

# Soziale Kompetenz als Unterrichtsgegenstand im Förderschwerpunkt Sehen

Dino Capovilla

## 1 Einleitung

Damit sich Menschen auf zivilisierte Art und Weise begegnen und die gegenseitige Gesellschaft genießen können, bedarf es bestimmter ritualisierter Umgangsformen und öffentlicher Verhaltensweisen (Brinkman, 2018, S. 88). Während u.a. Erving Goffman einen Kanon solcher kulturell-gewachsener, normativer Verhaltensweisen als Rolle bezeichnet, verwendet Richard Sennett hierfür den metaphorischen Begriff der Maske und sieht im Tragen derselben die Essenz der Zivilität (Sennett zit. Brinkmann, 2018, S. 88f).

Beeinträchtigungen des Sehens können in einer von normativen Ordnungen und sozialen Drehbüchern konstituierten sozialen Welt als kräftezehrende Herausforderung erlebt werden und die soziale Teilhabe prägen oder behindern. Dies trifft vor allem dann zu, wenn diese normativen Ordnungen und sozialen Drehbücher primär durch visuelles Beobachtungslernen erworben und visuell validiert werden.

Vor diesem Hintergrund wurden vor etwa 50 Jahren das Tragen dieser Masken der Zivilität und das Erlernen der damit verbundenen Rollenspiele als eigenständiger curricularer Inhaltsbereich und somit als verpflichtender Unterrichtsgegenstand für Lernende mit Blindheit oder Sehbehinderung etabliert (Wagner, 2003, S. 61) und finden sich unter der Bezeichnung „Soziale Kompetenz“ als eigenständiger Inhaltsbereich auch im 2011 verabschiedeten Spezifischen Curriculum des Verbands für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e. V (VBS, 2016).

Fraglich ist nun, ob sich ein solcher eigenständiger Inhaltsbereich nach wie vor pädagogisch legitimieren lässt. Während die expressive Behindertenfeindlichkeit der 1980er-Jahre einer durchaus wohlwollenden sowie sozial erwünschten Kultur des Bemühens gewichen ist (Capovilla, 2021, S. 66), hat das Aufweichen und die Vermischung der öffentlichen und privaten Masken und Rollen längst Spielräume für das eigenwillige und auch deviante So-Sein geöffnet. Außerdem verkörpern die pädagogischen Bemühungen im Kontext sozialer Kompetenz geradezu prototypisch die Idee, einen pädagogisch pathologischen Menschen reparieren zu wollen, was mit der durch die UN-Behindertenrechtskonvention postulierten Vorstellung von Behinderung und den damit verbundenen Vorstellungen zum gemeinsamen Lernen nicht in Einklang zu bringen ist.

## 2 Soziale Kompetenz

Die pädagogische Legitimation für Interventionen aus einem eigenständigen Inhaltsbereich Soziale Kompetenz erwächst aus der Überzeugung, dass kulturelle und beruflich-wirtschaftliche Kompetenzen alleine nicht ausreichen, um die Teilhabe von Menschen mit Blindheit oder Sehbehinderung in allen Lebensbereichen erfolgsversprechend anzubahnen (Wagner, 2003, S. 61; Tabor-Abbott, o.J.). Ursächlich hierfür seien fehlende soziale Kompetenzen, die aufgrund der Blindheit oder Sehbehinderung nur erschwert erworben und kultiviert werden können. Dies liegt nach Hofer (2011, S. 201f.) daran, dass das relevante soziale Verhalten zum großen Teil durch visuelle Beobachtung sowie daraus abgeleiteter Nachahmung erworben werden und auditiv und taktil nur bruchteilhaft erfass- und verstehbar ist. Nach Hudelmayer (im Vorwort zu Winiger et al., 2015, S. 6) führe dies u.a. zur „Begrenztheit in den Ausdrucksvariationen und nicht wünschenswerte[n] Haltungsgewohnheiten des Stehens, Gehens und Sprechens sowie auch auffällige[n] Bewegungstereotypen“, die es zu überwinden gelte. Dieser Perspektive folgend legitimieren sich die Interventionen des Inhaltsbereichs Soziale Kompetenz dadurch, dass sie der behinderungsbedingten sozialen Ausgrenzung entgegenwirken und damit verbundene physische, emotionale und materielle Schädigungen und Behinderungen reduzieren. Wie Wagner (2003, S. 103) gestützt auf diverse Studien ergänzend feststellt, führe der Erwerb solcher Kompetenzen außerdem zu einem stärkeren Selbstbewusstsein und zu einem positiveren Selbstkonzept, was naturgemäß erstrebenswerte Ziele aller pädagogischen Bemühungen sind.

Das fachliche Verständnis zum konkreten Gegenstand des Inhaltsbereichs Soziale Kompetenz hat sich offenkundig über die Jahre verändert. Im ersten Postulat der 1970er-Jahre fasste der Inhaltsbereich Kompetenzen der „Fortbewegungsfähigkeit sowie der Bewältigung des lebenspraktischen Alltags und des selbständigen Wohnens, aber auch solche des angemessenen Umgangs mit [unbehinderten Menschen] und des Umgangs mit der eigenen Behinderung“ (Hudelmayer, 1997 zit. n. Wagner, 2003, S. 64) zusammen.

Drei dieser Kompetenzbereiche finden sich auch im aktuellen amerikanischen Erweiterten Curriculum (ECC) als eigenständige Inhaltsbereiche (Tabor-Abbott, o.J.): Orientierung und Mobilität (Orientation and Mobility), Lebenspraktische Fähigkeiten (Independent Living Skills) und Soziale Interaktionsfähigkeiten (Social Interaction Skills). Um die Selbstreferenz aufzulösen, muss der Inhaltsbereich Soziale Interaktionsfähigkeiten hier näher betrachtet werden. Dieser Bereich umfasst Kommunikationsfähigkeiten, Konzepte der nonverbalen Kommunikation, Fähigkeiten zur Kooperation, Soziale Interaktionsregeln wie Begrüßungszeremonien, körperliche Distanzregeln, Verhalten bei einem Date und schließlich umgebungsadäquates Verhalten, worunter die Fähigkeit zur Differenzierung des eigenen Verhaltens in Abhängigkeit zur Umgebung und Situation verstanden werden kann (ebd.). Kompetenzen zum Umgang mit der eigenen Behinderung werden im ECC als Teil des ebenfalls eigenständigen Inhaltsbereichs Selbstbestimmung (Self-determination) betrachtet.

