im Horizont von (Un-)Gleichheit haben Folgen für alle, sowohl materielle wie immaterielle. Diese werden mit dem Begriff der *Diskriminierung* bezeichnet. Es gibt drei Subformen von Diskriminierung: Nicht-Diskriminierung, positive Diskriminierung und negative Diskriminierung

17 Die Bewältigung von Ungleichheitslagen ist ein Dauerproblem der Folgen funktionaler Differenzierung. Armin Nassehi beschreibt, wie funktionale Differenzierung in Selbstgefährdungen der Gesellschaft mündet, wenn sie kumulierte Ungleichheit als Folge von Inklusionsbedingungen aus dem Blick verliert und damit Mitgliedschaftserwartungen in der Gesellschaft verletzt. „Diese strukturelle Erwartungssicherheit scheint es allein zu sein, die relativ freie persönliche Orientierungen ästhetischer, ethischer, religiöser und sexueller Art überhaupt möglich macht“ (Nassehi 1999: 126). Die Inklusion in Exklusionsbereiche ist nur für jene *mit* Wahloptionen eine Zone individueller Freiheit, für die anderen wird sie potentiell zur Zone der Kultivierung von Missachtung (vgl. ausführlich Bourdieu 1993).

(sprich: Stigmatisierung). Nicht-Diskriminierung setzt Anerkennung voraus, denn man kann nur jene nicht diskriminieren, die man diskriminiert hat als solche, die man nicht diskriminiert. Das ist kein Einwand gegen das Konzept, sondern seine logische Bedingung. Es gibt folglich gesellschaftliche Gründe, die zur Anerkennung einer Gruppe von Personen führen, auf deren Basis Nicht-Diskriminierung als Form der Gewährung und des Schutzes von Anerkennung zugesichert wird. Positive Diskriminierung meint zusätzlich dazu, dass einer Gruppe neben der Anerkennung auch konkrete Maßnahmen beispielsweise im Sinne der Umverteilung zugesichert werden. Wer unter einen nominellen Parameter fällt, profitiert von den Vorzügen, die er bietet. Ein einfaches Beispiel hierfür ist eine Parkkarte für Behinderte. Diskriminierung eröffnet – nur schon wegen der Rivalität um die Mittel – auch den Weg zur negativen Diskriminierung, also der Stigmatisierung von Personen auf Grund bestimmter Merkmale. Wo auch immer man Behinderungen feststellt, besteht die Gefahr negativer Diskriminierung. Man kann Diskriminierung nicht durch Nichtdiskriminierung vermeiden, denn sie ist ein Effekt von Differenzbestimmung und kann folglich nur reflexiv korrigiert werden. Vermeidungsstrategien steigern ganz im Gegenteil das Dilemma und machen die Diskursbedingungen unsichtbar, bestenfalls in utopischer Absicht; aber von der Utopie zur Ideologie ist es nicht immer weit. Beide agieren den Effekt und verlieren die operative Kontrolle über die Diskursposition. Außerhalb aber warten die Gestalten des Imaginären, ohne an kritisch-konstruktive Prozesse der Wissensbildung angeschlossen zu sein.

(Ent-)Solidarisierung

Der Gebrauch der Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung bringt empirische Mengen hervor, die im Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung als gleich oder ungleich beschreibbar sind. Der (Nicht-)Unterschied ist ein Motor für Prozesse der *(Ent-)Solidarisierung*. Irving Zola (1993) berichtet von einer unerwarteten Allianz all jener Personen, die sich aus verschiedenen Gründen für einen mobilitätsfreundlichen Universitätscampus einsetzen: Schwangere Frauen und Eltern mit kleinen Kinder ebenso wie ältere Personen und solche mit temporären Verletzungen und Men-

schen mit dauernden Mobilitätsbehinderungen. Hier entstand Solidarität über die temporäre Zugehörigkeit zu einer Interessengruppe, die sich als gleich behindert verstanden hatte. Umgekehrt wird im Bereich der Arbeitslosigkeit die Menge der Menschen mit einer Behinderung restriktiv definiert, so dass Solidarität in Bezug auf die Reform des Arbeitsmarktes durch ungleiche Formen der Behinderung gebrochen wird. Das Feld der Arbeitslosigkeit gerät in Rivalität zum Feld der Behinderung, in welchem über Berentung höhere Sicherheit im Kampf um Ressourcen zu holen ist. Die Form des Einsatzes der Differenz im Horizont von (Un-)Gleichheit führt folglich zu verschiedenen sozialen Allianzen mit Folgen für die jeweiligen Diskurspositionen.¹⁸ Behinderung über das Körpersubjekt kann einmal vehement bestritten, dann wieder in den Diskurs geworfen werden. Die Applikationsunbestimmtheit öffnet das Konzept für Diskurspolitik. Die Möglichkeit unterschiedlicher Zuschnitte bringt ein instabiles soziales Feld hervor, in welchem Stakeholder und andere Akteure durch ihre diskursiven Manöver versuchen, bestehende Grenzen zu ihren Gunsten zu verschieben.

Hilfe

Maßnahmen im Horizont von (Un-)Gleichheit nehmen die Form von *Hilfe* oder Unterstützung an.¹⁹ Der Begriff der Hilfe steht theorietechnisch an einem entscheidenden Punkt, denn über ihn lassen sich Fragen der Institutionalisierung der Bewältigung von (Un-)Gleichheitsproblemen angehen. Dafür ist es entscheidend, dass man weiß, wie der Begriff Diskurswirklichkeiten formiert. Er tut dies über die grundlegende Unterscheidung von Recht und Wohltat – und zwar stets, bevor genau gesagt wird, worin die Hilfe besteht, also ob Ausgleichszahlungen für Randregionen, Assistenzbudgets, Förderunterricht oder Pflege gemeint ist. Hilfe wird auf der Basis des Einsatzes der Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung in spezifischen Formen ausgelöst, als Sonderschul-

18 Charlotte Cooper exploriert die Möglichkeiten der Grenzen von Solidarität durch unterschiedliche Einsätze der Differenz von behindert/nicht behindert an der Frage, ob eine übergewichtige Frau sich behindert nennen darf (Cooper 1997).

19 Im angelsächsischen Sprachraum spricht man beispielsweise von „Supported Employment“ oder „Supported Living“.

zuweisung, vormundschaftliche Maßnahme, Hilfe zur Selbsthilfe oder als Kredit zum barrierefreien Umbau öffentlicher Gebäude. Es gibt keine a priori fixierten Programme, da das Feld der Behinderung zu weitläufig ist. Es gibt aber ProgrammROUTINEN. Dass man hierbei von Rechten spricht, die sich aus Behinderungen ableiten lassen, ist neu. Die meisten Gleichstellungsgesetze entstanden in den letzten Jahren und noch immer ist es üblicher, dass Anerkennung von Menschen mit einer Behinderung über Wohltätigkeit praktiziert wird respektive dass Hilfe ganz ausbleibt, versteht man darunter eine große Spannbreite von Maßnahmen, die im Alltag beginnen und als staatlich legitimierte Handlung enden. Über die Frage der Hilfe werden folglich Kulturen im Umgang mit Behinderung etabliert.²⁰ Unter Kulturen sind all jene Praktiken, Haltungen und symbolischen Ordnungen gemeint, die als Ergebnis bestimmter Formen der Institutionalisierung von „Behinderung“ offene oder geschlossene Lebenswelten prägen. Wenn das Einkaufen in der Stadt zusammen mit einer Gruppe geistig behinderter Menschen beispielsweise einen Stressfaktor darstellt, so hat das etwas mit der Kultur der Stadt zu tun und mit den Erfahrungen, die sie (nicht) zulässt. Wenn andererseits ein Besuch in einer Einrichtung für mehrfachbehinderte Menschen Gefühle der Deprivierung auslöst, so hat das wiederum etwas mit der Institutionalisierung von Hilfen zu tun; ebenso, wie wenn in Randregionen moderne Infrastrukturen entstehen oder wenn in einer Schule für verhaltensauffällige Jugendliche das Lesen von Zeitungen und das Spielen selbstverständlich dazu gehören. Eine Ethnografie der Einrichtung von Hilfen *und* ihre Abwesenheit – im soziologischen und architektonischen Wortsinn – macht die Dispositive der (Un-) Gleichheitsbewältigung sichtbar und erschließt sie für einen reflexiven Umgang.

20 Als eine mögliche Kultur verstehe ich auch die mit systemtheoretischen Mitteln beschriebene Transformation von Ungleichheit in „Fälle“ (vgl. ausführlich Wetzel 2004): Personen werden als Adressen von Hilfen entdeckt und auf diese Weise auf den „Monitor der Funktionssysteme“ (Lehmann 1996: 28) zurückgeholt. Der Punkt ist freilich, dass man nicht nur Personen als Adressen von Hilfe behandeln kann, sondern auch Regionen und juristische Personen.

Transversalität

Behinderung schreibt sich in den allgemeinen Horizont von (Un-) Gleichheit ein und eröffnet dadurch die Möglichkeit, Regeln der Produktion von (Un-)Gleichheit zu verschieben. Die Differenz von Gleichheit und Ungleichheit durchquert alle Körper und Einrichtungen und hält nur historisch einige mehr zusammen als andere. Behinderung taucht auf, wo sie irritiert und fordert die Diskurse und Dispositive der Gesellschaft heraus. Sie bezeichnet nicht länger eine separierte Art zu sein, sondern sie wird ein Moment von *Transversalität*. Das heißt, dass Tätigkeiten und Vorgänge, die nicht gehen, von denen man jedoch erwartet, dass sie gehen, als universelle Aspekte von gesellschaftlichen und subjektiven Verhältnissen lesbar werden. Auf diese Weise tragen die Beobachtungen selbst zur Veränderung der Erwartungsstruktur bei, sie informieren die Referenzbereiche der Welt in Bezug auf die Ungleichheit, die in ihr (nicht) Platz hat. Aus dieser Perspektive lassen sich einige Rätsel der Welt erforschen, etwa warum jedes Jahr an Ostern Verkehrsbehinderungen gegen Süden in Kauf genommen werden, warum Behindertenparkplätze respektiert und wie Wettbewerbsbehinderungen in einem „freien“ Markt entstehen. Die Technik dafür ist die Rekonstruktion des Differenzgebrauchs.

Bildung

Bildung ist eine der zentralen Referenzen für die Analyse von Behinderung im Horizont von (Un-)Gleichheit. Daneben gibt es andere, wie beispielsweise Arbeit, Wohnen, Verkehr, Kultur, Freizeit, Gesundheit, Soziale Hilfe und Wohlfahrt sowie zivile und politische Rechte. Bildung, heißt das, ist über Referentialisierung an den engen theorietechnischen Zusammenhang von Behinderung und (Un-)Gleichheit gebunden. Es ist ein konkreter Bereich, in dem sich beobachten lässt, wie im Rahmen der Möglichkeiten der vorgestellten Diskurstechniken Wissen und Politiken hervorgebracht werden. Ich werde mich dabei nicht an einem deutschsprachigen Begriff von Bildung und dessen Tradition orientieren, sondern an einem europäischen, so wie er im Europäischen Thesaurus Bildungswesen der Europäischen Union mehrsprachig festgelegt ist.¹ Er beinhaltet das gesamte Feld von Erziehung und

1 Der Thesaurus verwendet den Begriff der Bildung an Stelle von jenem der Erziehung, das heißt, er zieht die Bedeutungstraditionen von Bildung und Erziehung als Bildung zusammen und stellt sie parallel zu Education (englisch und französisch). In der Erläuterung zur Begriffsverwendung (in der Informationsverarbeitung) heißt es: „Sollte nur in Fällen von Postkoordination in Verbindung mit anderen Deskriptoren zur Indexierung verwendet werden“ (http://www.eurydice.org/TeeForm/FrameSet_DE.htm, Ausgabe 1998 (01.12.04), o.S.). *Bildung* wird somit zu einem Rahmenbegriff der Informationsorganisation auf dem Gebiet des Lernens und Aufwachsens und der darauf Bezug nehmenden Handlungen und Organisationen; er leert

Unterricht, Schule und Weiterbildung, Aufwachsen und Lernen. Ich werde deshalb je nach Beispiel und Kontext einmal von „Erziehung“ einmal von „Bildung“ sprechen. Worum geht es? In seinem Bericht für das Erziehungsministerium beschreibt der Mediator der Education nationale² in Frankreich eine Reihe von Beschwerden, die bei ihm eingegangen sind, darunter die folgende Geschichte: Ein verhaltensauffälliger, hyperaktiver Junge wird in einer Integrationsklasse unterrichtet, was eine zusätzliche Klassenhilfe nötig macht. Kurz vor den Ferien wird seine Mutter darüber informiert, dass die Klassenhilfe in Mutterschaftsurlaub geht und dass ihr Sohn deshalb nicht weiter in der Schule unterrichtet werden kann. Die Familie interveniert bei den Behörden, aber diese sehen sich außer Stande, eine Lösung zu finden. Der Mediator interveniert und die Behörden werden dazu gezwungen, entsprechendes Personal bereitzustellen, zweifelsohne zum Schaden anderer (vergleichbarer) Fälle. Behinderung fungiert in diesem Beispiel als Analysator von Bildung: Etwas geht nicht, von dem man erwartet, dass es geht. Doch was genau geht nicht und welche Erwartung wird verletzt? Beispielhaft kann hier der Prozess verfolgt werden, in dessen Verlauf unterschiedliche Einsätze der Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung einmal einen behinderten Jungen (im Sinne eines askriptiven Merkmals) hervorbringen und dann Barrieren eines öffentlichen Schulwesens zum Thema machen. Was sichtbar wird, das ist ein Ausschnitt aus einem Bildungsprozess, in welchem Momente von Überlastung, Recht, Verhaltensauffälligkeit und Finanzknappheit als Behinderung zusammenspielen. Unterschiedliche Erwartungen definieren den Horizont der Akteure, darunter die Zivilcourage der Eltern, die aus Unrechtsempfinden Protest werden ließ.³ Was also passiert mit Bezug auf Bildung, wenn Behinderung zum Fall wird?

sich von historischen Besetzungen (vgl. Assmann 1993) und erlaubt in der Folge neue Architekturen seiner Konstruktion.

