

# Vorbemerkung der Autorinnen

Wir möchten dem Buch ein paar wenige, uns aber wichtige Bemerkungen voranstellen. Sie sind für uns von Bedeutung, weil sie unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Positionen im Buch durch die Standortgebundenheit und Situiertheit der Autorinnen nachvollziehbar machen und gleichzeitig die zu Grunde gelegten Überlegungen für den Versuch von diskriminierungssensibler Sprache im Buch erläutern.

## Standortbestimmung der Autorinnen

Wir vier Autorinnen dieses Buches verstehen uns allesamt als Frauen ohne Behinderungserfahrungen. Unsere unterschiedlichen Biografien sind jedoch geprägt durch viele Erfahrungen des Miteinanders mit Menschen mit Behinderungserfahrungen. Unsere Gedanken dürfen Sie/dürft ihr insgesamt als eine Zusammenführung von Gedachtem, Gelesenem und auch Erlebtem verstehen.

Unsere Autorinnen-Standpunkte sind in der Schreibweise als *autoreferenziell* zu verstehen. Wir sind somit immer selbst Teil des Prozesses der Wissensproduktion, und dementsprechend ist auch das hier Lesbare vor dem Hintergrund unserer – z. T. sehr unterschiedlichen – Wissens- und Erfahrungskonstruktionen zu verstehen.

Wenngleich wir die Perspektive von Personen mit Behinderungserfahrungen – bedingt und geprägt durch Freundschaften und kollegiale Verbundenheit, die wir in der *Zusammenarbeit in Forschung<sup>1</sup> und Lehre<sup>2</sup>* erfahren – mitdenken und versuchen, an vielen Stellen sichtbar/kenntlich zu machen, ist das Buch dennoch als primäres *Abbild einer privilegierten Außenperspektive* zu verstehen.

Gümüşay (2020) definiert es als Privileg bestimmter Personen(gruppen), als »Unbenannte« leben zu dürfen: Das heißt, nicht auf eine Kategorie begrenzt und »verkollektiviert« zu werden und hinter einem Gruppenetikett zu verschwinden (wie bspw. »Geflüchtete« als kollektiv »Benannte«). Dieses Privileg trifft auch auf uns Autorinnen zu, da wir in der Regel nicht auf ein Merkmal reduziert und dadurch in unserem Sein begrenzt werden und uns somit dieser Erfahrungshintergrund fehlt.

---

1 An der Universität Leipzig besteht seit 2007 im Arbeitsteam, welchem wir als Autorinnen angehören, eine Tradition in der Realisierung Partizipativer und Inklusiver Forschung, im Rahmen derer Menschen mit Behinderungserfahrungen die Forschungsarbeit bereichern.

2 Seit Mai 2019 arbeiten in unserem Kolleginnen\*team im Institut für Förderpädagogik sechs Menschen mit Behinderungserfahrungen, die ihre Expertise perspektivisch als hauptamtlich Lehrende im Hochschulkontext einbringen: <http://www.quabis.info/> (03.04.2020).

## Bedeutung von Sprache und besondere Zeichensetzungen

»Es darf bei der Wahl unserer Worte nie nur um konservatorische Belange gehen, es muss eine Rolle spielen, welche Ideologien, welche Ungerechtigkeiten sie stützen. In diesem Sinne geht es bei gerechter Sprache gerade *nicht* um Partikularinteressen – sondern darum, dass Sprache sich wandeln darf, um sich an Menschenrechten, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Chancengleichheit zu orientieren« (Gümüşay 2020, 126; Hervorhebung i. O.).

Wir verstehen Sprache im Sinne einer materialistischen Sprachkritik als gesellschaftlich und historisch verortet und sind uns darüber im Klaren, dass eine »möglichst inklusive Benennung [...] noch nichts an der Verfasstheit der Gesellschaft« (AFBL 2018, 205) ändert. Dennoch möchten wir – neben einer fachbezogenen gesellschaftskritischen Positionierung – die Perspektive der Wirkmacht von Sprache zur Stabilisierung gesellschaftlicher Zustände einbeziehen und als kritikwürdig beleuchten.

