

Sven Bärmig, Marc Willmann (Hg.)

(SONDER-) PÄDAGOGIK ODER INKLUSION?

Erziehungswissenschaftliche
Verhältnisbestimmungen

[transcript] Pädagogik

Sven Bärmig, Marc Willmann (Hg.)
(Sonder-)Pädagogik oder Inklusion?

Pädagogik

Editorial

Bildung und Erziehung sind – trotz wechselnder Problemlagen – ein konstantes Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Die Erziehungswissenschaft erweist sich in dieser Situation zugleich als Adressat, Stimulanz und Sensorium verschiedenster Debatten, die ins Zentrum sozialwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Fragen zielen. Die Reihe Pädagogik stellt einen editorischen Ort zur Verfügung, an dem innovative Perspektiven auf aktuelle Fragen zu Bildung und Erziehung verhandelt werden.

Sven Bärmig (Dr. phil.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Pädagogik in der schulischen Erziehungshilfe der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Er beschäftigt sich mit der Verbindung von kritischer Theorie und materialistischer Behindertenpädagogik.

Marc Willmann (Prof. Dr. phil.) lehrt Pädagogik mit dem Schwerpunkt schulische Erziehungshilfe an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und ist Verfasser zahlreicher Schriften zu Fragen schulischer Erziehung und Bildung im Schnittfeld von Pädagogik, Sonderpädagogik und Inklusionspädagogik.

Sven Bärmig, Marc Willmann (Hg.)

(Sonder-)Pädagogik oder Inklusion?

Erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen

[transcript]

Die Veröffentlichung wurde anteilig bezuschusst über den Publikationsfond für Monografien im Open-Access-Format der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 Lizenz (BY-SA). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, sofern der neu entstandene Text unter derselben Lizenz wie das Original verbreitet wird.

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Sven Bärmig, Marc Willmann (Hg.)**

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Lektorat: Dr.in Andrea Lassalle, Berlin

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

<https://doi.org/10.14361/9783839469934>

Print-ISBN: 978-3-8376-6993-0

PDF-ISBN: 978-3-8394-6993-4

Buchreihen-ISSN: 2703-1047

Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Sprengt die Inklusion das »System Sonderpädagogik«?

Zur Einführung in die Diskussion

Marc Willmann & Sven Bärmig7

TEIL A – INNENPERSPEKTIVEN

Situierte Disziplinaritäten und inklusive Bildung und Erziehung

Jan Weisser 19

De*koloniale Perspektiven auf sonderpädagogische Wissensproduktion

Susanne Leitner 41

Sonderpädagogik und Inklusive Forschung

Die ambivalente Rolle von Sonderpädagogik und Sonderpädagog:innen
im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten

Mandy Hauser 67

Lernen und Entwicklung

Entwicklungsorientierte Didaktik im Spannungsfeld von Allgemeiner Pädagogik,
Sonderpädagogik und Inklusiver Pädagogik

Thomas Hoffmann 89

»Zeitenwende Inklusion«

Steht die Allgemeine Sonderpädagogik am Ausgang ihrer Epoche?

Marc Willmann107

TEIL B – AUßENPERSPEKTIVEN

Begründete und dennoch deplatzierte Erwartungen

Vom schulpädagogischen Tabu der Allgemeinbildung

Marion Pollmanns 141

Schulinterne Diagnostik

Vom Büttel schulischer Didaktik zu deren notwendigem Koalitionspartner
für inklusiven Unterricht

Raphael Koßmann 165

Dynamische Differenzen

Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik
vor dem Hintergrund der »Inklusionsfrage«

Anselm Böhmer 189

TEIL C – AUSBLICK

(Sonder-)Pädagogik und Inklusion in erziehungswissenschaftlichen Verhältnisbestimmungen

Intra-, inter-, transdisziplinär?

Sven Bärmig & Marc Willmann 213

ANHANG

Autor:innenspiegel 229

Sprengt die Inklusion das »System Sonderpädagogik«?

Zur Einführung in die Diskussion

Marc Willmann & Sven Bärmig

Zur Frage der disziplinären Verortung inklusiver Erziehung und Bildung unter der Differenzkategorie »Behinderung«

Die Sonderpädagogik als Fachdisziplin ist ein Spaltprodukt erziehungswissenschaftlicher Ausdifferenzierung. Wie die anderen Bindestrichpädagogiken, allen voran die Sozialpädagogik, erlangt sie ihre wissenschaftssystematische Legitimation durch eine Arbeitsteilung, bei der ihr ausgewählte Fragestellungen und Problemlagen zugewiesen werden, die sie stellvertretend für die Allgemeine Pädagogik sowie die Schulpädagogik und Didaktik behandelt. Im Unterschied aber zur Sozialpädagogik, die sich über einen spezifischen sozialen Handlungsmodus (»Hilfe«) definiert, dem eine gesellschaftsdiagnostische und damit zumindest tendenziell sozialkritische Perspektive zugrunde liegt, erfolgt die Spezialisierung der Sonderpädagogik durch die Konstruktion eines Klient:innenbezugs (»Behinderte«), der sich auf einer vorrangig personenzentrierten und damit individualisierenden Perspektive (»Diagnostik«) gründet.

Dabei entwickelte sich die Disziplin Sonderpädagogik in einem Geflecht von engen institutionellen und professionsbezogenen Bezügen: Historisch hat sich eine Trias der sonderpädagogischen Institutionen, ihrer Professionen und der Fachwissenschaft entwickelt, die mit Blick auf die gegenseitigen Wechselwirkungen und Abhängigkeiten als Gesamtsystem zu betrachten ist. Dieses »System Sonderpädagogik« steht seit längerem in der Kritik. Forderungen nach einer De-Institutionalisierung und De-Kategorisierung der Sonderpädagogik mit dem Ziel ihrer Aufhebung und Integration in die Allgemeine Pädagogik wurden bereits früh von integrationspädagogischer

Seite erhoben und diese kritischen Positionen erhalten gegenwärtig im Zuge der pädagogischen Inklusionsdebatte neuen Auftrieb.

Die Diskussion ist allerdings geprägt durch Desiderate in Theorie und Forschung. Wobei kein Mangel an empirischen Daten herrscht; das zentrale Problem liegt eher in der theoretischen Unterbestimmtheit sonder- und inklusivpädagogischer Überlegungen, die eine Einordnung und Synthese der Fülle an empirischen Daten erschwert.

Und auch von Seiten der »Normalpädagogik(-en)« – gemeint sind die Allgemeine Erziehungswissenschaft, die Schulpädagogik und ihre Didaktiken – ist hier keine Hilfe in Sicht. Es wird zwar auch in diesen Domänen zunehmend zu Inklusion geforscht und theoretisiert, aber andere Differenzkategorien stehen im disziplinären Fokus: Aspekte von Gender und Migration sowie Fragen der sozialen Ungleichheit bestimmen diese Diskussionen. Heterogenität macht hier anscheinend Halt vor der Differenzkategorie »Behinderung«. Das bringt einerseits die Sonder- und die Inklusionspädagogik stärker in Zugzwang, führt aber andererseits zu einer anhaltenden Ausgrenzung der Thematik aus dem eigenen Wahrnehmungsbereich der »Normalpädagogik(-en)«.

Wenn also die Idee der Inklusion einen Dialog zwischen den verschiedenen Pädagogiken geradezu erzwingt, wovon wir ausgehen, dann müsste dieser Dialog die etablierte Arbeitsteilung kritisch reflektieren, die entlang einer fragwürdigen fachwissenschaftlichen Differenzbildung von Diagnostik (Sonderpädagogik) versus Didaktik (Schulpädagogik) aufrechterhalten wird.

Aus der Innenperspektive scheint es funktional, da systemerhaltend, wenn sich die Sonderpädagogik in ihrem disziplinären Selbstverständnis als diagnosegeleitete Interventionspädagogik an der zunehmenden Psychologisierung der Pädagogik und Pathologisierung von Kindheit (wie auch der gesamten Gesellschaft) beteiligt. Aber auch in der Außenperspektive kann ein Interesse etwa der Allgemeinen Pädagogik und der Schulpädagogik sowie ihrer Didaktiken daran unterstellt werden, dass der Alleinvertretungsanspruch der Sonderpädagogik als operative Zuständigkeit und Deutungshoheit in Bezug auf die Differenzkategorie »Behinderung« bekräftigt wird. Der »Gewinn« für die »Normalpädagogik(-en)« liegt genau darin, sich nicht mit dem Thema abmühen zu müssen – in kritischer Lesart kann die Pointe mit Helmut Reiser (1998) darin gesehen werden, dass die Sonderpädagogik die Organisation eines gesellschaftlichen Tabus übernimmt. Demnach ginge es gar nicht vorrangig darum, die Probleme zu lösen, die sich im Kontext schulischen Lern- und Leistungsverhaltens einstellen. Sie sollen vielmehr an den »karitativen Rand« gedrängt werden, wodurch sie der allgemeinen Aufmerksamkeit entzogen sind.

Kern dieses Tabus sind also zwei Ziele gleichzeitig: die Nicht-Thematisierung der systemimmanenten Produktion von »Bildungsversager:innen« durch die Schule einerseits und andererseits die Kaschierung der Selektions- und Exklusionsprozesse im Kontext der öffentlichen Erziehung und Bildung für Kinder und Jugendliche mit zugeschriebenen Behinderungen.

Aus Sicht einer Inklusionspädagogik gilt es nun gerade, dieses Tabu zu durchbrechen und die spezifischen Problemlagen der Erziehung und Bildung unter erschwerten Bedingungen im Kontext von Behinderungen und Beeinträchtigungen in den Verantwortungsbereich der »Normalpädagogik(-en)« zu überführen. Hier stellt sich dann die besondere Herausforderung, die jeweiligen Sichtweisen auf »Behinderung«, die sich innerhalb der einzelnen sonderpädagogischen Fachkulturen herausgebildet haben und die sich mitunter eher in medizinisch-therapeutischen Deutungsmustern widerspiegeln, in genuin pädagogische Begriffe und Theorien zu übersetzen und auch Anchlüsse an die aktuellen Heterogenitätsdiskurse in der Pädagogik herzustellen.

Dabei wird es nicht genügen, eine pädagogische Operationalisierung des Behinderungsbegriffs zu entwickeln, denn wenn Heterogenität und Differenz als Ausgangspunkt allen pädagogischen Bemühens um die schulische Erziehung und Bildung gesetzt sind, müssen auch die verschiedenen Formen der Behinderung schulischer Lern- und Entwicklungsprozesse Berücksichtigung finden. Wobei Inklusion zugleich ein verändertes Verständnis bedingt, das wegführt von der medizinischen Sichtweise hin zu einem sozialen Modell von Behinderung: Vor dem Hintergrund einer nicht-statischen, prozessorientierten Sichtweise auf inklusive Erziehung und Bildung dient der Behinderungsbegriff nicht mehr der Zuschreibung einer individuellen Eigenschaft, eines Defizits, einer Störung oder Pathologie (Schüler:innen *sind* nicht lernbehindert), sondern der Markierung von erschwerten und gestörten Lern-, Entwicklungs- und Aneignungsprozessen (Schüler:innen *werden* im Lernen behindert). Impliziert ist hierbei die Frage, wie die pädagogischen Antworten auf die jeweiligen Erschwernisse und Störungen auszusehen haben.

Die Herausforderungen an die pädagogische Theoriebildung formulieren sich also auch vor dem Hintergrund ganz konkreter unterrichtspraktischer Fragestellungen. Zentral geht es dabei um didaktische Überlegungen, etwa: Wie lassen sich Barrieren in schul- und unterrichtsorganisatorischen Arrangements erkennen und abbauen? Wie kann Unterricht alle Schüler:innen erreichen, um individuelle Aneignungsprozesse zu ermöglichen und zugleich auch gemeinschaftliche Lernprozesse zu fördern? Wie können Schule und Lehrkräfte ihre erzieherische Verantwortung wahrnehmen? Diese Fragen

sprechen verschiedene Theorieebenen an, die von der Schulentwicklung über die Bildungstheorie und didaktische Theoriebildung bis hin zur Lehrer:innenbildung reichen.

Die bevorstehende Theoriearbeit wird einiges zu leisten haben, um die verschiedenen Perspektiven aufzufangen, die sich einstellen mit Blick auf das weite Feld erschwerter schulischer Lernsituationen, problematischen Sozialverhaltens im Unterricht und auch der emotionalen Verstörungen, mit denen sich nicht nur die Heranwachsenden in schulischen Bildungsprozessen konfrontiert sehen. Zugleich besteht die Gefahr, dass sich bei der Arbeit an der Übersetzung sonderpädagogischer Fragestellungen in allgemein- und normalpädagogische Themen die alten Fehler wiederholen: nämlich die Versuche, eine auf spezifische Behinderungskategorien ausgerichtete spezielle Didaktik und Methodik entwickeln zu wollen.

Mit Blick auf die innerfachliche Verständigung in der Pädagogik stellt sich also einmal mehr die Frage: Erzwingt Inklusion nicht geradezu die Aufhebung der existierenden Trennung zwischen einer Sonder- sowie einer (oder mehreren) »Normalpädagogik(-en)«? Und es schließt sich unmittelbar eine weitere Frage an: Sind beide Seiten bereit für die damit notwendig werdenden inter- und auch transdisziplinären Akkommodations- und Assimilationsprozesse? In skeptischer Hinsicht verbleibt auch gerade ein wohl berechtigter Zweifel, inwieweit die etablierte subdisziplinäre Kultur der Pädagogik vor dem Hintergrund ihrer stetig voranschreitenden innerfachlichen Ausdifferenzierung, ja geradezu ihrer Diffusion in eine Vielzahl spezieller Teilgebiete und Subdisziplinen, einer synthetischen und integrativen Zusammenführung nicht eher kontrafaktisch gegenübersteht. Vielleicht aber bietet gerade das Inklusionsthema einen gewichtigen Impuls für eine Neubestimmung des disziplinären Selbstverständnisses der Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung und Bildung in all ihren Facetten und Nuancierungen. Letztlich reformuliert sich unter den Vorzeichen von Inklusion eine altbekannte, für die pädagogische Disziplin aber geradezu konstitutive Frage, nämlich die nach dem Verhältnis des Allgemeinen zum Besonderen (Möckel 1986; Tervooren 2017; Weisser 2008).

Der vorliegende Sammelband greift diese Frage auf und lädt ein zu einem Dialog über die Verhältnisbestimmung zwischen »normalpädagogischer« und »spezialpädagogischer« (hier: sonder- und sozialpädagogischer) Forschung und Theorieentwicklung im Kontext von Inklusion und Behinderung.

Über die Entstehungsgeschichte des vorliegenden Sammelbandes

Im Nachgang eines Vortrags¹ auf der DGfE-Tagung 2022 in Bremen wurde einer der beiden Herausgeber von der Schriftleitung einer renommierten pädagogischen Fachzeitschrift angeregt, ein Konzept für einen Themenschwerpunkt der Zeitschrift auszuarbeiten, in dem das Verhältnis der Sonderpädagogik zur Inklusionsforschung und zur Allgemeinen Pädagogik problematisiert werden sollte.

Diese Anregung haben wir als Herausgeber des vorliegenden Sammelbandes aufgegriffen und unter dem Arbeitstitel *Sprengt die Inklusion das System Sonderpädagogik?* ein entsprechendes Konzept entwickelt, das allerdings nicht den Erwartungen des Herausgeberteams der Zeitschrift entsprach. Kritisiert wurde an dem von uns vorgelegten Konzept für einen Thementeil, dass die geplanten Beiträge durchgängig auf einer (meta-)theoretischen Ebene argumentierten, wohingegen empirischen Perspektiven nicht genügend Raum eingeräumt werde.

Diese Rückmeldung, die wir inhaltlich durchaus nachvollziehen können, war für uns insofern überraschend, als wir genau dies als Notwendigkeit erachtet hatten, nämlich eine Skizze zu entwerfen für den Versuch einer theoretischen Verhältnisbestimmung aus den verschiedenen subdisziplinären Feldern der Pädagogik.

Dieser Zielsetzung folgend, haben wir kurzerhand entschieden, das Konzept nicht dahingehend zu überarbeiten, der empirischen Forschung mehr Raum zu verschaffen, sondern ganz im Gegenteil wollten wir den (meta-)theoretischen Diskursraum ausweiten.

Die so gewonnene Freiheit, so unser naiver Plan, würde es uns ermöglichen, eine Vielzahl an Beiträgen aus unterschiedlichen pädagogischen Fachgebieten für einen Sammelband einzuwerben, durch die ein aus unserer Sicht längst überfälliger innerfachlicher Dialog angeregt werden könnte.

Dieser, heute würden wir eher sagen durchaus verwegene Versuch, aus der Sonderpädagogik heraus eine Diskussion anregen zu wollen, die darauf zielt, die innerfachlichen Grenzziehungen zwischen den pädagogischen Subdisziplinen zu überschreiten, hat uns einige ernüchternde Momente beschert. Der Zugang zum sonderpädagogischen Diskursfeld, zu dem wir qua Stellenprofile und Arbeitsausrichtung zugehörig zeichnen, erwies sich als unproblematisch.

1 Es handelt sich um einen der Parallelvorträge, der mittlerweile auch in einer überarbeiteten Druckfassung erschienen ist (vgl. Willmann 2023).

Die von uns angefragten Autor:innen aus dem heimischen Feld der Sonderpädagogik waren (bis auf einen Fall) gern bereit, unter einer jeweils spezifischen Fragestellungen an dem Projekt mitzuwirken.

Als sehr viel schwieriger hingegen erwies sich das Vorhaben, Beiträge einzuwerben, die vom Standpunkt verschiedener pädagogischer Teilgebiete – also von uns aus betrachtet mit einer nicht-sonderpädagogischen »Außenperspektive« – zur Frage der jeweiligen fachspezifischen Verhältnisbestimmung zur Sonderpädagogik und zur Inklusion diskutieren. Angefragt wurden Fachvertreter:innen der Allgemeinen Pädagogik, der Schulpädagogik und Allgemeinen Didaktik, der Schul- und Unterrichtsforschung sowie der Sozialpädagogik, und die Liste der Absagen – 15 an der Zahl – ist bemerkenswert lang.

Nun wurde in vielen Einzelfällen die Enthaltensamkeit bei dem Projekt von den Absagenden plausibel begründet, gleichwohl ließe sich ob der Vielzahl der Absagen auch ein Muster erkennen. Die Frage der Verhältnisbestimmung von Pädagogik, Sonderpädagogik und Inklusion scheint erziehungswissenschaftlich zu irritieren, da durch sie die innerdisziplinären Grenzziehungen zwischen der Pädagogik und ihren Subdisziplinen hinterfragt werden, die im Fall der Behinderung traditionell über eine strikte innerpädagogische Arbeitsteilung geregelt sind. Die Musterung könnte eines verdeutlichen: Inklusion ist in der (Allgemeinen) Pädagogik salonfähig, solange sie nicht auf die Differenzkategorie Behinderung bezogen wird.

Ob das große Interesse der sonderpädagogischen Fachvertreter:innen zur Mitwirkung an der »Innenperspektive« im Gegenteil als Ausdruck für ein gesteigertes subdisziplinäres Interesse an einer Verhältnisbestimmung zur Inklusion und zur Allgemeinen Pädagogik zu verstehen ist, mag dahingestellt sein. Innenperspektivisch scheint die Sonderpädagogik der Inklusionsfrage längst nicht mehr ausweichen zu können. Die Motivation der Sonderpädagogik ist dabei auf zwei widerstrebenden Ebenen angesiedelt: Inklusion kann unter der Zielsetzung von Bildungspartizipation in erschwerten Lebens- und Lernsituationen sonderpädagogisch spezifiziert werden. Sie erscheint aber zugleich als eine existenzielle Bedrohung von Profession und Disziplin, denen die Legitimation ihrer Eigenständigkeit entzogen werden könnte – und auch das treibt das Fach in die Offensive.

Das »Innen« und »Außen« der sonderpädagogisch kontextualisierten Inklusionsfrage

Die in der Konzeptualisierung des vorliegenden Sammelbandes angelegte Grenzziehung zwischen subdisziplinären Innen- und Außenperspektiven war für uns als Herausgeber das Orientierungsraster für die Anfragen und Einwerbung von Diskussionsbeiträgen. Dass sich diese Grenzziehung in einigen Diskussionsbeiträgen konturiert, in anderen aber diffundiert, und zwar in beiden Richtungen, also von innen nach außen wie auch umgekehrt, ist in der Anlage des Sammelbandes einkalkuliert (vgl. dazu auch den Ausblick der Herausgeber am Ende dieses Sammelwerkes).

