



Pädagogische Hochschule Heidelberg
Fakultät I – Institut für Sonderpädagogik
Arbeitsbereich: Sonderpädagogische Grundlagen und Handlungsfelder

Selbstbestimmung als Provokation Kritik einer (sonder-)pädagogischen Leitvorstellung

Wissenschaftliche Hausarbeit
im Rahmen der ersten Staatsprüfung
für das Lehramt an Sonderschulen SPO 2003

eingereicht bei:
Herrn Prof. Dr. Gerhard Härle und Frau Prof. Dr. Kirsten Puhr
Heidelberg, Frühling 2014

verfasst von:
Jens Geldner
1. Fachrichtung: Blindenpädagogik
2. Fachrichtung: Sprachbehindertenpädagogik

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Hausarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Hausarbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen sowie für Quellen aus dem Internet.

Heidelberg, den

„Die Ethik erfordert, dass wir uns gerade in dem Moment unseres Unwissens aufs Spiel setzen, wenn das, was uns prägt, von dem abweicht, was vor uns liegt, wenn in unserer Bereitschaft, uns im Verhältnis zu anderen aufzulösen und anders zu werden, unsere Chance liegt, menschlich zu werden.“

JUDITH BUTLER (2007: 180)

INHALT

| | | |
|-------|---|-----------|
| 1 | EINLEITUNG | 9 |
| 2 | SELBSTBESTIMMUNG ALS PROFESSIONELLE LEITVORSTELLUNG | 12 |
| 2.1 | SELBSTBESTIMMUNG ALS ANTHROPOLOGISCHE GRUNDANNAHME UND PÄDAGOGISCHES ZIEL | 14 |
| 2.1.1 | DOMINANTES BEGRIFFSVERSTÄNDNIS IN BEHINDERTENHILFE UND SONDERPÄDAGOGIK | 14 |
| 2.1.2 | FOLGEN DER LEITVORSTELLUNG FÜR DAS PROFESSIONELLE SELBSTVERSTÄNDNIS UND HANDELN | 17 |
| 2.2 | KRITISCHE POSITIONEN UND VERSCHIEBUNGEN DER LEITVORSTELLUNG | 22 |
| 2.2.1 | DAS MODERNE SUBJEKT ALS KONSTRUKTION | 22 |
| 2.2.2 | DAS RELATIONALE SUBJEKT | 28 |
| 2.2.3 | SELBSTBESTIMMUNG ALS SELBSTKLASSIFIKATION | 33 |
| 2.3 | ZUSAMMENFÜHRUNG DER POSITIONEN SOWIE GEDANKEN ZUM WEITEREN VORGEHEN | 36 |
| 3 | SELBSTBESTIMMUNG UND SUBJEKTIVATION | 39 |
| 3.1 | „INTERPELLATION“ ODER DIE FUNDAMENTALE ABHÄNGIGKEIT VOM ANDEREN | 41 |
| 3.2 | „DISKURS“ ALS ORT DER ANRUFUNG | 47 |
| 3.3 | „PERFORMATIVITÄT“ DER „MACHT“ | 54 |
| 3.4 | ÜBER DIE „HANDLUNGSFÄHIGKEIT“ HINAUS - „WIDERSTAND“ ALS ORT DER SELBSTBESTIMMUNG | 61 |
| 3.4.1 | „WIDERSTAND“ UND „SUBVERSIVE PRAXEN“ | 64 |
| 3.4.2 | „WIDERSTAND“ UND „ANERKENNUNG“ | 66 |
| 3.4.3 | „WIDERSTAND“ UND „VERANTWORTUNG“ | 68 |
| 3.4.4 | ZUSAMMENFÜHRUNG: WIDERSTAND UND SELBSTBESTIMMUNG | 70 |
| 4 | SELBSTBESTIMMUNG ALS PROVOKATION FÜR DIE (SONDER-)PÄDAGOGIK | 72 |
| 5 | SELBSTKRITIK | 80 |
| 6 | LITERATUR | 83 |

1 Einleitung

Das moderne Subjekt versteht sich als „irreduzible Instanz der Reflexion, des Handelns und des Ausdrucks“ (RECKWITZ 2008: 12). Im Einklang hiermit findet es seine „Grundlage nicht in den kontingenten äußeren Bedingungen“ (ebd.), sondern nur in sich selbst. Als vernunftbegabtes Subjekt gilt der Mensch daher als fähig zur Selbstbestimmung und hat hierzu auch das Recht.

Die Aufhebung der Rezeptpflicht für die Pille danach als Mittel der körperlichen Selbstbestimmung¹, die Erwirkung eines neuen Datenschutzrechts zur Absicherung der informationellen Selbstbestimmung², eine Bildungsplanreform zur Unterstützung sexueller Selbstbestimmung³ oder eine Petition gegen diese Bildungsplanreform für den Erhalt der sexuellen sowie der erzieherischen Selbstbestimmung⁴. Das sind nur vier Beispiele aktueller gesellschaftlicher Auseinandersetzungen, bei denen sich Subjekte in der Legitimation ihrer Forderungen auf ihr Recht zur Selbstbestimmung berufen. Was hierunter verstanden wird, ist jedoch keinesfalls immer direkt ersichtlich und kann, wie am Beispiel der Bildungsplanreform in Baden-Württemberg erkennbar, durchaus unterschiedlich interpretiert werden. Die Befürworter_innen der Reform betrachten die Vermittlung von Wissen zu LGBT-Lebensformen⁵ als Voraussetzung für die sexuelle Selbstbestimmung der Schüler_innen. Ihre Gegner_innen sehen in dem Entwurf des Bildungsplans jedoch die Gefahr der Indoktrination der Kinder und somit eine Einschränkung deren Selbstbestimmung. Darüber hinaus fürchten Eltern um ihr Selbstbestimmungsrecht in Bezug auf die Erziehung der eigenen Kinder. Dieses Beispiel zeigt die Unschärfe des Konzepts der Selbstbestimmung, unterstreicht jedoch auch seine Bedeutung für das moderne Subjekt und hiermit verbundene gesellschaftliche Auseinandersetzungen.

¹ <http://www.02elf.net/politik/selbstbestimmung-nicht-nur-auf-rezept-fuer-die-freigabe-der-pille-danach-376092> (Stand: 25.02.2014)

² <https://www.datenschutz.de/recht/grundlagen/> (Stand: 25.02.2014)

³ <http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.kretschmann-zur-sexuellen-vielfalt-wir-indoktrinieren-im-unterricht-keine-kinder.1dca37e8-e54c-4176-9244-f86eb4b3faad.html> (Stand: 25.02.2014)

⁴ <https://www.openpetition.de/petition/online/zukunft-verantwortung-lernen-kein-bildungsplan-2015-unter-der-ideologie-des-regenbogens> (Stand: 25.02.2014)

⁵ Die Abkürzung LGBT (= Lesbian, Gay, Bisexual, Trans) steht für die heterogene Gruppe von Menschen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie in ihrer sexuellen Orientierung und Geschlechtsidentität nicht der Heteronormativität der Mehrheitsgesellschaft entsprechen.

Seit den 1980er-Jahren haben Menschen mit Behinderung mehr oder weniger erfolgreich versucht, sich diese Anerkennung des Status eines selbstbestimmten Subjekts ebenfalls zu erkämpfen (vgl. ROCK 2001: 12). Zunächst eher auf die Diskussion innerhalb der Selbstvertretungsgruppen beschränkt, dehnte sich die Bedeutung des Themas ‚selbstbestimmt leben mit Behinderung‘ in den 1990er-Jahren weiter auf die professionellen Disziplinen aus (vgl. FORNEFELD 2009: 183; RITTMAYER 2001: 142) und im Zuge der Bestrebungen hin zu einer inklusiven Gesellschaft erfährt es heute eine immer größere gesamtgesellschaftliche Aufmerksamkeit.⁶

Trotz der Bedeutung des Begriffes der Selbstbestimmung für Menschen mit Behinderung und die entsprechenden Professionen bleibt jedoch auch in diesem Kontext unklar, was genau unter ‚Selbstbestimmung‘ verstanden werden soll. Handelt es sich hierbei um ein Wesensmerkmal des Menschen (vgl. HAHN 1999: 19) oder vielmehr um eine zu erlernende Fähigkeit (vgl. KLAUß 1999: 74)? Bezieht sich der Begriff der Selbstbestimmung auf die eigenständige Gestaltung des gesamten Lebens oder werden spezifische Bereiche fokussiert (vgl. GLASER 2009: 88)? Stehen hierbei rationale Entscheidungen oder vielmehr die Stillung der eigenen Bedürfnisse im Vordergrund der Diskussion (vgl. THEUNISSEN 2010: 183)? Letztlich gilt es auch die Frage nach gesellschaftlichen und interpersonellen Bedingungen der Selbstbestimmung zu stellen (vgl. KLAUß 2008: 107). Denn kritische Stimmen merken an, dass eine Absolutsetzung des unabhängigen Individuums Gefahr laufe, „die Konstituierung des Selbst als und im Prozess der Auseinandersetzung mit Anderen und der Umwelt weithin auszublenden“ (THEUNISSEN 2010: 184).

Im Anschluss an diese Fragen sollen im Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit die unterschiedlichen Verständnisse von ‚Selbstbestimmung‘ innerhalb der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen diskutiert werden. Hierbei wird deutlich, dass die Konstitution des Subjekts in seinen Verhältnissen zu Anderen und der Gesellschaft dort nicht ausreichend in den Blick gerät, wo Selbst- und Fremdbestimmung in ein dichotomes Verhältnis gesetzt werden. Deshalb sollen auch solche Stimmen zu Wort kommen, die für eine Verschiebung des Verständnisses von Selbstbestimmung innerhalb der professionellen Disziplinen

⁶ Ein Beispiel hierfür ist die aktuelle Kampagne von Aktion Mensch <http://www.aktion-mensch.de/inklusiv/selbstbestimmt-leben.php> (Stand: 25.02.2014)

plädieren und hierbei die erwähnten konstitutiven Bedingungen thematisieren. Eine Zusammenschau dieser verschiedenen Ansätze wird schließlich zeigen, dass die Erarbeitung eines Konzepts der Selbstbestimmung nötig ist, welches sowohl die gesellschaftlichen, als auch die intersubjektiven Verhältnisse des Subjekts berücksichtigt. Kapitel 3 verfolgt deshalb das Ziel, ein Konzept der Selbstbestimmung zu beschreiben, welches die Dichotomie von Selbst- und Fremdbestimmung aufgibt, indem es das Subjekt als Ergebnis seiner Verhältnisse anerkennt. Hierfür wird JUDITH BUTLERS Theorie der Subjektivation aufgegriffen und mit Hilfe der für ihre Arbeiten zentralen Begriffe ‚Interpellation‘, ‚Diskurs‘, ‚Performativität‘ und ‚Widerstand‘ erläutert. Im Rahmen des Kapitel 4 sollen die Ergebnisse der unterschiedlichen Teile der Arbeit zusammengeführt und hieraus eine ethische Perspektive für die Sonderpädagogik und die Behindertenhilfe abgeleitet werden. Diese Perspektive wird insbesondere auf aktuelle Herausforderungen der Disziplinen, wie zum Beispiel die Diskussion um ein inklusives Schulsystem, zu beziehen sein. Die hierbei entstehende Perspektive auf die Sonderpädagogik sowie die Behindertenhilfe kann als Provokation an diese aufgefasst werden, insofern sie deren Selbstverständnis radikal in Frage stellt.

Bevor nun die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema dieser Arbeit beginnen kann, gilt es noch eine Begriffsklärung voran zu stellen. Vor allem im zweiten Kapitel wird der Versuch unternommen, konsequent zwischen Behindertenhilfe und Sonderpädagogik zu unterscheiden. Diese Unterscheidung ist in einem systemtheoretischen Sinn als gedankliche Ordnung von beobachteten Sachverhalten zu verstehen und dient damit der Komplexitätsreduktion (vgl. WANSING 2005: 22). Sie begründet sich im vorliegenden Fall durch die Tatsache, dass verschiedene Verständnisse von Selbstbestimmung im professionellen Umgang mit Menschen mit Behinderungen ausgemacht und jeweils unter einem der beiden Systeme zusammengefasst werden können. Die Unterscheidung von Behindertenhilfe und Sonderpädagogik im Rahmen dieser Arbeit basiert somit weder auf der Zuordnung zum schulischen oder außerschulischen Bereich, noch zu einem bestimmten Alter der Zielgruppe. Sie leitet sich vielmehr von der jeweiligen systemimmanenten Kommunikation in Bezug auf die Leitvorstellung ‚Selbstbestimmung‘ ab.

2 Selbstbestimmung als professionelle Leitvorstellung

Seit Mitte der 1990er-Jahre gilt das Konzept der Selbstbestimmung als eine neue Leitvorstellung⁷ der Sonderpädagogik (vgl. FORNEFELD 2009: 183; RITTMAYER 2001: 142), wobei sich vor allem in der Geistigbehindertenpädagogik Fragen um diesen Themenkomplex zum dominanten Diskussionsanlass entwickelt haben (vgl. LINDMEIER 1999: 209).

Der Ursprung dieser Leitvorstellung wird in der „Selbstbestimmt Leben-Bewegung“ verortet, die in den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts von Mitgliedern der Behindertenbewegung angestoßen wurde (vgl. ROCK 2001: 12f.). Inspiriert von der „Independent-Living-Bewegung“ in den USA unternahmen sie unter Berufung auf ihre Bürgerrechte den Versuch, die Unterbringung in segregierenden Institutionen zu beenden sowie die Möglichkeit der eigenständigen Gestaltung der benötigten Unterstützungsmaßnahmen zu erwirken (vgl. WALDSCHMIDT 2003: 14; ROCK 2001: 12). Letztendlich forderten sie damit ein, was Frauen und Schwarze bereits zuvor mehr oder weniger erfolgreich für sich in Anspruch genommen hatten: den „Subjektstatus“ (WALDSCHMIDT 2003: 16). Neben der gleichberechtigten Partizipation an der Gesellschaft wurde hierunter vor allem die Anerkennung der Möglichkeit verstanden, elementare Entscheidungen bezüglich des eigenen Lebens selbst zu treffen. Als Initialzündung für eine disziplinäre Auseinandersetzung mit dem Wunsch nach Selbstbestimmung kann der 1994 von der Bundesvereinigung Lebenshilfe veranstaltete Kongress „Ich weiß doch selbst, was ich will ...“ und die Veröffentlichung des entsprechenden Tagungsbandes (BUNDESVEREINIGUNG LEBENSILFE 1996) angesehen werden. Mit dem Ziel „Menschen selbst entscheiden zu lassen und Bevormundung abzubauen“ (KLAUß 2008: 99) sollten Maßnahmen zur Ermöglichung der Selbstbestimmung auf allen relevanten Bereichen der

⁷ Der Begriff ‚Leitvorstellung‘ wird hier im Anschluss an RITTMAYER (2001: 144) verwendet. Einige Autoren sprechen im Zusammenhang mit der wachsenden Bedeutung des Begriffs der Selbstbestimmung auch von einem neuen Paradigma (vgl.: NIEHOFF 1993; FORNEFELD 2000: 28). Dies lehnt RITTMAYER im Anschluss an THIMM (1997: 223) ab. So löse die Idee der Selbstbestimmung andere Ideen der Sonderpädagogik nicht ab, sondern ergänze diese, weshalb in der ursprünglichen Bedeutung nach KUHN (1988) nicht von einem Paradigmenwechsel gesprochen werden könne. Diese Position findet auch Ausdruck in Begriffen wie „Orientierungsprinzip“ (LINDMEIER 1999) oder „Leitidee“ (ROCK 2001; KLAUß 2008). Zur Verwendung des Begriffs ‚Paradigma‘ in der Sonderpädagogik siehe auch HILLENBRAND 1999.

Behindertenhilfe angestrebt werden (vgl. ebd.: 97f.). Schließlich kam es auch zu Veränderungen in der Theorie und der Praxis der Sonderpädagogik.

„Selbstbestimmung“ erscheint in dieser ersten historischen Annäherung zunächst als ein Begriff der Behindertenpolitik. Von Menschen mit Behinderungen massiv eingefordert, übernahmen die Behindertenhilfe sowie die Sonderpädagogik diese Forderung schließlich. Der Bedeutungszuwachs der Selbstbestimmung für die disziplinäre Auseinandersetzung ist somit „nicht so sehr ein Ergebnis der Reflexionen von Wissenschaftlern, sondern der Initiative von Menschen mit einer Behinderung“ (RITTMAYER 2001: 142) zuzuschreiben. In dieser Übernahme oder Aneignung der Leitvorstellung „Selbstbestimmung“ kam es in den einzelnen Disziplinen zu jeweils unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Bedeutungsverschiebungen.

Unter Begriffen wie „Subjektzentrierung“ (vgl. LINDMEIER 1999: 212), „Kundenorientierung“ (vgl. WANSING 2005: 164) und „De-Institutionalisierung“ (vgl. NIEHOFF 1993: 292) findet in der Behindertenhilfe eine Orientierung an den Bedürfnissen der Menschen mit Behinderung statt, weshalb vor allem deren Entscheidungsfreiheit ins Zentrum des Interesses rückt. Vereinzelt wird hierbei jedoch kritisch darauf aufmerksam gemacht, dass mit der Inanspruchnahme der Selbstbestimmung durch Menschen mit zugeschriebener Behinderung auch die Gefahr des Abbaus von für sie notwendigen sozialstaatlichen Maßnahmen zu Gunsten einer Verantwortung gegenüber dem eigenen Selbst einhergehe (vgl. WADSCHMIDT 2003: 19).

In der Sonderpädagogik wird „Selbstbestimmung“ als zu erwerbende Kompetenz thematisiert. Im Gegensatz zu Maßnahmen der Behindertenhilfe, die sich auf die Ermöglichung von Selbstbestimmung beziehen, stehen hier also Maßnahmen zu ihrer Anbahnung im Fokus. Doch „[e]in Mensch, der zur Selbstbestimmung durch andere, d.h. durch sozialen Einfluss gebracht werden muss, hat eben den Grund seiner Selbstbestimmung nicht mehr in sich, sondern außerhalb seiner selbst, in sozialen Beziehungen.“ (SCHÄFER 2005: 97) Die Tatsache, dass die geplante Anbahnung von Selbstbestimmung eben diese bereits im Anspruch untergräbt, macht im Rahmen einer sonderpädagogischen Auseinandersetzung das den pädagogischen Disziplinen inhärente Paradox zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, Freiheit und Zwang und nicht zuletzt zwischen den Rollen von Professionellen und Betroffenen deutlich.

Im ersten Teil dieser Arbeit soll ein Überblick über die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Begriff der Selbstbestimmung im Kontext von Behinderung entwickelt werden. Neben den bereits angedeuteten unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der Behindertenhilfe sowie der Sonderpädagogik sollen hierbei vor allem unterschiedliche kritische Positionen Erwähnung finden. Die Auswahl der einzelnen Ansätze dient hierbei der Fokussierung des bereits angedeuteten Paradoxons zwischen Selbst- und Fremdbestimmung sowie der unterschiedlicher Bearbeitung des Paradoxons durch die Disziplinen.

2.1 Selbstbestimmung als anthropologische Grundannahme und pädagogisches Ziel

2.1.1 Dominantes Begriffsverständnis in Behindertenhilfe und Sonderpädagogik

„Selbstbestimmung“ erfährt in Auseinandersetzungen im Zusammenhang mit „Behinderung“ zumeist eine synonyme Verwendung zum Begriff der „Autonomie“ (vgl. FORNEFELD 2009: 183), welcher maßgeblich von der aufklärerischen Philosophie IMMANUEL KANTS geprägt wurde. Diese spricht dem Menschen die grundsätzliche Fähigkeit zur Autonomie zu, weshalb mit ihr davon auszugehen ist, „dass wir aufgrund eigener Einsichten und jenseits sozialer Fremdbestimmung in der Lage sind, uns selbst die verbindlichen Regeln für unser Handeln zu geben.“ (SCHÄFER 2005: 41) Der Mensch erscheint deshalb als ‚Grund seiner selbst‘ und nicht weiter als abhängig von weltlichen und religiösen Autoritäten (vgl. ebd.) sowie von Sitte und Tradition (vgl. KOLLER 2009: 26). Es existiere somit außerhalb des Selbst keine Instanz mehr, wie SCHÄFER mit KANT bemerkt, auf die „man sich stützen könnte: Man ist auf die eigene Einsicht und das eigene Urteil angewiesen. Man kann nun auch weiterhin bestimmte soziale Regeln für sinnvoll halten und sich an ihnen orientieren, aber legitim ist das nur noch als eigene Entscheidung, als Selbstbestimmung.“ (SCHÄFER 2005: 42)⁸ Im Anschluss an dieses aufklärerische Denken erscheinen Autonomie und

⁸ Entscheidungen und Urteile müssen jedoch unter Berufung auf die Vernunft getroffen werden. SCHÄFER weist darauf hin, dass das Individuum und die Gesellschaft nur als voneinander getrennt gedacht werden können, so lange es „ein die soziale Regel transzendierendes allgemeines ‚Gesetz‘“ (SCHÄFER 1996: 177) wie die Vernunft, Gott oder die Natur gebe. „Man braucht also ein ‚Drittes‘, um die Differenz von Individuum und sozialer Regel zu konstituieren“ (ebd.).

Heteronomie bzw. Selbstbestimmung und Fremdbestimmung als unversöhnlicher Widerspruch (vgl. PLEINES 1996:136).

Mit diesem kantianischen Verständnis von Selbstbestimmung und Autonomie ist auch die Diskussion in der Behindertenhilfe bis heute eng verbunden (vgl. FORNEFELD 2009: 184). Selbstbestimmung wird als „Unabhängigkeit, Selbstverwaltung und Entscheidungsfreiheit“ (ebd.: 183) in Abgrenzung zu „Abhängigkeiten und Formen der Fremdbestimmung behinderter Menschen“ (ebd.) thematisiert. KLAUß fasst diese Diskussion unter dem Begriff der ‚Selbstgesetzgebung‘ zusammen (vgl.: 2008: 94). Im Fokus steht dabei vor allem der Begriff der Entscheidungsfreiheit (vgl. ROCK 2001: 13). So wird Selbstbestimmung als Fähigkeit verstanden, „das eigene Leben zu gestalten und in Bezug auf die eigene Lebensqualität frei von allen unnötigen, übermäßigen externen Einflüssen, Einmischungen oder Beeinträchtigungen selbst Entscheidungen treffen zu können.“ (GLASER 2009: 88)⁹ Diese Forderung richtet sich vor allem in Richtung der in Anspruch genommenen Maßnahmen, die „a la carte zu wählen“ (KENNEDY; LEVIN 1999: 1) sind. Selbstbestimmung beinhaltet somit die Möglichkeit des Individuums, selbst zu entscheiden „welche Form der Dienstleistung es wünscht und wer diese zur Verfügung stellt“ (ebd.). Ähnliche Positionen finden sich in den Forderungen von Selbstvertretungsgruppen. So heißt es in einem Forderungskatalog der Gruppe „people first“: „Wichtig ist bei alledem, dass alle Entscheidungen, was gemacht wird, grundsätzlich bei den betroffenen Personen liegen.“ (GÖBEL; PUSCHKE 2002) Auch in Parolen wie „Ich weiß doch selbst, was ich will...“ (BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE 1996) oder „Ich bestimme selbst“ (KLAUß 2008: 117) wird eine Fokussierung auf die Entscheidungsfreiheit deutlich. Von dieser Freiheit wird jegliche Art der Fremdbestimmung abgegrenzt (vgl. MÜHL 1997: 312; STEINER 1999: 104). STEINER sieht eine Bedrohung der Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung, „wenn Fremdbestimmung in der Konstruktion des Hilfesystems vorherrscht“

⁹ Die Überbetonung dieses Aspektes der Selbstbestimmung liegt in der Schwierigkeit begründet, dass vielen Menschen mit Behinderungen die Vernunftfähigkeit abgesprochen wurde und immer noch wird (vgl. WALDSCHMIDT 2012: 23-32). Deshalb sah sich die Sonderpädagogik genötigt, nach eigenen Möglichkeiten der Legitimation für die Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung zu suchen. Viele Arbeiten begründen diese deshalb in Bezug auf Bedürfnistheorien, die den Menschen „als ein sich selbst eigene Reize schaffendes, aktiv Befriedigung suchendes, Wesen“ (LINDMEIER 1999: 213f.) mit der Fähigkeit zur Entscheidungsfreiheit auffassen.

(STEINER 1999: 105). Damit stellt er einen möglichen Zusammenhang her, zwischen den Institutionen der Behindertenhilfe sowie der „Fachlichkeit der Helferinnen“ (ebd.) auf der einen Seite und der Fremdbestimmung von Menschen mit Behinderung auf der anderen Seite.

Dieses Spannungsverhältnis von professioneller Tätigkeit und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung spielt auch in der sonderpädagogischen Debatte eine große Rolle, wobei für diese Auseinandersetzung erneut auf KANT Bezug genommen wird. Die Fähigkeit zur Autonomie gilt nach KANT zwar als menschliche Grundannahme, dennoch muss diese im Sinne einer Anlage unter entsprechender Anleitung zunächst entwickelt werden (vgl. KOLLER 2009: 31). Der aufklärerischen Denker weist der Erziehung daher eine große Rolle zu. „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“ (KANT 1803/1988: 699) Der Zwang, der mit der Erziehung notwendigerweise einhergeht, erscheint für die Kultivierung der Freiheit als unverzichtbar (vgl. KANT 1803/1988: 711). Da Zwang dem Ziel der Selbstbestimmung jedoch diametral entgegensteht, wird seine Anwendung an bestimmte Bedingungen geknüpft und lediglich im Sinne eines in Kauf zu nehmenden Übels toleriert. Dies gilt für den Fall einer drohenden Selbstschädigung des Zöglings, in Bezug auf die Grenzen anderer oder im Interesse einer zukünftigen Freiheit (vgl. KOLLER 2009: 39f.).

Selbstbestimmung wird in der Sonderpädagogik wie bei KANT als noch zu entwickelnde und somit als zu vermittelnde Kompetenz thematisiert (vgl. z.B.: KLAUß 2008: 118ff.). Dieser Anspruch gilt, gleichwohl eine pädagogische Tätigkeit die Selbstbestimmung des (Bildungs-)Subjekts zunächst zu untergraben scheint. So werden Selbstbestimmung und Förderung in der Praxis als „polar zueinander stehende Orientierungs- und Deutungsmuster“ (ROCK 2001: 150) wahrgenommen, wobei sich auch hier die von KANT angeführten Legitimationsgründe pädagogischen Handelns wiederfinden. Ein einschränkendes pädagogisches Handeln wird als berechtigt erachtet, wenn durch eine selbst gewählte Tätigkeit eine Gefahr für den Klienten bestünde (vgl. ROCK 2001: 151), eine soziale Orientierung anzubahnen sei (vgl. KLAUß: 110f.) oder durch die angedachte Maßnahme eine Steigerung der Selbstbestimmung erwartet werden könne (vgl. RITTMAYER: 146). Fremdbestimmung als „notwendiges Bestimmungsstück von Erziehung“ (MÜHL 1996: 312) erscheint somit für eine

Weiterentwicklung als nötig und müsse daher als „Unterlegenheitszumutung“ (ebd.) toleriert werden. Eine solche Argumentationsstruktur kann als Versuch gelesen werden, die Ambivalenz von Selbstbestimmung und pädagogischer Einflussnahme aufzulösen. In jedem Fall ist die Pädagogik dank KANTS Erläuterungen „von der Erziehung zur Freiheit bei dem Zwange“ davon befreit, gegen sich selbst argumentieren zu müssen (vgl. SCHÄFER 2005: 98).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Begriff ‚Selbstbestimmung‘ im professionellen Diskurs überwiegend synonym zu dem Begriff ‚Autonomie‘ verwendet wird. Im Bereich der Behindertenhilfe steht hierbei die Fähigkeit des Menschen im Vordergrund, sich selbst sein eigener Grund sowie transparent zu sein und auf dieser Grundlage unter Bezug auf die eigene Vernunft freie Entscheidungen treffen zu können. Besondere Aufmerksamkeit erfahren hierbei die Bedürfnisse der Menschen mit Behinderung und somit ihre Fähigkeit, frei über die in Anspruch genommenen Dienstleistungen zu entscheiden. In einem dichotomen Verhältnis hierzu steht der Begriff ‚Fremdbestimmung‘.