- 2 Vgl. <http://www.education.gouv.fr/syst/mediateur/default.htm> (01.12.04); der Fall stammt aus dem Bericht des Jahres 2002 (Médiateur 2002: 51).
- 3 Jean-Marc Lesain-Delabarre beschreibt auf der Basis einer empirischen Untersuchung die Barrieren in der Umsetzung der Integrationspolitik im französischen Bildungssystem und kommt zum Schluss: „Les analyses sont globalement convergentes, et permettent de penser que la question de la scolarisation des enfants handicapés est dans bien des cas une question de lutte, du moins de stratégie.“

Erziehungssystem

Den diskursiven und praktischen Zusammenhang von Bildung nenne ich mit Bezug auf die Systemtheorie *Erziehungssystem* (Luhmann 2002).⁴ Im Erziehungssystem der Gesellschaft werden die Ressourcen, Praxen und Absichten in Bezug auf Bildung organisiert. Die internationale Konsensformel dafür ist das lebenslange Lernen (Delors 1996). Aufwand und Leistung der nationalen Systeme werden über internationale Leistungstests und statistische Erhebungen vergleichbar gemacht und damit einer Diskussion um (Un-)Gleichheit innerhalb und zwischen den Systemen eingeschrieben.⁵ Es ist deshalb kein Zufall, dass (Un-)Gleichheit heute wie Ende der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts ein politisch induziertes Thema der Erziehungswissenschaft geworden ist. Es zieht nicht nur in die empirische Schulforschung ein, sondern bildet auch die Anschlussstelle für eine Theorie der öffentlichen Bildung (Oelkers 2003). Alles ist im Erziehungssystem vergleichbar: Geschlecht, Herkunft, Ressourcen, Personalkosten, Abschlussquoten, Fachabschlüsse, sonderpädagogische Maßnahmen und Curricula. Aber die Systeme reagieren nicht *mechanisch* auf die Zahlen, die sie produzieren. Personalkosten können nicht gesenkt (respek-

Le bon registre serait-il alors celui de la citoyenneté militante?“ (Lesain-Delabarre 2001: 53; Übersetzung JW: Die Ergebnisse sind auf das Ganze gesehen konvergent und legen es nahe, die Schulbildung von Kindern mit einer Behinderung in vielen Fällen als Frage des Kampfes oder wenigstens der Strategie zu konzipieren. Wäre also die Zivilcourage der Bürger die angemessene Ebene dafür?). Aus der empirischen Untersuchung entwickelt Lesain-Delabarre in der Folge einen ganzen Katalog an institutionellen und zivilen Strategien für die Umsetzung einer Schulbildung für alle.

4 Wichtig dabei ist, dass nicht nur Schulen gemeint sind, sondern alle Institutionalisierungsformen von Bildung und spezieller Erziehung: „Es gibt nicht nur Schulen und Universitäten, man findet auch Kindergärten und Volkshochschulen, Fortbildungsveranstaltungen und „Bildungsreisen“, berufsspezifische und allgemeinbildende Angebote“ (Luhmann 1997b: 11). Teil des Erziehungssystems sind folglich auch Schulheime und Kindertagesstätten, Förderunterricht und Krankenhausschulen usw.

5 Für den Zusammenhang von Bildung und Behinderung vgl. etwa Eurydice 2001. Hinter den Zahlen steht der Nachkriegsdiskurs um Chancengleichheit, Bildungsreform und -politik, vgl. Böttcher/Klemm 2000; Coleman 1990; von Friedeburg 1994.

tive erhöht) werden, auch wenn sie vergleichsweise hoch (respektive niedrig) sind, Maturitäts- oder Abiturquoten gleichen sich nicht an, auch wenn sie für ganze Generationen Wahrscheinlichkeiten für den Erwerb kulturellen Kapitals festlegen, und die Selektion im Übergang zur Sekundarstufe I reagiert nicht auf ihre systematische Ungleichbehandlung. Dasselbe gilt für die Zuweisung von Kindern und Jugendlichen zu sonderpädagogischen Fördermaßnahmen (zuletzt etwa Kronig 2003). Die Ungleichheitsforschung kommt entsprechend zu ernüchternden Resultaten – trotz Bildungsexpansion: Es ist

beinahe wieder schon zum Gemeinplatz geworden, *daß die Bildungsexpansion wenig bezüglich einer Reduzierung der Ungleichheit bewirkt hat* – abgesehen von der äußerst wichtigen Tatsache, daß die Frauen ihren Bildungsrückstand inzwischen aufgeholt haben, wenigstens im allgemeinbildenden System (Ditton 1995: 89f, i.O. *kursiv*, JW).

Die Anschlussfrage lautet dann: Wie *versucht* das Erziehungssystem (Un-)Gleichheiten zu bewältigen?

Reform

Das Erziehungssystem bewältigt (Un-)Gleichheit durch *Reform*. Reformbedarf entsteht durch die erfolgreiche Politisierung eines Problems. Heterogenität der Schulleistungen zum Schulbeginn wird beispielsweise mit der Reform des Verhältnisses von Kindergarten und Schule behandelt, drohende Leistungsdefizite in einer globalisierten Informationsgesellschaft mit einer Reform des Sprachunterrichts, Schulschwierigkeiten mit der Einführung von Integrationsklassen, Jugendarbeitslosigkeit mit postobligatorischer Bildung. Auch die Entstehung und Entwicklung des Sonderschulwesens lässt sich in dieser Logik verstehen: (Un-)Gleichheitsprobleme werden in der Logik der historischen Hauptform der Verschulung bewältigt mit dem internationalen Resultat einer weitgehenden Separation von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung (vgl. Skrtic 1995). Erst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts beginnen Reformen an dieser Verschulungsform zu greifen, welche die *Separation und Separationsfolgen* als Problem des Erziehungssystems beklagen. Integrationspädagogik wird folglich

zum Reformwert des Sonderschulwesens, der durch einen alternativen Gebrauch der Unterscheidung von Behinderung/Nichtbehinderung zu Stande kommt.⁶ Reformdiskussionen bewegen sich entlang der Unterscheidung von innerer und äußerer Reform. Die äußere Reform bezieht sich auf strukturelle Veränderung, also die Anzahl der Schuljahre, die Dauer der einzelnen Schulstufen, die Übergänge zwischen den Niveaus, die Form der Schulleitung und -aufsicht und die Struktur der Ausbildung von Lehrpersonen. Innere Reformen beziehen sich auf das, was in bestehenden Strukturen möglich ist, also beispielsweise Verschiebungen der Lektionszahl, Erneuerung der Curricula und erweiterte Lehr- und Lernformen. Die Unterscheidung erlaubt ein beständiges diskursives Kreuzen: Das eine ist immer der Mangel des anderen – die eigene Diskursposition ist eine Frage des Einsatzes dieser Differenz. Ist eine strukturelle Reform wenig wahrscheinlich, so geht es noch immer mit kleinen (internen) Schritten und wenn diese nicht mehr ausreichen und der Leidensdruck steigt, stehen die Chancen auf erfolgreiche Problematisierung für eine äußere Reform ungleich besser. Das Erziehungssystem reformiert sich sozusagen dauernd, weil es sich an den (Un-)Gleichheiten des Alltags abarbeitet. Die große Reform braucht die große Krise und die ist ein bildungspolitischer Schachzug (Oelkers 2003).

Behinderung als Parameter von (Un-)Gleichheit

Wie kommt *Behinderung als Parameter von (Un-)Gleichheit* ins Erziehungssystem? Die Applikation der Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung referentialisiert sich *am* oder *im* System, eine problematisierungsfähige Irritation vorausgesetzt. Das kann eine Schülerin im Rollstuhl sein, eine unführbare Klasse, eine Lehrperson, die sich den Leistungszielen von Eltern widersetzt, Kriminalität auf dem Pausenplatz, eine aussichtslose Berufsausbildung, eine umstrittene Selektionspraxis oder, wie im ersten Beispiel, ein Mutterschaftsurlaub. Stets geht es darum, dass etwas

6 Vgl. hierzu die aktuelle Debatte um die Theorie der Schule, Sonderschule und Integrationsschule bei Ellger-Rüttgart 2004; Hänsel 2000; Hänsel 2003; Möckel 2004; Preuss-Lausitz 2000.

nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht. „Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung“ stellen die Hauptform der Reduktion von Applikationsunsicherheiten im Differenzgebrauch dar – Behinderung kondensiert hier zu askriptiven Merkmalen von Körpersubjekten. Die Analytik zeigt aber gerade, dass diesem Prozess Erwartungsverletzungen vorausgehen. Der Ausgangspunkt sind performative Differenzen in Bildungsprozessen, in deren Verlauf bestimmtes im Unterschied zu anderem als behindert beobachtbar wird. Im Erziehungssystem geht es im Sinne einer Einheitsformel um Lernen respektive um die Organisation der Absicht, Lernen zu ermöglichen. Lernen hat dabei zwei Seiten, nämlich Kompetenz- und Kapitalerwerb, oder, klassischer: Bildung und Schulbildung. Es handelt sich wiederum um eine Differenz, bei der die eine Seite nicht erfüllt, was die andere verlangt, aber beide Seiten co-präsent sind – sie erlauben also ein diskursives Spiel um Lernen in all seinen Varianten. Behinderung also spielt eine Rolle im Erziehungssystem, wenn Lernen wider die Erwartung des Systems und seiner Akteure nicht geht. Wenn nachfolgend von Lernproblemen die Rede ist, so sind nicht „Lernbehinderungen“ im engen Verständnis gemeint, sondern alle möglichen Elemente und Aspekte in Bildungsprozessen, die als „Behinderung“ festgestellt werden können. Die erste Hauptform der Erwartungsenttäuschung sind entsprechend Probleme der Kapitalisierung von Bildung, also deren Umsetzung in genügende Schulnoten und Prestige. Ich werde diese Dimension mit Bezug auf das empirische Maß der Ungleichverteilung beschreiben. Die zweite Dimension betrifft Probleme der individuellen Kompetenzbildung, also den Erwerb von Wissen und Können unterschiedlicher Subjekte. Ich werde diese Dimension mit Bezug auf das empirische Maß der Heterogenitätstoleranz analysieren.⁷

Ungleiche Verteilung

Das Erziehungssystem verteilt Kapital in Form von Bildungsabschlüssen. Bildungsabschlüsse sind notwendig *ungleich verteilt*, sie

⁷ Vgl. für die beiden folgenden Abschnitte die entsprechenden Stellen im Kapitel über Ungleichheit. Spezifisch für den Kontext der Bildung siehe auch Gale 2000 und Wenning 2004.

würden sonst nicht die Unterscheidungen hervorbringen, die eine Kapitalisierung ermöglichen (Luhmann 2002: 62ff). Die Selbstbeschreibung des Erziehungssystems geht aber dahin, dass jeder Abschluss von jeder Person kraft ihrer Leistung erworben werden kann. Es gibt keine Abschlüsse, die bestimmten Personen vorbehalten sind aus Gründen, die nicht an die Schulleistung gekoppelt sind, beispielsweise Herkunft oder Finanzkraft. Die Ungleichverteilung ist also gewollt und gewissermaßen akzeptiert: Alle wissen, dass nicht alle an einer Hochschule studieren werden. Nun hat aber die Ungleichheitsforschung gezeigt, dass die Ungleichverteilung auch anderen Regeln folgt als der Einschätzung von Leistung allein: dem Kontext des Klassenverbandes, der Qualität des Unterrichts und der Lehrperson, dem Bildungsangebot, der Sympathie, der Leistungserwartung, dem Standort der Schule, den Selektionspraxen im System, der Unterstützung und Bildungsmotivation im außerschulische Umfeld etc.⁸ Diese selektiven Momente bringen im Effekt eine sozial stabil verteilte Ungleichverteilung hervor. Das Bildungskapital wächst dort am stärksten, wo es schon viel davon gibt. Am unteren Ende des Systems entstehen Probleme der individuellen Wettbewerbsfähigkeit, da Bildungskapital zu einem zentralen Verteiler anderer Güter wird – soziale Teilhabe, Gesundheit und Arbeitsmarktchancen hängen umfassend mit dem Faktor Bildung zusammen. Sein Fehlen destabilisiert Erwartungssicherheiten und mutiert zu einem Exklusionsrisiko:

Besonders beachtenswert ist die vermutlich zunehmend problematischer werdende Situation der Verlierer der Bildungsexpansion, der Abgänger ohne Schulabschluss und auch die Situation der ausländischen Mitbürger bzw. einzelner ethnischer Gruppen (Ditton 1995: 103).⁹

8 Vgl. hierzu die Ausführungen im Sammelband von Mägdefrau/Schumacher 2002.

9 Die Unterscheidung von Inklusion und Exklusion ist unter dem Kürzel „Inclusive Education“ seit einigen Jahren zu einem zentralen Bezugspunkt in der internationalen Bildungsforschung geworden. Sie macht deutlich, dass und wie Exklusionsrisiken im Erziehungssystem zunehmen: „Exclusion depends to an extent on the culture of the school, the resources, the needs of the staff, the wider community, social circumstances as well as the child’s behaviour. Significant differences have been found in rates of exclusion even between schools in similar areas with similar intakes and similar challenges. The Social

Das alles wird in der Regel nicht unter dem Aspekt der Behinderung gelesen; die (Un-)Gleichheitsforschung hat den Parameter noch kaum entdeckt, weder zur Beschreibung *des* Systems, noch zur Beschreibung von Situationen *im* System (Lloyd 2000). Die Vermutung, Behinderungen seien invariante Merkmale von Personen, hat auch hier Problematisierungen bis in die Gegenwart erfolgreich verhindert:

Student's transitions into and out of special education often have much to do with environmental and organizational conditions, independent of individual characteristics, although the latter are most often viewed as the causal factors (Powell 2003, o.S.).

Konzipiert man den Zugang zu den Kapitalisierungsproblemen im Erziehungssystem im Rahmen einer performativen Theorie der Behinderung, so geht es um die Beschreibung von Problemlagen, organisatorischen Vorkehrungen und Unterrichtssituationen, die Lernerfolg behindern respektive begünstigen. Es sind die institutionalisierten Erwartungsstrukturen auf allen Ebenen des Erziehungssystems, an denen die Unterscheidung von Behinderung/Nichtbehinderung als historische Formation sichtbar wird; der zentrale Schlüssel für die Bewältigung von (Un-)Gleichheit ist folglich die Analyse der Barrieren. Sie hält fest, was nicht geht, was implizit oder explizit nicht gehen darf und wo die Zonen der Entwicklung liegen.