Innenperspektive: Sonderpädagogische Zugänge

Jan Weisser vom Institut für Spezielle Pädagogik und Psychologie der Pädagogischen Hochschule an der Fachhochschule Nordwestschweiz in Muttenz, Kanton Basel, fragt aus wissenssoziologischer Perspektive nach den Diskursoptionen und Perspektiven einer erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Annäherung an die Inklusionsfrage. Die Untersuchungsergebnisse werden in einem theoretischen Reflexionsrahmen gestellt, aus dem heraus die relevanten Themen und notwendigen Schritte einer intra-, inter- und transdisziplinären Bearbeitung des Inklusionsthemas abgeleitet werden.

Thomas Hoffmann, zu Projektbeginn Professor für Inklusive Pädagogik an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, mittlerweile berufen auf die Professur für Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und Allgemeine Rehabilitationspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, skizziert grundlegende Differenzen zwischen Allgemeiner Pädagogik, Sonderpädagogik und Inklusionspädagogik. Exemplarisch werden unter Bezugnahme auf die entwicklungslogische Didaktik gegensätzliche Sichtweisen dieser drei Pädagogiken herausgearbeitet, die in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, das – so die Quintessenz der Überlegungen – nicht theoretisch, sondern erst im Kontext der Umsetzung einer Reform des Bildungssystems und also im Vollzug einer veränderten Praxis aufgelöst werden kann.

Susanne Leitner ist Juniorprofessorin und Leiterin des Arbeitsbereichs Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Ihr vorliegender Beitrag ist einer kritischen Betrachtung der sonderpädagogischen Wissensproduktion aus de*kolonialer Perspektive gewidmet. Über eine Dekonstruktion der hegemonialen Narrative der Sonderpädagogik wird vor dem Horizont einer an Theorien von Critical Diversity Literacy und Critical Global Citizenship orientierten machtsensiblen Pädagogik die sonderpädagogische Position in die Inklusionsfrage rücküberführt.

Auch im Beitrag von *Mandy Hauser* vom Institut für Förderpädagogik, Arbeitsbereich Inklusive Bildung und Partizipation im Kontext Geistiger Behinderung an der Universität Leipzig wird eine machtkritische Perspektive entfaltet. Im Mittelpunkt stehen Fragen nach den Perspektiven und Grenzen einer partizipativen und inklusiven sonderpädagogischen Forschung, wobei die Notwendigkeit herausgestellt wird, sich kritisch mit den möglichen Verdeckungen im Verhältnis von Sonderpädagogik und inklusiver Forschung auseinanderzusetzen. Betont wird die politische Dimension inklusiver Forschung, die sich auf Parteinahme gründet, wie am Konzept des Allyship verdeutlicht wird.

Marc Willmann aus dem Arbeitsbereich Pädagogik in der schulischen Erziehungshilfe an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg fragt in seinem Beitrag nach dem sonderpädagogischen Grundgedanken, der sich in verschiedenen Richtungen entfalten ließe, wiewohl dieser de facto in der Allgemeinen Sonderpädagogik nicht zuletzt vor dem Hintergrund der innerfachlichen Zergliederung der Disziplin kaum greifbar scheint. Unter der Zielsetzung von Inklusion allerdings scheint eine Perspektive auf, die den sonderpädagogischen Blick auf das Besonderen zugleich als Vertiefung des Allgemeinen in Erziehung und Bildung zurückleitet.

Außenperspektive: Zugänge aus Allgemeiner Pädagogik, Schulpädagogik und Didaktik

Marion Pollmanns leitet den Arbeitsbereich Schulpädagogik an der Europa-Universität Flensburg. In ihrem Beitrag fragt sie nach den Erwartungen, die mit der Inklusionsfrage an die Schulpädagogik und die Allgemeine Didaktik formuliert werden. Konstatiert wird das Versäumnis, eine Idee von schulischer Allgemeinbildung zu entwickeln, die durch Inklusion überhaupt »auf die Probe« gestellt werden könnte. Die diagnostizierten erheblichen

Theorie- und Empiriedefizite werden als Ausdruck für eine wenig gelingende intradisziplinäre Arbeitsteilung zwischen Schulpädagogik, Didaktik und Unterrichtsforschung interpretiert. Durch die Brille rekonstruktiver Unterrichtsforschung wird zugleich die Seite der Praxis betrachtet. Am Beispiel des Einsatzes von Hunden in Schule und Unterricht wird aufgezeigt, dass auch hier nicht unbedingt eine didaktische Antwort auf die Inklusionsfrage zu erwarten ist.

Raphael Koßmann von der Universität Hildesheim untersucht das schwierige Verhältnis zwischen Diagnostik und Didaktik. Ausgehend von dem Versäumnis, in der didaktischen Theoriebildung einen diagnostischen Blick zu entfalten, der stärker auch auf individuelle Lernverläufe fokussiert, wird für einen verstärkten Einbezug der Ergebnisse aus der empirischen Unterrichtsforschung plädiert. Die Überlegungen werden exemplarisch an der Frage der unterrichtlichen Binnendifferenzierung verdeutlicht.

Anselm Böhmer, Leiter des Arbeitsbereichs Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, vergleicht die Fragerichtungen, die durch das Inklusionsthema in der Allgemeinen Pädagogik und der Sozialpädagogik aufscheinen. Nachgezeichnet werden zwei unterschiedliche disziplinäre Ausrichtungen: der subjektivierungstheoretischen Bearbeitung auf der einen Seite steht die soziale Frage auf der anderen Seite gegenüber. Gemeinsam ist beiden Perspektiven, dass sie sich auf Kategorien (hier: Zuschreibungs- und Selektionskategorien, dort: soziale Ungleichheit) gründen, die kritisch zu reflektieren sind. Die Differenz der disziplinären Blickrichtungen gilt es dabei nicht aufzulösen, sondern produktiv aufeinander zu beziehen.

Danksagung

Wir möchten an dieser Stelle unseren herzlichen Dank aussprechen an alle beitragenden Autor:innen für das Mitwirken an dem heiklen Versuch einer innerdisziplinären Verständigung. Insbesondere danken wir auch *Dr.in Andrea Lassalle* für ihre gewissenhafte Lektoratsarbeit sowie *Elisa Maria Mann* und *Jennifer Hauser*, die an der Durchsicht der Manuskripte beteiligt waren. Allen Beteiligten danken wir auch für die Flexibilität und Geduld, mit der sie bei der Entstehung und Verwirklichung des vorliegenden Sammelbandes mitgewirkt haben.

Die Veröffentlichung des vorliegenden Sammelbandes im klassischen Buchformat und parallel in einer Open Access-Variante wurde mithilfe von

Berufungsmitteln und also aus Haushaltsmitteln des Landes *Sachsen-Anhalt* finanziert. Zudem wurde ein Zuschuss gewährt aus dem Publikationsfond für Monografien im Open-Access-Format der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

*Die Herausgeber,
Halle an der Saale, im Mai 2024*

Literatur

- Möckel, Andreas (1986). Sonderpädagogik – ein Aspekt der Pädagogik. In: Andreas Möckel & Manfred Thalhammer (Hg.), *Gestörtes Lernen* (S. 164–175). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Reiser, Helmut (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfs- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49 (2), 46–54.
- Tervooren, Anja (2017). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In: Ingrid Miethe, Anja Tervooren & Norbert Ricken (Hg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 11–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Weisser, Jan (2008). Wissensentwicklung in der Sonderpädagogik zwischen 1950 und 2000 oder die Projektion einer Disziplin. In: Wilfried Schley (Hg.), *Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv-kritische Perspektiven* (S. 11–34). Bern: Haupt.
- Willmann, Marc (2023). Gibt es eine »richtige« Pädagogik in der »falschen«? Zur Frage der Überwindung disziplinärer Grenzziehungen zwischen Allgemeiner und Sonderpädagogik durch eine Inklusionspädagogik. In: Alisha Heinemann, Yasemin Karakaşoğlu, Tobias Linnemann, Nadine Rose & Tanja Sturm (Hg.), *Ent|grenz|ungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 355–365). Opladen: Budrich.
- Willmann, Marc & Bärmig, Sven (2020). *Inklusionshilfe – Exklusionsrisiko. Sonderpädagogische Bildungspraktiken zwischen Ideologie und Wirklichkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.

TEIL A - INNENPERSPEKTIVEN

Situierte Disziplinaritäten und inklusive Bildung und Erziehung

Jan Weisser

Ein Cartoon über Vielfalt, Leistung und Chancengerechtigkeit

Absicht und Wirkung eines Sprache-Bild-Textes

Wie ein Meme zirkuliert ein Cartoon in diversen Varianten im Inklusionsdiskurs: Ein Vogel, ein Affe, ein Geier, ein Elefant, ein Fisch (im Goldfischglas), ein Seehund und ein Pudel sind stehend oder sitzend (respektive schwimmend) auf einer unsichtbaren Geraden platziert, die an eine Startlinie in der Leichtathletik erinnert. Links hinter ihnen steht ein Baum, rechts vor ihnen sitzt ein Mann – es muss kontextbedingt eine Lehrperson sein – an einem Pult, auf dem ein Schreibgerät und ein Heft liegen. Am Bildrand unten ist der folgende Satz, der als wörtliche Rede der Lehrperson in Anführungs- und Schlusszeichen gesetzt ist, zu lesen: »Im Sinne einer gerechten Auslese lautet die Prüfungsaufgabe für Sie alle gleich: Klettern Sie auf den Baum!« Bei der hier beschriebenen Version des Cartoons handelt es sich um das Original des Malers, Illustrators und Autors Hans Traxler (*1929 in Herrlich, einem Dorf in der Region Nordböhmen, Tschechien) aus dem Jahr 1975 (Traxler 1999, S. 36f.)¹. Traxler war vom überwältigenden und anhaltenden Erfolg seines Cartoons selbst überrascht. Er berichtet darüber in einem Text unter dem Titel *Wie ich einmal völlig missverstanden wurde und damit einen schönen Batzen Geld verdiente* (ebd., S. 252f.). Hinter der Zeichnung, die Traxler für seine Verhältnisse als »ziemlich reaktionär« einstuft (ebd., S. 252), habe sich nichts anderes verborgen als die Annahme, dass »die Menschen eben nicht mit den gleichen Anlagen

1 Den Hinweis verdanke ich der Homepage von Walter Herzog, emeritierter Professor für Pädagogische Psychologie, Universität Bern, vgl. <https://www.walterherzog.ch/cartoons/chancengleichheit> (März 2024).

auf die Welt kommen« (ebd., S. 253). Gesehen aber hätten die Leser:innen u. a. den Leistungs- und Notenstress, die Kategorisierung von Schüler:innen, ein unsinniges Lernziel sowie die Überlegenheit der Gesamtschulidee und individueller Lernziendifferenzierung. »Oh, wie ich zusammenzuckte, wenn an den Kneipentischen das Wort ›Biologist‹ fiel und dabei eine strenge evangelische Braue sich in meine Richtung hob!« (ebd.). Die Annahme, alle seine Cartoons seien eindeutig und unmissverständlich, wick der Faszination für deren Deutungsoffenheit.

Bedeutungstransformationen

Was diskurslinguistisch als Meme-Semie, d.h. als kollektive Ausgestaltung, Verwendung und Weiterentwicklung eines Sprache-Bild-Textes in verschiedenen Kommunikationsmedien verstanden werden kann (Osterroth 2015), weckt auch das Interesse der Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Denn was die Leute im Cartoon gesehen haben und was sie hätten sehen sollen, betrifft einen ihrer zentralen Dauerbrenner: Das Thema Vielfalt, Leistung und Chancengerechtigkeit hat sich über fünfzig Jahre gehalten – und wenig deutet angesichts institutioneller Pfadabhängigkeiten darauf hin, dass sich dies rasch ändern dürfte (Mejeh 2021). »Gehalten« bedeutet aber nicht, es wäre in der Bearbeitung des Themas alles gleichgeblieben. Ganz im Gegenteil haben sich die Herausforderungen und Möglichkeiten der Ausgestaltung moderner Erziehungs-, Bildungs- und Sorgeverhältnisse erheblich verändert: Der Cartoon entfaltete seine Wirkung mitten in der Bildungsreformdebatte der 1960er und -70er Jahre, die als Debatte um natürliche und sozial vererbte Begabung(-en) und Bildungschancen geführt wurde. Bildungsreformen und die Erziehungs- und Bildungswissenschaften zentrierten sich im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts um zielgruppenspezifische Fragen der geschlechtsspezifischen Bildungsbenachteiligung sowie der schulischen Integration herkunftsbenachteiligter oder behinderter Kinder und Jugendlicher. Nach der Jahrtausendwende wird der Fokus der Debatte zugleich allgemeiner und spezifischer: Inklusive Bildung und Erziehung wird auf dem Niveau internationaler Vereinbarungen und Verpflichtungen bezogen auf alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen diskutiert. So formuliert etwa die UNESCO in ihren *Policy Guidelines on Inclusion in Education*: »Alle Menschen weltweit sollen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten. Jeder muss in die Lage versetzt werden, seine Potenziale entfalten zu können. Dieser Anspruch ist universal und gilt unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen

Voraussetzungen oder den besonderen Lernbedürfnissen eines Menschen« (UNESCO 2014, S. 4).

Ausblick

Die Erziehungs- und Bildungswissenschaften haben stets zur Evolution der von ihnen verhandelten Gegenstände beigetragen und sich damit die Aufgabe eingehandelt, die Bedingtheit und Historizität der eigenen Konstruktionen reflexiv zu erschließen (Fegter et al. 2015). Was bedeutet es für die Erziehungs- und Bildungswissenschaften *heute*, mit Theorien, Evidenzen und Methoden sowie mit ihren institutionellen Strukturen zur Entwicklung inklusiver Bildung und Erziehung beizutragen? Der vorliegende Beitrag entwickelt dazu eine wissenssoziologische Perspektive und stellt die Frage ins Zentrum, wie die Inklusionsthematik dazu beitragen kann, in nicht-additiver Weise Gegenstände zu bilden und Handlungsvermögen zu entwickeln. Im nachfolgenden Abschnitt werden die *Herausforderungen* dieses Unterfangens entlang der im Cartoon gezeichneten Problemdimensionen herausgearbeitet: Vielfalt und Kategorisierung, Leistung, Leistungsvergleich und Bewertung, Aufgaben und Fähigkeiten, Angebotsqualität sowie Bildungschancen und Menschenrechte. Die Herausforderungen haben gemeinsam, dass es um jeweils spezifische Dimensionen der Überschreitung von Problemkonstruktionen geht. Im letzten Abschnitt wird ein Reflexionsrahmen für die Rezeption und Transformation intra-, inter- und transdisziplinärer Wissensbestände und Perspektiven vorgeschlagen. Es geht unter dem Stichwort situierter Disziplinaritäten um *Anforderungen* an die Entwicklung von Wissen *für* inklusive Bildung und Erziehung und damit um Spezifikationen einer Wissenschaftspraxis, welche die Herausforderungen mit Blick auf robuste, inklusive Wissensangebote in einer globalen Welt mutmaßlich erfolgreich bewältigen kann.

Herausforderungen der Entwicklung von Wissen für inklusive Bildung und Erziehung

Vielfalt und Kategorisierung

Traxlers Cartoon enthält im Rahmen einer gut wiedererkennbaren Schulsituation eine Allegorie: An der Bildstelle, an der Schüler:innen oder Auszubildende erwartet würden, symbolisieren verschiedene Tierarten die Idee der Unter-

schiedlichkeit der Schüler:innen. »Unterschiedlichkeit« ist aber zunächst nicht weiter konkretisiert, d.h., es ist relativ offen, worauf diese referiert: auf unterschiedliche Begabungen (und was ist mit »Begabung« gemeint?), auf unterschiedliche Ressourcen (und welche?), auf unterschiedliche Voraussetzungen (und welche?). Die Allegorie enthält damit die Frage, wie aus Subjekten Zugehörige in Bezug auf X werden, wenn sie in Situationen und deren institutionellen Rahmungen auftauchen und gemäß Situation und Rahmung beschrieben respektive adressiert werden: als Kind, als Schüler:in, als kletterndes Individuum, mit Bezug auf Geschlechter- oder Herkunftskategorien usw. (vgl. Hirschauer 2014). Aus »Unterschiedlichkeit« ist im Inklusionsdiskurs generell »Vielfalt« – respektive entlehnt aus dem englischsprachigen Diskurs »Diversity« – geworden. »Vielfalt« beinhaltet einerseits Vielfalt im absoluten Sinn, womit die Einzigartigkeit jedes menschlichen Wesens im Geltungsrahmen individueller Menschenrechte von Anerkennung und Gleichheit ausgedrückt wird. »Vielfalt« beinhaltet aber auch eine konkretisierungsbedürftige Dimension, nämlich die Frage nach der Vielfalt in Bezug auf etwas. Hier geht es um den Vergleich und Vergleichskriterien. In Vergleichen tauchen Subjekte relativ und temporär als »bestimmte« Subjekte auf und die Bestimmungsweise ist abhängig vom Vergleichsanlass, von aktivierten Differenzlinien respektive dem Gebrauch von Kategorien und von Vergleichskriterien (beispielsweise im Einschulungsprozess). Jeder Mensch ist jederzeit mehrfach auf diese Weisen beschreibbar und Menschen können die Beschreibungsformate *nachgeordnet* zu den Geltungsgrenzen des Vergleichsanlasses in der Regel mitgestalten.

In Formen organisierter Bildung (nachfolgend: in Schulen) findet sich eine Pluralität lebensweltlich vermittelter Kategorien, die Schüler:innen und Lehrpersonen explizit oder implizit gebrauchen, um sich ein Bild der Situation zu verschaffen und Aktivitäten in Gang zu bringen, aufrecht zu erhalten und zu beenden. Für inklusive Bildung und Erziehung konstitutiv ist auf Basis eines aktiven Verständnisses von »doing/undoing differences« das Vermögen, die tatsächlichen Kategorisierungs- und Dekategorisierungspraktiken in Rechnung zu stellen und ihr Nutzen- bzw. Schadenspotenzial abzuwägen. Dies hat je nach Systemebene (Unterricht, Schule als Organisation, Bildungssystem) unterschiedliche Implikationen und Reichweiten. Diese Notation von »Vielfalt« im Inklusionsdiskurs bedeutet historisch gesehen sowohl einen Zugewinn von Bildungsrechten über deren bloß formale Geltung hinaus wie auch einen Zugewinn an Zuschreibungsflexibilität.

Leistung, Leistungsvergleich und Bewertung

Schule als gesellschaftlicher Raum ist aber nicht nur ein nominal vielfältiger, sondern auch ein ordinal skaliertes Raum: Schüler:innen werden als besser oder schlechter in Bezug auf das Lösen von Aufgaben und in der Auseinandersetzung mit an sie gestellten Anforderungen eingeschätzt. Sie sind etwa geschickter oder schneller auf dem Baum (Stibbe & Ruin 2020). Schulische Leistung ist ein abstraktes Konstrukt mit dem Anspruch, »etwas« *akkurat* einschätzen, vergleichen und bewerten zu können; bestenfalls stehen dafür nicht nur ordinale, sondern auch metrische Instrumente zur Verfügung (z.B. eine Stoppuhr, vgl. Heintz 2016).

Leistung soll an dieser Stelle jede mit Anstrengung erzielte Wirkung einer intentionalen Handlung genannt werden, gleich wieviel sie sozial bedeutet. Mit dieser Definition wird erreicht, dass Leistung als etwas verstanden werden kann, das nicht erst durch ordinale Skalierung sichtbar und damit ebenso steigerbar wie entwertbar wird; der Begriff nimmt subjektive Leistungserfahrungen aus Habilitations- und Rehabilitationsprozessen auf (UN BRK, Art. 26).

Im ordinalen Raum setzen Leistung und Leistungszuschreibung formal gleiche Bedingungen, das Moment der Anstrengung und der Absicht sowie ein erwünschtes Ergebnis voraus (vgl. Neckel et al. 2004). Unter solchen Vergleichsbedingungen und in spezifischen Konstellationen werden schulische Leistungen Homogenisierungspraktiken unterworfen, gleichermaßen, um den Aspekten »Gerechtigkeit« wie »Verfahrensqualität« Rechnung zu tragen (Peetz 2021). Formal gleiche Bedingungen sind nur basierend auf Kategorisierungsleistungen zu haben, die in der Schule mit der Verwandlung von Kindern in Schüler:innen ab dem Moment der Einschulung einsetzen. Das erwünschte Ergebnis schließlich wird in der Schule via Individual-, Gruppen- oder Kriteriumsnormen ermittelt, überwiegend individuell attribuiert und in Form von Zensuren sichtbar gemacht. Aus ordinaler Skalierung in der Schule resultieren Leistungszuschreibungen (»stark«/»schwach«; »gut«/»schlecht«), die systembedingt dazu tendieren, auf Schüler:innen als Ganze generalisiert zu werden und Bildungsverläufe respektive -biographien zu markieren. Im Kontext der Realisierung inklusiver Bildung und Erziehung wird versucht, die Grenzen der geschilderten Vergleichs- und Bewertungskonstellationen individualisierend zu erweitern (Nachteilsausgleich, individuelle Lernziele, Einbezug von als erlaubt taxierten Hilfsmitteln), immer mit dem Risiko paradoxer Wirkungen und eher defensiv in Bezug auf den Anspruch, schulisches Lernen, Leistungs-

erwartungen und Praktiken vergleichender Leistungszuschreibung entlang kultureller und technischer Evolution wie z.B. kollektiven Arbeitsformen, biopsychischem Enhancement oder Digitalität weiterzuentwickeln (Sahli Lozano et al. 2023; Schäfer 2018).