Wir verwenden in unseren Ausführungen hauptsächlich das generische Femininum mit einem \*Sternchen (z. B. Forscherinnen\*), wobei wir das \*Sternchen als Kritik am hegemonialen binären Geschlechterverständnis<sup>3</sup> verstehen. Durch diese sprachliche Setzung möchten wir zum einen dem Umstand Rechnung tragen, dass die Perspektiven von Frauen sowie sich als nicht-binär verstehenden Personen, wie Inter- und Transpersonen, nach wie vor in der Wissenschaft deutlich unterrepräsentiert sind. Dieser Zustand wird seit jeher beispielsweise von den Akteurinnen\* der Frauen- und Geschlechterforschung und den Queerstudies kritisiert. Zum anderen versuchen wir, möglichst diskriminierungssensibel zu agieren, wohl wissend, dass sich gerade um die Frage der »richtigen« Ausdrucksweise vielfältige Debatten ranken, die sich auf unterschiedliche Theorieansätze beziehen: »Über die Umsetzung im geschriebenen wie gesprochenen Text gibt es keine Einigung: Binnen-I, Schrägstrich, -x, Sternchen, generisches Femininum und/oder Unterstrich, für alle Varianten gibt es Verfechterinnen« (AFBL 2018, 203) – und jede dieser Varianten birgt die Gefahr, dass sich Einzelpersonen oder Personengruppen nicht angesprochen bzw. repräsentiert fühlen.

Für Begrifflichkeiten, welche in historischen oder auch aktuellen Zusammenhängen diskriminierende oder diskreditierende Qualität entfalten sowie ein Hinweis auf Benachteiligung oder Diskussionswürdigkeit sind oder vergangene wie gegenwärtige Dilemmata aufzeigen, nutzen wir »*einfache Anführungszeichen*« zur Kenntlichmachung (z. B. angeborener »Schwachsinn«, »hegemonialer Diskurs«, »Kategorisierungsfalle«). Die Verwendung (historischer) Originaltermini erscheint jedoch stellenweise hoch relevant, um die Wirkung im jeweiligen zeitlichen (Entstehungs) Zusammenhang aufzuzeigen<sup>4</sup>.

---

3 Ausnahmen gibt es in der Darstellung historischer Zusammenhänge, wenn beispielsweise bestimmte Berufsgruppen nahezu ausschließlich bzw. überwiegend durch Männer repräsentiert wurden (z. B. Ärzte und Psychiater im Nationalsozialismus).

4 Es bleibt anzumerken, dass Sprache zum Themenfeld Behinderung auch gegenwärtig häufig noch paternalistisch ist (vgl. Krauthausen 2020).

Grundsätzlich teilen wir die *Sehnsucht* von Kübra Gümüşay »nach einer Sprache, die Menschen nicht auf Kategorien reduziert. Nach einem Sprechen, das sie in ihrem Facettenreichtum existieren lässt. Nach wirklich gemeinschaftlichem Denken in einer sich polarisierenden Welt<sup>6</sup> « (2020, Klappentext).<sup>5</sup>

Saskia Schuppener, Helga Schlichtung, Mandy Hauser, Anne Goldbach

Leipzig, im Januar 2021

---

5 Mit ihrem Buch »*Sprache und Sein*« bereichert Kübra Gümüşay in beeindruckend poetischer und politischer Art und Weise den aktuellen Diskurs um eine respektvolle, diskriminierungssensible Sprache. Sie lädt ein und macht Mut zu einem *gemeinsamen Denken* und *freien Sprechen* und dem Mitgestalten einer Gesellschaft, »in der alle gleichberechtigt sprechen und sein können« (183) und »einander Entwicklung zu[...]gestehen« (181).