Die Legitimierung von Fremdbestimmung in Form von pädagogischen Maßnahmen zur Vermittlung der Selbstbestimmung als Kompetenzen steht im Mittelpunkt der sonderpädagogischen Auseinandersetzung. Dem wird insofern Rechnung getragen, als dass fremdbestimmende Elemente der Sonderpädagogik nur dann als legitim erachtet werden, wenn sie der Ermöglichung zukünftiger Selbstbestimmung dienen.

Welche Auswirkungen solche Leitvorstellungen auf das Selbstverständnis sowie das Handeln professioneller Akteure haben, soll im nächsten Kapitel kurz erarbeitet werden.

2.1.2 Folgen der Leitvorstellung für das professionelle Selbstverständnis und Handeln

Als ein bedeutendes Verdienst der Diskussion um Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung kann die Tatsache gelten, „dass sie zu einem selbstkritischen Hinterfragen sonderpädagogischer Theorie und Praxis führt“ (RITTMAYER 2001: 144). Vor allem die Praxis müsse sich nun die Frage gefallen lassen, inwieweit sie Selbstbestimmung ermögliche (vgl. ebd.: 145). Tatsächlich

kam es in Folge der Diskussion unter Stichworten wie ‚Subjektzentrierung‘ (vgl. LINDMEIER 1999: 212), ‚Kundenorientierung‘ (vgl. WANSING 2005: 164) und ‚De-Institutionalisierung‘ (vgl. NIEHOFF 1993: 292) zunehmend zu Veränderungen in der Behindertenhilfe und der Sonderpädagogik. Diese können aufgrund des Umfangs der vorliegenden Arbeit leider nicht erschöpfend diskutiert werden, weshalb im Folgenden einige Maßnahmen exemplarisch angedeutet werden sollen.

Im Hilfesystem für Menschen mit Behinderungen gilt die Fähigkeit zur Selbstbestimmung heute als menschliche Grundeigenschaft (vgl. THEUNISSEN 1997: 56). Vorrangige Zielstellung professionellen Handelns ist daher die Schaffung autonomiefördernder Lebensbedingungen. Entscheidungskompetenzen sollen übertragen, Wahlmöglichkeiten angeboten und Beziehungen enthierarchisiert werden (vgl. ROCK 2001 178-185). Hierfür sind die Unterstützungsmaßnahmen den Bedürfnissen der Klient_innen unterzuordnen, denen man eigene Motive, Ziele und Kompetenzen zutraut und nicht zuletzt einen Kundenstatus zuschreibt (vgl. NIEHOFF 1993: 288f.). Bei diesen Veränderungen gerät vor allem das Selbstverständnis der Professionellen in den Blick. „Gefragt ist ein Helfertypus, der seine Rolle auf Gegenseitigkeit, Gleichgestelltheit und Entfaltung von Selbsthilfepotentialen hin verändert hat und darüber hinaus das Prinzip des Sich-überflüssig-Machens als Ziel und Weg seiner Arbeit ansieht. Die damit einhergehende Verordnungen lauten folgerichtig: reaktiv statt aktiv zu sein, sich zurücknehmen, nicht zu führen“ (BOBZIEN 1993: 49; zit. nach THEUNISSEN 1997: 57). Besonders deutlich wird dieses Anforderungsprofil im Begriff der ‚persönlichen Assistenz‘, der die Machtverhältnisse zwischen hilfegebender und hilfenehmender Person grundlegend in Frage stellt, da Art und Umfang des Hilfebedarfs sowie die Wahl des Personals in der Verantwortung des Menschen mit Behinderung liegt (vgl. NIEHOFF 1993: 289; WANSING 2005: 156).¹⁰ Auch auf institutioneller Ebene zeigt sich dieser Wandel des Hilfesystems. So sind zum Beispiel eine zunehmende Beteiligung von Klient_innen an der Evaluation von Dienstleistungen sowie die zunehmende Einrichtung von Werkstatträten zu beobachten (vgl. KLAUß 2008: 102). Diese Veränderungen sind unter anderem auf

¹⁰ BIEWER (2000: 242) spricht in diesem Zusammenhang von ‚Entwicklungsbegleitung‘, womit er der notwendigen Akzeptanz des ‚Soseins‘ der Klienten durch die Professionellen Ausdruck verleihen will.

konkrete Maßnahmen auf sozialpolitischer Ebene zurückzuführen. So ist die Werkstätten-Mitwirkungsverordnung (WMVO), welche die Rahmenbedingungen für Werkstatträte regelt, eine Folge des 2001 verfassten Sozialgesetzbuches IX. Dieses fasst die bis zu diesem Zeitpunkt vorhandenen Gesetze zur Rehabilitation behinderter Menschen unter der Zielperspektive der Förderung der „Selbstbestimmung und gleichberechtigte[n] Teilhabe“ (§ 1 SGB IX) zusammen (vgl. WANSING 2005: 116). Ein wichtiger Bestandteil des neuen Gesetzes ist die Stärkung des Wunsch- und Wahlrechts der Anspruchsberechtigten (§ 9 SGB IX), weshalb das traditionelle Sachleistungsprinzip um die Möglichkeit der Geldleistungen erweitert wurde. Diese Veränderung steht vor allem im Zusammenhang mit der Möglichkeit zum Persönlichen Budget (§ 17 Abs 2 SGB IX). Waren Menschen mit Behinderung zuvor an die Angebote der Leistungsanbieter gebunden, welche durch die Träger der Sozialhilfe finanziert wurden, erhalten sie nun die Möglichkeit, diese Leistungen selbstbestimmt zu organisieren. Durch direkte Geldleistungen entstehen „sachliche, soziale und zeitliche Entscheidungsspielräume, so dass der Budgetnehmer bestimmen kann, welche Leistungen wann und durch wen erbracht werden“ (WANSING 2005: 178). Insgesamt soll es so zu einem „Machtwechsel zugunsten der Adressaten wohlfahrtsstaatlicher Leistungen“ (ebd.) kommen.

Wie bereits erarbeitet, gilt ‚Selbstbestimmung‘ im Bereich der Sonderpädagogik weniger als menschliche Grundannahme denn als pädagogische Zielperspektive. Aus diesem Grund wird die Notwendigkeit der Entwicklung von Selbstbestimmung stärker betont. KLAUß fordert in diesem Zusammenhang, „Menschen bei der Aneignung ihrer individuellen Kompetenzen und ihrem Interesse“ (KLAUß 1999: 89) an Selbstbestimmung zu unterstützen und zu fördern. Wichtige Grundlagen hierfür sind zum Beispiel die Ausbildung der Wahrnehmung eigener Bedürfnisse als Grundlage der Fähigkeit, aus bestimmten Angeboten zu wählen (vgl. KLAUß 2008: 118ff.); die Fähigkeit zur Kommunikation um diese Bedürfnisse mitzuteilen; die Bewegungserziehung zur Ermöglichung von eigenständiger Exploration der Umwelt (vgl. KLAUß 1999: 84); die Entwicklung der Kreativität, damit Schüler_innen ihr „ureigenes Produkt“ (vgl. ebd.: 85) entwickeln können. Diese Grundlagen gilt es unter Beachtung der Autonomie der Menschen pädagogisch anzuleiten (vgl. ebd.: 75).

Neben solchen grundsätzlichen Überlegungen existiert mittlerweile eine steigende Anzahl von Förder- bzw. Unterstützungsprogrammen, die häufig aus dem US-amerikanischen Raum übernommen werden. Hierzu zählen zum Beispiel das ‚Choice-Maker-Konzept‘ (vgl. z.B.: FIEDLER 2009: 382) oder die ‚persönliche Zukunftsplanung‘ (vgl. z.B.: DOOSE 2007). Da die Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen noch nicht als uneingeschränkt möglich erachtet wird und oftmals gesetzlich eingeschränkt bleibt, gibt es über diese Konzepte hinaus Versuche, die Mitspracherechte der Eltern innerhalb der Institutionen zu stärken (vgl. THEUNISSEN; PLAUTE 2002: 117ff.).

Insgesamt können mit der anthropologischen Grundannahme und Zielperspektive der Selbstbestimmung also eine Vielzahl von Veränderungen im professionellen Selbstbild und Handeln der Behindertenhilfe sowie der Sonderpädagogik in Verbindung gebracht werden. Trotz aller wünschenswerten Entwicklungen und Bestrebungen innerhalb der verschiedenen Bereiche muss das Ziel der Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung jedoch weiterhin als nicht erreicht angesehen werden.¹¹ Eine große Anzahl von Erfahrungsberichten belegt dies eindrücklich (vgl. FORNEFELD 2000: 28; KLAUß 2008: 92f.). Die vielfach weiter bestehende Unterbringung von Menschen mit Behinderungen in den ‚großen Anstalten‘ und die hieraus resultierende „stationäre Dominanz des Leistungsangebotes“ (WANSING 2005: 149) sowie anhaltende Vorbehalte gegenüber einer gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne zugeschriebene Behinderung sprechen ebenfalls gegen einen gravierenden Wandel der Behindertenhilfe und der Sonderpädagogik. Darüber hinaus wird die Frage, ob mit dem SGB IX tatsächlich eine Veränderung der Behindertenpolitik eingetreten ist, von vielen Autor_innen durchaus zurückhaltend beantwortet (vgl. ebd.: 116).

¹¹ HOLOMOTZ beschreibt eine fehlende Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen zum Beispiel für die Bereiche Privatsphäre und Sexualität (vgl. HOLLOMOTZ 2009).

Im Anschluss an diese Zweifel an den Auswirkungen der Leitvorstellung der Selbstbestimmung für Menschen mit Behinderungen stellt BARBARA FORNEFELD die Frage, ob „Fremdbestimmung zum pädagogischen Alltag gehör[t] und ob wirkliche Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung letztlich doch Utopie bleibt“ (FORNEFELD 2000: 28). Angesprochen ist hiermit eine durch die Erfahrungen der Praxis offensichtlich gewordene Notwendigkeit einer Neukonzeptionierung des Verhältnisses von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung für die Sonderpädagogik, die m.E. ebenso für die Behindertenhilfe gesehen werden muss. Im folgenden Kapitel sollen daher verschiedene Ansätze der Kritik am professionellen Verständnis der Selbstbestimmung vorgestellt und in Hinblick auf ihren Wert für eine Neubestimmung eben jenes Verhältnisses überprüft werden.

2.2 Kritische Positionen und Verschiebungen der Leitvorstellung

In einer Vielzahl von Veröffentlichungen suchen Autor_innen eine kritische Auseinandersetzung mit der Leitvorstellung der ‚Selbstbestimmung‘. Die Fragen, die hierbei erörtert werden, reichen von der praktischen Realisierbarkeit von Selbstbestimmung und der möglichen Notwendigkeit von Zwang in erzieherischen Situationen über das soziale - und somit eben nicht individualistische - Wesen des Menschen bis hin zu der neurobiologisch-deterministischen Infragestellung des freien Willens (vgl. KLAUB 2008: 102ff.). Im Folgenden sollen diejenigen Ansätze der Kritik vorgestellt werden, deren Zusammenschau am Ende dieses Kapitels ein Desiderat der kritischen Positionen in Erscheinung zu bringen verspricht. Dieses soll dann den Ausgangspunkt für eine Neubestimmung der Leitvorstellung in Kapitel 3 darstellen.

2.2.1 Das moderne Subjekt als Konstruktion

*"Der Mensch ist eine Erfindung, deren junges Datum die Archäologie unseres Denkens ganz offen zeigt. Vielleicht auch das baldige Ende. Wenn diese Dispositionen verschwänden, so wie sie erschienen sind, [...] dann kann man sehr wohl wetten, daß der Mensch verschwindet wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand."
(Foucault 1974: 462)*

Selbstbestimmung kann in der Moderne zunächst als unbestrittenes Grundrecht bezeichnet werden. Zur Selbstbestimmung grundsätzlich fähig, soll jedes Individuum sein Leben nach den eigenen Wünschen und Bedürfnissen führen dürfen (vgl. RÖSNER 2002: 353; WALDSCHMIDT 2012: 17). Gegen diese Annahme der grundsätzlichen Autonomiefähigkeit wendet sich jedoch auch Kritik. So werden Selbstbestimmung und Autonomie nicht als „Wesenseigenschaft des Menschen, sondern [als] eine tradierte Selbstbeschreibung“ (STINKES 2000: 170) verstanden. Ohne den Status einer „anthropologische[n] Konstante“ (WALDSCHMIDT 2012: 32), erscheint ‚Selbstbestimmung‘ unter einer solchen Perspektive als „überlieferte Kategorie“ (ebd.) und somit „als ein Postulat, das unter exakt angegebenen, politischen, ökonomischen, kulturellen und sozialen Bedingungen auszuformulieren und folglich neu zu interpretieren ist.“ (STINKES 2000: 173) Im Anschluss hieran unternimmt zum Beispiel WALDSCHMIDT (2003; 2012: 21-50) eine historische Rekonstruktion des Selbstbestimmungsgedankens, auf die im Folgenden exemplarisch näher eingegangen werden soll.

Die Grundlagen des heutigen Subjektverständnisses und der damit eng verknüpften Bedeutung der Autonomie sieht WALDSCHMIDT im Anschluss an die Arbeiten von MICHEL FOUCAULT und ROBERT CASTEL erst mit der Renaissance gegeben. Bis zu diesem Zeitpunkt galt die Welt als vorbestimmter, festgelegter Kosmos und Ort des Sinns, wobei dem Menschen die Suche und das Streben nach einem festen Platz in dieser Ordnung als Ziel vorgegeben war. Repräsentiert wurde diese Struktur durch die Kirche, die Dorfgemeinschaft und die Familie (vgl. WALDSCHMIDT 2012: 33ff.). Dieser Weltbezug des Individuums beginnt sich jedoch, ausgehend von der Renaissance und weiter bis in die Aufklärung zu verändern. Die Vorstellung des individuellen Verstandes löst zunehmend die vorgegebene allgemeine Ordnung ab, weshalb der denkende Mensch seinen Status als Element in dieser verliert (vgl. ebd.: 35). „Der Ort des Sinns liegt nicht in den Dingen, der Welt, sondern im Denken des Menschen, und dies bezeichnet ihn als selbstbestimmtes Handlungszentrum.“ (STINKES 2000: 171)¹². Mit dieser Unterordnung der Strukturen der Welt unter den menschlichen Geist ist das Ziel des Individuums von nun an „die permanente Ausformung der eigenen Identität“ (WALDSCHMIDT 2012: 35). An die Stelle der Identifikation mit der Ordnung tritt das Streben nach Selbsterkenntnis. Infolgedessen kommt es auch zu tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen in Justiz, Kirche, Medizin und Pädagogik, die MICHEL FOUCAULT in seinem Werk ausführlich beschrieben hat (vgl. ebd.: 36). Was STINKES als „Subjektivität im Gefolge der cartesianischen Philosophie“ (STINKES 2000: 171f.) bezeichnet, wird zur Grundlage für die Sicht vom Menschen als sich selbst begründendes Wesen, aus der Kant sein bis heute große Anziehungskraft ausübendes Verständnis von Autonomie entwickeln konnte (vgl. ebd.: 172).

Diese Rekonstruktion der Entstehung des modernen Subjekt Denkens kann nun in das Verhältnis zur entsprechenden Sicht auf Menschen mit Behinderung gesetzt werden, denn Selbstbestimmung, so STINKES, war stets „eingebunden in Selbstbeschreibungsmuster der Menschen, die immer auch spezifische Techniken und Praktiken beinhalten, mit beeinträchtigten Menschen umzugehen.“ (STINKES 2000: 173) Hatten Menschen mit Behinderung zuvor noch einen ihnen zugewiesenen Platz und bestimmte Nischen in der festen Ordnung, gehören sie ab der Renaissance zum „Heer der Armen und Besitzlosen“ (WALDSCHMIDT 2012: 36),

¹² STINKES (2000) schließt in ihrem Aufsatz an die Überlegungen von WALDSCHMIDT an, weshalb sie hier zur Verdeutlichung herangezogen werden soll.

die fernab der Vernunft zum fundamental Fremden und ab dem 17. Jahrhundert zum Schutz der öffentlichen Ordnung in Zuchthäuser interniert werden (vgl. ebd.: 37). Als mit der Aufklärung die Werte Autonomie und Universalität an Bedeutung gewinnen, erscheint eine Internierung als nicht weiter zeitgemäß. Doch vor allem der Anspruch der Universalität stellt sich für die vorhandene Ordnung als Gefahr heraus. Diejenigen Bevölkerungsgruppen, die aufgrund mangelnder Vernunft und Zivilisation die bürgerliche Gesellschaft gefährden, also an Arbeit und Vertragswesen nicht teilnehmen konnten, werden daher weiter ausgegrenzt.¹³ Zwar werden die Internierten aus den Zuchthäusern entlassen, doch die meisten von ihnen werden dafür in speziellen medizinischen und pädagogischen Einrichtungen untergebracht. Im Anschluss an CASTEL 1983 erfolgt nach WALDSCHMIDT „[i]n der liberalen Gesellschaft [...] also die Repression der Außenseiter im Dienste der Freiheit, um die Vertragsstruktur und damit die Autonomie des Bürgers zu gewährleisten.“ (WALDSCHMIDT 2012: 41). Im Verlauf dieser Entwicklung entsteht das psychiatrisch geprägte medizinische und pädagogische Anstaltswesen, das trotz der verheerenden Auswirkungen durch die nationalsozialistische Ideologie nach 1945 wieder eingesetzt wird, als Vorbild für die Sonderpädagogik gelten kann und bis weit in das 20. Jahrhundert hineinreicht (vgl. ebd.: 42). Erst mit der Infragestellung der gesellschaftlichen Ordnung Ende der 1960er-Jahre gerät dieses hochdifferenzierte, segregierende System der Asylierung von Menschen mit Behinderungen in die Kritik und ein „neuer, erweiterter Individualismus“ (WALDSCHMIDT 2003: 17) ermöglicht im Rahmen der ‚Enthospitalisierung‘ die Entstehung von Einrichtungen mit Wohnheimen, Werkstätten und Freizeitangeboten. Menschen mit Behinderungen wird es nun (er)möglich(t), die Verwahranstalten zu verlassen. Vor allem Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen profitieren ab Mitte der 1970er-Jahre von dieser Umorientierung der Sonderpädagogik unter den Begriffen „Normalisierung“, „Integration“ und „Partizipation“. Erste Maßnahmen zur Integration in das Bildungswesen und den Arbeitsmarkt finden statt, welche die Betroffenen mit Qualifikationen und finanziellen Ressourcen ausstatteten. Dies ermöglicht wiederum eine Forcierung der Selbstvertretung (vgl.

¹³ Techniken der Ausgrenzung von Menschen, die nur als bedingt zur Vernunft und Zivilisation fähig galten, waren zum Beispiel der Ausschluss von Frauen vom Wahlrecht, die Inhaftierung von Straftätern oder die Einweisung „Wahnsinniger“ und „Idioten“ in die Psychiatrie (vgl. z.B.: FOUCAULT 1973; 1976).

WALDSCHMIDT 2003: 18). Als letzter Gruppe werden diese Schritte in ein selbstbestimmtes Leben zu Beginn der 1990er-Jahre den Menschen mit geistiger Behinderung zugetraut.

Im Rahmen dieser kurzen historischen Aufarbeitung der Moderne erscheint es, als sei es Menschen mit Behinderung endlich gelungen, die universalistischen Werte der Aufklärung auch für sich in Anspruch zu nehmen (vgl. BIEWER 2000: 243). Diese Befreiungsgeschichte lässt sich jedoch nicht nur als Errungenschaft lesen, sondern auch als Verpflichtung und Gefahr für Menschen mit und ohne Behinderungen (vgl. WALDSCHMIDT 2003: 18). In der industrialisierten und globalisierten Welt des 21. Jahrhunderts brauche die Gesellschaft nicht nur arbeits- und vertragsfähige Individuen, sondern auch deren „individuelle Wandlungs- und Veränderungsbereitschaft“ (ebd.), so die Autorin. Diese Dynamisierung erfordere den eigenen Antrieb in Form der Selbstbestimmung der Individuen, da eine starre Gesellschaft den neuen Anforderungen nicht gerecht werden könne. „Selbstbestimmung statt Fremdbestimmung, das ist der Antrieb, den die individualisierte Moderne erzeugen muss, will sie den beschleunigten Wandel gewährleisten.“ (ebd.) So wird das Selbstbestimmungspostulat zum „subtilen Diktat“ (Stinkes 2000: 182), dem sich auch Menschen mit Behinderung zu unterwerfen haben, wollen sie an der Gesellschaft teilhaben. „Für sich Sorge tragen ist ein Dürfen, aber eben auch ein Müssen“ (ebd.: 181), woraus folgt, dass jeder „fortan für seine Biographie, seine Karriere selbst verantwortlich“ (ebd.: 179) sei. Aus dieser Perspektive erscheint die mühsam errungene Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen zum einen als eine „verspätete Befreiung“ (ebd.: 16), zum anderen jedoch als die Unterwerfung unter eine „neoliberale Pflicht“ (ebd. 18). Eine kritische Analyse der behindertenpolitischen Maßnahmen erscheint daher angebracht.¹⁴ Da sich der neoliberale Zeitgeist nach WALDSCHMIDT dadurch auszeichnet, dass soziale Auffangnetze reduziert und staatliche Fürsorge verringert werden, sieht sie die Gefahr, dass Menschen mit Behinderung diejenigen Unterstützungsmaßnahmen nicht weiter erhalten, die sie für eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft im Sinne eines Nachteilsausgleichs eigentlich benötigen (vgl. ebd.: 182) und so schreibt sie in einem warnenden Resümee: „Ganz allein für sich

¹⁴ Als Beispiel für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Persönlichen Budget vgl.: PUHR 2013.

verantwortlich zu sein, ohne Anspruch auf Hilfe und Unterstützung – das ist sicherlich nicht die Freiheit, welche die Behindertenbewegung ursprünglich im Sinn hatte, als sie sich die Autonomieforderung auf die Fahnen schrieb.“ (ebd.: 19)

Neben WALDSCHMIDTS an FOUCAULT angelehnter Kritik finden sich im (sonder-)pädagogischen Kontext weitere Arbeiten, die betonen, dass die Art und Weise, wie wir uns heute als Subjekte verstehen, eine historisch gewachsene sei. Zu einem solchen Schluss kommt auch RÖSNER (2002: 353-380), der sich jedoch auf ADORNOS und HORKHEIMERS *Dialektik der Aufklärung* und somit auf die Kritische Theorie bezieht. Und auch SCHÄFER (1996: 178-180) betont die Historizität des Selbstbestimmungsgedankens, stützt sich im Anschluss an LUHMANN jedoch auf systemtheoretische Überlegungen. Gemeinsam ist den verschiedenen Ansätzen mit der Betonung der Konstruiertheit der Selbstbestimmung und dem Aufzeigen der drohenden Überforderung der Individuen vor allem die Tatsache, dass sie die Bedeutung gesellschaftlicher Normen für die Konstruktion der Selbstbestimmung hervorheben. Die Idee der Selbstbestimmung geht diesen Autoren zufolge vor allem von der Vorstellung aus, „der einzelne Mensch sei ein autonomes Wesen, das gemäß seiner Bedürfnisse, Kompetenzen und Wünsche seine persönliche Identität entwickeln und sein Leben tatkräftig gestalten kann“ (STINKES 2000: 184). Die Tatsache, dass der Mensch sich einer historisch gewachsenen und im Neoliberalismus zugespitzten Norm zu unterwerfen scheint, irritiert die Idee der Selbstbestimmung jedoch aufs Äußerste.

Wie sehr eine solche ‚archäologische‘¹⁵ Perspektive das moderne Denken über die Selbstbestimmung, das Subjekt und die Vernunft erschüttern kann, zeigt sich in einem Interview von GERARD RAULET mit MICHEL FOUCAULT von 1983 über die Geschichte der Wissenschaft. FOUCAULT betont in diesem Gespräch sowohl die Historizität des Subjekts als auch die Historizität der Vernunft. „[E]s gibt eine Geschichte des Subjekts wie es eine Geschichte der Vernunft gibt.“ (FOUCAULT; RAULET 1983: 23) Diese beiden Aspekte seien jedoch voneinander zu trennen und so dürfe man „diese Geschichte der Vernunft nicht aus der Entfaltung eines ersten Gründungsaktes eines rationalistischen Subjekts erwarten.“ (ebd.) Im Anschluss hieran kann die Vernunft weder als Apriori gelten, noch als aus dem Subjekt

¹⁵ Zu Foucaults Verständnis von ‚Archäologie‘ s. FOUCAULT; RAULET 1983: 26

begründbar. Anstatt des Gebrauchs der eigenen Vernunft ist es am Ende „eine Machtform, die aus Individuen Subjekte macht“ (FOUCAULT 1987: 246), wie FOUCAULT an anderer Stelle betont. Erscheint das autonome Subjekt der Moderne unter Bezug auf seine Vernunft noch begründbar, wird im Anschluss an FOUCAULTS Arbeiten „die Suprematie des Subjekts überhaupt infrage gestellt“ (BUBLITZ 2003: 26).

Zwar knüpft WALDSCHMIDT in ihrer Arbeit an die Gedanken FOUCAULTS an, dennoch hütet sie sich davor, das Subjekt als Grund seiner selbst explizit zu negieren. Vielmehr beschreibt sie im Anschluss an die historische Rekonstruktion des Selbstbestimmungsgedankens mit Hilfe von Interviews verschiedene Konstruktionen der Selbstbestimmung im Alltagsverständnis von Menschen mit Behinderung und stellt damit die Frage nach der individuellen Bedeutung von Selbstbestimmung. Dennoch oder gerade aufgrund dieser Betroffenenperspektive stellt ihre Studie m.E. eine wichtige Arbeit für die Sonderpädagogik und ihre Auseinandersetzung mit der eigenen Leitvorstellung der ‚Selbstbestimmung‘ dar, wobei sie für die Bedeutung gesellschaftlicher Normen in Bezug auf die Identitätsbildung sensibilisiert und damit die Dichotomie von Selbst- und Fremdbestimmung in Frage stellt.