Aufgaben und Fähigkeiten

Was bedeutet dies alles für den Goldfisch im Glas, der auf den Baum klettern soll? Die Allegorie will bewusst den homogenen Raum sprengen, und im Inklusionsdiskurs ist daraus die Frage entstanden, wie alle Schüler:innen am Unterricht teilhaben *und* etwas lernen können. Antwortstrategien kombinieren Vielfalt (im absoluten oder relativen Sinn bezogen auf Lernausgangslagen), Leistung (außerhalb oder innerhalb eines Vergleichsrahmens) und die Variabilität von Aufgaben mit dem Ziel der Entwicklung von Fähigkeiten. Im Deutschschweizer Lehrplan (Lehrplan 21) werden Aufgaben wie folgt verstanden: »Attraktive, inhaltlich und methodisch durchdachte Lernaufträge und Aufgaben sind die zentralen fachdidaktischen Gestaltungselemente von Lernumgebungen und bilden damit das Rückgrat guten Unterrichts. Sie sind Quellen der Motivation und Ausgangspunkte für Schülerinnen und Schüler, sich auf fachliche Gegenstände einzulassen«². Klettern fungiert im Fachbereich »Bewegung und Sport« unter dem Kompetenzbereich »Bewegen an Geräten«, zu dem fachbereichsspezifische Kompetenzen wie beispielsweise »kontrolliert niederspringen« ebenso gehören wie überfachliche Kompetenzen, beispielsweise »in Wagnissituationen verantwortungsbewusst handeln« oder »einander führen«³. Die im Inklusionsdiskurs entfesselte Phantasie des Cartoonisten eröffnet überhaupt erst ein vertieftes Verständnis fähigkeitsorientierter Arrangierung von (Kletter-)Aufgaben im Unterricht – und sie kommt damit der Materialität, Mentalität und Technik im Sportklettern ziemlich gut auf die Spur (Kirchner 2021).

Das Konzept der Fähigkeiten geht über den schulischen Rahmen hinaus und schließt insbesondere im englischen Sprachraum drei Bedeutungsdimensionen ein, die im deutschen Sprachraum nicht direkt auf der Hand liegen: »Ability« (Vermögen), »Disability« (Behinderung, Einschränkung) und »Capability« (Verwirklichungschancen). Gemeint ist in den entsprechenden Diskursen, dass Menschen ihre Möglichkeiten, etwas zu tun oder etwas zu

2 Vgl. <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|2> (März 2024)

3 Vgl. <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=b|9|0|2> (März 2024)

bewirken, vermittelt über Erwartungen und skalierbare Zuschreibungen sowie unter Nutzung bzw. Bereitstellung und des Einbringens von materiellen und immateriellen Ressourcen und Gelegenheiten wahrnehmen und bearbeiten (vgl. Hopmann 2022). Mit »Ableismus« (engl. Ableism) werden dann kritisch entwertende respektive diskriminierende Annahmen, Einstellungen und Praktiken gegenüber Menschen bezeichnet, die institutionalisierte Fähigkeitserwartungen wie z.B. Lesen, Schreiben, Rechnen, Hören, Sehen, Stressbewältigung usw. nicht, noch nicht oder nicht mehr erfüllen. Institutionalisiert bedeutet, dass Menschen in alltäglichen Situationen regelmäßig mit entsprechenden Erwartungen konfrontiert sind (beim Nutzen digitaler Medien, im öffentlichen Verkehr, bei kulturellen Aktivitäten usw.). Zentraler Inhalt solcher Erwartungen ist es, dass »dies und das« jede:r allein und ohne Hilfe können sollen müsste. Empirisch gesehen bringen Menschen das meiste nur kooperativ und/oder mit diversen Hilfsmitteln zu Stande. Fähigkeiten werden zwar Individuen zugeschrieben (kategorial oder skaliert), aber Individuen können Fähigkeiten nur in Situationen erwerben, zeigen oder verlieren. Die Situiertheit ist immanenter Teil von Fähigkeiten und dies gleichermaßen in der Dimension ihrer Konstruiertheit wie in ihrer Materialisierung. Inklusive Bildung und Erziehung überschreitet an dieser Stelle den schulischen Zurechnungsindividualismus und orientiert sich stärker an verteilten oder situiereten Befähigungsszenarien (Gleeson 1999; Drayson & Clark 2018; Siegler 2017). Damit erweitern sich die Perspektiven auf das Lernen von Schüler:innen ohne die Zielsetzung der Befähigung aus den Augen zu verlieren. Das geht in der jeweils realen Situation vor Ort nicht ohne Grenzverletzungen in Bezug auf das gerade Mögliche, d.h. es geht mittel- und längerfristig nicht ohne das Aushandeln von Konzepten der Kategorienbildung und der erlaubten Hilfsmittel im Leistungsvergleich und nicht ohne das Bemühen um Universalisierung von Lern- und Unterrichtsdesigns.

Angebotsqualität

Erziehungs-, Bildungs- und Sorgeverhältnisse sind historisch kontingent, variabel und intentional. Das bedeutet, dass sie immer auch anders sein könnten, dass das Wissen über diese Verhältnisse von einer Vielzahl von Akteur:innen – Schüler:innen, Eltern, Großeltern, Lehrpersonen, Sonderpädagog:innen, Psycholog:innen, Kinderärzt:innen, Parlamentarier:innen, Ministerien, Wissenschaftler:innen, Künstler:innen, Medienschaffenden usw. – ständig neu produziert wird, dass das Wissen breit streut (und trotzdem

transkulturell wiedererkennbar ist) und dass das Wissen ebenso auf Beschreibung und Erkenntnis wie auf zukünftiges Handeln zielt. Das trifft auch auf die zeichnerische Inszenierung der Bildungssituation in Traxlers Cartoon zu: Wo der Zeichner über Grenzen von Schule und Unterricht nachdachte, entwickelten Kollektive Wege und Möglichkeiten, diese zu überschreiten.

In der Qualitätsforschung zu Schule und Unterricht wird das Phänomen der Erkenntnis- und Handlungsorientierung von Wissen über Bildung und Erziehung reflexiv: Um Qualitäten von etwas extrahieren zu können, braucht es ebenso eine Modellierung des jeweiligen Gegenstandsbereichs (empirisch-analytische Aspekte) wie Grundlagen der Beurteilung (normative Aspekte). In Erziehungs- und Bildungsdiskursen finden sich in der Regel beide Aspekte – der empirisch-analytische wie der normative – zugleich, was eine Quelle von Stress wie von Kreativität darstellt. *Inklusive* Bildung und Erziehung transformiert in ihrer Reichweite eingeschränkte Vorstellungen über Schul- und Unterrichtsqualitäten: Das trifft das Moment der Modellierung und der möglichen (alternativen) Handlungsfolgen bei der Herstellung von Differenz zwischen Schüler:innen, die Konzeptionalisierung und Attribuierung von Leistung sowie ein ökologisches Konstrukt von Fähigkeiten bezogen auf Aufgaben und das Arrangieren von Befähigungschancen in einer an verschiedenen Sozialisationsinstanzen orientierten Gesamtperspektive von schulischen und außerschulischen Bildungsangeboten und -räumen. Daten, Evidenzen und Rekonstruktionen zur Realisierung von inklusiven Lern- und Bildungskonzepten in Schule und Unterricht zeigen, dass inklusionsorientierte Veränderungsprozesse Ergebnisqualitäten von Schule und Unterricht positiv beeinflussen (zusammenfassend vgl. Korff & Neumann 2022). Die Erweiterungen und Transformationsimpulse der Inklusionsperspektive stehen dort vor höheren Hürden, wo die Plastizität und Adaptivität pädagogischer Praktiken auf hoch aggregierte Differenzkonstruktionen trifft, namentlich im Falle organisatorischer Zuständigkeitszuschreibungen, der Mobilisierung von Ressourcen und der gesellschaftlichen Erwartungen an die Funktionserfüllung öffentlicher Bildung und deren rechtmäßiger Verfahren. Angebotsspezifische Differenzkonstruktionen wie Regel- und Sonderschule, Regelschullehrpersonen, Sonderschullehrpersonen, sonderpädagogischer Förderbedarf, Inklusionsschüler:innen usw. überlagern das empirische Potenzial an Bildungs- und Entwicklungschancen, was insbesondere in der empirischen Rekonstruktion von Selektionseffekten manifest wird. Im Inklusionsdiskurs stellt sich daher immer auch die Frage, ob nicht das Bildungssystem in seiner jeweiligen Verfasstheit entgegen dem eigenen

Anspruch, eine Ressource für Demokratie, Wohlstand und Frieden zu sein, zum Risikoverstärker wird (vgl. Leemann & Makarova 2023).

Bildungschancen und Menschenrechte

Im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts sind in der Schweiz die bildungsrechtlichen Grundlagen im Allgemeinen und die Bildungsrechte von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung im Besonderen auf Basis einer Neuformulierung von Grund- und Bürgerrechten sowie Sozialzielen im Rahmen der Totalrevision der Bundesverfassung (BV) der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 revidiert worden (Aeschlimann-Ziegler 2011). In Art. 62, Abs. 2 und 3 BV ist die Verantwortung der 26 Kantone für deren Bildungssysteme festgeschrieben: »[Die Kantone] sorgen für einen ausreichenden Grundschulunterricht, der allen Kindern offen steht. [...]. [Die Kantone] sorgen für eine ausreichende Sonderschulung aller behinderten Kinder und Jugendlichen bis längstens zum vollendeten 20. Altersjahr.« Der Verfassungsartikel zeigt das Spannungsfeld inklusiver Bildungssystementwicklung: Die menschenrechtlichen Grundlagen sind universalistisch, egalitär und unveräußerlich, die staatlichen Garantien in Bezug auf die Leistungen des Bildungssystems sind limitierend formuliert (ausreichend) und das Bildungsangebot folgt einem hoch aggregierten »twin-track-approach« (Grundschulunterricht/Sonderschulung, vgl. Lindmeier 2018).

Das Spannungsverhältnis zwischen Anspruch und Realwirkung hat sich in den zehn Jahren seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2014 eher verschärft als entspannt. Der Inklusionsdiskurs wird einem Stresstest unterzogen, der auf der Ebene von Evidenzen wie auf der Ebene von Überzeugungen spielt: Das im Inklusionsdiskurs hinterlegte Konzept von Vielfalt ist unschwer zu erkennen menschenrechtlich hinterlegt. Mit der Anerkennung von Vielfalt ist jedes Kind gemeint, unabhängig von der Art und Weise, wie es adressiert wird; und Adressierungen sind im Inklusionsdiskurs so kodiert, dass sie in einem positiven Verhältnis zur Erschließung von Bildungschancen stehen müssen. Staatliche Bildungsqualitätsgarantien sind im Kontrast dazu (immer) begrenzt. Die kantonalen Bildungssysteme orientieren sich in ihrem Anspruchsmanagement an sprachregionalen Lehrplänen und an einem Nationalen Bildungsmonitoring. Im Leistungsanspruch eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems können damit aber keine individualisierten Leistungsnormierungen begründet sein, also keine auf Zuschreibungsregeln basierenden Beschränkungen von Bildungshorizonten, sondern umge-

kehrt nur das Recht aller Schüler:innen, mindestens im Umfang des Lehrplanes bis zum Ende der Schulzeit lernen und sich entwickeln zu können (Stojanov 2015).

Aus bildungshistorischer Sicht ist die Teilung von Erziehung und Bildung entlang der Differenz von Regel- und Sonderschule keine Maßnahme der Aufhebung von Chancenungleichheit und weit entfernt von einer linearen Evolution »von der Exklusion zur Inklusion« (Weisser 2017). Im Rechtsverständnis der Gegenwart ist die Notierung von Rechten von Kindern mit Behinderung eine *Absicherung* ihrer – und aller – Bildungschancen in einer Lebenslaufperspektive. Der Impuls grundrechtlicher Ansprüche *und* die empirischen Herausforderungen und Entwicklungen in Verschulungsprozessen der Gegenwart lassen vermuten, dass wir es auf längere Sicht mit einem Funktionswandel organisierter Bildung von Allokation/Subsistenzorientierung zu Habilitation bzw. umfassender Befähigung zu tun haben. Auf Grund der aktuellen Datenlage darf man jedenfalls davon ausgehen, dass ein zweigleisiges Bildungssystem entlang von angebotsspezifischen Leistungs- und Verhaltensnormen und ein additives Verständnis regel- und sonderpädagogischer Vorkehrungen noch nicht den Endpunkt der Realisierungsmöglichkeiten inklusiver Erziehungs-, Bildungs- und Sorgeverhältnisse darstellen (Zahnd 2023).

Situierte Disziplinaritäten: Ein Lastenheft

Entwicklung von Wissen als Reflexions- und Handlungsvermögen

In diesem Aufsatz wird die Frage gestellt, was die Erziehungs- und Bildungswissenschaften *heute* mit Theorien, Evidenzen und Methoden sowie mit ihren institutionellen Strukturen zur Entwicklung inklusiver Bildung und Erziehung beitragen können. Ausgangspunkt war Traxlers ikonische Situationsschilderung, die im Inklusionsdiskurs als Bedeutungsträger auftaucht, um Problem und Problemlösungen zu thematisieren. Als zentral unterstellte schulische Problemdimensionen wurden im Textverlauf entfaltet mit dem Ziel, das Bild der Situation anzureichern und zu verdichten und Herausforderungen an die Entwicklung von Wissen *für* inklusive Bildung und Erziehung herauszuarbeiten. Die Herausforderungen haben ein gemeinsames Grundthema: Die Überwindung von mehrheitsgesellschaftlichen Perspektiven, Vorgehensweisen und Wissensformationen, die sich im Rahmen von Exklusi-

onskritik als partikulare Erscheinungsformen zeigen. Es wurden fünf solcher Herausforderungen herausgearbeitet:

- eine differenztheoretische Notation von menschlicher Vielfalt und eine differenzsensible Wissensbildung unter der Bedingung der Relativität, Räumlichkeit und Zeitlichkeit von Zugehörigkeiten;
- die Entdeckung und Beschreibung von Leistungen diesseits und jenseits von Praktiken der Vergleichen und Bewertung;
- die Überwindung individualistischer Konzepte von Fähigkeiten;
- eine weite, nicht-additive und im Rahmen einer Theorie der Sozialisationsinstanzen kontextualisierte Konzeption schulischer Angebotsqualität und ihrer Entwicklung;
- die öffentliche und wissenschaftliche Diskussion der Realisierungsbedingungen von Bildungschancen vor dem Hintergrund von Partizipations- und Inklusionszielen im Lebenslauf.

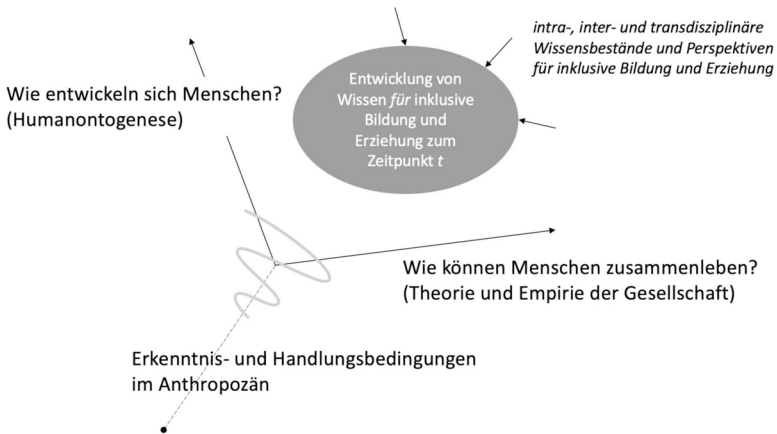
Die Bewältigung dieser Herausforderungen entspricht auf der methodologischen Ebene einem transdisziplinären Modus der Wissensproduktion und -verwendung (Nowotny et al. 2003; Krainer 2018; Keller & Pofelr 2020). Es geht um Erschließung, Analyse und empirische Rekonstruktion komplexer und umstrittener Problemstellungen in modernen Lebensumgebungen und -situationen und es geht um den Aufbau von Reflexions- und Handlungsvermögen in der Perspektive der Transformation entlang einer regulativen Idee. Dem Aspekt der Transformation liegt kein deduktives, sondern ein pragmatisch-lösungsorientiertes Verständnis zu Grunde. Dies deshalb, weil die regulative Idee selbst als Bewährungsprobe im Kontext von Durchsetzungskonflikten zu verstehen ist. Das zentrale Problem von Praxen transdisziplinärer Entwicklung von Wissen ist es, dass der Zumutungscharakter der regulativen Idee ein emotionales und ideologisches Verhinderungsmoment einspielt. Einerseits wird niemand gerne auf die eigenen blinden Flecken aufmerksam gemacht und schon gar nicht, wenn darin eine Quelle moralischer Diskreditierung vermutet wird; andererseits kann der Zumutungscharakter strategisch eingesetzt werden, um gar nicht erst Transformationsperspektiven aufkommen zu lassen (»viel zu normativ!«, »wo ist der ›Realitätsbezug?‹«, »es kann doch nicht sein, dass Schüler:innen nicht mehr klettern lernen?!«).

Ein Reflexionsrahmen für Prozesse der Wissensentwicklung

In einer solchen Situation hilft alles, was Distanznahme, Experimentalität und Testverhalten in Bezug auf diskursive Beiträge ermöglicht. Dazu braucht es einen Reflexionsrahmen, der permanent einen Wechsel von Reflexionsebenen ermöglicht (vgl. Abb. 1).

Die Idee ist die: Jedes Vorhaben der Entwicklung von Wissen für inklusive Bildung und Erziehung knüpft an intra-, inter- und transdisziplinäre Wissensbestände an und konstellierte eine Situation (erster Ordnung), die zwei komplementäre Sinnhorizonte (zweiter Ordnung) schafft. So erscheinen Themen wie beispielsweise »inklusive Lesestrategien«, »partizipative Pausenspiele« oder »im Sportunterricht etwas wagen« sowohl auf der Ebene der Frage von Entwicklung (»Wie entwickeln sich Menschen im gesamten Spektrum von Humanontogenese?«) als auch auf der Ebene der Theorie und Empirie der Gesellschaft (»Wie können Menschen zusammenleben?«). Jedes solche Vorhaben hat epistemologische und soziale Voraussetzungen (Erkenntnis- und Handlungsbedingungen), welche die Reichweite der Produktion, Aneignung und Vermittlung von Wissen tangieren. Zu diesen gehört die reflexive Erschließung der regulativen Idee selbst. Die Inklusionsthematik taucht historisch gesehen in einem Moment fortgeschrittener Globalisierung auf, in dem der Impact der Menschheit auf die Grundlagen des Lebens auf der Erde thematisiert und eine neue Zeitrechnung, jene des Anthropozäns, vorgeschlagen wird (Crutzen 2002). Im Kern wird damit ausgedrückt, dass mit Blick auf dieses Leben und die verfügbaren Evidenzen ein weltgesellschaftlicher Denk- und Handlungsrahmen nötig ist, d.h., eine universalistische oder kosmopolitische Referenz (vgl. Pofertl 2019; Keller 2021). Denn mit dem Sichtbarwerden des Impacts menschlicher Akteur:innen verändern sich die Zurechnungsbedingungen für Ereignisse aller Art: Es wird deutlich schwieriger, sie auf nicht-menschliche Einflüsse zurückzuführen, und deshalb könnte es auch anders sein oder anders herauskommen – je nachdem, wie Menschen sich zu Ereignissen verhalten (Luhmann 1991). Die im Inklusionsdiskurs sichtbar werdenden schulischen Exklusionsrisiken können mit anderen Worten nicht mehr außerhalb der Gesellschaft platziert werden.