# Eine Einführung

Dieses Buch stellt den Versuch eines Einblicks in jene inhaltlichen Felder dar, welche eine sogenannte *Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung* rückblickend und gegenwärtig beeinflussen. Wir haben versucht, uns mit den aktuellen disziplinbezogenen, professionsbezogenen und institutionsbezogenen Fragen sowie Entwicklungen in verschiedenen Lebensbereichen mit Blick auf eine nach wie vor existente *Pädagogik der Verbesonderung*<sup>6</sup> im Kontext sogenannter geistiger Behinderung aus unserer Perspektive zu beschäftigen und Ihnen/euch als Leserinnen\* hierzu einen Einblick zu geben. Wir möchten mit dem hier vorliegenden Band sowohl theoretischen Diskursen als auch Forschungserkenntnissen und Praxisfeldentwicklungen einen Raum geben und diese in wechselseitiger Bezugnahme deskriptiv aufgreifen sowie referentiell hinterfragen. Die fachlichen Einflüsse und Entwicklungen einer Pädagogik im Kontext zugeschriebener geistiger Behinderung werden versuchsweise *eklektizistisch* und *in schwerer (akademischer) Sprache* zusammengetragen und sollen zu Austausch, Diskussion und Weiterentwicklung einladen.

Eine Pädagogik, welche einen Personenkreis adressiert, der als geistig behindert diagnostiziert ist, kann aus unserer Sicht und vor dem Hintergrund einer selbstkritischen Betrachtung nur eine Pädagogik der Verbesonderung sein. Da sich diese Pädagogik über das Mandat für eine als ›besonders‹<sup>7</sup> stigmatisierte Personengruppe legitimiert, trägt sie in dilemmatisch-paradoxe Form zwangsläufig durch ihre Existenz auch zur Produktion und Reproduktion einer sogenannten Geistigen Behinderung bei. Sie markiert eine Gruppe von Menschen, »die eben auch durch diesen Status als Bezeichnete eine gesellschaftliche, institutionelle und bildungsmäßige Verbesonderung erfahren« (Musenbergh & Riegert 2013, 152). Sie muss sich also bezüglich der eigenen Standortfrage damit konfrontieren, selbst eine *Exklusionsmacht* zu verkörpern, die ihre Ziele vermutlich in letzter Instanz nur durch die eigene Auflösung verwirklichen kann (vgl. Dederich 2017).

---

6 Dieses Handbuch möchte Wegmarken einer *aussondernden Pädagogik* (Rückblick) über eine *Pädagogik der Verbesonderung* (Gegenwart) bis hin zu einer *inkluisiven allgemeinen Pädagogik* (Perspektive) versuchsweise konstruktiv-kritisch nachzeichnen.

7 Wir möchten an dieser Stelle auf den Beitrag von Raul Krauthausen »Warum ich das Wort ›besonders‹ nicht mehr hören kann« von 2020 verweisen, der in prägnanter Form auf den Euphemismus von ›besonders‹ und ›speziell‹ hinweist: »Ich kenne keinen Menschen mit Behinderung, der sich mit ›besonderen Bedürfnissen‹ beschrieben hören will. Zum einen stimmt es nicht. Und zum anderen wirkt es bevormundend und von oben herab [...]« (Hervorhebung i. O.): <https://raul.de/leben-mit-behinderung/warum-ich-das-wort-besonders-nicht-mehr-hoeren-kann/> (14.03.2020).

