

BETTINA HÜLS

**DER BEHINDERUNGSBEGRIFF
IM ÖKOSYSTEMISCHEN ANSATZ**

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
ABGABEDATUM: 31. 07. 2007

AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

BETTINA HÜLS

THEMA:

**DER BEHINDERUNGSBEGRIFF
IM ÖKOSYSTEMISCHEN ANSATZ**

THEMA VEREINBART MIT REFERENT
KORREFERENTIN:

PROF. DR. HANS WEIß
PROF. DR. URSULA STINKES

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	4
1 Der Behinderungsbegriff im ökosystemischen Ansatz.....	6
1.1 Ökosystemischer Ansatz.....	6
1.1.1 Die ökologische Systemtheorie nach BRONFENBRENNER.....	6
1.1.2 Bedeutung von BRONFENBRENNERS ökologischer Systemtheorie nach SANDER.....	9
1.2 Begriffliche Definitionen.....	10
1.2.1 Zum Problem der Klassifikation	10
1.2.2 Der Behinderungsbegriff nach SANDER.....	13
1.3 Praktische Konsequenzen (exemplarisch am System Schule).....	18
1.3.1 Von der Integration zur Inklusion.....	18
1.3.2 Kennzeichen einer inklusiven Unterrichtskultur (PORTER).....	25
1.3.3 Kind-Umfeld-Analyse.....	28
1.4 Zwischenfazit.....	31
2 Überlegungen zum Behinderungsbegriff (LINDMEIER).....	33
2.1 Die Entwicklung des Behinderungsbegriffs im allgemeinen Sprachgebrauch.....	33
2.1.1 Von der physikalisch-dinglichen zur humanen, deskriptiven Verwendung.....	33

2.1.2 Von der deskriptiven zur nominalisierten/substantivierten Verwendung innerhalb des humanen Bereichs.....	34
2.1.3 Vom sinnenfälligen zu einem nicht sinnenfälligen nominalisierten auf den Menschen bezogenen Ausdruck.....	34
2.2 Etymologische Untersuchung.....	36
2.2.1 Zur Etymologie der Wortfamilien der Ausdrücke 'behindern', 'fordern' und 'fördern'.....	36
2.2.2 Interpretation der Ergebnisse der etymologischen Untersuchung: Der Zusammenhang von Behinderung, Anforderung und Förderung.....	37
2.2.2.1 Strukturaler Zusammenhang von Behinderung und Anforderung.....	37
2.2.2.2 Strukturele Dialektik zwischen Behinderung und Förderung: Inhaltlicher Bezug und formaler (Bedeutungs-)Gegensatz.....	39
2.3 Normativität.....	41
2.4 Relativität.....	46
2.5 Relationalität.....	47
3 Analyse des Behinderungsbegriff im ökosystemischen Ansatz auf der Grundlage von LINDMEIERS Reflexionen.....	51
Schluss.....	60
Literaturverzeichnis.....	64

Einleitung

Ziel dieser Arbeit ist eine gründliche Analyse des Behinderungsbegriffs im ökosystemischen Ansatz. Der vor allem durch SANDER auf Grundlage von BRONFENBRENNERS ökologischer Systemtheorie fundierte ökosystemische Ansatz hat als vorrangiges Ziel die Inklusion als optimierte und umfassend erweiterte Integration (vgl. SANDER 2004b, vgl. auch Kap. 1.3.1). Mit dem ökosystemischen Ansatz entwickelte SANDER auch ein neues Verständnis von Behinderung, das dem Autoren zufolge neue pädagogische Handlungsmöglichkeiten in Richtung der Inklusion öffnet (SANDER 1999a, S. 105). Dieser Behinderungsbegriff ist in Abhebung vom traditionellen sonderpädagogischen Verständnis (SANDER 1991, S. 42) zu sehen. Mit diesem Verständnis wurden SANDER zufolge mit einer linear-kausalen Diagnose von Art und Grad der Behinderung vor allem die defektiven Eigenschaften einer Person untersucht und daraus ein Behandlungsplan abgeleitet (SANDER 1988, S. 106). Stattdessen bezieht SANDER in seinen Behinderungsbegriff die Umwelt der Person mit ein, was ihm zufolge neue pädagogische Handlungsmöglichkeiten eröffnet (SANDER 1999a, S. 105): Die Umweltbedingungen können so verändert werden, dass der Mensch von seiner Umwelt weniger behindert wird und dementsprechend besser integriert ist (vgl. SANDER 1988, S. 105). Es geht dem Autoren also vor allem um die Suche nach Veränderungsmöglichkeiten der Umfeldbedingungen des Kindes, insbesondere des schulischen Umfeldes (SANDER 1998, S. 10 f.). Ziel ist nach SANDER nicht mehr das möglichst genaue Erfassen von Art und Schweregrad einer Behinderung, sondern das Feststellen des besonderen Förderbedarfs des Kindes (SANDER 1998, S. 9 f.), wobei die Umfeldbedingungen aufgrund ihrer leichteren Veränderbarkeit besonders betont werden (SANDER 1988, S. 107).

Nun stellt sich die Frage, *ob und in welcher Weise* dieser ökosystemische Behinderungsbegriff wirklich ein neues Verständnis von Behinderung in Abhebung vom traditionellen Bild darstellt. Wird vielleicht unterschwellig und ungewollt der traditionelle Behinderungsbegriff nur in neue, die alten Ausdrucksweisen überdeckende Worte gefasst?

Um diese Frage zu beantworten, wird in Kapitel 1 zunächst der ökosystemische Behinderungsbegriff in seinem Zusammenhang vorgestellt. Wie sich zeigen wird, ist der Zusammenhang des gesamten ökosystemischen Ansatzes für die Analyse des Begriffs von Bedeutung. Grundlage für SANDERS Ausführungen ist BRONFENBRENNERS ökologische Systemtheorie. Auf die verschiedenen Systeme nach

BRONFENBRENNER und deren Bedeutung für den ökosystemischen Ansatz wird zunächst kurz eingegangen (Kap. 1.1.1 und 1.1.2). Die auf dieser Grundlage beruhenden begrifflichen Definitionen zur Klassifikation und zum Behinderungsbegriff werden in Kapitel 1.2 vorgestellt. Im Anschluss werden im Zusammenhang mit dem ökosystemischen Behinderungsbegriff stehende praktische Konsequenzen exemplarisch am System Schule aufgezeigt (Kap. 1.3) .

Kapitel 2 beschäftigt sich mit Überlegungen zum Behinderungsbegriff auf der Grundlage von LINDMEIERS Werk „Behinderung – Phänomen oder Faktum?“ (LINDMEIER 1993). Diese bieten ein Instrument, auf dessen Grundlage der Behinderungsbegriff im ökosystemischen Ansatz analysiert werden soll. Zunächst wird die Entwicklung des Behinderungsbegriffs im allgemeinen Sprachgebrauch thematisiert (Kap. 2.1). Einer kurzen Darlegung von LINDMEIERS gründlicher etymologischer Untersuchung (Kap. 2.2) folgen die auf deren Ergebnissen aufbauenden Sichtweisen der Normativität (Kap. 2.3), der Relativität (Kap. 2.4) und der Relationalität (Kap. 2.5). Die von LINDMEIER begründete Rangfolge verschiedener Auffassungen von Behinderung stellt einen Maßstab dar, in den der ökosystemische Behinderungsbegriff eingeordnet werden soll. Dieser Versuch wird in Kapitel 3 unternommen. Es wird sich zeigen, ob dies an genau einer Stelle möglich ist oder ob der ökosystemische Behinderungsbegriff verschiedene Auffassungen von Behinderung auf LINDMEIERS Skala impliziert. Damit wird dann auch offensichtlich, ob und in welchem Umfang der Behinderungsbegriff im ökosystemischen Ansatz dem traditionellen sonderpädagogischen Verständnis von Behinderung entspricht bzw. inwieweit er nach LINDMEIER in Richtung einer mehrdimensionalen Sichtweise, die die Normativität, die Relativität und die Relationalität des Behinderungsbegriffs berücksichtigt, weist.

1 Der Behinderungsbegriff im ökosystemischen Ansatz

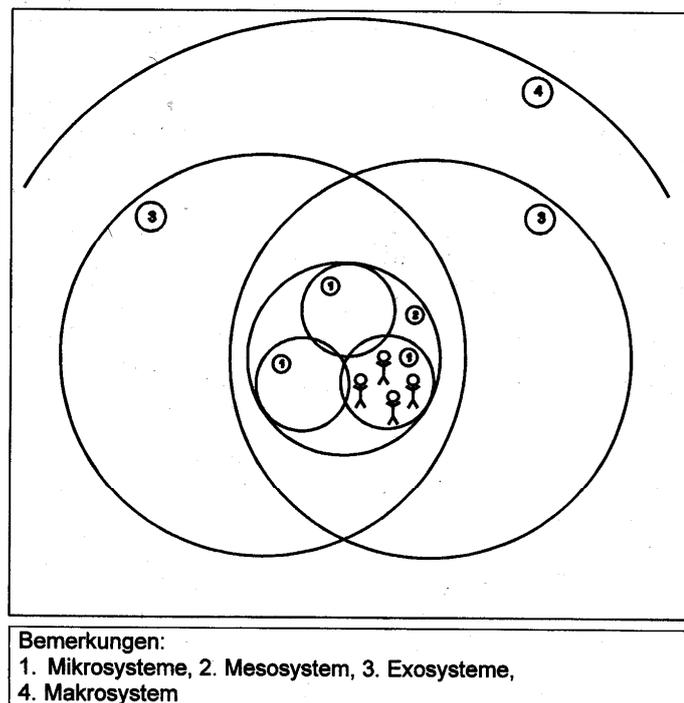
1.1 Ökosystemischer Ansatz

1.1.1 Die ökologische Systemtheorie nach BRONFENBRENNER

Grundlage für SANDERS Ausführungen über Inklusion ist BRONFENBRENNERS ökologische Systemtheorie. BRONFENBRENNER möchte mit seiner Theorie eine „[...] Perspektive für die Erforschung menschlicher Entwicklung [...]“ (BRONFENBRENNER 1981, S. 19) anbieten.

BRONFENBRENNER beschreibt die Umwelt als „[...] einen Satz ineinandergeschachtelter Strukturen [...]“ (ebd.). Die Entwicklung kann ihm zufolge durch Ereignisse in verschiedenen Lebensbereichen beeinflusst werden als auch durch die Beziehungen zwischen ihnen (ebd.). Außerdem beeinflussen Lebensbereiche, in denen eine Person gar nicht anwesend ist, deren Entwicklung (ebd.). Innerhalb einer Kultur oder Subkultur, so BRONFENBRENNER, sind bestimmte Lebensbereiche sich sehr ähnlich, „als gebe es [...] so etwas wie Konstruktionsanweisungen für ihre Organisation“ (ebd., S. 20). Diese könnten jedoch abgeändert werden, was wiederum zu Strukturveränderungen der Lebensbereiche und zu entsprechenden Folgen für Verhalten und Entwicklung führen könne (ebd.). Abbildung 1 zeigt eine bildliche Darstellung der vier System-Ebenen nach BRONFENBRENNER.

Abbildung 1: Die verschiedenen Systemebenen. Das Chronosystem ist nicht verzeichnet. (SANDER 1999b, S. 35)



Mikrosystem

Das unmittelbarste System nennt BRONFENBRENNER das Mikrosystem. Er beschreibt es als ein „[...] Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt. Ein *Lebensbereich* ist ein Ort, an dem Menschen leicht direkte Interaktion mit anderen aufnehmen können. *Tätigkeit* (oder *Aktivität*), *Rolle* und *zwischenmenschliche Beziehung* sind die *Elemente* (oder Bausteine) des Mikrosystems.“ (BRONFENBRENNER 1981, S. 38). Die Elemente drücken Aktivitätsmuster aus, aus denen sich die Entwicklung eines Kindes erschließen lässt (ebd., S. 27) und sind Komponenten aller Situationen, die die Aufmerksamkeit einer Person wahrscheinlich auf sich ziehen und damit ausschlaggebend sind für das in der Definition aufgeführte „Erleben“ eines Menschen (ebd., S. 41).

„Tätigkeit“ beschreibt BRONFENBRENNER als „[...] Aufgaben oder Unternehmungen, mit denen die Person sich selbst oder andere befaßt sieht.“ (ebd.). Mit „zwischenmenschlichen Beziehungen“ meint der Autor „[...] die wahrgenommenen wechselseitigen Verbindungen zwischen Personen in Situationen, und zwar nicht so sehr deren persönliche Gefühle füreinander als vielmehr die Beziehungen, die sie als Angehörige einer mit gemeinsamen, komplementären oder relativ unabhängigen Unternehmungen befaßten Gruppe zueinander haben.“ (ebd., S. 41). „Eine Beziehung besteht, wenn eine Person innerhalb eines Lebensbereichs die Aktivitäten einer anderen aufmerksam verfolgt oder sich an ihnen beteiligt.“ (ebd., S. 71).

Mit dem Begriff „Rolle“ beschreibt BRONFENBRENNER einen „[...] Satz von Aktivitäten und Beziehungen, die von einer Person in einer bestimmten Gesellschaftsstellung und von anderen ihr gegenüber erwartet werden“ (ebd., S. 97), wobei die Elemente der Tätigkeiten und Beziehungen in Form sozialer Erwartungen im Begriff der Rolle integriert sind (ebd., S. 98). Beispiele für ein Mikrosystem sind die Familie oder die Schulklasse. Auch Teile eines Mikrosystems, beispielsweise die Geschwister-Dyade, können wiederum als eigenständiges Mikrosystem betrachtet werden (OERTER 2002, S. 76).

Mesosystem

„Ein Mesosystem umfaßt die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die

Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft [...] (BRONFENBRENNER 1981, S. 41). So merkt Berk an, dass das schulische Lernen nicht allein von im Klassenzimmer stattfindenden Aktivitäten abhängig ist, sondern beispielsweise auch von den Einstellungen der Eltern dem Lernen gegenüber (BERK 2005, S. 33). Ebenso liegt der Gedanke nahe, dass umgekehrt das Familienleben vom Geschehen in der Schule beeinflusst werden kann.

Exosystem

Auch Lebensbereiche, an denen ein Individuum selbst nicht direkt beteiligt ist, können es mittelbar beeinflussen (BRONFENBRENNER 1981, S. 42) und das Individuum wiederum kann indirekt diese Lebensbereiche verändern (OERTER 2002, S. 76). Als Beispiel nennt BRONFENBRENNER die Berufsbedingungen der Eltern in modernen Industriegesellschaften (BRONFENBRENNER 1981, S. 19). So ist das Verhalten der Eltern den Kindern gegenüber abhängig von der Belastungshöhe am Arbeitsplatz (OERTER 2002, S. 76) und gleichzeitig kann die Beziehung zwischen Eltern und Kind das Verhalten am Arbeitsplatz beeinflussen. „Einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden [...]“ (BRONFENBRENNER 1981, S. 42), bezeichnet BRONFENBRENNER mit Exosystem.

Makrosystem

Des weiteren beinhaltet die ökologische Systemtheorie das Makrosystem. Dabei „[...] handelt es sich nicht um einen konkreten Kontext, sondern um die kulturellen Wertvorstellungen, die Gesetze, die Sitten und Gebräuche und Ressourcen“ (BERK 2005, S. 33) einer Kultur. BERK zufolge hat beispielsweise die Prioritätssetzung der Kinderbetreuung in einer Kultur direkte Auswirkungen auf die Erfahrungen der Kinder (ebd.). BRONFENBRENNER beschreibt das Makrosystem als die „überwölbenden, einer bestimmten Kultur oder Subkultur gemeinsamen ideologischen und organisatorischen Muster sozialer Institutionen“ (BRONFENBRENNER 1981, S. 24). „Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien.“ (ebd., S. 42). Damit

bezieht BRONFENBRENNER sich auf die oben genannten Konstruktionsanweisungen für die Organisation bestimmter Lebensbereiche.

Chronosystem

Das Chronosystem bezeichnet nach BERK die Zeitdimension und bezieht sich damit auf „[...]dynamische, stets in Veränderung begriffene[.] Kontexte der betreffenden Person“ (BERK 2005, S. 32). Insbesondere die von BRONFENBRENNER beschriebenen ökologischen Übergänge wie Schulanfang, Heirat usw. spielen hier eine Rolle (ebd., S. 33).

Dieses in Kürze dargestellte theoretische Modell ermöglicht BRONFENBRENNER zufolge die Beobachtung weitreichender Entwicklungseinflüsse (BRONFENBRENNER 1981, S. 20) sowie die Fähigkeit, konstruktiv auf ein verfügbares, ökologisch angemessenes Milieu zu reagieren (ebd., S. 23). So müssten in der ökologischen Entwicklungsforschung die Eigenschaften von Person und Umwelt, die Strukturen und Lebensbereiche in der Umwelt und die Prozesse, die in ihnen und zwischen ihnen ablaufen, als voneinander abhängig angesehen und als Systeme analysiert werden (ebd., S. 59).

1.1.2 Bedeutung von BRONFENBRENNERS ökologischer Systemtheorie nach SANDER

SANDER führt BRONFENBRENNERS Werk „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“ als Anstoß an, auch andere Prozesse als die menschliche Individualentwicklung ökosystemisch zu betrachten (SANDER 1999b, S. 34). Im Gegensatz zu anderen systemischen Ansätzen in der Pädagogik, die einseitig die sozialen Beziehungen zwischen den Personen eines Systems betonen und materielle, sächliche und ökologische Gegebenheiten im System weitgehend vernachlässigen, versucht SANDER mit dem ökosystemischen Ansatz, alle relevanten Faktoren eines Systems in den Blick zu nehmen (ebd.). Die Unterscheidung der Systemebenen nach BRONFENBRENNER ermöglicht SANDER zufolge die Reduktion der Komplexität der theoretischen Analyse aller Faktoren (ebd.). BRONFENBRENNERS Theorie schlägt sich in SANDERS ökosystemischem Ansatz in Erörterungen zur Klassifikation (siehe Kap. 1.2.1) und zum Behinderungsbegriff (siehe Kap. 1.2.2) nieder. Diese sind wiederum Ausgangspunkt für Konsequenzen wie eine veränderte Schul- und

Unterrichtskultur (Kap. 1.3.1 und 1.3.2) und die damit zusammenhängende Kind-Umfeld-Analyse (Kap. 1.3.3).

1.2 Begriffliche Definitionen

1.2.1 Zum Problem der Klassifikation

In einem Gastvortrag an der Universität Freiburg/Schweiz (SANDER 1985, S. 15-31) im Jahr 1984 kritisiert Sander, bezogen auf die Pädagogik und ihre Nachbargebiete, die üblichen nach Defektgruppen gebildeten Klassifikationen von Behinderungen, da sie ökologische Bedingungen des Individuums unberücksichtigt lassen und „[...] kaum etwas zur individuell optimalen Behandlung eines Betroffenen beitragen“ (ebd., S. 23 f.). Sander sieht zwischen diagnostischen Klassen und pädagogischen Behandlungsmethoden zu wenige eindeutige Zusammenhänge, als dass ihr Einsatz sinnvoll wäre (ebd., S. 18). Er macht auch darauf aufmerksam, dass der mögliche positive Effekt „klassenspezifischer Behandlung“ (ebd., S. 17) durch verschiedene negative Auswirkungen aufgehoben werden kann (ebd.). In folgenden Punkten führt Sander die von einer amerikanischen Studie über die Klassifikation abweichender Kinder ermittelten negativen Effekte auf:

„1. das Kind wird durch Defekthervorhebung stigmatisiert, 2. es wird infolgedessen von seiner Peer-Gruppe isoliert, 3. es wird von normalen Entwicklungsmöglichkeiten ausgeschlossen, 4. es wird eventuell in eine Schullaufbahn eingeordnet, die unter seinen Fähigkeiten bleibt, 5. es wird vielleicht sogar ohne zwingende Notwendigkeit in sonderpädagogische Institutionen eingewiesen, 6. bei einer Minderheit der Betroffenen kann dies alles auf Fehldiagnose wegen ungeeigneter Messinstrumente beruhen“ (KIRK 1977, 42, zitiert bei SANDER 1985, S. 17).

SANDER macht in seinem Vortrag auf die gesellschaftliche Relativität von Lernbehinderungen, Verhaltensstörungen und organisch bedingten Behinderungen aufmerksam (SANDER 1985, S. 19). Er spricht von historischer und gesellschaftlicher Relativität (ebd.). Als Beispiel führt er die verschieden benötigte „Behandlung“ (ebd., S. 25) einerseits eines in einer Hauptstadt und andererseits eines auf dem Land lebenden blinden Jungen an (ebd.). Er merkt an, dass Bildung stets in „Prozessen der Auseinandersetzung des Menschen mit (...) seiner dinglichen, sozialen, kulturellen, historischen, ideellen (usw.) Umgebung“ (ebd., S. 21) erfolgt und dass nicht nur der Mensch selbst, sondern auch seine Umgebung jeweils individuell ist (ebd.). So würden in der empirischen Erziehungswissenschaft Lernen, Entwicklung, Lernbehinderung und Entwicklungsstörung nicht mehr nur am Individuum und in einer künstlichen

Laborsituation untersucht, sondern zunehmend „als Funktion des individuellen Mensch-Umwelt-Verhältnisses“ (ebd., S. 21 f.) betrachtet.

