



Schriftleitung: Prof. Dr. Erik Weber, Universität Erfurt, Postfach 900291, 99105 Erfurt, Tel.: +49 361 737-2271, Fax: +49 361 737-2269, E-Mail: erik.weber@uni-erfurt.de

Ständige Mitarbeiter:innen: Prof. Dr. Georg Feuser, Zürich | Prof. Dr. Christiane Hofmann, Gießen | Prof. Dr. Reimer Kornmann, Heidelberg | Prof. Dr. Rudi Krawitz, Koblenz | Dr. med. Horst Lison, Hannover | Prof. Dr. Holger Probst, Marburg | Prof. Dr. Peter Rödler, Koblenz | Prof. Dr. Alfred Sander, Saarbrücken | Prof. Dr. Ursula Stinkes, Reutlingen | Prof. Dr. Hans Weiss, Reutlingen

Inhalt

Editorial	303
Wider die Resistenz des Ausschlusses im Bildungssystem von als behindert geltenden Menschen	305
Eine Notwendige Erinnerung an das rechtlich Gebotene <i>Georg Feuser</i>	
Geistige (?) Behinderung (?) – intellektuelle (?) Beeinträchtigung (?) – Störungen (?) der Intelligenzsentwicklung (?) – Herausforderungen bei der Gestaltung inklusiver Bildungs- und Teilhabeprozesse für einen unbestimmten (?) Personenkreis	329
<i>Erik Weber</i>	
Partizipative Deinstitutionalisierung durch bedarfsorientierte Wohnberatung	347
<i>Julia Fischer</i>	
Die Würde des Menschen beginnt und endet nicht im Ideenhimmel der Philosophen	365
Vom Kampf um die Menschenrechte <i>Florian Grams</i>	

Behindertenpädagogik in Hessen

Schwerpunktthema: Inklusionsorientierte Diagnostik von Lernverläufen an Übergängen von Jugendlichen und Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten	379
MEIN.Profil	381
Inklusionsorientierte Diagnostik von Lernverläufen an den Übergängen inklusiver Bildung <i>Silke Schreiber-Barsch, Wiebke Curdt & Anette Richter-Boisen</i>	
Aus der Verbandarbeit	395
Impressum	399

Editorial

Behindertenpädagogik 4/2025, 64. Jg., 303–304
<https://doi.org/10.30820/0341-7301-2025-4-303>
www.psychosozial-verlag.de/bp

Liebe Leser:innen,

in einem hochinteressanten Beitrag von *Anne Waldschmidt* zum (nicht nur semantischen) Zusammenhang von *Disability* und *Behinderung* (vgl. auch die Ausführungen von *Erik Weber* zu ihrem Beitrag in diesem Heft) werden grundlegende Diskursfelder rund um den Behinderungsbegriff thematisiert. Bezogen auf Deutschland stellt die Autorin fest, dass

»[I]n Germany there is a whole host of ›medicalized applied fields‹ (Linton 1998, 525) that claim competence for *Behinderung*. At the same time, these ›Not Disability Studies‹ (ibid.) imply that disability exists as a fact, and they tend to deny or ignore that disability is a social category in need of explication and critical reflection« (Waldschmidt, 2024, S. 139).

Dass die *Behindertenpädagogik* immer wieder und kontinuierlich Beiträge publiziert, die dem oben Genannten entgegenstehen, wird auch in diesem Heft eindrücklich dokumentiert: So wendet sich *Georg Feuser* abermals eindrücklich gegen die *Resistenz des Ausschlusses im Bildungssystem*, *Erik Weber* befasst sich (im Rahmen seiner hier wiedergegebenen Antrittsvorlesung an der Universität Erfurt) kritisch mit der Begriffsgeschichte rund um den Problem-begriff der sogenannten *geistigen Behinderung* im Kontext zu gestaltender inklusiver Bildungs- und Teilhabeprozesse, *Julia Fischer* skizziert eine *partizipative Deinstitutionalisierung durch bedarfsorientierte Wohnberatung* und *Florian Grams* beleuchtet den nicht abgeschlossenen *Kampf um die Menschenrechte* von als behindert bezeichneten Personen.

Vielleicht rekurrieren alle diese Beiträge mehr oder weniger direkt auf etwas, was *Stinkes* (2024) jüngst (in einem überaus lesenswerten, klugen und dem Menschen zugewandten Buch) als *Antwortverhältnisse* beschreibt: »Denn es gibt keine Geschichte über einen einzelnen Menschen, weil wir unter den Augen der Anderen existieren und selbst ein lebendiges Verhältnis sind« (Stinkes, 2024, Buchrücken).