Betrachtet man die Rezeption der Studie im Diskurs der Sonderpädagogik, gelingt es der Disziplin nicht, ausreichend produktiv auf diese den ‚Disability Studies‘ zuzuordnende Arbeit Bezug zu nehmen. Zwar wird sie für die Relativierung des eigenen Anspruchs und die damit einhergehende Gefahr des Individualismus herangezogen, doch dabei bleibt es in aller Regel. Der Hinweis, dass der Mensch eben auf Verlässlichkeit angewiesen sei und daher auch ein Wertegerüst brauche (vgl. KLAUB 2008: 104), wird dem von WALDSCHMIDT angedeuteten komplexen Verhältnis von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung sicherlich ebenso wenig gerecht wie die Reduzierung der Fremdbestimmung auf die negativen Folgen des Neoliberalismus (vgl. STINKES 2000). Eine solche Perspektive kommt am Ende der Aufrechterhaltung der Dichotomie von Autonomie und Heteronomie gleich und erweckt den Eindruck, Selbstbestimmung durch die Abmilderung der neoliberalen Sozialpolitik doch noch ermöglichen zu können.

Haben FOUCAULT und viele weitere Autoren versucht, diese Dichotomie aufzulösen, erscheint das Festhalten am Widerspruch von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung in den meisten sonderpädagogischer Veröffentlichungen nach wie vor notwendig, um die Freiheit des Individuums denken und verteidigen zu können (vgl. SCHÄFER 1996: 180f.). Man hat sich „in der Auseinandersetzung um das Problem der Autonomie des Individuums [also] zu entscheiden zwischen dem unverzichtbaren Anspruch auf Autonomie und der Preisgabe konstituierender Subjektivität. Der Eintritt in das Kampfgeschehen scheint diesen Preis zu fordern“ (vgl. MEYER-DRAWE 1990: 8). Hiermit angedeutet ist ein Kampfgeschehen um die Bestimmung des Grundes des Menschen. Im Anschluss an WALDSCHMIDT sollten gesellschaftliche Normen und Fremdbestimmung jedoch nicht „zu einem kontraproduktiven Gesamttitel formiert“ (STINKES 2000: 174), sondern von Beginn an als konstitutiv für das Subjekt anerkannt werden. Anstatt die Fronten des erwähnten Kampfgeschehens zu verhärten, ginge es dann darum, einen Umgang mit dem paradoxalen Verhältnis von Fremd- und Selbstbestimmung zu finden, ohne sich für die eine oder andere Seite entscheiden zu müssen.

2.2.2 Das relationale Subjekt

*„[D]er Mensch steht nicht nur der Welt gegenüber, er ist Teil der Welt, die ihn umgibt, er ist mit der Welt verwoben, verstrickt und ihr auch unterlegen“
(STINKES 1999: 76).*

Am Ende des vorigen Kapitels findet sich ein ‚Kampfgeschehen‘ beschrieben. Hierbei handelt es sich um die kontrovers geführte Diskussion um die Möglichkeit der Freiheit des Individuums. Im Rahmen dieser werden häufig zwei sich konträr gegenüberstehende Positionen stilisiert. Der einen Position wird hierbei vorgeworfen, dass sie den ‚Tod des Subjekts‘ heraufbeschwöre, weil sie die Autonomie des Subjekts mit dem Verweis auf seine Unterwerfung unter die gesellschaftliche Norm infrage stellt. Die Kritiker der Autonomie des Subjekts werfen den Verteidigern dieser wiederum eine ‚Heroisierung der Ich-Stärke‘ (vgl. MEYER-DRAWE 1990: 8) vor, unter welcher Fremdbestimmung letztendlich nur im Rahmen einer temporären Unterwerfung als Preis für die spätere Freiheit akzeptiert werden kann (vgl. Kapitel 2.1.1).

Vor dem historischen Hintergrund der Aufklärung und der hiermit verbundenen Befreiung der bürgerlichen Gesellschaft von der feudalen und klerikalen Ordnung

erscheine diese Gegenüberstellung der Positionen als durchaus sinnvoll, so STINKES (2000: 172). Für das heutige Verständnis vom Menschen aber „wird sie zur gefährlichen Verblendung. Denn so romantisierend diese Vorstellung erscheint, so gefährlich ist sie, weil sie faktische Bedingungen menschlicher Existenz ignoriert und sich im Ausblenden der Tatsache gefällt, dass der Mensch vielfältig bestimmt ist“ (ebd.). Wie im vorigen Kapitel bereits erarbeitet wurde, versucht sich WALDSCHMIDT an einer Verhältnisbestimmung von Individuum und gesellschaftlicher Norm, um der Dichotomie von Selbst- und Fremdbestimmung zu entkommen. Andere Ansätze unternehmen den Versuch, Selbstbestimmung nicht weiter als ‚Individualphänomen‘, sondern als ‚Interaktionsphänomen‘ (vgl. MOOSECKER 2004: 107f.) zu interpretieren und nehmen daher eine intersubjektive Perspektive ein. Im Zentrum des Interesses steht dann „[d]ie Abhängigkeit vom Anderen und die Notwendigkeit der Anerkennung durch den Anderen“ (MOOSECKER 2002: 114), was „den Mensch sowohl in einer angreifbareren als auch in einer durch Fremdeinflüsse maßgeblich gekennzeichneten Position“ (ebd.) erscheinen lässt. Im Folgenden soll näher auf solche intersubjektiven Kritiken des Selbstbestimmungsbegriffes eingegangen werden. In der Sonderpädagogik spielen hierbei vor allem phänomenologisch begründete Ansätze eine Rolle.

„[D]er Mensch steht nicht nur der Welt gegenüber, er ist Teil der Welt.“ (STINKES 1999: 76). Dies kann als Grundlage einer Vielzahl phänomenologisch begründeter Beschreibungen des Subjekts angenommen werden. An Stelle der Vernunft und Rationalität des Subjekts geraten in der Phänomenologie dessen Erfahrungen und Leib ins Zentrum des Interesses. Anstatt das Wesen oder die Wahrheit von Erkenntnisgegenständen zu untersuchen, soll so deren situationspezifischer, immer auch in der Interaktion entstehender Sinn in den Blick geraten (vgl. STENGER 1999: 22). Doch wie ist die Verwobenheit des Subjekts mit der Welt zu verstehen? STINKES, die eine phänomenologische Interpretation des Bildungsbegriffes für die Geistigbehindertenpädagogik anstrebt, berichtet in ihrem Aufsatz von 1999 von einem Erlebnis an einer Schule (vgl.: STINKES 1999: 78). Im gemeinsamen Handeln zwischen der Schülerin Anne und ihrer Lehrerin Frau L. entstand beim Baden eine Interaktion, die sowohl die üblicherweise von Anne selbst initiierten Handlungen, als auch die Planbarkeit pädagogischer Maßnahmen überstiegen hätte. Hieraus leitet die Autorin ab, dass in der Interaktion „ein außerordentliches (=anarchisches) ‚Neues‘, ein ‚Drittes‘, ein

schöpferisches Ereignis [entsteht], das sich einem intersubjektiv-geteilten, präreflexiven Lebenszusammenhang verdankt“ (ebd.: 79). Dies wird von STINKES als Bildungsgeschehen interpretiert, welches auf die gemeinsame Interaktion zurückzuführen sei. Hieraus folgt für sie, dass „Bildung als Selbstgestaltung [...] nicht länger ein Akt der Selbstreflexion meinen“ (ebd.) könne, da das Subjekt aus den Anleihen der Welt und des Anderen lebe (vgl. ebd.).

Im Zentrum phänomenologischer Überlegungen stehen somit nicht die Selbstreflexivität und Selbstbestimmung des Bildungssubjekts, sondern dessen Relationalität. Diese Relationalität ist als Angewiesenheit auf den Anderen zu verstehen. Der Mensch legt sich unaufhörlich selbst aus (vgl. STINKES 2010: 116). Er beschreibt und rechtfertigt sich. Diese Selbstausslegung kann hierbei nie zum Ende kommen. Denn der Mensch ist als ‚empirisch-transzendente Dublette‘ stets rational Beschreibender und gleichzeitig in die Welt verstrickter Beschriebener (vgl. STINKES 1999: 75), weshalb die Beschreibung auf das eigene Selbstverhältnis zurückwirkt. Gleichzeitig legt der Mensch mit seiner Selbstbeschreibung immer Rechenschaft gegenüber dem Anderen ab und erzählt sich somit eine Geschichte, die nicht die eigene, sondern die seiner Beziehungen ist. Deshalb kann das Subjekt von Beginn an als enteignetes verstanden werden (vgl. BUTLER 2007: 15). „Der Mensch versteht sich als ein Selbstverhältnis, das unabschließbare Selbstbeschreibungen nach sich zieht, weil er ein auf andere angewiesenes, bezogenes Wesen ist. Damit liegt im Mittelpunkt unserer Existenz sozusagen eine *Differenz*, weil wir in unseren Selbstverhältnissen schlicht auf andere und anderes verwiesen sind als auf uns selbst.“ (STINKES 2010: 116) Der Mensch erscheint also als ein Subjekt, das sich in Verhältnissen bewegt, gleichzeitig jedoch auch ein Verhältnis darstellt. Den Menschen als ein solches ‚verhältnishaftes Verhältnis‘ charakterisierend, plädiert STINKES für einen Verzicht von Dichotomien wie denjenigen zwischen Selbst- und Fremdbestimmung oder zwischen Autonomie und Heteronomie (vgl. ebd.: 117). Relationalität bedeutet in diesem Verständnis: „Menschen beantworten die Frage danach, wer sie sind, damit, dass sie ihr Selbstverhältnis als verhältnishaft auslegen.“ (ebd.) Als ‚Grund seiner selbst‘ kann das Subjekt in einer solchen Perspektive nicht weiter angenommen werden. Genauso wenig ist es jedoch ein reines Produkt seiner Umwelt (vgl. ebd.). Dieses Denken „hebt also vor allem darauf ab, dass weder eine Subjektseite noch eine Objektseite vorgeordnet ist, sondern dass sowohl die

Subjekt- wie die Objektstrukturen aneinander hervorgehen.“ (STENGER 1999: 25) „[S]einer Omnipotenzphantasie beraubt“ (STINKES 2010: 122), bleibt das Subjekt am Ende lediglich als „eine kritische Größe des Verstehens von Praxis erhalten“ (ebd.).

Was bedeutet dieses Verständnis vom Menschen nun für die Sonderpädagogik? Im Zentrum der Antwort auf diese Frage steht das bereits thematisierte ‚verhältnishaftes Verhältnis‘, aus dem folgt, dass ein geteilter Lebenszusammenhang von Erzieher_in und des Zöglings den Ausgangspunkt jedes Bildungs- oder Erziehungsprozesses darstellt (vgl. STINKES 1999: 79). Da das Bildungs- oder Erziehungs-subjekt in seiner Angewiesenheit auf den Anderen nicht weiter „unhintergebar Garant von Erkenntnis“ (ebd.) sein kann, hat es „nicht mehr allein für die Konstitutionsleistungen aufzukommen und wird ersetzt durch eine Bildungsgemeinschaft“ (ebd.). Dies hat bedeutende Auswirkungen auf das Verhältnis von Erzieher_innen und Zöglingen, Professionellen und Betroffenen, deren Rollen zu verschwimmen beginnen. „Das Erziehungsgeschehen selbst erzieht, und so erziehen sich Erzieher und zu Erziehender gegenseitig. Sie entstehen erst aus diesem Prozess, ebenso wie die Sache, der Inhalt, um die es geht. Man *ist* nicht Erzieher, man *wird* es.“ (STENGER 1999: 27) Indem sich die Grenzen der in diesem Bildungsgeschehen üblicherweise angenommenen Rollen aufzulösen beginnen, ist es nicht weiter möglich, die Dichotomie von Selbst- und Fremdbestimmung aufrecht zu erhalten. Die Gegensätze von Erziehung und Freiheit, Erzieher_in und Zögling verlieren ihre Bedeutung, wobei die beiderseitigen Gestaltungsmöglichkeiten und Bewegungsfelder sowie das „Offensein für Entdeckungen, Findungen“ (STENGER 1999: 27) an Relevanz gewinnen.

Die Bedeutung dieser Überlegungen weisen weit über den hier beschriebenen Kontext hinaus. Sie erscheinen nicht nur für die schulische Sonderpädagogik als bedeutsam, sondern vielmehr für Bildungsprozesse über die gesamte Lebensspanne von Menschen mit und ohne Behinderungen hinweg (vgl. LINDMEIER 1999: 220 ff.). Und nicht nur für die Beziehung zwischen Erzieher_in und Zögling, sondern im selben Maße für das Verhältnis von helfender Person und Hilfeempfänger oder Assistenz und Kund_in kann ein großer reflexiver Wert phänomenologischer Ansätze angenommen werden. Denn genauso wenig wie eine Person behindert ist (sondern behindert wird), ist eine andere Person

professionell (sondern wird professionell). Die Differenzierung von Professionellen und Betroffenen scheint erst im Moment der Interaktion als Phänomen zu entstehen. Wird das Verhältnis von Professionellen und Betroffenen in Kapitel 2.1. noch als einseitiges Machtverhältnis beschrieben, muss dieses nun also ebenfalls als verhältnishaft aufgefasst werden. Selbst- und Fremdbestimmung - sei es im pädagogischen Kontext, im Rahmen einer professionellen Leistung der Behindertenhilfe oder im privaten Umfeld - erscheinen somit nicht weiter als dichotome Begriffe. Vielmehr kann ihr Verhältnis als konstitutiv für Subjekt(verhältniss)e angenommen werden. Als Grundbedingung menschlichen Seins kann die hieraus entstehende Ambivalenz nicht aufgelöst werden. Vielmehr gilt es, einen produktiven Umgang damit zu finden.

In Kapitel 2.2.1 wurde die Dichotomie von Autonomie und Heteronomie, Selbstbestimmung und Fremdbestimmung oder Freiheit und Zwang mit Verweis auf die Bedeutung gesellschaftlichen Normen für die Subjektkonstitution untergraben. Im vorliegenden Abschnitt gerieten mit einer phänomenologischen Perspektive die intersubjektiven Verhältnisse des Menschen in den Blick, was zu einem relationalen Verständnis von Subjekt und Objekt sowie dessen (Un-)Möglichkeiten zur Selbstbestimmung führte. Hier wie dort erscheint das ‚Selbst‘ ohne die Möglichkeit der eigenen Begründung. Vielmehr findet es sich auf seine Welt- und Anderenverhältnisse verwiesen. Aus diesem Blickwinkel muss der Anspruch der Selbstbestimmung des modernen Subjekts als Überforderung von Menschen mit und ohne zugeschriebene Behinderung gelten (vgl. STINKES 1999: 76). Doch gleichwohl das autonome Subjekt als Illusion erscheint (vgl. MEYER-DRAWE 1990), ist dies nicht gleichzusetzen mit seinem Tod, wie im Laufe der Arbeit noch zu zeigen sein wird.

Nachdem in den letzten beiden Abschnitten der Status des ‚Selbst-‘ irritiert und infrage gestellt wurde, gilt die Aufmerksamkeit des nächsten Abschnitts dem zweiten Bestandteil des zentralen Begriffs der Arbeit und somit der Frage: Was kann unter ‚-bestimmung‘ verstanden werden?

2.2.3 Selbstbestimmung als Selbstklassifikation

*„Man frage mich nicht, wer ich bin, und man sage mir nicht, ich solle der gleiche bleiben [...]“
FOUCAULT (1981: 30)*

Wie in Kapitel 2.1 herausgearbeitet, wird der Begriff der ‚Selbstbestimmung‘ in der Behindertenhilfe (und der Sonderpädagogik) überwiegend als die Möglichkeit des Subjekts zur freien Entscheidung (oder seiner Kompetenz hierzu) verstanden. In den darauf folgenden Kapiteln wurde unter Bezug auf die Relationalität dessen, was unter dem ‚Selbst‘ verstanden wird, diese Fähigkeit grundsätzlich in Frage gestellt. Betrachtet man den zweiten Teil des Kompositums ‚Selbstbestimmung‘, offenbart sich noch ein weiterer Aspekt des Begriffs, den zu beleuchten es sich im Rahmen dieser Arbeit lohnt, stellt er doch in besonderem Maße die hier angestrebte Provokation der Sonderpädagogik dar.

Der Wortstamm „Bestimmung“ kann neben der Vorgabe eines Gesetzes auch auf den Vorgang der ‚Benennung‘ und ‚Einordnung‘ anspielen. Steht das erste Verständnis in unserem Kontext eng in Zusammenhang mit einer ‚Entscheidungsgewalt‘ über bestimmte Maßnahmen, ist der Fokus des zweiten Verständnisses eng verbunden mit der ‚Klassifikation‘ oder ‚Definition‘ (vgl. WALDSCHMIDT 2003: 14) des eigenen ‚Selbst‘. Hier wird also die Möglichkeit des Subjekts betont, selbst zu definieren als was es gelten und wie es wahrgenommen werden möchte. Damit rückt in diesem Abschnitt die Selbstgestaltung oder auch Selbstklassifikation des Subjekts in den Vordergrund.¹⁶ Die Selbstklassifikation soll hierbei nicht als von der Selbstgesetzgebung isoliert verstanden werden, stehen beide doch in enger Wechselwirkung zueinander. So kann sich ein Mensch durchaus über die selbst getroffenen Entscheidungen definieren. Dennoch kann in Arbeiten zu den mit ‚Selbstbestimmung‘ in Zusammenhang stehenden Themen meist ein Schwerpunkt der einen oder der anderen Bedeutungskomponente herausgearbeitet werden.

¹⁶ Als hierzu assoziiert können m.E. die Begriffe ‚Selbstbeschreibung‘ und ‚Rechtfertigung‘ angesehen werden, die im vorigen Kapitel eine wichtige Rolle spielten. Dies zeigt, dass eine Bedeutungsverschiebung in Bezug auf das Verständnis von ‚Bestimmung‘ durchaus schon in dem vorigen Kapitel stattgefunden hat.

Was bedeutet dieser doppelte Begriffsinhalt von ‚Selbstbestimmung‘ als ‚Selbstgesetzgebung‘ einerseits und ‚Selbstklassifikation‘ andererseits nun für die vorliegende Arbeit? Die verschiedenen Ebenen des Begriffs und die Erkenntnis ihrer Verschränktheit führen dazu, dass sich eine Auseinandersetzung mit dem Thema der Selbstbestimmung nicht auf die Reflexion der einen oder anderen Perspektive genügen kann. Selbstbestimmung bedeutet nicht nur das Treffen oder die Ermöglichung von bedürfnisorientierten Entscheidungen. Solche Entscheidungen dürfen zweifellos nicht zur Disposition stehen. Die Sonderpädagogik sowie die Behindertenhilfe müssen sich jedoch auch mit Vorgängen der Selbst-, und auf Grundlage einer relationalen Theorie auch mit Vorgängen der Fremdklassifikation auseinandersetzen. Somit werden – auch unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Normen und der Abhängigkeit vom Anderen – Fragen wie „Wer will ich sein?“, „Wer kann ich sein?“ und „Welche Möglichkeiten der Selbstklassifikation räume ich mir und meinem Gegenüber ein?“ wichtig.

Im Anschluss hieran entsteht aus der Leitidee der Selbstbestimmung eine besondere Provokation für die Sonderpädagogik, die über das Paradox zwischen Selbstbestimmung und pädagogischer oder unterstützender Maßnahme hinaus geht. Die Entscheidung, ob ein Mensch als (nicht-)behindert gilt und ob er entsprechende Leistungen entgegen nehmen möchte, trifft er nämlich nicht ausschließlich selbst. Die Sonderpädagogik verfügt mit den diagnostischen „Mess- und Evaluationssystemen“ (WEISSER 2005: 52) als „Entscheidpraxen zur Bewältigung von Ungleichheiten“ (ebd.) über Instrumente, die „eine performative Differenz am Subjekt oder Objekt, an dem es erscheint, in ein stabiles askriptives Merkmal“ (ebd.) verwandeln. Im Rahmen dieser „organisatorische[n] Entscheidungen“ (WANSING 2005: 143) findet eine Zuteilung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und im Anschluss hieran der Fördermaßnahmen mit Hilfe von medizinischen, psychologischen und pädagogischen Kriterien statt. Diese beziehen sich jedoch nicht auf individuelle Barrieren, sondern das Subjekt auf den gesellschaftlichen Normbereich. Individuell existierende Bedürfnisse laufen hierbei Gefahr, nicht berücksichtigt zu werden (vgl. ebd.: 143). Doch ein weiterer Aspekt unterläuft die professionellen Bestrebungen zur Ermöglichung von Selbstbestimmung. Aus der Zuordnung zum System der Sonderpädagogik entsteht die Gefahr einer „Dynamik im Lebenslauf“

(vgl. WANSING 2005: 66ff.), wobei die *festgeschriebene* Behinderung zur „sozialen Adresse [wird], die sämtliche Lebensabschnitte und -bereiche durchkreuzt und die Formen des Zugangs zu Bereichen wie Bildung, Erwerbsleben, Einkommen und soziale Beziehungen determiniert“ (WANSING 2005: 154). Solange die Diagnostik den Zugang zu sonderpädagogischen Maßnahmen regelt und somit einen wichtigen Bestandteil dieses Dispositivs ausmacht, ist das Untergraben der Selbstdefinitions-macht des Subjekts von Beginn an konstitutiv für die Sonderpädagogik. Dem kann auch nicht entflohen werden, indem sonderpädagogische Maßnahmen als Unterstützung oder Assistenz bezeichnet werden, so lange deren Indikation von einer vorhergehenden Zuschreibung einer Behinderung abhängt. Unterstützungsmaßnahmen werden gewährleistet, weil zuvor eine Behinderung zugeschrieben werden konnte.

Auf Basis der zuvor erarbeiteten relationalen Bestimmung des Selbst kann diese Praxis der Zuschreibung in der Sonderpädagogik sowie der Behindertenhilfe jedoch nicht einfach als Unterjochung deklassiert werden. Denn im Sinne einer relationalen Perspektive auf die Subjektkonstitution muss auch der Vorgang der Fremd- und Selbstklassifikation als ein Ins-Verhältnis-Setzen zu gesellschaftlichen Normen und interpersonellen Beziehungen verstanden werden. Verfügen die Behindertenhilfe wie die Sonderpädagogik mit der Diagnostik und den spezifischen therapeutischen, pädagogischen und unterstützenden Maßnahmen auch über spezifische Techniken der Zuschreibung und Einschreibung von Behinderung, entstehen diese Zuschreibungen jedoch erst in der gemeinsamen Interaktion und stellen insofern für alle Beteiligten bestimmte Identifikationspotentiale dar. Die Verantwortung der Professionellen gegenüber ihren Klienten bleibt von dieser relationalen Perspektive auf die Kritik jedoch unberührt. Die Ambivalenz von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, mit der sich die Sonderpädagogik konfrontiert sieht, zeichnet sich somit nicht nur durch das jede pädagogische Arbeit durchziehende ‚Paradox‘ von Freiheit und Erziehung, sondern darüber hinaus durch die konstitutive Infragestellung der Selbstdefinitions-macht des Subjekts in Bezug auf die zugeschriebene Behinderung aus.

Insofern kann von einer doppelten Ambivalenz für die Sonderpädagogik gesprochen werden, da sowohl das pädagogische Handeln im System als auch der Zugang zum System der eigenen Leitidee der Selbstbestimmung entgegenstehen.

2.3 Zusammenführung der Positionen sowie Gedanken zum weiteren Vorgehen

Im ersten Teil dieser Arbeit wurde die fachwissenschaftliche Diskussion um die Selbstbestimmung des als behindert geltenden Subjekts beschrieben. Hierbei lag der Fokus auf dem Paradox zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Es wurde erarbeitet, dass sich das dominante Verständnis von Selbstbestimmung durch eine Nähe zum aufklärerischen Begriff der **Autonomie** auszeichnet, wobei unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in Bezug auf die Sonderpädagogik sowie die Behindertenhilfe ausgemacht werden konnten.

Unter ‚Selbstgesetzgebung‘ soll im Sinne der **Behindertenhilfe** die Möglichkeit verstanden werden, „das eigene Leben zu gestalten und in Bezug auf die eigene Lebensqualität frei von allen unnötigen, übermäßigen externen Einflüssen, Einmischungen oder Beeinträchtigungen selbst Entscheidungen treffen zu können“ (GLASER 2009: 88). Fremdbestimmung erscheint auf dieser Grundlage als der Selbstbestimmung entgegengesetzt. Im Diskurs der **Sonderpädagogik** erscheint Selbstbestimmung weniger als anthropologische Grundkonstante denn als zu entwickelnde Kompetenz. Hierzu ist ebenfalls Fremdbestimmung als Gegenpol zu verstehen, gleichwohl diese insofern als legitim erachtet wird, als dass sie der Ermöglichung zukünftiger Selbstbestimmung dient.

In vielen Arbeiten wird zu diesem dichotomen Verständnis von Selbst- und Fremdbestimmung eine kritische Distanz gesucht. Unter anderem wird das Selbstbestimmungspostulat als Konstruktion und somit in seiner Abhängigkeit von **gesellschaftlichen Normen** entlarvt, wobei vor den Folgen einer neoliberalen Sozialpolitik gewarnt wird. Eine solche Perspektive bleibt jedoch blind für die Bedeutung der intersubjektiven Erfahrung des Menschen. So kann der Mensch nicht nur als von seinem Verhältnis zur Welt bestimmt beschrieben werden, sondern auch durch sein **Verhältnis zum Anderen**. Eine phänomenologische Perspektive, welche die Relationalität des Subjekts und hiermit seine Abhängigkeit vom Anderen betont, läuft jedoch Gefahr, die normativen Voraussetzungen von Begegnung und Anerkennung aus dem Blick zu verlieren. Nachdem die Notwendigkeit der Verhältnissetzung des ‚Selbst‘ und somit die Unmöglichkeit seiner Begründung in sich Selbst thematisiert wurde, stand eine Bedeutungsverschiebung in Bezug auf die ‚Bestimmung‘ dieses

Verhältnisses im Zentrum des Interesses. Im Anschluss hieran kann Selbstbestimmung als Selbstgesetzgebung und **Selbstklassifikation** verstanden werden, was die Selbstdefinitions macht des Subjekts ins Zentrum des Interesses rückt (2.2.3). Diese kann als durch eine auf gesellschaftlichen Normen ausgerichtete sonderpädagogische Diagnostik eingeschränkt gelten. Hierbei geraten jedoch schnell die relationale Konstitution des Subjekts und die Bedeutung der gesellschaftlichen Normen für diese Konstitution aus dem Blick.