SANDER führt 1984 in seinem Vortrag drei „Impulse“ (ebd., S. 22) an, die ihm zufolge zu einer ökologischen Erweiterung der Sonderpädagogik führen (ebd., S. 22 f.). Als einen dieser Impulse nennt er die Betonung ökologischer Zusammenhänge durch BRONFENBRENNER. An dieser Stelle zitiert SANDER BRONFENBRENNERS Übersichtsarbeit über die Bedingungen der Effektivität von kompensatorischer Erziehung mit ihrem Fazit, dass Fördermaßnahmen wenig helfen, solange nicht die Familie und die sonstige Umwelt des Kindes (also die das Kind betreffenden Ökosysteme, Anm. der Autorin) mit einbezogen werden (ebd., S. 23). Als zweiten Impuls nennt SANDER den „Labeling Approach“, der die Bedeutung der öffentlichen Benennung eines auffälligen Verhaltens oder Merkmals (Etikettierung) für die Verfestigung und Überbewertung ebendieser hervorhebt. Dritter Impuls ist ein auf der Grundlage dieser Etikettierungstheorie von HAEBERLIN entwickelter Klassifikationsansatz. HAEBERLIN unterscheidet zwischen sichtbaren und nicht sichtbaren Schädigungen. „[...] Ein unmittelbar beobachtbares abweichendes Merkmal eines Menschen wird dann zu einer gesellschaftlich anerkannten Behinderung, wenn durch das Merkmal gesellschaftliche Einrichtungen behindert werden. [...] Ein Mensch ohne unmittelbar beobachtbares abweichendes Merkmal wird dann als Behinderter behandelt, wenn er eine wichtige gesellschaftliche Einrichtung stört.“ (HAEBERLIN 1978, S. 725, zitiert bei SANDER 1985, S. 22). Beide Klassen, so SANDER, haben eine Störung der Funktion zentraler gesellschaftlicher Einrichtungen gemeinsam. „Der sonderpädagogisch entscheidende Unterschied liegt [...] im „Stigma-Management“: Die zu „Behinderten“ stigmatisierten Personen ohne sichtbare Schädigung haben weitgehend andere Möglichkeiten und Probleme des Lebens in der Gesellschaft als „Behinderte“ mit unmittelbar wahrnehmbarer Schädigung.“ (SANDER 1985, S. 22). In einem Ausbau dieses Ansatzes (der die Gesellschaft als ausschlaggebend für Art und Ausmaß der Behinderung mit einbezieht, Anm. der Autorin) bis hin zur Praxisrelevanz läge SANDER zufolge das Erfordernis einer ökologischen Erweiterung der sonderpädagogischen Sichtweise (ebd.). Dies sieht er realisiert in einer von HOBBS entwickelten Klassifikation, die zur besseren Vergleichsmöglichkeit zwischen verschiedenen Ländern und Wissenschaftsdisziplinen für ein supranationales Projekt des Centre for Educational Research and Innovation der OECD 1978 in Paris mit dem Ziel der Verbesserung der Ausbildung behinderter Jugendlicher entstand (ebd., S. 24).

HOBBS ökologisch orientierte, hilfsbedarf-basierte Klassifikation (Übersetzung B.H., im Original: „ecologically oriented, service-based classification“ (ebd., S. 24)) hat zur Grundlage, dass “eine irgendwie geartete Auffälligkeit des Kindes in erster Linie durch einen Komplex von Beziehungen zwischen ihm und seiner Umwelt bestimmt [ist; die Autorin]; Diagnose und Behandlung müssen diese Beziehungen berücksichtigen, nicht das Kind allein.“ (HOBBS 1975, S. 104, zitiert bei SANDER 1985, S. 25). Folglich wird empfohlen, die klassischen, auf das auffällige Merkmal des Kindes gerichteten Behinderungskategorien durch zwei Hauptkategorien zu ersetzen, die gemäß Art und Dauer der benötigten Maßnahmen (services) gebildet werden: „Kinder mit Bedarf an besonderer Unterstützung (Children in Need of Special Assistance) und Kinder mit Bedarf an langfristiger Unterstützung (Children in Need of Prolonged Assistance)“ (HOBBS 1975, S. 263, zitiert bei SANDER 1985, S. 25). Das Klassifikationsschema wird als „service-based“ bezeichnet, da die Messskala die „tatsächlich benötigten services, also die Fördermassnahmen, Unterstützungen, Hilfsdienste und besonderen Einrichtungen der Rehabilitation und Integration“ (SANDER 1985, S. 25) beinhaltet, die jedoch nicht als skalierbare Größe, sondern als qualitative Klassen anzusehen sind (ebd., S. 26). Diese „services“ sind SANDER zufolge abhängig von den Umweltbedingungen des behinderten Menschen (objektiver Aspekt) und seinen Umweltbeziehungen (subjektiver Aspekt), müssen also das ökologische System berücksichtigen, was die Bezeichnung „ecologically oriented“ ausdrückt (ebd., S. 25). Schließlich schlägt SANDER in Anlehnung an HOBBS folgendes grobe Klassifikationsgerüst vor:

- „1. Personen, die zu keiner Zeit sonderpädagogischer Unterstützung bedürfen
2. Personen mit Bedarf an besonderer Unterstützung unterteilt in
 - 2.1 Personen mit vorübergehendem Bedarf
 - 2.2 Personen mit langfristigem Bedarf“ (ebd., S. 26).

Beispiele für solch ein ökosystemisches Klassifizieren führt SANDER in einem Erfahrungsbericht aus einem Frühförderprojekt an (vgl. SANDER 1987, S. 207 ff.).

Folgendes Fallbeispiel illustriert mögliche Bedürfnisse, die aus einer ökologisch orientierten Klassifikation folgen können:

„Man braucht hier enge Kooperation mit den Eltern; hilfreich wäre zudem eine sonderpädagogisch ausgebildete Kollegin im Team. [...] Hanne muß ihre therapeutische Übungsbehandlung zusammen mit einigen nichtbehinderten Kindern erhalten. Die Besuche der Frühtherapeutin sollten in jeder Hinsicht als Alltäglichkeit in das Kindergartenleben einbezogen

werden. [...] Hanne braucht im Gruppengeschehen dosierten Antrieb zum Aufbau von Selbstbehauptungsfähigkeit [...]“ (SANDER 1987, S. 209 ff.).

SANDER macht darauf aufmerksam, dass der Begriff „Bedarf“ oder „Bedürfnis“ (need) nicht allein kindzentriert zu verstehen ist, sondern im Rahmen des Kind-Umwelt-Systems gesehen werden muss: „[...] uns interessieren zunächst die Needs des Kind-Umwelt-Systems insgesamt und erst in diesem Rahmen die Teilmenge der Needs des Kindes allein.“ (ebd., S. 217). Bei Interventionen, so SANDER, muss deshalb immer vorab gefragt werden, wie diese das Ökosystem und damit andere Systembeteiligte verändern werden (ebd., S. 217).

SANDER merkt an, dass der Bedarf keine dauerhafte Größe darstellt, sondern immer wieder neu festgestellt werden muss (SANDER 1985, S. 26). Dies wird deutlich in folgenden von SANDER an das Ende seiner Ausführungen gestellten Überlegungen, die sich auf den Begriff der Behinderung als Auswirkung von Schädigungen unter bestimmten Umweltbedingungen beziehen:

„[...] Ist dies aber nicht eine Situation, in die jeder von uns immer wieder einmal gerät? Erlebt nicht auch jeder von uns oft genug eigene Unfähigkeit und Hilflosigkeit in bestimmten Situationen? Woher nehmen wir letztendlich die Berechtigung, gewisse Menschen als Behinderte klassifikatorisch abzutrennen?“ (ebd., S. 29).

Schlussendlich wäre SANDER zufolge in einer inklusiven Schule (siehe Kap. 1.2.3.2) jeder Schüler irgendwann einmal der Gruppe „Personen mit Bedarf an besonderer Unterstützung“ zuzuordnen, denn „[...] jedes Kind hat eigene Bedürfnisse und verdient individuelle Beachtung.“ (SANDER 2004b, S. 242).

1.2.2 Der Behinderungsbegriff nach SANDER

SANDER kritisiert eine vermeintlich objektive, valide und reliable, linear-kausale Diagnose von Art und Grad der Behinderung in der traditionellen Sonderpädagogik (SANDER 1991, S. 42), die dem Autoren zufolge mit dem „medizinischen Modell“ vor allem die defektiven Eigenschaften einer Person untersuchte und daraus einen Behandlungsplan ableitete (SANDER 1988, S. 106). SANDER fordert, dass „[...] jedes Kind in seiner Einzigartigkeit, Ganzheitlichkeit und seiner persönlichen Würde gesehen und akzeptiert werden soll und dies nicht zu vereinbaren ist mit einer Definition oder Klassifikation des Kindes von seinen Behinderungen und Defiziten her [...]“ (MEISTER & SANDER 1998, S. 236). Zwar könne auch bei systemischer Betrachtung ein sektoral begrenzter Zusammenhang wie in der traditionellen Sonderpädagogik linear-kausal erscheinen, aber ein Blick über die Sektorgrenzen hinaus enthülle in der Regel nicht-

lineare Systemzusammenhänge von komplexer zirkulärer oder oszillierender Art (SANDER 1991, S. 42).

SANDER möchte dem ökosystemischen Ansatz folgend Behinderung „[...] nicht einseitig als Merkmal von Individuen [...]“ (SANDER 1980, S. 41) verstanden wissen, wie es ihm zufolge beispielsweise im BSHG 1961, §§ 39-47 der Fall ist¹ (SANDER 1988, S. 100 f.), sondern „[...] auch als zugeschriebene Eigenschaft im sozialen Kontext [...]“ (SANDER 1980, S. 41). Er argumentiert damit, dass die Möglichkeit besteht, dass von zwei Menschen mit gleichen individuellen Merkmalen einer als Behinderter etikettiert wird, während der Lebensraum des anderen so beschaffen ist, dass er nicht als Behinderter betrachtet werden muss (ebd.) (Relativität). Soziokulturelle Bedingungen wie der „Grad an Intoleranz und Inhumanität in der Gesellschaft, das Ausmaß der Leistungsorientierung bei der Beurteilung von Menschen, die Tragfähigkeit der allgemeinen Bildungseinrichtungen für langsam Lernende und für nur unter besonderen Hilfsmaßnahmen Lernende“ (SANDER 1980, S. 41) entscheiden SANDER zufolge über eine Etikettierung als Behinterte/-r.

„Jeder Mensch lebt in einem sozialen und materiellen Umfeld, das neben kulturell und epochal bedingten allgemeinen Zügen auch weniger allgemeine Züge aufweist: subkulturelle und vom Soziotop bestimmte und familiale bis hin zu ganz individuellen Zügen und Lebensumständen. Diese vielschichtigen ökologischen Faktoren existieren nicht unabhängig von dem betreffenden Menschen, sondern stehen mit ihm in einem Systemzusammenhang. Die Behinderung eines Menschen lässt sich nur beurteilen, wenn man das konkrete Person-Umfeld-System kennt“ (SANDER 1988, S. 106).

Die Behinderung, so der Autor, äußert sich nicht nur in gestörter oder ungenügender Integration, sondern ist durch diese definiert. „Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch auf Grund einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein

¹ „Unterabschnitt 7. Eingliederungshilfe für Behinderte

§ 39 Personenkreis und Aufgabe

(1) Eingliederungshilfe ist zu gewähren

1. Körperbehinderten oder von einer Körperbehinderung bedrohten Personen,
2. Blinden, von Blindheit bedrohten oder nicht nur vorübergehend hochgradig sehgeschwachten Personen,
3. Personen, die durch eine Beeinträchtigung der Hörfähigkeit nicht nur vorübergehend wesentlich behindert oder von einer solchen Behinderung bedroht sind,
4. Personen, die durch eine Beeinträchtigung der Sprachfähigkeit nicht nur vorübergehend wesentlich behindert oder von einer solchen Behinderung bedroht sind,
5. Personen, deren geistige Kräfte schwach entwickelt sind.

Körperbehindert im Sinne des Satzes 1 Nr. 1 sind Personen, die in ihrer Bewegungsfähigkeit durch eine Beeinträchtigung ihres Stütz- und Bewegungssystems nicht nur vorübergehend wesentlich behindert sind oder bei denen Spaltbildungen des Gesichts oder des Rumpfes bestehen.

(2) Anderen Personen mit einer körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderung kann Eingliederungshilfe gewährt werden...“ (BSHG 1961, zitiert nach SANDER 1988, S. 100 f.)

vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist“ (SANDER 1999a, S. 105). An anderer Stelle heißt es: „Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch *mit* einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist“ (SANDER 1988, S. 106; Hervorhebung B.H.). Eine Schädigung darf SANDER und MEISTER zufolge nicht losgelöst von den Umgebungsbedingungen (die Autoren führen als beispielhafte Umweltbedingungen die Einstellungen und Umgangsweisen der Eltern, Spielkamerad/innen, Nachbarn, Lehrer/innen usw. auf) betrachtet werden, da sich durch sie unterschiedliche Bedeutung und Auswirkungen ergeben (MEISTER & SANDER 1998, S. 235):

„[...] Behinderung ist kein Sachverhalt an sich, sondern ein Sachverhalt in einem jeweiligen Kontext, der wie ein Figur-Grund-Unterschied einmal etwas stark hervortreten läßt und ein andermal Figur und Grund in ihrer Unterscheidung verschwimmen läßt. Kind-in-Umwelt-Situationen können besondere Merkmale aufweisen, die von Beobachter/innen (Pädagogen/Pädagoginnen, Diagnostiker/innen) als Beeinträchtigung der weiteren Entwicklung des Kind-Umwelt-Systems oder als Abweichung von gewohnten Merkmalen bewertet und eingestuft werden. Andere Beobachter/innen hätten möglicherweise anders bewertet und anders (oder gar nicht) eingestuft“ (MEISTER & SANDER 1998, S. 240).

SANDER bezieht sich bei seiner Definition auf die Unterscheidung der World Health Organization (WHO) von 1980 zwischen „impairment“, „disability“ und „handicap“ (SANDER 1991, S. 43)².

SANDER bevorzugt JANTZENS Übersetzung der Begriffe in „Schädigung“, „Leistungsminderung“ und „Behinderung“ (SANDER 1991, S. 43). Unter der

² Die WHO definiert in der International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)

- **Impairment** als „any loss or abnormality of psychological, physiological or anatomical structure or function“ (WHO 1980, S. 47, zitiert nach SANDER 1988, S. 104). Die deutsche Übersetzung lautet: „Jeder Verlust oder jede Anomalie einer psychologischen, physiologischen oder anatomischen Struktur oder Funktion“ (Bundesminister 1983, S.4, zitiert nach SANDER am a.a.O.).
- **Disability** als „any restriction or lack (resulting from an impairment) of ability to perform an activity in the manner or within the range considered normal for a human being“ (WHO 1980, S. 143, zitiert nach SANDER am a.a.O.). Die deutsche Übersetzung lautet: „Jede (auf eine Schädigung zurückgehende) Einschränkung der Fähigkeit oder die Unfähigkeit, eine Tätigkeit so und im Rahmen dessen auszuüben, was für einen Menschen als normal gilt“ (Bundesminister a.a.O., zitiert nach SANDER am a.a.O.).
- **Handicap** als „a disadvantage for a given individual, resulting from an impairment or a disability, that limits or prevents the fulfilment of a role that is normal (depending on age, sex and social and cultural factors) for that individual“ (Bundesminister 1983, a.a.O., zitiert nach SANDER 1988, S. 105). Hier lautet die deutsche Übersetzung: „Eine auf eine Schädigung oder Beeinträchtigung zurückgehende Benachteiligung, die einen bestimmten Menschen teilweise oder ganz daran hindert, eine Rolle auszufüllen, die für ihn nach Alter, Geschlecht und soziokulturellen Faktoren normal wäre“ (Bundesminister 1983, a.a.O., zitiert nach SANDER 1988, a.a.O.).

„Schädigung“ wäre beispielsweise die Trisomie 21 eines Menschen zu verstehen (ebd.). SANDER und MEISTER unterscheiden zwischen einer „vorgegebenen, ererbten, angeborenen und einer erworbenen Schädigung (Erkrankung)“ (MEISTER & SANDER 1998, S. 239), da die Art der Schädigung den Autoren zufolge relevant für die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Betroffenen sein könne (ebd.). Eine Schädigung könne, so SANDER und MEISTER, häufig nicht aufgehoben, geheilt oder wesentlich verändert werden (ebd., S. 239).

Beeinträchtigungen, die durch eine Schädigung entstehen, bei einem Menschen mit Down-Syndrom beispielsweise Beeinträchtigungen der geistigen Fähigkeiten, des Sprachvermögens oder der motorischen Fähigkeiten, bezeichnet SANDER der WHO-Definition folgend als „Leistungsminderung“ (SANDER 1991, S. 43). Diese Beeinträchtigungen können SANDER und MEISTER zufolge im Gegensatz zur Schädigung meist beeinflusst werden durch Vermeidung, Kompensation, Reduktion, Verminderung der Bedeutung und/oder Vorbeugung weiterer Eskalationen bzw. Folgen (MEISTER & SANDER 1998, S. 239 f.).

Eine „Behinderung“ ist der WHO-Definition zufolge „eine auf eine Schädigung oder Leistungsminderung zurückgehende Benachteiligung, die einen bestimmten Menschen teilweise oder ganz daran hindert, eine Rolle auszufüllen, die für ihn nach Alter, Geschlecht und sozio-kulturellen Faktoren normal wäre“ (WHO 1980, S. 183, zitiert nach SANDER 1991, S. 43; Übersetzung nach Angabe SANDERS weitgehend gemäß der des Bundessozialministeriums 1983). Behinderung versteht SANDER damit nicht als eine in der Person liegende Eigenschaft (MEISTER & SANDER 1998, S. 240), sondern „[...] als sozialbedingte Folge von Schädigungen oder Leistungsminderungen [...]“ (ebd.). An anderer Stelle beschreiben SANDER und MEISTER Behinderung als den Sachverhalt, „[...] der in der Folge einer Schädigung durch weitere Interventionen und Präventionen nicht verhindert werden kann bzw. in psychosozialen Reaktionen und Interaktionen erst entsteht“ (ebd., S. 240). Bei einem Kind mit Down-Syndrom häufig vorkommende Verhaltensweisen können MEISTER und SANDER zufolge „[...] in einer bestimmten Umgebung „behindern“ und in einer anderen als eine akzeptable, vielleicht sogar liebenswerte Eigenart gelten“ (MEISTER & SANDER 1998, S. 235). Die Behinderung entsteht also, so SANDER, „[...] durch die Interaktionen [eines Menschen, die Autorin] mit seinem komplexen Umfeld-System, das von der unmittelbaren Mikro- bis zur gesamtgesellschaftlichen Makroebene reicht“ (SANDER 1991, S. 43). Noch deutlicher wird dies in der von SANDER zitierten Entwurfsfassung

der ICIDH-2 (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit und Behinderung, ICF) (WHO 1999; WHO/SCHUNTERMANN 2000), die dem Autoren zufolge die Kausalitätsannahmen der ICIDH zugunsten einer realitätsnäheren systemischen Sichtweise der Zusammenhänge aufgibt (SANDER 1988, S. 105): Funktionsfähigkeit wird verstanden als

„...die Körperfunktionen des betreffenden Menschen, seine Aktivitäten, seine Partizipation. Man erkennt hier die Weiterentwicklung der Trias Impairment-Disability-Handicap. Gesundheitsbedingte Störungen auf jeder der drei Dimensionen (Körperfunktionen, Aktivitäten, Partizipation) werden „disabilities“ genannt; offizielle deutsche Übersetzung nunmehr: Behinderungen. Behinderung ist jetzt der Oberbegriff (vgl. Schuntermann 1999, S. 363). Die Dimension Partizipation steht im Mittelpunkt. „Partizipation ist die Teilnahme oder Teilhabe einer Person in einem Lebensbereich bzw. einer Lebenssituation vor dem Hintergrund ihrer körperlichen, geistigen und seelischen Verfassung, ihrer Körperfunktionen und –strukturen, ihrer Aktivitäten und ihrer Kontextfaktoren (personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren)“ (WHO/SCHUNTERMANN 2000, S. 16, zitiert nach SANDER 1988, S. 105 f.).

An anderer Stelle macht SANDER noch einmal auf die Umweltbezogenheit dieses Verständnisses von Behinderung aufmerksam: „Behinderung ist also stets umweltbezogen: Die spezifische Umwelt eines Betroffenen stellt Anforderungen und hegt Erwartungen, denen der Betroffene nicht genügen kann; darin liegt seine Behinderung. Die Umwelt überfordert ihn“ (SANDER 1985, S. 29). Dieser ökosystemische Behinderungsbegriff hat SANDER zufolge den Vorteil, dass er pädagogische Handlungsmöglichkeiten öffnet (SANDER 1999a, S. 105). Im Gegensatz zu einem vom „medizinischen Modell“ geprägten Begriff, der die Ursache der Behinderung allein in dem behinderten Menschen selbst sucht, kann nun unter Einbeziehung der die Person umgebenden Systeme an der ungenügenden Integration angesetzt werden: „Der Auftrag bedeutet, immer wieder steuernde Eingriffe in Systeme und Subsysteme vorzunehmen und sich damit über deren potentielle Selbstregulation hinwegzusetzen“ (SANDER 1991, S. 44). Die Umfeldbedingungen können so verändert werden, dass der Mensch von seiner Umwelt weniger behindert *wird* (vgl. SANDER 1988, S. 105) und dementsprechend besser integriert ist (ebd., S. 107). Dem Behindert-Sein stellt SANDER damit in Anlehnung an EBERWEIN und SASSE ein Behindert-Werden entgegen (ebd., S. 105; unter Bezug auf EBERWEIN & SASSE 1998). Die Begünstigung von einem integrationsorientierten Denken und Handeln hebt der Autor als Vorteil seines Behinderungsbegriffs hervor (ebd., S. 99). Als Beispiel nennt er eine Veränderung der Schule mit „optimale[r; die Autorin] Förderung und spezifische[r; die

Autorin] Unterstützung in sozialer Akzeptanz“ (SANDER 1991, S. 44), so dass ein Kind die Schule in seiner nahen Umgebung besuchen kann und keine Sonderschule besuchen muss (SANDER 1999a, S. 105 f.).