Abb. 1: Reflexionsrahmen für Prozesse der Wissensentwicklung (Quelle: eigene Darstellung)



In diesen Sinnhorizonten findet die Entwicklung von Wissen für inklusive Bildung und Erziehung statt. »Für« bedeutet, dass es um den Aufbau von Reflexions- und Handlungsvermögen geht und dies unter Rezeption, Selektion und Adaption inter-, intra- und transdisziplinär ausdifferenzierter Wissensbestände. In der hier vorgeschlagenen Lesart handelt es sich bei diesen Wissensbeständen selbst wie bei ihrer Weiterverwendung um situierte Ressourcen respektive um die Situierung von Ressourcen, die im jeweiligen Relevanzbereich anschlussfähig sein könnten. Die Situiertheit besteht in den konkreten epistemologischen, kulturell-sozialen und institutionellen Bedingungen der Genese, Zirkulation, Rezeption und Historisierung von Wissen (Knorr-Cetina 1981; Haraway 1996; Keller 2023). Als Wissensressource soll hier gelten, was als Beitrag zu einem gesellschaftlichen Thema salient, in Erziehungs-, Bildungs- und Sorgeverhältnissen der Gegenwart verhandelt und in wissenschaftlichen Arbeits- und Handlungskontexten aufgegriffen, analysiert, begrifflich ausdifferenziert, erforscht und als Wissen-Können-Komplex gelehrt und gelernt wird. Also, um in Traxlers Cartoon zu bleiben, beispielsweise Beiträge zu den Themen »diversitätssensibler Unterricht«, »schulische Leistung«, »Bildungschancen« usw.

Welche Anforderungen stellen sich nun an Prozesse der Wissensentwicklung (und -vermittlung) für inklusive Bildung und Erziehung und wie können sie erfüllt werden (letzteres in den nachfolgenden Abschnitten *kursiv*)? Bruno

Latour (2018) hat den Begriff des »Lastenheftes« aus dem Projektmanagement übertragen, um die Bedingtheit der Wissensproduktion in Spezifikationen zu überführen, deren relativer Erfüllungsgrad ein Mittel ist, um Inhalt und Umfang »gesicherten« Wissens im Sinne von Objektivität einzuschätzen (vgl. das Problem der »Limitationalität« bei Luhmann 1998, S. 396). In diesem Sinne sei ein Lastenheft mit drei Anforderungsspezifikationen vorgeschlagen.

Anforderung 1: Themen und Beiträge analysieren

Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Themen und Wissensressourcen tauchen in verschiedenen Diskursarenen in unterschiedlichen Notationen auf. Das gilt umso mehr für intra- und interdisziplinäre Spezialdiskurse, in denen thematische Beiträge jeweils spezifische definitorische und methodische Prüfanforderungen erfüllen müssen. Solche Beiträge, also beispielsweise Lern- und Bildungstheorien, Unterrichtsmodelle, Kompetenzmodellierungen oder empirische Forschungsschwerpunkte sind häufig nicht so gebaut, dass sie Inklusionsanforderungen direkt erfüllen würden. Das erziehungs- und bildungswissenschaftliche Wissen stellt dies vor die Herausforderung der Erweiterung und Transformation von Zugangsweisen und Begrifflichkeiten (Feldmann et al. 2022; Willmann & Bärmig 2020; Sturm et al. 2023).

In den häufigsten Fällen sind vier Typen von Anforderungen nicht erfüllt: Wissensressourcen sind zu wenig sensitiv bezogen auf Differenzkategorien und Bedingungen von Vielfalt (sie kovariieren beispielsweise binäre Geschlechtlichkeit mit Kompetenzen, obwohl dies nicht den relevanten Hinweis auf den Kompetenzerwerb gibt, oder sie operieren mit Lerntheorien jenseits von Lernausgangslagen), sie spezifizieren unzuverlässig (Menschen mit Behinderung obwohl »Behinderung« nicht die relevante Einschränkung ist, die Hinweise zur Beschreibung oder zur Erklärung von etwas liefert), ihr Inhalt und Umfang ist kleiner, als er vorgibt (»pseudo-«allgemein, z.B. »Schule« steht ausschließlich für »Regelschule«), ihr Inhalt und Umfang übergeneralisiert asymmetrisierte Zuschreibungen in der Regel im Defizitstatus (»Lernbehinderung«, »Migrationshintergrund«).

Die Analyse von Themen und Wissensressourcen kann die Bedingungen ihrer Konstruktion und Verwendung erschließen und den Horizont der empirischen Problemdimensionen ausleuchten. Das heißt, sie kann aufzeigen, ob und wie Probleme in einer Weise modelliert werden, die im Hinblick auf Inklusionsziele kritisch zu bewerten sind. Einen über die Analyse hinausgehenden Weg zur Weiterentwicklung von adäquateren, und das heißt in

der Regel weniger partikularen und ökologisch valideren Wissensressourcen bieten praxistheoretische Ansätze (Reckwitz 2003). Sie haben den Vorteil, dass sie soziale Entitäten und ihr Erscheinen im Wissen über die Kategorie des Gebrauchs erschließen. Als Gegenstände mit eigener Praxis enthalten Themen und ihre Wissensressourcen sowohl bestimmte Informationen über ihren Gegenstandsbereich wie Vorzugsimplikationen darüber, was getan werden könnte. Die verschiedenen Beiträge stehen wie unsortierte Gegenstände respektive »flache Ontologien« auf einer Ebene und warten darauf, intelligent katalogisiert und in ihrer relativen Determiniertheit erfasst zu werden (Schatzki 2016). Übersetzt auf den hier diskutierten Kontext heißt dies, dass beispielsweise das Thema »leseschwache Schüler:innen« einen Knotenpunkt in einem Netz wissenschaftlicher Beschreibungsleistungen darstellt, zu dem dann auch »Lesevermittlung«, »Informationsfreiheit«, »LRS«, »kulturelle Teilhabe an Erzählungen der Gesellschaft« usw. gehören könnten.

Um Wissen für Inklusion zu bilden, ist nach der Praxis von Wissensressourcen für die Bearbeitung eines oder mehrerer Themen und insbesondere nach Herkunft, Folgen und Alternativen von Defizitstatus zu fragen. Die Funktion dieses Vorgehens ist es, zu enge Versionen von etwas im Hinblick auf die Verwirklichung von Inklusions- und Partizipationszielen zu überschreiten und ggf. modifizierte oder alternativ konzipierte Angebote, die dies leisten könnten, in den Vordergrund zu bringen. *Sammle die für ein Thema relevanten Wissensressourcen in einer Liste. Mache zu jedem Listenpunkt zwei Spalten, eine für inkludierte, eine für exkludierte Aspekte. Prüfe, ob die exkludierten Aspekte Bedeutung und Reichweite der inkludierten Aspekte in einer Weise tangieren, die epistemologisch oder sozial mit guten Gründen kritisch zu bewerten ist.*

Anforderung 2: Wissensressourcen erweitern, kartieren, neu sortieren und adaptieren

Erziehungs- und bildungswissenschaftliches Wissen hat den Vorteil, immer schon verschiedenen Diskursarenen anzugehören und mit der Historizität der Erziehungs-, Bildungs- und Sorgeverhältnisse zu evolvieren, was einerseits zur Dynamik intra-, inter- und transdisziplinärer Themengeschichten beiträgt und andererseits seinen Ausdruck in Selbstbeobachtungs-, -reflexions- und -steuerungsschlaufen findet. Wissensentwicklung für inklusive Bildung und Erziehung bedeutet die Chance (und das Risiko), (teil-)disziplinäre Orthodoxien zu sprengen und neue Themenkarten mit veränderten

Beitragschancen von Wissensbereichen zu zeichnen (Kremsner, Schimek & Proyer 2022; Gaedicke & Rhein 2023).

Unterstützend wirkt hier die Zunahme an Werken, insbesondere auch Standardwerken wie z.B. Handbüchern, welche die Wissensressourcen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften thematisch sortieren und dadurch Austausch- und Rezeptionschancen erhöhen und Grenzgänge fruchtbar machen (Lenzen 1997; Thole 2013). »Für« bedeutet dabei, die pragmatischen Referenzhorizonte beispielsweise des Studiums, der Professionalisierung, der institutionellen Weiterentwicklung in Prozesse der Wissensentwicklung für Inklusion einzubauen und dies in einer Weise, die der Belastbarkeit und Glaubwürdigkeit von Ergebnissen und Darstellungen nicht schadet. Die Entwicklung von Wissen und der Aufbau von Handlungsvermögen sind kein Widerspruch (Stehr 2003). Dienlich sind in solchen Prozessen Modelle oder Reflexionsfolien, die zum Dialog darüber einladen, wer sich wie mit welchen Wissensressourcen auf themenspezifische Verständniserweiterungen für die Realisierung von Inklusionszielen in Bildung und Erziehung einlassen kann (Zahnd et al. 2022). *Erstelle eine Karte intra-, inter- und transdisziplinärer Wissensbestände, die mutmaßlich dazu beitragen, zu verstehen, was in deinem Thema der Fall ist. Erstelle Sortierungen, die einen pragmatischen Bezugspunkt beinhalten und adaptiere, ergänze, erweitere Theorien, Konzepte und Methoden, sodass sie inklusiver funktionieren.*

Anforderung 3: Diskutieren, Kooperieren, Vernetzen

Die Entwicklung von Wissen ist, wie dessen Aneignung und Vermittlung, zugleich eine epistemische und eine soziale Praxis. In der Hochschulbildung spielen beide Elemente in voraussetzungsvoller Weise zusammen: Zugang zu Hochschulen, Arbeitsmarkt Hochschule, Privilegien und Hochschulkarrieren, die Hochschulorganisation, die (inter-)disziplinäre Strukturierung der Forschungsfelder und Studiengebiete, Kompetitivität im Bereich der Finanzierung und des Reputationskapitals, Kreditierung und Bewertung von Leistungen usw. bilden einen selektiven Raum in der Gesellschaft – mit dem funktionssystemspezifischen Anspruch, dass an den Orten der Hochschulbildung »nichts außer Frage steht« (Lummerding 2019).

Wissensentwicklung (und -vermittlung) ist insbesondere im Bereich der Lehre und des Studiums in der *Organisation* Hochschule situiert. Darüber hinaus sind Hochschulen vernetzte Akteure, an die widerstreitende Erwartungen gestellt werden und die selbst Interessen vertreten (Meier 2007; Rustemeyer

2005). Wenn die Herausforderung an die Entwicklung von Wissen für inklusive Bildung und Erziehung darin besteht, das nötige Kapital für ihren Gegenstand zu organisieren, so ist die Anforderung, resonanzfähige Wissenskulturen in Bezug auf epistemologische wie soziale Marginalisierung zu schaffen (Schmohl & Philipp 2021). *Suche jene Leute, die daran interessiert sind, die Reichweite eures jeweiligen Wissens zu sprengen, nutze die hochschulischen Handlungs- und Darstellungsräume und teste Ansätze der Erweiterung und Transformation von Wissensressourcen und Handlungsspielräumen mit hochschulischen und nicht-hochschulischen Akteur:innen.*

Literatur

- Aeschlimann-Ziegler, Andrea (2011). *Der Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung*. Bern: Stämpfli.
- Crutzen, Paul J. (2002). Geology of mankind. In: *Nature*, 415 (3), 23.
- Drayson, Zoe & Clark, Andy (2018). Cognitive disability and embodied, extended minds. In: David Wassermann & Adam Cureton (Hg.), *Oxford Handbook of Philosophy and Disability* (S. 580–597). Oxford: Oxford University Press.
- Fegter, Susann; Kessler, Fabian; Langer, Antje; Ott, Marion; Rothe, Daniela & Wrana, Daniel (2015). Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: Susann Fegter, Fabian Kessler, Antje Langer, Marion Ott, Daniela Rothe & Daniel Wrana (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 9–55). Wiesbaden: Springer VS.
- Feldmann, Milena; Rieger-Ladich, Markus; Voß, Carlotta & Wortmann, Kai (Hg.) (2022), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*. Weinheim: Beltz.
- Gaedicke, Sonja & Rhein, Christian (2023). Soziale Welten/Arenen-Karten neu gedacht. Theorie-Methoden-Karten als Werkzeug zur theoretischen Verortung von Forschenden und ihren Arbeiten. In: Leslie Gauditz, Anna-Lisa Klages, Stefanie Kruse, Eva Marr, Ana Mazur, Tamara Schwertel & Olaf Tietje (Hg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm. Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele* (S. 277–269). Wiesbaden: Springer VS.
- Gleeson, Brendan (1999). *Geographies of Disability*. London: Routledge.

- Haraway, Donna (1996). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Elvira Scheich (Hg.), *Vermittelte Weiblichkeit. Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie* (S. 217–248). Hamburg: Hamburger Edition.
- Heintz, Bettina (2016). »Wir leben im Zeitalter der Vergleichung.« Perspektiven einer Soziologie des Vergleichs. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 45 (5), 305–323.
- Hirschauer, Stefan (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 43 (3), 170–191.
- Hopmann, Benedikt (2022). Dis/Cap/ability – Behinderung aus befähigungstheoretischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Disability Studies*, 2. Online verfügbar unter: https://doi.org/10.15203/ZDS_2022_2.04.
- Keller, Reiner (2021). Kosmopolitische Diskursivität. In: Gregor J. Betz, Maya Halatcheva-Trapp & Reiner Keller (Hg.), *Soziologische Experimentalität. Wechselwirkungen zwischen Disziplin und Gegenstand* (S. 362–380). Weinheim: Beltz.
- Keller, Reiner (2023). Die Situietheit der Situation. In: Leslie Gauditz, Anna-Lisa Klages, Stefanie Kruse, Eva Marr, Ana Mazur, Tamara Schwertel & Olaf Tietje (Hg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm. Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele* (S. 67–87). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, Reiner & Pofler, Angelika (2020). Soziale Probleme. Wissenssoziologische Überlegungen. In: *Soziale Probleme*, 31 (1–2), 141–163.
- Kirchner, Babette (2021). Wertungskompetenz in Szenen. Dimensionen und Paradoxien der Wertung im Sportklettern. In: Oliver Berli, Stefan Nicolae & Hilmar Schäfer (Hg.), *Bewertungskulturen* (S. 117–137). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Knorr-Cetina, Karin D. (1981). Introduction: The micro-sociological challenge of macro sociology: towards a reconstruction of social theory and methodology. In: Karin Knorr-Cetina & Aaron Victor Cicourel (Hg.), *Advances in Social Theory and Methodology. Toward an Integration of Micro- and Macro-Sociologies* (S. 1–47). Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Korff, Natascha & Neumann, Philipp (2022). Unterricht und Inklusion. In: Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hg.) *Handbuch Schulforschung*. 3. Aufl. (S. 935–958). Wiesbaden: Springer VS.
- Krainer, Larissa (2018). Diversitätsforschung als transdisziplinäre Forschung? In: *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 3 (2), 170–177.
- Kremsner, Gertraud; Schimek, Bernhard & Proyer, Michelle (2022). Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspekti-

- ven der Inklusionsforschung. In: Bernhard Schimek, Gertraud Kremsner, Michelle Proyer, Rainer Grubich, Florentine Paudel & Regina Grubich-Müller (Hg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 11–24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Latour, Bruno (2018). *Existenzweisen. Eine Anthropologie der Modernen*. Berlin: Suhrkamp.
- Leemann, Regula Julia & Makarova, Elena (Hg.) (2023). *Das Paradox von sozialer Integration und Ausschluss im Schweizer Bildungswesen. Beiträge der Soziologie*. Kőniz: Akademien der Wissenschaften Schweiz. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7469223>.
- Lenzen, Dieter (1997). Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. In: *Erziehungswissenschaft*, 8 (15), 5–22.
- Lindmeier, Christian (2018). Implikationen der internationalen Fachdiskussion über einen »Twin-Track Approach« der inklusiven Erziehung und Bildung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69 (4), 156–166.
- Luhmann, Niklas (1991). *Soziologie des Risikos*. Berlin: De Gruyter.
- Luhmann, Niklas (1998). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lummerding, Susanne (2019). Zur Herstellung von Wissen und Diversität – un_bedingte Frage der Profession. In: David Kergel & Birte Heidkamp (Hg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre* (S. 69–81). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meier, Frank (2007). Organisationen der wissenschaftlichen Wissensproduktion. In: Rainer Schützeichel (Hg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 783–793). Konstanz: UVK.
- Mejeh, Mathias (2021). Inklusive Bildung als Institution am Beispiel Schweiz. In: Andreas Köpfer, Justin J. W. Powell & Raphael Zahnd (Hg.), *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung* (S. 221–238). Opladen: Budrich.
- Neckel, Sighard; Drőge, Kai & Somm, Irene (2004). Welche Leistung, welche Leistungsgerechtigkeit? Soziologische Konzepte, normative Fragen und einige empirische Befunde. In: Peter A. Berger & Volker H. Schmidt (Hg.), *Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung* (S. 137–164). Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Nowotny, Helga; Scott, Peter & Gibbons, Michael (2003). Introduction: »Mode 2« revisited: The new production of knowledge. In: *Minerva*, 41 (3), 179–194.

- Osterroth, Andreas (2015). Das Internet-Meme als Sprache-Bild-Text. In: *IMAGE. Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft*, 11 (2), 26–46.
- Peetz, Thorsten (2021). Elemente einer Soziologie der Bewertung. In: Frank Meier & Thorsten Peetz (Hg.), *Organisation und Bewertung* (S. 25–47). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Poferl, Angelika (2019). Menschenwürde und Geschlecht. Aspekte einer Kosmopolitik des Sozialen. In: Nicole Burzan (Hg.), *Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018*. Online verfügbar unter: http://publikationen.sociologie.de/index.php/kongressband_2018/article/view/1185.
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301.
- Rustemeyer, Dirk (2005). Universitäre Wissenskulturen. In: Ulrich Teichler & Rudolf Tippelt (Hg.), *Hochschullandschaft im Wandel* (S. 62–75). Weinheim: Beltz.
- Sahli Lozano, Caroline; Wüthrich, Sergej; Wicki, Matthias & Brandenburg, Kathrin (2023). Soziale Selektivität bei der Vergabe der integrativen schulischen Maßnahmen reduzierte individuelle Lernziele, Nachteilsausgleich und integrative Förderung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26 (4), 997–1027.
- Schäfer, Alfred (2018). Das problematische Versprechen einer Leistungsgerechtigkeit. In: Teresa Sansour, Oliver Musenberg & Judith Riegert (Hg.), *Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung* (S. 11–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schatzki, Theodore R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In: Hilmar Schäfer (Hg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript.
- Schmohl, Tobias & Philipp, Thorsten (Hg.) (2021). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. Bielefeld: transcript.
- Siegler, Martin (2017). Von der Existenz zur Assistenz. Akteure und Techniken des Beiseins. In: Peter Biniok & Eric Lettkemann (Hg.), *Assistive Gesellschaft. Öffentliche Wissenschaft und gesellschaftlicher Wandel* (S. 59–76). Wiesbaden: Springer VS.
- Stehr, Nico (2003). *Wissenspolitik. Die Überwachung des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Stibbe, Günter & Ruin, Sebastian (2020). Schulsport und Leistungsprinzip. In: Christoph Breuer, Christine C. Joisten & Werner Schmidt (Hg.), *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Gesundheit, Leistung, Gesellschaft* (S. 179–203). Schorndorf: Hofmann.
- Stojanov, Krassimir (2015). Leistung – ein irreführender Begriff im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit. In: Alfred Schäfer & Christiane Thompson (Hg.), *Leistung* (S. 135–150). Paderborn: Schöningh.
- Sturm, Tanja; Balzer, Nicole; Budde, Jürgen & Hackbarth, Anja (Hg.) (2023). *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung*. Opladen: Budrich.
- Thole, Werner (2013). Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Ein Plädoyer für den souveränen Umgang mit Grenzen. In: Hans-Rüdiger Müller, Sabine Bohne & Werner Thole (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge: Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 27–37). Opladen: Budrich.
- Traxler, Hans (1999). *Alles von mir!* Frankfurt a. M.: Zweitausendeins.
- UNESCO (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. 3. Aufl. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Weisser, Jan (2017). *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert. Eine Diskursgeschichte*. Weinheim: Beltz.
- Willmann, Marc & Bärmig, Sven (2020). *Inklusionshilfe – Exklusionsrisiko. Sonderpädagogische Bildungspraktiken zwischen Ideologie und Wirklichkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zahnd, Raphael (2023). Integrative Bildung unterstützt die soziale Kohäsion!? In: Regula J. Leemann & Elena Makarova (Hg.), *Das Paradox von sozialer Integration und Ausschluss im Schweizer Bildungswesen. Beiträge der Soziologie* (S. 14–19). Köniz: Akademien der Wissenschaften Schweiz.
- Zahnd, Raphael; Weisser, Jan; Kannengieser, Simone & Blechschmidt, Anja (2022). Taking Action: Furthering Interprofessional and Interdisciplinary Discourse on Inclusive Education/Handeln als verbindende Perspektive für den interprofessionellen und interdisziplinären Dialog im Kontext inklusiver Bildung. In: Ruth Mateus-Berr (Hg.), *EDU:TRANSVERSAL No. 01/2022. Educational Turn/Bildungsoffensive* (S. 56–71). Berlin: De Gruyter.