Das an das ECC angelehnte deutsche Spezifische Curriculum des VBS (2016) fasst die Kompetenzen in Orientierung und Mobilität sowie Lebenspraktischen Fähigkeiten zu einem Inhaltsbereich (Orientierung & Mobilität, Lebens- bzw. Alltagspraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten, Bewegung) zusammen. Der Inhaltsbereich Soziale Kompetenz umfasst hier kommunikative Fähigkeiten sowie nonverbale Kommunikationsmittel inklusive Körpersprache. Außerdem schließt dieser Bereich Kompetenzen zum Umgang mit der eigenen Beeinträchtigung und Behinderungen sowie Maßnahmen zur Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung ein, woraus sich schließen lässt, dass hier die beiden im ECC getrennt ausgewiesenen Inhaltsbereiche Soziale Interaktionsfähigkeiten (Social Interaction Skills) und Selbstbestimmung (Self-Determination) zusammengefasst wurden.

In der Zusammenschau der pädagogischen Legitimation und der unterschiedlichen Definitionen der Inhaltsbereiche wird deutlich, dass Kompetenzen in den Bereichen Orientierung und Mobilität sowie Lebenspraktische Fähigkeiten zu Recht abgetrennt wurden, da sie die effektive Selbsttätigkeit der Einzelperson in einer primär dinglichen Welt fokussieren. Schwer erklären lässt sich, warum im deutschen spezifischen Curriculum Konzepte zur Stärkung der Selbstbestimmung ausgerechnet in den Inhaltsbereich Soziale Kompetenz integriert wurden. Wie die pädagogische Legitimation darlegt, wird im Fachdiskurs genau im Zusammenhang mit sozialen Kompetenzen der Person mit Blindheit oder Sehbehinderung eine grotesk hilflose Rolle zugeschrieben, die mit Autonomie und Selbstbestimmung kaum unter einen Hut zu bringen ist. Die Vorstellung, dass das empfangene positive Feedback für eine möglichst hohe soziale Konformität und Entsubjektivierung sowie für die Fähigkeit sich selbst in seiner Eigenartigkeit erklären zu können der Stärkung von Autonomie und Selbstbestimmung zuträglich sei, wirkt reichlich schief und aus der Zeit gefallen.

Vor diesem Hintergrund trifft offenkundig die Definition der Sozialen Interaktionsfähigkeiten im ECC die durch die pädagogische Legitimation intendierten Inhalte am deutlichsten und soll somit in gestraffter Form im Folgenden gegenständlich sein: Umgang mit Interaktionsbarrieren und die Anpassung an unterschiedliche soziale Drehbücher.

### 3 Der traditionelle Normalisierungsansatz

Die Betrachtung des eben beschriebenen intendierten curricularen Inhalts greift an dieser Stelle naturgemäß zu kurz, da letztlich nur die praktische Implementierung und Realisierung dieser Inhalte im Leben von Menschen mit Blindheit oder Sehbehinderung wirksam wird.

Das pädagogische Selbstverständnis zu sozialen Kompetenzen in der Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Sehens ist in den 1970er-Jahren entstanden und hat bis heute viel von dieser ursprünglichen Gestalt beibehalten. Obgleich die mediale Welt inzwischen ein ganz anderes Bild zeichnet, wurde die Sichtbarkeit von Behinderung noch bis vor wenigen Jahrzehnten als ausgesprochene Zumutung erlebt und zahlreiche Menschen sahen sich im Recht von dieser Zumutung verschont zu bleiben. Das zeigt sich beispielsweise an den sogenannten „ugly laws“, die in

diversen amerikanischen Bundesstaaten bis in die 1970er-Jahre hinein dafür sorgten, dass es „unansehnlichen“ oder „ekelerregenden“ Menschen – zu denen auch Menschen mit sichtbaren Behinderungen gehörten – verboten war, sich in der Öffentlichkeit zu zeigen (Ladau, 2021, S. 52). In Europa erschütterten in den 1960er-Jahren die sichtbaren Folgen des Contergan-Skandals die Öffentlichkeit, während wenige Jahre später die Behindertenbewegung die Öffentlichkeit bewusst und erfolgreich mit ihrer Sichtbarkeit provozierte. Vor diesem Hintergrund ist es in der damals amerikanisch inspirierten und stark advokatorisch geprägten Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Sehens durchaus nachvollziehbar, dass nach Maßnahmen gesucht wurde, welche die sichtbare Manifestation von Beeinträchtigungen des Sehens reduzieren.

Als Legitimations-Vehikel bot sich das anfangs auf Menschen mit geistiger Behinderung fokussierte Normalisierungsprinzip an, in dessen Tradition sich die Pädagogik die Aufgabe zuschreibt, behinderten Menschen ein möglichst „normales“ Leben zu ermöglichen und die dafür notwendigen individuellen und äußeren Veränderungen ggf. auch hegemonial herbeizuführen (Capovilla, 2021, S. 56). Die Spuren dieser Normalisierungsintention sind beispielsweise bei Hofer (2011, S. 200) spürbar, die den pädagogischen Auftrag zu sozialen Kompetenzen darin sieht, dass Fähigkeiten zur sozialen Anpassung erworben werden müssen, die es Menschen mit Blindheit oder Sehbehinderung ermöglichen, „sich der Mitwelt gegenüber kompetent zu verhalten und sie aktiv mit zu gestalten“. Noch deutlicher wird jedoch Hudelmayer (im Vorwort von Winiger et al., 2014, S. 6), der die „Korrektur fehlerhafter und nicht wünschenswerter Verhaltensweisen und [die] Anbahnung akzeptabler Interaktion“ fordert.

Mit Blick auf den Umgang mit Interaktionsbarrieren und die nonverbale Kommunikation scheint vor allem die Überwindung von als „behinderungstypisch“ unterstellten Bewegungsmustern und Verhaltensweisen von zentraler Bedeutung zu sein, für die sich im internationalen Fachjargon der Begriff „Blindisms“ bzw. „blindisms“ etabliert und bis heute gehalten hat (vgl. VBS, 2016; Kleege, 1999, S. 19). Dazu zählen im engeren Sinne rhythmisches Wiegen, Kugeln und Zittern des Kopfes, Wippen des Oberkörpers, Fächern mit den Händen oder Augenbohren mit den Händen und Fingern (Capovilla, 2021, S. 113; Ohrens, 2017; Kleege, 1999, S. 19). Ferner eine abnormale Mimik und Gestik, ungewöhnliche Körperhaltungen („uneven postures“), ein schlurfender Gang („shuffling gait“), eine situationsinadäquate Sprechlautstärke, ein starrer nicht adressierter Blick („unblinking gaze“) etc. (vgl. ebd.). Auf die Ernsthaftigkeit dieser Bemühungen lässt sich beim Blick in die Praxis unter anderem durch die offenbar selbstverständliche und stereotype Verwendung medikalisierte oder karikierender Begriffe wie „jactatio capitis“ oder „wobbly neck“ für rhythmische Kopfbewegungen oder „jactatio corporis“ für rhythmische Bewegungen des Oberkörpers schließen (Capovilla, 2021, S. 113), aber beispielsweise auch durch den Hinweis des VBS (2016), dass die entsprechende Diagnostik „insbesondere in Kooperation mit Psycholog/inn/en“ stattzufinden habe.