Sonderpädagogik definiert SANDER dementsprechend als jenen „[...] Bereich der Erziehungswissenschaft, der sich um die Verbesserung der erschwerten Situation, um die Behebung der besonderen Schwierigkeiten in der Erziehung und Bildung mancher Menschen bemüht, unabhängig davon, ob die Schwierigkeiten mehr auf situativen [!] Bedingungen oder mehr auf Merkmale der Person zurückgeführt werden“ (SANDER 1980, S. 41). Behinderung als ungünstige „Relation zwischen individualen und außerindividualen Gegebenheiten“ (BACH 1985, 6, zitiert bei SANDER 1999a, S. 104) erfordert demzufolge „[...] in jedem Fall auch die sorgfältige Erfassung der Umfeldgegebenheiten und ihre Einbeziehung in den pädagogischen Handlungsplan“ (SANDER 1999a, S. 105). So fordern SANDER und MEISTER, dass „vorhandene Unterstützungssysteme (in der Lebenswelt des Kindes, als pädagogisches Konzept der jeweiligen Regeleinrichtung, im Umfeld der Bildungseinrichtung) identifiziert und einbezogen bzw. gestärkt und erweitert werden, um eine optimale Passung von Individuum und Institution zu erzielen“ (MEISTER & SANDER 1993, S. 7).

1.3 Praktische Konsequenzen (exemplarisch am System Schule)

SANDERS begriffliche Ausführungen gewinnen in der Praxis an Bedeutung, wenn sie zu verändertem Handeln und neuen Verhältnissen führen. Dem Autor zufolge öffnet der ökosystemische Behinderungsbegriff pädagogische Handlungsmöglichkeiten (SANDER 1999a, S. 105). Exemplarisch werden hier Konsequenzen am System Schule aufgeführt. Sie können jedoch auch über die Schule hinausreichen. So muss beispielsweise die Inklusion SANDER zufolge „das vorschulische Alter, das außerschulische Leben, den Berufsbereich, die Freizeiträume in gleicher Weise ernst nehmen“ (SANDER 2004a, S. 20).

1.3.1 Von der Integration zur Inklusion

Im Mittelpunkt von SANDERS Arbeiten stehen das Ziel der Inklusion und die Wege zu ihrer Verwirklichung. Wie sich zeigen wird, steht der Inklusionsansatz unmittelbar im Zusammenhang mit seinem Verständnis von Behinderung. Der Autor zeichnet an verschiedenen Stellen (z.B. SANDER 2003, S. 122 ff.) eine historische Entwicklung von der Exklusion bis zur Inklusion nach, deren Phasen, so der Autor, in ihrer

Aufeinanderfolge nicht scharf voneinander trennbar sind (SANDER 2004a, S. 12). Tabelle 1 (S. 24) zeigt zwei verschiedene modellhafte Darstellungen dieser Phasen der Inklusions-Befürworter BÜRLI und HINZ. Die erste Spalte beinhaltet eine von SANDER übernommene Darstellung nach BÜRLI (BÜRLI 1997, zitiert nach SANDER 2004a, S. 13), die sich auf die Position der Sonderschule im Verhältnis zum Regelschulsystem konzentriert. Die Darstellungen der zweiten, von HINZ in Anlehnung an SANDERS Ausführungen zur nationalen Fachtagung mit dem Thema „Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland“ 2001 in Schwerin (SANDER 2002a) entwickelte Spalte berücksichtigt die einzelnen Schüler (HINZ 2004, S. 47 ff.). HINZ beschreibt diese Phasen folgendermaßen (ebd.):

Die Phase der **Exklusion** ist dem Autoren zufolge durch den Ausschluss bestimmter Personen gekennzeichnet (ebd., S. 47). Übertragen auf das Schulsystem bedeutet dies, dass einige Schüler vom Schulbesuch ausgeschlossen werden. SANDER weist darauf hin, dass manche Bundesländer sich noch in dieser Phase befinden, da in ihnen der Schulbesuch schwer-mehrfachbehinderter Kinder durch Rechtsbestimmungen ausgeschlossen wird (SANDER 2004a, S. 14).

In der Phase der **Segregation**, nach BÜRLI auch Phase der **Separation** genannt (BÜRLI 1997, zitiert bei SANDER 2004a, S. 13), wird zwar allen Schülern das Recht auf den Schulbesuch zugestanden, dabei werden sie jedoch nach bestimmten Kriterien gruppiert (HINZ 2004, S. 48). In Tabelle 1 wird deutlich, wie in dieser Phase innerhalb des Regelschulsystems nach Gymnasium, Realschule und Hauptschule, gekennzeichnet durch die Farben grün, gelb und rot, differenziert wird, während, so HINZ, die, die dann noch übrig bleiben, die Sonderschule besuchen und eventuell sogar die Leistungsfähigsten der Leistungsfähigsten separiert werden (HINZ 2004, S. 48). Aber auch auf das Sonderschulsystem selbst mit seinen verschiedenen Fachrichtungen lässt sich die Darstellung HINZ zufolge beziehen (ebd.). SANDER merkt an, dass sich das Schulsystem in der BRD überwiegend noch in dieser Phase befindet, so besuchten laut Schülerstatistik der Kultusministerkonferenz im Schuljahr 2000/2001 86% aller Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Sonderschule und 14% eine Regelschule (SANDER 2004a, S. 14).

Auch in der Phase der **Integration** bleibt HINZ zufolge eine Trennung zwischen den oben genannten Farben bestehen. Zwar würden unter bestimmten Umständen Sonderschüler in anderen Schulen untergebracht, sie erhielten jedoch in Abhebung von den anderen Schülern eine spezifische sonderpädagogische Unterstützung (HINZ 2004,

S. 49). Verbunden mit der „Integrationsaktivität der Normalen und der Integrationspassivität der Anderen“ (ebd.) werden sie noch immer marginalisiert und als besonders in Abhebung vom Normalen wahrgenommen (ebd.).

Nach SANDER hat die Integrationsphase mittlerweile in fast allen Bundesländern begonnen, so besuchten in einigen Bundesländern bereits 20% der Schüler-/innen mit Behinderung eine andere als die Sonderschule (SANDER 2004a, S. 14).

Erst in der Phase der **Inklusion** findet SANDER und HINZ zufolge keine Aussonderung mehr statt. Es befinden sich

„[...] alle „unterschiedlich Farbigen“ in einer gemeinsamen Gruppierung, sie bilden eine Gruppe, bei der Farben und Formen gemischt vorkommen und keine „grüne Normalität“ mehr in dem Sinne dominiert, dass alle Anderen damit mehr oder weniger an den Rand gedrängt sind. Hier stellt sich nicht mehr die Frage, welche Personen mit welchen Farben und Formen integriert werden können, da sich bereits alle von vornherein in der farb- und formheterogenen Gruppierung befinden [...]. Bedeutsam sind darüber hinaus die beiden durchgestrichenen Pfeile, mit denen symbolisiert wird, dass Marginalisierung und Aussonderung ausgeschlossen sind“ (HINZ 2004, S. 49).

Der Begriff „Inklusion“ wird Sander zufolge in der Literatur uneinheitlich gebraucht (SANDER 2004b, S. 240). Den vorhergehenden Ausführungen folgend bezeichnet er Inklusion als „optimierte und umfassend erweiterte Integration“ (ebd., S. 242). Er grenzt diese von zwei anderen Inklusionsbegriffen ab: Inklusion als „Undifferenzierte Gleichsetzung mit Integration“ (ebd., S. 240) und Inklusion als „Von Fehlformen bereinigte Integration“ (ebd., S. 241).

Gleichsetzung von Inklusion und Integration:

Zur synonymen Verwendung von Inklusion und Integration zitiert SANDER die „Enzyklopädie der Sonderpädagogik“:

„Allgemein gesagt bezieht sich Inklusion auf die Platzierung und Unterrichtung von Schülern und Schülerinnen mit Behinderungen in Regelschulklassen zusammen mit gleichaltrigen Schülern und Schülerinnen, die keine Behinderung haben. Die zu Grunde liegende Prämisse von Inklusion besagt, dass alle Kinder in der Allgemeinen Schule lernen können und am Gemeinschaftsleben teilnehmen können“ (BOUDAH & McCORKLE 2000, S. 928, zitiert bei SANDER 2004b, S. 240. Übersetzung nach SANDER.)

Dieses Verständnis ist mit der oben beschriebenen Integration gleichzusetzen und bedarf deshalb SANDER zufolge keines neuen Begriffs (SANDER 2004b, S. 240).

Inklusion als von Fehlformen bereinigte Integration:

Der Inklusionsbegriff als Bezeichnung für von Fehlformen bereinigte Integration bezeichnet zwar in vielen Fällen genau das, was ursprünglich die Intention der Integration war, seine Verwendung ist hier jedoch SANDER zufolge sinnvoll, wenn man berücksichtigt, dass Integration zum „Synonym für Aussonderung innerhalb der Regelschule“ (FEYERER & PRAMMER 2003, zitiert bei SANDER 2004b, S. 241) geworden ist und Inklusion als Ausdruck für die Abgrenzung zu dieser Aussonderung gesehen wird (SANDER 2004b, S. 241 f.). SANDER führt als häufige Fehlform der Integration an, dass die sonderpädagogische Unterstützung sich meistens nur auf das zu integrierende Kind beziehe und die Klasse außer Acht lasse, also am Rande des Unterrichts stattfinde und ihn in keiner Weise beeinflusse (ebd., S. 242). Sie sollte dem Autoren zufolge jedoch „[...] den ganzen Unterricht allmählich verändern und verbessern helfen, indem sie zur Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse möglichst aller Mitschüler und Mitschülerinnen beiträgt“ (ebd.).

Inklusion als optimierte und umfassend erweiterte Integration:

Genau diese Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse möglichst aller Mitschüler/innen ist eine der qualitativen Differenzen, die SANDER zwischen seinem Inklusionsverständnis als optimierte und umfassend erweiterte Integration und der Gleichsetzung von Inklusion und Integration sieht:

„[...] Inklusion als optimierte Integration verändert nach und nach den Unterricht und das gesamte Klassenleben, weil die Unterschiedlichkeit der Kinder nicht mehr als Störfaktor betrachtet wird, sondern als Ausgangslage und auch als Zielvorstellung der pädagogischen Arbeit. Die Akzeptanz der Unterschiede steht im Zentrum. Daher treten in einer inklusiven Klasse neben den behinderten Kindern auch andere Kinder mit ihren besonderen pädagogischen Bedürfnissen verstärkt in den Blick der Lehrpersonen, einschließlich der Kinder mit besonderen Stärken. Inklusive Pädagogik kann sich nicht auf die Einbeziehung der behinderten Kinder beschränken. Individuelle Unterstützung, wie sie behinderten Kindern in Regelschulklassen zukommt, steht auch Kindern mit anderen Bedürfnissen zu [...]“ (ebd., S. 242).

Dies entspricht SANDERS auf den Behinderungsbegriff bezogene Sicht, dass „[...] jedes Kind in seiner Einzigartigkeit, Ganzheitlichkeit und seiner persönlichen Würde gesehen und akzeptiert werden soll und dies nicht zu vereinbaren ist mit einer Definition oder Klassifikation des Kindes von seinen Behinderungen und Defiziten her [...]“ (MEISTER & SANDER 1998, S.236). Mit dieser Kennzeichnung setzt SANDER jedoch die optimierte und umfassend erweiterte Integration mit der von Fehlformen

bereinigten Integration gleich. Der Autor lässt unerwähnt, warum er die beiden Verständnisweisen, die eigentlich einer einzigen entsprechen, voneinander abhebt. Die einzige Unterscheidungsmöglichkeit ist der oben beschriebene richtungsweisende Charakter des ersten Begriffs, während SANDER mit dem zweiten Begriff eher einen schon erreichten Endzustand beschreibt (Inklusion = allgemeine Pädagogik, s.u.). Es lässt sich fragen, ob für diese Unterscheidung zwei gesonderte Umschreibungen notwendig sind.

Die von SANDER beschriebene optimierte und erweiterte Integration sieht der Autor in Deutschland seit 1993 vor allem durch die „Pädagogik der Vielfalt in Gemeinsamkeit“ gefordert und begründet, während er im internationalen Raum die SALAMANCA-Erklärung als ausschlaggebend für die Erweiterung des Inklusionsbegriffs erachtet (ebd.). Hier wurde gefordert, dass

„[...] Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, [Straßenkinder und arbeitende Kinder], Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ (SALAMANCA-Erklärung 1996, zitiert bei SANDER 2004b, S. 242. Die Angabe in eckigen Klammern ist von Sander hinzugefügt, sie fehlt laut Autor in der österreichisch-deutschen Übersetzung).

Hieraus leitet SANDER ab, dass sein Inklusionsbegriff letztendlich einer Allgemeinen Pädagogik entspricht bzw. dass es Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik sei, den Kindern ihre Verschiedenheit zuzuerkennen und auf ihr aufzubauen, so dass Inklusive Pädagogik mit der Allgemeinen Pädagogik zusammenfällt (SANDER 2004b, S. 242). So beschreibt auch HINZ die Phase der **Allgemeinen Pädagogik** als logische Fortführung, in der kein gesonderter Begriff mehr notwendig ist, da Vielfalt und Heterogenität zum Normalzustand geworden sind (HINZ 2004, S. 50).

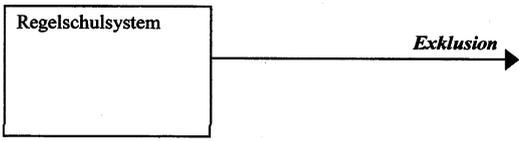
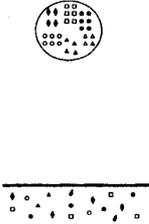
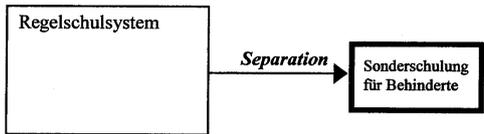
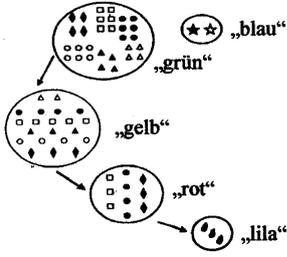
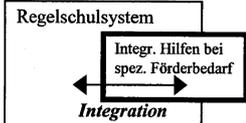
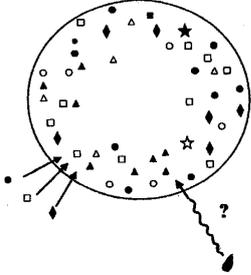
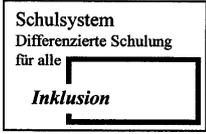
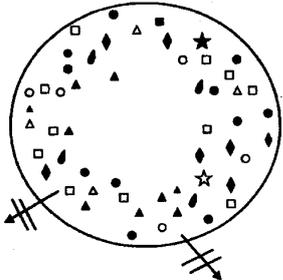
SANDER zufolge liegt der Unterschied zwischen Integration und Inklusion nicht einfach im Quantitativen – alle Schüler besuchen eine Schule – sondern vor allem im Qualitativen und Konzeptionellen (SANDER 2004a, S. 14). SANDER und MEISTER beziehen hier den ökosystemischen Ansatz mit ein:

„[...] Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlichen Bedürfnissen, mit sehr unterschiedlichem Förderungsbedarf und mit sehr verschiedenen und unterschiedlich begrenzten Fähigkeiten und Fertigkeiten lernen und leben in einer Klasse zusammen. Die schulische Umwelt kommt dem durch die Bildung von heterogenen Lern-, Arbeits- und Neigungsgruppen entgegen. Sie versucht, der Vielfalt von Fähigkeiten, Interessen, Schädigungen und Entwicklungsniveaus durch innere Differenzierung gerecht zu werden. Jedes Kind - ob mit oder

ohne Behinderung - soll individuell unterstützt werden. Dabei heißt „Unterstützung“ zweierlei: zunächst und vor allem die Stärkung, Nutzung, Wertschätzung der jeweils schon vorhandenen individuellen Fähigkeiten, Erfahrungen und Neigungen, nicht die korrekturpädagogische Betonung der Schwächen. „Unterstützung heißt andererseits aber auch die Herstellung, Bereitstellung, Nutzung zusätzlicher Ressourcen und erweiterter, gezielt veränderter Rahmenbedingungen. Auch hier sollte die Berücksichtigung und Nutzung bereits vorhandener „Unterstützungssysteme“ (Elternmitarbeit, Schulpsychologischer Dienst, Sozialarbeit, Helfersystem unter den Schülern usw.) Vorrang vor dem Aufbau neuer „Unterstützungssysteme“ (z.B. Förderzentren, Zusatzausbildungen, neue Formen der gemeinsamen Unterrichtung gegenüber wohnortnaher Aufnahme einzelner behinderter Kinder in Regelklassen) haben [...]“ (MEISTER & SANDER 1998, S. 237 f.).

Auch hier geht es den Autoren also wie beim Behinderungsbegriff um eine nicht defizitorientierte Sichtweise. Unterstützung wird im bereits zum Behinderungsbegriff zitierten „[...] Mensch-Umfeld-System, das von der unmittelbaren Mikro- bis zur gesamtgesellschaftlichen Makroebene reicht [...]“ (SANDER 1992, S. 43) gesucht. Nicht der Mensch soll sich verändern, sondern die Umfeldbedingungen - so, dass der Mensch weniger behindert und besser integriert ist (SANDER 1988, S. 107).

Tabelle 1

<p>Von Sander zitierte Entwicklungsphasen in der Sonderpädagogik nach Bürlü (BÜRLI 1997, zitiert bei SANDER 2004a, S. 12 ff.)</p>	<p>Entwicklungsstapen der Sonderpädagogik nach Sander, mit Symbolen verdeutlicht und auf das ganze Bildungs- und Erziehungssystem erweitert von Hinz (HINZ 2004, S. 47 ff.)</p>
	<p>Abb. 5: Exklusion</p> 
	<p>Abb. 6: Segregation</p> 
	<p>Abb. 7: Integration</p> 
	<p>Abb. 8: Inklusion</p> 
<p>Phase der Allgemeinen Pädagogik</p>	

1.3.2 Kennzeichen einer inklusiven Unterrichtskultur (PORTER)

Zur Verdeutlichung des qualitativen und konzeptionellen Unterschiedes zwischen Integration und Inklusion greift SANDER auf PORTER zurück, der fünf wesentliche Unterschiede zwischen dem Integrationsansatz und dem Konzept der Inklusion aufführt (SANDER 2004a, S. 14 ff.).

Tabelle 2 (PORTER 1997, zitiert bei SANDER 2003, S. 125 ff.)

Traditional approach [Integrativer Ansatz, die Autorin]	Inclusionary approach
(1) Focus on student	Focus on classroom
(2) Assessment of student by specialist	Examine teaching/learning factors
(3) Diagnostic/prescriptive outcomes	Collaborative problem-solving
(4) Student programme	Strategies for teacher(s)
(5) Placement in appropriate programme	Adaptive and supportive regular classroom environment

Zu (1): Die erste Unterscheidung beschreibt den bereits erwähnten Ansatz in der Integrationspädagogik, die Maßnahmen für das behinderte Kind zu sehr in den Mittelpunkt zu rücken und damit das Kind innerhalb der Klasse in eine ausgegrenzte Position zu bringen, verbunden damit, dass die Klasse weiterhin so behandelt wird, wie es ohne Integration üblich ist (ebd., S. 125). Im Inklusionsansatz steht dagegen „[...] die ganze Klasse mit allen Kindern, mit all ihren personellen und materiellen Bedingungen und Beziehungen im Zentrum“ (ebd., S. 125). Er bezieht sich nicht nur auf behinderte, sondern auf alle Schüler/-innen mit ihren jeweils individuellen Bedürfnissen (ebd., S. 126). Dies begründet SANDER auf pädagogisch-ethischer sowie auf systemtheoretischer Ebene (SANDER 2004a, S. 15). Auf letzterer findet eine Verschiebung der Fokussierung eines Elements im System (das behinderte Kind) auf die Fokussierung des gesamten Mikrosystems (der Schulklasse mit all ihren Schülern) statt. Dem Autor zufolge wird hiermit eine gemeinsame Theorie- und Praxisentwicklung von Regelschulpädagogik, Sonderpädagogik, interkultureller Pädagogik, Sozialpädagogik und weiteren Teildisziplinen, wie es in der Pädagogik der Vielfalt gefordert wird, erforderlich (SANDER 2003, S. 126). Dies bedeutet wiederum eine Verschiebung des Fokus eines einzelnen Systems (Sonderpädagogik) auf das

Mesosystem verschiedener Mikrosysteme, also die Beziehungen zwischen verschiedenen Disziplinen.

Zu (2): Im integrativen Ansatz werden, so SANDER, dem von ihm beschriebenen medizinischen Modell folgend dem behinderten Kind durch eine/-n diagnostisch arbeitende/-n Sonderschullehrer/-in Schwächen und Ausfälle zugeschrieben und zum Teil seiner Persönlichkeit gemacht (ebd.). Schwächen und Ausfälle werden also in einem Element des Systems „Schulklasse“ gesucht. Im Inklusionsansatz dagegen werden nicht vorrangig und isoliert Kinder diagnostiziert, „[...] sondern die tatsächlichen Lernbedingungen in der Klasse“ (ebd., S. 127), die meist leichter veränderbar sind (ebd.). Diese Vorgehensweise ist wiederum auf SANDERS Behinderungsbegriff mit seiner Vermeidung der alleinigen Betrachtung von defektiven Eigenschaften einer Person (vgl. SANDER 1980, S. 41; SANDER 1988, S. 106) und seinem Bezug auf das Mensch-Umfeld-System (vgl. SANDER 1999a, S. 105) zurückzuführen. Dabei wird Sander zufolge in Anlehnung an das sozialwissenschaftliche Modell berücksichtigt, dass Schwächen und Ausfälle nicht allein vom Kind abhängen, sondern auch von der bisherigen Lerngeschichte und vom aktuellen Lernumfeld (SANDER 2003, S. 127), also von den das Kind umgebenden Systemen. Diese sollen so beschaffen sein, dass alle Kinder in der Klasse ihren Möglichkeiten entsprechend lernen und arbeiten können (SANDER 2004a, S. 16 f.). Dabei ist es, so der Autor, nicht Ziel, alle Leistungsunterschiede aufzuheben (ebd.), denn das Zugestehen von Differenzen ist ja gerade Teil seines Verständnisses von inklusiver Pädagogik (s.o.).