In einer Zusammenfassung der kritischen Perspektiven erweist sich der Mensch somit als von sich selbst, von gesellschaftlichen Normen oder vom Anderen bestimmt. Die unterschiedlichen Ansätze lassen in Bezug auf eine umfassende Bestimmung des Subjekts jedoch meist mindestens eine der genannten Dimensionen außer Acht. Hier schließt sich die Frage an, wie eine Theorie der Subjektkonstitution aussehen kann, die den Versuch unternimmt, jeden dieser konstitutiven Aspekte aufzugreifen. Ein solcher Ansatz könnte die Grundlage einer Neubestimmung des Selbstbestimmungsgedankens in der Sonderpädagogik und Behindertenhilfe darstellen. Dieser Frage nachgehend lohnt sich ein Blick über die Grenzen der (sonder-)pädagogischen Fachdebatte hinaus, wo es eine Vielzahl von Ansätzen gibt, die für einen solchen Versuch fruchtbar gemacht werden können. Vor allem philosophisch, postkolonial sowie kulturwissenschaftlich geprägte Arbeiten erscheinen hierfür von besonderem Interesse. „Subjekt, Identität, Habitus etc. wird in diesen Ansätzen erstens als konstitutiv aus und in vorgängigen Machtphänomenen begründet verstanden, und zweitens werden jene Machtverhältnisse, die Subjekt, Identität, Habitus konstituieren, auch in ihren non-expressiven Formen, nicht allein als Nötigung, Unterwerfung, Unterdrückung oder Verhinderung, sondern auch als Ermöglichung zur Geltung gebracht“ (MECHERIL; PLÖSSER 2012: 125).

Im erziehungswissenschaftlichen Bereich zunehmend rezipiert finden sich die Arbeiten von JUDITH BUTLER, die sich zu einer solchen Perspektive zuordnen lassen können (vgl. z.B.: RICKEN; BALZER 2012.¹⁷ Sie versprechen im Kontext der Fragestellung dieser Arbeit besonders geeignet zu sein, da die Philosophin und Gender-Theoretikerin sich der Aufgabe gestellt hat, „das Subjekt zu reformulieren

¹⁷ Zur Problematik der Systematisierung der von BUTLER verfassten Arbeiten siehe JERGUS (2012: 29).

und dabei Entgegensetzungen von Determinismus und Freiheit sowie von ‚individueller Verfasstheit‘ und gesellschaftlicher Struktur zu unterlaufen“ (BALZER; LUDEWIG 2012: 96). Darüber hinaus hat sie die Bedeutung des Anderen in diese Überlegungen einbezogen. Im nächsten Kapitel der Arbeit soll deshalb der Versuch unternommen werden, dieses „Theorieprojekt“ (Bublitz 2003: 55) um den Begriff der ‚Subjektivation‘ auf den Begriff der ‚Selbstbestimmung‘ zu beziehen und es somit für die sonderpädagogische Diskussion fruchtbar zu machen.

3 Selbstbestimmung und Subjektivation

Im Anschluss an den Ersten Teil der Arbeit stellt sich in diesem Kapitel die Frage, wie die Selbstbestimmung des als behindert geltenden Subjekts als von gesellschaftlichen Normen und dem Anderen abhängig gedacht und zugleich für die sonderpädagogische Debatte fruchtbar gemacht werden kann. Hierzu soll JUDITH BUTLERS „Theorieprojekt“ (BUBLITZ 2003: 55) um den Begriff der Subjektivation herangezogen werden. Für Auseinandersetzungen mit den Möglichkeiten und Grenzen der Selbstbestimmung des Subjekts, der Notwendigkeit seiner Selbstgestaltung und der Angewiesenheit auf den Anderen scheint sich dieser Begriff bewährt zu haben, da er dazu auffordert „die Vorstellung einer fundierenden philosophischen Subjektivität aufzugeben, um einen machtvollen Prozess sozialer Hervorbringung zu denken, mit dem Verständigungen über sich und das eigene Handeln einhergehen“ (vgl.: MAYER; THOMPSON 2013: 8). Dabei handelt es sich bei dem Begriff ‚Subjektivation‘ um einen Neologismus, mit welchem der im Englischen von BUTLER verwendete Begriff ‚subjectivation‘ sowie der im Französischen von FOUCAULT geprägte Begriff ‚assujettissement‘ übersetzt wird. Von der Wortbedeutung ausgehend bezeichnet der Begriff somit „sowohl das Werden des Subjekts wie den Prozess der Unterwerfung“ (BUTLER 2001: 81). Das Paradox von Selbst- und Fremdbestimmung ist dem Titel dieses Kapitels also bereits eingeschrieben. Im Anschluss an die Bedeutung des Begriffes der Subjektivation bewohnt man „die Figur der Autonomie [...] nur, indem man einer Macht unterworfen wird, die eine radikale Abhängigkeit impliziert“ (ebd.).

Geht man mit BUTLER davon aus, dass das Subjekt nicht sein eigener Ausgangspunkt sein kann (vgl. BUTLER 1993b: 41), so ist diese Position keinesfalls gleichzusetzen mit der Verneinung des Subjekts oder dem Verlust seiner Handlungs- und Politikfähigkeit (vgl. ebd.). Im Fokus einer solchen Kritik steht vielmehr die Infragestellung der normativen Grundlagen seiner Konstruktion (vgl. ebd.: 41) und somit die Eröffnung einer neuen Perspektive auf kontingente Versionen von Politik (vgl. ebd.: 32). BUTLER fragt in ihren Arbeiten stets danach, „wie denn Menschen zu Subjekten gemacht werden“ (Ricken; Balzer 2012: 11), wobei sich durch ihre immer als vorläufig zu verstehenden Antworten stets ein roter Faden zu ziehen scheint: Subjekte erscheinen hier als durch deren

gesellschaftliche und intersubjektive Bedingungen konstituiert. Diese Konstitutionsbedingungen setzt sie jedoch keinesfalls mit der Determiniertheit des Subjekts gleich. Vielmehr scheint seine Handlungsfähigkeit und somit auch seine Selbstbestimmung gerade in seiner immer wieder neu zu vollziehenden Konstitution gegeben zu sein (vgl. ebd.: 44f.). Am Ende geht es in BUTLERS Lesart poststrukturalistischen Denkens statt um eine Verneinung des Subjekts also um die „Wieder-Verwendung oder ein[en] Wieder-Einsatz“ (ebd.: 48) des Subjektbegriffes, der bis zum Zeitpunkt der Kritik auf diese Art und Weise nicht autorisiert war.

In den folgenden Kapiteln soll BUTLERS Theorie anhand von hierfür zentralen Begriffen erarbeitet werden. Die Auswahl und Reihenfolge der Begriffe ist dem Interesse der Arbeit geschuldet, die Konstitution des Subjekts in Abhängigkeit zum Anderen (3.1) und zu gesellschaftlichen Normen (3.2-3.3) zu beschreiben und dennoch dessen Handlungsfähigkeit nicht zu negieren (3.4). Als Resultat dieses Überblickes wird am Ende dieses Kapitels ein Aufruf zu einer Ethik der Verantwortung gegenüber dem Anderen stehen. Da sich JUDITH BUTLERS Arbeiten eher assoziativ präsentieren, gestaltet sich eine sukzessive, sich an Begriffen entlanghangelnde Vorgehensweise nicht immer einfach und Leerstellen oder Vorgriffe scheinen unvermeidbar (vgl. ROSE 2012: 91). Um dem Gefühl der Zusammenhanglosigkeit entgegen zu wirken, soll im Anschluss an jedes Teilkapitel dessen Bedeutung für die Praxis der Arbeit mit Menschen mit Behinderung reflektiert werden. Auf diese Art und Weise entstehen (möglicherweise) einzelne theoriegeleitete Bilder, die am Ende einen Raum für eine relationale Perspektive auf die Disziplin und Profession der Sonderpädagogik und der Behindertenhilfe eröffnen.

3.1 ‚Interpellation‘ oder die fundamentale Abhängigkeit vom Anderen

„In der Tat kann ich nur in dem Maße ‚Ich‘ sagen, in dem ich zuerst angesprochen worden bin [...].“ (BUTLER 1997: 310)

Wie bereits in der Einleitung zu diesem Kapitel angedeutet, kann man mit BUTLER nicht von einem sich selbst begründenden Subjekt ausgehen. „Kein Subjekt ist sein eigener Ausgangspunkt. Die Phantasie, die es zu einem solchen erklärt, kann ihre konstitutiven Beziehungen nur verleugnen.“ (BUTLER 1993: 41) Um eine Annäherung an die Entstehung des Subjekts und an die hiermit zusammenhängenden Fähigkeit des Subjekts zur Selbstbestimmung zu ermöglichen, sollen in einem ersten Schritt diese (verleugneten) ‚konstitutiven Beziehungen‘ beschrieben werden.

BUTLER geht davon aus, „dass Subjekte gewissermaßen in ihre (soziale) Existenz gerufen werden“ (ROSE 2012: 92). Hierbei orientiert sie sich an LOUIS ALTHUSSER und an dem von ihm geprägten Begriff der ‚Interpellation‘ oder ‚Anrufung‘, welcher maßgeblich in seinem 1968 verfassten und 1970 erstmals veröffentlichten Aufsatz „Ideologie und ideologische Staatsapparate“ dargelegt wird. Darin bietet er „ein Erklärungsmodell für ein Subjekt, das als Konsequenz aus der Sprache entsteht, jedoch immer innerhalb von deren Begriffen.“ (BUTLER 2001: 101). Um zu verdeutlichen, wie dieser Vorgang zu verstehen ist, entwickelt ALTHUSSER das Bild einer Anrufungsszene. Auf der Straße ruft ein Polizeibeamter: „He, Sie da!“. Das angerufene Individuum wendet sich dem Beamten zu und indem es sich auf diese Art und Weise der Anrufung unterwirft, wird es als (Bürger-) Subjekt konstituiert (vgl. ALTHUSSER 2012: 268f.). Diese Unterwerfung ist nun nicht als Repression zu verstehen. Vielmehr kommt es im Normalfall zu einer freiwilligen Unterwerfung des Individuums unter die Ideologie (vgl. ROSE; KOLLER 2012: 77), welche im Anschluss hieran als produktiv aufzufassen ist, da sie die Identifikation des Subjekts als solches erst ermöglicht (vgl. MECHERIL, PLÖSSER 2012: 128).

Mit Hilfe eines eigenen Bildes greift BUTLER dieses Konzept der Interpellation für ihre frühen geschlechtertheoretischen Arbeiten auf: In der ärztlichen Interpellation im Moment der Geburt wird das ‚es‘ zu einem ‚Mädchen‘ oder einem ‚Jungen‘ und somit in die binäre Geschlechterordnung gerufen (vgl. BUTLER

1997: 29).¹⁸ Im Vorgang des „Zum-Mädchen-Machens“ wird das Individuum also erst zum Mädchen, was „von den verschiedensten Autoritäten und über diverse Zeitabschnitte hinweg immer aufs neue wiederholt [wird], um die naturalisierte Wirkung zu verstärken“ (ebd.). Diese wiederholte Anrufung weist ‚dem Mädchen‘ einen spezifischen Platz in der symbolischen Ordnung zu¹⁹, der gleichzeitig dessen soziale Existenz sichert. Erst in dieser mit der Anrufung verbundenen Zuweisung eines Platzes in der symbolischen Ordnung wird die Anerkennung des Subjekts möglich. „Angesprochen zu werden bedeutet also nicht nur, in dem, was man bereits ist, anerkannt zu werden; sondern jene Bezeichnung zu erhalten, durch die die Anerkennung der Existenz möglich wird. Kraft dieser grundlegenden Abhängigkeit von der Anrede des Anderen gelangt das Subjekt zur ‚Existenz‘.“ (BUTLER 2006: 15) Die Anrufung ist also nicht als deskriptiv, sondern vielmehr als inaugurativ zu verstehen (vgl. ebd.: 59). Insofern vor der Anrufung kein intelligibles Subjekt angenommen werden kann, stellt die Unterwerfung unter die Anrufung eine konstitutive Bedingung für das Subjekt dar. Hieraus erwächst eine paradoxe Bedingtheit des Subjekts, ein „*circulus vitiosus*“ (BUTLER 2001: 16) denn die „Anrede, die die Möglichkeit der Handlungsmacht eröffnet, verwirft im selben Atemzug die Möglichkeit einer radikalen Autonomie“ (BUTLER 2006: 49). Das Subjekt erscheint somit als fundamental abhängig von der Anrufung durch andere.

Betont ALTHUSSER die Freiwilligkeit der Unterwerfung des Subjekts, ohne dem weiter nachzugehen, stellt BUTLER die Frage nach dem ‚weshalb‘ dieser Unterwerfung (vgl. Butler 2001: 11) und unternimmt im Anschluss hieran eine Erweiterung seines Verständnisses der Interpellation, indem sie seine lediglich losen Bezüge zu FREUD durch Aspekte der Psyche stärkt. Hierbei geht sie von

¹⁸ Erweckt BUTLER mit ihrem Beispiel der Interpellation als Einordnung in die heterosexuelle Matrix im Moment der Geburt den Eindruck, diese sei die erste Interpellation, welcher das Individuum ausgesetzt ist, verortet ALTHUSSER die Interpellation i.A.a. FREUD bereits vor der Geburt und somit in gewisser Weise in einer überzeitlichen Dimension. „Noch bevor das Kind geboren ist, ist es immer-schon Subjekt, ist es in und durch die spezifische familiäre ideologische Konfiguration zum Subjekt bestimmt, in der es nach der (‚geplanten‘ oder ‚zufälligen‘) Zeugung ‚erwartet‘ wird.“ (ALTHUSSER 2012: 271) Eine solche, an Erwartungen geknüpfte Perspektive der Interpellation erscheint mir für die Sonderpädagogik v.a. in Anbetracht der Diskussion um die Pränataldiagnostik als sehr ertragreich.

¹⁹ Der Stellenwert der Wiederholung in Bezug auf die Macht der Anrufung wird in Kapitel 3.3. thematisiert. Auf die symbolische Ordnung bzw. den Diskurs als Ort der Anrufung wird in Kapitel 3.2 näher Bezug genommen.

einem Begehren des Subjekts aus, „vom Angesicht der Autorität gesehen zu werden und vielleicht auch selbst das Angesicht der Autorität zu sehen“ (ebd.: 106). Dieses liest sie „als erzwungene Folge eines narzißtischen Verhaftetseins mit der eigenen Weiterexistenz“ (ebd.: 107). Insofern die soziale Existenz des Subjekts von der Anrufung durch andere abhängig ist, ist dieses „genötigt, nach Anerkennung seiner eigenen Existenz in Kategorien, Begriffen und Namen zu trachten, die es nicht selbst hervorgebracht hat, und damit sucht es das Zeichen seiner eigenen Existenz außerhalb seiner selbst [...]. Anders gesagt: im Rahmen der Subjektivation ist Unterordnung der Preis seiner Existenz.“ (BUTLER 2001: 25) Subjekte sind also für die Unterwerfung *psychisch prädisponiert* (vgl. ROSE; KOLLER 2012: 81) und dem Anderen somit immer ausgeliefert. „Angerufen durch einen verletzenden Namen erhalte ich ein soziales Dasein, und weil ich eine gewisse unumgängliche Verhaftung mit meinem Dasein habe, weil sich ein gewisser Narzißmus jeder existenzverleihenden Bedingung bemächtigt, begrüße ich schließlich die mich verletzenden Bedingungen, denn sie konstituieren mich sozial.“ (BUTLER 2001: 99) Dies gilt nicht nur für eine einmalige Anrede des Subjekts. Auch die wiederholte Unterwerfung des Subjekts unter die Anrufung wird mit Hilfe dieser ‚affektiven Verhaftung‘ erklärt (vgl. MECHERIL; PLÖSSER 2012: 129).

Vor diesem aus der existenziellen Verhaftung resultierenden Ausgeliefertsein des sprachlich bedingten Subjekts scheint zunächst niemand gefeit zu sein. „Keine Übernahme der Handlungsmacht kann die Verletzbarkeit durch den anderen überwinden, die durch die dem Subjekt vorausgehenden Anrede bedingt ist.“ (BUTLER 2006: 49) Genau diese Totalität der Verletzbarkeit verbietet es jedoch, die ‚Macht‘ der Anrede mit ‚Beherrschung‘ gleich zu setzen. Aus ihr folgt nämlich, dass auch das anredende Subjekt bereits angeredet wurde. Jedes Subjekt besetzt in der Sprache also die Position ‚Adressat_in‘ und die Position ‚Adressierte_r‘ (vgl. ebd.: 53) und somit erscheinen die Beteiligten eines intersubjektiven Kontextes als konstitutiv voneinander abhängig. „Ihre sprachliche Haltung zueinander, ihre sprachliche Verletzbarkeit durch einander, tritt nicht einfach zu ihren sozialen Beziehungen zueinander hinzu. Vielmehr ist sie eine der ursprünglichen Formen, die diese sozialen Bedingungen annehmen.“ (vgl. ebd.: 54)

Was bedeutet diese erste Annäherung an BUTLERS Arbeiten und das hierin enthaltene Verständnis des Begriffs der Interpellation nun für eine Auseinandersetzung mit der Sonderpädagogik? In Anlehnung an ALTHUSSERS staatliche und BUTLERS ärztliche Anrufungsszene soll dies mit einem eigenen, fiktiven und dennoch alltäglichen Bild einer sonderpädagogischen Interpellation verdeutlicht werden: Eine Sonderpädagogin führt mit einem Kind eine sonderpädagogische Diagnostik durch und stellt dabei einen sonderpädagogischen Förderbedarf fest.

Die Frage, ob ein Kind für das System der Sonderpädagogik bedeutsam ist, wird nach JAN WEISSER (2005: 52) mit Hilfe der sonderpädagogischen Diagnostik entschieden. Mit BUTLER kann diese Szene als Anrufungsszene verstanden werden, in welcher das Kind zu einem behinderten und somit für die Sonderpädagogik anerkehbaren Subjekt gemacht wird. Dabei soll es an dieser Stelle keine Rolle spielen, ob der sonderpädagogische Förderbedarf von einem medizinischen Gutachten abhängt oder in einer pädagogisch ausgerichteten, „[v]erantwortungsvolle[n] Diagnostik“ (KANY; SCHÖLER 2009: 33) festgestellt wird. Die Unterscheidung von Selektionsdiagnostik und Förderdiagnostik (vgl. BUNDSCHUH 2010: 58) oder Fragen nach deren Qualität (vgl. KANY; SCHÖLER 2009: 202f.) erscheinen hier irrelevant. „Die Anrufung ist ein Sprechakt, dessen ‚Inhalt‘ weder wahr noch falsch ist, weil ihre erste Aufgabe gar nicht in der Beschreibung besteht. Ihre Absicht ist vielmehr, ein Subjekt in der Unterwerfung zu zeigen und einzusetzen sowie seine gesellschaftlichen Umrisse in Raum und Zeit hervorzubringen.“ (BUTLER 2006: 59) Wichtig ist hier also, dass das Kind durch diese *Feststellung* für das System der Sonderpädagogik anerkehnbar wird. Hieran schließen sich institutionelle wie auch professionelle Handlungsrouinen an, wie zum Beispiel die Schulwahl, die Zuweisung von benötigten Mitteln, die Erstellung spezifischer Förderpläne und die Versorgung mit spezifischen Förderangeboten (vgl. BUNDSCHUH 2010: 48ff). Dies führt dazu, dass der Platz des behinderten Subjekts wiederholt in die symbolische Ordnung eingetragen und in ihr stets neu aufgerufen und festgeschrieben wird. So kann sich die Behinderung materialisieren und naturalisieren. Diese Unterwerfung des Subjekts *durch* die Anrede der Sonderpädagogin ist jedoch keinesfalls einseitig, sondern zugleich eine Unterwerfung des Subjekts *unter* die Anrede dieser. Da das Subjekt vor der inaugurativen Anrufung nicht existiert, stellt die Anrufungsszene nicht nur eine

Repression dar, sondern auch eine konstitutive Voraussetzung der sozialen Existenz des Subjekts, das sich aufgrund seines „narzißtischen Verhaftetseins mit der eigenen Weiterexistenz“ immer wieder unterwirft. „Mit der Anrufung verknüpft sich ein Identitätsversprechen dem das Subjekt gewissermaßen affektiv auf den Leim geht.“ (MECHERIL; PLÖSSER 2012: 129). Mit BUTLER kann somit auch beschrieben werden, warum die Selbstvertretung von Menschen mit Behinderungen häufig versucht, die eigene „behindertenspezifische Besonderheit in den Blick zu bringen“ (RÖSNER 2012: 376) und somit die Subjektposition ‚Mensch mit Behinderung‘ festigt, anstatt nach den Konstitutionsbedingungen des behinderten Subjekts selbst zu fragen (vgl. ebd.).

Auch im Kontext der Sonderpädagogik kann also die paradoxalen Situation des Subjekts beschrieben werden, das sich der Anrufung unterwerfen muss, um seine soziale Existenz zu erlangen und daher fundamental von anderen abhängig ist. Aus dieser Perspektive resultiert allerdings keinesfalls ein einseitiges Verständnis von Macht und Herrschaft. Die Sonderpädagogik ist nicht nur als ein System der einseitigen Hervorbringung und Unterwerfung von Menschen mit zugeschriebener Behinderung anzusehen. Auch für die Professionellen gilt: „Die Möglichkeit, andere zu benennen, erfordert, daß man selbst bereits benannt worden ist.“ (BUTLER 2006: 53) Auch für Sonderpädagog_innen gilt demnach, dass sie die Position der Adressat_innen und der Adressierten einnehmen und bereits angesprochen und unterworfen sein müssen, um ansprechen zu können.

Im Anschluss an BUTLER erhält sowohl der Mensch mit Behinderung als auch der oder die Sonderpädagog_in seine oder ihre Position in der symbolischen Ordnung erst aus der wechselseitigen Anrufung in der gemeinsamen Interaktion. Ein affektives Verhaftetsein der Subjekte mit der Möglichkeit, im System der Sonderpädagogik überhaupt aner kennbar zu sein, führt zu einer stetigen Reproduktion dieser Ordnung, was eine Naturalisierung des Status quo der einzelnen Subjektpositionen nach sich zieht. Geht man davon aus, dass die sozialen Positionen ‚Mensch mit Behinderung‘ und ‚Professionelle_r‘ erst in der gemeinsamen Interaktion aufgerufen und besetzt werden, wird die Möglichkeit der eindeutigen Zuweisung von Fremdbestimmung und Selbstbestimmung zu jeweils einer der Positionen zu Gunsten einer relationalen Perspektive der gegenseitigen fundamentalen Abhängigkeit aufgehoben. Dies geschieht ungeachtet dessen, ob es sich um verletzende Anrufungsszenen handelt, oder

nicht. In Kontexten der Interaktion, wie zum Beispiel im Unterricht, der Pflege, auf dem Schulweg, in der Lehrerkonferenz, während der Rolli-Disko, im Werksattract, etc. konstituieren sich Schüler_innen und Lehrer_innen, Menschen mit und ohne Behinderungen, Betreuer_innen und Betreute und werden hierzu konstituiert. Dies bedeutet für die Subjekte gleichzeitig eine Unterwerfung unter die Anrufung und die Ermöglichung einer sozialen Existenz. Ausgehend von dem Begriff der Interpellation muss die Selbstdefinitions-macht des Subjekts also bezweifelt werden. Im den Fokus rückt damit eine notwendige, verhältnishaft Positionierung des Subjekts zu den Anrufungen, auf die es wiederum angewiesen ist.

Gehen die Subjektpositionen der an einer Interaktion beteiligten Personen erst aus der Interaktion hervor und kann kein Subjekt vor einer Anrufungsszene als intelligibel gelten, stellt sich die Frage nach dem Ort, von dem aus eine ‚erste‘ Anrufung stattfinden kann. ALTHUSSER wird häufig dafür kritisiert, in Bezug auf diese Frage auf ein allmächtiges ‚großes Subjekt‘ zu verweisen, „das die Macht besitzt, zu erschaffen, was es benennt“ (ROSE 2012: 115). BUTLER geht im Rahmen einer solchen Kritik vor allem auf die Rolle der christlichen Ideologie als wichtigstes Beispiel ALTHUSSERS ein, da sie damit „die gesellschaftliche Anrufung an die göttliche Performance“ angeglichen sieht und somit die „Religion den Status eines Paradigmas für die gesamte Theorie der Ideologie“ (BUTLER 2006: 56) zugeschrieben bekomme. Der Autorität eines großen Subjekts könne sich dann niemand mehr entziehen. „Mit anderen Worten, die Macht wird nach dem Vorbild der göttlichen Macht der Benennung begriffen, nach dem die Äußerung zugleich den geäußerten Effekt erschafft.“ (ebd.: 57) Ein solches Verständnis von Subjekt und Macht würde ein Scheitern der Anrede ausschließen, ein Scheitern, welches dennoch regelmäßig stattfindet (vgl. ebd.: 59). Obwohl das Subjekt über die Möglichkeit des Sprechens verfügt, kann es in seiner Abhängigkeit nach BUTLER keine Macht darüber ausüben, da die Souveränität außerhalb des Subjekts im Ungewissen liegt (vgl. ebd.: 60). Und so fragt sie: „Denn von wem geht die Anrede aus, und an wen wendet sie sich? Wenn derjenige, der die Anrede aussendet, sie nicht als Autor verfaßt, und derjenige, den sie kennzeichnet, nicht durch sie beschrieben wird, dann übersteigen die Funktionsweisen der anrufenden Macht das Subjekt, das durch sie konstituiert ist, wie umgekehrt die solchermaßen konstituierten Subjekte die Anrufung übersteigen, durch die sie

gleichsam ins Leben gerufen werden.“ (ebd.: 60) Sich von der Souveränität des Subjekts abwendend, plädiert sie deshalb dafür, „die Anrufung von der Figur der Stimme ab[zulösen, damit sie als Instrument und Mechanismus von Diskursen hervortritt, deren Wirksamkeit sich nicht auf den Augenblick der Äußerung reduzieren lässt.“ (ebd.: 57) Sucht man in BUTLERS Schriften den Ort der Anrufung und damit den Ort der Subjektconstitution, gilt es also die Auseinandersetzung mit ihrem Verständnis von ‚Diskurs‘ zu suchen, was den Fokus von der intersubjektiven auf die gesellschaftliche Ebene lenkt. Dieser Versuch soll im folgenden Kapitel unternommen werden.

3.2 ‚Diskurs‘ als Ort der Anrufung

„Subjektivierung besteht eben in dieser grundlegenden Abhängigkeit von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält.“ (BUTLER 2001: 8)

Im vorangegangenen Abschnitt stand der Begriff der Interpellation und die hiermit verbundene Abhängigkeit des Subjekts von anderen im Zentrum des Interesses. Nach und nach wurde jedoch deutlich, dass das BUTLERSche Subjekt von mehr abhängen muss, als von der Anrede durch das konkrete Gegenüber. Denn dieses Gegenüber hat seinen Grund ebenso wie das ‚Ich‘ außerhalb seiner selbst. Wo also finden wir im Anschluss an BUTLER den Ort der Subjektconstitution? Die Suche beginnt die Philosophin außerhalb der intersubjektiven Beziehung des ‚Ich‘ und des ‚Anderen‘, wobei ihr Verständnis von Sprache erneut wichtig wird. „Wir sind keine in uns abgeschlossenen Dyaden, da unser Austausch durch die Sprache bedingt und vermittelt ist, durch Konventionen, durch Ablagerungen von Normen, die ihrem Wesen nach gesellschaftlicher Art sind und die Perspektive der am Austausch beteiligten übersteigt.“ (BUTLER 2007: 42) Da Sprache nicht außerhalb gesellschaftlicher Konventionen denkbar ist, ist das sprachlich in die Existenz gerufene Subjekt von Beginn an auch der Gesellschaft ausgeliefert (vgl. BUTLER 2001: 183). Das ‚Ich‘ steht also „nicht außerhalb der herrschenden Matrix ethischer Normen und widerstreitender moralischer Rahmenbedingungen. Ja, diese Matrix ist auch Entstehungsbedingung des ‚Ich‘ [...].“ (BUTLER 2007: 14f.) Neben der Beziehung zum Anderen ist somit auch die Beziehung zu gesellschaftlichen Normen konstitutiv für das Subjekt. Deshalb müsse es zum

Gesellschaftstheoretiker werden, wenn es „Rechenschaft oder Erklärung seiner selbst“ (ebd.: 15) zu geben suche, so BUTLER.