Ein zweites Handlungsfeld in diesem Kontext bezieht sich auf die Normalisierung durch das Verbergen oder Kaschieren der physischen Merkmale von Beeinträchtigungen des Sehens. Dazu gehört beispielsweise die pädagogische Motivation zum Tragen blickdichter Brillen oder Augenklappen zum Verbergen ungewöhnlich anmutender oder als unansehnlich empfundener Augen sowie zum Einsetzen von Augenprothesen bei deformierten oder enukleierten Augen (Kleege, 1999, S. 19). Länger (2002, S. 131) weist darauf hin, dass mittlerweile blickdichte schwarze Brillen oder Augenklappen nur mehr selten zum Einsatz kommen, da eine prothetische Substitution in vielen Fällen priorisiert werde. Ein Entschluss zu einem solchen Eingriff jenseits einer medizinischen Indikation lässt offenkundig darauf schließen, dass die Gesellschaft inzwischen sogar die Erfüllung der von ihr selbst geschaffenen Rollenstereotype als Verletzung der eigenen normativen Ordnung empfindet.

Als dritte Kategorie lassen sich pädagogische Bemühungen fassen, welche auf die Elimination der nicht inkorporierten Manifestation von Beeinträchtigungen des Sehens abzielen. Durch pädagogische Interventionen, die häufig durch die Übertragung von Verantwortung auch das Umfeld involvieren, soll eine besondere Achtsamkeit für die eigene einwandfreie körperliche Hygiene und ein angemessenes Erscheinungsbild entwickelt werden (Kleege, 1999, S. 19; Wagner, 2003, S. 143). Wünsch (2011, S. 52ff.) trägt hierzu in ihrer Interviewstudie diverse Befunde zu den Spuren dieser Erziehungspraxis zusammen. Dabei fällt auf, dass vor allem die Sauberkeit der Kleidung, eine farbliche Stimmigkeit derselben und eine zurückhaltende geschlechtliche Selbstpräsentation von ganz eminenter Bedeutung zu sein scheint. Bemerkenswert ist zudem die vorgetragene Legitimation dieser

Maßnahmen, bei der das Anmutige und Ästhetische dem Praktischen weichen müsse: Kurzes Haar sei aufgrund der einfacheren Pflege und flache Schuhe aufgrund der Verletzungsgefahr bei alternativem Schuhwerk zu priorisieren.

Ein viertes Handlungsfeld bezieht sich auf die nonverbale Kommunikation. Hinsichtlich der Körperhaltung geht es im Wesentlichen darum, die Fähigkeit zu entwickeln, den eigenen Körper in Richtung der adressierten Person auszurichten, dabei eine neutrale Position mit geschlossenen Beinen und durchgestrecktem Rücken einzunehmen, die Hände sollen ruhen und ein körperlicher Spannungsaufbau soll bewusst vermieden werden (Länger, 2002, S. 160). Dabei müssen im Gesprächsverlauf in unregelmäßigen Abständen immer wieder unsystematische kleine Positions- und Spannungsveränderungen vollzogen werden, da eine Person, die „stocksteif dasitzt wie eine Statue [...] genauso fasziniert, irritiert und verunsichert beäugt“ wird (Ohrens, 2017).

Außerdem soll eine korrekte Einstellung der Kopffotation erlernt werden, um der anderen Person das Gefühl zu geben, dass sie angesehen werde (Länger, 2002, S. 149f.). Hierfür sollen nach Möglichkeit auch die Augen geöffnet und die Nasenspitze auf die Stimmquelle der sprechenden Person ausgerichtet werden. Von Bedeutung ist auch die Disziplinierung der Mimik, bei der es vor allem um das Erlernen eines neutralen und ggf. auch einiger als grundlegend erachteter weiterer mimischer Ausdrücke geht, die dann situationsadäquat eingesetzt werden müssen (Länger, 2002, S. 151ff).

Ein fünftes Handlungsfeld sind schließlich konkrete Täuschungsstrategien die sich vor allem auch in Kreisen der organisierten Selbsthilfe als beliebtes Gesprächsthema im Sinne eines Erfahrungsaustausches erweisen. Hierzu gehören beispielsweise Strategien, die der anderen Person den aktiven Handlungspart zuschreiben wie das antizipierte Hinstrecken der Hand beim Begrüßungsritual oder die vorzeitige Anwesenheit beim Date, um gefunden zu werden und nicht suchen zu müssen, aber auch Strategien zur voraussehenden Informationsbeschaffung wie das vorzeitige Erkunden von Restaurants oder Besprechungsräumen hinsichtlich Aufbau, Fenster, Toiletten etc. sowie das Lesen bis hin zum Auswendiglernen der Speisekarte oder des Filmprogramms auf der Webseite.

Wie Wagner (2003, S. 96) zusammenfasst, lässt sich zumindest in der dokumentierenden Literatur keine typische Sozial- und Arbeitsform in diesem Kontext identifizieren, da entsprechende Interventionen zeitlich unterschiedlich bemessen von klassischen Unterrichtseinheiten, über außerschulische Trainingsprogramme in Einzel- oder Gruppenarbeit hin zu Einzelberatungen, Elternabenden oder Schüler-/Elternwochenenden reichen. Vor diesem Hintergrund lassen sich die einzelnen Strategien lediglich unsystematisch aneinanderreihen.

Bei der Überwindung von Interaktionsbarrieren steht auf der einen Seite eine „systematische Vermittlung“ der Wirkung eigener Bewegungen und Verhaltensweisen im sozialen Raum im Mittelpunkt (VBS, 2016). Hier soll Wissen über die eigene Körpersprache sowie über die Bedeutung und Wirkung nonverbaler Kommunikationsmöglichkeiten erworben werden. Dies werde unter anderem in intensiven offenen Gesprächen und Diskussionen erarbeitet, aber auch durch situative individuell ausgehandelte Rückmeldungen und eine gezielte Bewusstmachung erreicht (Wagner, 2003, S. 100). Auf der Seite des Könnens sollen konkrete Interaktionsmuster wie das Halten von Blickkontakt, der Einsatz sozial erwünschter Mimik und Gestik oder das adäquate Verhalten bei Begrüßungsritualen ebenso systematisch durch barrierefreie Demonstration mit Nachahmung, konkrete Verhaltensübungen und positive Verstärkung erworben werden (Wagner, 2003, S. 100, 330; VBS, 2016). Eine weitere gut dokumentierte Methode ist die operante Gegenkonditionierung. Hier wird eine leicht ausführbare, möglichst unauffällige und „intelligent wirkende“ Verhaltensweise eingeübt, die mit der sozial unerwünschten Verhaltensweise nicht vereinbar ist (Hofer, 2011, S. 208).