Heterogenitätstoleranz

Im Erziehungssystem, in Schulen wie in Heimen und ambulanten Beratungsstellen wird gelernt, auch wenn in Bezug auf das Kapital nichts gelernt wird oder obwohl Kapital erworben wird (Dreeben 1980). Auf der Innenseite des Systems lernen unterschiedliche Subjekte, sie bilden Kompetenzen quer zu den Zertifikaten und wachsen in eine Gesellschaft von Gleichaltrigen, Älteren, Jüngeren

Exclusion Unit report on *Truancy and School Exclusion* showed that certain groups – boys, young people of African-Caribbean origin, looked after children and those with special education needs (SEN) – are disproportionately excluded [...]“ (Macrea/Maguire/Milbourne 2003: 94, i.O. *kursiv*, JW).

und Erwachsenen hinein. Sozusagen im Rücken des Kapitalisierungsprogramms und in der pädagogischen Kritik häufig gegen dieses (in der Wirklichkeit aber immer parallel dazu) findet das Lernen des Subjekts statt, das sich an sich selbst misst. Im Extremfall also ist jedes Subjekt sein eigener Parameter. Es geht in der Folge nicht mehr um Ungleichverteilung, sondern um *Heterogenitätstoleranz* als empirisches Maß. Die Frage ist dann immer: Wie viel Verschiedenheit bewältigt das Erziehungssystem und unter welchen Bedingungen (Prenzel 2001)? Nimmt man einige zentrale nominelle Parameter, so sieht man, dass das Erziehungssystem wie die Gesellschaft seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts zunehmende Heterogenität zu bewältigen hat: Es erfolgte die Pluralisierung in Bezug auf das Geschlecht, in Bezug auf die Hautfarbe, Herkunft, Jahrgang und dann auch (langsam): Behinderung. Daneben hat praktisch weltweit ein Privatschulsystem überlebt, das es Eltern erlaubt, einen für sie zentralen Parameter homogen zu halten, in der Regel die Religionszugehörigkeit. Behinderung ist jener Parameter geblieben, der nach wie vor mehrheitlich heterogenitätsintolerant behandelt wird. In Folge von Behinderungen geht Lernen nicht so, wie man es erwartet. Die Standardvorgabe des Erziehungssystems wird durch Behinderung auf die Probe gestellt. Das beginnt (auch historisch, vgl. Hofer 2004) mit Problemen des Sehens und Hörens und zieht sich durch über Probleme der Konzentration, der Bewegungsfreiheit, der kognitiven Verarbeitung, der praktischen Autonomie, der Beziehungsfähigkeit, der schulischen Infrastruktur, des Selbstverständnisses des Lehrberufs, der Unterrichtsorganisation, knapper werdender Finanzen, des Verlustes des Bildungsmonopols usw. Das alles gilt in ähnlicher Weise auch für andere Referenzbereiche, etwa die Arbeit. Doch im Erziehungssystem hat sich ein Dispositiv etabliert, das all das in erster Linie an Körpersubjekten abarbeitet und dafür Spezialeinrichtungen, Abklärungsroutinen, Therapien, Heime und Sondermaßnahmen hervorgebracht hat.¹⁰ Die Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung hat Ausdifferenzierung zur Folge.

10 Auf der Ebene der geförderten Personen impliziert dies Erfahrungen der Stigmatisierung (Cloerkes/Markowetz 2003), die sich nicht ausschließlich über Lern- und Leistungsprobleme ergeben, sondern über alle Maßnahmen, die an Erwartungsverletzungen gebunden sind, beispielsweise Ernährungstherapien bei Übergewicht oder Privatunterricht zur Sicherung des Lernerfolgs am Gymnasium.

Es handelt sich in der Selbstbeschreibung des Systems mehrheitlich um eine Fortschrittsgeschichte, die *ständig* begleitet wird von Formen kritischer Einwürfe, die jedoch jede Generation als *neu* erlebt. Der Punkt ist, dass all diese Maßnahmen offensichtlich die Hauptform der Bewältigung von (Un-)Gleichheit im Erziehungssystem darstellen und dass es *kaum andere* gibt. Die Fixierung von Behinderung an Körpersubjekten und seine Einteilung in Kategoriensysteme erlaubt es, diese Funktion der (Un-)Gleichheitsbewältigung *nicht* zu sehen. Nicht zufällig bricht diese Dimension erst wieder auf im Diskurs um Vielfalt und Integration – es geht um Toleranzen¹¹, nicht um diagnostische Zuverlässigkeit: „What is considered a reason for diagnosed difficulties in one school may be seen as just a part of normal variation in another school“ (Emanuelsson/Persson 1997: 134). Die Theorie im System optiert für die historisch etablierte Form und plausibilisiert sich einerseits über das Prinzip „gleiche Noten für gleiche Leistung“ und für jene, die hier nicht mithalten, über das Prinzip „individuelle Förderung“. Wenn aber die Theorie der Behinderung Zusammenhänge entdeckt zwischen Heterogenitätstoleranz und Ungleichverteilung (beispielsweise an der Gruppe der Immigrantenkinder), zwischen Behinderungen *des* und *im* System, dann fordert das die beiden Teiltheorien im System auf demselben Niveau heraus: in Bezug auf perennierende (Un-)Gleichheitsprobleme, die durch körpernahe Formen des Einsatzes der Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung abgewendet werden und gerade dadurch die Evolution der Diskurse und die Problembearbeitung im System behindern. Erst auf dieser Abstraktionsebene bilden sich Möglichkeiten heraus zu verstehen, wie zunehmend mehr Kinder und Jugendliche als behindert beobachtet werden und warum steigende Zahlen spezieller Förderung einer sozialräumlichen Logik folgen. Die Zahlen sind eigentlich seit längerem bekannt und das Verdikt ist deutlich:

11 Und in der Folge steht im Zentrum, ob und wie es (nicht) gelingt, Heterogenitätstoleranz bildungspolitisch und schulspezifisch umzusetzen und wie die *Grenzen der Toleranz* im Erziehungssystem über den Gebrauch der Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung wieder eingeführt werden. Vgl. dazu die aufschlussreiche Studie von Benjamin 2002.

Die Sonderschulstatistik offenbart freilich eine weitgehende Beliebigkeit in der Zuweisung von Sonderschulplätzen [...]. Die Kriterien, nach denen die Bundesländer ihre Schüler mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ in allgemeinen Schulen ausfindig machen, sind unbekannt [...]. Der Anteil sonderbeschulter Kinder und Jugendlicher steigt aber kontinuierlich (Cloerkes 2003: 11/18).

Mit anderen Worten: Über die Applikation der Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung wird die Gleichbehandlungsidee im Erziehungssystem bearbeitet. Die Anwendungspraxen reflektieren Probleme des Lernens und des Aufwachsens und unterschiedliche Logiken generieren unterschiedliche Quoten, deren Folgen wiederum öffentlich problematisiert werden können. Die Zone der Behinderung dehnt respektive kontrahiert sich – es etablieren sich Diskursmanöver im Erziehungssystem und mit ihnen zugelassene respektive zensurierte Welten der Erfahrung von Behinderung. Kein Gebrauch löst die Differenz auf, sondern er festigt sie als Form der Beobachtung von Bildungsprozessen. Die performative Theorie der Behinderung (re-)positioniert die Konzepte der Leistungsgerechtigkeit und Individualisierung im Horizont von (Un-)Gleichheitsproblemen und eröffnet dadurch einen reflexiven Raum zweiter Ordnung: Auf diese Weise bietet sie die Möglichkeit zu rekonstruieren, was von wem als Behinderung erfahren wird, welche Motivlagen dahinter stehen und wie diese Elemente mit Fragen von Leistung und Sondermaßnahmen verhängt sind.

(Un-)Gleichheitsbewältigung im Erziehungssystem

Für die Beobachtung und Bewältigung von Behinderungen im Erziehungssystem gibt es ein historisches Dispositiv: die Sonderpädagogik. Die Idee ist, über die Theorie der Behinderung eine Situierung dieses Dispositivs vorzunehmen und Sonderpädagogik nicht als die Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit einer Behinderung zu verstehen, sondern als Entdeckungs- und Bearbeitungszusammenhang von Behinderungen in Bildungsprozessen. Sonderpädagogik wird als institutionalisierter Umgang mit Erwartungs-

verletzungen und Behinderungsfolgen im Bereich des Lernens rekonstruiert. Ihr Thema sind die Formen der *(Un-)Gleichheitsbewältigung im Erziehungssystem*, zu denen sie einen eigenen Zugang entwickelt und dabei Anknüpfungspunkte an andere erziehungswissenschaftliche Kompetenzbereiche – etwa die Geschlechter-, Migrations- und Sozialpädagogik – nutzt. Immer geht es dabei um die Beobachtung und Behandlung von Behinderungen *im* und *des* Systems. Die Aufgabe der Sonderpädagogik besteht in dieser analytischen Perspektive darin, Prozeduren und Regeln der Spezifikation des Speziellen im Erziehungssystem entlang von Feststellungen, dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht, reflexiv zu erschließen. Es geht nicht um die Definition des Speziellen, sondern darum, das Entstehen und die Praxen der Spezifikation zu beobachten und in Behandlungsformen zu übersetzen. Ihre Aufgabe besteht mit anderen Worten im reflexiven Gebrauch der Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung im Horizont von (Un-)Gleichheit. Das empirische Maß dafür sind Ungleichverteilung und Heterogenitätstoleranz. Damit wird die naturalisierte Selbstbeschreibung im Erziehungssystem, wonach Erfolg über individuelle Leistung und Misserfolg über individuelle Förderung respektive Sondermaßnahmen zu verbuchen sei, als historischer Modus der (Un-)Gleichheitsbewältigung im Erziehungssystem beschreibbar. Er bringt erhebliche Exklusionsrisiken hervor, denn er gefährdet sowohl Kapitalisierung wie Kompetenzerwerb in prekären Lernprozessen und blendet aus, dass (Un-)Gleichheit ein systematisches Produkt des Erziehungssystems ist, weil *ein* Abschluss *immer* der kapitalschwächste ist. Das macht es nötig, dass die Barrieren des Modus in den Blick kommen: Lernprobleme – im hier festgelegten Sinn einer akasalen Theorie der performativen Differenz im Erziehungssystem – sind Analysatoren¹² des Systems (1), zuallererst der Erwartung, dass sie *nicht* vorkommen oder – in invertierter Form, wie es für das Erziehungssystem typisch ist – *dass* sie vorkommen. Erwarteter Misserfolg ist in der Logik des Erziehungssystems eine Behinderung der

12 Analysatoren sind Elemente, die eine Analyse dadurch ermöglichen, dass sie einen Spalt sichtbar machen zwischen der Form einer institutionalisierten Praxis und jenen alternativen Praxen, die darin keinen Platz haben (vgl. hierzu die französische Tradition der *Analyse Institutionelle* bei Hess 2001 und Graf 1990). Irritationen sind immer potentielle Analysatoren – Behinderung *ist* Irritation.

Möglichkeit, gleiche Noten für gleiche Leistungen zu erlangen.¹³ Umgekehrt stören Lernprobleme die Normalerwartung, dass sie nicht vorkommen und weil sie an Personen sichtbar werden, unterstützen sie den fundamentalen Attributionsfehler, wonach eher Personen als Situationen als Ursache für Probleme angenommen werden. Lernprobleme sind aber auch deshalb Analysatoren des Systems (2), weil sie in Diagnosen überführte Politik darstellen. Leistungs- oder Tragbarkeitsbeurteilungen referieren zwar auf Daten des Körpersubjekts, die über Tests erhoben werden können, aber die Daten werden vor dem Hintergrund kontextrelativer Größen wirksam: Ihre Interpretation nimmt Bezug auf die aktuelle Gruppe und das schulische und außerschulische Umfeld, sie wird lokal in Entscheidungen transformiert, die direkt die Organisation und ihre Ressourcen vor dem Hintergrund einmaliger personeller Konstellationen reflektieren. Dieser Umstand ist ein zentraler Grund für *ungleich* verteilte Risiken (respektive: Chancen) von Kindern und Jugendlichen, sonderpädagogisch gefördert zu werden. Versuche, die Ungleichheiten über die Verbesserung von körpernahen Technologien zu verringern, haben hier ihr *systematisches* Limit. Lernprobleme sind auch deshalb Analysatoren des Systems (3), weil sie Diskurse über Begabungen, Störungen und Belastungen hervorbringen, für die das Körpersubjekt nur die Folie bildet, aber häufig der falsche Adressat ist. Es ist der Effekt einer bestimmten Form der Anwendung der Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung. In systemtheoretischer Analyse liest sich das so:

13 Einstellungen und Erwartungen spielen bekanntlich eine zentrale Rolle in sonderpädagogischen Zuweisungsprozessen, insbesondere auch systematisch *tiefe* oder *negative* Erwartungen: „special education’s classification and tracking system continue to systematically exclude many children and youth from learning opportunities, high expectations and rich curricula that would prepare them more adequately for their futures“ (Powell 2003, o.S.). Robert Merton hat dieses Phänomen unter dem Stichwort der *self-fulfilling prophecy* konzipiert: „Die *self-fulfilling prophecy* ist eine zu Beginn *falsche* Definition der Situation, die ein neues Verhalten hervorruft, das die ursprünglich falsche Sichtweise *richtig* werden lässt. Die trügerische Richtigkeit der *self-fulfilling prophecy* perpetuiert eine Herrschaft des Irrtums“ (Merton 1995: 401, *i.O. kursiv*, JW).

Behinderung ist eine Möglichkeit unter vielen, zwischen Adressaten zu unterscheiden, Organisationsprogramme zu gestalten und Zeitvorteile bei der Situationsdefinition zu gewinnen. Immer, wenn von Behinderung die Rede ist, liegt bereits ein sinnhafter Anschluss mit ebenso inkludierenden wie exkludierenden Folgen vor (Wetzel 2004: 71).

Das naturalisierte Vokabular impliziert bereits eine bestimmte Sichtweise und man versteht sein Auftauchen am besten als Verarbeitungsleistung von Unerwartetem; es wird dann darum gehen, Alternativen zur impliziten Theorie dieses Reaktionsmodus zu finden. Lernprobleme sind schließlich auch deshalb Analysatoren des Systems (4), weil es sie „wirklich“ gibt, sie sind nicht erfunden oder herbeigeredet. Entscheidend ist, was *nach* der Anerkennung von Wirklichkeit folgt:

Die Welt, wie wir sie erfahren, ist eine wirkliche Welt. Aber sie ist in ihren primären Aspekten keine Welt, die erkannt ist, keine Welt, die verstanden wird und die intellektuell kohärent und sicher ist. Erkennen besteht aus Operationen, die den Gegenständen der Erfahrung eine Form geben, in der wir die sichere Erfahrung der Relationen machen, von denen der weitere Verlauf der Ereignisse abhängt (Dewey 1998: 295).