Will man dieser Spur folgen und sich BUTLERS Gesellschaftsbegriff annähern, so gilt es ihrem Verständnis von ‚Diskurs‘ auf den Grund zu gehen. Dies stellt keine leichte Aufgabe dar, kann dieser Begriff doch als „einer der schillerndsten Termini der philosophischen bzw. kultur- und sozialwissenschaftlichen Debatten der letzten Jahrzehnte“ (ROSE; KOLLER 2012: 82) gelten. Auch wenn BUTLER keine Abhandlung zu ihrem Diskursbegriff verfasst hat, verortet sie diesen in einer Streitschrift über die Bedeutung des Poststrukturalismus für den Feminismus relativ klar. „In diesem Sinne benutze ich das Wort ‚Diskurs‘ nicht in seiner alltagssprachlichen Bedeutung, sondern ich beziehe mich damit auf Foucault. Ein Diskurs stellt nicht einfach vorhandene Praktiken und Beziehungen dar, sondern er tritt in ihre Ausdrucksformen ein und ist in diesem Sinne produktiv.“ (BUTLER 1993a: 129)

Ein Diskurs wird im Anschluss an FOUCAULT als Regelsystem für die Produktion von Aussagen verstanden. Als solches ist der Diskurs diesen vorangestellt und geht somit über das einzelne Wort oder die ‚Rede‘ hinaus (vgl. ROSE; KOLLER 2012: 83). ‚Regelsystem‘ meint hierbei nicht nur formale Aspekte, wie die Grammatik oder die Logik. Neben der Frage nach legitimen Formen stellt sich auch die Frage nach legitimen Inhalten des Sprechens und dem Zusammenhang zwischen Inhalt und Form (vgl. BUBLITZ 2003: 54). Ähnlich wie die Interpellation ist hierbei auch der Diskurs nicht nur als beschreibend, sondern vielmehr als selbst produktiv zu verstehen (vgl. ebd.: 55). „Diskurs meint dort vor allem die ‚diskursive Praxis‘ als geregelte Produktion von Aussagen, die spezifische, sich strukturell wiederholende Beziehungen zwischen Aussagen herstellt und so konstituiert, was überhaupt zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt an einem bestimmten Ort von wem worüber gesagt werden kann.“ (ROSE; KOLLER 2012: 83) Als „Ordnungsmuster sozialer Wirklichkeit“ (BUBLITZ 2003: 46) bestimmen Diskurse, was als real gelten kann. Somit haben sie die Macht, das hervorzubringen, was sie bezeichnen (vgl. ebd.: 55).²⁰ In Abgrenzung zu einer alltagssprachlichen Verwendung von Diskurs als Diskussion, bezieht sich der Begriff also nicht auf eine sprachliche Auseinandersetzung, „sondern auf die

²⁰ Wie eine solche Macht gedacht und begründet werden kann, wird im nächsten Kapitel erörtert.

konstruktive und konstitutive, also zugleich entwerfend-markierende und hervorbringende, praktisch wirksame Funktion von Diskursen.“ (ebd.: 54) Diskurse haben eine materielle Wirkung und strukturieren unser Wissen. Sie sind somit „jeder menschlichen Praxis und wissenschaftlicher Reflexion“ (ebd.: 51) vorgängig. Dies gilt für Institutionen oder Architektur ebenso wie für die Konstitution von Subjekten. „Der Diskurs über Subjekte (ob es sich dabei um einen Diskurs über geistige Gesundheit, Rechte, Kriminalität oder Sexualität handelt) ist für die *gelebte* und *aktuelle* Erfahrung eines solchen Subjekts konstitutiv, weil ein solcher Diskurs nicht nur über die Subjekte berichtet, sondern die Möglichkeiten artikuliert, in denen Subjekte Intelligibilität erreichen, und das heißt, in denen sie überhaupt zum Vorschein kommen.“ (BUTLER 1993a)²¹ Begründet ist das Subjekt somit in einem Wahrheitsregime, welches ihm voraus geht, es begleitet aber auch über es hinausgeht (vgl. BUTLER 2007: 50ff.). „Die Normen, nach denen ich Anerkennung suche, sind nicht wirklich meine. Sie kommen nicht mit mir in die Welt; die Zeitlichkeit ihres Erscheinens deckt sich nicht mit der Zeitlichkeit meines eigenen Lebens.“ (ebd.: 50)

Hier wird deutlich, inwiefern BUTLERS Verständnis von ‚Diskurs‘ ihre Auffassung von der Bedingtheit des Subjekts beeinflusst. Neben seiner Abhängigkeit vom Anderen tritt die Abhängigkeit von Diskursen als ‚Wahrheitsregime‘ hinzu, welches die Bedingungen für die Anerkennung des Subjekts reguliert. „Die Normen, nach denen ich jemand anderen oder in der Tat auch mich selbst anerkenne, sind nicht allein meine Normen; sie funktionieren, soweit sie soziale Normen sind und über jeden dyadischen Austausch, den sie bedingen, hinausgehen.“ (BUTLER 2007: 36) Insofern können Diskurse als Orte aufgefasst werden, von dem die Anrufung des Subjekts ausgeht und die diesem als ‚historisches Apriori‘ immer schon vorausgehen (vgl. Bublitz 2003: 46f.). Es sind also nicht die Subjekte, welche die „Aufgabe der Weltkonstitution“ (ebd.: 47) und somit auch die Begründung des eigenen Selbst übernehmen. Diese sind vielmehr Resultate von diskursiven Praxen und somit von „ein[em] sprachlich artikuliert[e]n Ordnungsgefüge, das Subjekte in ihrem jeweiligen Sein konstituiert.“ (ROSE; KOLLER 2012: 83) Dieses Verständnis von ‚Diskurs‘ als

²¹ Dieses Zitat lässt erkennen, dass mehrere Diskurse an der Konstitution von Subjekten beteiligt sind (vgl. hierzu auch BRUNER 2005: 25). Insofern wird in dieser Arbeit nicht von *dem* ‚Diskurs über behinderte Subjekte/Behinderung‘ gesprochen, sondern von der ‚Diskursformation behindertes Subjekt/Behinderung‘ (vgl. ebd.: 27).

Grundlage für die vorliegenden Überlegungen angenommen, erscheint die Selbstbestimmung des Subjekts erneut mehr als fraglich. Von der durch Diskurse legitimierten Anrede durch andere fundamental abhängig, kann das Subjekt nicht als Grund seiner selbst erachtet werden. Vielmehr ist die eigene Geschichte immer eine Geschichte über die Beziehungen des Subjekts zu seinen konstituierenden gesellschaftlichen Normen (vgl. BUTLER 2007: 15). Die Subjektivierung wird also ermöglicht, in einer „grundlegenden Abhängigkeit von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält.“ (BUTLER 2001: 8)

Was bedeutet dies für die Sonderpädagogik? Wie bereits im letzten Kapitel erläutert, kann die sonderpädagogische Diagnostik und der hiermit einhergehende sonderpädagogische Förderbedarf als Interpellation des behinderten Subjekts gedeutet werden. Die Souveränität dieser Anrufung liegt im Anschluss an die Erläuterungen zum Diskurs nicht weiter bei den beteiligten Individuen.²² Vielmehr erscheint das behinderte Subjekt als „performativer Effekt diskursiver und institutioneller Praktiken, die als dichtes Netz von Zuschreibungen die Selbst- und Fremdwahrnehmung einer Gruppe von Individuen hervorbringen.“ (RÖSNER 2012: 376) Es sind also nicht eine autonome Entscheidung oder das Wort des ‚großen Subjekts‘ (der Sonderpädagog_in), die das behinderte Subjekt in einem gewissermaßen einmaligen Schöpfungsakt in die soziale Existenz rufen, sondern vielmehr ein „strategische[r] Imperativ“ (RÖSNER 2012: 376) aus „Diskursen, Institutionen, Gesetzen, Programmen, etc.“ (ebd.), der das behinderte Subjekt wiederholt machtvoll hervorbringt und diesem voraus geht. Wie das behinderte Subjekt in die Existenz gerufen werden kann, hängt also nicht allein von dem Moment der Diagnostik oder der sonderpädagogischen Disziplin ab. Beide sind zugleich Teil und Effekt der Diskursformation um das behinderte Subjekt und somit ein Bestandteil der entsprechenden diskursiven Praxen. Im Folgenden sollen einige dieser Produktionsbedingungen des Subjekts angedeutet werden, die in Bezug auf die Sonderpädagogik als besonders relevant

²² Ob mit dem Verlust der Souveränität des Subjekts auch dessen Verantwortung verloren geht, muss an andere Stelle noch geklärt werden.

erscheinen. Eine umfassende Analyse der diskursiven Voraussetzungen des behinderten Subjekts würde die Möglichkeit dieser Arbeit weit übersteigen.²³

Wissen, das die Situation der Diagnostik direkt beeinflusst bzw. dieser vorangeht ist vor allem eng mit medizinischen und psychologischen Diskursen verknüpft, da die verwendeten Testverfahren in der Sonderpädagogik meist hierauf aufbauen (vgl. BUNDSCHUH 2010: 69).²⁴ Die Subjekte werden im Rahmen von psychometrischen Testverfahren in Bezug zu einer Norm gesetzt, was zu einem stark somatisch ausgerichteten Verständnis vom behinderten Subjekt führt (vgl. WEISSER 2005: 31). Eine zunehmende Orientierung der Sonderpädagogik an der ‚International Classification of Functioning, Disability and Health‘ (ICF) der WHO von 2001 (dt. Übersetzung s. WHO 2005) verschiebt diese Perspektive geringfügig. Als Klassifikation des Gesundheitszustands eines Menschen soll sie eine systemisch-ökologische Sichtweise auf Behinderungen ermöglichen und den Aspekt der gesellschaftlichen Teilhabe stärker gewichten (vgl. LANG, HOFER, BEYER 2008: 33). Behinderung wird hier also weniger am Subjekt selbst, sondern an der Gesellschaft sichtbar gemacht (vgl. WEISSER 2005: 30). Darüber hinaus werden unter dem Aspekt der Partizipation Elemente des Selbstbestimmungsdiskurses relevant. Dennoch geht die ICF von einer medizinischen Schädigung aus und operationalisiert diese (vgl. HETZEL 2007: 36). Nach wie vor scheint der medizinische Diskurs also (auch aufgrund dessen Bedeutung für die Sozialgesetzgebung), eine enorme Definitionsmacht über das behinderte Subjekt inne zu haben (vgl. ebd.: 37).

Ist ein förderbedürftiges Subjekt im Anschluss an die Diagnostik konstituiert, folgen hierauf verschiedene pädagogische Maßnahmen und Leistungen, die das Subjekt wiederholt in die soziale Existenz rufen. Hierzu tragen die Schulwahl,

²³ JÄGER weist im Zusammenhang der Leistbarkeit von umfassenden Diskursanalysen auf die Bedeutung von Arbeiten hin, die einzelne Diskursstränge analysieren und zusammengenommen zu einem vollständigeren Bild der diskursiven Formation beitragen können (vgl. JÄGER; ZIMMERMANN 2010: 18). Aber auch diese Arbeiten können meines Erachtens nur als unvollständige Momentaufnahmen gelten, bewegen sich Diskurse doch „irgendwo‘ zwischen geregelter Ordnung und unregelter Ereignishaftigkeit“ (BUBLITZ 2003: 49). Als Beispiel solcher Versuche sind hier BRUNER 2005 und HETZEL 2007 zu nennen, welche Körper- und Geschlechtsdiskurse bzw. ethische Diskurse auf die Diskursformation ‚Behinderung‘ beziehen.

²⁴ Es ist davon auszugehen, dass eine Diagnose nicht nur nach ‚fachwissenschaftlichen‘ Kriterien getroffen wird. Vielmehr spielen auch Diskurse der Ökonomie und Politik eine Rolle. So weist z.B. WOCKEN (1996) auf den Zusammenhang zwischen vorhandenen Ressourcen im Schulsystem und der Anzahl der festgestellten Förderbedarfe hin.

didaktische Modelle, bauliche Maßnahmen, spezifische Förderstunden oder zusätzliche Lehrerstunden bei. Dies wiederum steht in engem Zusammenhang mit (sonder-)pädagogischem und didaktischem Wissen. Es ist also nicht nur die Diagnostik, die für die Konstitution des behinderten Subjekts in der Sonderpädagogik bedeutend ist, sondern paradoxerweise die Sonderpädagogik mit ihren Institutionen und institutionellen Handlungsweisen selbst. Die Sonderpädagogik wird „in Spezialeinrichtungen zur Normalpädagogik dieser Spezialeinrichtungen“ (WEISSER 2005: 83) und beruft sich hierbei auf die Bedürfnisse der Subjekte, die sie selbst hervorbringt (vgl. ebd.). Auch eine integrative Beschulung ändert an dieser Konstitution des behinderten Subjekts wenig, da diese weiterhin auf der Unterscheidung behindert/nicht-behindert beruht und lediglich eine schulorganisatorische Veränderung impliziert (vgl. ebd.; BRUNER 2005: 289).

Im Rahmen integrativer oder inklusiver Projekte werden seit geraumer Zeit vor allem gesellschaftspolitische Diskurse wie zum Beispiel Solidaritäts- und Gleichheitsdiskurse immer relevanter (vgl. ebd.: 296). Ein Dokument, welches die Schullandschaft und den Diskurs um ‚Behinderung‘ nachhaltig in Richtung Integration und Inklusion prägen wird, ist die ‚UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen‘ (UN-BRK). Die UN-BRK wurde am 26. März 2009 von Deutschland ratifiziert.²⁵ Mit ihr verpflichtet sich die Bundesrepublik dazu, „auf allen Ebenen der Gesellschaft das Bewusstsein für die Belange behinderter Menschen zu erhöhen und die Achtung ihrer Rechte und ihrer Würde zu fördern.“ (RÖSNER 2012: 379) Als behindert gelten hierbei Menschen, „die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren ihre volle und wirksame Teilhabe gleichberechtigt mit anderen an der Gesellschaft behindern können.“ (UN-BRK Schattenübersetzung, Artikel 1) Um das Ziel der Teilhabe zu erreichen, gilt es in verschiedensten Bereichen entsprechende Maßnahmen zu treffen, so auch in Bezug auf das Schulsystem, welches in diesem Kontext integrativ/inklusiv²⁶ weiterentwickelt wird. Im Rahmen „dieser internationalen

²⁵ Vgl. Bundesgesetzblatt 2008. Teil II. Nr. 35. 1419-1457.

²⁶ Die offizielle deutsche Übersetzung der UN-BRK übersetzt den Begriff ‚Inclusion‘ mit ‚Integration‘ was in der Fachdiskussion zu großer Irritation und letztendlich zu einer ‚Schattenübersetzung‘ geführt hat (vgl.: http://www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/article/89/089_schattenubersetzung-endgs.pdf).

normativ-politischen Orientierung für behinderte Menschen“ (ebd.) werden somit „[a]us Objekten der Fürsorge und medizinischer Heilbehandlung [...] Rechtssubjekte mit Anspruch auf sozialstaatliche Leistungen, die von legislativen Weichenstellungen bis hin zu konkreten Hilfeplanungen reichen.“ (ebd.: 380) Diese rechtliche Anerkennung des behinderten Subjekts bedeutet nun im Anschluss an BUTLER die Ermöglichung seiner Handlungsmacht und gleichzeitig seine Unterwerfung unter die gesellschaftliche Norm. „Die unterzeichnenden Staaten haben nicht nur soziale Rechte für behinderte Menschen entdeckt, sondern ebenso Diskurse und soziale Praktiken entwickelt, mit denen das Subjekt des Behindertseins konstituiert wird.“ (RÖSNER 2012: 80) RÖSNER kritisiert, dass die Konstruktion einer rechtlichen Gemeinschaft von Menschen mit Behinderung dazu führe, dass „die gesellschaftlich auferlegten Identitätsmerkmale“ (ebd.) nur schwer abgeschüttelt werden könnten. Dies erscheint besonders problematisch, da „[d]er Gruppe der Menschen mit Behinderung [...] über ihre passförmig verbürgte rechtliche Klassifizierung hinaus kaum eine identitätsstiftende oder gar solidarisierende Gemeinsamkeit zuzuerkennen“ (BRUNER 2005: 295) ist.

Wird in den vorangegangenen Abschnitten wie auch in ähnlichen Arbeiten meist nur die Bedeutung der Diskurse für die Konstitution des behinderten Subjekts betont, soll hier im Anschluss an die im vorigen Kapitel entwickelte relationale Perspektive der Subjektivation nicht unerwähnt bleiben, dass diese Diskurse in gleicher Weise Bedeutung für die Konstitution der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie der Sonderpädagogik als Disziplin an sich haben. Sowohl das behinderte, als auch das professionelle Subjekt erscheint als von dem jeweils anderen sowie von gesellschaftlichen Bedingungen abhängig. Dass aus dieser Abhängigkeit unterschiedlich schwer zu bewältigende Konsequenzen entstehen, kann an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden.

Im vorliegende Abschnitt zeigt sich erneut, dass im Anschluss an JUDITH BUTLER das Subjekt nicht als Grund seiner selbst angenommen werden kann. Vielmehr konstituiert es sich durch Diskurse, welche unter anderem durch das Gegenüber artikuliert werden. Dieses Gegenüber kann das Subjekt wiederum nur durch diese Diskurse wahrnehmen. Der Diskurs produziert also Identität, „indem er ein Reglementierungsprinzip bereitstellt und durchsetzt, das das Individuum zutiefst durchdringt, totalisiert und vereinheitlicht [...]“ (BUTLER 2001: 83). Wenn das Subjekt im Anschluss hieran auch als in höchstem Grad abhängig erscheint,

bestreitet BUTLER dennoch seine Determiniertheit und betont wiederholt seine Handlungsfähigkeit (vgl. BUTLER 2006: 70). Um diesen scheinbaren Widerspruch beschreiben und den Anspruch der Selbstbestimmung des Subjekts vielleicht doch noch retten zu können, muss erneut die Beschaffenheit von Diskursen in den Blick genommen werden. Werden diese als Ort der Anrufung vorgestellt, so muss hieran die Frage folgen, woher Diskurse mit der Macht ausgestattet sind, das hervorzurufen, was sie bezeichnen (vgl. BUBLITZ 2003: 46). Hier wird ein Aspekt wichtig, der bereits mehrfach thematisiert wurde: die Notwendigkeit der Wiederholung der Anrufung. Denn mit BUTLER stellen „die Konstitution wie die Unterwerfung von Subjekten keinen einmaligen Akt dar[...]“ (ROSE; KOLLER 2012: 86), sondern sie müssen wiederholt werden. In dieser Wiederholung steckt die Möglichkeit der Veränderung und des Widerstands des Subjekts (vgl. ebd.). Auch wenn die Konstitutionsbedingungen des Subjekts außerhalb des eigenen selbst liegen und als gesellschaftlich angesehen werden müssen, sind sie also veränderbar (vgl. BUTLER 2009a: 10). Der nächste Abschnitt soll sich zunächst mit BUTLERS Machtbegriff und der aus der Wiederholung resultierenden Macht von Diskursen auseinandersetzen. Im Anschluss hieran soll in diesem Verständnis von Macht die Möglichkeit des widerständigen Subjekts aufgespürt werden.

3.3 ‚Performativität‘ der ‚Macht‘

„Die Performativität ist demzufolge kein einmaliger „Akt“, denn sie ist immer die Wiederholung einer oder mehrerer Normen.“ (BUTLER 1997: 36)

In den vorigen Kapiteln wurde erarbeitet, dass die Möglichkeit des Subjekts, zu sprechen davon abhängt, dass es bereits angesprochen wurde. Auch über die Inhalte des Sprechens verfügen die Subjekte nicht souverän. Vielmehr bedienen sie sich an Diskursen, welche sie aufrufen und weiterleiten können (vgl. BUTLER 2006: 60). Folglich sprechen für BUTLER „Subjekte nur mittels einer abgeleiteten Macht, d.h. sie können nur sprechen, weil sie vormals zu ihrem Sprechen ermächtigt wurden.“ (ROSE 2012: 116) Doch wie kann das Verhältnis von Sprecher und Gesprochenem dann beschrieben werden? Wie sind die Macht und die Wirksamkeit des Gesprochenen zu denken, wenn diese nicht an ein souveränes Subjekt gebunden sind? Wie kann ein Subjekt als handlungsfähig

angenommen werden, wenn es doch vollständig von Normen und Sprache abhängig ist, welche außerhalb seiner selbst zu finden sind? Nach ihrem Verständnis von ‚Diskurs‘ lehnt sich BUTLER auch in ihrem Verständnis von ‚Macht‘ an FOUCAULT an, welches sich dadurch auszeichnet, dass diese „von einer Vielzahl möglicher Orte ausgeh[t]“ (vgl. ebd.: 125) und „nicht mehr auf die Parameter der Souveränität beschränkt“ bleibt (vgl. ebd.). „Nach der Diffusion der souveränen Macht liegt der letzte Ursprung der Anrufung im Ungewissen.“ (BUTLER 2006: 60) Sowohl Macht wie auch Herrschaft können im Anschluss hieran nicht weiter als von einer Person oder einer Gruppe von Personen ausgehend und auf eine andere Person oder Gruppe ausgerichtet verstanden werden (vgl. ebd.: 162). „Macht wird nicht einem System oder einer Struktur zugeordnet, sie zirkuliert als mikrophysische Kraft und funktioniert als Kräfteverhältnis, das in der Unterwerfung die Subjekte und Körper materiell konstituiert.“ (BUBLITZ 2003: 68) Im Anschluss hieran erscheint sie als „strikt relational“ (FOUCAULT 1986: 117) und so ist sie im Gegensatz zu einem Alltagsverständnis nicht nur als unterjochend und erniedrigend zu beschreiben, sondern vor allem als produktiv und hervorbringend (vgl. BUBLITZ 2003: 69). „Die bürokratische und disziplinäre Diffusion souveräner Macht bringt das Gebiet einer diskursiven Macht hervor, die ohne Subjekte verfährt und dabei zugleich Subjekte konstituiert.“ (BUTLER 2006: 59) Diese produktive Eigenschaft ist es, welche die Akzeptanz der Macht ermöglicht (vgl. FOUCAULT 1978: 35). Als „diejenige konstitutive Kraft, die die Gesellschaft und mit ihr das soziale Subjekt, ausgestattet mit Freiheiten, erst ermöglicht“ (BUBLITZ 2003: 72), erscheint Macht „als Name für eine strategische Situation und damit zugleich als historisches Kräfteverhältnis, das die Regeln der Gesellschaft immer wieder neu schreibt [...]“ (ebd.).

Will man ein souveränes Subjekt verneinen und einem nicht-souveränen, diffusen Verständnis von Macht zustimmen, so gilt es sich davor in Acht zu nehmen, das weiter oben bereits kritisierte ‚große Subjekt‘ nicht lediglich durch den ‚Diskurs‘ zu ersetzen und diesem einen Subjektstatus zu verleihen. Es kann nicht *der* Diskurs über Behinderung sein, der in einem quasi-souveränen Akt das behinderte Subjekt hervorbringt. Vielmehr gilt es die Frage zu stellen, wie eine relationale Wirksamkeit von Diskursen erklärt werden kann, die ohne ein Verständnis von Souveränität auskommt. Hier wird BUTLERS Verständnis von

‚Performativität‘ zentral, mit dem sie erneut an sprachphilosophische Auseinandersetzungen anknüpft.

Zunächst verweist sie mit diesem Begriff auf JOHN AUSTINS Sprechakttheorie (AUSTIN 1998, orig. 1962). „In der Sprachakttheorie ist eine performative Äußerung diejenige diskursive Praxis, die das vollzieht oder produziert, was sie benennt [...]“ (BUTLER 1997: 36). Bestimmte Formen des Sprechens können im Anschluss hieran als Handlung betrachtet werden. So zum Beispiel die Verurteilung durch einen Richterspruch, das Ja-Wort eines Bräutigams oder das Versprechen eines Freundes. Als Handlung verstanden, steht nicht weiter der Wahrheitsgehalt eines Sprechaktes im Zentrum des Interesses, sondern dessen Bedingungen des Gelingens und Scheiterns (vgl. AUSTIN 1998: 46). Ist mit sogenannten lokutionären Sprechakten lediglich die Artikulation von Aussagen verbunden (vgl. ebd.: 112 f.), findet sich das Gelingen performativer Äußerungen laut AUSTIN an die Konventionalität der Handlung, deren korrekte Durchführung sowie die Intentionalität der beteiligten Personen gebunden (vgl. ebd.: 37).²⁷ BUTLER geht jedoch davon aus, dass diese Bedingungen die Wirksamkeit der Sprechakte nicht absichern können. In Differenz zu AUSTIN sieht sie die Macht des Sprechaktes nicht in der Intentionalität seines Sprechers gegeben, gilt es diese im Anschluss an die fehlende Souveränität des Subjekts doch abzulehnen. Hieraus resultiert für sie jedoch nicht, und hier distanziert sie sich erneut von ALTHUSSER, dass das Subjekt lediglich als Machteffekt der ihm äußerlichen symbolischen Ordnung angesehen werden kann (vgl. ROSE; KOLLER 2012: 88). In Abgrenzung von beiden Autoren verortet sie die Wirksamkeit des Sprechens und somit die Macht des Diskurses in seiner wiederholten Verwendung. „Zunächst einmal darf Performativität nicht als ein vereinzelter oder absichtsvoller ‚Akt‘ verstanden werden, sondern als die ständig wiederholende und zitierende Praxis, durch die der Diskurs die Wirkung erzeugt, die er benennt.“ (BUTLER 1997: 22) Hier erweitert sie AUSTINS Verständnis von Performativität um Ideen JACQUES DERRIDAS, der in dem Aufsatz „Signatur Ereignis Kontext“ (DERRIDA 1999, orig. 1972) die Bedingung performativer Sprechakte in der Struktur der Sprache selbst verortet (vgl. ROSE 2012: 124).

²⁷ Deutlich werden diese Bedingungen in dem unter vielen immer wieder auftauchenden Beispiel der Trauung, in welcher das gewillte Brautpaar im Rahmen der Zeremonie/des Rituals durch das Ja-Wort zum Ehepaar wird (vgl. z.B.: AUSTIN 1998: 35).