De*koloniale Perspektiven auf sonderpädagogische Wissensproduktion

Susanne Leitner

Einleitung

Das *System der Sonderpädagogik*, das der vorliegende Band kritisch hinterfragt, basiert zu wesentlichen Teilen auf einer bestimmten Art der Hervorbringung pädagogischen Wissens, das die Herstellung und Tradierung binärer Logiken (wie etwa der trennscharfen Unterscheidungslinie ›mit/ohne sonderpädagogischem Förderbedarf‹) erlaubt und fördert. Diese Form der Wissensproduktion ist, wie gezeigt wird, tief mit einer auf Rassismus und Paternalismus basierenden (post-)kolonialen Gesellschaftsstruktur verbunden. Dieser Beitrag zeichnet nach, inwiefern (post-)koloniale Hegemonieverhältnisse mit sonderpädagogischer Theoriebildung zusammenhängen und unternimmt erste Suchbewegungen, wie diese dekonstruiert werden können. Nach einer begrifflichen Einordnung wird dargelegt, wie de*koloniale Perspektiven auf Wissensproduktion und Bildungsprozesse aussehen können. Danach werden konkrete Potenziale vorgeschlagen, die sich für eine de*kolonial orientierte Inklusionspädagogik in den Dimensionen Wissen und Forschen, aber auch mit Blick auf Hochschullehre im Sinne einer praxisrelevanten Haltungsvermittlung als fruchtbar erweisen könnten. Dabei wird ein besonderer Schwerpunkt auf den letztgenannten Aspekt gelegt, indem *Critical Global Citizenship* als Zielperspektive für inklusive Bildungsprozesse vorgeschlagen und das Rahmenmodell der *Critical Diversity Literacy* (CDL) auf inklusionspädagogische Fragestellungen bezogen werden. Es soll in diesem Beitrag also nicht um eine reine Auseinandersetzung mit de*kolonisierenden Theorien gehen, sondern um die Frage, wie de*kolonisierende Perspektiven angewendet werden könnten, um hegemoniale Narrative der deutschsprachigen Sonderpädagogik

aufzubrechen und hin zu einer machtsensiblen, inklusiv gedachten Pädagogik in globaler sozialer Verantwortung zu denken.

Postcolonial Studies und Dekolonisierung als umstrittene Termini

Postcolonial Studies oder De*Kolonisierung?

Wie viele Begriffe, die mit einem Asterisk geschrieben werden, soll auch die Schreibweise De*Kolonisierung hier darauf verweisen, dass es sich um einen umstrittenen, ja umkämpften Terminus handelt. Aus diesem Grund wird zunächst transparent gemacht, was in diesem Beitrag darunter verstanden werden soll. *Postkolonialität* und *Dekolonisierung* werden, auch von mir, häufig in einem Atemzug genannt. Dabei existiert jedoch ein Diskurs über die Unterschiedlichkeit beider Begriffe und darüber, welches Konzept das hilfreichere sei (Ndlovu-Gatssheni 2015).

Als Grundannahme der *Postcolonial Studies* kann die Erkenntnis angenommen werden, dass die globale Kolonisierung durch den sogenannten Westen zwar formalpolitisch weitgehend überwunden sein mag, gesellschaftlich aber dennoch weiterhin wirksam ist (vgl. Castro Varela 2007; Bhabha 2000; Said 1987/2003, Spivak 1988 u.a.; Thompson 2021). Dies gilt umso mehr, wenn man unter Kolonisierung nicht nur die politische Unterwerfung von Territorien versteht, sondern eine subtil wirksame Hegemoniestruktur, die vor allem durch implizite Wissensformen wirkt und Menschen und Lebenspraktiken kolonisierende oder kolonisierte Positionen zuweist (Khan et al. 2021; Doharty, Madriaga & Joseph-Salisbury 2021). Insofern kann von einer (post-)kolonialen Verfasstheit der Welt ausgegangen werden. »Coloniality survives colonization and refers to the logic, culture and structure of the modern world system« (Juárez Collazo & Hindrix 2023, S. 2).

Der Terminus der *Dekolonisierung* wird häufig mit einem imperativen Charakter und in Zusammenhang mit politischen und aktivistischen Bestrebungen genannt (vgl. Çiçek 2023). Nicht zuletzt im Zusammenhang mit einer weltweit zunehmenden Sensibilisierung für (insbesondere) rassische Gewalt, wie etwa im Zuge der Black-Lives-Matter- oder der #FeesMustFall-Bewegungen (Du Plessis 2021; Thompson 2021), werden globale kolonial gewachsene und über Jahrhunderte verfestigte Ungleichheits- und Machtstrukturen zunehmend in Frage gestellt. Vor allem Studierende in (ehemals) kolonisierten Ländern oder Angehörige kolonisierter und marginalisierter

Gruppen beklagen: »education continues to produce a system in which student disengagement, inequality and social injustice continues to take place« (Du Plessis 2021, S. 55). Dekolonisierung kann also als Bestrebung zur Transformation globaler Machtstrukturen und -beziehungen verstanden werden, die sich unmittelbar auf Institutionen und Handlungspraktiken auswirkt (Puzka, Walsh, Markham et al. 2022).

Als Herausforderung beschreibt Castro Varela (2020) den Umgang mit Wissensbeständen der europäischen Aufklärung, die einerseits nicht nur wesentliche Grundlage der heutigen Weltordnung, sondern auch der Vorstellungen von Menschenrechten und Mündigkeit sind. Gleichzeitig sind sie selbst innerhalb rassistischer und imperialistischer Verhältnisse entstanden und dienen bzw. dienen noch immer deren Verbreitung und Aufrechterhaltung. So scheint es beispielsweise bei vielen Menschen nicht zu einer kognitiven Dissonanz zu führen, wenn Europa gleichzeitig als Hafen für Vernunft, Menschenrechte und Menschenwürde gelten und diesen Status dadurch aufrechterhalten kann, dass Menschen auf dem Weg in diesen Hafen ohne Rettung im Mittelmeer ertrinken oder in menschenunwürdigen Lagern an den Außengrenzen gefangen gehalten werden (vgl. Butler 2020). Während es auch Bestrebungen gibt, sich im Sinne der Dekolonisierung von jeglichem Erbe der europäischen Aufklärung loszusagen, schlägt Castro Varela (2021) mit Bezugnahme auf die postkoloniale Theorie Spivaks *affirmative Sabotage* vor, »die den Gegenstand nicht zerstört oder a priori ablehnt, sondern ihn im Gegenteil zum Ausgangspunkt der intellektuellen Untersuchung und auch der Praxis macht« (Castro Varela 2021, S. 111). Der Transparenz halber möchte ich offenlegen, dass ich mich in der Frage (noch) keiner der beiden Seiten eindeutig zuordnen könnte. Da es in diesem Beitrag aber durchaus darum gehen soll, zu fragen, ob und wie sonderpädagogische Theoriebildung (sofern sie dann überhaupt noch *sonderpädagogisch* bleiben kann und sollte) von (post-)kolonialen Verkrustungen befreit werden könnte, wähle ich die Verlegenheitslösung der De*kolonisierung. Der Asterisk soll dabei ein vorläufiges, fluides und veränderungsbereites Verständnis bezeichnen.

(Metaphorisierende) Vereinnahmung und Begriffsmissbrauch

Inwiefern Konzepte von Post- respektive De*kolonialität überhaupt in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bemüht werden sollten, wird durchaus kritisch diskutiert. So lässt sich etwa in Frage stellen, ob dies, insbesondere in einer Häufigkeit, die als inflationär bezeichnet werden könnte,

nicht wiederum eine Vereinnahmung darstelle, die De*kolonisierung zu einer Metapher verkommen ließe (vgl. Tuck, Yang 2012). Deshalb eröffnen Heinemann und Akbaba (2023) ihren Sammelband *Erziehungswissenschaften dekolonisieren!?* auch mit den Worten »Es geht und ging immer um Land« (Heinemann & Akbaba 2023, S. 14). In seinem Beitrag zu diesem Band betont Goldberg (2023), De*kolonisierung »is not liberation from all forms and expressions of injustice« (Goldberg 2023, S. 51).

Ferner werden Stimmen laut, die zwar zu Recht, aber in Teilen undifferenziert und sogar missbräuchlich darauf hinweisen, dass kolonisierende Machtausübung nicht nur durch den sogenannten europäischen Westen, sondern auch durch andere Staaten und Regime, wie die Sowjetunion oder derzeit die Volksrepublik China, geschehe (dazu kritisch: Stein et al. 2020).

Mit Blick auf diese Schwierigkeiten kann auch die legitime Frage gestellt werden, inwiefern es gerechtfertigt ist, dass im vorliegenden Beitrag eine *weiße*¹, mit vielfältigen Privilegien ausgestattete cis Person, deren eigene Familiengeschichte von Täter:innenpositionen in Shoa und vermutlich auch der Kolonisierung geprägt ist, über De*kolonisierung schreibt und sich somit in gewisser Weise Vorteile der Teilhabe an einem aktuellen Diskurs für das eigene akademische Weiterkommen sichert. Wäre es nicht richtiger gewesen, die Anfrage für diesen Beitrag dankend abzulehnen und an eine* :n Autor:in zu verweisen, die:der gesellschaftlich anders positioniert ist als ich?²

Angesichts der schier unüberschaubaren Gemengelage ist die Frage berechtigt, ob der Begriff der De*kolonisierung für die deutsche Erziehungswissenschaft (als deren Teilaspekte ich Sonderpädagogik und Inklusionspädagogik verstehe) nicht lieber verworfen werden sollte. Ich finde: nein. Gerade die Komplexität und Ambiguität dieses Begriffs selbst verweist auf ebenso komplexe und mehrdeutige Verhältnisse, in die Erziehung und Bildung verwoben sind und denen es sich reflexiv zu stellen gilt.

Akbaba (2023, S. 288) bemerkt:

-
- 1 Das Adjektiv weiß wird kursiv geschrieben, um zu markieren, dass es sich auf eine soziale Konstruktion bezieht, die aufgrund rassistischer Verfasstheit von Gesellschaften die Ausstattung mit gesellschaftlichen Privilegien zur Folge hat
 - 2 Selbstreflexive Fragen wie diese in einen akademischen Text einzufügen, mag die Lesegewohnheiten irritieren. Genau diese Momente der Brüche und des Innehaltens gehören jedoch zu dem, was m.E. ein de*kolonial sensibilisiertes Verständnis von Wissenschaft ausmacht, das, wie noch gezeigt werden soll, keine glatte Oberfläche haben kann.

»Die Rede von Dekolonisierung in deutschsprachigen Ländern ist irreführend, weil das Gewordensein der Migrationsgesellschaft strukturell nicht mit siedlungskolonialen Vertreibungs- und Ermordungsgeschichten der indigenen Bevölkerung der Amerikas vergleichbar ist. Die Rede von Dekolonisierung in Deutschland kann aber auch begründet sein, wenn Kolonisierung mit der Nutzung von Ressourcen in Form von billiger Lohnarbeit zu tun hat, die den Brennstoff für Kapitalismus als einem kolonialen Eckpfeiler liefert.«

Akbabas Verweis, dass es auch in Deutschland um ganz reale Unterdrückungsverhältnisse geht und eine ausschließlich auf wissenschaftliche Fragen bezogene Diskussion über (post-)koloniale Verhältnisse sich daher unglaublich unwürdig machen würde, halte ich für einen zentralen Aspekt, der auch dann nicht aus den Augen verloren werden soll, wenn es im Folgenden verstärkt um Wissensproduktion geht. Das in der Sonderpädagogik hergestellte Wissen betrifft schließlich in besonderer Weise immer Menschen, die ganz konkret in benachteiligten, behindernden und nicht selten: Unterdrückungsverhältnissen leben (vgl. Riegel 2022).

De*koloniale Perspektiven auf sonderpädagogische Wissensproduktion

Entgegen einem Wissenschaftsverständnis, das Neutralität im Sinne einer objektiven Beschreibung oder gar Messung einer unabhängig bestehenden Realität für möglich hält (kritisch dazu: Schmitz 2016), gehe ich davon aus, dass Wissen und Wissensproduktion stets situiert sind (vgl. Haraway 1988) und nicht außerhalb von Gesellschafts- und Hegemoniestrukturen existieren können. Dies ist nicht nur, aber insbesondere dann relevant, wenn das hergestellte Wissen direkte oder indirekte Auswirkungen auf das Leben von Menschen in behindernden oder benachteiligenden Verhältnissen hat. Um diese Verwobenheit von Hegemoniestrukturen und Wissenschaft zu analysieren, bieten de*koloniale Forschungen eine Perspektive, aus der heraus zunächst vor allem Rassismus als eine Form der Herrschaftspraxis in den Blick gerät. Einmal für diese Art des Sehens sensibilisiert, lassen sich, so möchte ich im Folgenden argumentieren, jedoch auch Erkenntnisse an weiteren, intersektional miteinander agierenden Differenzlinien beschreiben, die für sonder- und inklusionspädagogische Überlegungen hochrelevant werden.

Barry (2023) attestiert wissenschaftlicher Forschung eine »Komplizinnen-schaft mit dem neoliberalen rassifizierten Kapitalismus, der People of Color intersektional auf globalisierter Ebene marginalisiert und verarmt« (Barry 2023, S. 250). Seit der Aufklärung konnten sich koloniale Herrschafts- und Unterdrückungsregime vor allem deshalb durchsetzen, weil sie mit einer Produktion von Wissen über die unterdrückten Anderen einhergingen, das diese als vermeintlich minderwertig klassifizierte (vgl. Tißberger 2022).

»Most academic disciplines, including anthropology, developed either during the European enlightenment period or at a time when Europe was colonizing countries in Asia, Africa, and the Americas. One can hardly talk about anthropology and most other disciplines without referring to this monumental period in European history.« (Tazanu 2023, S. 29)

Wie Wekker (2016) betont, existiert ein kaum zur Kenntnis genommenes Wissens- und Gefühlsreservoir »based on four hundred years of imperial rule have played a vital but unacknowledged part in the dominant meaning-making processes« (S. 3). Khan et al. (2021) weisen darauf hin, dass eine einseitig westlich geprägte Wissenschaftstradition daher gleichzeitig beschränkt und limitierend bleiben muss, und fordern einen Paradigmenwechsel.

Epistemische Gewalt

Nicht nur, aber auch aus einer de*kolonialisierenden Perspektive relevant ist das Konzept der epistemischen Ungerechtigkeit bzw. epistemischen Gewalt, das jüngst auch in sonderpädagogischen Diskursen viel Aufmerksamkeit erfährt (vgl. Grummt et al. 2023). Dotson (2011) definiert epistemische Gewalt als »a failure of an audience to communicatively reciprocate, either intentionally or unintentionally, in linguistic exchanges owing to pernicious ignorance« (S. 242). Im Zentrum dieser Überlegungen stehen Mechanismen, die dazu führen, dass bestimmte Formen von Wissen (vor allem nach weiß-eurozentristischen Wissenschaftsstandards hergestelltes, insbesondere z.B. sogenanntes evidenzbasiertes Wissen) legitimiert werden und andere (z.B. Formen von *Indigenous Knowledge*, vgl. Morcom & Freeman 2018) nicht sowie bestimmte Personengruppen als wissend und sprechfähig gelesen werden, andere hingegen nicht.

»Die epistemische Gewalt der kolonialen Praxis besteht darin, dass das koloniale Wissen und die damit verbundene Weltsicht durchgesetzt wird, während andere Wissens- und Erkenntnisperspektiven ihrer Legitimation beraubt, marginalisiert, vernichtet und verdrängt werden.« (Etzkorn & Mecheril 2023, S. 137)

Diese hegemonialen Praxen des hierarchisierenden Wissens wirken sich sowohl über ihren Zugriff auf Denkmuster durch die Dominanz globaler Strukturen als auch über die konkrete Anrufungspraxis in pädagogischen Interaktionen auf pädagogische Zusammenhänge aus. Der globale Aspekt, auch unter dem Terminus der (globalen) »cognitive injustice« (Waghid & Hibbert 2018, S. 265) verhandelt, wird etwa deutlich, wenn sich Akteur:innen an Hochschulen selbstkritisch der Frage stellen, wie viele der Wissenschaftskontexte, in denen die als maßgebliche Wissensbestände verhandelten theoretischen Ansätze und empirischen Forschungen, nicht als *weiß* und dem sogenannten *Westen* bzw. *Globalen Norden* zugehörig beschrieben werden können.

Auf der Ebene der (sonderpädagogischen) Alltagsinteraktionen in Schulen wäre kritisch zu hinterfragen, welche Hierarchie zwischen akademisch und durch Berufsstatus akquirierten Wissensformen, die sich z.B. auf dominante Kataloge wie DSM oder ICD stützen, und dem *Wissen der Ersten Person* (vgl. Russo 2021) besteht, wenn es etwa darum geht, Aussagen über Menschen oder relevante Entscheidungen zu treffen, wie die über sogenannte Förderorte. Dies zeigt sich etwa an Beispielen, wie im Falle eines Mädchens mit Fluchterfahrung, dem ein Arzt (vermutlich wohlmeinend) im Kindergartenalter einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Sprache attestieren lassen wollte, weil es (noch) wenig in der Zweitsprache Deutsch kommunizierte. Die Einschätzung der Eltern, alles, was das Kind brauche, sei Zeit und Zutrauen, schien bei der Entscheidungsfindung zunächst keinen Raum zu verdienen. Nur durch die Intervention einer Unterstützerin aus einem Peer-Mentoring-Projekt gelang es, einen (vor-)schnellen Labelingprozess abzuwenden. Dem Mädchen konnte schlussendlich durch den Besuch einer Grundschulförderklasse mehr Zeit eingeräumt werden, es, begann, flüssig Deutsch zu sprechen und konnte dann regulär und erfolgreich eine Grundschule besuchen (vgl. Leitner 2023a).

Derartige Beispiele sollten uns als Pädagog*innen anregen, kritisch zu reflektieren, wie schnell wir bereit dazu sind, Einwände, die junge Menschen oder ihre Eltern gegen unsere Ordnungen vorbringen, in den Wind zu schlagen und z.B. als Teil ihrer BeHinderung oder »Störung« zu lesen. Es stellt

sich dabei auch die Frage, wie sich diese Bereitschaft potenziert, wenn sie an rassistisch-sanistisch-klassistischen Differenzlinien agiert wird. Gerade wenn kindliche oder elterliche Kritik nicht in die weiß-bildungsbürgerliche Institutionslogik von Schule passt und, etwa in Ermangelung eines treffenden, verfügbaren und legitimierten Vokabulars nicht in einer spezifischen, als angemessen gewerteten Form vorgetragen läuft sie Gefahr, nicht gehört und – in Anlehnung an Dotson (2011) gesprochen – erstickt werden (vgl. Leitner 2023b). Hier kann von kolonial geprägten Hierarchiemustern von Wissensordnungen ausgegangen werden, die aus einer de*kolonialen Perspektive fragen lassen: »[...] whose knowledge counts and whose reality?« (Du Plessis 2021, S. 64).

Sonderpädagogik und Inklusion im Kontext (post-)kolonialer Bildung

Wie Castro Varela (2020) mit Verweis auf zahlreiche Arbeiten von Gayatri Chakravorty Spivak aufzeigt, muss Bildung aufgrund ihrer doppelten Funktion als Instrument imperialistischer Unterwerfung einerseits und Emanzipationsversprechen andererseits als Schlüsselthema post- und de*kolonialer Diskurse betrachtet werden. Auch Bergold-Caldwell (2023) beschreibt zwei Seiten der Kolonialität von Bildung:

»Einerseits stellt sie einen Stützweiler imperialistischer Eingriffe in Länder des globalen Südens dar, in die auch die kulturelle Produktion inbegriffen ist; andererseits wurde gleichzeitig über die historische Objektivierung nicht-weißer Körper deren nicht nur symbolischer Ausschluss aus der Intelligibilität von ›Gebildetsein‹ hervorgebracht. Beide Seiten sind dadurch gekennzeichnet, Möglichkeiten der Erkenntnis zu generieren und die Kontrolle über Ressourcen auszuüben.« (Bergold-Caldwell 2023, S. 101)

Ihre Wirkung entfaltet diese Bildungskolonialität Bergold-Caldwell zufolge maßgeblich durch die Hervorbringung, Benennung und Beschreibung der *Anderen*. Damit rekurriert sie auf das Konzept des *Otherings* (vgl. Said 1978). Dies ist nicht nur für Bildung im Allgemeinen, sondern im Speziellen in Bezug auf die Disziplin der Sonderpädagogik hochrelevant. Es lässt sich als eine machtvoll-praxis der Adressierung beschreiben, die mit Subjektivierungsprozessen auf Seiten der so markierten Ver-Anderten und einer durch Unsichtbarkeit und Dethematisierung vollzogenen Normalisierung auf Seiten der selbst unmarkiert bleibenden Ver-Andernden. Ver-Anderung ist dabei nicht neutral,

sondern mit (gesellschaftlich legitimerter) Abwertung der markierten Personen verbunden, zum Beispiel indem sie als »unzivilisiert, irrational, primitiv und minderwertig« (Nassir Shanian 2020, S. 32) dargestellt werden. Somit dient sie den Unmarkierten gleichsam als Kontrastfolie, durch die sie die Gewissheit herstellen können, selbst *normal*, zivilisiert, rational, kultiviert und mit Rechten, (z.B. auf Herrschaft) ausgestattet zu sein. »Die Selbsterhöhung des weißen Mannes rechtfertigt die Praxis der Herrschaftsausübung gegenüber den rassifizierten und sexualisierten Anderen, die darüber zu Anderen werden« (Etzkorn & Mecheril 2023, S. 136).