Der Vorschlag lautet: Behinderungen im Horizont von (Un-)Gleichheit zu verstehen. Entsprechend reflektieren Lernprobleme Probleme der (Un-)Gleichheit – fehlende Kompetenzentwicklung und Kapitalisierung von Bildung definieren im System die permanente Aufgabe des Systems, sie sind nicht einfache Effekte von Körpersubjekten, sondern Effekte an Körpersubjekten unter dem Regime ungleich verteilter Differenzierungsfolgen. Leistungs(miss)erfolg und individuelle Förderung sind Figuren auf diesem Grund – und es ist diese Situierung, die die Möglichkeiten des Denkens und Handelns erweitert.

Integrierte und separierte Maßnahmen

Alle erwartbaren konkreten Antworten auf die Folgen der hier entwickelten theorietechnischen Umstellung in der Sonderpädagogik (auf Reflexion zweiter Ordnung) werden sich mit der je gegenwärtigen Faktizität von Wissen und Macht im Erziehungssys-

tem beschäftigen müssen, in erster Linie mit den Optionen *integrierter und separierter Maßnahmen* als Antwort auf Behinderungen *im* und *des* Systems. Jede diskursive Auseinandersetzung nimmt dabei die Form der Funktionsweise von Diskriminierung (siehe den entsprechenden Abschnitt im letzten Kapitel) an, das heißt, sie setzt Anerkennung voraus. Man kann im Falle von Maßnahmen, unabhängig von der Form der Maßnahme, nicht nicht diskriminieren. Insofern gibt es keine *theoretischen* Differenzen zwischen Integration und Separation.¹⁴ Es geht in allen Fällen um die Entdeckung einer Behinderung und ihre diskursive Bearbeitung, bis hin zur Rückübersetzung in Nichtbehinderung. Die Differenz zwischen Behinderung und Nichtbehinderung organisiert das Problem und nur wegen dieser Differenz gibt es Folgemanöver unterschiedlicher bildungspolitischer Institutionalisierung von Behinderung (vgl. Opp/Fingerle/Puhr 2001; Sasse 2001). Eine bestimmte Behinderungskategorie – z.B. Lernbehinderung – kann sich entsprechend schulförmig kondensieren respektive verdunsten: Es gibt sie und es gibt sie zugleich nicht.¹⁵ Sie etabliert jedoch in fast allen Fällen Routinen der (Un-)Gleichheitsbewältigung am Subjekt, deren Dysfunktionalität und/oder Ungerechtigkeit öffentlich problematisiert werden kann und gegen die Interessen der Hüter einer Kategorie auch problematisiert werden darf: Die Zeitschrift für Heilpädagogik – das Fachorgan des damaligen Verbandes Deutscher Sonderschulen e.V. – berichtete in ihrer dritten Ausgabe des Jahres 1977, dass die Klage des Verbandes gegen „diffamierende Äußerungen“ eines Sonderschullehrers zurückgewiesen wurde. Dieser könne also weiterhin behaupten, „dass

14 Die Integrationsdebatte ist eine Reaktion „auf selbst hervorgebrachte Effekte“ (Drepper 1998: 77) im Erziehungssystem. Das Geheimnis ihrer Semantik liegt darin, dass sie Gleichheit „als Wertidee und nicht als Reflexionsbegriff“ (ebd.: 80) benutzt. D.h. „Ungleichheit wird der Gleichheit gegenübergestellt, nicht aber als *Ungleichheit der Gleichen* reflektiert. Auf diese Weise erfolgt ein ‚Reflexionsabschluss‘ durch Werte, eine Ideologisierung der Diskussion“ (ebd., i.O. *kursiv*, JW). Diese Semantik hat einen diskurspolitischen Kontext, über den erklärbar wird, warum sich die Integrationspädagogik des Manövers des Normativen bedient – als Mittel gegen die scheinbare Faktizität der Sonderpädagogik.

15 Ihre Existenz und Wirkung lässt sich nur rekonstruktiv erschließen, beispielsweise historisch als Differenzgeschichte: (lern-)behindert ist man nicht, (lern-)behindert wird man.

unsere Kinder an den Sonderschulen als nutzlose Idioten behandelt werden, damit sie später, ohne aufzumucken, stumpfsinnige Fließbandarbeit verrichten“ (ebd.: 191). Die Unterscheidung zwischen Separation und Integration erschließt historische Diskurspraxen; die gegenwärtige Präferenz für eine bestimmte Option ist eine Frage der sozialen Einschätzung und damit des Differenzgebrauchs. Für Akteure im Feld von Bildung und Behinderung stehen dafür zum einen Informationsangebote sowie empirische und historische Forschungsergebnisse zur Verfügung, zum anderen Erfahrungen und Praxen, mit denen sie ihre Präferenzen reflektieren können. Entscheidungs- und Meinungsbildung findet im öffentlichen Raum statt, an dem Expertinnen und Experten bestenfalls mit Informationen und Erfahrungen partizipieren können. Die Sonderpädagogik hat entgegen ihren historischen Aspirationen keine Möglichkeit, auf diesem Diskursniveau eine überlegene Lehrmeinung zu entwickeln; es gibt daher keine politisch unbestrittene Hitliste für bestimmte Maßnahmen. Was das Fach hingegen ausbildet, das sind zwei Dispositive mit je unterschiedlichen Leistungen: ein Dispositiv der Professionalität und ein Dispositiv der Forschung, die sich beide wechselseitig situieren und je in ein Verhältnis setzen zur öffentlichen Diskussion von Eltern, Betroffenen und politischen Akteuren und deren Nachfrage nach und Kritik von Wissen.

Professionelles Dispositiv

Sonderpädagogik¹⁶ ist ein *professionelles Dispositiv* im Erziehungssystem, das quer liegt zur Logik der Ausdifferenzierung des Systems, wenn man vor dem Hintergrund einer differentiellen Theorie der Behinderung die Institutionalisierung in Spezialeinrichtungen für eine mögliche, nicht notwendige Form hält. Andere

¹⁶ Gemeint ist Sonderpädagogik als Gegenstand der Rekonstruktion. Es geht weder um den Namen noch um eine „Begründung“ oder um AbgrenzungsmäÙer, die über den Namen laufen. Mit Sonderpädagogik ist eine empirisch erforschbare Funktion respektive eine Aufgabe im Erziehungssystem bezeichnet, die über Problemstrukturen entlang der Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung läuft und die ein empirisch bestimmbares Wissens- und Kompetenzfeld bearbeitet (vgl. Weisser 2004 und 2005b).

Pädagogiken betreuen Teile des Erziehungssystems – von der Grundschulpädagogik bis zur Weiterbildung und der Frühförderung bis zur Sozialpädagogik – oder sie bilden Spezialisierungen dazu, ohne eine eigene, vergleichbare professionelle Struktur aufzubauen, das geht von der Migrationspädagogik über Gesundheitspädagogik, Geschlechterpädagogik bis zur Friedenspädagogik. Die Paradoxie will es, dass Sonderpädagogik in Spezialeinrichtungen zur Normalpädagogik dieser Spezialeinrichtungen wird und damit ihr strukturelles Grundproblem der Spezifikation des Speziellen an jene Instanzen delegiert, die sie einsetzen. Dazu gehörte sie, historisch gesehen, immer auch selbst. In der eigenen Institution wird Sonderpädagogik zu einem Teil jener diskursiven Formation, die über eine bestimmte Behinderung hervorgebracht wird; sie verliert die Möglichkeit zu beobachten, wie dies geschieht und identifiziert sich mit den Praxen und Techniken, die am Körpersubjekt gewonnen werden – sie wird zur Sehbehindertenpädagogik, Hörbehindertenpädagogik, Pädagogik bei Verhaltensschwierigkeiten, Geistigbehindertenpädagogik usw. Zuletzt bleibt die heterogene (!) Gruppe der Mehrfach- respektive Körperbehindertenpädagogik einfach deshalb, weil es immer eine erste respektive letzte Gruppe gibt, die die Gruppierung überhaupt erst ermöglicht. Was man unter dem Stichwort der Integrationspädagogik diskutiert, meint ein alternatives Modell der Formbildung und nicht etwas grundlegend anderes. Weite Teile der Integrationsdebatte drehen sich entsprechend um schulorganisatorische Belange mit dem wesentlichen Unterschied, dass stabile Behinderungszuschreibungen relativiert werden. Auf der Ebene der Diskurspolitik stellt diese Alternative die Gretchenfrage: Wo, so will sie wissen, liegen die Behinderungen *des* Systems? Und wo sind jene *im* System? Die Frage begründet die dekategorisierten Aufgaben der Sonderpädagogik, die dafür ein Dispositiv der Professionalität ausbildet, in welchem es darum geht, nach den Einsätzen der Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung im Erziehungssystem zu suchen und sie selbstreflexiv zu bearbeiten. Die Theorietechnik dazu besteht aus vier Teilen: a) Behinderung wird im Unterschied zu Nichtbehinderung in den Horizont von (Un-)Gleichheit gestellt; b) die Irritation wird in Bezug auf die Erwartungen, die sie als Irritation konstituiert, reflektiert; c) Möglichkeiten des Lernens werden in Bezug auf Kompetenzerwerb und Kapitalisierung analysiert; d) das Programm der Hilfe wird in

Bezug auf Heterogenitätstoleranz und Umverteilung und vor dem Hintergrund von Diskriminierung lokal installiert und kompetent durchgeführt. Genau dies scheint der Mediator im Falle des verhaltensauffälligen Jungen anlässlich des Mutterschaftsurlaubs der Klassenhilfe (vgl. oben) durchgesetzt zu haben, nachdem er es als nicht gerechtfertigt beurteilte, dass a) Verhaltensauffälligkeit eine Behinderung des Jungen sein soll, die ihn ungleicher macht; b) die Erwartung hinzunehmen ist, dass das Wegfallen von Hilfe das Entfernen des Jungen mit dem Ziel der Re-etablierung von Normalerwartung impliziert; c) Lernchancen in Bezug auf die Möglichkeiten der Kapitalisierung vorschnell zerstört werden; d) das Programm der Hilfe heterogenitätsintolerant und ohne Evaluation der Möglichkeit von Umverteilung abgebrochen wird. Was es macht, dass der Mediator *dies* gemacht hat, wird sich retrospektiv an der Entwicklung der Bildungsverhältnisse rekonstruieren lassen. Damit ist zugleich die Relation sonderpädagogischer Professionalität zur Öffentlichkeit und Forschung bestimmt: Sonderpädagogische Professionalität ist eine Expertise eigener Art im Erziehungssystem, sie bearbeitet öffentliche Probleme der Behinderung und sie benötigt dafür Forschung in Bezug auf das Feld, das sie konstituiert.

Das Dispositiv der Forschung

Sonderpädagogik ist also der Versuch, Behinderungen im Erziehungssystem zu erkennen und entsprechende Bearbeitungsformen zu institutionalisieren. Diese Institutionalisierung riskiert zugleich, dass sie sich allzu sehr auf Erklärungsroutinen einlässt und die Möglichkeit, spontane Manifestationen von Behinderungen zu erkennen, etablierte Kausaltheorien zu analysieren und öffentlich zu registrieren, unnötig reduziert. Dieses Risiko lässt sich durch die Einführung der Differenz von Profession und Disziplin kontrollieren (Moser 2003). Profession ist das Ingesamt der Techniken, Wissenspraxen und Politiken, die die Aktion der Expertise im Erziehungssystem formieren. Disziplin meint die Institutionalisierung eines *Dispositivs der Forschung* im Kontext der Wissenschaft. Die Differenz stellt ein kritisches Potential in der Sonderpädagogik dar, das noch kaum entfaltet ist (Ackermann 2004). Wiederum ist es nicht so, dass von einseitigen Verhältnissen

auszugehen ist, von einer Fallrichtung von Disziplin zu Profession. Es geht vielmehr darum, dass im Dispositiv der Forschung über Problemformulierungen zwei Kontexte – der Kontext der Forschung und der Forschungskontext – aufeinander bezogen werden.

Jene sozialen Beziehungen, die der Forscher untersucht, nenne ich *Forschungskontext*. Der Forschungskontext enthält im klassischen Sinne das Forschungsobjekt. Jene Beziehungen, die es dem Forscher überhaupt erst ermöglichen, Forscher zu sein, d.h. diese soziale Rolle zu spielen, nenne ich *Kontext der Forschung*. Dieser Kontext beinhaltet alles das, was einen Menschen zum Forscher macht. [...] Der Forschungsprozess insgesamt lässt sich aus den Interaktionen zweier Kontexte erklären, der *Interaktionen des Forschungskontextes mit dem Kontext der Forschung* (Graf 1990: 27, i.O. kursiv, JW).

Forschung hat die Aufgabe, als eigene Expertise Wissenspraxen entlang der Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung zu analysieren und für Professionelle und die Öffentlichkeit Informationen bereitzustellen. Sie zielt auf Informationsgewinn über Kontextinteraktionen oder, mit anderen Worten, über Querbeobachtungen. Die dadurch installierte Reflexivität senkt das Risiko der Naturalisierung von Behinderung durch den stereotypen Einsatz der Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung in allen drei Bereichen. Das setzt freilich transdisziplinäre Verhältnisse voraus. Ich verstehe darunter kollektive Wissensbildung an Fragen der Behinderung, die sich temporär formen und die eigene Expertisen ausgehend von unterschiedlichen Bezügen aufbauen.

Transdisziplinarität geht im Unterschied zur Interdisziplinarität im üblichen Sinne nicht einfach zwischen den Disziplinen und den Fächern hin und her und lässt dabei die disziplinären und fachlichen Dinge auch nicht einfach, wie sie sind. Vielmehr verändert Transdisziplinarität als ein neues Forschungs- und Wissenschaftsprinzip die disziplinären und fachlichen Dinge und hebt die historischen Grenzen der Disziplinen und Fächer auf, indem sie dort wirksam wird, wo eine allein fachliche oder disziplinäre Definition von Problemlagen nicht möglich ist bzw. über derartige Definitionen hinausgeführt wird (Mittelstrass 2001: 118).