In Analogie zur Schrift betont DERRIDA die Zitatförmigkeit von Sprache und wendet sich hiermit gegen ein Verständnis von Sprache, welches diese auf die Übertragung von Sinn und somit auf den Status eines Kommunikationsmittels reduziert (vgl. DERRIDA 1999: 327 f.). Das Schriftzeichen sei auch ohne die Anwesenheit von Sender und Empfänger zu lesen und genauso wenig an deren Intention oder Bewusstsein gebunden (vgl.: ROSE; KOLLER 2012: 90). „Eine Schrift, die nicht über den Tod des Empfängers hinaus aus strukturell lesbar – iterierbar – ist, wäre keine Schrift.“ (DERRIDA 1999: 333) Die Position, dass Schrift ohne diese Instanzen funktioniert, führt zu der Auffassung, dass sie mit dem spezifischen Produktionskontext bricht und auch ohne diesen iterierbar, das heißt wiederholbar ist (vgl. ebd.: 335). Diesen Bruch bezeichnet DERRIDA als „die Struktur des Geschriebenen selbst“ (ebd.). „Es gehört zum Zeichen, schlechterdings lesbar zu sein, selbst wenn der Augenblick seiner Produktion unwiederbringlich verloren ist und selbst wenn ich nicht weiß, was sein angeblicher Autor-Schreiber in dem Augenblick, da er es schrieb, das heißt es seiner wesentlichen Führungslosigkeit überließ, bewußt und mit Absicht hat sagen wollen.“ (ebd.) Dieser Gedanke wird nun von der Schrift auf die Sprache im Allgemeinen und deren Performativität übertragen (vgl. ebd.: 340f.). AUSTIN hatte den richtigen Kontext (in Form der Konventionalität der Handlung und der korrekten Durchführung dieser) sowie die Intentionalität der Beteiligten für das Gelingen eines Sprechaktes vorausgesetzt und deshalb die zitatförmige Verwendung von Sprache, zum Beispiel in Form einer Theatervorstellung, als nicht wirksame, ‚parasitäre‘ Anomalie von der Performativität ausschließen müssen (vgl. AUSTIN 1998: 43f.). Für DERRIDA stellt das Zitathafte jedoch die Bedingung der Wirksamkeit der Sprache überhaupt dar (vgl. DERRIDA 1999: 345). Ein sprachliches Zeichen muss im Anschluss an ihn also wiederholbar und in einem anderen Kontext wiederverwendbar sein, damit es als funktionierend betrachtet werden kann.

Die auf der Wiederholung beruhenden Wirksamkeit des Sprechens bei DERRIDA konfrontiert BUTLER nun erneut mit der Konventionalität der performativen Sprechakte AUSTINS und folgert daraus, dass die diskursive Macht und „[d]ie Wirkung von Sprechakten [...] auf der zitatförmigen Wiederholung bereits kodierter Bedeutungen, also der Einschreibung von ‚Worten‘ in eine kodifizierte und konventionalisierte symbolische Ordnung“ (BUBLITZ 2003: 62) beruht. Ein

Sprechakt gelingt im Anschluss hieran nur dann, wenn er sich auf Konventionen berufen kann, die in der Geschichte bereits funktioniert haben und wenn er diese Konventionen rezitieren kann (vgl. BUTLER 1993a: 124). „Die Performativität ist demzufolge kein einmaliger ‚Akt‘, denn sie ist immer die Wiederholung einer oder mehrerer Normen; und in dem Ausmaß, in dem sie in der Gegenwart einen handlungsähnlichen Status erlangt, verschleiert oder verbirgt sie die Konventionen, deren Wiederholung sie ist.“ (BUTLER 1997: 36) Die materialisierende Wirkung(smacht) der Anrufung beruht im Anschluss hieran also auf der stetigen Aktualisierung eben dieser, was auch auf die Konstitution von Subjekten zu übertragen ist. Deren Positionen naturalisieren, sedimentieren oder materialisieren sich erst in der stetigen Artikulation derselben (vgl. ebd.: 39). In ihrer sprachlichen Bedingtheit scheinen also sowohl Normen als auch Subjekte nur in der ständigen Wiederholung der Interpellation hervorgebracht werden zu können (vgl. ROSE 2013: 129). „Subjekt und Norm werden dabei so ineinander verflochten, dass das Subjekt seine Existenz dem ordnungsgemäßen Zitieren der Norm verdankt, während die Norm sich gerade nicht als solche entfalten könnte, würde sie nicht beständig von Subjekten zitiert und bestätigt.“ (ebd.: 129 f.) Aus diesem Verhältnis von Subjekt und Norm erwächst die Macht, welche die Wirksamkeit der Interpellation ermöglicht. Gleichzeitig wird sie durch die endlose Verkettung der Zitate auf einen „grundlosen Grund der Autorität“ verwiesen und in eine „uneinholbare Vergangenheit“ (BUTLER 1997: 156) aufgeschoben.

Im Anschluss an diese Erläuterungen zu einer dezentralen, auf der Wiederholung sprachlicher Zeichen beruhenden Macht gilt es nochmals inne zu halten, um den Blick auf die sonderpädagogische Praxis zu lenken. Wie bereits thematisiert, kann die Konstitution des behinderten Subjekts nicht alleine auf die Situation der Diagnostik reduziert werden. Wie im Abschnitt zu BUTLERS Diskursbegriff angedeutet, vollzieht sie sich im Rahmen medizinischer, pädagogischer, sozialpolitischer und vieler weiterer Diskurse. Den einzelnen Professionellen im System der Sonderpädagogik muss insofern die souveräne Definitionsmacht über die betroffenen Subjekte abgesprochen werden. Diese resultiert vielmehr aus der ständigen Wiederbesetzung der Diskursposition ‚Behinderung‘. „Die soziale Herstellung von Behinderung ist kein einmaliger Akt, der sich wie ein Zeichen auf der Stirn als unveränderliches Identitätsmerkmal niederschlägt, sondern ein

Prozess, der in seinen Wiederholungen stets aufs Neue klarstellt, wo die Grenze zwischen *behindert* und *nichtbehindert* verläuft.“ (BRUNER 2005: 264) So ruft jede an die Diagnostik anschließende pädagogische Handlung diese Ent- und Unterscheidung erneut auf und verfestigt sie, wobei auch das behinderte Subjekt hierzu beiträgt, die Diskurse zu wiederholen. Ein Beispiel einer solchen permanenten Reartikulation einer ‚Behinderung‘ beschreibt BRUNER (2005: 264-271) in ihrer Dissertation. Hier wird beschrieben, wie eine als behinderte geltende Frau vom Ende der Grundschulzeit bis ins Erwachsenenalter immer wieder als behindertes Subjekt angerufen wird. Von der Frage der Schulwahl über die Frage der Unterbringung in stationären Angeboten bis hin zum Übergang von der Schule in den Beruf findet eine Reartikulation des Behindertenstatus statt, sei es durch Lehrkräfte, welche sich in ihrer Argumentation unter anderem an behindertenpädagogischen Diskursen bedienen können (vgl. ebd.: 265), oder durch das Personal eines Berufsförderungswerkes, welches sich auf Leistungsdiskurse beruft (vgl. ebd.: 270). Die Macht, die junge Frau als Behinderte anzurufen liegt hierbei jedoch nicht bei den einzelnen Personen. Vielmehr handelt es sich um ein Netz der Macht zwischen Subjekten und Normen, welche in ihrer Wiederholung nicht auf einen Grund der Autorität verweisen, sich jedoch in den Institutionen und Handlungsweisen manifestieren.

Trotz dieser erneuten Absage an die Selbstbestimmung des Subjekts – weder kann das Subjekt selbst bestimmen, als wer oder was es gelten möchte, noch hat es einen souveränen Einfluss darauf, wie gesellschaftliche Normen reproduziert werden – gibt JUDITH BUTLER den Begriff des Subjekts und dessen Handlungsfähigkeit nicht auf. Im Anschluss an ihr Verständnis von ‚Performativität‘ wird das Subjekt „nie vollständig in der Unterwerfung konstituiert; es wird wiederholt in der Unterwerfung konstituiert, und es ist diese Möglichkeit einer gegen ihren Ursprung gewendeten Wiederholung, aus der die Unterwerfung so verstanden ihre unbeabsichtigte Macht bezieht.“ (BUTLER 2001: 90) So erhält der im Zusammenhang mit DERRIDAS Verständnis von Kommunikation und sprachlichen Zeichen bereits erwähnte Bruch eine zentrale Bedeutung für ein Subjekt, das seine Handlungsfähigkeit nicht einbüßen muss. An dieser Stelle soll deshalb nochmals Derrida zitiert werden: „[A]ufgrund seiner wesentlichen Iterierbarkeit kann man ein schriftliches Syntagma aus der

Verkettung, in der es gegeben oder eingefasst ist, immer herauslösen, ohne daß ihm dabei alle Möglichkeiten des Funktionierens, wenn nicht eben alle Möglichkeiten von ‚Kommunikation‘, verloren gehen. [...] Kein Kontext kann es einschließen.“ (DERRIDA 1999: 335) Das Herauslösen des sprachlichen Zeichens aus seinem Kontext ist für dieses konstitutiv, impliziert jedoch auch den besagten Bruch mit seiner Konventionalität. Ist das Zeichen aus seinem Kontext lösbar, entspricht das zitierte Zeichen nicht dem zitierten Zeichen und so kann es unmöglich als geschlossen oder statisch gedacht werden (vgl. ROSE 2012: 127). In dieser Instabilität und der Möglichkeit des Scheiterns sprachlicher Zeichen und somit der Anrufung des Subjekts können sich nun „Räume des nicht der Norm entsprechenden Widerständigen öffnen [...]“ (BUBLITZ 2003: 60). In ‚Hass spricht‘ drückt BUTLER ihre Hoffnung in Bezug auf diese Räume zu Beginn eher vorsichtig aus: „Ich möchte im Augenblick die Annahme in Frage stellen, daß hate speech immer funktioniert, und zwar nicht, um den durch sie hervorgerufenen Schmerz herunterzuspielen, sondern um die Möglichkeit ihres Scheiterns als Bedingung einer kritischen Antwort offenzulassen.“ (BUTLER 2006: 36) Am Ende des Buches klingt sie weit optimistischer: „Ich würde sogar sagen, dass das Widerstandspotential solchen Aufrufens genau in dem Bruch besteht, den es zwischen einer gewöhnlichen Bedeutung und einer nicht-gewöhnlichen Bedeutung hervorruft.“ (BUTLER 2006: 226f.) So kann mit BUTLER im Anschluss an DERRIDA davon ausgegangen werden, dass die notwendige Wiederholung von Sprache und Normen und der in den Wiederholungen entstehende Bruch mit dem Kontext ein Verständnis von Subjektivität ermöglicht, welches nicht restlos in der Unterwerfung unter eine bereits existierende Norm oder einen Diskurs aufgeht. Ist die Gebundenheit an bereits existierende Normen auch Voraussetzung jeder Subjektivation, muss die Autonomie nicht zu Gunsten der Heteronomie aufgegeben werden. „Das Wahrheitsregime entscheidet im Voraus darüber, welche Form die Anerkennung annehmen kann, aber es legt diese Form nicht vollständig fest.“ (BUTLER 2007: 33f)

Im nächsten Kapitel sollen die Begriffe der Handlungsfähigkeit sowie der Widerständigkeit deshalb näher betrachtet und in ein Verhältnis zum Begriff der Selbstbestimmung respektive Selbstklassifikation gesetzt werden.

3.4 Über die ‚Handlungsfähigkeit‘ hinaus - ‚Widerstand‘ als Ort der Selbstbestimmung

„Was ist ein Gelingen, wenn die Möglichkeit des Mißlingens weiterhin seine Struktur konstituiert?“ (DERRIDA 1999: 343)

„Wenn Unterordnung die Möglichkeitsbedingung der Handlungsfähigkeit ist, wie lässt sich die Handlungsfähigkeit des Subjekts dann als Gegensatz zu den Kräften seiner Unterordnung verstehen?“ (BUTLER 2001: 15)

Durch die Arbeit hindurch wurde, einem Vorgriff gleich, immer wieder ein Begriff aufgerufen: Handlungsfähigkeit. An dieser Stelle soll das bisher Erarbeitete daher kurz zusammengefasst und auf diesen Begriff bezogen werden. Nicht zuletzt soll die Bedeutung der Handlungsfähigkeit für das Kernanliegen dieser Arbeit erfragt werden: Kann die Selbstbestimmung des Subjekts, verstanden als seine Selbstdefinitionsmacht, mit BUTLERS Begriff der Handlungsfähigkeit gleichgesetzt werden oder gilt es hier weitere Begriffe in den Blick zu nehmen?

BUTLERS Überlegungen zum Konzept der Handlungsfähigkeit gehen von der Anrufung des Subjekts aus. Diese muss zunächst als seine Unterwerfung unter die gesellschaftliche Norm gelten. Doch die Interpellation entspricht nicht nur einer Unterwerfung. Im Sinne einer relationalen Perspektive gilt: „Eine *auf* das Subjekt *ausgeübte* Macht, ist die Unterwerfung doch eine *vom* Subjekt *angenommene* Macht, eine Annahme, die das Instrument des Werdens dieses Subjekts ausmacht.“ (BUTLER 2001: 16) Sowohl die Anrufung als auch deren Annahme fasst BUTLER im Anschluss an DERRIDA als Zitat historisch gewachsener Konventionen auf. Mit dieser Praxis des Zitierens geht immer eine Entnahme des Zitats aus seinem ursprünglichen Kontext einher, was als gleichbedeutend mit einem Bruch mit diesem zu verstehen ist. Aufgrund dieses für die Wiederholbarkeit konstitutiven Bruchs des Zitats mit seinem Kontext können Zitiertes und Zitat, Anrufung und Annahme nie identisch sein. In dem Bruch zwischen der Anrufung und ihrer Annahme kommt es notwendiger Weise zu einer Umdeutung dieser, einer Umdeutung, welche konstitutiver Teil der Performativität ist (vgl. BUTLER 1993a: 123). Subjekte „[...] werden qua Anrufung Strukturen und Normen unterworfen und *müssen* diese aufrufen bzw. zitieren, aber sie bringen neue Bedeutungen wie Normen qua variierender Wiederholung hervor und nehmen darin auch selber neue Bedeutung an.“ (BALZER; LUDEWIG 2012: 104) Das ‚Werden‘ des Subjekts ist somit „keine einfache oder kontinuierliche Sache, sondern eine

ruhelose Praxis der Wiederholung mit all ihren Risiken [...]“ (BUTLER 2001: 33f.) Das Selbe gilt auch für das Handeln des Subjekts. Eine Entscheidung des Subjekts findet zunächst immer im Rahmen der bereits vorgegebenen symbolischen Ordnung statt. Hieraus folgt jedoch nicht, dass sie dadurch redundant wird (vgl. BUTLER 2006: 201). Vielmehr ist „[d]er Zwischenraum zwischen Redundanz und Wiederholung [...] der Raum der Handlungsmacht.“ (ebd.) Weil das Subjekt eben nicht nur als das Resultat der identischen Wiederholung seiner Anrufung verstanden wird, sondern diese Wiederholung immer auch eine kontingente Verschiebung der Bedeutung impliziert, unterliegt es nie vollständig den gesellschaftlichen Normen und kann deshalb als handlungsfähig betrachtet werden.

Über diese Verschiebung verfügt das Subjekt jedoch nicht selbst. Begründet liegt die Handlungsfähigkeit des Subjekts nicht in seiner Souveränität, sondern vielmehr in den Bedingungen seiner sprachlichen Konstitution (vgl. BUTLER 2001: 20). Daher findet sich die Fähigkeit zur Selbstbestimmung als Selbstklassifikation mit diesem Konzept der Handlungsfähigkeit m.E. (noch) nicht ausreichend umschrieben. Auch wenn die Annahme der Anrufung durch das Subjekt nicht ausschließlich als eine Reproduktion gesellschaftlicher Normen aufgefasst wird, so entzieht sich die der Iterabilität inhärente Verschiebung der Bedeutung dennoch der Reflexivität des Subjekts. Eine eigene Definitionsmacht des Subjekts, sei es auch im Rahmen einer relationalen Subjektconstitution, muss somit weiterhin ausgeschlossen bleiben. BUTLER beschreibt jedoch auch Momente, in welchen das Subjekt die Annahme der Anrufung „maximal, zentral und offensichtlich“ (BALZER; LUDEWIG 2012: 111) nutzt, um die Interpellationen und Normen zu unterwandern. In solchen Fällen spricht und schreibt sie vom widerständigen Subjekt (vgl. ebd.), weshalb der Begriff des ‚Widerstands‘ über die Handlungsfähigkeit hinauszugehen scheint.²⁸

²⁸ Bei Butler wie in der entsprechenden Sekundärliteratur ist nicht immer eindeutig, ob es sich bei ‚Handlungsfähigkeit‘ und ‚Widerstand‘ um zwei verschiedene Begriffe handelt. So wird anstatt ‚Widerstand‘ auch ‚politische Handlungsfähigkeit‘ verwendet. Dies wird hier als Hinweis auf einen qualitativen Unterschied der Begriffe, nicht jedoch auf eine grundsätzlich unterschiedliche Bedeutung gelesen. Diese Lesart wird der Arbeit zu Grunde gelegt, was auch durch die Formulierung „über die ‚Handlungsfähigkeit‘ hinaus“ deutlich wird.

Den Ausgangspunkt für BUTLERS Auseinandersetzungen mit der Frage des Widerständigen stellt ihre Kritik sozialer Bewegungen dar (vgl. BALZER; LUDEWIG 2012: 105), im Rahmen derer sie sich hauptsächlich mit dem Feminismus beschäftigt. Soziale Bewegungen argumentieren, so BUTLER, im Sinne einer Repräsentationspolitik meist in der Referenz auf eine bestimmte Identitätskategorie (im Falle des Feminismus auf die Identitätskategorie ‚Frau‘) (vgl. BUTLER 1993b: 48). Auf diese Art und Weise würde jedoch die Identitätskategorie reproduziert und darüber hinaus – und dies stellt den wichtigeren Kritikpunkt dar – „unvermeidlich eine Anzahl vorläufiger Ausschlüsse“ (BUTLER 1997: 302) produziert, denn Identität entstehe erst „durch einen Prozeß der Ausschließung und Differenzierung, möglicherweise auch der Verdrängung [...]“ (BUTLER 1993b: 44). Definiere sich die feministische Bewegung zum Beispiel über die Mutterschaft, so würden – unabhängig der vorliegenden Gründe – diejenigen ausgeschlossen werden, die keine Kinder bekommen könnten oder möchten. So mache sich „[j]edesmal, wenn diese spezifische Weiblichkeit formuliert wird, [...] ein Widerstand und eine Zersplitterung innerhalb der Wählerschaft bemerkbar, die durch die Formulierung des gemeinsamen Elements gerade *vereint* werden sollte.“ (BUTLER 1993b: 49) Am Ende kann für BUTLER „[d]ie Identität als Ausgangspunkt [...] niemals den festigenden Grund einer politischen feministischen Bewegung abgeben. Identitätskategorien haben niemals nur einen deskriptiven, sondern immer auch einen normativen und damit ausschließenden Charakter.“ (ebd.) Für BUTLER stellt ein stabiler Begriff von Identität also keinen Bezugspunkt für politischen Widerstand dar. Sie plädiert vielmehr für eine „doppelte Bewegung“ (Butler 1997: 303). Zum einen gehe es nach wie vor darum, die Kategorie für eine vorläufige Identitätsstiftung zu nutzen. Zum anderen müsse diese aber für eine dauerhafte politische Auseinandersetzung geöffnet werden (vgl. ebd.). Trotz der Fragwürdigkeit identitätspolitischer Begriffe können diese also weiterhin benutzt werden, müssen jedoch im selben Zug auf deren implizite Ausschlüsse befragt werden (vgl. ebd.). Auf diese Art und Weise wird bei BUTLER politischer Widerstand zu einem Widerstand gegen Klassifizierung und Identität (vgl. BUTLER 1996: 20).

Diese Gedanken vermögen zunächst zu irritieren. Wurde das Subjekt in seiner Handlungsfähigkeit auf die Anrufung und die ihr zugrunde liegenden Normen

beschränkt, entstehen aus diesen ersten, skizzenhaften Überlegungen zum widerständigen Subjekt eine Reihe von Fragen. Wenn die Souveränität dem Subjekt sogar in Bezug auf die in der Wiederholung der Normen steckenden Verschiebung der Bedeutung dieser abgesprochen wurde, wie kann im Rahmen der Subjektivation dann der von BUTLER geforderte widerständige Umgang mit Begriffen und Identitäten sowie deren Öffnung gedacht werden? Was macht den qualitativen Unterschied von Handlungsfähigkeit und Widerstand aus? Wie kann Widerstand konkret geleistet werden und von wo aus legitimiert sich dieser? Was bringt das Subjekt dazu, Widerstand gegen seine eigenen konstitutiven Bedingungen auszuüben und wie ist das überhaupt möglich? Mit diesen Fragen gilt es sich auseinanderzusetzen, will man die Selbstdefinitions-macht des postsouveränen Subjekts beschreiben. Im Folgenden soll dies geschehen.

3.4.1 ‚Widerstand‘ und ‚subversive Praxen‘

Zunächst soll der Frage nachgegangen werden, wie sich ‚Widerstand‘ unter den bzw. trotz der beschriebenen Bedingungen der sprachlich konstituierten Subjektivität konkret gestalten und als von der Handlungsfähigkeit des Subjekts unterschieden gedacht werden kann. Hierzu gilt es näher auf die Begriffe der ‚Subversion‘ bzw. der ‚subversiven Praxen‘ einzugehen, die BUTLER eng mit ihrem Begriff des Widerstandes verknüpft.

Subversive Praxen stellen eine besondere Form des Aufrufens von Normen dar (vgl. BUTLER 2006: 227). „In ihnen werden Normen unterwandert und verschoben. Jedoch zielen sie nicht auf die bloße Umkehrung geltender Normen, vielmehr suchen sie, deren Kontingenz, Gewordenheit und Veränderbarkeit aufzuzeigen und so ihre Veränderung zu forcieren.“ (BALZER; LUDEWIG 2012: 108). BUTLER denkt ‚Widerstand‘ hierbei nicht von außerhalb der Normen auf diese einwirkend (vgl. BUTLER 1997: 39f.). Im Zentrum ihres Interesses steht vielmehr ein Widerstandspotential, welches „zwischen einer gewöhnlichen und einer nicht-gewöhnlichen Bedeutung“ (BUTLER 2006: 227) einer Anrufung besteht. Eine ‚fehlerhafte‘ Aneignung der Anrufung in der subversiven Praxis ermöglicht demnach eine Verschiebung der Norm, welche die Handlungsfähigkeit zur „eigenen‘ Handlungsfähigkeit des Subjekts“ (BUTLER 2001: 17) macht. Dies erscheint als möglich, weil die Iterabilität der Normen als „Schwäche in der Norm“ (BUTLER 1997: 326) für den Widerstand genutzt wird. So kann die subversive

Aneignung der Macht diese so verändern, dass die Aneignung gegen diejenige Macht arbeitet, welche sie erst ermöglicht hat (vgl. BUTLER 2001: 17). Letzten Endes geht es dem widerständigen Subjekt also darum, durch die „Wiedergabe konventioneller Formeln in nicht-konventionellen Formen“ (BUTLER 2006: 229) „die uns konstituierende Matrix der Macht umzuarbeiten“ (BUTLER 1993b: 45). Durch eine fehlerhafte Form könne so „eine Aufrufung, die keine vorgängige Legitimität besitzt, die bestehenden Formen der Legitimität herausfordern und damit die Möglichkeit zukünftiger Formen eröffnen“ (BUTLER 2006: 230). Die Beispiele für subversive Praxen in BUTLERS Schriften sind vielfältig und reichen von der Enttarnung heterosexueller Geschlechternorm mit Hilfe der Ironie in bestimmten Praxen des *drag* (vgl. BUTLER 1997: 177ff.) bis hin zu Rosa Parks Inanspruchnahme eines für Weiße reservierten Platzes im vorderen Teil eines Busses im Jahre 1955, die als ein Auslöser für die (afro-)amerikanische Bürgerrechtsbewegung gelten kann (vgl. BUTLER 2006: 230). Gemein ist diesen unterschiedlichen subversiven Praxen neben der Unterwanderung verschiedener Identitäten und der Entblößung der entsprechenden Normen als kontingent eines: „Das widerständige Subjekt unterwandert Interpellationen und Normen nicht bloß minimal, ‚nebenbei‘ und quasi ‚im Verborgenen‘, sondern tut dies – im Vergleich zum handlungsfähigen Subjekt – maximal, zentral und offensichtlich.“ (BALZER; LUDEWIG 2012: 111)

Es scheint also eine Handlung möglich zu sein, welche sich gegen die Bedingungen des Subjekts richtet und eine Umdeutung dieser erwirken kann. Diese Handlung ist zwar innerhalb von Normen verortet, nutzt jedoch deren Schwäche aus und richtet sich letztendlich gegen sie. Hier entsteht zunächst der Eindruck, dass BUTLER nach der Betonung des postsouveränen Subjekts und der Dezentrierung der Macht nun doch wieder ein Subjekt einsetzt, welches sich ganz bewusst für den Widerstand gegen gesellschaftliche Normen entscheidet. Nun kann argumentiert werden, dass das Subjekt nicht über die Wirkung seiner manipulierten Anrufung verfüge und insofern nicht als souverän angesehen werden könne. Hiermit wäre jedoch nach wie vor nicht erklärt, wie es zu der Entscheidung zu einer subversiven Handlung kommt. Hier verneint BUTLER weiterhin konsequent einen Täter hinter der Tat (vgl. BUTLER 1993a: 126). Doch was kann dann den Grund für eine widerständige Handlung darstellen, wenn nicht die (selbst)bewusste Entscheidung eines Subjekts?

3.4.2 ‚Widerstand‘ und ‚Anerkennung‘

Zur Frage nach dem Grund und damit auch nach dem Ort des Widerstandes eines Subjekts, welches sich lediglich im Rahmen von Normen zu konstituieren scheint, finden sich in BUTLERS Schriften verschiedene Ansätze, die in ihrer Bedeutung unterschiedlich beurteilt werden. Zwei dieser Ansätze sollen hier kurz erläutert werden.

Zunächst gilt es eine psychoanalytisch begründete leidenschaftliche Verhaftung des Subjekts mit dem für seine Identität Verworfenen zu nennen. Wie bereits im Zusammenhang mit sozialen Bewegungen thematisiert, impliziert die Schaffung einer Identität immer auch den Ausschluss eines konstitutiven Außen. Dies gilt auch für die Identität des Subjekts. Das ‚Außen‘ wird jedoch nie komplett aufgegeben. Vielmehr ist BUTLER im Anschluss an FREUD davon überzeugt, dass eine ‚melancholische Identifizierung‘ mit diesem verleugneten Teil des Subjekts stattfindet. „Entscheidend für die Struktur einer solchen melancholischen Identifizierung ist [...], dass sie ihr eigenes psychisches Unbewusstes aufbaut, dass sie als psychischer Rest Symptome bildet, welche Subjektordnungen immer wieder aufzubrechen drohen.“ (RECKWITZ 2010: 94) Aus dem zur Identitätsbildung vormals Verworfenen entsteht also ein ‚psychischer Rest‘, der zur „Selbsttorpedierung“ (ebd.: 92) des Subjekts führen kann. Wird hier zunächst das Unbewusste als ein Ort des Widerständigen ausgemacht, relativiert BUTLER seine Bedeutung später jedoch wieder, indem sie darauf hinweist, dass es nicht alleine für die Veränderung von Normen verantwortlich sein könne (vgl. BALZER; LUDEWIG 2012: 114).