Im Selbstverständnis einer verbessernden Pädagogik als Teildisziplin der Allgemeinen Pädagogik muss daher – quasi in einer Art Mindestanforderung – zwingend eine *gesellschafts- und selbstkritische Orientierung* implizit sein. Aus diesem Grund haben wir in diesem Buch auch inhaltliche Schwerpunktsetzungen gewählt, denen ein »kritischer Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse« (Dederich 2017, 28) innewohnt (u. a. soziologische Zugänge, die materialistische Behindertenpädagogik oder die Disability Studies) und welche sich im Theorierückgriff sowohl auf geisteswissenschaftliche Zugänge (z. B. phänomenologische Ansätze, humanistische Ansätze sowie dialektisch-hermeneutische Ansätze) als auch auf das sozialwissenschaftliche Paradigma (z. B. kritisch-rationale Ansätze, interaktionalistische Ansätze) berufen. Dieser Blick ist keineswegs neu<sup>8</sup>, aber er ist auch nicht selbstverständlich. Es gab ihn immer, es gibt ihn und es wird ihn geben müssen, solange von einer Mehrheitsgesellschaft eine *Dominanzkultur* (vgl. Rommelspacher 2006) in Form von struktureller Diskriminierung ausgeht. Zudem kann ein gesellschaftsanalytischer und -kritischer Blick unermüdlich dazu beitragen, die »Konfliktlinien bei der Umsetzung von Inklusion« (Reich 2015, 30; Hervorhebung d. A.) entlang unterschiedlicher Differenzlinien in den Blick zu nehmen und reflexionsfähig zu machen<sup>9</sup>.

Somit ist das selbstkritische Verständnis einer Pädagogik der Verbesserung auch immer durch die *Synthese von pädagogischen und politischen Motiven*<sup>10</sup> gekennzeichnet: Menschenrechtsbasiertes pädagogisches Handeln ist immer auch notwendigerweise mit einer politischen Haltung verbunden und demzufolge auch als politisches Handeln zu verstehen. Die Sicherung und Ausgestaltung des Lebens- und Bildungsrechts von Menschen, die in unserer Gesellschaft als geistig behindert adressiert werden, impliziert im Speziellen die Reflexion verbessernder Strukturen und Praktiken. Diese Reflexion ist daher Kernauftrag der Disziplinentwicklung selbst, deren Erkenntnisse aus Theoriebildung und Forschung folgend die Profession bereichern sollen.

Die drei Zugangswege: Disziplin – Profession – Institution<sup>11</sup> kennzeichnen das strukturelle Vorgehen unserer Ausführungen. Mit den disziplin- und profes-

---

8 Mit Verweis auf »Das Sisyphe-Prinzip« (vgl. Greving & Gröschke 2002) bleibt hier anzumerken, dass die »mühselige Arbeit der Reform« in Form von Fragen »nach den normativen Grundlagen des gesellschaftlichen Zusammenlebens« eine *Schlüsselaufgabe unserer Disziplin* war, ist und bleiben wird (7 f.).

9 Hierbei gilt es auch auf die kritische Erziehungswissenschaft zurückzugreifen, welche daran erinnert, dass Gesellschaft ein *Zwangszusammenhang* ist, der auch für Inklusion gilt (vgl. Bärmig 2015b).

10 Wir folgen damit u. a. Feuser (2013), der »gesellschafts-politisches Handeln« als Kernaufgabe von Pädagogik betrachtet, »was i. e. S. als pädagogische Aktionen zu bezeichnende Handlungen von Erziehung Bildung, Unterricht, Therapie, Assistenz u. v. m nicht ausschließt« (232).

11 Ein institutionsbezogener Zugang lässt sich nicht isoliert und auf einer vergleichbaren Ebene mit Fragen der Disziplin und der Profession betrachten. Ohne Zweifel kennzeichnet die Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung dennoch eine Institutionsentwicklung, welche maßgeblichen Einfluss auch auf die Entwicklung eines Selbstverständnisses der Disziplin und der Profession hat. Wir möchten aber im dritten Zugang nicht nur einen institutionengeschichtlichen Blick vornehmen, sondern den Blick auch auf differente Lebensphasen und Lebensbereiche richten.

sionsbezogenen Fragen sollen Positionierungsfragen innerhalb der Fach- und Praxisdiskurse aufgegriffen und zur Diskussion gestellt werden; mit dem institutionsbezogenen Zugang versuchen wir, konstruktiv-kritische Einblicke in differente Lebensbereiche und handlungsbezogene (institutionelle und konzeptionelle) Praxisfelder zu geben. Diese Zugangsfelder werden in drei Teilkapiteln bearbeitet und jeweils am Ende mit einem zusammenfassenden, reflexiven Rückbezug auf die Kernfragen und Kernanliegen von Disziplin, Profession und Institution gerahmt.