Zu (3): Während im traditionellen Verfahren häufig ein/-e Spezialist/-in diagnostische Ergebnisse darstellt und daraus präskriptive Folgerungen für die praktische Arbeit mit dem betroffenen Kind ableitet, ist es SANDER zufolge in vielen Bundesländern schon Realität, dass in diagnostischen Teams kooperatives Problemlösen geübt wird (SANDER 2004a, S. 17). Dieses findet auch im Kleinen statt, wenn beispielsweise Regelschul- und Ambulanzlehrer/-in miteinander Schwierigkeiten besprechen (ebd.). Hier verschiebt sich der Fokus auf das Mesosystem. Förderausschüsse sind jedoch dem Autor zufolge in einer voll entwickelten inklusiven Schule nicht mehr vorhanden, da sie die Aufmerksamkeit zu sehr auf ein einzelnes Kind lenken und so das Bewusstsein der Lehrpersonen beeinflussen könnten (SANDER 2004a, S. 17 f.). Stattdessen, so der

Autor, sollten auftretende Schwierigkeiten gemeinsam mit Kollegen und, wenn dies angebracht erscheint, mit betroffenen Eltern und Jugendlichen beraten werden (ebd.). Auf die Entscheidungsfindung bezogen bedeutet dies SANDER zufolge, dass nicht prinzipiell eine Person entscheidet, sondern dass der beste Vorschlag in die Praxis umgesetzt wird (ebd.). Insbesondere bei Problemen, die klassenübergreifende und strukturelle Faktoren einschließen, müssten die Schulleitung, das Gesamtkollegium und eventuell weitere Personen mitwirken (ebd.). Erreicht werden soll, so SANDER, nicht nur die Förderung benachteiligter Kinder, sondern eine qualitative Weiterentwicklung der ganzen Schule, was wiederum allen Schülerinnen und Schülern zu Gute kommen würde.

Zu (4): Im traditionellen Integrationsansatz, so der Autor, ist ein auf den behinderten Schüler/die behinderte Schülerin zugeschnittenes Erziehungs- und Unterrichtsprogramm vorgesehen, das vom Rest der Klasse abweicht (SANDER 2004a, S. 18). Dies berge die Gefahr, dass der/die Lehrer/-in eine separierte Förderung praktiziere, obwohl eine individualisierte Förderung im Rahmen der Gesamtklasse intendiert sei (ebd.). Durch solch eine individualisierte Förderung würden SANDER zufolge jedoch alle Schüler/-innen profitieren (ebd.). Folglich würden diese im traditionellen Ansatz dem behinderten Kind oder Jugendlichen gegenüber benachteiligt (ebd.). SANDER fordert für eine inklusive Schule statt Förderpläne für einzelne Schüler Strategien und Handlungskompetenzen der Lehrpersonen für die ganze Klasse und eine kollegiale Stärkung der Lehrpersonen, damit alle Kinder im Rahmen von offenem Unterricht Unterstützung und Anregung sowie Regeln und Ziele von ihr erhalten können (ebd., S. 18 f.). Wieder findet also eine Verschiebung der Berücksichtigung des Schülers mit Behinderung auf die ganze Klasse statt. Die Stärkung der Lehrkräfte äußert sich SANDER zufolge in kollegialer Zusammenarbeit zwischen Regelschul- und spezialisierten Lehrpersonen sowie durch Ermutigung und Fortbildung im gesamten Kollegium (SANDER 2003, S. 129) und damit in einer Stärkung der Mesosysteme.

Zu (5): SANDER merkt an, dass dem traditionellen Ansatz folgend behinderte Kinder in geeignete schulische Programme, in Deutschland meist in Sonderschulen und zunehmend in integrativen Organisationsformen, „platziert“ (SANDER 2004a, S. 19) werden (ebd.). Dem Inklusionsansatz gemäß soll jedoch „[...] die Ausstattung und Arbeitsweise der Regelklasse so geändert [werden, die Autorin], dass sie für jedes Kind

passt und alle Kinder unterstützt.“ (ebd, S. 20). Diese Aufgabe hat dem Autor zufolge in einer konsequenten Umsetzung des Inklusionsprinzips jede Regelschule (ebd.). Der oben beschriebenen Entwicklung von der Separation zur Inklusion folgend findet also die Aufhebung eines Systems (der Sonderschule) zugunsten der Integration in ein anderes System (Grundschule bzw. weiterführende Schulen) statt.

1.3.3 Kind-Umfeld-Analyse

Wie oben erwähnt sieht SANDER im ökosystemische Behinderungsbegriff den Vorteil, dass er pädagogische Handlungsmöglichkeiten öffnet (SANDER 1999a, S. 105). Dies ist der Fall, da im Gegenteil zu einem vom „medizinischen Modell“ geprägten Begriff, der die Ursache der Behinderung allein in dem behinderten Menschen selbst sucht, nun unter Einbezug der die Person umgebenden Systeme an der ungenügenden Integration angesetzt werden kann (SANDER 1988, S.106 f.). Dies ermöglicht die von SANDER et al. entwickelte Kind-Umfeld-Analyse. Sie baut dem Autoren zufolge auf vorhandenen diagnostischen Verfahrensweisen auf und ergänzt diese um ökologisch-systemische Fragestellungen (SANDER 1998, S. 7). Dabei stellt der systemische Ansatz nicht das Kind mit seinen Verhaltensmerkmalen isoliert in den Mittelpunkt, sondern erfasst das Zusammenspiel von Personen und materialen Bedingungen in dem jeweiligen System (ebd., vgl. auch Kap. 1.2.2 „Der Behinderungsbegriff nach SANDER“). Der ökologische Ansatz beinhaltet gerade die Berücksichtigung aller relevanten (personellen und materiellen) Umwelteinflüsse (ebd.), während andere systemische Ansätze SANDER zufolge einseitig die sozialen Beziehungen zwischen den Personen eines Systems betonen (SANDER 1999b, S. 34). Die Analyse aller Faktoren wird durch den ökosystemischen Ansatz erleichtert, da durch ihn eine Reduktion der Komplexität ermöglicht wird (SANDER 1999b, S. 34). So können auf notwendige Umfeldveränderungen hinweisende hemmende und förderliche Bedingungen in der Schule und in den schulrelevanten Umfeldern analysiert werden (SANDER 1998, S. 7). Die im Folgenden vorgestellte Kind-Umfeld-Analyse bezieht sich nur auf den Beginn der Schullaufbahn. Sie gibt SANDER zufolge in vielen Fällen keine detaillierten Empfehlungen für die schulische Förderung in den einzelnen Entwicklungsbereichen und Unterrichtsfächern (ebd., S. 17). Das Verfahren, so der Autor, wäre dazu durch andere diagnostische Methoden und Verfahren auszudifferenzieren bzw. zu ergänzen (ebd.).

SANDER charakterisiert die Kind-Umfeld-Analyse durch folgende Merkmale:

- (1) „Gegenstand der Diagnose ist nicht das Kind für sich allein, sondern das konkrete Kind-Umfeld-System.“ (SANDER 1998, S. 9)
- (2) „Zentralen Stellenwert in der Kind-Umfeld-Analyse hat die Diagnose des konkreten schulischen Umfeldes“ (ebd., S. 10)
- (3) „Die Suche nach Veränderungsmöglichkeiten in der Schule mit dem Ziel, dadurch die Schule „schulreif“ zu machen für das betreffende behinderte Kind, ist eine Hauptaufgabe der Kind-Umfeld-Analyse.“ (ebd., S. 11)
- (4) „Die Kind-Umfeld-Analyse muß von einem Team aus Kennern des konkreten Kind-Umfeld-Systems durchgeführt werden.“ (ebd., S. 12)
- (5) „Die ökosystemische Diagnose und die auf ihr beruhenden Empfehlungen müssen immer wieder überprüft und angepaßt werden.“ (ebd., S. 13)
- (6) „Die Schulleistungsdiagnose im Rahmen der Kind-Umfeld-Analyse wendet verschiedenen Bewertungsmaßstäbe nebeneinander an und betont den individuellen Maßstab.“ (ebd.)

Zu (1): SANDER merkt an, dass die schulischen Umfeldbedingungen in vielen Fällen aussichtsreichere Möglichkeiten zu wirksamen Interventionen böten, als Versuche zur Veränderung von Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes (ebd., S. 8, vgl. auch Kap. 1.2.2 „Der Behinderungsbegriff nach SANDER“). Außerdem genüge die Untersuchung des Kindes allein nicht, da auch Kinder mit medizinisch gleicher Schädigung individuell unterschiedliche pädagogische Förderungen benötigten: Sie lebten in verschiedenen Umfeldsystemen und in jedem Fall sei das subjektive Erleben verschieden (ebd., S. 9).

Zu (2): Im Zentrum steht also nicht die genaue Erfassung und Kategorisierung der Behinderung, sondern die Ermittlung des besonderen Förderbedarfs (ebd., S. 9 f.). Schulische Maßnahmen und Veränderungen sind SANDER zufolge notwendig, um den Schüler in seiner Klasse entsprechend seiner pädagogisch angestrebten nächsten Entwicklungsschritte zu fördern (ebd., S. 10). Das außerschulische Umfeld, insbesondere die Familie, ist dabei, so SANDER, den schulischen Einflussmöglichkeiten weitgehend entzogen (ebd.).

Zu (3): Neben dem Erfassen der vorhandenen schulischen Lernumwelt geht es bei der Umfeld-Diagnose um die Erkundung von Möglichkeiten zur förderbedarfsgerechten

Veränderung von Schule (ebd.). Beispiele für solche Veränderungen sind die Zuteilung einer bestimmten Anzahl von Sonderschullehrerwochenstunden für die Regelschulklasse, die Verlegung des Klassenraums in das Erdgeschoss, die Übernahme der Klasse durch einen integrationsbefürwortenden Lehrer, die Verringerung der Schüleranzahl in der Klasse, teilweise gemeinsamer Unterricht von Förderschul- und Regelschulklasse usw. (ebd., S. 10 f.).

Zu (4): Da jeder einzelne das schulische Umfeld und/oder die Bedürfnisse des Kindes nur aus seiner Sicht kennt, ist bei einer Diagnose durch diagnostische Teams eine höhere Gültigkeit und Zuverlässigkeit gegeben (ebd., S. 11 f.). Außerdem, so SANDER, entwickelt ein Team mehr Einfälle zur Veränderung als ein Einzelner (ebd., S. 12). Dem Team gehören in der Regel ein/-e Sonderpädagoge/-in, eine Lehrperson des schulischen Umfeldes, in dem das Kind unterrichtet werden soll, die Eltern des Kindes, der/die Schulpsychologe/-in und der/die Schularzt/-ärztin an (ebd., S. 11). Weitere Personen wie beispielsweise Erzieherin oder Frühförderin werden, so SANDER, wenn sie Informationen zum konkreten Kind-Schule-System beitragen können, hinzugeladen (ebd.). Außerdem, so der Autor, hat es sich als zweckmäßig erwiesen, das Kind selbst zu befragen und zu hören (ebd., S. 16). Es sollten mindestens Personen vertreten sein mit

- „- umfassende[r , die Autorin] Kenntnis des Kindes in seinem Alltagsverhalten, in seinem Spiel- und Lernverhalten außerhalb von Schule und Testsituationen
- Kenntnis des Kindes und seines Leistungsverhaltens in Testsituationen und unter fremdgesteuerten Anforderungen
- Kenntnis der Schule, insbesondere der Klasse, in welche das behinderte Kind aufgenommen werden soll“ (ebd., S. 11 f.).

Zu (5): Da Förderempfehlungen zu einem bestimmten Zeitpunkt erarbeitet werden, sich das Kind-Umfeld-System jedoch weiter entwickelt, muss SANDER zufolge in bestimmten Abständen das diagnostische Team erneut zusammentreten, eine kritische Einschätzung des bisherigen Verlaufs der Entwicklung des Kindes in der Klasse vornehmen, die ökosystemische Diagnose überprüfen und konkrete Empfehlungen für die weitere Förderung ausarbeiten (ebd., S. 12). Damit bezieht SANDER sich auf das Chronosystem.

„[...] Ein solcher pädagogischer Behinderungsbegriff untersucht nicht nur die Ausgangssituation und deren pädagogischen Bedarf, sondern stellt die Frage nach dem pädagogischen Bedarf

immer wieder - in einem möglichst kontinuierlichen Kind-Umfeld-Diagnose-Prozeß - und berücksichtigt dabei die gegebenen und die erforderlichenfalls veränderbaren Umfeldbedingungen. Gerade dabei kommt auch der Wahrnehmung und Berücksichtigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenswelten des Kindes besondere Bedeutung zu [...]“ (MEISTER & SANDER 1998, S. 240).

Zu (6): Neben dem klassenbezogenen und dem lehrplanbezogenen wird, insbesondere bei zieldifferenter Förderung, der individuelle Maßstab zugrunde gelegt (ebd., S. 13). Dieser besagt, dass Lernanforderungen individualisiert und Lernfortschritte an den individuellen Lernvoraussetzungen des Schülers gemessen werden (ebd.).

Zur leichteren Durchführung der Kind-Umfeld-Analyse in der Praxis schlägt SANDER einen Leitfaden vor (ebd., S. 21-24). Er kann für die Integration in die Regelschule sowie bei Aufnahme in die Förderschule verwendet werden (ebd., S. 14). Er sollte jedoch nicht als Fragebogen genutzt werden, da die Beratung einzelfallbezogen bleiben sollte (ebd.). Der Leitfaden besteht aus einleitenden Bemerkungen, die in knapper Form wichtige Grundzüge der Kind-Umwelt-Diagnostik darstellen, einem Fragenkomplex I, mit dessen Hilfe Eltern ihre Wünsche und Vorstellungen bezüglich der Schullaufbahn des Kindes darlegen und erläutern können, einem Fragekomplex II, der die kindbezogene Diagnose über die herkömmliche sonderpädagogische Diagnostik hinausgehend betrifft, einem Fragenkomplex III, der die Diagnose insbesondere des schulischen (personalen und materialen) Umfeldes mit Blick auf den zu unterrichtenden Schüler in den Vordergrund stellt und einem Fragenkomplex IV, in dem es um eine systemische Zusammenschau der kindbezogenen und umfeldbezogenen diagnostischen Daten geht (ebd., S. 14 f.). Idealerweise, so SANDER, sollten all diese Perspektiven in systemischer Verknüpfung gleichzeitig beraten werden (ebd., S. 16).

Zwischenfazit

Der Behinderungsbegriff im ökosystemischen Ansatz wurde im Zusammenhang seiner Voraussetzungen und seiner theoretischen und praktischen Konsequenzen vorgestellt. Es stellt sich nun die Frage, ob dieser Behinderungsbegriff mit seinen Folgen angemessen ist und damit eine legitime Grundlage für weitere Theorien und Handlungen bietet. Um dies zu beurteilen, wird ein Maßstab benötigt, anhand dessen der ökosystemische Behinderungsbegriff eingeordnet werden kann. Solch einen

Maßstab bietet LINDMEIER in seinem Werk „Behinderung - Phänomen oder Faktum?“ (LINDMEIER 1993). Darin analysiert der Autor verschiedene Auffassungen von Behinderung und begründet eine Rangfolge. Diese wird im Folgenden dargestellt.

2 Reflexionen zum Behinderungsbegriff (LINDMEIER)

LINDMEIER zufolge zeigt sich bezüglich des Behinderungsbegriffs „[...] ein Maß an Unklarheit bezüglich seiner Bedeutung, das so beträchtlich ist, dass sich eine Verortung des jeweils zugrundeliegenden Phänomens und seines lebensweltlichen Bezugs als äußerst schwierig erweist“ (LINDMEIER 1993, S. 22). Mit dem Ziel einer adäquaten wissenschaftlichen Fassung des Behinderungsbegriffs führt der Autor in seinem Werk „Behinderung – Phänomen oder Faktum?“ eine Analyse der Entwicklung des Behinderungsbegriffs, eine etymologische Analyse sowie eine Analyse des ‚Welt-Bezugs‘ der Behinderung (Behinderung könne phänomenologisch betrachtet immer nur in Bezug auf eine konkrete Lebenswelt hin bestimmt werden (ebd., S. 101)) durch. Dabei beschäftigt er sich mit der Beantwortung der Frage nach der Normativität und der Mehrdimensionalität des Begriffs (ebd.). LINDMEIER legt insbesondere in seiner Darstellung der Mehrdimensionalität die Breite verschiedener Auffassungen von Behinderung, angefangen beim umgangssprachlichen Gebrauch bis hin zur Relationalität des Begriffs, dar. Mit seinen Ausführungen bietet er ein Analyseinstrument, mit dessen Hilfe verschiedene Sichtweisen von Behinderung untersucht werden können. Im Anschluss an eine Darstellung der Ausführungen LINDMEIERS soll dieser Versuch bezogen auf den Behinderungsbegriff im ökosystemischen Ansatz unternommen werden.

2.1 Die Entwicklung des Behinderungsbegriffs im allgemeinen Sprachgebrauch

LINDMEIER beschreibt den Weg zur Verwendung des Behinderungsbegriffs als zentrale Kategorie der Heilpädagogik in drei Phasen (LINDMEIER 1993, S. 23-32). In ihnen zeige sich eine Ausweitung des Behinderungsbegriffs

- „- von einem auf physikalisch-dingliche Phänomene zu einem auf den Menschen angewendeten Ausdruck,
- von einem rein deskriptiven zu einem nominalisierten oder substantivierten Ausdruck innerhalb des humanen Bereichs,
- von einem nominalisierten, auf den Menschen bezogenen Ausdruck, der von sinnenfälligen auf nicht sinnenfällige Erscheinungen ausgedehnt wird“ (ebd. S. 23).

2.1.1 Von der physikalisch-dinglichen zur humanen, deskriptiven Verwendung

Vor der deskriptiven und in der Folge nominalisierten Form der Verwendung des Behinderungsbegriffs diente er KOBİ zufolge als Bezeichnung für „[...] Situationen in der (physischen) Gegenstandswelt, in denen bestimmte Bewegungen oder Prozesse

aufgehalten und in ihrem üblichen oder vorgesehenen Verlauf gehemmt werden“ (KOBİ 1985, S. 121, zitiert nach LINDMEIER 1993, S. 21). Besonders kennzeichnend ist der Gebrauch des Begriffs der Verkehrsbehinderung als Prototyp für alle weiteren Begriffsverwendungen, was sich LINDMEIER zufolge in der zu Beginn des 20. Jahrhunderts ursprünglichen Verwendung des Behinderungsbegriffs für humane Belange im Bereich der ‚Körperbehinderungen‘ in der öffentlichen ‚Krüppelfürsorge‘ zeigt (LINDMEIER 1993, S. 24). LINDMEIER zitiert BIESALSKI, der als Arzt die ‚Amtliche Krüppelzählung‘ in Preußen aus dem Jahre 1906 initiierte: „Ein heimbedürftiger Krüppel ist ein (infolge eines angeborenen oder erworbenen Nerven- oder Knochen- und Gelenkleidens) im Gebrauch seines Rumpfes oder seiner Gliedmaßen behinderter Kranker [...]“ (BIESALSKI 1911, S. 14, zitiert nach LINDMEIER 1993, S. 24).

2.1.2 Von der deskriptiven zur nominalisierten/substantivierten Verwendung innerhalb des humanen Bereichs

Die mit der Substantivierung einhergehende soziale Bedeutung des heutigen Behinderungsbegriffs erlangte dieser LINDMEIER zufolge durch seine gesellschaftspolitische Bedeutung als Gesetzesbegriff im Bereich der öffentlichen Fürsorge zur Zeit des Nationalsozialismus (ebd., S. 26). Der neue, abstraktere Begriff ermöglichte die Erfassung einer möglichst großen Zahl von Systemabweichungen und drückt damit dem Autoren zufolge die zentralstaatliche Kontrolle und Machtausübung der Nationalsozialisten aus (ebd. S. 26 f.). Zunächst wurden LINDMEIER zufolge die Gesetzesbegriffe der ‚Körperbehinderten‘ sowie der ‚geistig Behinderten‘ in die deutsche Amtssprache eingeführt und bis zu seiner Bedeutung als Grundbegriff der Heilpädagogik Ende der 60er Jahre tauchte der Behinderungsbegriff nicht ohne Zusatz in generalisierter Form auf (ebd. S. 26 ff.).