Mit der performativen Theorie der Behinderung ist ein mögliches Dispositiv dieser Forschung bezeichnet. Wie jedes Dispositiv legt

es nicht fest, was sich ereignet, sondern es produziert einen eingeschränkten Möglichkeitsraum. Die Grenzen des Raumes sind durch die Technik der Theorie festgelegt. Sonderpädagogische Forschung wäre folglich Behinderungsforschung in der Erziehungswissenschaft; *Disability Studies* (Weisser/Renggli 2004) bezeichnet den internationalen Zusammenhang der Behinderungsforschung quer zu allen Referenzbereichen. Die Einheit der Differenz von Profession und Disziplin zielt auf den Umgang mit den Irritationen entlang der Unterscheidung von Behinderung/Nichtbehinderung und die Bearbeitung eines Angebots (Maßnahmen, Hilfen, Unterstützung), das sie erst hervorruft.

Das sonderpädagogische Angebot

Sonderpädagogik wird folglich zu jener Expertise, die in der historisch variierbaren Differenz zur Pädagogik als Pädagogik operiert und sich selbst in der Form eines *sonderpädagogischen Angebots* über die Spezifizierung des Speziellen hervorbringt. Die Reflexion des Angebots gewinnt über die referenzbereichsunspezifische Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung ein Moment der dauernden Deinstitutionalisierung im Horizont von (Un-)Gleichheit. Diese Anbindung an das differentielle Beobachterdispositiv, das sich nicht als Code eines Systems begreifen lässt, sondern als ursprünglicher Impuls sozialer Wissensbildung, setzt die Sonderpädagogik in ein kritisch-konstruktives Verhältnis zur Welt, an der sie partizipiert.¹⁷ Man findet Sonderpädagogik als Reaktion auf die Behinderung von und in Lernprozessen in Schulen, Universitäten, Weiterbildungseinrichtungen, Beratungsstellen, Heimen, Tagesstätten, Spezialeinrichtungen usw. Sie geht in die Institutionen ein über äußere und/oder innere Reformen und ereignet sich an Körpersubjekten, Schulräumen, Kollegien, Aufsichtsbehörden und Familiensystemen. Der Fokus gilt nicht „besonderen Bedürfnissen“, sondern Problemzonen riskanter (Un-)Gleichheit. Die

17 Richard Rorty hat dafür die Metapher der liberalen Ironikerin entworfen, in der er Kontingenz von Wahrheitsansprüchen und Solidarität zusammen denkt (Rorty 1992). Sie gleicht in erstaunlicher Weise Albert Camus „homme révolté“ (1995, deutsch: Der Mensch in der Revolte, erstmals 1951) und der Perspektive Luhmanns auf das „Jenseits der Barbarei“ (Luhmann 1999).

nonkategoriale Praxis des sonderpädagogischen Angebots definiert sich in ihrer institutionellen Gestalt, unabhängig von den Grundformen ihrer bildungspolitischen Institutionalisierung, methodisch über die Analyse von Barrieren und rollenspezifisch über *Diversity Management*. Barrierenanalyse und *Diversity Management* sind die beiden sozialen Seiten des praktischen Vollzugs der Theorietechnik der performativen Theorie der Behinderung.

Barrierenanalyse

Trotz international vergleichbarer Daten von (Un-)Gleichheit im Bildungswesen und bildungspolitischen Strategien auf nationaler Ebene wird über faktische (Un-)Gleichheit vor Ort entschieden. Unter den Naturalisierungstechniken im Umgang mit Behinderung spielt die Diagnostik von Ärztinnen und Ärzten, Schulpsychologischen Diensten, Therapeutinnen und Therapeuten sowie von (Sonderschul-)Lehrpersonen eine Hauptrolle. Die Diagnostik ist in aller Regel ein Instrumentarium zur Feststellung von Behinderungen respektive Förderbedürfnissen am Körpersubjekt oder an seinem Familiensystem. Es wird ausgehend von Situationen benutzt, in denen etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht. Die Daten erscheinen dann als signifikant, wenn sie Erklärungsroutinen bestätigen, auf die sich das System mit eigenen Entscheidungen einlassen kann. In der Selbstbeschreibung der Diagnostik geht es dabei stets um das Wohl und die Bedürfnisse des Kindes. In diesem Dispositiv, und hier liegt das Problem, werden die Übergänge von Diagnostik in Politik unsichtbar. Das eine erscheint als die natürliche Folge des anderen. Doch jede Diagnose schreibt ihrem Objekt die Logik des Systems ein, das die Diagnostik abrufte. Aller Messgenauigkeit zum Trotz bleibt sie eine Handlung in der sozialen Welt und damit Teil wechselseitiger Konstruktionsprozesse und Durchsetzungsstrategien. Die *Analyse von Barrieren* hingegen beginnt mit der Form der Problemformulierung, denn bereits „die Art, wie das Problem begriffen wird, entscheidet darüber, welche spezifischen Vorschläge aufgenommen und welche fallen gelassen werden“ (Dewey 2002a: 135). Sie folgt einer Logik der Forschung, nicht einer Routine, wobei der Unterschied über das Maß der Bereitschaft, alternativen Gebrauch

einer Differenz zu machen, definiert werden kann.¹⁸ Es geht darum, das „etwas“ dessen, was in der performativen Differenz nicht geht, in der Diagnose offen zu halten und versuchsweise Ideen dafür zu bilden, die geeignet sind, eine Lösung herbeizuführen. Das Beispiel eines jungen Mannes mit Trisomie 21 zeigt, wie das geht: Ich stehe mit ihm in der Küche, da klopft jemand an das Fenster und will etwas fragen. Zu Ludwig meint er dann: „Na, Mongo, machst du Mädchenarbeit?“ Und nach einer kurzen Pause: „Der beklopfte Schwuli kann noch nicht einmal reden!“ Er geht weiter und ich frage Ludwig, warum er sich denn nicht gewehrt habe. An die Antwort mag ich mich nicht erinnern, aber eine ganze Weile später zieht Ludwig siegessicher mit einer Ferrari-Flagge „Schuhmi, Schuhmi, Schuhmi“ skandierend durch die Gegend. Der Raum füllt sich mit den Identitätselementen von Ludwig, die deutlich machen, dass es zuvor nicht um „geistige Behinderung“, sondern um Behinderung der Geschlechtsidentität ging. Seine Performance stellt die Identität wieder her, denn sie hat den Versuch der Errichtung von Barrieren entlarvt, sprachliche und genetische Differenz hin oder her; sie waren nur ein Vorwand, Diskursmanöver in der Arena der Männlichkeit. Das Beispiel zeigt: Barrierenanalysen operieren über Sinnverstehen von Akteuren in den Mikrodiskursen des Alltags (Schröder 1997) und versuchen den Zusammenhang von Problemsituation und Maßnahme im Horizont von (Un-)Gleichheit zu situieren. Diese Situierung des Problems der Diagnose vermeidet den naturalistischen Fehlschluss, der eben gerade nicht kontrollieren kann, wie aus etwas, was als wirklich definiert wird, etwas wird, das sein soll. Das, was nicht geht, ist ein Analysator einer Situation, die durch Differenzgebrauch im Horizont von (Un-)Gleichheit erscheint, und die mit Behandlungsformen entlang der Dimensionen von Umverteilung/Kapitalisierung und Heterogenitätstoleranz/Kompetenzbildung verändert werden kann.

18 Vgl. hierzu etwa Niemeyer 2003 respektive das Konzept hermeneutischer Diagnosen von Klaus Mollenhauer und Uwe Uhlendorff (Krumenacker 2004)

Diversity Management

Diversity Management definiert die Rolle sonderpädagogischer Aktion im Erziehungssystem. Wie die Barrierenanalyse nimmt *Diversity Management* Bezug auf den Umstand, dass sich im Erziehungssystem die Beobachtung auf *lokale, höchstens regionale* (Un-)Gleichheiten einlässt und dass sie *gezielt* nur diese behandeln kann. „Schools were never really meant for everyone“, schreibt Roger Slee (2001: 172) und zieht daraus die Konsequenz, dass Heterogenitätstoleranz nur über Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung erhöht werden kann. Die Fragen, die er dazu stellt, lauten: „Who is in? Who is out? How come? Who decides? Who benefits from this? Who loses? And inevitably: what are we going to do about it?“ (ebd.: 175). Die Schulschwierigkeiten von Max, 11 Jahre alt und auffallend unruhig, werden mit den lokal vorhandenen Möglichkeiten behandelt, wobei sich Möglichkeiten stets auf mögliche Entscheidungen beziehen. Das Gleiche gilt für andere Behinderungen, die beispielsweise auf Grund der Lage im Stadtviertel, der instabilen Personallage, der Wohngruppensituation oder Unterrichtstechnologien entstehen. In Anlehnung an Entwicklungen im Wirtschaftssektor (Aretz/Hansen 2002) und das *Gender Mainstreaming* in der Geschlechterpolitik (Bothfeld/Gronbach/Riedmüller 2002) ist das Konzept des *Diversity Management* nicht normativ zu verstehen. Es ist nicht ein „gutes“ Instrument, sondern eine handlungs- und organisationsnahe Formulierung komplexer Probleme der (Un-)Gleichheit im Kontext globaler Lohnarbeitsverhältnisse auf Grund von Geschlecht, Herkunft, Behinderung (als askriptives Merkmal) usw.¹⁹

„Diversity“ kann für Unternehmen des deutschsprachigen Raums mit dem Ausdruck „personeller Vielfalt“ oder „Vielfalt der Mitarbeiterschaft“ übersetzt werden, da hierin sowohl Unterschiedlichkeit als auch Gemeinsamkeit enthalten sind. „Diversity“ umfasst damit nicht nur persönliche Merkmale wie ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht und Erscheinung, sondern auch den Status in der Organisation und die Arbeitserfahrung. [...] Über die strukturelle Vielfalt hinaus geht es um die Vielfalt der Einstellungen, Kompetenzen und Handlungsweisen, die

19 Vgl. hierzu das Manual des *International Labour Office* in Genf für den Bereich der Arbeit (ILO 2002).

Menschen im Unternehmen realisieren können bzw. dürfen oder sogar sollen (Aretz/Hansen 2002: 48).

Transponiert in den Kontext von Bildung ist *Diversity Management* der Name für das Management von Umverteilung und Heterogenität auf allen Ebenen der Ermöglichung von Lernen – der Gestaltung von Kindertagesstätten, der Didaktik, der Heimeinweisung, der Schul- und allgemein der Organisationsentwicklung. Es bildet den organisationalen Rahmen für den Einsatz von relationalen Einschätzungen, die an den sozialen Verhältnissen ansetzen und in die hinein Resultate von Messsystemen an Körpersubjekten übersetzt werden müssen. Die Perspektive der Behinderung soll damit in allen Entscheidungsprozessen präsent sein und mitberücksichtigt werden. Zu den zentralen Mustern dieser Einschätzung gehören Selbst-/Fremdbestimmung, Zugänglichkeit/Barrieren und Partizipation/Isolation. Konzeptionen des *Diversity Management* sind Vorschläge für die Beantwortung der Frage, wie Bildungsorganisationen das Thema der Behinderung registrieren und in eigene Operationen überführen können (vgl. Wetzel 2004: 308ff). Dieses Verständnis öffnet die Rolle der Sonderpädagogik im Erziehungssystem und führt sie über die Form der Kleinklassen- oder Integrationslehrperson hinaus. Es geht um die Instanz der Institutionalisierung sonderpädagogischer Beobachtungsleistungen, um sichtbar und behandelbar zu machen, wie man (nicht) behindert wird. In ihrer konkreten Ausgestaltung ist sie immer eine Interpretation der lokalen Kultur und ihrer (Un-)Gleichheitsprobleme.

Schluss

Die Sprache ist eine Institution, meint Henri-Jacques Stiker¹ in seiner Kulturgeschichte der Behinderung. Die Analyse ihres Gebrauchs macht die Sprache und das, was sie hervorbringt, sichtbar – als Teil der Möglichkeiten und Grenzen der Sprache der Analyse selbst. Aber das alles ist viel schöner in Hans Christian Andersens Märchen „Des Kaisers neue Kleider“ festgehalten. Es handelt vom Spiel um Nacktheit und Verhüllung, und stellt gewissermaßen ein Nachwort zur erkenntniskritischen Absicht der Differenztheorie dar.

Vor vielen Jahren lebte ein Kaiser, der so ungeheuer viel auf neue Kleider hielt, dass er all sein Geld dafür ausgab, um recht geputzt zu sein. Er kümmerte sich nicht um seine Soldaten, kümmerte sich nicht um Theater und liebte es nicht, in den Wald zu fahren, außer um seine neuen Kleider zu zeigen. Er hatte einen Rock für jede Stunde des Tages, und ebenso wie man von einem König sagte, er ist im Rat, so sagte man hier immer: „Der Kaiser ist in der Garderobe!“ (Andersen, 2004, o.S.)