Hinsichtlich der sozialen Drehbücher zu professionellen Situationen wie die Teilnahme an Vorstellungsgesprächen oder die Selbstbehauptung im Umgang mit Behörden scheint nach wie vor die Simulation im klassischen Rollenspiel das Mittel der Wahl zu sein (vgl. Wagner, 2003, S. 100). Eine weitere praktizierte Methode ist das darstellende Spiel und die Theaterarbeit, in der sich Lernende beispielsweise in unterschiedlichen beruflichen Rollen, aber eben auch im Spiel sozialer Verhaltensweisen erproben (Hudelmayer im Vorwort zu Winiger et al., 2014, S. 6) und die erlebte Kritik der Situation entsprechend externalisiert verarbeiten können. Am Konzept des Rollenspiels findet sich jedoch durchaus auch Kritik, da es sich letztlich um Erfahrungen aus zweiter Hand handle

(Wagner, 2003, S. 145). Drehbücher des Privatlebens wie sie beim Restaurantbesuch oder beim Einkaufen zum Einsatz kommen, werden daher nach einer angemessenen Vorbereitung auch im realen Feld erkundet und erprobt (vgl. Wagner, 2003, S. 273). Ausgesprochen widersprüchlich erscheint in diesem Zusammenhang jedoch, dass es in den beschriebenen Trainingseinheiten in der Gruppe auf der realen Bühne weniger um das erfolgreiche „Spiel der Normalität“ zu gehen scheint, sondern eher um das Einüben eines selbstbewussten „Outings“ als behinderte Person. Überraschend ist dies deshalb, weil durch diesen Akt der Selbststigmatisierung das Drehbuch dahingehend neu geschrieben wird, dass es nicht mehr darum geht „normal“ zu wirken, sondern darum besser zu funktionieren als vom Umfeld erwartet (Capovilla, 2021, S. 217).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei diesem traditionellen Normalisierungsansatz der lernenden Person durchgehend eine ausgesprochen passive Rolle zugeschrieben wird. Bemerkenswert erscheint außerdem, dass sich trotz des von Wagner (2003) umfassend dokumentierten, intensiven praktischen und akademischen Interesses an diesem Unterrichtsgegenstand keine einheitliche Didaktik etabliert hat. Neuere Publikationen (z.B. VBS, 2016; Lang & Heyl, 2021, S. 71; Ohrens, 2017) lassen insbesondere im Umgang mit sogenannten „Blindismen“ deutlich Zweifel am Normalisierungsansatz erkennen ohne sich jedoch davon zu distanzieren.

## 4 Der interaktionistische Ansatz

Wagner (2003, S. 103) stellt auf der Grundlage mehrerer Studien zusammenfassend fest, dass „Defizite“ im typischen sozialen Verhalten bei Lernenden mit Blindheit oder Sehbehinderung in segregierten Settings wesentlich stärker ausgeprägt sind als bei Lernenden im gemeinsamen Unterricht. Das ist insofern relevant, da es genau in den Förderschulen eine nachweisbar bessere Abdeckung mit gezielten Lernangeboten gebe, die diesen Defiziten entgegenwirken sollen (Hofer, 2011, S. 202).

Aus der Perspektive des Normalisierungsansatzes könnte nach der „dumping ground“-Hypothese (Fuchs & Fuchs, 1994) angenommen werden, dass segregative Lernarrangements vor allem Lernende versammeln, die in der „realen sozialen Welt“ nach der Überzeugung der Entscheidenden mit Sicherheit scheitern würden oder bereits gescheitert sind. Die Beurteilung des sozialen Verhaltens dürfte hierbei durchaus ein bestimmender Faktor bei der Entscheidungsfindung sein, wodurch segregative Settings vor allem von Lernenden mit Unterstützungsbedarf bei der Entwicklung eines typischen sozialen Verhaltens bevölkert wären.

Eine alternative Erklärung bietet der interaktionistische Ansatz, bei dem davon ausgegangen wird, dass soziales Verhalten stets das Produkt realer sozialer Interaktionen ist. Nach diesem Ansatz wird alles menschliche Verhalten als ein subjektiv problemlösendes (Wittrock, 2006) verstanden, was die Transition zwischen unterschiedlichen sozialen Räumen mit eigenen konstitutiven Logiken deutlich erschwert.

Damit die Interaktionen innerhalb der sozialen Räume nicht immer wieder neu ausgehandelt werden müssen, bilden sich bestimmte Rollen aus, die mit stimmigen Erwartungen verknüpft werden. In den Interaktionen findet dann eine andauernde Selbst- und Fremdzuschreibung mit Rollen statt, was bedeutet, dass menschliches Handeln als Rollenhandeln verstanden werden kann, das an den Erwartungen des Umfelds ausgerichtet ist (Cloerkes, 2007, S. 164). Da in der Regel rollenkonformes Verhalten durch soziale Zugehörigkeit und Anerkennung belohnt wird, verspüren Menschen einen hohen Druck, sich sozial konform zu verhalten und damit so, wie sie glauben, dass sie andere Menschen sehen wollen (Pauen & Welzer 2015, S. 124).

Das bedeutet, dass sich effektiv in einem sozialen Raum nur das soziale Verhalten erlernen lässt, das in diesem subjektiv problemlösend und rollenkonform ist. Antrainierte Praktiken, die nicht als subjektiv problemlösend erlebt werden, müssen hingegen gegen die eigene Verhaltensintuition als Akt der Anstrengung und Anspannung immer wieder ganz bewusst initiiert und aufrechterhalten werden (Glofke-Schulz, 2007, S. 125; Länger, 2002, S. 153). Innerhalb der segregativen Blase wird es also kaum gelingen, das soziale Verhalten von Lernenden mit Blindheit oder Sehbehinderung dahingehend zu beeinflussen, dass die Transition in den sozialen Raum jenseits der Blase reibungslos gelingt, da die beiden Räume höchst unterschiedliche Rollen für Menschen mit Blindheit oder Sehbehinderung

bereithalten (Capovilla, 2021, S. 162). Ein Niveau an typischem sozialen Verhaltens, das auch noch glaubhaft verkörpert wird, werde, wenn überhaupt, erst dann erreicht, wenn der durch die Transition angestoßene und ausgesprochen anstrengende Transformationsprozess als subjektiv problemlösend, sinnvoll und erfolgreich erlebt werden kann. Das Sosein in einem sozialen Raum ist damit das Ergebnis eines fortwährenden Anpassungs- und Aushandlungsprozesses, der sich an den Grenzen genau dieses sozialen Raums orientiert, in dem er stattfindet (ebd.).