»Disziplin und Profession stehen in einem diffizilen Verhältnis zueinander« (Moser & Sasse 2008, 18), weil sie unterschiedliche Interessen verfolgen: Die *Disziplin* folgt einem »Erkenntnisinteresse« und die *Profession* hat ein »Wirksamkeitsinteresse« (ebd., 18 in Ackermann 2013, 176). Was bedeutet dies für eine Pädagogik für Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung?

Folgt man Ackermann (2013), lässt sich eine eindeutige Differenzierung zwischen Disziplin (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) und Profession (Pädagogik) für die allgemeine Pädagogik nachvollziehen; in der Sonderpädagogik taucht sie nicht auf. Hier wird hingegen eher von einer »enge[n] Verflechtung von Profession und Disziplin« (Willmann 2015, 420) und damit einhergehend von einer wechselseitigen Beeinflussung sowie der Bedeutung der Sonderpädagogik als »Vermittlerin« (vgl. Ackermann 2013) zwischen Disziplin und Profession gesprochen. Demzufolge fehlt eine klare Trennung der Entwicklung von Disziplin und Profession (auch) auf der Subebene der sogenannten Pädagogik im Kontext zugeschriebener geistiger Behinderung, die noch dadurch verstärkt wird, dass pädagogische Leitvorstellungen sich in der historischen Entwicklung weniger dem Gegenstand »Bildung als Möglichkeit« gewidmet haben – und damit anschlussfähig gewesen wären an die Bildungswissenschaft –, sondern den Leitvorstellungen von Förderung und Therapie verschrieben haben und damit eher die Bedingungen von Bildung, nicht jedoch ein Bildungsverständnis selbst, fokussierten (vgl. ebd.)<sup>12</sup>.

Hinzu kommt ein deutlich spürbarer Veränderungsdruck, welcher »das Selbstverständnis der Disziplin und der Profession« (Dederich 2017, 23) der Sonderpädagogik im Allgemeinen, deren Rolle im Rahmen des Inklusionsdiskurses und der Umsetzung von Inklusion immer wieder zur Diskussion stellt. Wie oben erwähnt, sollte also ein kritischer Blick auf die Pädagogik bei so genannter geistiger Behinderung integraler Bestandteil disziplin- und professionsbezogener Fragen sein, der jedoch nicht ganz widerspruchsfrei sein wird, weil:

1. die sogenannte Pädagogik für Menschen, die als geistig behindert adressiert werden, auf eine Genese als »Praxiswissenschaft« zurückblickt, welche sich »vornehmlich an den Herausforderungen der Profession entlang entwickelt hat und deren Status als Disziplin nach wie vor ein unsicherer ist« (Musenberg et al. 2015, 54);

---

12 Näheres hierzu in Kapitel II, 3. und 4.

2. Wechselwirkungen zwischen Profession und Disziplin z.B. durch die (Re)Produktion unterschiedlicher kategorialer Zuordnungsschemata erschwert sein können (vgl. Musenberg & Riegert 2013).

In Ermangelung der Möglichkeit, auf die tiefgreifenden Diskurse zu Professions- und Disziplinenfragen der Sonderpädagogik im Allgemeinen einzugehen (hierzu sei u. a. auf Moser & Sasse 2008 sowie Laubenstein & Scheer 2017 verwiesen), möchten wir das jeweilige Verständnis hier auch nochmal aus einer subjektorientierten Perspektive<sup>13</sup> umreißen:

In der Profession steht aus Sicht des Selbstvertreters Ross (2010) die Vermittlung von »Könnensachen« im Mittelpunkt: »Du sollst mit mir über wichtige Dinge reden, über Könnensachen. Sachen, die ich kann. Nicht über Sachen, die ich nicht kann. Und mich niemals anschreien« (210). Pädagoginnen\* beschreibt Ross als »einen Professionellen, jemand, der eine Funktion hat, die mit Unterstützung oder Aufsicht bei Menschen mit Behinderung zusammenhängt« (211).