Denn die Erkenntnis (so ein zentraler phänomenologischer Gedanke), dass in der Begegnung mit dem anderen Menschen »eine *Differenz* aufscheint, die

diesen anderen Menschen nicht wie einen Gegenstand mit einem anderen Gegenstand vergleicht, sondern dass sich diese *Andersheit in der Begegnung* zeigt, indem sie sich *nicht zeigt*« (vgl. ebd., S. 34), hat entschiedenen Einfluss darauf, wie wir miteinander umgehen, wie wir verstehen, uns verständigen und einander begleiten. Mögen die hier dokumentierten Beiträge dazu beitragen helfen, dass sich diese Erkenntnis in pädagogischen Prozessen konkretisieren lässt.

Ich wünsche wie immer eine interessierte Lektüre.

Erik Weber
Die Redaktion

Literatur

Stinkes, U. (2024). *Antwortverhältnisse. Anni N. und das Nichtzuhausesein in der Welt*. Münster, Heidelberg: Universitätsverlag Winter (Edition S).

Waldschmidt, A. (2024). Disability = Behinderung? The Conceptual History of a Social Category in Germany from a Disability Studies Perspective. In S. M. Hilger (Hrsg.), *The Health Humanities in German Studies* (S. 139–159). London, New York: Bloomsbury Academic.

Wider die Resistenz des Ausschlusses im Bildungssystem von als behindert geltenden Menschen

Eine Not-wendige Erinnerung an das rechtlich Gebotene

Georg Feuser

Behindertenpädagogik 4/2025, 64. Jg., 305–328
<https://doi.org/10.30820/0341-7301-2025-4-305>
www.psychosozial-verlag.de/bp

»Aufrichtig denken heißt *für* alle denken, selbst
wenn man *gegen* alle denkt.«
Romain Rolland (1866–1944)¹

Zusammenfassung: Auch im fünften Jahrzehnt der Entwicklung der Integration resp. Inklusion ist für viele als behindert kategorisierte bzw. eines »sonderpädagogischen Förderbedarfes« für bedürftig gehaltene Kinder und Jugendliche der Ausschluss von der Teilhabe am regulären Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU), der sich im Erwachsenenalter in alle Lebensbereiche hinein fortsetzt, sei es Arbeit, Wohnen oder das breite Spektrum kultureller Teilhabe, und ihre Zwangsinklusion in homogene Sondersysteme ungebrochene und überwiegend auch unwidersprochene Praxis. Dieser Beitrag verweist auf diese Prozesse, die Menschen z. B. auch aus Gründen von Migration, Armut, marginalen und anderen einschränkenden Lebensverhältnissen widerfahren, erinnert an das diesbezüglich bestehende, völkerrechtskonforme Menschenrecht auf Inklusion, das nationales Recht ist – und fortwährend *ent-setzt* wird. Das konstituiert ein Appartheidssystem, das mit dem Begriff »separate but equal« gekennzeichnet werden kann und auf vielen Ebenen politisch aufrecht erhalten bleibt, was exemplarisch aufgezeigt wird – bis in die Kreise der vom Verfassungsschutz als »gesichert rechtsextrem« beurteilten AfD, aber: historisch gesehen, dieser nicht originär entstammt. In sieben Punkten werden die bedingenden historischen Prozesse skizziert und auf den von Bourdieu aufgezeigten »Staatsgeist«, verwiesen, der uns denken lässt, wie wir denken. Es ist immer

1 Rolland, R. (1989). *Clémambault. Geschichte eines freien Gewissens im Kriege*. Berlin: Verlag Rütten & Loening (Original 1920; dt. Stefan Zweig 1922). Zit. nach: Dines, 2006, S. 236.

die Zustimmung zu etwas Gesagtem, das das Gesagte Realität werden lassen kann.