In der Konsequenz des interaktionistischen Ansatzes sind daher deutliche Zweifel am pädagogischen Vorhaben angebracht, die Verhaltensnormalisierung im „Trockentraining“ der „segregativen Blase“ zu realisieren. Auf der anderen Seite lässt sich aber erfahrungsgemäß, jenseits der üblichen Ausnahmen, auch nicht daraus schließen, dass es ausreicht, die Person mit Blindheit oder Sehbehinderung ins kalte Wasser der „unbehinderten“ Umwelt zu werfen, wodurch sich dann erst gar kein derart ungewöhnliches soziales Verhalten entwickeln würde, welche als pädagogische Implikation empfunden wird (vgl. Wagner, 2003, S. 64).

Alle sozialen Räume halten naturgemäß genau wie auch die „segregative Blase“ eine ganze Reihe von teilweise evidenzbasierten, teilweise phantasiegetragenen behinderten Rollen bereit, die sie nur allzu bereitwillig zuschreibt. Die Person mit Blindheit oder Sehbehinderung steht dabei im andauernden Konflikt: Auf der einen Seite kann sie sich gegen das eigene Anderssein aufbäumen und durch Täuschung oder auch Verleugnung versuchen, unbehinderte Rollen zu spielen (Goffman, 1963/2010, S. 56). Durch entsprechende Erfolge lassen sich die mit behinderten Rollen verbundenen negativen Zuschreibungen im besten Fall umgehen und unbehinderte soziale Anerkennung erfahren. Auf der anderen Seite kann sie das eigene Anderssein akzeptieren und sich in eine behinderte Rolle fügen, wo in der Erfüllung der damit verbundenen Erwartungen Rollenkonformität erlangt und ein bestimmtes Maß an sozialer Anerkennung und damit verbundene Unterstützung erfahren werden kann (Cloerkes, 2007, S. 164). Bei genau diesem letzteren Unterfangen können natürlich auch sogenannte „Blindismen“ durchaus im hohen Maße funktional sein und damit sinnvoll und problemlösend.

Aus der Perspektive des interaktionistischen Ansatzes lässt sich die Entwicklung eines typischen sozialen Verhaltens also nicht wie im traditionellen Normalisierungsansatz systematisch unterrichten, sondern in einem konstruktivistischen Sinne lediglich durch die geschickte Platzierung in einem sozialen Raum anbahnen, in dem die behinderten Rollen ausreichend unkomfortabel und unattraktiv sind, damit der Versuch unbehinderte Rollen zu spielen nicht aufgegeben wird. Außerdem muss die Person mit Blindheit oder Sehbehinderung über eine Möglichkeit zur unmittelbaren Erfolgskontrolle ihres eigenen Normalisierungsbemühens verfügen, da sie in der Regel selbst die Güte ihrer Darbietung nicht beurteilen kann. Ohne dieses Feedback kann das eigene Bemühen eben genau nicht sukzessive verfeinert und angepasst werden, wodurch es im besten Fall irgendwann effektiv subjektiv problemlösend wird.

Typischerweise ist genau der erste Arbeitsmarkt ein sozialer Raum mit entsprechend unattraktiven behinderten Rollen. Gelingt es der Person mit Blindheit oder Sehbehinderung beim Versuch ihrer Arbeitskraft konkurrenzfähig zu verkaufen nicht, ihr soziales Verhalten mit Blick auf den effektiven Mehrwert der geleisteten Arbeit ausreichend schnell zu normalisieren, wird sie vermutlich rasch „vom Hof gejagt“, was ja letztlich genau der Ausgangspunkt für die Implementierung des hier diskutierten Inhaltsbereichs Soziale Kompetenz war.

Mehr Möglichkeiten bietet unter bestimmten Voraussetzungen der gemeinsame Unterricht, da Ausschlüsse in diesem sozialen Raum in der Regel besser gesteuert werden können. Bedacht werden muss jedoch, dass ab einer bestimmten Altersstufe die für eine Erfolgskontrolle der eigenen Bemühungen notwendige, plakative und teilweise barbarische Offenheit durch Konventionen der sozialen Erwünschtheit reguliert wird und dem distanzierenden Weg- und Übersehen weicht (Capovilla, 2021, S. 163). Außerdem setzt – wie bereits beschrieben – das interaktionistische Lernen voraus, dass die lernende Person auch effektiv Teil des entsprechenden sozialen Raums ist. Dies ist nicht der Fall, wenn beispielsweise durch intensive Schulbegleitung oder andere folgenähnliche Maßnahmen die Person in eine segregative Blase innerhalb des gemeinsamen Unterrichts eingeschlossen wird. Eben genau in dieser Situation erweisen sich erneut sogenannte „Blindismen“ als im hohen Maße problemlösend und funktional, da sie der Legitimation der eigenen besonderen Rolle zuträglich sind.

Vor diesem kaum auflösbaren Hintergrund lohnt sich eine nähere Betrachtung des eigentlichen Agens das die soziale Anschlussfähigkeit der Person mit Blindheit oder Sehbehinderung gefährdet oder behindert und damit überhaupt erst die pädagogischen Normalisierungsbemühungen anstößt.

Die Verletzung normativer Ordnungen und sozialer Drehbücher bietet ein hohes differenzstiftendes Potenzial, durch das die Reziprozität der Verhaltenserwartungen aufgelöst und Abwertungsprozesse in Gang gesetzt werden. Diese Verletzungen und ihre Wirkmechanismen können dabei ganz unterschiedlicher Natur sein. Beispielsweise können chaotisch wirkende Bewegungen oder die Nichtbeachtung von geschlechtercodierten Haltungen einen Kontrollverlust vermuten lassen, der auf die Erwartungen hinsichtlich der Leistungsfähigkeit übertragen werden kann (Wünscher, 2011, S. 45). Die möglicherweise fehlende Fähigkeit zur Blickabwehr, mit der ein Gegenblick in seine Schranken verwiesen wird, kann die Person mit Blindheit oder Sehbehinderung in eine voyeuristisch konnotierte Situation rücken, in der ein Gefühl von Überlegenheit das Respektgefüge diskreditierend verschiebt (vgl. Länger, 2002, S. 134). Verletzungen der sozialen Konventionen in den Bereichen der körperlichen Nähe oder der emotionalen Reaktionen wie freudiges Lachen, nachdenkliches oder bedrücktes Seufzen oder auch trotziges Weinen und Schmollen, können einen durch Fremdschämen („cringe“) bestimmten Distanzierungswunsch bedingen.