Gerade das von Said (1978) herausgestellte *Othering* interagiert im Rahmen eines aus einer weiß-europäischen Perspektive heraus performten Orientalismus, wie jüngst Amirpur (2023) deutlich machte, mit *Othering*prozessen, die durch sonderpädagogisches Sehen (vgl. Gottuck 2019) entstehen. Amirpur (2023) analysiert sonderpädagogische Diagnostikverfahren vor dem Hintergrund von Systemlogiken, die auf (häufig antimuslimisch geprägten) rassistischen Wissensbeständen basieren, und kommt zu dem Schluss: »Die als kulturfremd geltende Kindheit wird, ohne dass ihre Merkmale weiter spezifiziert würden, zum negativen Abgrenzungshorizont für die ›westliche Diagnostik‹« (Amirpur 2023, S. 44). Diese Bedeutungszuweisungen können als ein Grund für die Überrepräsentation migrantisch gelesener junger Menschen an Sonderschulen (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2023) angesehen werden.

Binäre Einteilungslogiken von Menschen *mit* oder *ohne* ein bestimmtes Merkmal, wie etwa sogenanntem Migrationshintergrund oder eben auch sonderpädagogischem Förderbedarf, anhand machtvoller Wissenspraxis muss aus de*kolonialer Perspektive kritisch betrachtet werden. Castro Varela (2020) bemerkt: »The complex and contradicting global realities cannot be understood by people whose minds are ensconced in a binary logic: female/male, black/white etc. and those who follow the prediction of unambiguous algorithms.« (S. 3)

De*koloniale Potenziale für inklusionspädagogische Theoriebildung und Praxis

Nachdem ich Aspekte de*kolonialer Perspektiven ausgeführt und auf Sonderpädagogik bezogen habe, möchte ich nun Überlegungen dazu vorstellen, was es konkret bedeuten könnte, Sonderpädagogik als Disziplin zu de*kolonisieren.

ren. Dabei muss in Frage gestellt werden, inwiefern diese mit der Dekonstruktion binärer Logik überhaupt noch eine *Sonderpädagogik* bleiben könnte oder sich nicht automatisch in inklusiv gedachte Pädagogik transformieren müsste. Diese Überlegungen können nur erste Impulse geben, die in den nächsten Jahren weiter ausdifferenziert werden müssen. Der Übersichtlichkeit halber unterscheide ich die Dimensionen Wissen, Forschen und Lehren, wobei auf der Hand liegt, dass diese Unterscheidung eine künstliche ist und sich die Dimensionen überlappen und fließend ineinander übergehen.

Wissen: Kanonkritik und Re-Lektüre

»Postcolonial education requires the will to think the ›other‹ rather than to study the ›other‹. It depends on the constant training of the imagination – pushing the imagination, learning to learn from below. Only then will teachers in times of crisis be able to challenge hegemonic structures and allow themselves to imagine a postcolonial Bildung that knows how to play the double bind.« (Castro Varela 2020, S. 3)

Wenn als eine Ursache für die Persistenz binärer sonderpädagogisierender Kategorien im pädagogischen Denken die Hegemonie eines hauptsächlich *weißen* Wissenskanons ausgemacht werden kann – und Mörsch (2023) weist darauf hin, dass Kanonisierung grundsätzlich eines der »wichtigsten Mittel zur Herstellung und zum Erhalt von Machtverhältnissen« (S. 330) sei – kann eine Chance de*kolonisierender Inklusionspädagogik die Kanonkritik sein. Dies bedeutet nach Mörsch: den bestehenden Kanon »gegenlesen, aneignen, dekonstruieren; [...] erweitern; andere Kanons bilden oder aber das Konzept des Kanons wegen der darin zwangsläufig eingeschriebenen Dominanzverhältnisse grundsätzlich zurückweisen« (Mörsch 2023, S. 330). Auch Riegel (2022) ruft zum *Queering* »hegemonialer Wissensbestände, Deutungsmuster und Praktiken im Kontext von Bildung« (S. 16) auf, das dazu ermächtige, »darin hervorgebrachte und wirksam werdende Dominanzverhältnisse von Heteronormativität, able-bodiedness, Rassismus, Weißsein, Linguizismus, Klassismus« (ebd.) ebenso wie bürgerliche Bildungsideale kritisch zu hinterfragen und marginalisierte und verstummte Stimmen im Diskurs zu finden und zu würdigen. Diese kritische Arbeit mit Wissen als Denken *von den Rändern aus* bezeichnet Mignolo (2013) als *border thinking*: »Independent thought requires borderthinking for the simple reason that it cannot be achieved within the categories of Western thoughts and experiences« (S. 136). Dieses kann mit

der Strategie des *Sich-fremd-Machens* von Selbstverständlichem, der *defamiliarization*, verbunden werden – oder mit Spivak gesprochen: des un-learnings (Spivak, nach Castro Varela 2021) verbunden werden. Insbesondere gewohnte binäre Denkmuster, nicht zuletzt sonderpädagogische Kategorien und das je eigene Verhältnis zu ihnen, können damit aus einem neuen Blickwinkel heraus betrachtet werden. Waghid und Hibbert (2018) setzen *defamiliarization* gezielt in der Lehrer:innenbildung ein, indem sie Lehramtsstudierende anregen, Zeichnungen anzufertigen, in denen eigene Positioniertheiten thematisiert werden, und anschließend über die Zeichnungen ins Gespräch zu kommen. Die Verfremdungstechnik des Zeichnens eröffnet dabei Räume des Sprechens, die über sonst schnell bemühte und vorab verfügbare Phrasen sowie ausgetretene Pfade des Denkens hinausweisen. »Such a pedagogical space opens up the possibility of searching for alternative articulation practices, which introduces the idea of ›lingering‹ on necessary perceptual contradictions with the aim of stimulating border thinking« (Waghid & Hibbert 2018, S. 269).

Forschen: situiertheitsbewusstes Forschen zur Überwindung binärer Logiken

Eine Pädagogik, die das Denken in Binaritäten (z.B. mit/ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) auf lange Sicht überwinden will, ist darauf angewiesen, nicht nur vorhandene Wissensbestände zu dekonstruieren bzw. kritisch zu kontextualisieren. Sie muss auch in der eigenen Wissensproduktion neue Wege gehen, indem sie deren Situiertheit (vgl. Haraway 1988) reflektiert und dem hegemonialen Ideal *sauberer* Forschung situiertheitsbewusste Forschungszugänge an die Seite stellt (vgl. Baquero Torres & Leitner 2024). Dies impliziert ein Verständnis des Verhältnisses von Forschenden und Forschungsfeld, das die Fiktion saubererer Messung ohne menschliche Störfaktoren überwindet.

»Die Abspaltung von Emotionen von akademischer Wissensproduktion folgt der kolonialen Tradition der Trennung von Geist und Körper, verstanden als Trennung zwischen Vernunft und Affekten. Solange diese Trennung noch als rational legitimiert wird, bedarf es eines epistemischen Ungehorsams.« (Ak-baba 2023, S. 298)

Damit können auch Potenziale, die *Indigenous Knowledges* für einen kritischen Blick auf europäisch-weiße Sonderpädagogik bieten können und noch so gut wie gar nicht rezipiert wurden, besser einbezogen werden. Konzep-

te und Ideen lassen sich aus de*kolonialen Überlegungen ableiten, finden sich aber auch in Bewegungen wie *Postqualitative Research* oder *Art Based Research* (vgl. Baquero Torres & Leitner 2024). Van Katwyk und Seko (2017) kritisieren Tendenzen zunehmenden Positivismus auch in (traditioneller) qualitativer Forschung, die durch rezeptartig angewandte Kodierprozesse Erlebensqualitäten und Wissensformen von Studienteilnehmer:innen bis zur Unkenntlichkeit verändere – und somit kolonialisiere: »Such a process is convincingly described as a colonizing practice, with life stories being invaded in order to become a commodity territory of the researcher« (o. S.). Johnson, Carson-Apstein, Banderob und Macaulay-Rettino (2017) weisen darauf hin, dass Forschung, die sich kritisch mit Dominanz und Diskriminierung auseinandersetzen will, diese Verhältnisse in Wissenschaft und Forschung nicht unhinterfragt fortreiben kann. Notwendig sei es, so die Autor:innen, dass sich Akademiker:innen von dem Verständnis lösten, den maßgeblichen Zugriff auf Wissen zu besitzen.

Lehren: Critical Diversity Literacy und Critical Global Citizenship als unverzichtbare Bestandteile inklusionspädagogischer Professionalität

Als dritten Handlungsimpuls möchte ich die Konzepte der *Critical Diversity Literacy* (CDL) und des *Critical Global Citizenship* als inklusionspädagogisch relevante Inhalte für eine de*kolonisierende Qualifizierung von angehenden inklusiv denkenden und handelnden Lehrer:innen diskutieren und dabei exemplarisch ihren Beitrag zu de*kolonialen Perspektiven auf aktuelle sonderpädagogische Wissensbestände und Diskurse aufzeigen. Beide Konzepte scheinen mir tauglich, da sie einerseits offen genug sind, um als querliegende Rahmungen für studiengangspezifische Inhalte dienen zu können, auf die etwa im Studium laufend rekurriert werden kann. Andererseits sind sie konkret genug, um etwa in Modulhandbüchern aufgelistet zu werden und somit nicht aufgrund von zu großer Vagheit ins Hintertreffen zu geraten.

Unter *Global Citizenship* verstehen Steyn und Vanyoro (2023) eine Zugehörigkeit zur Welt, die völlig von formalen Staatsangehörigkeiten abgekoppelt ist, in der »we can fully express our selfhood and our dignity is respected« (S. 2) – m.E. eine taugliche Zielformulierung für inklusiv gedachte Pädagogik. Die Autor:innen weisen darauf hin, dass eine solche *Citizenship* aus einer de*kolonialen und intersektional machtsensiblen Perspektive immer eine *kritische* sein müsse, da herkömmliche Vorstellungen kompetente, kosmopolitische Weltbürger:innen zumeist implizit als *weiß*, männlich und *abled-bodied* imaginierten und damit sowohl vor global existierenden Machtverhältnissen zwischen Staaten als auch vor De-facto-Ausschlüssen von Menschen, die zwar formale Papiere hätten, aber aufgrund von *Othering*- und Diskriminierungsprozessen benachteiligt werden, die Augen verschließe. Eine *Critical Global Citizenship* hingegen impliziert, die eigene Position, von der aus Welt wahrgenommen wird, zum Thema zu machen (vgl. Pillay & Karsgaard 2022). Risberg (2021) hält fest: »For on a critical or postcolonial conception, a global citizen is quintessentially one who is able to adopt a critical or postcolonial perspective on his/her own past and current standing in the world – which obviously presumes having a certain status and colonial past to revisit« (Risberg 2021, S. 15).

Critical Diversity Literacy kann nach Steyn und Dankwa (2021) gleichermaßen als eine Haltung als auch als die damit verbundene Fähigkeit verstanden werden, die Welt und die darin wirkenden Machtmechanismen in ihrer Komplexität kritisch zu lesen und auf diese Weise zu einer *Critical Global Citizenship* zu gelangen. Bedeutsam ist dabei, dass es sich in ihrem Verständnis nicht (nur) um eine individuell verfügbare Kompetenz handelt, sondern zugleich um eine kollektiv geteilte und getragene Literalität. Steyn und Dankwa (2021) schlagen vor, diese als einen »befähigenden Modus der Existenz zu verstehen, der eine Bedingung darstellt, um auf die Anforderungen des sich neu bildenden sozialen Imaginären des 21. Jahrhunderts eingehen zu können« (S. 41). Die Autorinnen nennen zehn Kriterien für *Critical Diversity Literacy*, die, wie sie einräumen, jeweils vertiefenderer Auseinandersetzung bedürfen, als es in einer übersichtsartigen Auflistung leistbar ist (vgl. dazu Steyn & Vanyoro 2023; für eine praktische Umsetzung im Kunstunterricht vgl. Mörsch 2023). Im Folgenden zitiere ich die Kriterien nur stichwortartig und setze sie – ebenfalls nur in Ansätzen – mit sonderpädagogischen Diskursen in Bezug.

1. Machtverhältnisse

»Ein Verständnis der Rolle von Machtverhältnissen bei der Konstruktion von Unterschieden, die einen Unterschied machen« (Steyn & Dankwa 2021, S. 43).

Eine wichtige Fähigkeit von Pädagog:innen sollte es aus de*kolonialer Perspektive sein, (nicht nur, aber auch) sonderpädagogische Differenzmarkierungen als Be-Deutungspraxis sonderpädagogischen Sehens (vgl. Gottuck 2019) zu erkennen und im Kontext globaler und intersektionaler Macht- und Diskriminierungsverhältnisse einzuordnen. So kontextualisiert etwa Amirpur (2023) Zuschreibungen des Sonderpädagogen Ellinger aus einer rassismuskritischen Perspektive. Ellinger (2009) identifiziert in einem Handbuchbeitrag Verhaltensweisen von männlich und türkisch gelesenen Schülern als »kulturspezifische Prägungen in den Interaktionsformen und -strukturen« (S. 329). Damit werden diese jungen Menschen, wie Amirpur bemerkt, in Kontrast zu einer unausgesprochenen als *weiß*, rational und gewissensorientiert imaginierten Normalität als kulturell *anders*, nämlich per se einer Gruppenehre verpflichtet erzählt. So werden Vorstellungen über eine (zugeschriebene Herkunfts-)Kultur essentialisiert und mit einem sonderpädagogisch zu adressierenden Problemfall gleichgesetzt, während sowohl eine kritische Reflexion der (hegemonialen) Position, aus der heraus dieses zuschreibende Sehen stattfindet als auch ein Mitdenken der Strukturen, innerhalb derer sowohl beobachtetes Verhalten als auch Beobachtung stattfinden, ausbleibt.

2. Positionierungen

»Ungleiche symbolische und materielle Werte verschiedener sozialer Positionen anerkennen. Dies beinhaltet ein Bewusstsein für die hegemonialen Positionierungen und die damit einhergehenden unmarkierten Identitäten wie Weißsein, Heterosexualität, Männlichkeit, Cis-Geschlechtlichkeit, nicht-behinderte Körperlichkeit, dem Mittelstand zugehörend usw. und daraus erwachsend ein Verständnis davon, wie diese dominanten Positionen andere in nichthegemonialen Räumen anordnen« (Steyn & Dankwa 2021, S. 44).

Für einen reflektierten Umgang mit Diversität von Schüler:innen muss es zur pädagogischen Professionalität gehören, dass sich Pädagog:innen in einem fortlaufenden Prozess mit ihrer eigenen Positioniertheit in Machtgefügen auseinandersetzen (vgl. Leitner 2022). Dabei könnten bestehende Traditionen

psychoanalytisch orientierter Selbstreflexivität aufgegriffen und um eine gesellschaftskritische Komponente ergänzt werden.

3. Intersektionalität

»Die analytische Fähigkeit zu verstehen, wie diese Unterdrückungsstrukturen ineinandergreifen und sich miteinander verschränken, wie sie sich gegenseitig konstruieren und konstituieren, sich reproduzieren, widerständig werden und sich permanent neu formieren« (Steyn & Dankwa 2021, S. 47).

Die Bedeutung von Intersektionalität als *travelling concept* für die Inklusionspädagogik wird kritisch diskutiert (vgl. Lindmeier 2023). Nicht zuletzt angesichts der jüngsten Analysen von Amirpur (2023), die nachzeichnen, wie sonderpädagogische Diagnostik von rassistischen Narrativen durchzogen sein kann, halte ich diese Perspektive für unumgänglich.

4. Historische Gegenwärtigkeit

»Eine Definition von Unterdrückungsverhältnissen wie Rassismus als gegenwärtige Probleme und (nicht nur als) historisches Erbe« (Steyn & Dankwa, 2021, S. 50).

Tißberger (2022) weist darauf hin, dass die Idee, Menschen mit wissenschaftlich legitimierten Verfahren auf ihre Fähigkeiten hin zu vermessen, historisch mit der kolonisierenden Versklavung von Menschen in nicht-europäischen Regionen der Welt durch weiße Europäer:innen zusammenhängt und einen perversen Höhepunkt in den Gräueltaten des sogenannten Dritten Reichs gefunden hat – aber auch heute bei weitem nicht aus der Pädagogik verschwunden ist. De*kolonial gedachte inklusive Pädagogik tut gut daran, bei der beiläufigen Verwendung einerseits bereits viel kritisierte, aber immer noch wirkmächtiger Narrative wie dem »IQ als Totem« (Tißberger 2022, S. 33) an dieses Erbe zu erinnern.

5. Soziale Identitäten

»Ein Verständnis dafür, dass soziale Identitäten erlernt und durch soziale Praktiken hervorgebracht werden« (Steyn & Dankwa 2021, S. 51).

In seiner ethnografischen Studie in einem sogenannten inklusiven Schulsetting zeichnet Richter (2023) nach, wie sich sonderpädagogisch markierte Schüler:innen in einem Wechselspiel von Unterwerfung unter Anrufungen

und widerständiger Agency selbst erzählen und so z.B. zum *gefährlichen Gangster* werden. Tißberger (2022) macht darauf aufmerksam, dass Schüler:innen, die sich mit Widerständigkeit gegen tabuisierte rassistische Diskriminierung wehren, verstärkt Gefahr laufen, mit dem Etikett der Verhaltensstörung gelabelt zu werden, wenn die diskriminierenden Strukturen nicht als solche erkannt werden. Die Erkenntnis, dass kein:e Akteur:in, weder Lehrer:innen noch Schüler:innen, ihre Rollen außerhalb der oben beschriebenen Machtverhältnisse gestalten kann, ist als wichtiger Beitrag zum Abbau positivistisch-naturalistischer Vorstellungen über die *Eigenschaften* von Schüler:innen zu betrachten.

6. Sprache

»Sich eine Diversitätsgrammatik aneignen und mithin ein Vokabular, das die Diskussion über Privilegien und Unterdrückung ermöglicht« (Steyn & Dankwa 2021, S. 51).

Neben einer allgemeinen Sensibilität für diskriminierendes Sprachhandeln ist es m.E. bedeutsam, sich mit sonderpädagogisierender Sprachpraxis auseinander zu setzen – nicht zuletzt, da schriftsprachliche Texte über Schüler:innen, wie diagnostische Gutachten, Tischvorlagen für Hilfeplangespräche oder Zeugnisberichte, eine nicht zu unterschätzende Wirkmacht auf Lebensverläufe haben. So bedeutet es m.E. einen signifikanten Unterschied, ob geschrieben wird, dass ein junger Mensch einen bestimmten Förderbedarf oder ein Störungsbild *hat* oder dass dieses (unter Angabe der jeweiligen Bedingungskontexte) *diagnostiziert* wurde.

7. Dekodierfähigkeit

»Die Fähigkeit, verschlüsselte/kodierte hegemoniale Praktiken zu ›übersetzen‹ (durchschauen) und interpretieren zu können. Eine der wichtigsten Erkenntnisse, die CDL ausmacht, ist, dass sich Macht niemals als solche bezeichnet« (Steyn & Dankwa 2021, S. 52).

Wie Buchner und Akbaba (2023) aufzeigen, ist Schule, obwohl Wirkweisen von institutioneller Diskriminierung nachgewiesen werden können, »in das meritokratische Versprechen getränkt, dass nur die Leistung zähle« (o. S.). Dieses »Fähigkeitsregime« (ebd.) legitimiert letztlich Aussonderungsprozesse jener Schüler:innen, deren Performanz nicht den expliziten oder impliziten Erwartungen entspricht, und verschleiert damit Machtverhältnisse. Eine

de*koloniale inklusionspädagogische Dekodierfähigkeit könnte darin bestehen, diese Mechanismen in einen gesellschaftlichen und globalen Kontext einzuordnen und vor der Folie weiter oben beschriebener Zusammenhänge zu erkennen.