So also beginnt das Märchen um des Kaisers neue Kleider. Nichts scheint vorzuliegen, als eine kaiserliche Macke. Doch eines Tages zogen zwei Betrüger in die Stadt. Sie gaben sich für Weber aus und behaupteten, dass sie die schönsten Kleider fertigen könnten, die über die Schönheit hinaus die Eigenschaft besäßen, für jeden

1 „Le langage est une institution“ (Stiker 1997: 157).

unsichtbar zu sein, der für sein Amt nichts tauge oder einfach „unverzeihlich dumm sei“ (ebd.). Diese Vorstellung reizte den Kaiser: Er könnte von nun an Schein und Sein voneinander unterscheiden und Untauglichkeit und Dummheit der Menschen enthüllen. Der Kaiser stellte die angeblichen Weber ein, belieferte sie mit Gold und Stoff und freute sich auf den Anblick der neuen Kleider. Obwohl voller Zuversicht und Selbstvertrauen, dass er genügend kompetent sein werde, die Kleider zu sehen, schickte er seine besten Männer zum Test: Sie sollten ihm von den Kleidern berichten, denn ihnen werden sie nicht verborgen bleiben. Freilich: Es gab nichts zu sehen, denn die Weber steckten sich Stoff und Gold in die eigene Tasche und webten nichts, was eben niemand mehr erkennen konnten. Wenn die Dummen und Untauglichen nichts sahen, so lag das an ihrer Dummheit; wenn die Klugen und Tauglichen nichts bemerkten, so lag das an ihrer nun eben enthüllten Dummheit. Niemand weiß, dass es nichts zu sehen gibt, außer den Leserinnen und Lesern des Märchens und den Betrügern selbst, die die Möglichkeit, zwischen Schein und Sein zu unterscheiden, als betrügerische Position eingeführt haben. So kam es, wie es kommen musste: Die tauglichen Männer wollten nicht der Dummheit bezichtigt werden und berichteten dem Kaiser von der unglaublichen Pracht der Kleider. Keiner von Ihnen getraute sich, sich über die betrügerische Diskursordnung hinwegzusetzen; nur das Vertrauen in den Gebrauch ihres eigenen Verstandes hätte diesen Sprung möglich gemacht und den Betrug als Betrug entlarven können. Stattdessen verhüllten sie ihre vermeintliche Enthüllung mit einer Lüge, die den Betrug verdeckte. Bald schon wusste die ganze Stadt von der Schönheit der neuen Kleider und da wollte sich auch der Kaiser nicht mehr länger auf die Folter spannen lassen und betrat den Raum der Weber:

„Was!“ dachte der Kaiser; „ich sehe gar nichts! Das ist ja schrecklich! Bin ich dumm? Tauge ich nicht dazu, Kaiser zu sein? Das wäre das Schrecklichste, was mir begegnen könnte.“ „Oh, es ist sehr hübsch“, sagte er; „es hat meinen allerhöchsten Beifall!“ und er nickte zufrieden und betrachtete den leeren Webstuhl; er wollte nicht sagen, dass er nichts sehen könne (ebd., o.S.).

Auch der Kaiser, durch die vermeintliche Beweislast seiner tauglichen Männer zusätzlich unter Druck gesetzt, traute seinen Augen

nicht: denn was bedeuteten sie ihm schon, jetzt, da ihr Sehen des Nichts ihn demaskierte und dazu zwang, eine Maske aufzusetzen, die sein ganzes Gefolge demselben Ritual unterzog? So blieb der Betrug unbemerkt und die Weber arbeiteten bei Kerzenlicht durch die ganze Nacht hindurch in Erwartung des Festtages; und alle, die nicht blind waren, konnten sehen, dass da gearbeitet wurde – es hatte ja Licht. So kam der Festtag und die Weber kleideten den Kaiser in Nichts. Seine Nacktheit würde nur für ihn existieren, musste der Kaiser wohl denken. Alle anderen ließen ihn glauben, er hätte prächtige Kleider an. Dies war nicht böser Wille, eher die Scham vor der eigenen Dummheit, deren Eingeständnis sie isolieren und stigmatisieren würde. So blieb der Betrug am Sitz des Kaisers unbemerkt und weil niemand gerne entlarvt wird, jubelte ihm auch die Menschenmenge entgegen und staunte über die Pracht der Kleider.

„Aber er hat ja gar nichts an!“ sagte endlich ein kleines Kind. „Hört die Stimme der Unschuld!“ sagte der Vater; und der eine zischelte dem andern zu, was das Kind gesagt hatte. „Aber er hat ja gar nichts an!“ rief zuletzt das ganze Volk. Das ergriff den Kaiser, denn das Volk schien ihm recht zu haben, aber er dachte bei sich: „Nun muss ich aushalten.“ Und die Kammerherren gingen und trugen die Schleppe, die gar nicht da war (ebd., o.S.).

Ein *Kind* hat schließlich die wahre Nacktheit gesehen und seine Einsicht gegen die öffentliche Meinung gestellt, weil es nicht wusste oder nicht akzeptierte, dass galt: Wer nichts sieht, ist blöd.

Das Problem des Kaisers im Märchen war nicht, dass er Kleider über alles liebte und sie ständig wechselte; die Folgen dieses Luxus jedenfalls spielen keine Rolle und niemand weiß etwas über die eventuelle Vernachlässigung anderer Staatsaufgaben außer jener der Repräsentation. Das Märchen gewinnt seinen Reiz aus der Zusatzeigenschaft der Kleider: der Eigenschaft, zwischen Schein und Sein zu diskriminieren. Diese Eigenschaft gründet jedoch auf Betrug: Die Weber haben sie erfunden und in die Diskurslandschaft eingeführt, um sich zu bereichern. Dabei verwendeten sie einen geschickten Schachzug: Alle Menschen haben ihre Ideen und Erfahrungen, wie sie Schein und Sein, wie sie die *angeblich* und die *wirklich* Dummen unterscheiden können. Sie wissen zudem, dass sie sich auch schon getäuscht haben und dass es im-

mer Menschen gibt, die vielleicht genau umgekehrt urteilen würden. Andernfalls könnte man niemandem mehr vertrauen, dem ein anderer nicht vertraut. Die Weber geben nun vor, ein Mittel zu haben, um diese Unterscheidung objektiv und allgemeingültig zu vollziehen. Das Mittel selbst ist kein Instrument oder Testverfahren, dessen Resultate irgendwie interpretierbar wären. Das Mittel ist vorhanden durch sein Nichtvorhandensein, allein durch den *Zauber des Betrugs*: Es existiert in den nicht existierenden Kleidern. Diesen wird jedoch die Eigenschaft zugeschrieben, zuverlässig zwischen Sein und Schein zu unterscheiden. Das Mittel erlaubt also, den Gebrauch der Unterscheidung korrekt zu vollziehen. Der Beweis ist einfach: Wer sie sieht, ist klug. Die Möglichkeit der Unterscheidung hat sich verselbständigt und erzeugt nun eigene Wirkungen. Sie setzt ein kollektives Abwehrdispositiv gegen Enthüllung in Gang, der nur entgeht, wer noch nicht sozialisiert ist oder wer sich von außerhalb der Normalitäten der Gesellschaft irritieren lässt und auf Erkenntnis durch Überraschung – den abduktiven Schluss – nicht verzichtet. Es genügt offensichtlich nicht, auf ein Angebot zur Unterscheidung einzutreten, wenn nicht zusätzlich in Betracht gezogen wird, wie die Unterscheidung gebraucht wird. Wenn Schein und Sein zu unterscheiden sind: Was sind die Applikationsregeln von Sein im Unterschied zu Schein? Die Weber haben viel Schein als Sein verkauft und alle sind darauf eingestiegen, außer das Kind am Straßenrand, das die Normalisierung der Verhältnisse durch eine spontan andere Anwendung der Differenz (Nacktheit = Sein; schöne Kleider = Schein) wieder einleiten konnte. Mit anderen Worten: Der *Gebrauch des Unterschieds markiert eine Diskursposition*, von der aus Wissen gewonnen und Diskurse aufgebaut werden können. Dieses Spiel muss man durchschauen, will man dem Diskursangebot nicht blind Folge leisten. Die Weber behielten die Spielregeln für sich und maskierten sie durch einen Zirkel: Wir machen schöne Kleider. Nur die Klugen können sie sehen, aber nur wer sie sieht, ist klug. Das Ganze ist unwahr und wer das durchschaut, ist dumm. Das Kaiserreich ist auf die Diskursordnung hereingefallen, bis hin zum Exhibitionismus.

Doch die Diskurswirklichkeiten entlang der Differenz von Behinderung/ Nichtbehinderung sind für solche Manöver zu prekär und zu fragil. Damit sich die Gesellschaft über die Erfahrung von Behinderung als ihr eigener Gegenstand reflexiv erschließen kann,

benötigt sie einen analytischen Horizont, der die Beobachtung der Beobachtungen leistet. „Wahrheit“, meint William James, „ist die Funktion unserer Urteile, die inmitten der Tatsachen entstehen und enden“ (James 1994: 143). Diese Urteile benötigen einen kritischen Diskursraum, wenigstens aber kollegiale Supervision, um sie als gesellschaftliche Praxen zu identifizieren. Foucault hat die Frage nach der Formierung von Diskursen gestellt, um die Wahrheitsspiele, wie er sie nannte, zugänglich zu machen:

Mon problème est [...] de savoir comment les jeux de vérité peuvent se mettre en place et être liés à des relations de pouvoir [...]. Le mot ‚jeu‘ peut vous induire en erreur: quand je dis ‚jeu‘, je dis un ensemble de règles de production de la vérité“ (Foucault 2001: 1543f).²

Die Idee ist, systematisch zu untersuchen, wie Wahrheiten produziert und formiert werden (Bublitz 2003a), und diese Untersuchung von Anstrengungen zu unterscheiden, selbst die Wahrheit (erster Ordnung) sagen zu wollen. Diese Untersuchungen finden nicht außerhalb der Gesellschaft statt, aber auch nicht in der Position der Weber. Eher ist es das Kind am Straßenrand, das die Wahrheitsspiele erst noch lernen muss, das als Symbol für den Ort der Beobachtung zweiter Ordnung fungieren könnte: Seine Aussage erschließt überraschend einen alternativen Gebrauch einer etablierten Unterscheidung (und nicht etwa eine unvoreingenommene Position). Damit sorgt es für Informationsgewinn und Möglichkeiten, andere Welten in der Welt zu denken.

2 Übersetzung JW: Mein Problem ist [...] zu begreifen, wie sich Wahrheitsspiele installieren und mit Machtgeflechten verbunden werden können [...]. Das Wort „Spiel“ könnte Sie zu einem Irrtum verleiten: wenn ich „Spiel“ sage, so meine ich ein Insgesamt von Regeln der Wahrheitsproduktion.

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst (2004): „Heilpädagogik als Profession und Disziplin“. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 73, S. 344-349.
- Andersen, Hans Christian (2004): Des Kaisers neue Kleider, in: URL: http://gutenberg-spiegel.de/andersen/maerchen/Druckversion_kaisersn.thm (01.12.04).
- Aretz, Hans-Jürgen/Hansen, Katrin (2002): Diversity und Diversity-Management im Unternehmen. Eine Analyse aus systemtheoretischer Sicht, Münster: Lit Verlag.
- Assmann, Aleida (1993): Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee, Frankfurt/M.: Campus.
- Baecker, Dirk (1993): „Einleitung“. In: Dirk Baecker (Hg.), Probleme der Form, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 9-21.
- Barnes, Colin/Mercer, Geof (2003): Disability, Cambridge: Polity Press.
- Bendel, Klaus (1999): „Behinderung als zugeschriebenes Kompetenzdefizit von Akteuren. Zur sozialen Konstruktion einer Lebenslage“. Zeitschrift für Soziologie, 28 (4), S. 301-310.
- Benhabib, Seyla (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung, Frankfurt/M.: Fischer.

- Benjamin, Shereen (2002): „'Valuing diversity': a cliché for the 21st century?“ *International Journal of Inclusive Education*, 6 (4), S. 309-323.
- Bieri, Peter (1987): „Generelle Einführung“. In: Peter Bieri (Hg.), *Analytische Philosophie der Erkenntnis*, Frankfurt/M.: Athenäum, S. 9-72.
- Blau, Peter M. (1977): *Inequality and Heterogeneity. A primitive theory of social structure*, New York: Free Press.
- Bothfeld, Silke/Gronbach, Sigrid/Riedmüller, Barbara (Hg.) (2002): *Gender Mainstreaming - eine Innovation in der Gleichstellungspolitik. Zwischenberichte aus der politischen Praxis*, Frankfurt/M.: Campus.
- Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus (2000): „Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung“. In: Bernd Frommelt/Klaus Klemm/Ernst Rösner/Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.), *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung*. Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag, Weinheim; München: Juventa, S. 11-43.
- Bourdieu, Pierre (1993): *La misère du monde*, Paris: Editions du Seuil.
- Branfield, Fran (1998): „What Are You Doing Here? ‚Non-disabled‘ people and the disability movement: a response to Robert F. Drake“. *Disability & Society*, 13 (1), S. 143-144.
- Branfield, Fran (1999): „The Disability Movement: a movement of disabled people - a response to Paul S. Duckett“. *Disability & Society*, 14 (3), S. 399-403.
- Brauner, Alfred/Brauner, Françoise Erna (2002): „Des guerres et des enfants handicapés mentaux“. *Revue Européenne du Handicap Mental*, 24, S. 29-37.
- Bublitz, Hannelore (2003a): *Diskurs*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Bublitz, Hannelore (2003b): „Diskurs und Habitus. Zentrale Kategorien der Herstellung gesellschaftlicher Normalität“. In: Jürgen Link/Thomas Loer/Hartmut Neuendorff (Hg.), „Normalität“ im Diskursnetz soziologischer Begriffe, Heidelberg: Synchron, S. 151-162.
- Campbell, Jane (2002): „Valuing Diversity: the disability agenda - we've only just begun“. *Disability & Society*, 17 (4), S. 471-478.