Schlüsselwörter: Exklusion, Integration/Inklusion, UN-BRK, Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem, Herrschaft, Macht, Institution, »Staatsgeist«

Against the resistance of exclusion in the education system of people considered to be disabled

A necessary reminder of what is legally required

Abstract: Even in the fifth decade of the development of integration and inclusion, for many children and young people categorized as having disabilities or deemed to have »special educational needs«, exclusion from participation in the regular education, training, and instruction system (EBU) which continues into adulthood in all areas of life, e.g. professional work, housing, or the broad spectrum of cultural participation, and their forced inclusion in homogenous special systems remains an unbroken and largely unchallenged practice. This article points to these processes, which people experience, for example, due to migration, poverty, marginal, and other restrictive living conditions, and reminds us of the existing human right to inclusion, which is national law – and is continually being violated. This constitutes an apartheid system that can be characterized with the term »separate but equal« and is politically maintained on many levels, as is demonstrated by examples – even in the circles of the AfD, which the Federal Office for the Protection of the Constitution considers »certainly right-wing extremist«, but historically speaking, does not originate from this party. In seven points, the determining historical processes are outlined and reference is made to the »state spirit« identified by Bourdieu, which makes us think the way we think. It is always the consent to something said that can make it become reality.

Keywords: exclusion, integration/inclusion, UNCRPD, education, training, and teaching system, domination, power, institution, »state spirit«

Die zu behandelnde Thematik fokussiert Begriffe wie *Bildung*, *Exklusion*, *Inklusion*, *Macht*, *Herrschaft*, *Staatsgeist*, *Institution* und *Behinderung*. Auf der »Hinterbühne« der mit diesen Begriffen skizzierten gesellschaftlichen Kontexte spielen sich über lange Zeiträume komplexe gesellschaftshistorische Prozesse ab, sie verdichten sich und schreiben sich, wieder auf der »Vorderbühne« imponierend, in die Zukunft hinein fort. Sie enzyklopädisch erfassen zu wollen, wäre ein Werk, an dem über lange Zeiträume multi- und interdisziplinär zu arbeiten wäre. Hier werde ich mich auf einen kleinen exemplarischen Aufriss begrenzen müssen.² Dem stelle ich eine knappe Skizze einiger i. e. S.

2 Siehe z. B. das *Enzyklopädische Handbuch der Behindertenpädagogik*, erschienen im Verlag W. Kohlhammer in zehn Bänden unter der übergeordneten Thematik Behinderung, Bildung,

der den Aus- und Einschluss von als behindert klassifizierten Menschen aus dem gesamten *regulären* institutionalisierten Erziehungs- und Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU) bewirkenden Strukturmerkmale und Funktionsprinzipien voran, die in der Spanne von der Frühen Bildung über das Schulsystem bis in die tertiären Bereiche des Studien- und beruflichen Ausbildungssystems und bis in die Erwachsenenbildung hinein wirksam sind. Sie alle sind historisch so geworden und mithin auch veränderbar, aber sie werden als überzeitlich existent wahrgenommen:

Der Ausschluss aus dem Bildungssystem im Allgemeinen und aus dem Schulsystem im Besonderen erfolgt, in allgemeinster Weise auf den Begriff gebracht, *im System* durch die Feststellung eines *Leistungsversagens*. Dies vor allem bezogen auf das Lern- und Sozialverhalten und die Persönlichkeitsentwicklung, wiederum wesentlich fokussiert auf die Dimensionen einer affektiv-emotionalen, kommunikativ-sozialen und kognitiven Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsfähigkeit in Relation zu normativen Erwartungshaltungen des Systems hinsichtlich der Nützlichkeit und Verwertbarkeit seiner Nutzer:innen in gesellschaftlich für relevant erachteten Produktions-, Konsumtions- und Reproduktionsfunktionen. Outputorientierte Prüf- und Messverfahren sollen dabei die normwertorientierten Erwartungshaltungen, die auf die Lernenden gerichtet sind, als objektiv und damit im Sinne einer Chancengleichheit als gerecht erscheinen lassen.

Die zum Ausschluss aus der »Regelschule« führenden Selektionsprozesse sind mit dem Einschluss in Sondersysteme des EBU gekoppelt. Sie werden fachlich z. B. mit der Feststellung eines vermeintlichen »sonderpädagogischen Förderbedarfs« begründet, der testbasiert alibierte und dadurch als objektive Realität angesehen werden soll. Es wird angenommen, dass der »sonderpädagogischen Förderbedarf« im System von Sonderkindergärten, Sonderklassen und Sonderschulen quasi automatisch eingelöst wird.³ De Jure legitimiert diese Feststellung den bildungspolitisch vorgegebenen, administrativen Vollzug des Verweises aus dem Regelschulsystem und die Einweisung in das dazu parallel verlaufende Sonderschulsystem.⁴ Die Einweisung in dieses kann schließlich

Partizipation. Die Herausgeber:innen der Bände sind Iris Beck, Georg Feuser, Wolfgang Jantzen (†) und Peter Wachtel; Gesamtherausgeber: Wolfgang Jantzen.