In der Disziplin sollte nach Ross eine Auseinandersetzung mit fachlichen Fragen und Einflüssen auf die Position der »Endverbraucher« im Mittelpunkt stehen: »Wir sind die Endverbraucher, die Pädagogik wird uns vorgestellt« (ebd., 208). Er kritisiert hier zu Recht, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten<sup>14</sup> selbst an der Entwicklung der Disziplin nicht beteiligt waren und sich die sogenannten »fachlichen Grundlagen« der Disziplin ausschließlich *über* die betreffenden Hauptpersonen hinweg entwickelt haben. Er fordert sehr eindringlich, dass deren subjektive »Vorstellungen über die langfristigen »outcomes« (209) in disziplin- und professionsbezogene Fragen einbezogen werden müssen<sup>15</sup>.

Ein aus unserer Sicht verbindendes Moment zwischen Profession und Disziplin liegt in dem Anspruch, dass sowohl Erkenntnis- als auch Wirksamkeitsinteressen mit dem Anspruch einer *gesellschaftskritischen Haltung* verbunden sein sollten: Sowohl als praktisch tätige(r) Pädagogin\* als auch als (Fach)Vertreterin\* einer (Sub)Disziplin sollte ein (Selbst)Verständnis (auch) darin bestehen, soziale (Macht)Verhältnisse zu erkennen, zu artikulieren und zu verändern (vgl. Kremsner 2019). Dies muss auf einer reflexionssensiblen Basis des eigenen Standpunktes und mit dialektisch-dialogischem Einbezug anderer Standpunkte – insbesondere auch jene Diagnose-erfahrener Personen – erfolgen.

Wir möchten also mit diesem Buch einladen zu einer Perspektive des *Hinterfragens von scheinbaren Normalitäten* und Hornscheidt und Oppenländer (2019) folgen, die fragen:

---

13 Wir zitieren hierzu Huw Ross, Vorstandsmitglied vom Verein Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V. (Berlin-Brandenburg).

14 Der Begriff Menschen mit Lernschwierigkeiten wird immer dann verwendet, wenn wir im Kontext von Selbst-/Interessenvertreterinnen\*(bewegungen) schreiben.

15 Wir möchten hierzu auch auf Sierck und Mürner (1995) verweisen, die zu Recht kritisch anmerken, dass die Entwicklung der Disziplin der Heil- und Sonderpädagogik eine »Unternehmung von Nichtbehinderten ist«, die »ihrer Aussage nach von vielen Behinderten nicht gebraucht wird« (Ackermann & Dederich 2011, 10).



»Welche Normalitäten entstehen genau dadurch, wenn etwas nicht daraufhin befragbar scheint, dass es konstruiert ist – dass es getragen ist durch komplexe gesellschaftliche Strukturen und gewachsen über lange historische Zeiträume? Welche Gewalt wird durch diese unterhinterfragbar erscheinenden Normalitäten unkenntlich gemacht, dem Zugriff einer kritischen politischen<sup>16</sup> Perspektive entzogen?« (23).

In diesem Sinne möchten wir Mut machen, »etablierte und vertraute terminologische, akademische, institutionelle und professionelle Demarkationslinien« (Dederich 2017, 23) zu hinterfragen und damit immer auch Diskurse über die Bedeutung von Profession und Disziplin sowie die institutionelle Praxis kritisch zu verfolgen und mitzugestalten. Und wir möchten mit diesem Handbuch die »Wahrnehmungs- und Wissenspraxen im Feld der Behinderung« (Dederich 2009, 19) mit spezifischem Blick auf die Zuweisung einer geistigen Behinderung ein klein wenig sichtbarer machen und reflektieren, welche *Engräume* und *Freiräume* – in akademischen und nicht-akademischen Feldern – (re)produziert werden und welche Limitationen und Chancen damit für die Begegnung und den Austausch von Menschen mit unterschiedlichen Biografien geschaffen werden.