- Camus, Albert (1995): *L'homme révolté*, Paris: Gallimard (Orig. 1951).
- Christoph, Franz (1983): *Krüppelschläge. Gegen die Gewalt der Menschlichkeit*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Ciampi, Luc (1999): *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (2., durchg. Aufl.).
- Cloerkes, Günther (2001): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*, Heidelberg: Winter-Edition (2., neu bearb. und erw. Aufl.).
- Cloerkes, Günther (2003): „Zahlen zum Staunen. Die deutsche Schulstatistik“. In: Günther Cloerkes (Hg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*, Heidelberg: Winter-Edition, S. 11-23.
- Cloerkes, Günther/Markowetz, Reinhard (2003): „Stigmatisierung und Entstigmatisierung im Gemeinsamen Unterricht“. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 54 (11), S. 452-460.
- Coleman, James S. (1990): „The Concept of Equality of Educational Opportunity“. In: James S. Coleman (Hg.), *Equality and Achievement in Education*, Boulder: Westview Press, S. 17-30.
- Cooper, Charlotte (1997): „Can a Fat Woman Call Herself Disabled?“ *Disability & Society*, 12, S. 31-41 (in deutscher Übersetzung in Weisser/Renggli 2004).
- Dahrendorf, Ralf (1967): „Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen“. In: Ralf Dahrendorf (Hg.), *Pfade aus Utopia. Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie*, München: Piper, S. 352-379.
- Dajani, Karen Finlon (2001): „What's in a Name? Terms Used to Refer to People With Disabilities“. *Disability Studies Quarterly*, 21, S. 196-209.
- Danermark, Berth/Coniavitis Gellerstedt, Lotta (2004): „Social justice: redistribution and recognition – a non-reductionist perspective on disability“. *Disability & Society*, 19 (4), S. 339-353.
- Dederich, Markus (2001): *Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Degener, Theresia (2003): „Behinderung als rechtliche Konstruktion“. In: Petra Lutz/Thomas Macho/Gisela Staupe/Heike Zirden (Hg.), *Der IMperfekte Mensch. Metamorphosen von*

- Normalität und Abweichung, Köln: Böhlau Verlag, S. 449-466.
- Delors, Jacques (1996): Learning: the Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Paris: UNESCO Publishing.
- Deneke, Friedrich-Wilhelm (2001): Psychische Struktur und Gehirn. Die Gestaltung subjektiver Wirklichkeiten, Stuttgart: Schattauer.
- Devereux, Georges (1998): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften, Frankfurt/M.: Suhrkamp (Orig. 1967).
- Dewey, John (1998): Die Suche nach Gewissheit. Eine Untersuchung des Verhältnisses von Erkenntnis und Handeln, Frankfurt/M.: Suhrkamp (amerik. Orig. 1929).
- Dewey, John (2002a): Logik. Die Theorie der Forschung, Frankfurt/M.: Suhrkamp (amerik. Orig. 1938).
- Dewey, John (2002b): Wie wir denken. Mit einem Nachwort neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers, Zürich: Verlag Pestalozzianum (amerik. Orig. 1910).
- Dewsbury, Guy (2004): „The anti-social model of disability“. *Disability & Society*, 19 (2), S. 145-158.
- Ditton, Hartmut (1995): „Ungleichheitsforschung“. In: Hans-Günter Rolff (Hg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 89-124.
- Dörner, Klaus (2002): *Tödliches Mitleid. Zur Sozialen Frage der Unerträglichkeit des Lebens*, Neumünster: Paranus Verlag.
- Dörthe, David (1994): „Nonkategoriale Sonderpädagogik“. *Sonderpädagogik*, 24, S. 108-115.
- Drake, Robert F. (1997): „What Am I Doing Here? ‚Non-disabled‘ people and the Disability Movement“. *Disability & Society*, 12 (4), S. 643-645.
- Dreeben, Robert (1980): *Was wir in der Schule lernen*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Drepper, Thomas (1998): „Unterschiede, die keinen Unterschied machen – Inklusionsprobleme im Erziehungssystem und Reflexionsleistungen der Integrationspädagogik im Primarbereich“. *Soziale Systeme*, 4 (2), S. 59-85.
- Duckett, Paul S. (1998): „What Are You Doing Here? ‚Non-disabled‘ people and the disability movement: a response to Fran Branfield“. *Disability & Society*, 13 (4), S. 625-628.

- Ebersold, Serge (2002): „Le champ du handicap, ses enjeux et ses mutations: du désavantage à la participation sociale“. *Handicap - revue de sciences humaines et sociales*, 94/95, S. 149-164.
- Ellger-Rüttgart, Sieglind (2004): „Sonderpädagogik - ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik? Eine Replik auf den Aufsatz von Dagmar Hänsel“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), S. 416-429.
- Emanuelsson, Ingemar/Persson, Bengt (1997): „Who is considered to be in need of special education: why, how and by whom?“ *European Journal of Special Needs Education*, 12 (2), S. 127-136.
- Europäische Kommission (2002): Definitionen des Begriffs „Behinderung“ in Europa: Eine vergleichende Analyse, Brüssel: Generaldirektion Beschäftigung und Soziales, in: URL: http://europa.eu.int/comm/employment_social/index/7002_de.html (01.12.04).
- Eurydice (2001): „Enseignement spécial en Europe. Structures, historique, formation des enseignants...“. *La nouvelle revue de l' AIS*, 13, S. 157-171.
- Felkendorff, Kai (2003): „Ausweitung der Behinderungszone: Neuere Behinderungsbegriffe und ihre Folgen“. In: Günter Cloerkes (Hg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*, Heidelberg: Winter-Edition, S. 25-52.
- Feuser, Georg (1996): „„Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Projektionen und Artefakte der Geistigbehindertepädagogik“. *Geistige Behinderung*, 35, S. 18-25.
- Foucault, Michel (1992): *Archäologie des Wissens*, Frankfurt/M.: Suhrkamp (5. Aufl.).
- Foucault, Michel (2001): „L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté“. In: Michel Foucault, *Dits et écrits II, 1976-1988*, Paris: Gallimard, S. 1527-1548 (Orig. 1984).
- Fraser, Nancy (2003): „Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung“. In: Nancy Fraser/Axel Honneth (Hg.), *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 13-128.

- Gabel, Susan/Peters, Susan (2004): „Presage of a paradigm shift? Beyond the social model of disability toward resistance theories of disability“. *Disability & Society*, 19 (6), S. 585-600.
- Gale, Trevor (2000): „Rethinking social justice in schools: how will we recognize it when we see it?“ *International Journal of Inclusive Education*, 4 (3), S. 253-269.
- Giesen, Bernd (1983): „Moralische Unternehmer und öffentliche Diskussion. Überlegungen zur gesellschaftlichen Thematisierung sozialer Probleme“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 35, S. 230-254.
- Goffman, Erving (1975): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Göhlich, Michael (2001): „Performative Äußerungen. John L. Austin Begriff als Instrument erziehungswissenschaftlicher Forschung“. In: Christian Wulf/Michael Göhlich/Jörg Zirfas (Hg.), *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*, Weinheim; München: Juventa, S. 25-46.
- Gordon, Beth Omansky/Rosenblum, Karen E. (2001): „Bringing Disability into the Sociological Frame: a comparison of disability with race, sex, and sexual orientation statuses“. *Disability & Society*, 16 (1), S. 5-19.
- Graf, Erich O. (1990): *Forschung in der Sozialpädagogik: Ihre Objekte sind Subjekte*, Luzern: Edition SZH.
- Greving, Heinrich/Gröschke, Dieter (Hg.) (2000): *Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häfelin, Ulrich/Haller, Walter (2001): *Schweizerisches Bundesstaatsrecht. Die neue Bundesverfassung*, Zürich: Schulthess (5., völlig neu bearb. Aufl.).
- Hänsel, Dagmar (2000): „Integrative Schule – Zukunftsschule?“ In: Bernd Frommelt/Klaus Klemm/Ernst Rösner/Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.), *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung*. Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag, Weinheim; München: Juventa, S. 93-111.

- Hänsel, Dagmar (2003): „Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung“. Zeitschrift für Pädagogik, 49 (4), S. 591-609.
- Haraway, Donna (1996): „Situierendes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive“. In: Elvira Scheich (Hg.), Vermittelte Weiblichkeit. Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie, Hamburg: Hamburger Edition, S. 217-248.
- Heinzelmann, Claudia (2002): „Armutslagen bei Kindern und Jugendlichen am Beispiel eines benachteiligten Stadtteils“. In: Jutta Mägdefrau/Eva Schumacher (Hg.), Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 149-164.
- Hess, Remi (2001): Centre et Périphérie, Paris: Anthropos Ed. Economica (2. Aufl.).
- Hevey, David (1992): The Creatures Time Forgot. Photography and Disability Imagery, London; New York: Routledge.
- Hitzler, Ronald (1999): „Konsequenzen der Situationsdefinition. Auf dem Weg zu einer selbstreflexiven Wissenssoziologie“. In: Ronald Hitzler/Jo Reichertz/Norbert Schröer (Hg.), Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation, Konstanz: UVK, S. 289-308.
- Hofer, Ursula (2004): „Sonderpädagogik“. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim; Basel: Beltz, S. 887-902.
- Hollenweger Haskell, Judith (2003): „Die internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)“. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 9 (10 und 11), S. 4-8 und 40-46.
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hubbe, Phil (2004): Der Stuhl des Manitou. Behinderte Cartoons, Oldenburg: Lappan.
- Hughes, Bill (1999): „The Constitution of Impairment: modernity and the aesthetic of oppression“. Disability & Society, 14 (2), S. 155-172.
- Hughes, Bill/Paterson, Kevin (1997): „The Social Model of Disability and the Disappearing Body: towards a sociology of impairment“. Disability & Society, 12 (3), S. 325-340.

- Humphrey, Jill C. (1999): „Disabled People and the Politics of Difference“. *Disability & Society*, 14 (2), S. 173-188.
- ILO (2002): *Managing disability in the workplace. ILO code of practice*, Genf: International Labour Office, in: URL: <http://www.ilo.org> (01.12.04).
- James, William (1994): *Der Pragmatismus. Ein neuer Name für alte Denkmethode*, Hamburg: Felix Meiner (amerik. Orig. 1907).
- Johnston, Marie (1997): „Integrating Models of Disability: a reply to Shakespeare and Watson“. *Disability & Society*, 12 (2), S. 307-310.
- Jollien, Alexandre (2003): *Eloge de la faiblesse*, Paris: CERF.
- Kalyanpur, Maya (1999): „Special education epistemology as a product of western culture: implications for non-western families of children with disabilities“. *International Journal of Rehabilitation Research*, 22 (2), S. 111-118.
- Klee, Ernst (1980): *Behindert. Ein kritisches Handbuch*, Frankfurt/M.: Fischer.
- Knauer, Sabine (2001): „Wie normal ist die Integrationspädagogik?“ In: Ulrike Schildmann (Hg.), *Normalität, Behinderung und Geschlecht. Ansätze und Perspektiven der Forschung*, Opladen: Leske + Budrich, S. 109-120.
- Kronig, Winfried (2003): „Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), S. 126-141.
- Krumenacker, Franz-Josef (Hg.) (2004): *Sozialpädagogische Diagnosen in der Praxis. Erfahrungen und Perspektiven*. Weinheim; München: Juventa.
- Laclau, Ernesto (2002): *Emanzipation und Differenz*, Wien: Turia + Kant.
- Lehmann, Maren (1996): *Soziale Hilfe zwischen Interaktion und Organisation. Diplomarbeit am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, in: URL: <http://www.sozialarbeit.ch/publikationen.htm> (01.12.04).
- Lesain-Delabarre, Jean-Marc (2001): „L'Intégration scolaire en France: une dynamique paradoxale“. *Revue Française de Pédagogie*, 134, S. 47-58.
- Lindmeier, Christian (1993): *Behinderung - Phänomen oder Faktum?*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lloyd, Chris (2000): „Excellence for all children – false promises! The failure of current policy for inclusive education and implications for schooling in the 21st century“. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), S. 133-151.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2004): „Ungleichheit, welche Ungleichheit?“ In: Peter A. Berger/Volker H. Schmidt (Hg.), *Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93-114.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1996): *Protest. Systemtheorie und soziale Bewegungen*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997a): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, 2 Bde., Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997b): „Erziehung als Formung des Lebenslaufs“. In: Dieter Lenzen/Niklas Luhmann (Hg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 11-29.
- Luhmann, Niklas (1999): „Jenseits von Barbarei“. In: Niklas Luhmann, *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*, Bd. 4, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 138-150.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Macrae, Sheila/Maguire, Meg/Milbourne, Linda (2003): „Social exclusion: exclusion from school“. *International Journal of Inclusive Education*, 7 (2), S. 89-101.
- Mägdefrau, Jutta/Schumacher, Eva (Hg.) (2002): *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mannheim, Karl (1995): *Ideologie und Utopie*, Frankfurt/M.: Klostermann (Orig. 1929).
- Mannoni, Maud (1994): *Education impossible*, Paris: Editions du Seuil (Orig. 1973).
- Mead, George H. (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft*, Frankfurt/M.: Suhrkamp (amerik. Orig. 1934).

- Médiateur (2002): Rapport du médiateur de l'éducation nationale, Paris: Ministère de l'éducation nationale - le médiateur de l'éducation nationale.
- Mentzos, Stavros (1999): Neurotische Konfliktverarbeitung. Einführung in die psychoanalytische Neurosenlehre unter Berücksichtigung neuer Perspektiven, Frankfurt/M.: Fischer (16. Aufl.).
- Mersch, Dieter (1999): „Anderes Denken. Michel Foucaults ‚performativer‘ Diskurs“. In: Hannelore Bublitz/Andrea D. Bührmann/Christine Hanke/Andrea Seier (Hg.), Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults, Frankfurt/M.: Campus, S. 162-176.
- Merton, Robert K. (1976): „Introduction: The Sociology of Social Problems“. In: Robert K. Merton/Robert Nisbet (Hg.), Contemporary Social Problems, New York: Harcourt Brace Jovanovich, S. 5-43 (4. Aufl.).
- Merton, Robert K. (1995): Soziologische Theorie und soziale Struktur, Berlin; New York: de Gruyter (amerik. Orig. 1949).
- Michailakis, Dimitris (2003): „The Systems Theory Concept of Disability: one is not born a disabled person, one is observed to be one“. *Disability & Society*, 18 (2), S. 209-229.
- Michalko, Rod (2002): The difference that disability makes, Philadelphia: Temple University Press.
- Mittelstrass, Jürgen (2001): Wissen und Grenzen. Philosophische Studien, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Möckel, Andreas (2004): „Die Sonderschule - ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung? Zum Artikel von Dagmar Hänsel in der Zeitschrift für Pädagogik“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), S. 406-415.
- Moser, Vera (2003): Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin, Opladen: Leske + Budrich.
- Müller, Angela/Schubert, Jutta (Hg.) (2001): Weltsichten - Beiträge zur Kunst behinderter Menschen, Hamburg: Tiamat-Verlag.
- Mürner, Christian (2000): Verborgene Behinderungen. 25 Porträts bekannter behinderter Persönlichkeiten, Neuwied: Luchterhand.
- Nassehi, Armin (1999): „Inklusion, Exklusion - Integration, Desintegration. Die Theorie funktionaler Differenzierung und die Desintegrationsthese“. In: Armin Nassehi (Hg.), Differenzie-

- rungsfolgen. Beiträge zur Soziologie der Moderne, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 105-131.
- Neumann, Peter/Schwarz, Thomas (1999): Geografische Behindertenforschung in Deutschland – (k)ein Thema?, in: URL: http://www.uni-muenster.de/Geographie/institut/arbeitsgruppen/AG_Reuber/Neumann/Neumann_Seite.htm (01.12.04).
- Niedecken, Dietmut (2003): Namenlos. Geistig Behinderte verstehen, Weinheim: Beltz (4. Aufl.).
- Niemeyer, Christian (2003): „Heimerziehung als Forschungsfeld des Praktikers“. In: Christian Niemeyer (Hg.), Sozialpädagogik als Wissenschaft und Profession. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven, Weinheim; München: Juventa, S. 189-203.
- OECD (2003): Behindertenpolitik zwischen Beschäftigung und Versorgung. Ein internationaler Vergleich, Wien: Europäisches Zentrum.
- Oelkers, Jürgen (2003): Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA, Weinheim; Basel; Berlin: Beltz.
- Oliver, Michael (1990): The politics of Disablement, New York: St. Martin's Press.
- Oliver, Michael (1996): „Defining Impairment and Disability: Issues at stake.“ In: Colin Barnes/Geof Mercer (Hg.), Exploring the Divide, Leeds: The Disability Press, S. 29-54 (in: URL: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/Oliver/exploring%20divide%20ch3.pdf>, 01.12.04).
- Opp, Günther/Fingerle, Michael/Puhr, Kirsten (2001): „Differenz als Konstitutionsproblem der Sonderpädagogik“. In: Helma Lutz/Norbert Wenning (Hg.), Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen: Leske + Budrich, S. 161-176.
- Pinder, Ruth (1997): „A Reply to Tom Shakespeare and Nicholas Watson“. *Disability & Society*, 12 (2), S. 301-305.
- Pontiggia, Giuseppe (2002): Zwei Leben. Roman, München; Wien: Hanser.
- Poore, Carlo (2002): „'The (Im)Perfect Human Being' and the Beginning of Disability Studies in Germany: A Report“. *New German Critique. An Interdisciplinary Journal of German Studies*, 86, S. 179-190.