- 3 Sonderkindergärten, Sonderklassen und Sonderschulen werden vergleichbar den politisch eingeforderten wissenschaftlichen Nachweisen, wie sie in Bezug auf die Effizienz und Zutatbarkeit integrativer Regelschulung von Beginn der Integrationsentwicklung an (heute: Inklusion) eingefordert wurden, keinem Qualitätsmanagement und keiner Funktionskontrolle unterzogen. Dabei wird so getan, als sei der »sonderpädagogische Förderbedarf« eine objektive Größe an sich. Er hat keine fundierte humanwissenschaftlich definierte Bedeutung und leitet sich nur aus der Kategorisierung von Kindern und Jugendlichen als behindert ab, deren »Förderung« (von Erziehung und Bildung zu sprechen, ist damit aufgegeben) separativ erfolgt. Es wird damit das Versagen einer Schule und ihres Unterrichts an den Kindern als deren individuelles Unvermögen ausdrückt.
- 4 Im Sinne des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas werden Zuschreibungen eines »sonderpädagogischen Förderbedarfs« auch dazu »missbraucht«, die in der Regel bestehende personale

auch unmittelbar erfolgen, wenn im Vorfeld des Schuleintritts im Rahmen des Besuchs eines Sonderkindergartens und/oder durch diagnostische Verfahren ein »sonderpädagogischer Förderbedarf« festgestellt und von vornherein angenommen wird, dass der Besuch einer Regelschule nicht erfolgreich sein kann.

Schließlich kann auch aus heil- und sonderpädagogischen Institutionen ausgeschlossen und z. B. in psychiatrische Einrichtungen oder ins Heimwesen eingeschlossen werden, wenn es sich um sehr schwere Beeinträchtigungen, herausfordernde Verhaltensweisen oder auch, wie im Jargon der Jugendhilfe ausgedrückt, um »Systemsprenger« handelt (Feuser, 2022).

Diese systemimmanenten Prozesse haben eine extrem große Tendenz, ihre Organisationsform und die korrespondierenden institutionellen Strukturen zu erhalten, die für die Trägerorganisationen des außerschulischen Behindertenbetreuungswesens durchaus finanziell hoch lukrativ sind. Dies entgegen den Bedürfnissen ihrer Klientel und, bezogen auf das EBU, ohne die aus humanwissenschaftlichen Erkenntnissen über menschliches Lernen und menschliche Persönlichkeitsentwicklung resultierenden notwendigen strukturellen Transformationen in diesem umzusetzen, was gesellschafts- und bildungspolitisch nicht nur als legitim erachtet, sondern geradezu *de jure* »verordnet« ist – im Widerspruch zu geltendem Recht, an das zu erinnern ist. Diesen Zusammenhängen wenden wir uns hier exemplarisch zu.

Geltendes Recht

Am 26. März 2009 ist das von der Generalversammlung der Vereinten Nationen 2008 in New York verabschiedete »Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen«, die sogenannte, 50 Artikel umfassende UN-Behindertenrechtskonvention (kurz: UN-BRK) und dass sie ergänzende Fakultativprotokoll mit weiteren 18 Artikeln in Deutschland in Kraft getreten⁵ und nationales Recht geworden; ein Menschenrecht! Gemäß Artikel 1 dient die UN-BRK dem Zweck, »den *vollen* und *gleichberechtigten* Genuss *aller Menschenrechte und Grundfreiheiten* durch *alle* Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern«.⁶

Unterbesetzung von Schulen gerade auch in Feldern der Integration/Inklusion durch damit zu gewinnendes zusätzliches Personal zu kompensieren. Das erklärt z. T. auch den Anstieg der Schüler:innen mit erhöhtem bzw. Sonderpädagogischen Förderbedarf.

5 Zur Kenntnisnahme der UN-Behindertenrechtskonvention siehe: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf (22.09.2025). Das Fakultativprotokoll beinhaltet das Reglement eines Individualbeschwerde- und Untersuchungsverfahrens, das am 03. Mai 2008 völkerrechtlich in Kraft getreten ist. Die UN-BRK ist in Österreich am 26. Oktober 2008 in Kraft getreten; in der Schweiz am 15. Mai 2014.

6 Hervorhebungen im Text (kursiv) sind vom Verfasser dieses Beitrags.