8. Materielle (An-)Ordnungen

»Eine Analyse der Art und Weise, wie sich Hierarchien der Diversität und institutionalisierte Unterdrückungsformen auf spezifische soziale Kontexte und deren materielle Anordnungen niederschlagen« (Steyn & Dankwa 2021, S. 53).

Kollender (2020) zeichnet in ihrer Dispositivanalyse für Berlin detailliert nach, wie von Rassismus und Neoliberalismus durchgezogene gouvernementale Strategien das Narrativ sogenannter bildungsferner Familien herstellen und performen. Dabei zeigt sich, so Kollender (2022),

»[...] ein autoritatives Gemeinwohlverständnis, nach dem der Staat und die Schule als erziehende Instanzen auftreten, die die Eltern nicht nur fördern, sondern diese auch für die Folgen ihrer vermeintlichen Leistungsunwilligkeit, geringen Aktivität und Nehmermentalität zur Verantwortung ziehen« (S. 44).

Aus inklusionspädagogischer Sicht scheint es geboten, den oft als Stärke der Sonderpädagogik hervorgehobenen Blick auf das einzelne Kind zuweilen von diesem loszulösen und dafür zu schärfen, wie die eigene Sicht auf Schüler:innen und deren Eltern von dominanten politischen und gesellschaftlichen Diskursen gerahmt wird und dass diese konkrete Auswirkungen auf den Schulerfolg haben können.

9. Emotionen

»Ein reflexives Verständnis für die Bedeutung von Emotionen in all diesen Kriterien, inklusive unserer eigenen emotionalen Involviertheiten und Investitionen« (Steyn & Dankwa 2021, S. 55).

Vor allem psychoanalytisch inspirierte Traditionslinien im sogenannten Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung betonen schon lange, dass Pädagog:innen eigene Affekte gegenüber Schüler:innen im Sinne der Übertragung und Gegenübertragung nicht ausblenden, sondern reflexiv nut-

zen sollten (Rauh 2010). Daran anschließend sollten Pädagog:innen lernen, auch affektive Reaktionen auf Phänomene, die sie entweder als normal und richtig oder aber fremd und verstörend deuten, bewusst wahrzunehmen und kritisch daraufhin zu befragen, inwiefern diese Einordnungen einem scheinbar neutralen ›gesunden Menschenverstand‹ entspringen – oder eben auch im Rahmen hierarchisch strukturierter Gesellschaftsordnungen zu verstehen sind.

10. Engagement

»Eine engagierte Auseinandersetzung damit, wie sich Ausbeutungs- und Unterdrückungsstrukturen transformieren lassen, hin zu mehr sozialer Gerechtigkeit auf allen Ebenen sozialer Organisation« (Steyn & Dankwa 2021, S. 56).

Bisweilen frustriert es mich, wenn ich in Lehrveranstaltungen den Eindruck gewinne, angehende Lehrer:innen interessieren sich vor allem für Kompetenzen, die ihnen helfen, geschmeidig durch das bestehende Schulsystem zu kommen. Diesen Wunsch erzeugen wir durch unsere kompetenzorientierten Qualifizierungsstrukturen vermutlich in weiten Teilen selbst. Dabei verfügt doch die traditionelle *weiße* Sonderpädagogik seit Langem schon über Stimmen, die dazu aufrufen, die Gesellschaftsstrukturen, in denen sich die adressierten Schüler:innen bewegen müssen, nicht nur zu kritisieren, sondern auch zu adressieren – man denke etwa an die provokativen theoretischen, aber auch ganz praktischen Auseinandersetzungen G.-G. Hillers zu *Rasin in der Höllenmaschine* (2019).

Die Implementation des theoretischen Rahmens von *Critical Diversity Literacy* in inklusionspädagogische Diskurse kann dazu beitragen, dass Pädagog:innen einerseits selbst eine (im zuletzt beschriebenen Sinne engagierte) *Critical Global Citizenship* ausprägen und als unverzichtbaren Bestandteil ihrer Professionalität verstehen – und dies andererseits auch als (ein) Ziel ihrer eigenen Bildungsarbeit an Schulen ansehen. Als letzter Aspekt sei die Hochschullehre betreffend darauf aufmerksam gemacht, dass auch ein de*kolonisierender Blick nicht nur Inhalte, sondern auch Arten und Weisen der Interaktion der daran beteiligten Akteur*innen in den Blick nehmen muss. Karine Hindrix und Eva Faes (2022) machen in einem Blogbeitrag darauf aufmerksam, wie schnell Dozierende dem Irrglauben aufsitzen können, nahbar und erreichbar zu wirken und in Seminaren demokratische Räume des freien Sprechens für alle zu schaffen, wenn sie sich nicht immer wieder bewusst vor Augen führen, wie stark die bisher beschriebenen Mechanismen

nicht zuletzt in der Hochschule wirken. Mit Referenz auf bell hooks mahnen sie daher, Grenzen und Hindernisse bewusst wahrzunehmen und zu überschreiten: »Education is not the path to freedom, education is the process of examining boundaries and then crossing them so that it becomes the praxis of freedom« (Hindrix & Faes 2022, o. S.).

Fazit

In den vorangegangenen Abschnitten habe ich den Versuch unternommen, global aktuelle, dabei nicht unumstrittene und in der Sonder- und Inklusionspädagogik noch wenig beleuchtete Diskurse aus dem Spektrum der post- und de*kolonialen Theorie auf inklusionspädagogische Fragen anzuwenden. Aufgrund innerer Brüche und der Vielfalt von Perspektiven kann dies nicht umfassend gelingen. Zusammenfassend möchte ich mit der These schließen, dass de*koloniale Perspektiven auf die Sonderpädagogik nicht nur ein zeitgeistiger Modetrend sind. Vielmehr können, ich würde sogar so weit gehen zu sagen: müssen sie als Chance des (Ver-)Lernens gehört und als Chance und Anlass genommen werden, auszusprechen und zu betrauern, dass es sich in weiten Teilen um eine weiße und gewaltvolle Disziplin handelt. Ziel einer Pädagogik, die per se als inklusiv gedacht werden müsste, könnte die Ausbildung einer mit *Critical Diversity Literacy* ausgestatteten *Critical Global Citizenship* aller Akteur:innen sein.

Literatur

- Akbaba, Yalız (2023). Decolonize/Lehrer*innenbildung. Ein Arbeitstitel. In: Alisha Heinemann & Yalız Akbaba (Hg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 282–304). Weinheim: Beltz.
- Amirpur, Donja (2023). Die westliche Diagnostik und ihr Anderes. Migrantisierte Kindheiten und die ›Umsetzung von Inklusion‹. In: Alisha Heinemann, Yaesmin Karakaşoğlu, Tobias Linnemann, Nadine Rose & Tanja Sturm (Hg.), *Ent|grenz|ungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 37–52). Opladen: Budrich.
- Baquero Torres, Patricia & Leitner, Susanne (2024). Migration, Diskriminierung und ESENT – Ein Plädoyer für durchque(e)rende Forschungszugän-

- ge. In: *Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 6, 196–208.
- Barry, Celine (2023). Methoden dekolonisieren. »grenzenlos und unverschämt. [forschung] gegen die deutsche sch-einheit« In: Alisha Heinemann & Yalız Akbaba (Hg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 249–272). Weinheim: Beltz.
- Bergold-Caldwell, Denise (2023). Die Kolonialität der Bildung. Formation und Konstitution eines Macht- und Herrschaftsverhältnisses. In: Alisha Heinemann & Yalız Akbaba (Hg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 93–109). Weinheim: Beltz.
- Bhabha, Homi K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Buchner, Tobias & Akbaba, Yalız (2023). Solange du gut passt: Intersektionale Analysen zur Überlagerung von Rassifizierung durch Fähigkeit. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/699>.
- Butler, Judith (2020). *The Force of Nonviolence. An Ethico-Political Bind*. London: Verso.
- Castro Varela, Maria do Mar (2007). »Was heißt hier Integration? Integrationsdiskurse und Integrationsregime«. In: Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt München/Sozialreferat (Hg.), *Interkulturelle Verständigung, Dokumentation der Fachtagung »Alle anders-gleich alle? Was heißt hier Identität? Was heißt hier Integration?«* (S. 77–88). München: o. A.
- Castro Varela, Maria do Mar (2020). Fundamental education and decolonization of the mind. In: *On Education. Journal for Research and Debate*, 3 (7), 1–5.
- Castro Varela, Maria do Mar (2021). Kontrapunktische Bildung. Critical Literacy und die Kunst des Verlernens. In: Serena Dankwa, Sara-Mee Filep, Ulla Klingovsky & Georges Pfruender (Hg.), *Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S. 111–127). Bielefeld: transcript.
- Çiçek, Arzu (2023). Decolonize/Zugehörigkeit. Vom Beschriftetsein des Lebens und der »unschätzbaren« Würde der Andersheit. In: Alisha Heinemann & Yalız Akbaba (Hg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 151–185). Weinheim: Beltz.
- Doharty, Nadena; Madriaga, Manuel & Joseph-Salisbury, Remi (2021). The university went to »decolonize« and all they brought back was lousy diversity double-speak! Critical race counter-stories from faculty of colour »decolonial« times. In: *Educational Philosophy and Theory*, 53 (3), 233–244.
- Dotson, Kristie (2011). Tracking Epistemic Violence, Tracking Practices of Silencing. In: *Hypatia*, 26 (2), 236–257.

- Du Plessis, Paul (2021). Decolonisation of education in South Africa. Challenges to decolonise the university curriculum. In: *South African Journal of Higher Education*, 35 (1), 54–69.
- Ellinger, Stephan (2009). Migration und kulturelle Gegensätze. In: Bernd Ahrbeck & Marc Willmann (Hg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 326–332). Stuttgart: Kohlhammer.
- Etzkorn, Nadine & Mecheril, Paul (2023): Autonomie als Gegenstand und Maßstab der Kritik. In: Alisha Heinemann & Yalız Akbaba (Hg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 125–150). Weinheim: Beltz.
- Goldberg, David Theo (2023). Decolonization. Diagnostics and Differentials. In: Alisha Heinemann & Yalız Akbaba (Hg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten. und praxisorientierte Impulse* (S. 50–64). Weinheim: Beltz.
- Gottuck, Susanne (2019). Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In: Susanne Gottuck, Irina Grünheid, Paul Mecheril & Jan Wolter (Hg.), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 95–126). Wiesbaden: Springer VS.
- Grummt, Marek; Kulig, Wolfram; Lindmeier, Christian; Oelze, Vera & Salat, Stephan (Hg.) (2023). *Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs. Perspektiven sonderpädagogischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haraway, Donna (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: *Feminist Studies*, 14 (3), 575–599.
- Heinemann, Alisha & Akbaba, Yalız (Hg.) (2023). *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse*. Weinheim: Beltz.
- Hiller, Gotthilf-Gerhard (2019). Rasin in der Höllenmaschine. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64 (4), 417–428.
- Hindrix, Karine & Faes, Eva (2022). *In the Name of Love*. Online verfügbar unter: <https://etenjournal.com/2022/02/12/in-the-name-of-love>.
- Johnson, Helen; Carson-Apstein, Emily; Banderob, Simon; Macaulay-Rettino, Xander (2017). »You kind of have to listen to me«. Researching Discrimination Through Poetry. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 18 (3), Art. 6.

- Juárez Collazo, Norma A. & Hindrix, Karine (2023). A pioneering framework for decolonizing higher education. In: *SN Social Sciences*, 158 (3), 1–19.
- Khan, Maheen; Ruszczyk, Hanna A.; Rahman, Mohammed Faisal & Huq, Saleemul (2021). Epistemological Freedom: Activating co-learning and co-production to decolonise knowledge production. In: *Disaster Prevention and Management*, 31 (3), 183–192.
- Kollender, Ellen (2020). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: transcript.
- Kollender, Ellen (2022). Intersektionen von Rassismus und Klassismus im Schulsystem. In: Sebastian Seng, Dyana Rezene & Ansgar Drücker (Hg.), *Klassismus und Rassismus. Dimensionen einer vielschichtigen Intersektion* (S. 42–46). Düsseldorf: IDA (Eigenverlag).
- Leitner, Susanne (2022). Über die Bedeutung des »Ich« in der Lehrer*innenbildung für eine machtkritische Perspektive auf die Sonderpädagogik. In: Susanne Leitner & Ramona Thümmel (Hg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 202–217). Weinheim: Beltz.
- Leitner, Susanne (2023a). »Warum muss mein Kind hin?« Macht und Selbstermächtigung in der Adressierung von Eltern* im Kontext von Flucht und Migration. In: Mirjam Hoffmann, Thomas Hoffmann, Lisa Pfahl, Michael Rasell, Hendrik Richter, Rouven Seebo, Miriam Sonntag & Josephine Wagner (Hg.): *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln* (229–236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Leitner, Susanne (2023b). Was ist eigentlich der Förderschwerpunkt ESENT? Epistemische Ungerechtigkeit und das Wissen der Ersten Person im Förderschwerpunkt ESENT. In: Marek Grummt, Wolfram Kulig, Christian Lindmeier, Vera Oelze & Stephan Sallat (Hg.), *Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs. Perspektiven sonderpädagogischer Forschung* (S. 88–94). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lindmeier, Christian (2023). Intersektionalität als Thema der Sonder- und Inklusionspädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/696>.
- Mignolo, Walter D. (2013). Geopolitics of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience. In: *Confero Essays on Education Philosophy and Politics*, 1 (1), 129–150.
- Mörsch, Carmen (2023). Decolonizing **Kulturelle Bildung**. Kolonialität und Diskriminierungskritik an der Schnittstelle Bildung/Kunst. In: Alisha Hei-

- nemann & Yalız Akbaba (Hg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 314–339). Weinheim: Beltz.
- Morcom, Lindsay & Freeman, Kate (2018). Niinwi – Kiinwa – Kiinwi: Building Non-Indigenous Allies in Education through Indigenous Pedagogy. In: *Canadian Journal of Education*, 41 (3), 808–833.
- Nassir-Shahnian, Natascha Anahita (2020). Powersharing: es gibt nichts Gutes, außer wir tun es! Vom bewussten Umgang mit Privilegien und der Verantwortlichkeit für soziale (Un)Gerechtigkeit. In: Birgit Jagusch & Yasemina Chehata (Hg.), *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen* (S. 29–42). Weinheim: Beltz.
- Ndlovu-Gatsheni, Sabelo J. (2015). Decoloniality as the Future of Africa. In: *History Compass*, 13 (10), 485–496.
- Pillay, Thashika & Karsgaard, Carrie (2022). Global citizenship as a project for decoloniality. In: *Education, Citizenship and Social Justice*, 18 (2), 214–229.
- Puzka, Stefanie; Walsh, Corinne; Markham, Francis; Barney, Jodi; Yap, Mandy; Dreise, Tony (2022). Towards the decolonisation of disability: A systematic review of disability conceptualisations, practices and experiences of First Nations people of Australia. In: *Social Science and Medicine*, 305. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2022.115047>.
- Rauh, Bernhard (2010). Szenisches Verstehen. In: Bernd Ahrbeck & Marc Willmann (Hg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 173–182). Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, Hendrik (2023). Figurierungen von Gefährlichkeit: Ungleichheitsverhältnisse entlang von Behinderung, Klasse, Ethnizität und Geschlecht. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/700>.
- Riegel, Christine (2022). Differenzverhältnisse in pädagogischen Räumen. In: Yalız Akbaba, Tobias Buchner, Alisha Heinemann, Doris Pokitsch & Nadja Thoma (Hg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen* (S. 3–24). Wiesbaden: Springer VS.
- Risberg, Eirik Julius (2021). Global Citizenship Education for Non-Citizens? In: *Journal of Social Science Education*, 20 (2), S. 5–25.
- Russo, Jasna (2021). The international foundations of Mad Studies: Knowledge generated in collective action. In: Peter Beresford & Jasna Russo (Hg.), *The Routledge International Handbook of Mad Studies* (S. 19–29). London: Routledge.
- Said, Edward (1978/2003). *Orientalism*. London: Penguin.
- Said, Edward (1994). *Culture and Imperialism*. London: Vintage.

- Schmitz, Sigrid (2016): Cyborgs, situiertes Wissen und das Chthulucene: Donna Haraway und dreißig Jahre politischer (Natur-)wissenschaft. In: *Soziopolis: Gesellschaft beobachten*. Online verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-80373-8>.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988). Can the subaltern speak? In: Cary Nelson & Lawrence Grossberg (Hg.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (S. 271–313). Basingstoke: Macmillan.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2023). *Ausländeranteil an allgemeinbildenden Schulen: Ausländische Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 1995/96 nach Schularten*. Online verfügbar unter: https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/SchulenAllgem/AS_auslaender.jsp.
- Stein, Sharon; Andreotti, Vanssa; de Souza, Lynn Mario; Ahenakew, Cash & Suša, Rene (2020). Who decides? In whose name? For whose benefit? Decoloniality and its discontents. In: *On Education. Journal for Research and Debate*, 3 (7), 1–6.
- Steyn, Melissa & Vanyoro, Kudzai (2023). Critical Diversity Literacy: A framework for multicultural citizenship education. In: *Education, Citizenship and Social Justice, Online First*, 1–17. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/17461979231178520>.
- Steyn, Melissa & Dankwa, Serena O. (2021). Revisiting Critical Diversity Literacy. Grundlagen für das einundzwanzigste Jahrhundert. In: Serena Dankwa, Sara-Mee Filep, Ulla Klingovsky & Georges Pfruender (Hg.), *Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S. 39–58). Bielefeld: transcript.
- Tazanu, Primus (2023). On decolonizing anthropology: Postcolonial theorizing and collaborative methodologies. In: Mirjam Lücking, Anna Meiser & Ingo Rohrer (Hg.). *In Tandem – Pathways towards a Postcolonial Anthropology | Im Tandem – Wege zu einer postkolonialen Ethnologie* (S. 27–42). Wiesbaden: Springer VS.
- Thompson, Vanessa Eileen (2021). Rassismus an der Hochschule. Intersektionale Verstrickungen und Möglichkeiten des Abolitionismus. In: Serena Dankwa, Sara-Mee Filep, Ulla Klingovsky & Georges Pfruender (Hg.), *Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S. 131–149). Bielefeld: transcript.
- Tißeberger, Martina (2022). »Not quite/not white«. Eine Critical Whiteness-Perspektive auf die Rehabilitationspädagogik. In: Susanne Leitner & Ra-

- mona Thümmler (Hg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 24–43). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tuck, Eve & Yang, K.Wayne (2012). Decolonization is not a metaphor. In: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1 (1), 1–40.
- Van Katwyk, Trish & Seko, Yukari (2017). Knowing Through Improvisational Dance. A Collaborative Autoethnography. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 18 (2), Art. 1.
- Waghid, Zayd & Hibbert, Lisl (2018). Advancing Border Thinking through Defamiliarisation in Uncovering the Darker Side of Coloniality and Modernity in South African Higher Education. In: *South African Journal of Higher Education*, 32 (4), 263–283.
- Wekker, Gloria (2016). *White Innocence. Paradoxes of colonialism and race*. Durham: Duke University Press.

Sonderpädagogik und Inklusive Forschung

Die ambivalente Rolle von Sonderpädagogik und Sonderpädagog:innen im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten

Mandy Hauser

Einleitung

In der deutschsprachigen Forschungslandschaft ist das gemeinsame Forschen mit Menschen, denen eine geistige Behinderung zugeschrieben wird,¹ von Beginn an mit der Sonderpädagogik bzw. Wissenschaftler:innen mit Berufsabschlüssen im Bereich Sonderpädagogik verknüpft. Der als Inklusive Forschung bezeichnete Forschungsansatz zielt auf die umfängliche und intensive Beteiligung sogenannter Ko-Forschender an allen Teilen des Forschungsprozesses – von der Erstellung der Forschungsfrage bis zur Veröffentlichung der Ergebnisse (Hauser 2020). Als Ko-Forschende werden in diesem Zusammenhang zumeist Personen(-gruppen) adressiert, die formal nicht über Hochschulzugangsberechtigungen verfügen und somit originär keinen Zugang zum akademischen Feld haben.

Weiterführend ist die Zielstellung Inklusiver Forschung nicht nur durch die Partizipation und Inklusion im Forschungsprozess bestimmt, sondern bezieht sich auch auf die Veränderung gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse für Inklusion. Die angesprochene Verbindung von Sonderpädagogik und Inklusiver Forschung erscheint vor diesem Hintergrund zunächst irritierend und ist mit einer Reihe von Widersprüchen verbunden, die in diesem Beitrag als Verhältnisbestimmung vertieft besprochen werden.