Nun steht außer Frage, dass die Unterstellung von Kontrollverlust, zugeschriebene negative Leistungserwartungen, Diskreditierungen und Distanzierungen etc. mit einer ganzen Reihe von Benachteiligungen einhergehen, somit im hohen Maße unerwünscht sind und Lebenschancen nachhaltig verbauen können. Damit wird aber ebenfalls deutlich, dass nicht das soziale Verhalten selbst das Agens ist, sondern die daraus abgeleiteten Zuschreibungen, auf welche die Person mit Blindheit oder Sehbehinderung keinen unmittelbaren Einfluss hat. Ihr Einfluss beschränkt sich offenkundig auf das möglichst vollendete Spiel unbehinderter Rollen, das mit der angestrebten Hoffnung verbunden werden muss, dass dadurch den besagten negativen Zuschreibungen entgangen wird oder diese nicht einfach zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen. Der hier zugrundeliegende Fehlschluss, der sich auch bei Erving Goffman findet, besteht darin, dass nicht die Konfrontation mit sinnlich vermittelten Auffälligkeiten im sozialen Verkehr negative Reaktionen auslöst, sondern die damit verbundenen Vorstellungen und Phantasien auf Seiten der Beobachtenden (Waldschmidt, 2011, S. 93).

Nicht zuletzt deshalb werden soziale Kompetenzen bei Menschen mit Blindheit oder Sehbehinderung vor allem im Zusammenhang mit Situationen sozialer Kontrolle thematisiert, in denen die schulische, die berufliche oder die soziale Mobilität und damit verbundene Benachteiligungen auf der Grundlage von Vorstellungen und Phantasien verhandelt werden (vgl. Coleman-Brown, 2017, S. 155f.). Die Beurteilung der sozialen Kompetenzen ist also vor allem dann relevant, wenn es darum geht, eine Legitimation für die effektive oder potenzielle soziale Exklusion und den Ausschluss behinderter Menschen zu kreieren (vgl. Zola, 1979).

Sonntag (2008, S. 130) bringt diese perfide Logik treffend auf den Punkt, die auch dann noch bei erfolgreicher Normalisierung des Verhaltens greift, durch welche natürlich auch bei Perfektion die eigene Blindheit oder Sehbehinderung nicht vollständig versteckt werden kann. Während ein verwischter Lidstrich oder eine Laufmasche bei einer unbehinderten Frau als unspektakulär empfunden oder vielleicht sogar als Ausdruck ihres beruflichen Engagements interpretiert wird, führen sie bei einer blinden Frau zu negativen Zuschreibungen wie „Ach guck mal die Blinde, sieht nicht, dass sie eine Laufmasche hat, das ist ja traurig, da weiß sie gar nicht, wie sie rumläuft, ob man es ihr sagen sollte? Ist ja vielleicht auch egal, sie sieht's ja eh nicht...“

Vor diesem Hintergrund lässt sich also schwer rechtfertigen, dass Menschen mit Blindheit oder Sehbehinderung ihr soziales Verhalten normalisieren sollen, da es letztlich darum geht, dass andere Menschen Entlastung erfahren und dadurch im besten Fall auf negative Zuschreibungen verzichten. Auf der anderen Seite ist die Welt nun mal wie sie ist und in einer von Digitalisierung, Globalisierung und Selbstoptimierung geprägten Welt setzen sich vor allem die Menschen durch, denen es in den ständig wechselnden und kurzen sozialen Interaktionen gelingt, soziale kompetent zu wirken. Wenn also Personen mit Blindheit oder Sehbehinderung durch den Erwerb bestimmter sozialer Kompetenzen auf Vorteile in ihrem Bemühen um Teilhabe hoffen können, ergibt sich daraus notgedrungen ein pädagogischer Auftrag entsprechende Lernangebote zu schaffen.

## 5 Der kulturkritische Ansatz

Mit dem kulturkritischen Ansatz soll ein Rahmen für solche Lernangebote vorgeschlagen werden, der die mit der UN-Behindertenrechtskonvention postulierten Vorstellung von Behinderung und die damit verbundenen Vorstellungen zum gemeinsamen Lernen aufgreift.

Wesentlich hierfür ist die Überwindung berufshabitueller Überzeugungen in der Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Sehens, welche Manifestationen von Blindheit oder Sehbehinderung kategorisch negativ bewerten und deren systematische Disziplinierung postulieren. Bei Aussagen wie die „Korrektur fehlerhafter und nicht wünschenswerter Verhaltensweisen“ oder „die Anbahnung akzeptabler Interaktion“ (Hudelmayer im Vorwort von Winiger et al., 2014, S. 6), „Einüben eines Alternativverhaltens [welches] ‚intelligent wirkt‘“ (Hofer, 2011, S. 208) oder „All das erfordert das Gespür der Verantwortlichen sehgeschädigte Kinder und Jugendliche nicht zu überfordern, sondern ihnen einen Teil ihres So-Seins zu lassen und zu respektieren.“ (Winiger et al., 2014, S. 25), werden vermutlich nicht nur die damit verbundenen Unterstellungen übersehen, sondern kurzerhand auch das eigene soziale Verhalten zum einzigen normativen Standard erhoben (vgl. Länger, 2002, S. 167).

Mit dem hier offenbar werdenden „retinalen Chauvinismus“ (Formulierung von Kinash, 2006, S. 14) wird auch in Fachkreisen weiterhin behauptet, dass Menschen mit Blindheit oder Sehbehinderung die Welt nicht „richtig“ wahrnehmen würden, weil diese vor allem über die visuelle Beobachtung erschlossen werde. Abgesehen von der Unvereinbarkeit solcher Aussagen mit elementaren wahrnehmungspsychologischen Grundlagen (Eagleman, 2017, S. 174), wird hier der gesamte soziale Kontext verleugnet, dass Menschen mit Blindheit oder Sehbehinderung in sozialen Räumen aufwachsen, die von den Vorstellungen, der Sprache, der Literatur, den Artefakten, der Architektur und eben genau den Interaktionen visuell orientierter Menschen geprägt sind (Kleege, 1999, S. 19; Länger, 2002, S. 184). Vor diesem Hintergrund verwenden Menschen mit Blindheit oder Sehbehinderung in der Regel viel Lebenszeit darauf, diese visuelle Prägung zu verstehen, weshalb ihnen Perspektivwechsel deutlich leichter fallen dürften, als umgekehrt (ebd.).