Als wichtiger stuft BUTLER die Bedeutung des bereits im Rahmen der Interpellation eingeführten Begehrens nach Anerkennung ein, mit welchem sie sich bei SPINOZA und HEGEL anlehnt (vgl. LIEBSCH 2012: 304). Dieses Verlangen nach einer sozialen Existenz setzt sie noch vor die diskursive Konstitution des Subjekts (vgl. ebd.: 115). Wie bereits in Kapitel 3.1 erarbeitet, führt dieses Begehren dazu, dass das Subjekt die Interpellation annimmt, sich ihr sogar regelrecht unterwirft. Doch dies geschieht, so BUTLER, nicht immer unter allen Bedingungen. Es kann vielmehr ein Abwägen der eigenen Existenzbedingungen stattfinden. Das Subjekt begehrt „nicht nur, im eigenen Sein zu beharren, sondern auch, in einer Welt der Repräsentationen zu leben, die die Möglichkeit dieses Beharens reflektieren, und letztlich in einer Welt zu leben, in der es sowohl den

Wert des Lebens anderer als auch seines eigenen Lebens reflektiert.“ (BUTLER 2009a: 372) Es ist somit das Begehren nach einer anerkennungsfähigen sozialen Existenz, die sowohl die Unterwerfung des Subjekts unter die soziale Norm bewirkt als auch den Widerstand gegen eben diese ermöglicht.

Wenn das Subjekt hier als dazu in der Lage beschrieben wird, die Bedingungen des eigenen Lebens daraufhin zu befragen, ob diese als erträglich erscheinen (vgl. ebd.: 13), darf dies jedoch nicht als Selbstreflexivität verstanden werden. Das Subjekt wird sich in der Befragung seiner Existenzbedingungen nicht vollständig seiner selbst bewusst. So etwas wie einen ‚wahren Kern‘ des Subjekts lehnt BUTLER strikt ab. „Wo ein ‚Ich‘ vorhanden ist, das sich äußert oder spricht und damit eine Wirkung im Diskurs erzielt, da ist zuerst ein Diskurs, der dem ‚Ich‘ vorhergeht und es ermöglicht und in der Sprache die zwingende Stoßrichtung seines Willens bildet.“ (BUTLER 1997: 310). Der Versuch, vor sich selbst Rechenschaft abzulegen, muss somit notwendiger Weise scheitern. Denn das Subjekt wird feststellen, „dass dieses Selbst bereits in eine gesellschaftliche Zeitlichkeit eingelassen ist, die seine eigene narrativen Möglichkeiten überschreitet.“ (BUTLER 2007: 15) Die Selbstreflexivität des Subjekts muss somit den in den vorigen Kapiteln erarbeiteten Bedingungen seiner sprachlichen Konstitution selbst gelten, soll sie Widerstand ermöglichen. Frage ‚ich‘ also „wer ich *für mich* sein könnte, muss ich auch fragen, welchen Platz es in dem diskursiven Regime, in dem ich lebe, für ein >Ich< gibt“ (BUTLER 2007: 153). Auf dem Weg zu einer möglichen Selbstdefinitions macht muss das Subjekt somit zum „Gesellschaftstheoretiker“ (ebd.: 15) werden. Hierzu gilt es, die Kontingenz der dem eigenen Subjektstatus zu Grunde liegenden gesellschaftlichen Konventionen zu erkennen (vgl. BALZER; LUDEWIG 2012: 117).

Das Subjekt, das „in Beziehungen auf eine etablierte Ordnung der Wahrheit“ (BUTLER 2009b: 235) erst entsteht, kann also „auch einen bestimmten Blickwinkel auf diese etablierte Ordnung einnehmen“ (ebd.) und dieser kritisch gegenüber treten. Mit der Infragestellung der eigenen Identität opfert das Subjekt jedoch auch den eigenen ontologischen Grund (ebd.). „Neue Arten von Subjektivität werden hervorgebracht, wenn sich die uns konstituierenden begrenzenden Bedingungen als formbar erweisen; sie entstehen, wo ein bestimmtes Selbst in seiner Verständlichkeit und Anerkennbarkeit bei dem Versuch aufs Spiel gesetzt wird, die nach wie vor unmenschlichen Arten des

>Menschseins< offen zu legen und zu erklären.“ (BUTLER 2007: 177) Der Widerstand gegen die Identität stellt also immer einen Widerstand gegen die eigenen Existenzbedingungen dar und gleicht somit einer Gradwanderung zwischen der Möglichkeit neuer Identität und der Gefahr des sozialen Todes.

Mit dem Blick auf die Konzepte der subversiven Praxen und der Anerkennung konnte erklärt werden, wie Widerstand gedacht und begründet werden kann. Die Anerkennung stellt bei Butler nicht nur den ontologischen Grund des Subjekts im Rahmen seiner Interpellation dar. Indem das Subjekt mit der Möglichkeit ausgestattet wird, die gesellschaftlichen Bedingungen der Anerkennung zu befragen, wird diese zum Maßstab für den Widerstand. Auf diese Art und Weise wird BUTLERS Subjektphilosophie um eine Ethik der Verantwortung erweitert.

3.4.3 ‚Widerstand‘ und ‚Verantwortung‘

Im vorhergehenden Abschnitt wurde das Verhältnis von Subjekten zu deren konstitutiven gesellschaftlichen Bedingungen thematisiert und aus deren Befragung die Möglichkeit der Selbstbestimmung des Subjekts abgeleitet. Ausgangspunkt der Arbeit war jedoch zunächst die mit der Interpellation des Subjekts verbundene Abhängigkeit von anderen. Diese intersubjektiven Verhältnisse werden bei BUTLER keinesfalls vernachlässigt. Vielmehr muss ihre Theorie der Subjektivation immer als ein Vorgang der Positionierung von Selbst, Gesellschaft und Anderem gesehen werden. Welche Schlussfolgerungen zieht sie also in Bezug auf das Verhältnis vom Subjekt und dessen Gegenüber?

„[W]enn ich also am Anfang *nur in der Adressierung an dich bin*, dann ist das >Ich<, das ich bin, ohne dieses >Du< gar nichts, und es kann sich außerhalb dieses Bezuges zum Anderen, aus dem seine Fähigkeit zur Selbstbezüglichkeit überhaupt erst entsteht, nicht einmal ansatzweise auf sich selbst beziehen.“ (BUTLER 2007: 112) Subjekte formieren sich erst im Kontext von Beziehungen und haben außerhalb dieser Beziehungen somit keinen Grund. Hieraus folgt, dass sie sich selbst undurchsichtig sind. Diese Undurchsichtigkeit scheint „ein fester Bestandteil unserer Selbstformierung zu sein, eine Konsequenz unseres Status als Wesen, die sich in Abhängigkeitsbeziehungen bilden.“ (ebd.: 30) Bereits an anderer Stelle in dieser Arbeit wurde die Frage gestellt, ob aus diesen konstitutiven Bedingungen des Subjekts resultiere, dass ihm keine Verantwortung für sein Handeln zugeschrieben werden könne. Eine

Verantwortungslosigkeit des Subjekts lehnt BUTLER in Abgrenzung zu ihren Kritiker_innen jedoch strikt ab. „Wenn das Subjekt sich selbst undurchsichtig ist, wenn es sich selbst nicht gänzlich durchdringen und erkennen kann, kann es noch lange nicht tun, was es will, oder seine Verpflichtungen anderen gegenüber ignorieren; ganz im Gegenteil.“ (BUTLER 2007: 30) Vielmehr fordert sie im Anschluss an das „Postulat einer ursprünglichen, sich aus prägenden Beziehungen ergebenden Undurchsichtigkeit“ (ebd.: 30f.) eine Orientierung am Anderen (ebd.). Hier wird erneut BUTLERS Verständnis von Relationalität wichtig: „Wenn man sich selbst nämlich gerade aufgrund seiner Beziehungen zu anderen undurchsichtig ist, [...] dann könnte dies sehr wohl bedeuten, dass das Subjekt gerade in seiner Undurchschaubarkeit für sich selbst einige seiner wichtigsten ethischen Bedingungen eingeht und unterhält.“ (BUTLER 2007: 31) Wie aber begründet und beschreibt sie diese ethischen Bedingungen?

Noch vor aller gesellschaftlichen Konstitution ist das Subjekt für die Philosophin ein einzigartiges Subjekt. In der Interpellation erscheint es dann jedoch als konstitutiv von seinen Verhältnissen abhängiges Wesen. Von dem Moment an, an dem das Subjekt in die gesellschaftliche Existenz gerufen wird, ist es in seiner Einzigartigkeit dieser Anrufung ausgeliefert. Da es sich bei der Interpellation jedoch nicht um einen einseitigen, sondern vielmehr um einen relationalen Prozess handelt, ist dieses Ausgeliefertsein als gegenseitig zu beschreiben. Subjekte konstituieren sich in gegenseitigen Verhältnissen und so sind sie in ihrer Einzigartigkeit jeweils dem Anderen ausgesetzt (vgl. BUTLER 2007: 49). Diese „ek-statische Idee des Selbst“ (BUTLER 2009a: 240), die das Subjekt als dem Anderen schutzlos ausgeliefert darstellt, impliziert nun eine Verantwortung des Subjekts gegenüber der Singularität des Anderen (vgl. RÖSNER 2012: 388). Wie sich das Selbst in seiner singulären Existenz als von der Anerkennung des Anderen abhängig erweist, so gilt es auch dessen Singularität anzuerkennen, was als die Bedingung der Bewältigung und Fortsetzung dessen Lebens gelten kann (vgl. BUTLER 2009a: 372).

Aus den Konstitutionsbedingungen des Subjekts und dessen hieraus abgeleiteten Ausgeliefertseins resultiert also eine Ethik der Verantwortung, welche als Teil BUTLERS Verständnisses von Widerstand gelesen, und durch eine Praxis der Anerkennung erfüllt werden kann.

3.4.4 Zusammenführung: Widerstand und Selbstbestimmung

Wie kann nach diesen, doch sehr abstrakt ausgeführten Erläuterungen nun eine Praxis des Widerstands, die auf den Begriffen ‚Subversion‘, ‚Anerkennung‘ und ‚Verantwortung‘ fußt, zusammenfassend charakterisiert werden? Hier gilt es ein Bogen zum Ausgangspunkt dieses Teilkapitels zu schließen: BUTLERS Auseinandersetzung mit den Identitätspolitiken sozialer Bewegungen.

An die Adresse der sozialen Bewegungen (und sich als Teil einer solchen verstehend auch an ihre eigene Position) gerichtet, forderte BUTLER, identitätsstiftende Kategorien im Rahmen subversiver Praxen zu unterlaufen, wo immer dies möglich erscheint (vgl.: Butler 1993b: 48ff.). Diese Forderung stellt sie nicht nur aufgrund der Befürchtung, dass sich zu wenige der potentiellen Wähler_innen durch solche Identitätskategorien repräsentiert fühlen und somit der Bewegung fernbleiben könnten (vgl. ebd.: 49). Vielmehr leitet sie diesen Anspruch von einer „ethische[n] Orientierung am Anderen“ (vgl. BUTLER 2007: 49) ab. Subjekte sind als fundamental von ihrer Anrufung abhängig anzusehen, weshalb ihre Einzigartigkeit immer schon dem Anderen ausgesetzt zu sein scheint. Aus diesem gegenseitigen Ausgeliefertsein ergibt sich die Verantwortung des Subjekts gegenüber dem Anderen. Die Verantwortung des Einzelnen im Rahmen solcher Identitätspolitiken kann hierbei nicht der Vorgängigkeit des Diskurses übertragen werden. Ist das Subjekt vom Diskurs fundamental abhängig, entbindet es diese Tatsache trotzdem nicht von der Verantwortung der Art und Weise des Zitierens (vgl. BUTLER 2006: 50). Gesellschaftliche Konventionen müssen für ihr Funktionieren beständig wiederholt werden und in der hiermit verbundenen Verschiebung der Bedeutung liegt die Möglichkeit des Subjekts, seine Verantwortung gegenüber dem Anderen wahrzunehmen. BUTLER fordert deshalb eine Resignifizierung des Sprechens, das durch seine bis dahin illegitime Verwendung neue Kontexte ermöglicht „und damit neue und zukünftige Formen der Legitimation“ (BUTLER 2006: 71) hervorbringt. Für die Singularität des Anderen einzustehen heißt daher, „den Anderen aus dem Zwang [zu] entlassen, jederzeit mit sich selbst identisch zu sein und vorgegebenen Normen der Anerkennung bedingungslos zu entsprechen.“ (Liebsch 2012: 318) Dies ist jedoch nicht nur als Einsatz gegen die der Anerkennung zu Grunde liegenden Normen zu verstehen, die das Subjekt Anderen in der Interpellation auferlegt. Mit der

subversiven Praxis werden ebenso die dem eigenen Selbst zur Verfügung stehenden Normen suspendiert. Denn „[d]as ich steht nicht außerhalb der herrschenden Matrix ethischer Normen und widerstreitender moralischer Rahmenbedingungen. Ja, diese Matrix ist auch Entstehungsbedingung des >Ich< ...“ (BUTLER 2007: 15). Und so untergräbt ein Scheitern der Anrufung, sei es nun bewusst oder unbewusst herbeigeführt, immer auch die Fähigkeit des Subjekts, „in einem selbstidentischen Sinne zu „sein“, aber es kann auch den Weg in eine offenere, ethischere Art zu sein weisen, ein Sein der Zukunft oder für die Zukunft.“ (BUTLER 2001: 123)

Die Erarbeitung BUTLERS Theorieprojekt der Subjektivation galt der Frage nach einer möglichen Neubestimmung der Fähigkeit des Subjekts zur Selbstbestimmung im Sinne einer Selbstdefinitionsmacht. Im Anschluss an ihr Verständnis des Widerstandes kann die Selbstbestimmung des Subjekts als kritisches Hinterfragen und Aufdecken der Kontingenz der (un-)eigenen gesellschaftlichen Existenzbedingungen gelten. Mit diesem Aufgeben des eigenen Grunds entsteht die Einsicht in die Abhängigkeit von Anderen und die hiermit verbundene Undurchsichtigkeit des eigenen Seins. Aus der hiermit offenbar gewordenen Unsicherheit und auf Basis des gegenseitigen Ausgeliefertseins der jeweiligen Singularität erwächst die ethische Notwendigkeit der Anerkennung des Anderen, nach der es im Rahmen subversiver Praxen zu streben gilt. So kann ein relationales Verständnis von Selbstbestimmung umschrieben werden, das auf der gegenseitigen Anerkennung der Singularität und dem hiermit verbundenen Handeln gegen Existenzbedingungen beruht, welche diese Singularität nicht berücksichtigen. Ein solches Verständnis von Selbstbestimmung wendet sich explizit gegen eine solipsistische Interpretation des Begriffes und zeigt das Subjekt als im Verhältnis zu gesellschaftlichen Normen und zu Anderen immer wieder neu entstehend.

Gegen den bisherigen Aufbau der Arbeit soll in diesem Abschnitt auf eine direkte Übertragung des Erarbeiteten auf die Sonderpädagogik abgesehen werden. Dies soll vielmehr in einem eigenständigen Kapitel geleistet werden, welches zugleich den Abschluss dieser Arbeit darstellen soll.

4 Selbstbestimmung als Provokation für die (Sonder-)Pädagogik

„Es ist eines, zu sagen, dass ein Subjekt in der Lage sein muss, Normen anzueignen, aber es ist etwas anderes, zu sagen, dass es Normen geben muss, die dem Subjekt innerhalb des ontologischen Feldes einen Raum eröffnen“ (BUTLER 2007: 17)

Zu Beginn der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Selbstbestimmung des als behindert geltenden Subjekts wurden die der Arbeit mit Menschen mit Behinderung zugrunde liegenden Verständnisse von Selbstbestimmung thematisiert.

Im Bereich der Behindertenhilfe wird diese als **anthropologische Konstante** und somit als beim Menschen mit Behinderung grundsätzlich vorhandene Eigenschaft angenommen. Deshalb stehen vor allem die Autonomie ermöglichenden und verhindernden Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderung und der Abbau der hiermit verbundenen Barrieren mit Hilfe spezifischer Maßnahmen im Mittelpunkt des Interesses. Eine sonderpädagogisch geprägte Perspektive zeichnet sich hingegen durch die Überzeugung aus, dass Selbstbestimmung eine mögliche **Kompetenz** des Menschen sei, die es zunächst anzuleiten gilt. Hierbei spielt vor allem das Paradox des Pädagogischen und die hiermit verbundene Frage der Legitimation von Fremdbestimmung zur Ermöglichung der Selbstbestimmung eine große Rolle. Beide Argumentationslinien lassen sich als in der langen Tradition der Aufklärung stehend charakterisieren, wobei sie sich durch ein dichotomes Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung auszeichnen. Die Gegenüberstellung des Anspruchs der Behindertenhilfe sowie der Sonderpädagogik mit der ernüchternden Wirklichkeit der Praxis zeigte dann jedoch die Notwendigkeit einer Neubestimmung des Verhältnisses von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, weshalb verschiedene kritische Ansätze zum Thema Selbstbestimmung vorgestellt wurden. Neben der Bedeutung **gesellschaftlicher Normen** für die Konstitution des Selbst wurde auch seine Abhängigkeit von **intersubjektiven Beziehungen** thematisiert. Im Anschluss hieran wurde das Verständnis von Selbstbestimmung als Selbstgesetzgebung im Sinne einer Entscheidungsgewalt noch um den Aspekt der **Selbstklassifikation** erweitert, womit Aspekte der Definition und Gestaltung des eigenen Selbst in den Vordergrund rückten. In einer Zusammenschau der verschiedenen Ansätze zeigte

sich, dass keine der vorgestellten Perspektiven jeden Aspekt dieser Selbst-, Welt- und Anderenbezüge angemessen berücksichtigt.

Auf Basis der Ergebnisse des zweiten Kapitels wurde deshalb in Kapitel 3 versucht, ein neues Verständnis von Selbstbestimmung für die Debatte in der Behindertenhilfe und der Sonderpädagogik zu erarbeiten. Hierfür wurden die zentralen Begriffe der Arbeiten JUDITH BUTLERS auf die Theorie und Praxis der Disziplinen übertragen. Mit dem Begriff der **Interpellation** wurde die gegenseitige Abhängigkeit von Subjekten beschrieben, was zu einer Kritik der diagnostischen Praxis und der hiermit verbundenen Fremdklassifikation von Menschen mit Behinderungen durch Professionelle führte, wobei jedoch auch auf das große Identifikationspotential der Kategorie Behinderung hingewiesen wurde. Als Grundlage dieser Anrufungen wurde daraufhin der Begriff des **Diskurses** erläutert. Als Ort der Anrufung stellt er in Form von gesellschaftlichen Normen mögliche Identifikationspotentiale für Subjekte bereit. Mit dem Problem konfrontiert, einen Diskurs nicht umfassend umschreiben zu können, wurden einige Bezugspunkte des Diskurses um Behinderung in ihrer Bedeutung für die Sonderpädagogik skizziert. Woher Diskurse die postsouveräne Macht besitzen, das hervorzubringen, was sie benennen, wurde mit dem Begriff der **Performativität** ansatzweise erklärt. Im Spiegel dieses Begriffes wurde beschrieben, wie die Diskursposition Behinderung über die Schullaufbahn einer jungen Frau hinweg immer wieder in den Diskurs eingeschrieben und somit verfestigt wurde. Trotz dieser der Selbstbestimmung eines Subjekts scheinbar entgegenstehenden Überlegungen konnte im Anschluss hieran mit BUTLERS Verständnis von **Widerstand** als einer **subversiven Praxis** gegen den eigenen ontologischen Grund und für eine **Anerkennung** der Singularität des Anderen ein relationales Verständnis von Selbstbestimmung ausgearbeitet werden. Eine Übertragung dieses mit einer Ethik der **Verantwortung** verbundenen Verständnisses auf den Bereich der Sonderpädagogik blieb bisher jedoch aus. Im Sinne der von BUTLER geforderten Offenheit sozialer Praxen soll *eine mögliche* Interpretation dieser Lesart von Selbstbestimmung diese Arbeit als Provokation an die Sonderpädagogik abschließen.

Das Subjekt wird in dieser Arbeit als in der Interpellation durch Andere von gesellschaftlichen Bedingungen der Anerkennung abhängig dargestellt. Je stärker diese Abhängigkeit im Rahmen einer Auseinandersetzung um die Selbstbestimmung des Subjekts in das Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, desto deutlicher wird die Notwendigkeit, diese gesellschaftlichen Bedingungen und die hiermit verbundenen konstitutiven und regulierenden Sprachformen kritisch zu beleuchten (vgl. BUTLER 2006: 49). Von besonderem Erkenntniswert und von besonderer ethischer Bedeutung erweisen sich hierbei die Grenzen des Sagbaren und Anerkennungswürdigen. „[D]ie Frage der Ethik [erscheint] genau an den Grenzen unserer Systeme der Verständlichkeit [...], dort, wo wir uns fragen, was es heißen könnte, einen Dialog fortzuführen, für den wir keine gemeinsame Grundlage annehmen können, und wo wir uns gleichsam an den Grenzen unseres Wissens befinden und dennoch Anerkennung zu geben und zu empfangen haben: weil da jemand ist, der anzureden und dessen Anrede zu empfangen ist.“ (BUTLER 2007: 33) Als eine Art des Umgangs mit solchen Grenzen erweist sich die Sonderpädagogik, was sich zum Beispiel an den kontroversen Diskussionen um die (Un-)Möglichkeiten und den (Un-)Sinn einer inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer zugeschriebenen Behinderung zeigt. Hier stellt sich die Frage, wie die als nichtbehindert identifizierte Mehrheitsgesellschaft mit der als behindert geltenden Minderheit umgeht.

Trotz einer faktischen Vollinklusion des deutschen Bildungssystems, welche über die allgemeine Schulpflicht gewährleistet werden soll, kann die nach Leistung und zugeschriebener Behinderung organisierte Beschulung als „postinklusive Differenzierung“ (FUCHS; BUHROW; KRÜGER 1994: 243) beschrieben und als Grund für ungleiche Bildungschancen angenommen werden (vgl. WANSING 2005: 89). Begründet liegt diese Differenzierung aus systemtheoretischer Perspektive mit FUCHS 2002 in der Tatsache, dass Menschen mit Behinderung die Kommunikation im allgemeinen Bildungssystem so stark irritieren und überstrapazieren, dass spezifisches pädagogisches, psychologisches und medizinisches Expertenwissen sowie spezifische Institutionen ausdifferenziert werden (vgl. FUCHS 2002). Dies geschieht zum einen, damit die Autopoiesis des sozialen Systems erhalten bleiben kann, zum anderen, damit eine Inklusion der entsprechenden Personen in das Erziehungssystem an sich noch möglich bleibt (vgl. ebd.). So wird die „anfallende Komplexität [...] abgefangen durch die Ausdifferenzierung von Einrichtungen, die

die sachlichen, zeitlichen und sozialen Bedingungen schaffen, unter denen *belastete Kommunikation* möglich ist [...].“ (ebd.) Mit BUTLER kann diese Irritation des Bildungssystems m.E. als fehlende Anerkennungsfähigkeit des allgemeinen Schulsystems gegenüber Menschen mit Behinderung thematisiert werden, wodurch Fragen zu den grundsätzlichen Bedingungen der Anerkennung im Erziehungssystem möglich und nötig werden.

Als Gegenentwurf zu diesem Umgang mit der Irritation der Kommunikation im System und somit mit der fehlenden Anerkennungsfähigkeit dessen ist die integrierte Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit zugeschriebener Behinderung ins Bildungssystem in Form von inklusionsorientierten Bildungsangeboten zu verstehen. Unter Berufung auf die UN-BRK und unter dem Leitspruch „Es ist normal, verschieden zu sein“ wird eine Gemeinsamkeit aller Schülerinnen und Schüler betont und „eine Schule für alle“ gefordert. Eine solche an der Gleichheit aller Kinder orientierte Pädagogik läuft jedoch Gefahr, die Exklusionsrisiken, welche mit den individuellen Voraussetzungen der Kinder einhergehen, auszublenden (vgl. HERZ 2012: 36)²⁹ und die Bedeutung potenzieller Kollektivität von Menschen mit ähnlichen Erfahrungen nicht zu berücksichtigen (vgl. PRENGEL 2006: 170). Wo diese Voraussetzungen im Rahmen einer schulischen Inklusion dennoch in den Blick geraten, wird erneut überwiegend kategorial operiert. So bleibt zum Beispiel die Zuweisung von zur individuellen Unterstützung nötigen Ressourcen weiter von einer „administrativen Etikettierung“ (HINZ 2002: 358) der Schülerinnen und Schüler durch die Zuschreibung eines spezifischen sonderpädagogischen Förderbedarfs abhängig und somit in der Verantwortung der sonderpädagogischen Fachrichtungen und deren Kategorien. So scheint die Sonderpädagogik in ihrer Differenzierung nach Fachrichtungen unabhängig der Art der Beschulung von Kindern mit zugeschriebener Behinderung der Anerkennung deren Singularität konträr gegenüber zu stehen.

²⁹ FUCHS, BUHROW und KRÜGER weisen aus systemtheoretischer Perspektive darauf hin, dass die Inklusion in Systeme nicht räumlich, sondern über Operationen der Kommunikation zu verstehen ist (vgl. FUCHS; BUHROW; KRÜGER 1994: 260). Insofern ist eben nicht die gemeinsame Beschulung in einem Gebäude der ausschlaggebende Faktor für eine Inklusion in das allgemeine Schulsystem, sondern vielmehr die Reichweite der Operationen des entsprechenden Systems (vgl. ebd.).

Doch wie ist eine Gerechtigkeit zu verstehen, welche die Singularität und Undurchsichtigkeit des Individuums nicht negiert? Wie kann den individuellen Voraussetzungen von Schüler_innen entsprochen werden, ohne hierfür auf das Label des sonderpädagogischen Förderbedarfs angewiesen zu sein? Oder in BUTLERS Worten:

„Wie können wir einer Verschiedenheit begegnen, die die Raster unserer Intelligibilität in Frage stellt, ohne den Versuch zu machen, diese Herausforderung auszuschließen, die von der Verschiedenheit ausgeht? Was könnte es bedeuten, mit der Beunruhigung durch diese Herausforderung leben zu lernen – zu spüren, wie sich die Sicherheit der eigenen epistemologischen und ontologischen Verankerung verflüchtigt und gleichwohl im Namen des Menschlichen den Willen aufzubringen, dem Menschlichen zuzubilligen, etwas anderes zu werden als das, für was man es traditionellerweise hält?“ (BUTLER 2009: 62f)

BUTLER gibt zu bedenken, dass man dem Individuum mit Hilfe rechtlicher Lösungen nicht gerecht werden könne (vgl. BUTLER 2006: 70). Denn juristische Definitionen könnten das, „worauf es uns ankommt“ (BUTLER 2009a: 39) nie angemessen umschreiben. Dem schließt sich auch RÖSNER an, der in Bezug auf die UN-BRK anmerkt: „Indem man behinderte Menschen international zu einer rechtlichen Gemeinschaft aufgrund gemeinsamer medizinisch feststellbarer Merkmale und Eigenschaften erklärt, wird es ihnen zugleich schwer gemacht, die gesellschaftlich auferlegten Identitätsmerkmale abzuschütteln.“ (RÖSNER 2012: 380) Aus dieser grundsätzlichen Geschlossenheit juristischer Regelungen folgt, dass weder die UN-BRK, noch das SGB IX, noch das Instrument des sonderpädagogischen Förderbedarfs der Singularität der Menschen mit Behinderung grundsätzlich gerecht werden kann.