---

16 An dieser Stelle soll nochmal betont werden, dass mit »kritisch-politischer Perspektive« der Anspruch einer *gesellschaftskritischen Haltung* gemeint ist (und nicht ein parteipolitisches Engagement im engeren Sinn).

# Zum Grundverständnis des Etiketts »Geistige Behinderung« – eine Annäherung von außen ...

## Begrifflichkeitsdiskurse

Versteht man das grundlegende Manko der Reflexion über das Themenfeld Behinderungserfahrung aus einer privilegierten Perspektive ohne selbige (vgl. Vorbemerkung) als ›Dilemma erster Ordnung‹, besteht ein ›Dilemma zweiter Ordnung‹ in folgendem Verständnis: Es bleibt ein *Dilemma der Unauflösbarkeit*, widmet man sich der Frage nach einer begrifflichen Fassung dessen, was in unserer Gesellschaft gegenwärtig mit dem Terminus ›geistig behindert‹ assoziiert wird.

»Ähnlich wie die *Bildungstheorie* oder die *Kulturwissenschaften* operiert auch die *Geistig-behindertenpädagogik* mit einem äußerst unscharfen Zentralbegriff, der aber dennoch oder gerade deswegen die disziplinäre Identität sichert« (Musenbergh & Riegert 2013, 152; Hervorhebungen i. O.).

Feuser (2016) beschreibt die Suche nach Alternativen zu dieser begrifflichen Setzung von außen als »hilflose Suchbewegung« ohne nennenswerte Verbesserung im Sinne einer Auflösung von Diskreditierungen mit der Konsequenz der Hervorbringung neuer »Irrungen und Wirrungen und Verstrickungen in Widersprüche« (44). Er mahnt zu Recht kritisch an, dass es sich um »sprachliche Verrenkungen im Fach« handle, die den Versuch darstellen, diskriminierende Wirkungen zu mildern, aber auch eine kritische Selbstreflexion der ideologischen Grundlagen der Disziplin der so genannten Geistigbehindertenpädagogik verhindern. Auch Kobi (2000) sieht Re-Definitionen von Geistiger Behinderung als »eine um Positivierung bemühte Stimmungswelle im Mainstream gutmenschelnder Political und Pedagogical Correctness, um Vermischungen auch von Virtual und Social Reality und einen damit verbundenen Hang zu Wort- und Zeichenmagie« (73).

Gleichzeitig stellt sich jedoch die Frage, ob es nicht die zentrale Aufgabe von Wissenschaft – und im Speziellen die Verantwortung von Wissenschaftlerinnen\* (vgl. Ziemann 2002) – ist, Begrifflichkeits(be)deutungen (im Speziellen ihren eigenen *Zentralbegriff* – vgl. Hänsel & Schwager 2003) vor dem Hintergrund epochaler Erkenntnisse zu reflektieren und zu diskutieren. Demzufolge gleicht es einer Arroganz und Ignoranz, ›traditionelle Benennungen‹ nicht zur Disposition zu stellen und zur Kenntnis zu nehmen, dass so bezeichnete Personen diese Begrifflichkeit ablehnen und sie als stigmatisierend empfinden. Dies möchten wir als Autorinnen\* betonen und dem von Prengel (2006) formulierten Anspruch an die mehrperspektivische Öffnung des Denkens appellieren, da nur so ein Aufdecken von Ambivalenzen,

Widersprüchen und einem Facettenreichtum der betrachteten ›Untersuchungsgegenstände‹ – in diesem Fall = Begrifflichkeiten – Rechnung zu tragen ist<sup>17</sup>.