2.1.3 Vom sinnenfälligen zu einem nicht sinnenfälligen nominalisierten auf den Menschen bezogenen Ausdruck

Eine inhaltliche Erweiterung des Begriffs der Behinderung wurde LINDMEIER zufolge spätestens mit der Aufnahme von psychischen Behinderungen zusätzlich zu körperlichen und geistigen Behinderungen in das bundesdeutsche Sozialrecht erreicht (ebd., S. 28). So trat die Bezeichnung ‚seelisch Behinderte‘ erstmals durch die 2.ÄndG des BSHG im Jahre 1969 auf (ebd.). Weiterhin einer Generalisierung zuträglich war die

3ÄndG aus dem Jahre 1974, die nicht mehr die einzelnen Behinderungsarten aufschlüsselte, sondern den ganzen Personenkreis der ‚Behinderten‘ und damit sinnenfällige sowie nicht sinnenfällige Behinderungen in einer Generalklausel zusammenfasste (ebd., S. 29). Diese Unterscheidung erhellt LINDMEIER zufolge auch den gegenwärtigen Sprachgebrauch, insbesondere die Unterscheidung zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Sprachgebrauch (ebd.). Hierzu zitiert der Autor KOBİ:

„Wird der Begriff [der Behinderung, die Autorin] auf Personen angewendet, so stellt sich zunächst das Bild einer Körperbehinderung ein, womit sich ebenfalls ein Bezug auf eingeschränkte Bewegungsmöglichkeiten ergibt. Der Krüppel, der Versehrte, der Invalide, der Gebrechliche, der Körperbehinderte und - dem gegenwärtigen motorisierten Zeitalter entsprechend - der motorisch Behinderte repräsentieren auch heute noch, unbeschadet des Etikettenwechsels, in beinahe archetypischer Weise ‚den‘ Behinderten schlechthin. Nach einigem Zögern wird man auch bereit sein, den Behinderungsbegriff auf Sinnesbehinderte, Sprachbehinderte auszudehnen und schliesslich auch, mit entsprechenden Bedeutungserweiterungen auf wesentlich andere, physisch kaum mehr belangbare Existenzebenen, für geistige Behinderte akzeptieren. Der Behinderungsbegriff hat in diesem Umfeld die Bezeichnung ‚Schwäche‘ (Sinnenschwäche, Schwachsinn, Schwachbegabung; Sprachschwäche usw.) schon weitgehend verdrängt und ersetzt. Möglicherweise widerspiegelt sich darin eine vorstellungsmässige Verschiebung der Problematik aus der Person ins Beziehungsgefüge. Dies könnte eine Erklärung dafür sein, dass der Behinderungsbegriff in neuester Zeit sogar auf Fälle verzerrter Kommunikation im zwischenmenschlichen Bereich sowie auf ineffiziente Produktionsweisen ausgeweitet wird, wie dies in den Bezeichnungen ‚Lernbehinderung‘ und ‚Psychisch Behinderte‘ zum Ausdruck kommt“ (KOBİ 1988a, S. 69, zitiert nach LINDMEIER 1993, S. 29 f.).

Die Ausweitung von einer sinnenfälligen zu einer nicht sinnenfälligen Kategorie zieht KOBİ zufolge mit ihrer neuen funktionellen Bedeutung, die generell etwas ‚Unsichtbares‘ bezeichnet, möglicherweise die Bedeutung des Behinderungsbegriff als Systembegriff nach sich, was bedeutet, dass „[...] Behinderung nicht mehr nur auf *eine* Person und deren ‚objektivierbare‘ Merkmale oder Verhaltensweisen eingeschränkt bleibt, sondern sich als ein von ‚psychosozialen Problemen gemeinsamer Daseinsgestaltung‘ erzeugter ‚Behinderungszustand (Defektivität, Devianz)‘ verstehen lassen muss [...]“ (LINDMEIER 1993, S. 31; unter Bezug auf KOBİ 1988a).

2.2 Etymologische Untersuchung

2.2.1 Zur Etymologie der Wortfamilien der Ausdrücke 'behindern', 'fordern' und 'fördern'

LINDMEIER geht es in seiner Untersuchung um die semantischen Relationen der Bedeutungsgegensätzlichkeit von Behinderung und Förderung sowie deren Wortfamilien (ebd., S. 111 f.). Hinweise auf diesen Sachverhalt findet der Autor in den beiden bekanntesten deutschen Wörterbüchern der Antonyme (vgl.

AGRICOLA/AGRICOLA 1979; BULITTA/BULTTA 1988), in der von E. SEEBOLD völlig neu bearbeiteten 22. Auflage des von FR. KLUGE 1883 begründeten 'Etymologischen Wörterbuches der deutschen Sprache' (1989) und bereits im 'Deutschen Wörterbuch' der GEBRÜDER GRIMM, dem zufolge das Verb 'hindern' das genaue Gegenteil von 'fördern' bzw. dem heute nicht mehr gebräuchlichen gleichbedeutenden 'fürdern', das das Stammverb des Wortes 'Förderung' bildet, bedeutet (LINDMEIER 1993, S. 112).

Da nun, so LINDMEIER, der Ausdruck 'Förderung' sich nicht ohne den ihm unmittelbar verwandten Ausdruck 'Forderung' und dessen Grundworte angemessen untersuchen lässt, umfassen seine etymologischen Nachforschungen die Wortgeschichte und Wortentstehung des Wortfeldes um die Ausdrücke 'Behinderung', 'Förderung' und 'Forderung' (ebd., S. 111).

Tabelle 3 fasst die Wortgeschichte sowie die Wortbedeutung dieses Wortfeldes nach LINDMEIER zusammen:

Tabelle 3³

	Behinderung	Förderung	Forderung
Wortgeschichte	Stammverb 'hindern' , von 'hinter' abgeleitet (LINDMEIER 1993, S. 117).	Stammverb 'förder' , von 'fürder' im Sinne von 'weiter' , abgeleitet. 'Fürder' besitzt die gleiche germanische Grundlage wie 'vor' (LINDMEIER 1993, S. 117).	Stammverb 'fordern' , von 'vorder' abgeleitet (LINDMEIER 1993, S. 117).
Wortbedeutung	Hindern: Hintansetzen, zurückhalten (KLUGE 1989, S. 310, zitiert nach LINDMEIER 1993, S. 120). Hinter bringen, zurückbringen, was in den verschiedensten Schattierungen hervortritt (GRIMM 1984, S. 1408, zitiert nach LINDMEIER 1993, S. 120).	Fördern: Transitiv: Vorwärts bringen (KLUGE 1989, S. 226, zitiert nach LINDMEIER 1993, S. 120), fortbewegen (LINDMEIER 1993, S. 129). Intransitiv: Vorwärtskommen (ebd.). Reflexiv: Sich fortbewegen (ebd.).	Fordern: Machen, dass etwas oder jemand hervorkommt (KLUGE 1989, S. 226, zitiert nach LINDMEIER 1993, S. 120).

2.2.2 Interpretation der Ergebnisse der etymologischen Untersuchung: Der Zusammenhang von Behinderung, Anforderung und Förderung

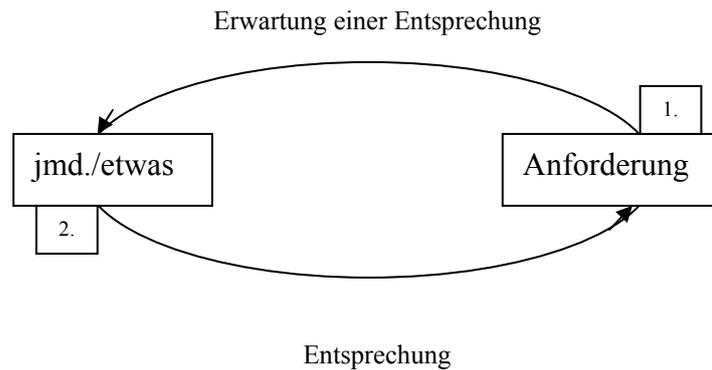
Seine etymologischen Untersuchungen schließt LINDMEIER mit dem Ergebnis ab, dass zwischen Behinderung und Anforderung ein strukturaler Zusammenhang sowie zwischen Behinderung und Förderung eine strukturelle Dialektik besteht (ebd., S. 129 f.). Dies soll im Folgenden näher ausgeführt werden.

2.2.2.1 Strukturaler Zusammenhang von Behinderung und Anforderung

Eine Anforderung bedeutet LINDMEIER zufolge eine Verstärkung einer Forderung in ganz spezifischer Hinsicht (ebd., S. 125). Während eine Forderung allgemein erhoben oder aufgestellt wird, wird eine Anforderung konkret an jemanden oder etwas gestellt, hat also immer einen festen Bezugspunkt und impliziert die Erwartung einer Entsprechung (ebd.).

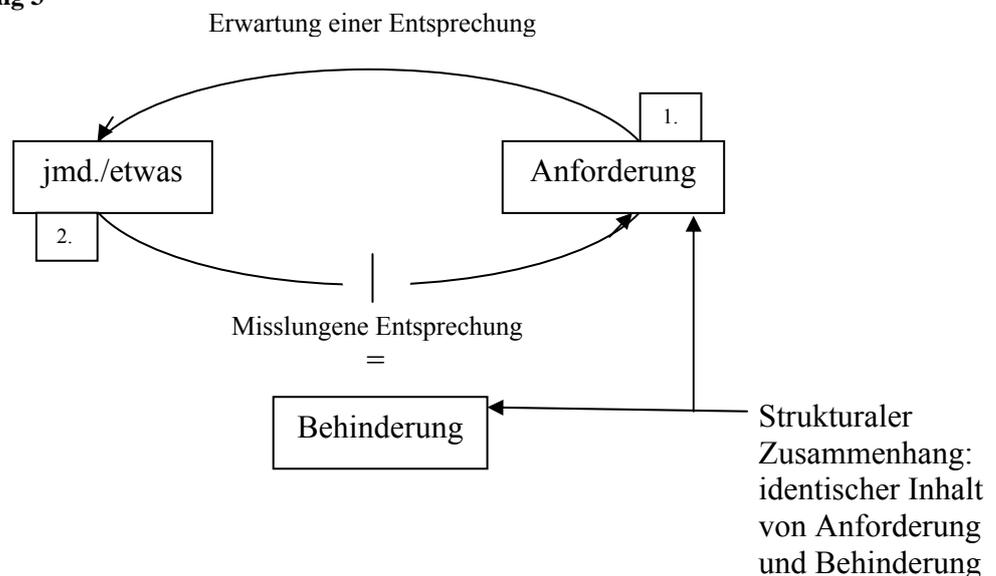
³ Anmerkung zum morphologischen Bau: Das Präfix **'be-'** in behindern ist als Verstärkung von **'hindern'** aufzufassen, ebenso wie das Nominalpräfix **'Be-'** in Behinderung als Verstärkung von **'Hinderung'** (LINDMEIER 1993, S. 114). **'Be-förderung'** ist ebenso eine Verstärkung von **'Förderung'** und **'Anforderung'** ist als Verstärkung sowie als Konkretion von **'Forderung'** zu verstehen (ebd., S. 123).

Abbildung 2



Behinderung bezeichnet LINDMEIER zufolge ein 'Nicht-Nachkommen', also eine misslungene Entsprechung einer Anforderung ('Nicht-Entsprechung') (ebd.).

Abbildung 3



Der strukturaler Zusammenhang zwischen Behinderung und Anforderung ergibt sich daraus, dass eine Anforderung „[...] qua *Forderung* nach 'hinten' spricht“ (ebd., S. 126), während eine Behinderung „[...] qua *Behinderung* einem 'Vorderen' bzw. einer Forderung nicht entspricht“ (ebd.). Der Inhalt der Behinderung ist also identisch mit dem, was in der Anforderung gefordert ist (ebd., S. 127). So erscheint „[...] das in der Anforderung 'Geforderte' konkret-inhaltlich *identisch* mit dem, was an der Behinderung als das 'Hintere' erscheint (ebd.). Auch wenn die Anforderung zeitlich gesehen vor der Behinderung gestellt sein muss, damit letztere eintritt (im Schaubild durch 1. und 2. gekennzeichnet), bildet sie LINDMEIER zufolge „[...] mit der Behinderung eine einzige, unzerreißbare *Struktur*. Da keines ohne das andere sein kann

oder denkbar ist, zeigt sich, daß das vermeintliche 'früher' der Anforderung nicht früher ist als das vermeintliche 'später' der Behinderung“ (ebd., S. 126).

Als Beispiel nennt der Autor den von einer Treppe ausgehenden Anspruch, steigen zu können, dem aufgrund einer Lähmung nicht nachgekommen werden kann (ebd., S. 125 f.). Es besteht also bezüglich dieser Anforderung hinblicklich der betroffenen Person und der Situation eine „Behinderung“ (ebd., S. 126). Hierin zeigt sich, so LINDMEIER der 'Welt-Bezug' jeglicher Behinderung, da eine Anforderung immer als situativer Anspruch innerhalb einer bestimmten Lebenswelt ergehe (ebd.). Von Behinderung könne also nur in Bezug auf eine konkrete Lebenswelt und deren Anforderung, nicht aber 'an sich' oder in einem absoluten (d.h. 'weltunabhängigen') Sinne gesprochen werden, womit eine Nominalisierung oder Substantivierung den wahren Sachverhalt verkehren würde (ebd.). Anders gesagt: Worin die Behinderung besteht und woraufhin (wie sich im Anschluss zeigen wird) gefördert werden soll, lässt sich LINDMEIER zufolge „[...] nur von der in der Anforderung ausgesprochenen Forderung her bestimmen. Auf diesen *Horizont*, von dem her sich das *Faktum* 'Behinderung' einzig und allein bestimmen läßt, bleibt auch die Förderung bezogen [...]“ (ebd., S. 129).

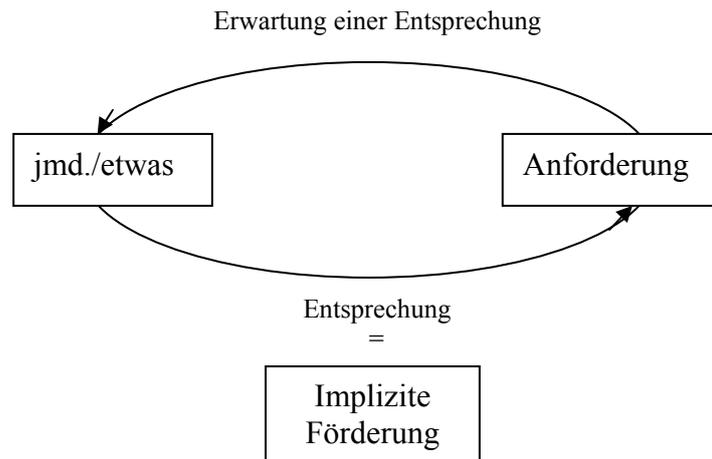
2.2.2.2 Strukturele Dialektik zwischen Behinderung und Förderung: Inhaltlicher Bezug und formaler (Bedeutungs-)Gegensatz

Die strukturele Dialektik zwischen Behinderung und Förderung ist einerseits durch den Bedeutungsgegensatz der beiden Begriffe und andererseits durch ihren inhaltlichen Bezug aufeinander gegeben.

Inhaltlicher Bezug der Begriffe aufeinander

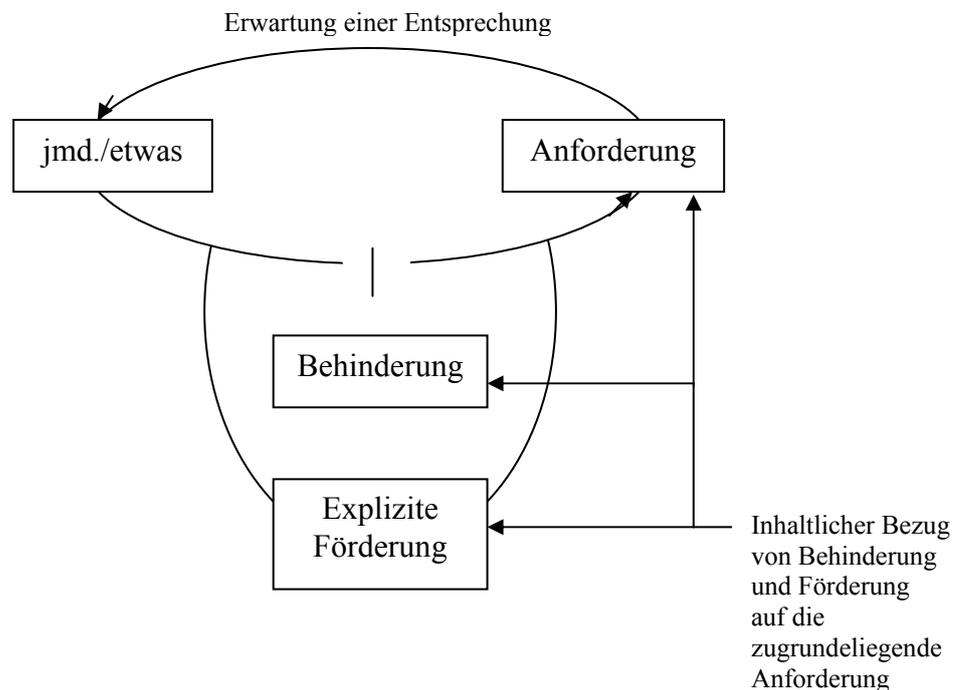
Eine Entsprechung einer (nach hinten hin sprechenden) gestellten Anforderung ist LINDMEIER zufolge eine implizite Förderung, nämlich ein Vorwärtsbringen der Entsprechung (ebd., S. 127 f.).

Abbildung 4



Eine explizite Förderung setzt ein, wenn bereits eine explizite Behinderung vorliegt, mit dem Ziel, dass der Anforderung durch die Förderung nachgekommen werden kann (ebd.). Die Förderung bezieht sich damit immer auf den strukturalen Zusammenhang von Behinderung und Anforderung, da sie das hinten liegende der Behinderung, das ja identisch ist mit dem Vorderen der Anforderung, nach vorne bringen will (ebd., S. 128). Da Behinderung sich inhaltlich wie oben ausgeführt immer auf die in der Anforderung gestellte Forderung bezieht, bezieht sich also auch die Förderung, die ja das 'Hintere' 'voranbringen' soll (vgl. LINDMEIER, S. 129), inhaltlich auf die zugrunde liegende Anforderung (ebd.). Inhaltlich erscheinen die Begriffe Behinderung und Förderung bezogen auf die zugrundeliegende Anforderung also als identisch (ebd., S. 129 f.).

Abbildung 5: Strukturele Identität (inhaltlicher Bezug) von Behinderung und Förderung auf die zugrundeliegende Anforderung



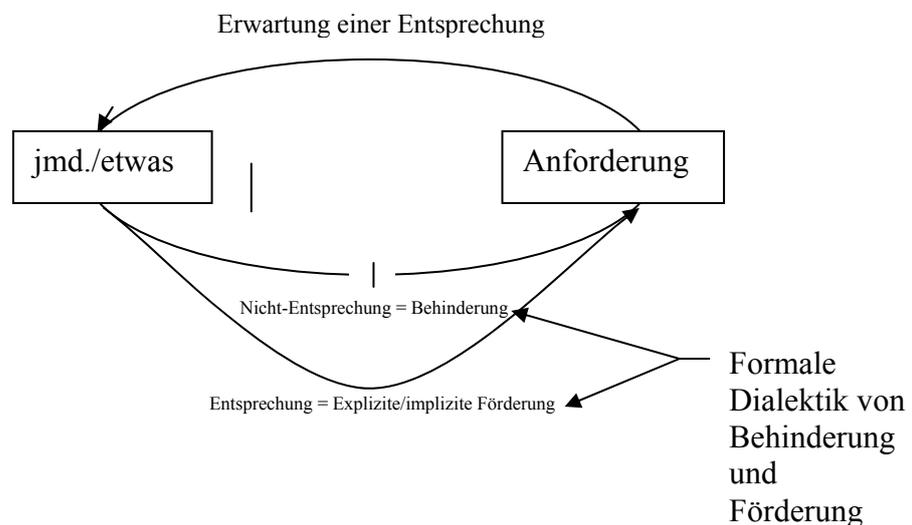
Formaler (Bedeutungs-)Gegensatz der Begriffe Behinderung und Förderung

Andererseits stehen die Begriffe LINDMEIER zufolge im formalen (Bedeutungs-)Gegensatz zueinander, da Behinderung die 'Nicht-Entsprechung' einer Anforderung beschreibt, während Förderung den Prozess oder Zustand der Entsprechung ebendieser bedeutet (ebd., S. 129).

„Was oder wer 'gefördert' wird, soll von anderen vorangebracht, fortbewegt, 'auf Vordermann gebracht' werden, wie der Volksmund sagt, oder soll sich selbst 'fördern', um seine Behinderung zu überwinden. Wer oder was sich also entweder von selbst an seinem Vorwärtskommen hindert oder von außen daran gehindert wird, bedarf der Förderung, weil 'fördern' 'hindern' dialektisch *aufheben* soll, wie 'hindern' 'fördern' dialektisch *einfordert*. Wer so 'gefördert' wird bzw. sich so fördert, daß er den 'Anforderungen', die an ihn herangetragen wurden, entsprechen kann, der gerät mehr und mehr aus dem 'Hintertreffen'.“ (ebd.).

LINDMEIER leitet also aus seinen etymologischen Untersuchungen eine formale Nichtidentität sowie eine inhaltliche Identität zwischen Behinderung und Förderung ab. Diese beschreibt er in Anlehnung an HEGEL als 'Identität von Identität und Nichtidentität' (ebd., S. 130).

Abbildung 6: Formale Dialektik von Behinderung und Förderung bezogen auf die zugrundeliegende Anforderung



2.3 Normativität

Wie oben ausgeführt hängt die Bestimmung des Behinderungsbegriffs unmittelbar mit den jeweiligen Anforderungen und den ihnen zugrundeliegenden Forderungen zusammen. Da diese Begriffe LINDMEIER zufolge „Be- oder Umschreibungen *normativer Ansprüche*“ (ebd., S. 131) darstellen, muss, so der Autor, Behinderung ebenso unter normativem Aspekt betrachtet werden (ebd., S. 138). Die konkrete Bestimmung von Anforderung und Behinderung müsse sich also „[...] auf ein und dieselbe Norm bzw. ein und denselben normativen Zusammenhang beziehen lassen [...]“ (ebd.). „Anforderung als Ausdruck eines normativen Anspruchs auf Normalität“ (ebd.) impliziert also Behinderung als Ausdruck der ‚Nicht-Entsprechung‘ desselben normativen Anspruchs (ebd.).

LINDMEIER weist auf die Vielschichtigkeit des Normbegriffs hin. Er bringt nach PIEPER verschiedene Normauffassungen in eine Rangfolge, die er als ‚Normenpyramide‘ darstellt (ebd., S. 158). Die unteren Stufen sind statistische (Durchschnitt, Häufigkeit) und technische Normen (durch Festsetzung genau fixiert, Muster, Schablone oder Maß als Grundlage für die Normung eines Gegenstandes (LINDMEIER 1993, S. 153; unter Bezug auf PIEPER 1973, S. 1009). Darauf folgen Normen als das Gewählte (Patterns, Verhaltensmuster), Normen als das Übliche (Brauch), Normen als das Geschuldete (Sitte) und schließlich Unbedingte Normen (Gesetz) (LINDMEIER 1993, S. 158).