- Powell, Justin J.W. (2003): „Constructing Disability and Social Inequality Early in the Life Course: the case of special education in Germany and the United States“. *Disability Studies Quarterly*, 23 (2), S. 57-75.
- Prenzel, Annedore (2001): „Egalitäre Differenz in der Bildung“. In: Helma Lutz/Norbert Wenning (Hg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*, Opladen: Leske + Budrich, S. 93-107.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2000): „Von der Hilfsschule zur solidarischen Integration. Soziale Ungleichheit zwischen Biologismus und neuer Pluralität“. In: Bernd Frommelt/Klaus Klemm/Ernst Rösner/Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.), *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung. Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag*, Weinheim; München: Juventa, S. 81-91.
- Ravaud, Jean-François (1999): „Modèle individuel, modèle médical, modèle social: la question du sujet“. *Handicap - revue de sciences humaines et sociales*, 81, S. 64-75.
- Ravaud, Jean-François/Stiker, Henri-Jacques (2000a): „Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap (1)“. *Handicap - revue de sciences humaines et sociales*, 86, S. 1-18.
- Ravaud, Jean-François/Stiker, Henri-Jacques (2000b): „Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap (2)“. *Handicap - revue de sciences humaines et sociales*, 87, S. 1-17.
- Renggli, Cornelia (2005): „Disability Studies und die Un/Sichtbarkeit von Behinderung“. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 113/114, im Druck.
- Rioux, Marcia H. (1997): „Disability: the place of judgement in a world of fact“. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41 (2), S. 102-111.
- Rodrigues, Fernanda P. (1995): „La participation“. *Les Politiques Sociales*, 54 (1/2), S. 35-41.
- Rorty, Richard (1992): *Kontingenz, Ironie und Solidarität*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rucht, Dieter (1999): „Gesellschaft als Projekt - Projekte in der Gesellschaft. Zur Rolle sozialer Bewegungen“. In: Ansgar Klein/Hans-Josef Legrand/Thomas Leif (Hg.), *Neue soziale*

- Bewegungen. Impulse, Bilanzen, Perspektiven, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 15-27.
- Sander, Alfred (1985): „Zum Problem der Klassifikation in der Sonderpädagogik: Ein ökologischer Ansatz“. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 54, S. 15-31.
- Sasse, Ada (2001): „Gleichachtung und die Anerkennung von Differenz als Dilemma der Behindertenpädagogik in modernen Gesellschaften“. Behindertenpädagogik, 40, S. 133-146.
- Schetsche, Michael (2000): Wissenssoziologie sozialer Probleme. Grundlegung einer relativistischen Problemtheorie, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schmidt, Marius/Ziemer, Gisela (2004): Verletzbare Orte. Zur Ästhetik anderer Körper auf der Bühne, Zürich, in: URL: <http://www.ith-z.ch/verletzbare-orte/1/projekt> (01.12.04).
- Schmidt, Volker H. (2004): „Ungleichgewichtige Ungleichheiten“. In: Peter A. Berger/Volker H. Schmidt (Hg.), Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73-92.
- Schönwiese, Volker (2003): „Behinderung: Dimensionen einer sozialen Konstruktion“. Behinderte, 26 (4/5), S. 12-23.
- Schröer, Norbert (1997): „Wissenssoziologische Hermeneutik“. In: Ronald Hitzler/Anne Honer (Hg.), Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung, Opladen: Leske + Budrich, S. 109-129.
- Selway, Deborah/Ashman, Adrian F. (1998): „Disability, Religion and Health: a literature review in search of the spiritual dimensions of disability“. Disability & Society, 13 (3), S. 429-439.
- Sen, Amartya (1992): „Equality of What?“ In: Amartya Sen (Hg.), Inequality Reexamined, Oxford: Oxford University Press, S. 12-30.
- Sen, Amartya (2003): Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft, München: Deutscher Taschenbuchverlag (2. Aufl.).
- Shakespeare, Tom (1993): „Disabled People’s Self-Organisation: a new social movement?“ Disability & Society, 8 (3), S. 249-264.
- Shakespeare, Tom/Watson, Nicholas (1997): „Defending the Social Model“. Disability & Society, 12 (2), S. 293-300.

- Sierck, Udo/Danquart, Didi (Hg.) (1993): *Der Pannwitzblick. Wie Gewalt gegen Behinderte entsteht*. Hamburg: Verlag Libertäre Assoziation.
- Silvers, Anita (2003): „On the Possibility and Desirability of Constructing a Neutral Conception of Disability“. *Theoretical Medicine*, 24, S. 471-487.
- Sinason, Valerie (1992): *Mental Handicap and the Human Condition. New Approaches from the Tavistock*, London: Free Association Books.
- Sinason, Valerie (2000): *Geistige Behinderung und die Grundlagen menschlichen Seins*, Neuwied: Luchterhand.
- Skrtic, Thomas M. (1995): „The Functionalist View of Special Education and Disability: Deconstructing the Conventional Knowledge Tradition“. In: Thomas M. Skrtic (Hg.), *Disability and Democracy. Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*, New York; London: Teachers College Press Columbia University, S. 65-103.
- Slee, Roger (2001): „Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education“. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (2/3), S. 167-177.
- Steinert, Heinz (1985): „Zur Aktualität der Etikettierungstheorie“. *Kriminologisches Journal*, 17, S. 29-43.
- Stichweh, Rudolf (2004): „Inklusion/Exklusion, funktionale Differenzierung und die Theorie der Weltgesellschaft“, in: URL: http://www.uni-bielefeld.de/soz/iw/pdf/stichweh_6.pdf (01.12.04).
- Stiftung Deutsches Hygiene Museum (Hg.) (2001): *Der imperfekte Mensch. Begleitbuch zur Ausstellung „Der imperfekte Mensch. Vom Recht auf Unvollkommenheit“ im Deutschen Hygiene-Museum vom 20. Dezember 2000 bis 12. August 2001*. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz Verlag.
- Stiker, Henri-Jacques (1997): *Corps infirmes et sociétés*, Paris: Dunod (Orig. 1982).
- Stiker, Henri-Jacques (1999): „Quand les personnes handicapées bousculent les politiques sociales“. *Esprit – Revue internationale*, 259, S. 75-106.
- Swain, John/Cameron, Crawford (1999): „Unless otherwise stated: discourse of labelling and identity in coming out“. In: Mairian Corker/Sally French (Hg.), *Disability Discourse*, Buckingham: Open University Press, S. 68-78.

- Swain, John/French, Sally (2000): „Towards an Affirmation Model of Disability“. *Disability & Society*, 15 (4), S. 569-582.
- Taub, Diane E./McLorg, Penelope A./Fanflik, Patricia L. (2004): „Stigma management strategies among women with physical disabilities: contrasting approaches of downplaying or claiming a disability status“. *Deviant Behaviour*, 25, S. 169-190.
- Tietze, Ulrich (1999): „Possibilities for Working with Cultural Knowledge in the Rehabilitation of Mine Victims in Luena, Angola“. In: Brigitte Holzer/Arthur Vreede/Gabriele Weigt (Hg.), *Disability in Different Cultures. Reflections on Local Concepts*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 178-191.
- Tregaskis, Claire (2002): „Social Model Theory: the story so far ...“. *Disability & Society*, 17 (4), S. 457-470.
- Veil, Claude (1994): „Handicap et inadaptation mettent la démocratie à l'épreuve“. *Les Politiques Sociales*, 53 (1/2), S. 11-18.
- Von Friedeburg, Ludwig (1994): „Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz“. *Neue Sammlung*, 34 (4), S. 561-578.
- Vreede, Arthur (1999): „Some Thoughts on Definitions and a Methodology of Cross-Cultural Research Pertaining to Disability“. In: Brigitte Holzer/Arthur Vreede/Gabriele Weigt (Hg.), *Disability in Different Cultures. Reflections on Local Concepts*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 323-331.
- Waldschmidt, Anne (2003): „Ist Behindertsein normal? Behinderung als flexibelnormalistisches Dispositiv“. In: Günter Cloerkes (Hg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*, Heidelberg: Winter-Edition, S. 83-101.
- Wehrli, Peter (2003): „ICF: Brauchen wir Betroffenen das?“. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9 (10), S. 9-14.
- Weisser, Jan (2004): „Die Themen der Sonderpädagogik in ihren Zeitschriften 1990-2003. Studien zum sonderpädagogischen Wissen“. *Sonderpädagogik*, 34 (3), S. 127-137.
- Weisser, Jan (2005a): „Der Begriff der Behinderung und sein Gebrauch“. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 74 (2), im Druck.
- Weisser, Jan (2005b): „Sonderpädagogische Probleme formulieren: Konzepte und die Logik sonderpädagogischen Wissens.“ In: Detlef Horster/Ursula Hoyningen-Süess (Hg.), *Professionalisierung und Professionalität in der Sonderpädagogik*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97-115.

- Weisser, Jan/Renggli, Cornelia (Hg.) (2004): Disability Studies. Ein Lesebuch. Luzern: Edition SZH, Reihe „ISP Universität Zürich“.
- Wenning, Norbert (2004): „Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft?“ Zeitschrift für Pädagogik, 50 (4), S. 565-582.
- Wetzel, Ralf (2004): Eine Widerspenstige und keine Zähmung. Systemtheoretische Beiträge zu einer Theorie der Behinderung, Heidelberg: Carl Auer.
- Willke, Helmut (2002): Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Winance, Myriam (2003): „Pourriez-vous être correct lorsque vous parlez des personnes handicapées? Sur la force du discours dans le champ du handicap“. Handicap - revue de sciences humaines et sociales, 97, S. 54-70.
- Zeitschrift für Heilpädagogik (1977): Zur Information: keine Kollektivbeleidigung, 28 (3), S. 191-195.
- Zola, Irving K. (1993): „Self, Identity and the Naming Question: Reflections on the Language of Disability“. Social Science and Medicine, 36, S. 167-173 (in deutscher Übersetzung in Weisser/Renggli 2004).

Titel zum Thema Körper/Leib:

Claudia Franziska Bruner

KörperSpuren

Zur Dekonstruktion von Körper
und Behinderung in
biografischen Erzählungen
von Frauen

April 2005, ca. 260 Seiten,
kart., ca. 26,80 €,
ISBN: 3-89942-298-8

Corinna Bath, Yvonne Bauer,
Bettina Bock von Wülfigen,
Angelika Saupe,
Jutta Weber (Hg.)

Materialität denken

Studien zur technologischen
Verkörperung –
Hybride Artefakte, posthumane
Körper

April 2005, ca. 222 Seiten,
kart., ca. 22,80 €,
ISBN: 3-89942-336-4

Jan Weisser

Behinderung, Ungleichheit und Bildung

Eine Theorie der Behinderung

März 2005, 114 Seiten,
kart., 12,80 €,
ISBN: 3-89942-297-X

Michael Cowan,

Kai Marcel Sicks (Hg.)

Leibhaftige Moderne

Körper in Kunst und
Massenmedien 1918 bis 1933

März 2005, 384 Seiten,
kart., ca. 50 Abb., 27,80 €,
ISBN: 3-89942-288-0

Mirjam Schaub, Stefanie

Wenner (Hg.)

Körper-Kräfte

Diskurse der Macht über den
Körper

2004, 190 Seiten,
kart., 23,80 €,
ISBN: 3-89942-212-0

Monika Fikus,

Volker Schürmann (Hg.)

Die Sprache der Bewegung

Sportwissenschaft als
Kulturwissenschaft

2004, 142 Seiten,
kart., 14,80 €,
ISBN: 3-89942-261-9

Robert Gugutzer

Soziologie des Körpers

2004, 218 Seiten,
kart., 14,80 €,
ISBN: 3-89942-244-9

Franck Hofmann,

Jens E. Sennewald,

Stavros Lazaris (Hg.)

Raum – Dynamik / dynamique de l'espace

Beiträge zu einer Praxis des
Raums / contributions aux
pratiques de l'espace

2004, 356 Seiten,
kart., 26,80 €,
ISBN: 3-89942-251-1

Leseproben und weitere Informationen finden Sie unter:

www.transcript-verlag.de

Titel zum Thema Körper/Leib:

Gabriele Klein (Hg.)

Bewegung

Sozial- und kultur-
wissenschaftliche Konzepte

2004, 306 Seiten,

kart., 26,80 €,

ISBN: 3-89942-199-X

Karl-Heinrich Bette

X-treme

Zur Soziologie des Abenteuer-
und Risikosports

2004, 158 Seiten,

kart., 14,80 €,

ISBN: 3-89942-204-X

Gunter Gebauer, Thomas
Alkemeyer, Bernhard Boschert,
Uwe Flick, Robert Schmidt

Treue zum Stil

Die aufgeführte Gesellschaft

2004, 148 Seiten,

kart., 12,80 €,

ISBN: 3-89942-205-8

**Leseproben und weitere Informationen finden Sie unter:
www.transcript-verlag.de**