Neben rechtlichen Identitätszuschreibungen gibt es jedoch auch andere Anredeszenen. In dieser Arbeit wurde gezeigt, wie sich die diskursive Position „Mensch mit Behinderung“ im Rahmen solcher sich ständig wiederholender Anrufungen von der sonderpädagogischen Diagnostik bis hin zu der Ausgestaltung von Unterrichtssequenzen verfestigen kann. „(Heil-)Pädagogik ist voller Anredeszenen in einem ‚Wahrheitsregime‘, das kulturellen Vorgaben von Werten und Normen folgt.“ (RÖSNER 2012: 391) Fachrichtungsgebunden bestehen spezifische Wissensbestände und Handlungsweisen, die mit dem Ziel angewendet

werden, den Bedürfnissen des ‚eigenen Klientel‘ so weit als möglich gerecht zu werden. Dieses Wissen strukturiert die gesamte Kommunikation im System der Sonderpädagogik und Behindertenhilfe und prägt insofern den Alltag der für das System relevanten Personen von den unterschiedlichen pädagogischen und pflegerischen Maßnahmen und Angeboten über die Architektur der Einrichtungen bis hin zu dem kommunikativen Austausch zwischen den unterschiedlichen Personen. Die auf diesem Wissen aufbauenden professionellen Handlungsweisen der Behindertenhilfe und Sonderpädagogik zeichnen sich gegen jegliche Absichtsbekundungen jedoch häufig nicht dadurch aus, dass spezifische Maßnahmen von den individuellen Bedürfnissen von Personen abgeleitet werden oder gar deren Umfeld mit in entsprechende Überlegungen einbezogen wird. Vielmehr werden individuelle Bedürfnisse viel zu häufig von nach medizinischen Kriterien zugeschriebenen Behinderung abgeleitet (vgl. WANSING; WESTPHAL 2014: 25). Ein Beispiel hierfür stellt ein Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik zum Thema Inklusion dar (GLÜCK; REBER; SPREER; u.a. 2013). Explizit wird hierin das Kind mit seiner Beeinträchtigung im Bereich der Sprache und der Kommunikation ins Zentrum aller Bemühungen gestellt, von welcher dann ganz spezifische Maßnahmen abgeleitet werden (vgl. ebd.: 3). Hierbei wird jedoch ausgeblendet, dass sich das Subjekt im Zentrum der sonderpädagogischen Arbeit durch weitaus mehr auszeichnet, als eine diagnostizierte sprachliche Beeinträchtigung. In dem Anspruch der Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse des eigenen Klientel scheint die Sonderpädagogik also gerade deshalb zu scheitern, weil die zu den Maßnahmen Zugang erhaltenden Personen auf medizinisch feststellbare Kategorien reduziert werden. Dabei läuft sie Gefahr, die Singularität der einzelnen Person in seinem Verhältnis zu sich selbst, den gesellschaftlichen Normen und dem Anderen, aus dem Blick zu verlieren. Im Anschluss an die bisher erarbeiteten Inhalte kann der Versuch der Berücksichtigung der Singularität des als behindert geltenden Subjekts und somit der Versuch der Ermöglichung seiner Selbstbestimmung nur dann unternommen werden, wenn die professionellen Wissensbestände und Maßnahmen auf die hiermit produzierten Ein- und Ausschlüsse befragt werden. Eine Professionalität, die sich der Singularität des Anderen verpflichtet fühlt, zeichnet sich somit gerade nicht durch die eigenen Kategorien, sondern durch die ständige Infragestellung der eigenen normativen

Grundlagen aus. Hiermit verbunden ist die Einsicht: „Die Begegnung mit dem behinderten Anderen kann sich im imperialen Gestus von Aneignung vollziehen, sie kann sich aber auch in dem Bewusstsein gestalten, dass die Art und Weise, wie ich ihn wahrnehme, von verinnerlichten sozialen Normen abhängt.“ (RÖSNER 2012: 391)

In diesem Satz findet sich die Begründung dafür zugespitzt, warum die Leitvorstellung der Selbstbestimmung für die sich mit Behinderungsprozessen auseinandersetzen Disziplinen zur Provokation werden kann. Denn Selbstbestimmung zu ermöglichen heißt im Anschluss an diese Arbeit nicht weiter, die Fähigkeiten zu vermitteln, über das eigene Leben selbst bestimmen zu können. Insofern es im Rahmen einer relationalen Theorie der Subjektivierung unmöglich wird, die Frage nach der Selbstbestimmung zu beantworten (vgl. MAYER; THOMPSON 2013: 9), gilt es die eigenen (Sprach-)Praxen in Hinblick auf die Anerkennung der Singularität des Anderen zu befragen und diesem die Möglichkeit einzuräumen, sich im Verhältnis zu den gesellschaftlichen Normen und dem Anderen zu bestimmen. Hierfür gilt es die eigenen Normen als kontingent anzuerkennen und die üblichen Sprachpraxen zu durchbrechen, indem diese zum Scheitern gebracht werden. „Ein solches Scheitern der Anrufung mag sehr wohl die Fähigkeit des Subjekts untergraben, in einem selbstidentischen Sinne zu „sein“, aber es kann auch den Weg in eine offenere, ethischere Art zu sein weisen, ein Sein der Zukunft oder für die Zukunft.“ (BUTLER 2001: 123)

„Die Ethik erfordert, dass wir uns gerade in dem Moment unseres Unwissens aufs Spiel setzen, wenn das, was uns prägt, von dem abweicht, was vor uns liegt, wenn in unserer Bereitschaft, uns im Verhältnis zu anderen aufzulösen und anders zu werden, unsere Chance liegt, menschlich zu werden.

[...]

Wenn wir von hier aus sprechen und Rechenschaft zu geben versuchen, werden wir nicht verantwortungslos sein, und wenn doch, so wird man uns bestimmt vergeben.“

JUDITH BUTLER (2007: 180)

5 Selbstkritik

Um einen offen gestalteten Schluss der Arbeit zu ermöglichen, wurden im vorigen Kapitel bereits die Ergebnisse der einzelnen Abschnitte der Arbeit zusammengefasst. Ein erneuter Überblick über die Ergebnisse soll an dieser Stelle also nicht mehr stattfinden. Um der Verantwortung als Verfasser gerecht zu werden, sollen hier jedoch einige selbstkritische Überlegungen in Bezug auf diese Arbeit Raum finden.

BUTLER beschreibt Kritik in ihrem Aufsatz „Was ist Kritik“ (BUTLER 2009b) im Anschluss an FOUCAULT als nur am entsprechenden Gegenstand und nur in Bezug auf dessen ontologische Bedingungen bezogen durchführbar (vgl. ebd.: 225). Dieses Verständnis soll zunächst als leitend für die vorliegenden letzten Überlegungen verstanden werden. Darüber hinaus soll BUTLERS Kritikbegriff jedoch auch selbst Teil dieser Überlegungen sein. So weist er eine große Nähe zu dem auf, was in der vorliegenden Arbeit als ‚Selbstbestimmung‘ verhandelt wurde. Wenn auch viele Eckpunkte dieses Begriffes der ‚Kritik‘ in dieser Arbeit indirekt berücksichtigt wurden, findet dennoch kein explizite Bezugnahme auf ihn statt. Es stellt sich also die Frage, ob die Erarbeitung eines Verständnisses von Selbstbestimmung im Anschluss an JUDITH BUTLER nicht dazu führen kann oder sogar muss, dass der Begriff ‚Selbstbestimmung‘ durch denjenigen der ‚Kritik‘ oder ‚Kritikfähigkeit‘ ersetzt wird. Eine Klärung des Verhältnisses von ‚Selbstbestimmung‘ und ‚Kritik‘ blieb in dieser Arbeit jedoch aus und müsste noch systematisch erarbeitet werden.

Neben ‚Selbstbestimmung‘ stellt die Kategorie ‚Behinderung‘ einen begrifflichen Pfeiler dieser Arbeit dar. Konnte eine umfassende Auseinandersetzung mit ‚Selbstbestimmung‘ stattfinden, blieb der Begriff ‚Behinderung‘ deutlich blasser. Dies kann als Versuch verstanden werden, Behinderung nicht zu definieren und somit nicht festzuschreiben. Gleichzeitig versteht sich die Arbeit nicht als Statement dafür, den Behinderungsbegriff komplett aufzugeben. Schließlich plädiert auch BUTLER nicht dafür, Identitätsbegriffe ganz abzulegen. Vielmehr fordert sie einen offenen und dekonstruktiven Umgang damit (vgl. Butler 1993b: 49f.). In einer Weiterführung der vorliegenden Arbeit könnte ein Schwerpunkt also auf der Einbindung oder Erarbeitung eines Behinderungsbegriffes liegen, welcher einen produktiven Umgang mit den mit ihm verbundenen Ein- und

Ausschlüssen ermöglicht. Ein besonderer Schwerpunkt könnte hierbei der Resignifizierung des Körperbegriffes zukommen, welchem in der Diskussion der Sonderpädagogik wie in den Arbeiten JUDITH BUTLERS ein großer Stellenwert eingeräumt wird (vgl. RÖSNER 2012: 384).

Neben dieser begrifflichen Unschärfe gilt es noch auf die theoretische Unschärfe der vorliegenden Arbeit einzugehen. Wegen der vorgestellten, sehr divers geführten fachinternen Diskussion zum Thema ‚Selbstbesitmmung‘, aber auch aufgrund der Dichte BUTLERS Theorieprojekts, finden sich in der Arbeit eine Vielzahl von unterschiedlichen theoretischen Ansätzen und Grundlagen entwirrt, analysiert und wieder verwoben. Vor allem aufgrund der fehlenden Kenntnisse auf dem Gebiet der Psychoanalyse mag dieser Flickenteppich an der einen Stelle etwas dichter, an der anderen Stelle etwas lockerer geknüpft erscheinen. Flicker, welche zusätzlich zu BUTLERS Theoriefragmenten die Argumentation dieser Arbeit stützen, können der Systemtheorie zugeordnet werden. Spielen diese bei JUDITH BUTLER explizit eigentlich keine Rolle, ergänzen sie das Gesamtbild der Arbeit dennoch an entscheidenden Stellen und ermöglichen die Übertragung der Erkenntnisse auf die Sonderpädagogik und Behindertenhilfe. Eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Systemtheorie und eine systematische Verknüpfung dieser mit BUTLERS Theorie der Subjektivation blieb allerdings aus und sollte im Sinne einer Auseinandersetzung mit den ontologischen Grundlagen dieser Arbeit noch geleistet werden.

Nicht zuletzt zieht sich ein Thema durch die Arbeit, welches aufgrund deren Umfangs ebenso wenig wie der Begriff der Behinderung explizit diskutiert werden konnte. Wurden sowohl theoretische Ansätze, als auch praktische Konzepte thematisiert, spielte auch deren Verhältnis an der einen oder anderen Stelle eine Rolle, konnte jedoch nicht näher thematisiert werden. Die Erziehungswissenschaft aber auch die Sonderpädagogik verfügen über eine lange Tradition der Diskussion um das Verhältnis von Theorie und Praxis, Disziplin und Profession, an welche für eine Auseinandersetzung für diese Arbeit angeknüpft werden kann. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass dieses Verhältnis im Stile des bisher erarbeiteten nicht als dichotom, sondern vielmehr als relational beschrieben werden kann. Am Ende steht somit die Hoffnung, dass diese theoretische Arbeit in ihrem reflexiven Charakter Wirkung für die Praxis entfaltet, jedoch auch mit Hilfe der Praxis weitergedacht werden kann.

6 Literatur

- ALTHUSSER, LOUIS (2012): Ideologie und ideologische Staatsapparate. 2. Halbband. Über die Reproduktion: Der Überbau. Hamburg: VSA Verlag.
- AUSTIN, JOHN (1972/1998): Zur Theorie der Sprechakte. How to do things with words. Stuttgart: Reclam.
- BALZER, NICOLE; LUDEWIG, KATHARINA (2012): Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In: RICKEN, NORBERT; BALZER, NICOLE (Hrsg.)(2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS. 95-124.
- BIEWER, GOTTFRIED (2000): Pädagogische und philosophische Aspekte der Debatte über Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 51. Jahrgang. Heft 6. 240-244.
- BLEIDICK, ULRICH (Hrsg.)(1985): Theorie der Behindertenpädagogik. Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 1. Berlin: Carl Marhold.
- BRUNER, CLAUDIA FRANZISKA (2005): Körperspuren. Zur Dekonstruktion von Körper und Behinderung in biografischen Erzählungen von Frauen. Bielefeld: Transcript.
- BUBLITZ, HANNELORE (2003): Diskurs. Bielefeld: Transcript.
- BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE (Hrsg.)(1997): Selbstbestimmung. Kongressbeiträge. 2. Auflage. Marburg.
- BUNDSCHUH, KONRAD (2010): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. 7., überarbeitete Auflage. München: Reinhardt.
- BUTLER, JUDITH (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- BUTLER, JUDITH (1993a): Für ein sorgfältiges Lesen. In: BENHABIB, SEYLA; BUTLER, JUDITH; CORNELL, DRUCILLA (u.a.)(Hrsg.): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Fischer. 127-144.
- BUTLER, JUDITH (1993b): Kontingente Grundlagen. Der Feminismus und die Frage der „Postmoderne“. In: BENHABIB, SEYLA; BUTLER, JUDITH; CORNELL, DRUCILLA (u.a.)(Hrsg.): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Fischer. 31-58.
- BUTLER, JUDITH (1996): Imitation und die Aufsässigkeit der Geschlechtsidentität. In: HARK, SABINE (Hrsg.): Grenzen lesbischer Identität. Berlin: Querverlag. 15-37.
- BUTLER, JUDITH (1997): Körper von Gewicht. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- BUTLER, JUDITH (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- BUTLER, JUDITH (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- BUTLER, JUDITH (2007): Kritik der ethischen Gewalt. Erweiterte Ausgabe. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- BUTLER, JUDITH (2009a): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- BUTLER, JUDITH (2009b): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: JAEGLI, RAHEL; WESCHE, TILO (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 221-246.
- CASTEL, ROBERT (1983): Die psychiatrische Ordnung. Das goldene Zeitalter des Irrenwesens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- DERRIDA, JACQUES (1999): Signatur Ereignis Kontext. In: DERRIDA, JACQUES: Randgänge der Philosophie. 2. Auflage. Wien: Passagen Verlag. 325-352.
- DOOSE, STEFAN (2007): „I want my dream!“ Persönliche Zukunftsplanung. Neue Perspektiven und Methoden einer individuellen Hilfeplanung mit Menschen mit Behinderungen. <http://bidok.uibk.ac.at/library/doose-zukunftsplanung.html> (Stand: 27.11.2013)
- FABER, BRIGITTE (2004): Das Persönliche Budget – mehr Selbstbestimmung in Sicht?! <http://bidok.uibk.ac.at/library/wzs-4-04-faber-budget.html> (Stand: 13.12.2013)
- FIEDLER, DÖRTE (2009): Förderung von Selbstbestimmung bei Menschen mit geistiger Behinderung unter Berücksichtigung US-amerikanischer Programme. In: THEUNISSEN, GEORG; WÜLLENWEBER, ERNST (Hrsg.): Zwischen Tradition und Innovation. Methoden und Handlungskonzepte in der Heilpädagogik und Behindertenhilfe. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. 379-383.
- FORNEFELD, BARBARA (2000): Selbstbestimmung und Erziehung von Menschen mit Behinderung. Ein Widerspruch? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Heft 1. 27-34.
- FORNEFELD, BARBARA (2009): Selbstbestimmung/Autonomie. In: JANTZEN, WOLFGANG (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 2. Behinderung und Anerkennung. 183-187.
- FOUCAULT, MICHEL (1973): Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- FOUCAULT, MICHEL (1974): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- FOUCAULT, MICHEL (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- FOUCAULT, MICHEL (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- FOUCAULT, MICHEL (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- FOUCAULT, MICHEL (1986): Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- FOUCAULT, MICHEL (1987) :Das Subjekt und die Macht. In: DREYFUS, HUBERT L.; RABINOW, PAUL: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt a.M.: Athenäum. 243 - 261.
- FOUCAULT, MICHEL; RAULET, GERARD (1983): Um welchen Preis sagt die Vernunft die Wahrheit. Ein Gespräch. Erster Teil. In: Spuren. Zeitschrift für Kunst und Gesellschaft. 6. Jahrgang. Heft 1. 22-26.
- FUCHS, PETER (2002): Behinderung und soziale Systeme. Anmerkungen zu einem schier unlösbaren Problem. In: Das gepfefferte Ferkel. <http://www.ibs->

- networkworld.de/Ferkel/Archiv/fuchs-p-02-05_behinderungen.html (Stand: 10.02.2014)
- FUCHS, PETER; BUHROW, DIETRICH; KRÜGER, MICHAEL (1994): Die Widerständigkeit der Behinderten. Zu Problemen der Inklusion/Exklusion von Behinderten in der ehemaligen DDR. In: FUCHS, PETER; GÖBEL, ANDREAS (1994): Der Mensch – Das Medium der Gesellschaft? Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- GLASER, WOLFGANG (2009): Selbstbestimmung und Selbstvertretung durch Empowerment. In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. 32. Jahrgang. Heft 2/3. S. 86 - 94.
- GLÜCK, CHRISTIAN W. ; REBER, KARIN; SPREER, MARKUS; THEISEL, ANJA (2013): Kinder und Jugendliche mit Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation in inklusiven Bildungskontexten. Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs). Positionspapier. http://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/dgs/pdf-dateien/dgs-Positionspapier_Foerderschwerpunkt_Sprache_in_inklusive_Bildungskontexten_11-2013.pdf (Stand: 15.01.2014)
- GÖBEL, SUSANNE; PUSCHKE, MARTINA (2002): In: Wir vertreten uns selbst! (Hrsg.): „Klein angefangen – und Mensch, sind wir vorangekommen!“ – Der schriftliche Bericht des Bundesmodellprojektes „Wir vertreten uns selbst.“ <http://www.people1.de/02/t/05forderungskatalog.shtml>
- HAHN, MARTIN TH. (1999): Anthropologische Aspekte der Selbstbestimmung. In: WILKEN, ETTA; VAHSEN, FRIEDHELM (Hrsg.): Sonderpädagogik und Soziale Arbeit. Neuwied: Luchterhand. 14-30.
- HETZEL, MECHTHILD (2010): Provokation des Ethischen. Diskurse über Behinderung und ihre Kritik. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- HERZ, BIRGIT (2012): Inklusion: Realität und Rhetorik. In: BENKMANN, RAINER; CHILLA, SOLVEIG; STAPF, EVELYN (Hrsg.): Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke. Immenhausen: Prolog.
- HILLENBRAD, CLEMENS (1999): Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Kritik. In: Zeitschrift für Hilfpädagogik. 50. Jahrgang. Heft 5. 240- 246.
- HINZ, ANDREAS (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 53. Jahrgang. Heft 9. 354-361.
- HOLLOMOTZ, ANDREA (2009): Selbstbestimmung, Privatspäre und Sexualität in Wohneinrichtungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten in England. In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. 32. Jahrgang. Heft 2/3. 66-75.
- JÄGER, SIEGFRIED; ZIMMERMANN, JENS (Hrsg.)(2010): Lexikon kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste. Münster: Unrast Verlag.
- JERGUS, KERSTIN (2012): Politiken der Identität und der Differenz. Rezeptionslinien Judith Butlers im erziehungswissenschaftlichen Terrain. In: RICKEN, NORBERT; BALZER, NICOLE (Hrsg.)(2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS. 29-53.

- KANT, IMMANUEL (1803/1988): Über Pädagogik. In: ders.: Werkausgabe in 12 Bänden. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Band 12. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. 7. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- KANY, WERNER; SCHÖLER; HERMANN (2009): Diagnostik schulischer Lern- und Leistungsschwierigkeiten. Ein Leitfaden. Stuttgart: Kohlhammer.
- KENNEDY, MICHAEL; LEVIN, LORI (2004): Was ist Selbstbestimmung und was nicht? Übersetzung aus dem Amerikanischen von Ulrike Gritsch.
<http://bidok.uibk.ac.at/library/kennedy-selbstbestimmung.html> (Stand: 08.11.2013)
- KLAUß, THEO (1999): Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung: individuelle, interaktive und strukturelle Bedingungen. In: Sonderpädagogik. Vierteljahrsschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft. 29. Jahrgang. Heft 2. 74-90.
- KLAUß, THEO (2008): Selbstbestimmung als Leitidee der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. In: FISCHER, ERHARD (Hrsg.): Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – aktuelle Herausforderungen. 2., überarb. Auflage. 92-136.
- KOLLER, HANS-CHRISTOPH (2009): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 4. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- KUHN, THOMAS S. (1988): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- LANG, MARKUS; HOFER, URSULA; BEYER, FRIEDERIKE (2008): Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band 1: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer.
- LIEBSCH, BURKHARD (2012): Grenzen der Lebbarkeit eines sozialen Lebens. Anerkennung und sozialer Tod in der Philosophie Judith Butlers. In: RICKEN, NORBERT; BALZER, NICOLE (Hrsg.)(2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS. 303-328.
- LINDMEIER, CHRISTIAN (1999): Selbstbestimmung als Orientierungsprinzip der Erziehung und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung – kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Die neue Sonderschule. 44. Heft 3. 209-224.
- MAYER, RALF; THOMPSON CHRISTIANE (2013): Inszenierung und Optimierung des Selbst. Eine Einführung. In: MAYER, RALF; THOMPSON, CHRISTIANE; WIMMER, MICHAEL: Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien. Wiesbaden: Springer VS. 7-28.
- MECHERIL, PAUL; PLÖSSER, MELANIE (2012): Iteration und Melancholie. Identität als Mangel(ver)waltung. In: RICKEN, NORBERT; BALZER, NICOLE (Hrsg.)(2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS. 125-148.
- MEYER-DRAWE, KÄTE (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Peter Kirchheim.

- MOOSECKER, JÜRGEN (2004): „Selbstbestimmung“ in anthropologischem und pädagogischem Blickwinkel: Welches relationale Verhältnis zeigt sich zu einer „Ethik der Anerkennung“? In: Sonderpädagogik. Vierteljahrsschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft. 34. Jahrgang. Heft 2. 107-117.
- MÜHL, HEINZ (1997): Erziehung zur Selbstbestimmung durch handlungsbezogenen Unterricht. In: BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE (Hrsg.): Selbstbestimmung. Kongressbeiträge. Marburg. 2. Auflage. 312-316.
- NIEHOFF, ULRICH (1993): Selbstbestimmt leben für behinderte Menschen – Ein neues Paradigma zur Diskussion gestellt. In: Behindertenpädagogik. 32. Jahrgang. Heft 2. 287-298.
- PLEINES, JÜRGEN-ECKARDT (1996): Autonomie und vernünftiges Handeln. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 1996. Heft 2. 163-174.
- PRENGEL, ANNE DORE (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflag. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- PUHR, KIRSTEN (2013): Erwerbsarbeit mit Behinderungen (mit einem Exkurs zum Persönlichen Budget). In: Zeitschrift für Inklusion. 2013. Heft 3.
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/238/208> (Stand: 26.11.2013)
- RECKWITZ, ANDREAS (2010): Subjekt. 2., unveränderte Auflage. Bielefeld: Transcript.
- RICKEN, NORBERT; BALZER, NICOLE (Hrsg.)(2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS
- RITTMAYER, CHRISTEL (2001): Zur Bedeutung von Selbstbestimmung in der Arbeit mit Menschen mit einer geistigen Behinderung. In: Sonderpädagogik. Vierteljahrsschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft. 31. Jahrgang. Heft 3. 141-150.
- ROCK, KERSTIN (2001): Sonderpädagogische Professionalität unter der Leitidee der Selbstbestimmung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ROSE, NADINE (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: Transcript.
- ROSE, NADINE; KOLLER, HANS-CHRISTOPH (2012): Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen. In: RICKEN, NORBERT; BALZER, NICOLE (Hrsg.)(2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS. 75-94.
- RÖSNER, HANS-UWE (2002): Jenseits normalisierender Anerkennung. Reflexionen zum Verhältnis von Macht und Behindertsein. Frankfurt a.M.: Campus.
- RÖSNER, HANS-UWE (2012): Auf's Spiel gesetzte Anerkennung. Judith Butlers Bedeutung für eine kulturwissenschaftlich orientierte Heilpädagogik. In: RICKEN, NORBERT; BALZER, NICOLE (Hrsg.)(2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS. 373-398.

- SCHÄFER, ALFRED (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim und Basel: Beltz.
- SCHÄFER, ALFRED (1996): Autonomie – zwischen Illusion und Zumutung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 72. Jahrgang. Heft 2. 175-189.
- STEINER, GUSTI (1999): Selbstbestimmung und Assistenz. In: Gemeinsam Leben – Zeitschrift für integrative Erziehung. 7. Jahrgang. Heft 3. 104-110. In:
- STENGER, GEORG (1999): Phänomenologie diesseits von Identität und Differenz. In: Behinderte in Familie und Gesellschaft. 22. Jahrgang. Heft 3. 21-31.
- STINKES, URSULE (1999): Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Heft 3. 73-81.
- STINKES, URSULA (2000): Selbstbestimmung – Vorüberlegungen zur Kritik einer modernen Idee. In: BUNDSCHUH, KONRAD (Hrsg.): Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 169-192.
- STINKES, URSULA (2010): Subjektivierung und Bildung – Eine Problemskizze als Erwidern aus freundschaftlich geführte Gespräche mit Karl-Ernst Ackermann. In: MUSENBERG, OLIVER; RIEGERT, JUDITH (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: Athena. 115-141.
- THEUNISSEN, GEORG (1997): Empowerment – Paradigmenwechsel der Behindertenhilfe. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Heft 1. 55-62.
- THEUNISSEN, GEORG; PLAUTE, WOLFGANG (2002): Handbuch Empowerment und Heilpädagogik. Freiburg: Lambertus.
- THIMM, WALTER (1997): Kritische Anmerkungen zur Selbstbestimmungsdiskussion in der Behindertenhilfe. Oder: Es muß ja immer wieder einmal etwas Neues sein. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Heft 6. 222-232.
- WALDSCHMIDT, ANNE (2003): Selbstbestimmung als behindertenpolitisches Paradigma – Perspektiven der Disability Studies. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 53. Jahrgang. Heft B8. 13-20.
- WALDSCHMIDT, ANNE (2012): Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer. 2., korrigierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- WANSING, GUDRUN (2005): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- WANSING, GUDRUN; WESTPHAL, MANUELA (2014): Behinderung und Migration. Kategorien und theoretische Perspektiven. In: dies.: Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS.
- WEISSER, JAN (2005): Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld: Transcript.

- WOCKEN, HANS (1996): Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: Sonderpädagogik. Vierteljahrsschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft. 26. Jahrgang. Heft 1. 34-38.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (Hrsg.)(2005): ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit.
http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endafassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf (Stand: 20.03.2014)