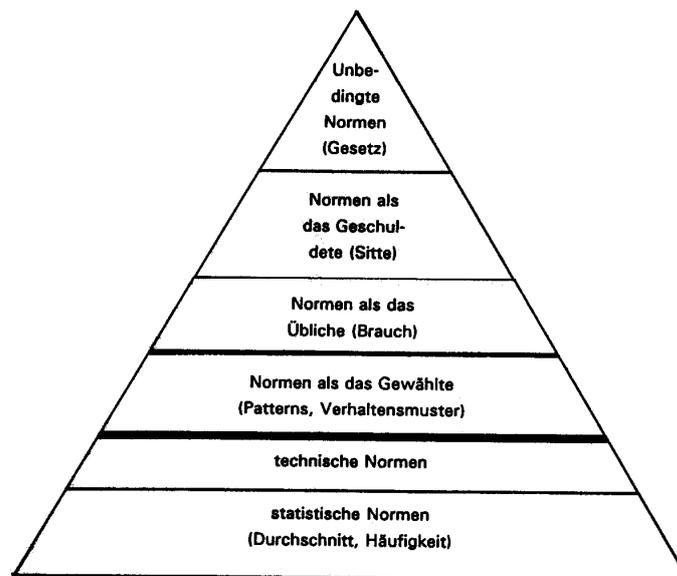


Abbildung 7: 'Normenpyramide' (LINDMEIER 1993, S. 158; unter Bezug auf ROMBACH)

LINDMEIER merkt an, dass jede Pädagogik in der Gefahr steht, niederen Stufen der 'Normenpyramide', die sich oft als höhere ausgaben und zugleich höhere Stufen verdrängen, zu gehorchen (ebd., S. 158 f.). So seien es in der Regel Durchschnittsnormen oder bestenfalls subjektive oder gruppenspezifische ‚patterns‘, die in den Anforderungen zum Ausdruck kämen, bezüglich derer Behinderung konstatiert werde (ebd., S. 159). „Nur wenn das erzieherische Handeln durchreicht bis zu den unbedingten Normen und zwischen den einzelnen Dimensionen der Norm sich frei hin und her bewegen kann, werden auch die niedrigeren Dimensionen in ihrem Recht und ihrer Geltung nicht überschätzt und sinnvoll“ (ebd., S. 160). Damit zeigt sich, dass man LINDMEIER zufolge 'Behinderung' nicht nur innerhalb der einzelnen Normebenen reflektieren darf, sondern auch das Phänomen der Behinderung im Normsystem und zwischen den einzelnen Normstufen bedacht werden muss (ebd., S. 159). Dabei bezieht LINDMEIER sich auf THIMM, der mit seinem ‚Stigma-Paradigma‘ ein ‚In-den-Normen-Denken‘ durch ein ‚Über-den-Normen-Denken‘ ersetzt (ebd., S. 78 f.). THIMM bezieht sich, so LINDMEIER, wiederum auf GOFFMAN, dessen Stigmatheorie zufolge Normale und Stigmatisierte nicht als Personen, sondern als Perspektiven aufzufassen sind, die in sozialen Situationen erzeugt werden (ebd., S. 79; unter Bezug auf GOFFMAN 1967, S. 170). LINDMEIER beschreibt zunächst THIMMS Ausführungen zum ‚In-den-Normen-Denken‘: Im traditionellen Ursachen-Folgen-Paradigma gingen die erziehungswissenschaftliche, psychologische und soziologische Forschung THIMM zufolge in der Regel von Behinderung als kausal interpretierbarem Zustand einer in medizinischen, psychologischen und/oder sozialen Kategorien beschreibbaren Normabweichung von Dauer aus (ebd., S. 80, 82). Medizinisch-physiologische, psychologische und/oder soziale Faktoren führten ursächlich zu dem als Behinderung definierten Zustand (ebd. S. 80). Es werde hier also, so THIMM, von der Behinderung als Entität (System an sich) ausgegangen und nach "[...] somatischen Faktoren, sozial beeinflussten somatischen Faktoren, Faktoren innerhalb gesellschaftlicher Institutionen (z.B. Familie, Schule) oder weitaus größer nach linear wirkenden gesamtgesellschaftlichen Faktoren" (THIMM 1975a, S. 150f., zitiert nach LINDMEIER 1993, S. 80) gesucht (ebd.). Ebenso werde bezogen auf die Folgen von Behinderung von einer Entität ausgegangen (ebd.). Diese würden in den unmittelbaren Interaktionen, in bestimmten institutionellen und organisatorischen Zusammenhängen oder wiederum recht global in gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen gesucht (ebd.). Dabei würde immer ‚in den Normen‘ gearbeitet, also

„[...] die Behinderung als Abweichung von irgendeinem Normalzustand [...]“ (ebd. S. 80) definiert (ebd.). Zur Aufhebung bzw. Minimalisierung des Behinderungsdefizits würden dann Interventionsstrategien entworfen (ebd.). Folgen dieses 'Ursachen-Folgen-Paradigmas' sind THIMM zufolge das Nichtbeachten der *Relativität* des Behinderungsbegriffs sowie eine *Ontologisierung* oder *Verdinglichung* von Behinderungen im wissenschaftlichen und im Alltagsdenken (ebd.). LINDMEIER zufolge liegt THIMMS 'Stigma-Paradigma' neben der Relativität auch die *Relationalität* des Behinderungsbegriffs zugrunde (ebd., S. 82)⁴. Im 'Stigma-Paradigma' sieht THIMM eine Alternative zur Betrachtungsweise der Behinderung als naturwüchsiges Phänomen oder Verhaltensqualität des Behinderten sowie zur ausschließlich konstitutiv vom Definierer abhängigen Zuschreibung von Abweichung (ebd., S. 81). Folgende Grundannahmen gelten für das 'Stigma-Paradigma':

- „1. Behinderung wird nicht als Eigenschaftspotential aufgefaßt, das sich im Verhalten der Behinderten aktualisiert, und das auf bestimmte Faktoren ursächlich zurückführbar ist, sondern als soziale Beziehung. Die statische Beschreibungsebene wird zugunsten einer prozessualen, einer reflexiven Sichtweise aufgegeben, einer Sichtweise, die nicht ‚in‘ den Normen, sondern ‚über‘ den Normen denkt (STEINER 1973, 14).
2. Behinderung entsteht aus definierenden Aktivitäten von interagierenden Personen in sozialen Situationen (wenig strukturierte Alltagssituationen, institutionalisierte Interaktionen, Interaktion in Organisationen).
3. Behinderung bekommt in sozialen Situationen eine Bedeutung für die interagierenden Personen. Diese Bedeutung, auf deren Grundlage Interaktion sich vollzieht, unterliegt einem interpretativen Prozeß.
4. Welche Bedeutung sich in Interaktionen durchsetzt als handlungsleitende Situationsdefinition, ist eine Frage der Machtausstattung der Interaktionspartner“ (THIMM 1975a, S. 154, zitiert nach LINDMEIER 1993, S. 81).

Behinderung wird damit verstanden als soziale Beziehung, entstehend aus Aktivitäten interagierender Personen und in ihrer Interpretation abhängig von der Machtausstattung der Interaktionspartner. Grundlage für die Interaktion ist die im interpretativen Prozess entstehende Bedeutung des Behinderungsbegriffs.

Das 'Stigma-Paradigma' ist LINDMEIER zufolge ein wissenschaftstheoretisch begründetes Analyseinstrument zur Unterscheidung von Behinderungsbegriffen, da es der Frage nachgehe, wie die Aussage ‚A ist behindert‘ zustande kommt (LINDMEIER 1993, S. 82). Durch die dem 'Ursachen-Folgen-Paradigma' zugrunde liegende Annahme einer generellen Andersartigkeit des Behinderten wird THIMM zufolge die

⁴ Die Begriffe Relativität und Relationalität werden im Anschluss (Kap. 2.4 und 2.5) dargestellt.

Einsicht verdeckt, „[...] daß Stigmatisierungen aus Interaktionen hervorgehen, daß Stigma das *Produkt* sozialer Zuschreibungen ist und nicht *Anlaß* für sozial negative Zuschreibungen: Klassifikationen sind nicht in dem Objekt, ‚ein Objekt wird unter einer bestimmten Perspektive klassifiziert‘ (STRAUB 1968, 50)“ (THIMM 1975a, S. 150f., zitiert nach LINDMEIER 1993, S. 81). Allerdings müsse man sich LINDMEIER zufolge angesichts letzterer Sichtweise im Gegensatz zu einer biologistischen und/oder psychologischen Ontologisierung vor einer ‚soziologischen Ontologisierung‘ hüten (LINDMEIER 1993, S. 81). Durch solch eine „soziozentrische“ (ebd.) Sichtweise bestehe wiederum die Gefahr einer Verdinglichung des Forschungsgegenstandes der Behinderung, etwa wenn Interaktionen durch ein immer schon mitgedachtes gesellschaftliches Deutungssystem (basiert beispielsweise auf Normen, Anm. der Autorin) von vornherein als determiniert angesehen würden (ebd.).

Auf dieser Grundlage bringt LINDMEIER nun verschiedene Theorien zum Behinderungsbegriff in eine Rangfolge. Sie gliedert sich in eine (von LINDMEIER nicht explizit so benannte) Sichtweise ohne Dimension, die eindimensionale, die multidimensionale und die mehrdimensionale Sichtweise (ebd., S. 163 ff.). Das Alltagsverständnis entspricht der **Sichtweise ohne Dimension**: Behinderung ist als Folge oder Wirkung eines ‚irgendwie‘ gearteten Schadens (Ursache) aufzufassen (ebd., S. 184). Der Begriff wird nicht auf den Kausalnexus von zugrunde liegendem Schaden und daraus folgender oder dadurch bewirkter Schädigung oder Funktionseinschränkung bezogen, sondern allein auf die Schadensfolge (ebd., S. 184 f.).

Die **eindimensionale** Sichtweise berücksichtigt dagegen den Kausalnexus von Defekt (Schaden) und funktioneller Beeinträchtigung (Schädigung) (ebd., S. 175 ff.). Behinderung ist die aus einem Schaden folgende Schädigung (ebd., S. 185). Diese laut LINDMEIER vor allem in der Medizin und im Recht vertretene Auffassung weist einen Horizont auf, innerhalb dessen Behinderung gilt: Der Maßstab, so der Autor, ist das ‚normale‘ Funktionieren des organismischen Systems eines Individuums (ebd., S. 185). Behinderung wird damit noch als Individualkategorie verstanden (ebd.).

Die **multidimensionale** Sichtweise begreift Behinderung als soziale Auswirkung des Kausalzusammenhangs von Defekt und funktioneller Beeinträchtigung (ebd., S. 186). Dies ist der Fall in der WHO-Definition von 1980 mit ihren verschiedenen Übersetzungen und Auslegungen sowie beim Behinderungsbegriff als Rechtsbegriff.

Noch immer liegt der Behinderung ein ursächlicher Zusammenhang zugrunde, der Begriff macht sich ausschließlich am Individuum fest (ebd., S. 209).

Die **mehrdimensionale** Sichtweise drückt die Relativität und Relationalität des Behinderungsbegriffs aus (ebd., S. 212 ff., S. 225 ff.). Jede der Dimensionen ist in ihrer Berechtigung zu sehen, wobei die einzelnen Dimensionen „[...] nach 'Rang und Namen' in einen gegenseitigen Begründungszusammenhang gebracht werden“ (ebd., S. 164) müssen. Die Unterscheidung der Dimensionen nach Niveau- und Rangstufen geschieht LINDMEIER zufolge durch die Identifizierung des ihnen zugrunde liegenden normativen Horizonts (ebd., S. 164). Ausgangspunkt hierfür ist die 'Behinderungs-Anforderungs-Struktur' und die strukturelle Dialektik von Behinderung und Förderung (ebd.). Erst die mehrdimensionale Sichtweise repräsentiert LINDMEIER zufolge ein 'Über-den-Normen-Denken'. Die Eindimensionalität verleugne, so LINDMEIER, die Mehrdimensionalität des Phänomens ebenso wie die Multidimensionalität die Möglichkeit des Einheitscharakters der Perspektiven verstelle (ebd.). Damit macht der Autor darauf aufmerksam, dass den multidimensionalen Ansätzen die Einsicht fehlt, dass die Mehrstufigkeit dessen, was unter 'Behinderung' verstanden wird, zu der inneren Mehrstufigkeit der 'Sache selbst' in Bezug gesetzt werden muss (ebd. S., 163 f.). Die phänomenale Wahrheit und Wirklichkeit ist also in sich selbst mehrdimensional gebaut, denkt also über den Normen, was das Scheinproblem der Verknüpfung bzw. Integration verschiedener Perspektiven multidimensionaler Ansätze löst (ebd., S. 164). Das 'Über-den-Normen-Denken' äußert sich in der Berücksichtigung des Zusammenhangs von Horizont und Faktum, das LINDMEIER mit der Relativität beschreibt (ebd. S. 212 ff.).

2.4 Relativität

Behinderung aus der Sichtweise der Relativität wird LINDMEIER zufolge nicht mehr als Faktum, das aus Schaden und Funktionseinschränkung noch als ein Drittes folgt angesehen, sondern aus dem *Zusammenhang von Horizont und Faktum* (ebd., S. 212). Das Faktum einer konkreten Anforderung sowie einer diesbezüglichen Behinderung drückt nämlich wie oben beschrieben einen normativen Anspruch aus, dem wiederum eine bestimmte Norm zugrunde liegt (ebd.). Diese zugrundeliegende Norm bildet den Geltungshorizont für das Faktum der jeweiligen konkreten Anforderung bzw. Behinderung (ebd.). Erst auf dieser Stufe gerate überhaupt erst so etwas wie die Dimensionalität des Behinderungsphänomens in den Blick, indem eine

Auseinandersetzung darüber beginne, welcher Horizont im Hinblick auf die zu bestimmende Sache der bestimmende sei (ebd.). Auf den Stufen der Ein- und Multidimensionalität hingegen werde, so LINDMEIER, ohne Reflexion bzw. Bewusstmachung des normativen Horizonts, bezüglich dessen diese Aussage nur Gültigkeit beanspruchen kann, von Behinderung als sozialer Folge einer funktionellen Einschränkung oder dem kausalen Zusammenhang von Schaden und Funktionseinschränkung gesprochen (ebd.). Dabei wird Relativität häufig eindimensional auf eine Durchschnittsnorm oder quantitative Normalität bezogen (ebd., S. 223). Aber auch Vertreter der Relativität von Behinderung wie BLEIDICK, SPECK und HAEBERLIN kritisiert LINDMEIER, da diese die sozialen Normen, auf die sich die Relativität bezieht, dem Autoren zufolge noch deterministisch auffassen (ebd., S. 223). Behinderung wird bei ihnen, so LINDMEIER

„[...] ebenso als einseitige Abhängigkeit von sozialen Normen und subjektiven Normen angesetzt [...] wie auf der vorhergehenden Stufe die ursächliche Abhängigkeit der sozialen Beeinträchtigung von der Funktionseinschränkung, und dieser wiederum vom Defekt oder Schaden. Aufgrund dieser Statik und einseitigen Abhängigkeit besitzen soziale Normen auf dieser Stufe des Behinderungsphänomens noch so etwas wie den Anschein 'objektiver' Gültigkeit. Normen werden also auf dieser Stufe zwar nicht als unveränderlich angesehen, aber sie werden so betrachtet, daß sie, wenn sie in Geltung sind, *absolute Gültigkeit* beanspruchen“ (ebd., S. 222).

Eine 'Sozio-Zentrik' löst damit LINDMEIER zufolge die 'Individuo-Zentrik' der eindimensionalen und multidimensionalen Sichtweise ab (ebd., S. 223). Erst mit der Unterscheidung von kausalanalytischem und funktionalem Denken wird dem Autor zufolge dieser „'relativistischen' Verkürzung“ (ebd.) von Behinderung, die zusätzlich meist keine Unterscheidung der unterschiedlichen Dimensionen des Normbegriffs vornimmt, vorgebeugt (ebd.). Das funktionale Denken und damit die Abkehr von einem 'sozio-zentrischen' Ansatz kann LINDMEIER zufolge erst ganz eingesehen werden, wenn man die höhere Stufe der Relationalität hinzuzieht (ebd., S. 224).

2.5 Relationalität

LINDMEIER unterscheidet zwischen struktureller (radikaler) und systemischer Relationalität. Mit der strukturellen Relationalität bezieht LINDMEIER sich auf ROMBACHS strukturtheoretische Sicht. ROMBACH beschreibt die Relationalität als „[...] jenen grundlegenden Zug, wonach sich die inneren Momente der Struktur nur in dem zu bestimmen vermögen, was sie in bezug aufeinander sind. Ein 'Moment' ist

nichts außer der relationalen Bestimmtheit“ (ROMBACH 1988, S. 25, zitiert nach LINDMEIER 1993, S. 225). Die Relationalität eines Moments auf das andere, also das, was ein Moment in Bezug auf ein anderes Moment ist, wird LINDMEIER zufolge Funktion genannt (LINDMEIER 1993, S. 225). Auch im System sind dem Autoren zufolge Relationalität und Funktionalität vorhanden, dort werden jedoch die 'Momente' ersetzt durch 'Elemente', die „[...] über eine in bestimmter Relation angeschnittene Bestimmtheit hinaus auch noch etwas 'für sich' [...] [sind, die Autorin], 'Träger' einer Bestimmtheit“ (ROMBACH 1988, S. 25, zitiert nach LINDMEIER 1993, S. 225). Diese Eigenständigkeit der Elemente wird in multidimensionalen Ansätzen deutlich, die laut LINDMEIER trotz des Ansetzens mehrerer möglicher Perspektiven Behinderung als ein und dieselbe Sache ansehen, für die es jedoch mehrere Möglichkeiten der Betrachtung geben kann (LINDMEIER 1993, S. 164). Zwar treffen diese Ansätze LINDMEIER zufolge die Sache in einem wichtigen Ausschnitt oder Teilaspekt, aber eben doch nicht als ganze (ebd). Die Sache selbst wird damit nur eindimensional gesehen (ebd.), eben als ein Element, das etwas für sich ist. Dies führt dem Autor zufolge zum Scheinproblem der Verknüpfung bzw. Integration der Perspektiven (ebd.).

In der absoluten und radikalen Relationalität der Strukturen steht jedoch, so LINDMEIER, jedes Moment in Relation zu jedem anderen Moment (ebd., S. 226). Ein Ganzes ist so durchbestimmt, dass sich „[...] kein Teil aus sich selbst oder von außen, sondern alle Stellen nur aus dem Ganzen verstehen. Hier kann nichts geändert werden, ohne daß nicht das Ganze geändert würde. Hier ist jeder Teil ganzheitsrelevant und damit gleichwichtig mit allem und dem Ganzen selbst. In einer Struktur gibt es nichts Unwichtiges; auch nicht Grade der Wichtigkeit“ (ROMBACH 1988, S. 31, zitiert nach LINDMEIER 1993, S. 226). Übertragen auf LINDMEIERS Anforderungs-Behinderungs-Förderungs-Struktur würde dies bedeuten, dass eine Behinderung, die einer ausbleibenden impliziten bzw. expliziten Förderung entspricht, sich erst in Relation zur Anforderung konstituiert. Umgekehrt konstituiert sich eine Anforderung erst in Relation zur immer vorhandenen Möglichkeit der impliziten bzw. expliziten Förderung und mit letzterer wiederum zur Behinderung als ausbleibende implizite bzw. explizite Förderung. Behinderung, Förderung und Anforderung werden nach dieser Perspektive also nicht als etwas 'für sich' gesehen, sondern können nur aus der gesamten Struktur heraus verstanden werden.

Das scheinbare Paradox der absoluten Relationalität äußert sich LINDMEIER zufolge darin, dass ein Moment vom Ganzen unterschieden wird, während gleichzeitig die

Veränderung eines Moments, das sich ja nicht aus sich selbst oder von außen, sondern nur aus dem Ganzen versteht, die Veränderung des Ganzen mit sich zieht, wonach Identität zwischen Moment und Ganzem bestehen müsste (LINDMEIER 1993, S. 226). Die Lösung dieses Problems gleichzeitig bestehender Identität und Differenz löst die Strukturtheorie LINDMEIER zufolge mit dem funktionalen Gedanken (Funktionenontologie), der besagt, dass „[...] das Identische mit dem Nichtidentischen wiederum (real-)identisch ist“ (LINDMEIER 1993, S. 226; unter Bezug auf ROMBACH 1988 o. A.). LINDMEIER weist darauf hin, dass eben dieser strukturtheoretische Gedanke dem strukturalen Zusammenhang von Behinderung und Anforderung und der strukturalen Dialektik von Förderung und Behinderung zugrunde liegt (ebd., S. 226), nämlich der von ihm zitierten 'Identität von Identität und Nichtidentität' (ebd., S. 130). Das Identische als strukturelle inhaltliche Identität (inhaltlicher Bezug von Behinderung und auch Förderung auf die zugrundeliegende Anforderung) ist mit dem Nichtidentischen als formale Dialektik (Nicht-Entsprechung (Behinderung) der Anforderung vs. Prozess/Zustand der Entsprechung (Förderung)) wiederum (real-)identisch. Zur Verdeutlichung sei erinnert an Abbildung 5 und 6. Die formale Dialektik (gegensätzliche Bedeutung, Abb. 9) von Behinderung und Förderung wird also (real-)identisch mit der strukturalen Identität derselben Begriffe (beide beziehen sich inhaltlich auf die zugrunde liegende Anforderung, Abb. 8) in der Gesamtheit der Anforderungs-Behinderungs-Förderungs-Struktur. Identität und Nicht-Identität treffen beide in der Struktur zu und werden damit wieder (real-)identisch. Von hier aus schlägt LINDMEIER schlussendlich noch einmal den Bogen zum lebensweltlichen Bezug (Anforderung als situativer Anspruch innerhalb einer bestimmten Lebenswelt, vgl. Kap. 2.2.2.1) des Behinderungsbegriffs:

„Zur radikal gedachten Relationalität von Behinderung und Anforderung und Behinderung und Förderung gehört [...], daß Behinderung als *Genese* aufgefaßt wird. Was als Behinderung erscheint, hängt immer von der einzelnen Situation, die nur unter Bezug auf die lebensweltliche Situation (Gesamtsituation) [Gesamtstruktur von Behinderung, Förderung und Anforderung; Anm. B.H.] erfaßt werden kann, ab. Die Situation zeichnet Behinderung vor. In der Situation hat Behinderung ihr 'Kommen' und 'Gehen', ihren Aufgang (Anfang) und ihren Niedergang (Ende), ihre Genese. Behinderung gibt es also nur in genetischer Form. Oder anders gesagt: Streng funktional gedacht ist etwas anderes als das 'In-Situationen-Sein' der Behinderung schlechthin undenkbar“ (ebd., S. 244).