Winiger et al. (2014, S. 20) machen dies deutlich indem sie behaupten, dass sich Jugendliche mit fehlendem Sehvermögens oft nicht vorstellen könnten, dass die Mutter beim Ausruf „Mein Gott!“ die Hände über dem Kopf zusammenschlägt (wenn es nicht laut genug klatscht). Vor bald 300 Jahren hatte Denis Diderots in seinem „Brief über die Blinden zum Gebrauch für die Sehenden“ mit dem gleichen Argument Menschen mit Blindheit oder Sehbehinderung kategorisch einen ausgeprägten Empathie-Mangel unterstellt, jedoch mit dem Unterschied, dass er zumindest die effektive Interaktionsebene nicht mit dem Sprachbild verwechselt hat. Anders formuliert bedeutet dies, dass Menschen mit Blindheit in der Regel kein Klatschen hören, weil die Hände nur im Sprachbild über dem Kopf zusammengeschlagen werden. Zum Glück kann erfahrungsgemäß darauf vertraut werden, dass Mütter mit oder ohne Blindheit ihre empörten Botschaften auch ohne Klatschen über dem Kopf kommunizieren können.

Anstelle einer solchen selbstermächtigenden hegemonialen Körperpolitik bedarf es der bereits genannten Einsicht und Anerkennung, dass alles Verhalten subjektiv sinnvoll ist: „Alles was ein Mensch tut, macht für ihn Sinn, sonst würde er es nicht tun oder sonst würde er etwas Anderes tun.“ (Walther, 2014, S. 108). Als ungewöhnlich oder auffällig wahrgenommenes Verhalten stellt eben genau deshalb noch lange keine pädagogische Aufgabe und keine Handlungsimplication dar.

Stereotype Bewegungsmuster wie Beinwippen (Lang & Heyl, 2021, S. 71), Kugelschreiberklicken oder Kritzeln, gesprächsbegleitendes wildes Gestikulieren (Ohrens, 2017), Fingertrommeln oder Haarzwirbeln sind in ihrer muskulären Spannungs- oder emotionalen Erregungsregulation genauso subjektiv sinnvoll und problemlösend wie sogenannte „Blindismen“ und implizieren deshalb keinen unmittelbaren Interventionsbedarf. Dies gilt genauso für ungewöhnliche Interaktionsmuster. Einige Personen mit Blindheit oder Sehbehinderung ziehen es beispielsweise entgegen der traditionellen Übungsszenarien bei Dialogen vor, neben und nicht gegenüber der anderen Person zu sitzen (Länger, 2002, S. 154), was in Ermangelung der Fähigkeit zum begleitenden Lippenlesen und zum Schutz vor Mundgeruch und Spuckspeichel durchaus sinnvoll ist. Wieder andere Menschen ziehen eine orthogonale (90°) Sitzposition vor, da hier bei Hintergrundgeräuschen eine Annäherung von Mündern und Ohren deutlich unkomplizierter erfolgen kann. Warum die Perspektive der Person mit



Blindheit oder Sehbehinderung nachzuordnen ist und nicht vielleicht sogar der pädagogische Auftrag darin erkannt wird, die Gesprächskulturen zu diversifizieren, bleibt fraglich.

Davon abzugrenzen sind Verhaltensweisen, die eine effektive gesundheitsschädigende Wirkung entfalten können. Im Rahmen der allgemeinen erzieherischen Sorge ist selbstverständlich bei allen Kindern darauf zu achten und dafür zu sorgen, dass Augenbohren, Nasebohren, Nägelkauen, Daumenlutschen, Skin Picking etc. kein bedenkliches Ausmaß annimmt. Teil der allgemeinen erzieherischen Sorge ist auch die sinnvolle Regulation von ungewöhnlich heftigen emotionalen Ausbrüchen und Reaktionen, die nicht als pubertätsbedingte Baustellen gerechtfertigt werden können wie plötzliches Weinen, Schreien oder andauerndes Schmolzen (Capovilla, 2021, S. 162).

Das bedeutet also, dass ungewöhnliches als „behinderungstypisch“ identifiziertes Verhalten definitiv keine kategorische pädagogische Handlungsimplikation darstellt. Interventionen sind angezeigt, wenn die allgemeine erzieherische Sorge eine Regulierung impliziert, was sicher nicht bei den durch Privattheorien geleiteten Spekulationen über die potenzielle soziale Anschlussfähigkeit der Fall ist.

Alle Kinder und Jugendliche sollen als Teil des allgemeinen Bildungsauftrags gleichermaßen das eigene und fremde soziale Verhalten als Instrument zur Gestaltung von sozialen Rollen kennenlernen. Dazu gehört die Einsicht, dass sich mit typischem Verhalten ein Mantel der Normalität weben lässt, der Schutz bieten kann und wärmt. Genauso gehört die Einsicht dazu, dass soziale Rollen auch anders gespielt werden können und mit diesem Spiel die zu erhaltenden Zuschreibungen bis zu einem bestimmten Grad beeinflusst werden können. Schließlich geht es aber auch darum einzusehen, dass häufig in der Bewusstheit eine Rolle zu spielen und diese nach eigenen Vorstellungen zu gestalten mehr Befriedigung steckt, als im mühsamen Bemühen fremde Erwartungen zu erfüllen. Alle Lehrkräfte haben den pädagogischen Auftrag alle Lernenden gleichermaßen in diesem Lernprozess mit geeigneten pädagogischen und didaktischen Mitteln zu begleiten.

Dieser pädagogische Auftrag umfasst unter anderem die Aufgabe, alle Lernenden dabei zu unterstützen, interessante, interessierte, empathische, offene und vielseitige Menschen zu werden. Mit Blick auf soziale Kompetenzen begünstigen diese Eigenschaften die Entstehung von Beziehungen, in denen das soziale Verhaltensrepertoire auf vertretbare Art und Weise wechselseitig ausgehandelt und erweitert werden kann. Dazu gehört auch, dass Lehrkräfte Kinder und Jugendliche mit geteilter Neugier und gemeinsamen Neigungen und Leidenschaften zusammenbringen und entsprechende Angebote schaffen. Mit Blick auf soziale Kompetenzen sind beispielsweise gemeinsame und regelmäßige Sportangebote von hoher Relevanz (vgl. Seuß, 2010 zit. n. Ohrens, 2017). Sie bieten Möglichkeiten zur gemeinsamen oder kompetitiven Arbeit an Zielen, schleifen problemlösende Bewegungsabläufe ein, Schaffen Raum für unbefangene eigene und fremde Körpererfahrungen und machen häufig auch sehr viel Freude.

Aus der pädagogischen Perspektive bleibt der stetige Zuwachs der Teilhabe von Menschen mit Blindheit oder Sehbehinderung an den sozialen Medien der letzten Jahre bislang weitgehend unbeachtet. Hier hat sich längst eine Kultur der am sozialen Feedback orientierten positiven Selbstdarstellung etabliert, die im hohen Maße soziale Kompetenzen involviert (Geimer & Capovilla, 2020). Eine Aufbereitung der Schnittstelle zwischen diesen sozialen Räumen und den pädagogischen Handlungsfeldern ist längst überfällig.

