

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? Beispieldhaft 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 passt 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 Krankenhaussschulen 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 Sonder Schulwesens 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, Sonder- schule und Integrationsschule bei Ellger-Rüttgert 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 außerschulischen 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 (Dreessen 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 (Prengel 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 Kategorienysteme 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“ (Emmanuelsson/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 akusalen 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 Institutionnelle* 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 *tief* 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 Analytoren 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 einfach 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 Forschungsresultate 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 bestens 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 Abgrenzungsmanöver, 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 bestimmbarer 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-establierung 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 Insgesamt 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 referenzbereichunspezifische 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 abruft. 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 bekloppte 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 Identitätsemblemen 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 (Schröer 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 Uhendorff (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.