Dieser Weltbezug macht LINDMEIER zufolge deutlich, dass Behinderung

„[...] *nicht* als Ausdruck des 'Andersseins', 'in-einer-anderen-Welt-Lebens' (vgl. LANGEVELD 1965, VLIEGENTHART 1968, SPECK 1969) aufgefaßt werden darf, sondern sich in ihrer Bezogenheit auf allgemeine Normen, in der ihr Weltbezug zum Ausdruck kommt, als durchaus 'von dieser Welt' erweist. Ihr Erscheinen wird also sowohl als 'Variante menschlicher Existenzweisen' als auch als permanente 'Grenzsituation' anthropologisch falsch gedeutet und mit gefährlichen, ja ihrerseits u.U. existenzgefährdenden pädagogischen Konsequenzen versehen [...]“ (ebd., S. 248).

Behinderung darf also nach LINDMEIER unter Berücksichtigung ihrer Relationalität nicht pauschal auf die „[...] existentielle oder seinsmäßige Dimension menschlichen Daseins [...]“ (ebd., S. 247) bezogen werden. Diesbezüglich merkt der Autor jedoch an, „[...] daß man den Menschen *schlechthin* als Behinderten, Eingeschränkten oder Begrenzten verstehen kann [...]“ (ebd.), also dass das Menschsein immer durch Beschränkungen, durch das nicht-erfüllen-Können bestimmter Anforderungen gekennzeichnet ist. Außerdem könne ein Behinderter auch überhaupt kein Leiden haben – als Beispiel führt LINDMEIER die 'Distanzlosigkeit' eines geistigbehinderten Menschen auf (ebd., S. 250 f.). Zu guter Letzt könne Behinderung als „[...] *Chance* für die Findung der 'Eigenstruktur' [verstanden, B.H.] werden [...]“ (ebd., S. 251):

„[...] Und was sollte man einer Blinden entgegenhalten, wenn sie von sich behauptete, daß sie mehr 'sehe' als die meisten anderen, weil sie mit allen Sinnen 'sehe', und ihr aufgrund dieser Erfahrung ihr eigenes Leben 'erfüllter' erscheine, als das mancher Sehender (vgl. hierzu den Kinofilm JIM JARMUSCH: 'Night on Earth' (1992), 3. Szene)? [...] Dies gilt auch für einfachste alltägliche Handlungsvollzüge. So ist es für einen Blinden unerheblich, ob er im Hellen oder im Dunkeln seine Koffer packt. Er ist niemals 'nachtblind'; ja in gewisser Weise könnte man sogar sagen: Nur der 'Blinde' 'sieht' immer (ist niemals 'blind'), denn jeder seiner Handlungsvollzüge wird 'sehend' vollzogen. Auch für den 'Blinden' selbst scheint 'Blindheit' als 'psychisches Faktum' (WYGOTSKI) überhaupt nicht zu existieren [...]“ (ebd., S. 251 f.).

Hierin zeigt sich eine positive Wendung der Bedeutung von Behinderung bezogen auf die „[...] existentielle oder seinsmäßige Dimension [...]“ (ebd., S. 247). Die „[...] Beschränktheit und Fehlerhaftigkeit [...]“ (ebd., S. 250) wird zum „[...] Konstitutivum menschlichen Daseins [...]“ (ebd., unter Bezug auf ROMBACHS Strukturanthropologie (ROMBACH 1987)):

„Beschränktheit und Verfallenheit lauern also da, wo man sich auf den Alltäglichkeiten des bloßen Könnens und Vermögens ausruht, und weder die Beschränktheit dieser Form des Daseins, noch die Notwendigkeit einer Umwendung hin zum zweifellos mühsameren aber auch anspruchsvolleren Weg zum 'Eigenen' einzusehen scheint [...]“ (LINDMEIER 1993, S. 251).

3 Analyse des Behinderungsbegriff im ökosystemischen Ansatz auf der Grundlage von LINDMEIERS Reflexionen

Nachdem mit LINDMEIERS Betrachtungen eine Rangfolge unterschiedlicher Auffassungen von Behinderung aufgestellt wurde, soll nun der Versuch unternommen werden, den Behinderungsbegriff im ökosystemischen Ansatz darin einzuordnen. Es stellen sich in Anlehnung an LINDMEIER folgende Fragen: Wie kommt das Verständnis von Behinderung im ökosystemischen Ansatz zustande? Wie ist der Sprachgebrauch? Wird der Zusammenhang von Behinderung, Anforderung und Förderung berücksichtigt? Wird nach THIMM in den Normen oder über den Normen gedacht? Wird explizit auf einen bestimmten Horizont bzw. mehrere mögliche Horizonte hingewiesen oder wird ein bestimmter Horizont als gegeben und fix angenommen? Falls ja, um welchen Horizont handelt es sich und wie wäre er in die Normenpyramide einzuordnen? Werden Relativität und Relationalität von Behinderung bezogen auf die Behinderungs-Anforderungs-Förderungs-Struktur berücksichtigt? Besteht also nach LINDMEIER eine Sichtweise ohne Dimension, eine eindimensionale, eine multidimensionale oder eine mehrdimensionale Sichtweise? Diesen Fragen soll in den folgenden Ausführungen nachgegangen werden.

Zunächst einmal grenzt SANDER sich mit seinem Verständnis von Behinderung vom „medizinischen Modell“ (SANDER 1988, S. 106) der „traditionellen Sonderpädagogik“ (SANDER 1991, S. 42) ab. Er kritisiert deren defektive Sichtweise (SANDER 1988, S. 106) und die alleinige Festmachung von Behinderung als Merkmal am Individuum (SANDER 1980, S. 41):

„In der traditionellen Sonderpädagogik dienen Art und Grad der Behinderung eines Kindes als selektionsdiagnostische Kriterien. Die Behinderung wird vermeintlich objektiv, valide und reliabel diagnostiziert und das Kind demzufolge in den geeigneten Schultyp platziert. Die Logik dieses Verfahrens, das seit Jahrzehnten auf viele Hunderttausende von Kindern in Deutschland angewendet wird, ist ganz offensichtlich von linear-kausaler Art und wird deshalb der realen Komplexität der einzelnen Kind-Umfeld-Systeme nicht gerecht [...]“ (SANDER 1991, S. 42).

Damit erteilt SANDER der von LINDMEIER beschriebenen eindimensionalen Sichtweise, die nur den Kausalnexus von Defekt (Schaden, nach SANDER Schädigung) und funktioneller Beeinträchtigung (Schädigung, nach SANDER Leistungsminderung) berücksichtigt (LINDMEIER 1993, S. 175 ff.), eine Absage. Stattdessen bezieht SANDER sich auf die WHO-Definition von 1980 (ICIDH): Er unterscheidet mit JANTZEN zwischen „Schädigung“, „Leistungsminderung“ und „Behinderung“

(SANDER 1991, S. 43, unter Bezug auf JANTZEN 1985; vgl. auch SANDER 1999a). Den meist nicht aufhebbaren, heilbaren oder wesentlich veränderbaren Schädigungen (MEISTER & SANDER 1998, S. 239) setzt SANDER die ihm zufolge eher beeinflussbare Leistungsminderung (ebd., S. 239 f.) entgegen. Behinderung beschreibt er auf Grundlage der WHO-Definition als „[...] sozialbedingte Folge von Schädigungen oder Leistungsminderungen [...]“ (ebd., S. 240), „[...] schwerpunktmäßig auf der sozialen bzw. soziologischen Ebene verankert [...]“ (SANDER 1988, S. 105). Dieses Verständnis von Behinderung entspricht mit LINDMEIER der multidimensionalen Sichtweise: Behinderung wird begriffen als *soziale Auswirkung* des Kausalzusammenhangs von Defekt (Schaden, nach SANDER Schädigung) und funktioneller Beeinträchtigung (Schädigung, nach SANDER Leistungsminderung) (vgl. LINDMEIER 1993, S. 186). Einerseits wird Behinderung damit im Gegensatz zur eindimensionalen Sichtweise als ‚im Sozialen liegend‘ verstanden, andererseits entsteht sie aber erst als Folge aus einer Schädigung auf „organischer, biologischer Ebene“ (SANDER 1988, S. 105) und einer Leistungsminderung auf „individueller, psychologischer Ebene“ (ebd.). SANDER folgt somit einer linear-kausalen Sichtweise, die er eigentlich kritisiert (s.o.). Damit wird Behinderung ebenso wie in der eindimensionalen Sichtweise im Individuum auf organischer und daraus folgender individueller Ebene verortet. Die Ursache für die Behinderung liegt im Individuum selbst, nur die Erscheinung ist auf die soziale Ebene verlagert. Der Behinderungsbegriff im ökosystemischen Ansatz erscheint somit zwar multidimensional, weil er die soziale Auswirkung mit einbezieht, dabei jedoch immer noch individuumszentriert. Dies gilt ebenso für SANDERS Definition, die Behinderung mit der Integration in das Mensch-Umfeld-System in Verbindung bringt: „Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch *auf Grund* einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist“ (SANDER 1999a, S. 105; Hervorhebung B.H.). Auch SANDERS Wortwahl bezogen auf die Klassifikation zeugt von einem individuumszentrierten Verständnis von Behinderung: Bezogen auf die üblichen Klassifikationen von Behinderungen äußert der Autor, dass sie „[...] kaum etwas zur individuell optimalen *Behandlung* eines Betroffenen beitragen“ (SANDER 1985, S. 24; Hervorhebung B.H.). Diese Ausdrucksweise weckt den Eindruck, dass nicht der Betroffene in seinem aktiven (beeinträchtigten) Handeln unterstützt werden soll, was ja auch die von SANDER verlangte Berücksichtigung der ökologischen Bedingungen (ebd., S. 23 f.) mit einschließen würde, sondern der passive Betroffene soll *behandelt*

werden. Wenn aber der Betroffene *behandelt* wird, bedeutet das, dass es nur um ihn, um seine Person, geht, nicht um die ökologischen Bedingungen.

An anderer Stelle jedoch ist in SANDERS Ausführungen das genaue Gegenteil eines individuumszentrierten Ansatzes zu erkennen: Der Autor weist explizit darauf hin, dass er Behinderung „[...] nicht einseitig als Merkmal von Individuen“ (SANDER 1980, S. 41) verstanden wissen möchte. SANDER macht insbesondere die Rolle der Umwelt bezogen auf eine Behinderung deutlich:

„[...] Ideal ist eine Umwelt denkbar, die so vielfältige Rollenerwartungen zulässt und akzeptiert, dass auch ein Mensch mit Impairment und Disability eine „normale“ Rolle ausfüllen kann.

Dieser Mensch würde trotz Impairment und Disability von seiner Umwelt nicht behindert. Der traditionellen Sichtweise des Behindert-Seins wird die neue Sichtweise des Behindert-Werdens entgegengestellt“ (SANDER 1988; unter Bezug auf EBERWEIN & SASSE 1998).

Damit verwendet SANDER Behinderung in Abhebung vom nominalisierten Begriff wieder als deskriptiven Begriff, der nach KOBI für „[...] Situationen in der (physischen) Gegenstandswelt, in denen bestimmte Bewegungen oder Prozesse aufgehalten und in ihrem üblichen oder vorgesehenen Verlauf gehemmt werden“ (KOBI 1985, S. 121, zitiert nach LINDMEIER 1993, S. 21) steht. Der Schwerpunkt liegt also auf der Hemmung einer Bewegung oder eines Prozesses durch die Umwelt, nicht durch den Träger der Bewegung bzw. des Prozesses. Auch bezogen auf die Integration fokussiert SANDER die Bedeutung der Umwelt: „[...] Die Umfeldbedingungen können so verändert werden, dass der betreffende Mensch weniger behindert ist als zuvor [...]“ (SANDER 1988, S. 107). An anderer Stelle: „Der Auftrag bedeutet, immer wieder steuernde Eingriffe in Systeme und Subsysteme vorzunehmen und sich damit über deren potentielle Selbstregulation hinwegzusetzen“ (SANDER 1991, S. 44).

Aus diesen Ausführungen ist eher eine soziozentrische als eine individuumszentrische Sichtweise von Behinderung ersichtlich. Diese birgt jedoch nach LINDMEIER ebenso wie die individuumszentrierte Sichtweise die Gefahr einer Verdinglichung, wenn Interaktionen durch ein immer schon mitgedachtes gesellschaftliches Deutungssystem von vornherein als determiniert angesehen werden (LINDMEIER 1993, S. 81). Doch wodurch entsteht der Eindruck einer „soziologistischen Ontologisierung“ (LINDMEIER 1993, S. 81), die die Ursache für die Behinderung allein in der Umwelt sucht?

SANDERS Ausführungen müssen in ihrem Entstehungszusammenhang gesehen werden. Das eventuelle Vorhandensein einer Soziozentrik bei SANDER ist seinen

Ausführungen folgend als Reaktion auf die Individuumszentrik der linear-kausal argumentierenden traditionellen Sonderpädagogik (SANDER 1991, S. 42) (eindimensionalen Sichtweise nach LINDMEIER) zu interpretieren. Sie ist mit SANDERS Praxis-Bezug mit dem Ziel der Inklusion in Beziehung zu setzen: SANDER möchte „[...] einen die Umfeldbedingungen berücksichtigenden Begriff hervorheben [...], der integrationsorientiertes Denken und Handeln begünstigt“ (SANDER 1988, S. 99).

„Denn selbst wenn sich – wie es häufig der Fall ist – die Schädigung oder auch die Leistungsminderung der pädagogischen Beeinflussung entzieht, kann doch der Behinderung, d.h. der ungenügenden Partizipation und Integration, pädagogisch entgegengearbeitet werden: Die Umfeldbedingungen können so verändert werden, dass der betreffende Mensch weniger behindert ist als zuvor. Zum Beispiel können für ein sechsjähriges Kind mit einer Schädigung und Leistungsminderung pädagogische Bemühungen unternommen werden, das örtliche Umfeld „Schule“ so zu verändern, dass das Kind die Grundschule seines Wohnbezirkes besuchen kann und dort optimale Förderung, spezifische Unterstützung in sozialer Akzeptanz erfährt. Dann ist dieses Kind weniger behindert, als wenn es eine Sonderschule für seine Schädigungsart (seinen Förderschwerpunkt) besuchen würde“ (SANDER 1988, S. 107).

Der Autor hebt also die Rolle der Umwelt, insbesondere des schulischen Umfeldes hervor, da dieses leichter beeinflussbar ist, als die Schädigung oder Leistungsminderung der betroffenen Person. Er versteht jedoch Behinderung als „[...] *zugeschriebene Eigenschaft* im sozialen Kontext“ (SANDER 1980, S. 41; Hervorhebung B.H.), als Sachverhalt, „[...] der in der Folge einer Schädigung durch weitere Interventionen und Präventionen nicht verhindert werden kann bzw. in *psychosozialen Reaktionen* und *Interaktionen* erst entsteht“ (MEISTER & SANDER 1998, S. 240). Diese Formulierungen erinnern an TIMMS Stigma-Paradigma, das Behinderung als soziale Beziehung, entstehend aus Aktivitäten interagierender Personen beschreibt und damit ‚über den Normen‘ arbeitet (vgl. Kap. 2.3). Wenn Behinderung beschrieben wird als etwas, das in psychosozialen Reaktionen und Interaktionen erst entsteht (ebd.), verdeutlicht das außerdem, dass Behinderung nicht als eine Sache, die etwas „an sich“ ist, gesehen, sondern in ihrer Abhängigkeit von der jeweiligen Gesamtsituation betrachtet wird. Hier wird die Relativität von Behinderung berücksichtigt. Dabei kann man SANDER nicht vorwerfen, das Deutungssystem, das Grundlage von psychosozialen Reaktionen und Interaktionen ist, als von vornherein determiniert anzusehen, da es ja gerade sein Ziel ist, die geltenden Umstände und Bedingungen so zu verändern, dass eine bessere Integration erreicht wird. Diese Veränderungen, die er in

Anlehnung an PORTER als eine veränderte Unterrichtskultur und mit der Kind-Umfeld-Analyse beschrieben hat (s.o.), beinhalten, da sich „normale“ Umstände und Bedingungen verändern, neue Normauffassungen, also ein veränderbares Deutungssystem. In diesem Zusammenhang ist auch folgende Ausführung zu sehen: Entscheidend für Behinderung oder Nichtbehinderung sind SANDER zufolge

„[...] der Grad an Intoleranz und Inhumanität in der Gesellschaft, das Ausmaß der Leistungsorientierung bei der Beurteilung von Menschen, die Tragfähigkeit der allgemeinen Bildungseinrichtungen für langsam Lernende und für nur unter besonderen Hilfsmassnahmen Lernende [...]“ (SANDER 1980, S. 41).

Verhaltensweisen eines Kindes mit Down-Syndrom könnten beispielsweise „[...] in einer bestimmten Umgebung „behindern“ und in einer anderen als eine akzeptable, vielleicht sogar liebenswerte Eigenart gelten“ (MEISTER & SANDER 1998, S. 235). Damit weist der Autor auch auf die *Relativität von Normen* hin, ohne jedoch auf ihre Rangfolge (Mehrdimensionalität; vgl. LINDMEIER 1993, S. 150 ff.) aufmerksam zu machen. Inwieweit berücksichtigt er dabei die Behinderungs-Förderungs-Anforderungs-Struktur? SANDER führt aus: „Behinderung ist also stets umweltbezogen: Die spezifische Umwelt eines Betroffenen stellt Anforderungen und hegt Erwartungen, denen der Betroffene nicht genügen kann; darin liegt seine Behinderung. Die Umwelt überfordert ihn“ (SANDER 1985, S. 29). Auch in diesem Zitat stellt SANDER eher die Umwelt als die Behinderung in den Mittelpunkt. Er beachtet weniger die Gesamtstruktur, die gegenseitige Bezogenheit von Behinderung und Anforderung, geschweige denn den Zusammenhang mit der Förderung. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich bei SANDER bezogen auf die praktische Umsetzung in Richtung Inklusion also ein eher soziozentrisches Verständnis von der Relativität der Normativität zeigt, jedoch ohne Beachtung der Mehrdimensionalität des Normbegriffs. Wie steht es nun mit der Relationalität, die ja nach LINDMEIER erst eine Abkehr von einer Soziozentrik einsichtig macht (LINDMEIER 1993, S. 224)? In der Relationalität nach LINDMEIER gibt es kein einseitiges Ursache-Wirkungs-Gefüge mehr, wie es bei SANDER noch zu finden ist. Stattdessen sind alle Momente aufeinander bezogen. Es sei erinnert an ROMBACH, der Relationalität beschreibt als „[...] jenen grundlegenden Zug, wonach sich die inneren Momente der Struktur nur in dem zu bestimmen vermögen, was sie in bezug aufeinander sind. Ein 'Moment' ist nichts außer der relationalen Bestimmtheit“ (ROMBACH 1988, S. 25, zitiert nach LINDMEIER 1993, S. 225). Die Relationalität eines Moments auf das andere, also das, was ein Moment in

Bezug auf ein anderes Moment ist, wird LINDMEIER zufolge Funktion genannt (LINDMEIER 1993, S. 225). Auch SANDER bezieht sich auf die Relationalität nach LINDMEIER:

„Der relationale Begriff ist zu unterscheiden von einem relativen Behinderungsbegriff, wie vor allem Lindmeier (1993, S. 212ff.) betont. Der relative Behinderungsbegriff geht von einer „objektiv“ bestehenden individualen Schwäche aus, die an Abhängigkeit von bestehenden gesellschaftlichen, kulturellen, milieubedingten und anderen Außengegebenheiten sich als Behinderung auswirkt oder nicht. Der relationale Behinderungsbegriff benötigt keine „objektive“ Schwäche als Ausgangspunkt, sondern beruht nur auf intersubjektiven Relationen. Behinderung in diesem Sinne „ist eine Kategorie des Beobachters“ (Palmowski 1997) und der Selbstbeobachtung“ (SANDER 1988, S. 102).

Inwieweit setzt SANDER diese Einsicht nun in seinen Ausführungen um? Zunächst einmal sei darauf hingewiesen, dass SANDER von einem einseitig kausalen Wirkungsgefüge ausgeht (multidimensionale Sichtweise, s.o.) und damit die Relationalität nach LINDMEIER ignoriert. An mehreren Stellen jedoch scheint er sich davon abgrenzen zu wollen. So schreibt er beispielsweise nicht mehr „[...] auf Grund einer Schädigung oder Leistungsminderung [...]“ (SANDER 1999a, S. 105), sondern „Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch *mit* einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist“ (SANDER 1988, S. 106; Hervorhebung B.H.). SANDER weist darauf hin, dass in der empirischen Erziehungswissenschaft Lernen, Entwicklung, Lernbehinderung und Entwicklungsstörung zunehmend „als Funktion des individuellen Mensch-Umwelt-Verhältnisses“ (SANDER 1985, S. 21 f.) betrachtet werden. Ist damit die Funktion im Sinne der Relationalität, die eine Abkehr von der linearen Kausalität und von der Soziozentrik bedeutet, gemeint? Hinweise hierzu finden sich in der folgenden Ausführung:

„[...] Behinderung ist kein Sachverhalt an sich, sondern ein Sachverhalt in einem jeweiligen Kontext, der wie ein Figur-Grund-Unterschied einmal etwas stark hervortreten lässt und ein andermal Figur und Grund in ihrer Unterscheidung verschwimmen lässt. Kind-in-Umwelt-Situationen können besondere Merkmale aufweisen, die von Beobachter/innen (Pädagogen/Pädagoginnen, Diagnostiker/innen) als Beeinträchtigung der weiteren Entwicklung des Kind-Umwelt-Systems oder als Abweichung von gewohnten Merkmalen bewertet und eingestuft werden. Andere Beobachter/innen hätten möglicherweise anders bewertet und anders (oder gar nicht) eingestuft“ (MEISTER & SANDER 1998, S. 240).