Denkbar sind im Kontext sozialer Kompetenzen außerdem gemeinsame Lernangebote für alle Lernenden, die sich an den kommerziellen Angeboten zum „Ego Boosting“ oder „Identity-upcycling“ orientieren und die Verhaltensrepertoires der Teilnehmenden in den Bereichen „öffentliches Benehmen“, bewusste Steuerung der eigenen Körpersprache, Spielen von Emotionen (emotion acting techniques) etc. erweitern. Wesentlich dabei ist jedoch, dass es genau nicht um die systematische Substitution von Verhaltensweisen wie im traditionellen und interaktionistischen Ansatz geht, sondern bei ausreichender Selbstironie um die gemeinsame Reflexion sowie das Verständnis der Effekte und der gleichzeitigen Beliebigkeit sozialer Interaktionsmuster.

Weitgehend ungenutzt bleiben aus der pädagogischen Perspektive bisher auch die Potenziale im Rahmen der Audiodeskription. Auch hier finden sich zahlreiche Möglichkeiten soziale Drehbücher detailreich zu beschreiben und soziales Verhalten in seiner Wirkung zu exemplifizieren. Damit wäre außerdem der positive Effekt verbunden, dass auch pädagogischen Fachkräften einen reflexiven

Zugang zu ihren eigenen Phantasien und Vorstellungen zu normativen Ordnungen und sozialen Drehbüchern erhalten, der sich möglicherweise in der Alltagspraxis längst verschlossen hat.

## 6 Fazit

In der gängigen Literatur wird im Kontext des Inhaltsbereichs Soziale Kompetenz längst ein bestimmtes Maß an Unbehagen spürbar, was sich beispielsweise an der Verknüpfung von entsprechenden Überlegungen und Interventionen mit Worten wie „respektvoll“, „eindeutig“ oder „wertschätzend“ zeigt (z.B. VBS, 2016; Lang & Heyl, 2021, S. 72; Winiger et al., 2014, S. 25). Das Unbehagen ist offenkundig berechtigt und es ist längst an der Zeit, soziale Kompetenzen als allgemeinen und nicht mehr als spezifischen Unterrichtsgegenstand in einem Unterricht für alle zu begreifen. Ein spezifischer Inhaltsbereich Soziale Kompetenz ist obsolet geworden und nicht nur in seiner Botschaft, sondern auch in seiner didaktischen Praxis eine Zumutung.

## 7 Literatur

- Brinkmann, S. (2018). *Pfeif Drauf! Schluss mit dem Selbstoptimierungswahn*. München: Knauer.
- Capovilla, D. (2021). *Behindertes Leben in der inklusiven Gesellschaft*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Coleman-Brown, L.M. (2017). Stigma: An Enigma Demystified. In L.J. Davis (Hrsg.) *The Disability Studies Reader. Social Science Perspectives*. New York: Routledge.
- Eagleman, D. (2017). *The Brain: Die Geschichte von dir*. München: Pantheon Verlag.
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. (1994). *What's „special“ about special education? A field under siege*. Quelle: <https://eric.ed.gov/?id=ED379817> [03.08.2018]
- Geimer, A. & Capovilla, D. (2020). Being blind on camera – Über Charakteristika der international populärsten Kanäle und Videos von sehbeeinträchtigten YoutuberInnen. In *Gemeinsam Leben*, 28(1). S. 54-62.
- Glofke-Schulz, E.-M. (2007). *Löwin im Dschungel: Blinde und sehbehinderte Menschen zwischen Stigma und Selbstwertung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Goffman, E. (1963/2010). *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Berlin: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Hofer, U. (2011). Selbst- und Sozialkompetenzen. In M. Lang, U. Hofer & F. Beyer (Hrsg.) *Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band 2: Fachdidaktiken* (S. 200-274). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kinash, S. (2006). *Seeing Beyond Blindness*. Charlotte: IAP-Information Age Pub.
- Kleege, G. (1999). *Sight Unseen*. New Haven: Yale University Press.
- Lang, M. & Heyl, V. (2021). *Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Länger, C. (2002). *Im Spiegel von Blindheit*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Ohrens, C. (2017). *Blindismen: Die Körpersprache blinder Menschen oder etwas, das es abzustellen gilt?* Quelle: <https://christian-ohrens.de/wordpress/2017/10/29/blindismen-die-koerpersprache-blinder-menschen-oder-etwas-das-es-abzustellen-gilt/#comments> [10.11.21]
- Pauen, M. & Welzer, H. (2015). *Autonomie*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Seuß, C. (2010). Erziehung in den Blinden- und Sehbehindertenschulen – Haben Blinde ein „Recht auf Blindismen“. In *Horus* 3/2010.
- Sonntag, J. (2008). *Verführung zu einem Blind Date*. Leipzig: Edition PaperONE.

Tabor-Abbott, C. (o.J.). *Transition and the ECC*. Quelle:  
<https://www.perkinselearning.org/transition/ECC> [07.11.21]

Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V. (VBS) (Hrsg.) (2016). Bildung, Erziehung und Rehabilitation blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher in einer inklusiven Schule in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland - Standards - Spezifisches Curriculum. In S. Degenhardt, W. Gewinn & M.L. Schütt (Hrsg.) *Spezifisches Curriculum für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung* (S. 169-204). Norderstedt: BoD.

Wagner, E. (2003). *Sehbehinderung und Soziale Kompetenz*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Waldschmidt, A. (2011). Symbolische Gewalt, Normalisierungsdispositiv und/oder Stigma? Soziologie der Behinderung im Anschluss an Goffman, Foucault und Bourdieu. In *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 36. S. 89-106.

Walthes, R. (2014). *Einführung in die Pädagogik bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung*. München: utb.

Winiger, B., Balmer, J. Benz, E. & Leisibach, E. (2014). Blind oder sehbehindert – Vorhang auf! Spurbuchverlag. Würzburg: edition bentheim.

Wittrock, M. (2006). Verhaltensstörungen und Entwicklung – Neue Herausforderungen im 21. Jahrhundert? Quelle:  
[https://uol.de/f/1/inst/sonderpaedagogik/abt/modibus/download/4.\\_Fachtag\\_Mobile\\_Dienste/VH-Heute-4.Fachtag-03-12.pdf](https://uol.de/f/1/inst/sonderpaedagogik/abt/modibus/download/4._Fachtag_Mobile_Dienste/VH-Heute-4.Fachtag-03-12.pdf) [27.11.2021]

Wünscher, I. (2011). *Die Herstellung von Geschlecht im Alltag von blinden und sehbehinderten Menschen*. Masterarbeit an der Universität Graz.

Zola, I.Z. (1979). Helping one another: A speculative history of the self-help movement. In *Archive of Physical Medicine and Rehabilitation*, 60. S. 452.