»Begriffe, insbesondere jedoch deren Bedeutung, sind denk- und handlungsleitende Instrumente, die letztlich als *Mechanismen Macht- und Ohnmachtspole* (zwischen denen sich Menschen bewegen) aufbauen, aufrechterhalten, manifestieren und entschärfen können. Innerhalb des sonder-, heil-, rehabilitations- oder behindertenpädagogischen Denkens ist solch ein Begriff der der ›geistigen Behinderung‹« (Ziemen 2002, 24; Hervorhebung d. A.).

Es handelt sich bei dem Terminus ›Geistige Behinderung‹ um eine nicht-selbstgewählte (begriffliche) Zuschreibung von aussen; eine Diagnose, die stets gravierende Konsequenzen für die Lebensgestaltung der so bezeichneten Menschen nach sich zieht. Eine solche Diagnose ist letztlich immer (auch) ein Ausdruck einer *paternalistischen Herrschaftspraxis*:

»Die Zuweisung einer geistigen Behinderung an einen Menschen [erweist sich; d. A.] als pure Herrschaft über diese Menschen, denen wir mit etwas, das wir uns selbst noch nicht fassen können – nämlich mit unserer Bewußtheit – eben das nicht Fassbare, ihr Bewußtsein, ihren Geist einfach absprechen« (Feuser 2000, 149).

Es bleibt zu hoffen, dass es zunehmend mehr Aufmerksamkeit gibt für »widerpenstiges Agieren, wie die kritische Betrachtung der eigenen Diagnose, die Ablehnung ›sich nicht so nennen zu lassen‹, das Einfordern von Respekt, das Annehmen oder Ablehnen von Hilfe oder einfach ein leises Bauchgefühl, *dass mit dieser [...] Diagnose doch das Wesentliche ungesagt bleibt, dass ich mehr bin oder anderes als das, was sie über mich sagen*« (Boger 2015, 269; Hervorhebung d. A.). So lässt der Begriff ›Geistige Behinderung‹ genau genommen immer nur Rückschlüsse darauf zu, welche »Vorstellungen seine Benutzer mit ihm verbinden – und dies ist [...] recht Unterschiedliches« (Bach 2001, 6).

Der Diskurs um den ›Problem**begriff** Geistige Behinderung‹ wurde von Greving & Gröschke schon 2000 in einer Herausgeberschaft sehr umfassend abgebildet, die aus unserer Sicht auch 20 Jahre später kaum an Aktualität verloren hat: »Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problem**begriff**«. Hier verweist Buschlinger (2000) auf den sprachlichen und faktischen Problemhintergrund der Begrifflichkeit:

»Er ist *erstens* deshalb so besonders anfällig für eine fehlgeleitete Weltkonstitution, weil er auf den Begriff des ›Geistes<sup>18</sup>‹ angewiesen ist. Und er ist *zweitens* deshalb besonders anfällig, weil viele Verwender des Begriffs die Menschen, die durch sie bezeichnet werden, nicht kennen. [...] Vor diesem Hintergrund wird begreiflich, warum einige Menschen die Rede von ›geistiger Behinderung‹ gänzlich ablehnen« (25; Hervorhebung i. O.).

17 »Eine wissenschaftliche Pädagogik wird dem Problem nicht ausweichen können, dass Begriffe im Laufe der Zeit anders gewertet werden« (Biewer & Koenig 2019, 43). Daher muss sie sich den entsprechenden (Begriffs)Veränderungen und damit verbundenen Diskursen offen stellen.

18 Ackermann (2010) macht auf das Vakuum begrifflicher Klärung aufmerksam, indem er anmerkt, dass es in der Fachliteratur so gut wie keinen Hinweis darauf gibt, was man unter *geistiger Entwicklung* versteht und demzufolge auch eine Definition von *Geist* im Selbstverständnis einer sogenannten ›Geistigbehindertenpädagogik‹ schwer zu finden ist.