Hier gehen die Autoren nicht mehr von Behinderung als einem auf irgendeine Ursache zurückführbaren Sachverhalt „an sich“ (ebd.) aus, sondern von *Merkmalen in Kind-in-*

Umwelt-Situationen, die als Abweichung eingestuft werden können. Behinderung ist also abhängig von der Gesamtsituation, wozu die einzelnen Personen und ihre Bewertungen zählen. SANDER macht darauf aufmerksam, dass bei systemischer Betrachtungsweise zwar ein sektoral begrenzter Zusammenhang linear-kausal erscheinen könne, dass jedoch ein Blick über die Sektorgrenzen hinaus in der Regel nicht-lineare Systemzusammenhänge von komplexer zirkulärer oder oszillierender Art enthülle (SANDER 1991, S. 42). Diese Zusammenhänge sieht er in der von ihm zitierten Entwurfsfassung der ICF verwirklicht, die SANDER zufolge die Kausalitätsannahmen der ICF zugunsten einer realitätsnäheren systemischen Sichtweise der Zusammenhänge aufgibt (SANDER 1988, S. 105; unter Bezug auf WHO/SCHUNTERMANN 2000, S. 16):

„[...] Behinderung ist jetzt der Oberbegriff (vgl. Schuntermann 1999, S. 363). Die Dimension Partizipation steht im Mittelpunkt. „Partizipation ist die Teilnahme oder Teilhabe einer Person in einem Lebensbereich bzw. einer Lebenssituation vor dem Hintergrund ihrer körperlichen, geistigen und seelischen Verfassung, ihrer Körperfunktionen und -strukturen, ihrer Aktivitäten und ihrer Kontextfaktoren (personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren)“ (WHO/SCHUNTERMANN a.a.O., zitiert nach Sander 1988, S. 105 f.).

In der ICF zeigt sich auch LINDMEIER zufolge eine „relationale[.] Beziehung von persönlichen Dimensionen (Körperfunktionen und -strukturen, Aktivität), Person-Umwelt-Dimension (Partizipation an Lebensbereichen) und Kontextfaktoren“ (LINDMEIER 2002, S. 420). Zu den Kontextfaktoren gehören laut LINDMEIER die Umwelt sowie personenbezogene Kontextfaktoren (ebd., S. 418 f.). Letztere stellen LINDMEIER zufolge den individuellen Hintergrund des Lebens einer Person dar, Attribute oder Eigenschaften, „[...] die *nicht* Teil ihrer körperlichen, geistigen und seelischen Verfassung oder ihres funktionalen Zustandes sind [...]“ (ebd., S. 419), wie beispielsweise andere Gesundheitsprobleme, Alter, Geschlecht, Bildung, Ausbildung, Erfahrung, Persönlichkeit und Charakter, Fitness, Lebensstil, Gewohnheiten, Erziehung, Bewältigungsstile, sozialer Hintergrund, Beruf und Erlebnisse (ebd.). Die Relationalität betreffend macht LINDMEIER, ebenso wie SANDER (s.o.), auch auf die bidirektionale Wechselwirkung innerhalb der drei Dimensionen aufmerksam (ebd., S. 420). Das bedeutet, dass keiner der Faktoren „für sich“ betrachtet werden kann, sondern alle als das gesehen werden müssen, was sie in Bezug aufeinander sind, als die Relation, die sie zueinander haben. Hier impliziert SANDERS Verständnis also die Relationalität des Behinderungsbegriffs, beschreibt ihn in Anlehnung an BACH als „Relation zwischen individualen und außerindividualen Gegebenheiten“ (BACH 1985, zitiert nach

SANDER 1999a, S. 104). Als praxisrelevant erachtet der Autor jedoch nur die außerindividuellen und dort nur die umweltbezogenen Kontextfaktoren. Die personenbezogenen Kontextfaktoren werden als nicht beeinflussbar konstatiert und damit nicht weiter beachtet. Müssen aber die umweltbezogenen Kontextfaktoren in einer relationalen Sichtweise nicht immer in Beziehung zu den personellen Kontextfaktoren und den Gegebenheiten der Person gesehen werden? Sind die letzten beiden wirklich so wenig veränderbar, dass sie ganz und gar unberücksichtigt bleiben können? Die Autorin ist nicht dieser Meinung, im Gegenteil ist insbesondere in der Sonderpädagogik die Kooperation mit Hilfsystemen gefragt, die die persönliche Dimension aufgrund ihrer spezifischen Ausbildung mehr berücksichtigen kann (Medizin, Physiotherapie, Ergotherapie, Logopädie usw.) und auch personenbezogene Kontextfaktoren, insbesondere der Umgang mit ihnen, verdienen große Beachtung. Dieser Zusammenhang müsste in einer absoluten relativen Sicht mitgedacht werden. Die Relationalität impliziert LINDMEIER zufolge auch, dass aufgrund des Welt-Bezugs, den SANDER zumindest auf die Anforderungs-Behinderungs-Struktur bezogen thematisiert (s.o.), Behinderung nicht pauschal auf die „[...] existentielle oder seinsmäßige Dimension menschlichen Daseins [...]“ (ebd., S. 247) bezogen werden darf (vgl. Kap. 2.5). Dies expliziert SANDER in seinen Ausführungen zur Klassifikation, die darauf hindeuten, dass Behinderung nicht als etwas Exklusives betrachtet wird, sondern jeden betreffen kann:

„Ist dies aber nicht eine Situation, in die jeder von uns immer wieder einmal gerät? Erlebt nicht auch jeder von uns oft genug eigene Unfähigkeit und Hilflosigkeit in bestimmten Situationen? Woher nehmen wir letztendlich die Berechtigung, gewisse Menschen als Behinderte klassifikatorisch abzutrennen?“ (SANDER 1985, S. 29).

Hier wird mit LINDMEIERS Worten berücksichtigt, „[...] daß man den Menschen *schlechthin* als Behinderten, Eingeschränkten oder Begrenzten verstehen kann [...]“ (LINDMEIER 1993, S. 247). Deutlicher lässt SANDER sich jedoch an keiner Stelle auf die Möglichkeit einer Behinderung ohne Schaden bzw. Aktivitätsbeeinträchtigung ein. Andere Beispiele (vgl. SANDERS Bezug zur ICDH, Beispiel Trisomie 21: SANDER 1991, S. 43; vgl. auch SANDER 1998, S. 235) machen hingegen eher deutlich, dass der Behinderungsbegriff bei SANDER immer auch mit Schäden/Aktivitätsbeeinträchtigungen zusammenhängt.

Behinderung als „[...] *Chance* für die Findung der 'Eigenstruktur' [...]“ (LINDMEIER 1993, S. 251) wird von SANDER nicht thematisiert, eine positive Wendung gibt er der Behinderung ausschließlich an einer Stelle:

„[...] Die Schädigung hat je nach Einstellungen und Umgangsweisen von Eltern, Spielkamerad/innen, Nachbarn, Lehrer/innen usw. unterschiedliche Bedeutung und unterschiedliche Auswirkungen. So können Verhaltensweisen, die häufig bei einem Kind mit Down-Syndrom vorkommen, in einer bestimmten Umgebung „behindern“ und in einer anderen als eine akzeptable, vielleicht sogar liebenswerte Eigenart gelten“ (MEISTER & SANDER 1998, S. 235).

Endlichkeit, Fehlerhaftigkeit und Unvollkommenheit wird jedoch im ökosystemischen Behinderungsbegriff nicht die von LINDMEIER beschriebene Funktion für die Autogenese, die Findung der Eigenstruktur zuteil (vgl. LINDMEIER 1993, S. S. 250 ff.; unter Bezug auf ROMBACH 1989).

Schluss

Es wurde der Behinderungsbegriff im Zusammenhang des ökosystemischen Ansatzes thematisiert. Zur Analyse dieses Behinderungsbegriffs wurden LINDMEIERS Ausführungen zum Phänomen Behinderung dargestellt. Diese bieten eine Skala, auf der der ökosystemische Behinderungsbegriff eingeordnet wurde. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Behinderungsbegriff im ökosystemischen Ansatz verschiedene von LINDMEIER gezeigte Auffassungen von Behinderung impliziert. SANDER setzt mit seinen Definitionen von Behinderung an verschiedenen Punkten der Skala an. Diese werden nebeneinander gestellt, was teilweise zu sich widersprechenden Aussagen führt, da der Zusammenhang von Horizont und Faktum nicht herausgestellt wird: SANDER grenzt sich einerseits vom linear-kausalen Modell (Kausalzusammenhang von Schädigung und Funktionseinschränkung) ab, begreift jedoch andererseits selbst Behinderung kausal-linear als soziale Auswirkung von Schädigung und Leistungsminderung. Mit dieser multidimensionalen Sichtweise verortet er die Behinderung aufgrund des kausalen Zusammenhangs ebenso wie der eindimensionale Ansatz im Individuum, wobei der Horizont (Durchschnittsnorm, statistische Norm: Abweichen des Individuums vom Normalen) nicht angeführt wird. An anderer Stelle wiederum möchte der Autor Behinderung nicht einseitig als im Individuum liegendes Merkmal verstanden wissen und stellt die Rolle der Umwelt in den Mittelpunkt. Im Zusammenhang mit SANDERS Ausführungen zur Inklusion entsteht eine Soziozentrik, da ausschließlich die Veränderungsmöglichkeiten der Umwelt bedacht werden. Wenn SANDER Behinderung als in psychosozialen Reaktionen und Interaktionen entstehende zugeschriebene Eigenschaft (vgl. MEISTER & SANDER 1998, S. 240, SANDER 1980, S. 41) versteht, macht er dabei jedoch auf die Relativität von Behinderung aufmerksam. Da er „normale“ Umstände und Bedingungen und damit das Deutungssystem als veränderbar betrachtet (veränderte Unterrichtskultur, veränderte Diagnostik), wird auch der Relativität von Normen Rechnung getragen. Diese Abhängigkeit des Behinderungsbegriffs von der Gesamtsituation berücksichtigt SANDER ebenfalls, wenn er den Behinderungs-Anforderungs-Zusammenhang expliziert, wobei jedoch wiederum eher die Anforderungen, also die Umweltbedingungen, akzentuiert werden. Die Mehrdimensionalität des Normbegriffs (Rangfolge von Normen) sowie die gegenseitige Bedingtheit von Anforderung, Behinderung und Förderung stellt SANDER nicht heraus.

Neben dieser Sichtweise von Relativität bezieht SANDER sich auch auf die Relationalität, denkt diese jedoch nicht konsequent: Als praxisrelevant erachtet er nur außerindividuale, umweltbezogene Kontextfaktoren. Eine relationale Sicht, der zufolge sich ein Moment erst durch das bestimmt, was es in Bezug auf alle anderen Momente ist (s.o.), müsste jedoch alle Faktoren, also auch die personellen Kontextfaktoren und die Gegebenheiten der Person mit einbeziehen. Da Relationalität auch das gegenseitige Aufeinanderbezogensein in der Behinderungs-Förderungs-Anforderungs-Struktur beinhaltet, darf Behinderung LINDMEIER zufolge nicht als etwas Exklusives, nicht als 'nicht von dieser Welt' betrachtet werden. Dies wird auch in SANDERS Ausführungen zur Inklusion, die sich auf alle Schüler beziehen soll, deutlich. Dabei wird Behinderung jedoch immer noch im Zusammenhang mit einem Schaden, also krankheitsbasiert gesehen. Auf eine positive Wendung des Behinderungsbegriffs als „[...] Konstitutivum menschlichen Daseins [...]“ (LINDMEIER 1993, S. 250; unter Bezug auf ROMBACHS Strukturanthropologie (ROMBACH 1987)) wird überhaupt nicht eingegangen. Was folgt nun aus diesen Ausführungen für den pädagogischen Alltag? Die Konsequenzen seines Behinderungsbegriffs hat SANDER bereits verdeutlicht: Es soll mit dem Ziel der Inklusion insbesondere an den das Individuum umgebenden Umfeldsystemen angesetzt werden. Dieses Vorgehen hat mit Blick auf die traditionelle Sonderpädagogik mit ihrem Ziel der Veränderung des Individuums zur größeren Anpassung an eine Durchschnittsnorm sicherlich seine Berechtigung. Es war nötig, darauf aufmerksam zu machen, dass der Blick auch auf die umweltbezogenen Kontextfaktoren gerichtet werden muss, wie LINDMEIER mit dem steten Welt-Bezug von Behinderung zeigte. Die Relationalität von LINDMEIERS Behinderungs-Anforderungs-Förderungs-Struktur verdeutlicht jedoch, dass dies nicht dazu führen sollte, dass die anderen mit Behinderung in Verbindung stehenden Momente vernachlässigt werden. In Anlehnung an die ICF sollten immer auch die personellen Kontextfaktoren (z.B. andere [mit Behinderung nicht in direktem Zusammenhang stehende; Anm. B.H.] Gesundheitsprobleme, Alter, Geschlecht, Bildung, Ausbildung, Erfahrung, Persönlichkeit und Charakter, Fitness, Lebensstil, Gewohnheiten, Erziehung, Bewältigungsstile, sozialer Hintergrund, Beruf und Erlebnisse; vgl. LINDMEIER 2002, S. 419) und die Gegebenheiten der Person (Körperfunktionen und -strukturen, Aktivität nach LINDMEIER 2002, S. 420) berücksichtigt werden, worauf auch LINDMEIER (LINDMEIER 2003) aufmerksam macht. Die Gegebenheiten der Person werden bereits im von SANDER kritisierten traditionellen Modell von Behinderung berücksichtigt.

Ziel sollte es nicht sein, sich hiervon zu entfernen, sondern der Relationalität von Behinderung folgend unter anderem auch diesen Moment mit einzubeziehen, da nur hierdurch der Gesamtzusammenhang offensichtlich wird. Wenig Berücksichtigung im pädagogischen Alltag fanden bislang die personellen Kontextfaktoren. Zugegebenermaßen sind diese wohl schwer veränderbar, aber insbesondere Faktoren wie Erziehung und Bewältigungsstile könnten pädagogisch thematisiert werden. Im Zusammenhang hiermit kann beispielsweise das salutogenetische Modell nach ANTONOVSKY gesehen werden (ANTONOVSKY o.A., angeführt bei LINDMEIER 2003). ANTONOVSKY geht davon aus, dass das Kohärenzgefühl dafür verantwortlich ist, dass Menschen trotz verschiedener krankheitserregender Bedingungen gesund bleiben (LINDMEIER 2003, S. 7 f.; unter Bezug auf ANTONOVSKY o.A.). Das Kohärenzgefühl setzt sich zusammen aus dem „Gefühl von Verstehbarkeit“ (ebd., S. 9) („[...] Erwartung bzw. Fähigkeit von Menschen, Stimuli als geordnete, konsistente, strukturierte Informationen verarbeiten zu können [...]“; ebd.), dem „Gefühl von Handhabbarkeit bzw. Bewältigbarkeit“ (ebd.) („[...] Überzeugung eines Menschen, dass Schwierigkeiten lösbar sind [...]“; ebd.) und dem „Gefühl von Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit“ (ebd.) („[...] Ausmaß, in dem man das Leben als emotional sinnvoll empfindet: Dass wenigstens einige der vom Leben gestellten Probleme und Anforderungen es wert sind, dass man Energie in sie investiert, dass man sich für sie einsetzt und sich ihnen verpflichtet, dass sie eher willkommene Herausforderungen sind, als Lasten, die man gerne los wäre“ (ANTONOVSKY 1997, S. 36, zitiert nach LINDMEIER 2003, S. 9)). Dieses Gefühl führt LINDMEIER zufolge zu flexiblen Reaktionen auf situative Anforderungen und zur Aktivierung von für die spezifischen Situationen angemessenen Ressourcen (LINDMEIER 2003, S. 10). Wäre eine Vermittlung dieser Faktoren im Unterricht möglich, dann wäre den Schülern dabei geholfen, mit ihren eigenen personellen Kontextfaktoren angemessen umzugehen, so dass auch diese bei der Inklusion nach SANDER unter Beachtung der Relationalität mit berücksichtigt würden. Diese Vermittlung könnte sich einerseits auf allgemeine Unterrichtsinhalte (z.B. Auswahl von für den Schüler angemessenen Aufgabenstellungen, die ein Verstehen ermöglichen und aufgrund ihres Schwierigkeitsgrades ein Gefühl von Handhabbarkeit und Bewältigbarkeit ermöglichen, Vermittlung und Erarbeitung von Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit der Inhalte, beispielsweise durch Alltags- und Lebensbezug, emotionale Bedeutsamkeit) beziehen und andererseits insbesondere auf die personellen Kontextfaktoren der einzelnen

Person, die damit zum Unterrichtsinhalt würden. Welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit solch eine Thematisierung im schulischen Unterricht der Sache angemessen erfüllt werden kann und wie diese erfolgreich umsetzbar ist, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Im Sinne einer relationalen Sichtweise von Behinderung scheint es jedoch unerlässlich, sich mit dieser Frage ausführlicher zu beschäftigen. Andere Theorien, die neben der Krankheit/Behinderung auch die Gesundheit/das "Heilsein" (in Anlehnung an LINDMEIER 1993, S. 256: Heil-Sein im Sinne von Ganz-Sein) zur Erklärung von Behinderung herbeiziehen, sollten auf die Möglichkeiten ihrer Umsetzung im pädagogischen Alltag hin überprüft werden. So würden die Stellen, die der ökosystemische Ansatz ausspart, hinsichtlich der Beachtung der Relationalität von Behinderung angemessen berücksichtigt.

LITERATURVERZEICHNIS

BERK, L. E. (2005): Entwicklungspsychologie. München

BRONFENBRENNER, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürlich und geplante Experimente. Frankfurt am Main

HINZ, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!?. In: Sander, A. & Schnell, I. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn / Obb.. S. 41 – 73

LINDMEIER, C. (1993): Behinderung – Phänomen oder Faktum? Bad Heilbrunn

LINDMEIER, C. (2002): Rehabilitation und Bildung – Möglichkeiten und Grenzen der neuen WHO-Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) (TEIL I). In: Die neue Sonderschule 47 (2002) 6. S. 411 – 425

LINDMEIER, C. (2003): Rehabilitation und Bildung – Möglichkeiten und Grenzen der neuen WHO-Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) (TEIL II). In: Sonderpädagogische Förderung 48 (2003) 1. S. 3 – 23

MEISTER, H. & SANDER, A. (Hrsg.) (1993): Qualifizierung für Integration. Pädagogische Kompetenzen für gemeinsame Erziehung und integrativen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Band 7. St. Ingbert

MEISTER, H. & SANDER, A. (1998): Überlegungen zum Verständnis von Behinderung und (integrativer) Pädagogik. In: Knauer, S./Meißner, K./Ross, D. (Hrsg.): 25 Jahre gemeinsames Lernen. Beiträge zur Überwindung der Sonderpädagogik. Festschrift für Prof. Dr. Hans Eberwein zum 60. Geburtstag. Berlin. S. 235 – 251

OERTER, R. (2002): Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: Oerter, R. & Montada, L.: Entwicklungspsychologie. Weinheim; Basel; Berlin

SANDER, A. (1980): Aussondern ist falsch. In: *betrifft:erziehung*. März 1980. S. 41 – 45

SANDER, A. (1985): Zum Problem der Klassifikationen in der Sonderpädagogik: Ein ökologischer Ansatz. Gastvortrag am 11. Mai 1984 an der Universität Freiburg/Schweiz. In: *Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbardisziplinen* 54 (1985). S. 15 – 31

SANDER, A. (1987): Zur ökosystemischen Sichtweise in der Sonderpädagogik. Erfahrungen und Überlegungen aus einem Frühförderprojekt. In: Eberwein, H. (Hrsg.): *Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden, Anwendungsbeispiele*. Berlin. S. 207 – 221

SANDER, A. (1988): Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage 2002. Weinheim und Basel. S. 99 – 106

SANDER, A. (1991): Integration behinderter Schüler und Schülerinnen auf ökosystemischer Grundlage. In: Sander, A. & Raidt, P. (Hrsg.): *Integration und Sonderpädagogik. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik Band 6*. 2. Auflage 1992. St. Ingbert. S. 41 – 47

SANDER, A. (1998): Kind-Umfeld-Analyse: Diagnose bei Schülern und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): *Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen*. Weinheim. S. 6 – 19

SANDER, A. (1999a): Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: Eberwein, H. (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. 5., ergänzte und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel, S. 99 – 107

SANDER, A. (1999b): Ökosystemische Ebenen integrativer Schulentwicklung – ein organisatorisches Innovationsmodell. In: Heimlich, Ulrich: *Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration*. Stuttgart. 33 – 44

SANDER, A. (2002a): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter, A./Boppel, W./Meschenmoser, H. (Hrsg.): Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der nationalen Fachtagung vom 14. bis 16. November 2001 in Schwerin. Middelfart, DK. S. 143 – 164

SANDER, A. (2003): Über Integration zur Inklusion. Entwicklungen der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf auf ökosystemischer Grundlage am Beispiel des Saarlandes. St. Ingbert

SANDER, A. (2004a): Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas. In: Sander, A. & Schnell, I. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn / Obb.. S. 11 – 21

SANDER, A. (2004b): Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 5 2004. S. 240 – 244