Die Möglichkeiten, sich einer Verhältnisbestimmung zu nähern, sind vielfältig; sie soll hier mit den Konzepten *Allyship* und *Verdeckungen* erfolgen

1 Im Folgenden als Menschen mit Lernschwierigkeiten bezeichnet (u.a. Hauser 2020).

(Sumerau, Forbes, Denise et al. 2021; Bender, Flügel-Martinsen, Neuhaus et al. 2023). Dabei wird die Rolle von Sonderpädagogik respektive Sonderpädagog:innen in der Entwicklung, Etablierung und Umsetzung Inklusiver Forschung hinterfragt und über die Verdeckung als analytische Kategorie eine Auswahl an möglichen Widersprüchen und Ambivalenzen aufgezeigt.² Für die Argumentation wird zunächst in den Forschungsansatz Inklusiver Forschung eingeführt und dessen Entwicklung und Etablierung im deutschsprachigen Raum erläutert sowie ein Bezug zur Entwicklung in Irland, Großbritannien und im angloamerikanischen Raum hergestellt. Anschließend erfolgt eine forschungshistorische Einordnung, die zum Verständnis des heutigen Stands Inklusiver Forschung und deren Verhältnis zur Sonderpädagogik beiträgt. Daran anschließend wird das Konzept des Allyship skizziert und der Frage nachgegangen, ob Sonderpädagog:innen im Kontext Inklusiver Forschung als Allys in Erscheinung treten (können). Weiterführend werden ausgehend von den verschiedenen Rollen, die Sonderpädagog:innen bzw. Akademiker:innen in der Inklusiven Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten einnehmen, mögliche Verdeckungs geschehen im Verhältnis zwischen Sonderpädagogik und Inklusiver Forschung dargelegt. Abschließend erfolgen eine zusammenfassende Verhältnisbestimmung von Sonderpädagogik und Inklusiver Forschung und daran anknüpfend werden Fragen politischer Positionierung erörtert.

Zum Ansatz Inklusiver Forschung

Inklusive Forschung wird hier als ein möglicher Forschungsansatz im Rahmen Partizipativer Forschung verstanden. Partizipative Forschung gilt als »Oberbegriff für Forschungsansätze, die soziale Wirklichkeit partnerschaftlich erforschen« (von Unger 2014, S. 1). Partnerschaftliches Forschen bedeutet, dass soziale Akteure in unterschiedlicher Intensität am Forschungsprozess beteiligt sind und die Forschungsansätze trotz des gemeinsamen Fokus auf *Partizipation* doch auch mit unterschiedlichen Motiven und Zielstellungen arbeiten. Emanzipatorische Forschung als ein weiterer partizipativer Forschungsansatz

2 Dabei handelt es sich auch um eine selbstreflexive Vorgehensweise, da ich mich zu den Vertreter:innen Inklusiver Forschung zähle, die ein sonderpädagogisches Studium absolviert haben, und meine derzeitige Arbeitssituation mich zumindest der Bezeichnung nach sonderpädagogisch verortet.

zeichnet sich beispielsweise durch den politischen Anspruch aus, mit und für marginalisierte und unterdrückte Personen(-gruppen) zu forschen, und verfolgt das Hauptziel, die sozialen Verhältnisse emanzipatorisch zu verändern (vgl. Hauser 2020; Goeke 2016). Die sogenannte Aktions- und Handlungsfor- schung setzt ihren Schwerpunkt auf eine starke Praxisorientierung in der Zu- sammenarbeit mit Praxisakteur:innen und verfolgt das Ziel, durch die For- schung konkrete Veränderungsmöglichkeiten und Handlungsalternativen zu erarbeiten.

Die Bezeichnung Inklusive Forschung wird bisher vor allem für die partnerschaftliche Forschungszusammenarbeit zwischen Menschen mit Lernschwierigkeiten und akademisch Forschenden gebraucht und erfährt in diesem Sinne eine Engführung. Diese wird beispielsweise von Goeke (2016) kritisiert, die die Bezeichnung Inklusive Forschung aufgrund des ihr zu- grundeliegenden engen Inklusionsverständnisses als irreführend beschreibt. Der Zusatz *inklusiv* lege nahe, die Forschung würde sich auf alle Diversi- tätsdimensionen beziehen und daher je nach Forschungsthema und -frage diverse Personen und Personengruppen in den Forschungsprozess einbe- ziehen. Nachvollziehen lässt sich diese Engführung jedoch, wenn man sich die Geschichte der Bezeichnung ›Inklusive Forschung‹ anschaut. Sie wurde erstmals durch die britische Wissenschaftlerin Jan Walmsley (2001) geprägt, die zum damaligen Zeitpunkt konstatierte, dass in der erstarkenden Entwick- lung emanzipatorischer Forschung im Kontext von Behinderung Menschen mit Lernschwierigkeiten kaum eine Rolle spielten. Trotz der Etablierung der Disability Studies als eigenständige Disziplin im akademischen Feld seien sie, insbesondere wenn es um Fragen der aktiven Gestaltung, Kontrolle und Besitzrechte von und an Forschung geht, bisher ausgeschlossen gewesen (vgl. Goeke 2016; Hauser 2020; Walmsley 2001). Und selbst als Befragte nahmen sie nur höchst selten an Forschungsprojekten teil, da die Stellvertreter:innenbe- fragung gängige Forschungspraxis sei.

Insofern kann die Bezeichnung Inklusive Forschung nicht allein als Engführung oder Reduzierung auf den Personenkreis der Menschen mit Lernschwierigkeiten interpretiert werden, sondern auch im Gegenteil als Ruf danach, *alle* Personen als (potenzielle) Mitforschende in Betracht zu zie- hen. So würde auch ein Personenkreis berücksichtigt werden, der als höchst exkludiert beschrieben werden kann und aufgrund der Zuschreibung einer kognitiven Beeinträchtigung gerade von der kognitionsfixierten akademi- schen Praxis extrem weit entfernt war und ist. Deshalb definierten Walmsley und Johnson (2003) Inclusive Research als einen Forschungszugang, »in which

people with learning disabilities are active participants, not only as subjects but also as initiators, doers, writers and disseminators of research« (Walmsley & Johnson 2003, S. 9), ohne jedoch je davon zu sprechen, dass sich dieser Forschungsansatz in seiner Auslegung auf den Personenkreis der Menschen mit Lernschwierigkeiten reduzieren würde.

Im weiteren Verlauf der Entwicklung erfahren die Bezeichnung Inclusive Research und die damit verbundene Forschungspraxis in Großbritannien eine immer weitere Öffnung. Damit geht auch die Entwicklung einher, dass in der Forschungsförderung und in bestimmten Wissenschaftsbereichen Menschen mit Lernschwierigkeiten mit zunehmender Selbstverständlichkeit als aktive Beteiligte in die sie betreffende Forschung einbezogen werden (Schuppener & Hauser 2014). Inklusive Forschung wurde bereits 2014 von Melanie Nind als Sammelbegriff beschrieben für »partnership and user-led research, child-led research, peer research, community research, activist scholarship, decolonising research, community-based participatory research, participatory action research and democratic dialogue« (Nind 2014, S. 87).

Die Forderung nach einer Forschung von und für die Adressat:innen prägte mit einiger Verzögerung auch die deutschsprachige Forschungslandschaft im Kontext von Behinderung insbesondere ausgehend von den Vertreter:innen der Disability Studies. Doch ähnlich wie in Großbritannien wurden Menschen mit Lernschwierigkeiten als Personengruppe ohne akademische Vor- und Ausbildung vorerst nicht explizit mitgedacht. Während die AG Disability Studies bereits 2002 auf Initiative von Aktivist:innen der Behindertenbewegung gegründet wurde und sich zwar kleinschrittig, aber zunehmend im akademischen Sektor etablierte, erschienen erst einige Zeit später vereinzelte Publikationen, die den Fokus auf die Forschungszusammenarbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten legten und der Inklusiven Forschung auch im deutschsprachigen Raum den Weg ebneten (vgl. Buchner 2008; Buchner, Koenig & Schuppener 2011; Hauser 2013).

In der Inklusiven Forschung gilt Inklusion als Leitgedanke der Forschung auf verschiedenen Ebenen. Auf der Ebene der Erkenntnisproduktion wird Inklusion als Produkt verstanden, das aus der Forschung hervorgeht. Das 2023 erschienene *Inclusive Research Handbook* führt dazu aus: »Inclusive research is a vital part of product inclusion. It describes participatory research that actively engages a diverse set of people as collaborators throughout the entire end-to-end development process« (Geisel & Kemery 2023, S. 5). Hier wird auch die Ebene der inklusionsorientierten Gestaltung des Forschungsprozesses angesprochen, die bereits in den Anfängen Inklusiver Forschung von

Walmsley und Johnson (2003) in der Kennzeichnung des Forschungsansatzes formuliert wurde. In der Inklusiven Forschung gelten die *aktive* Partizipation und die Kontrolle der Beteiligten über den Forschungsprozess als leitende Prinzipien. Im Handbuch heißt es dazu weiter: »Inclusive research [...] enriches the methods already used today and helps to cut down on unintentional biases within teams by involving people with diverse perspectives in the product develop« (Geisel & Kemery 2023, S. 5), womit deutlich wird, dass im angloamerikanischen Sprachraum in Bezug auf die Adressat:innengruppe ein weites Inklusionsverständnis angelegt wird.

Im deutschsprachigen Raum ist jedoch auch weiterhin eine Fokussierung auf den Personenkreis der Menschen mit Lernschwierigkeiten zu beobachten, auch wenn beispielsweise die Initiative »AKTIF – Akademiker_innen mit Behinderung in die Teilhabe- und Inklusionsforschung« die Bezeichnung Inklusive Forschung in einer umfassenderen Form verwendet (vgl. AKTIF o.J.; Kellermann & Schröttle 2019). Bedenkt man den langwierigen Prozess der Öffnung von Hochschulen für Menschen, die formal nicht für die Arbeit an Hochschulen qualifiziert sind (vgl. Algermissen, van Ledden & Hauser 2021; Hauser 2020), und die nach wie vor starke Fokussierung akademischen Arbeitens auf die kognitive Leistungsfähigkeit sowie Kriterien wie Rationalität und Objektivität, ist dies nachvollziehbar. Und das Vorgehen, Inklusive Forschung »vom Letzten her« (Kettelhut 2006) zu denken und diejenige Personengruppe einzubeziehen, die aufgrund der Zuschreibung einer kognitiven Beeinträchtigung und weitreichender Exklusionserfahrungen am weitesten von Hochschulraum entfernt positioniert ist, kann insofern auch als progressiver Akt verstanden werden.

Forschungshistorische Einordnung

Wenn man sich die Entwicklungen der inklusiven Forschungscommunity im deutschsprachigen Raum ansieht, wird deutlich, dass sich bis vor Kurzem vornehmlich Sonderpädagog:innen für die Weiterentwicklung der Theorie und Praxis Inklusiver Forschung einsetzten – auch wenn sie sich ihrem akademischen Selbstverständnis und Profil nach inklusiv verorten (vgl. unter anderem Buchner, Koenig & Schuppener 2016; Kremsner, Buchner & Koenig 2016; Hauser 2020). Während Partizipative Forschungsansätze zwar ihren Ursprüngen nach aus den Gesundheits- und Sozialwissenschaften hervorgegangen sind, haben sie sich mittlerweile auch in anderen Disziplinen etabliert

(Clar & Wright 2019). In der Inklusiven Forschung gilt das bis heute nur für vereinzelte Projekte und Initiativen. Zu diesem Umstand konstatieren Hirschberg und Köbsell (2016, S. 558): »über Behinderung außerhalb der ›Sonderwissenschaften‹ wie Heil- Sonder- und Rehabilitationswissenschaften zu forschen und zu lehren, erweist sich hierzulande als äußerst schwierig« – und ich würde ergänzen, dass dies insbesondere für die Forschung mit dem Personenkreis Menschen mit Lernschwierigkeiten gilt.

Aus der Geschichte der sozialwissenschaftlichen Forschung lässt sich able- sen, dass der Fokus auf Menschen mit Lernschwierigkeiten als *soziale* Gruppe lange Zeit unberücksichtigt blieb. Um das zu verstehen, ist es notwendig, einen Blick in die Forschungsgeschichte zu werfen. Unter anderem begründet durch die vorherrschende defizitäre, medizinische Perspektive stand zur Zeit vor dem und während des Nationalsozialismus die Forschung an und über Menschen mit Lernschwierigkeiten im Vordergrund und erstreckte sich von Versuchen der Heilung, beispielsweise durch die Infektion mit dem Malariaerreger als sogenannte Malariatherapie (Bergdolt 2004), bis hin zu menschenverachtenden medizinisch, militärisch und rassenideologisch in- tendierten Experimenten mit oft tödlichem Ausgang (Schulze 2012). Und auch nach der NS-Zeit und dem Verbot von Versuchen an Menschen unter anderem durch den Nürnberger Kodex (Bergdolt 2004) prägte die medizinische Per- spektive die Forschung im Kontext von Behinderung, die sich vornehmlich auf die »Heilung, Vermeidung und Verbesserung, sprich medizinische Rehabili- tation und therapeutische Behandlung der gesundheitlichen Schädigungen« (Hauser 2020, S. 38) ausrichtete.

In den wissenschaftlichen Disziplinen der Rehabilitationspädagogik so- wie der Heil- und Sonderpädagogik ging es seit den 1960er Jahren um die durch empirische Erkenntnisse gestützte Verbesserung der Fürsorge, Pfl- ege und Pädagogik für Menschen mit Behinderung, die von einer nach wie vor konsequenten Objektivierung der in den Blick genommenen Personen geprägt war. Erst allmählich und insbesondere mit der Veröffentlichung und deutschsprachigen Übersetzung der sogenannten Stigma-Studie von Erving Goffman (1975) erweiterte das soziale Modell von Behinderung den medizinischen Blick und die Forschung im Kontext von Behinderung erfuhr dementsprechend eine disziplinäre Erweiterung in das Feld der Sozialwissen- schaften hinein – auch wenn »der Mainstream der Sonderpädagogik [...] auch noch in der Gegenwart an einem interventionsorientierten Ansatz [festhält], der auf die Behandlung individueller Defizite zielt und dabei soziale, vor allem aber gesellschaftliche Aspekte kaum thematisiert« (Willmann 2023, S. 191).

Dennoch wurde bereits in den 1970er Jahren insbesondere durch Aktivist:innen der Behindertenbewegung Kritik an einer ableistischen Perspektive in der Forschung laut, die nahezu ausschließlich von Forscher:innen ohne Behinderungserfahrung geplant und durchgeführt wurde (Hirschberg & Köbsell 2016). Analogien lassen sich hier beispielsweise zur Entwicklung der Frauen- und Geschlechterforschung und ihrer Kritik an der hegemonial androzentristisch geprägten Forschung ziehen (u.a. Fox-Keller 2007; Paulitz 2017). Im Rahmen eines emanzipatorischen Prozesses etablierten sich die Disability Studies als Wissenschaft, die sich gegen die bisher gängige Praxis der Objektivierung zur Wehr setzte und den Status von Menschen mit Behinderungserfahrung als gesellschaftliche Akteure vom Forschungsobjekt zum Forschungssubjekt veränderte. Das bedeutete nicht nur, vom Forschungsthema betroffene Personen in den Forschungsprozess einzubeziehen, sondern, dass Menschen mit Behinderungserfahrung als Selbstvertreter:innen von Grund auf als Wissenschaftler:innen alle Aspekte wissenschaftlichen Arbeitens mitbestimmen sollten. Dabei wurden wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Zielstellung miteinander verknüpft: »Disabled People have challenged their social exclusion through their politics and disability studies have developed to accompany this politicization: to assist disabled people in their fight for full equality« (Goodley 2011, S. 2).

Damit sind die Disability Studies ähnlich wie die Frauen- und Geschlechterforschung das Ergebnis eines emanzipatorischen Prozesses, dessen Protagonist:innen auch in Bezug auf die akademische Wissensproduktion zuvor marginalisiert wurden. Die Wissenschaftler:innen der Disability Studies agierten und agieren in der Regel mit einem akademischem Bildungshintergrund, d.h., sie haben Abschlüsse erworben, die ihnen zumindest formal einen Hochschulzugang ermöglichen (Schuppener & Hauser 2014). Dadurch konnten sie ab einem bestimmten Punkt der Entwicklung aus der Institution in die Intuition hineinwirken. Hier wird ein entscheidender Unterschied zwischen der Entwicklung und Etablierung der Inklusiven Forschung und der gemeinsamen akademischen Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten sichtbar, da sie Personen adressiert, die, wie oben bereits beschrieben, eben nicht über die formale Qualifikation einer Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Daher ist die Inklusive Forschung zunächst auf akademische Akteur:innen angewiesen, die sich dafür einsetzen, den Forschungsprozess inklusiv zu öffnen bzw. der Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Hochschulbereich den Weg ebnen, solange diese Personengruppe nicht auch selbstverständlicher Teil der Hochschule ist.

Dieser Einsatz für die Belange von Menschen mit Lernschwierigkeiten könnte als eine Form des Allyship gelesen werden – auch wenn dies von akademischer Seite bisher nicht so bezeichnet wird. Das Konzept des Allyship ist seiner Intention nach jedoch keine Selbstbezeichnung, sondern bezieht sich auf antidiskriminierende, sich verbündende Haltungen und Handlungen privilegierter Personen mit dem übergreifenden Ziel, durch das eigene Handeln einen Beitrag zur Bekämpfung sozialer Ungleichheit zu leisten (Sumerau et al. 2021). Deshalb sehe ich die Frage, ob Sonderpädagog:innen im Kontext Inklusiver Forschung als Allys in Erscheinung treten (können), als *eine* Möglichkeit, die Rolle zumeist nicht-behinderter Akademiker:innen in der Entwicklung, Verbreitung und Etablierung Inklusiver Forschung zu erfassen und (selbst-)kritisch zu beleuchten.

Sonderpädagog:innen als Allys?

Als Ally gilt eine Person, »die gewisse strukturelle Privilegien besitzt und sich mit Menschen verbündet, die diese Privilegien nicht haben, sondern Diskriminierung erfahren. [...] Dabei geht es immer darum, aus der jeweiligen privilegierten Position heraus selbstreflexiv, also im Bewusstsein um die eigenen Privilegien, gegen Diskriminierung vorzugehen« (Bönkost 2021, S. 2). Die Bewusstwerdung über die eigenen Privilegien und deren kritische Reflexion sind somit wesentlicher Bestandteil des Konzepts. Weiterführend geht es darum, auf der Basis der reflexiv gewonnenen Erkenntnisse und auch unter Nutzung der eigenen Privilegien als Verbündete zu handeln – wobei die Praxis des Allyship unterschiedliche Formen annehmen kann, sich aber immer in der Verantwortung der Allys zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse widerspiegelt (Bönkost 2021; Sumerau et al. 2021).

Würden Sonderpädagog:innen im Kontext Inklusiver Forschung für Menschen mit Lernschwierigkeiten als Verbündete agieren, ginge es um Privilegien auf mehreren Ebenen und aus mehreren Perspektiven, die sich vor allem aus den differenten Rollen ergeben. Dem Konzept des Allyship nachgehend, geht es unter anderem darum, Folgendes zu reflektieren: (1) als Bürger:in die eigene Nicht-Behinderung und damit verbundene Nicht-Erfahrungen in gesellschaftlichen Kontexten; (2) als Sonderpädagog:in die Macht und Deutungshoheit aufgrund des Status als Fachvertreter:in; (3) als Wissenschaftler:in den eigenen Bildungshintergrund und das selbstverständliche Agieren im akademischen Raum sowie den damit verbundenen sozialen Status; sowie (4) als

Produzent:in wissenschaftlicher Erkenntnisse Aspekte epistemischer Gewalt (Brunner 2020). Diese Rollen und umfangreichen Privilegien sind eng miteinander verwoben, stabilisieren sich gegenseitig und sind strukturell tief verankert, so dass sie mit einem einfachen »Check your Privilege«-Anspruch nicht erfasst, geschweige denn ausreichend umfassend reflektiert werden können. Zumal sich außerdem ganz entscheidend die Frage nach dem Motiv der Wissenschaftler:innen stellt, sich in dieser Weise für die Belange von Menschen mit Lernschwierigkeiten einzusetzen.

In Folge #33 der Podcasts *Die neue Norm* wird Silke Georgi als nicht-behinderte Allyship-Expertin gefragt, warum sie sich als Ally engagiert und was es ihr bringt, sich für Menschen mit Behinderung einzusetzen. Und sie antwortet: »Ich kämpfe nicht für euch. [...] Ich setze mich ein für eine sozialere Welt« (Die Neue Norm 2022). Auch wenn diese Form des Aktivismus sicher viele Allies auch im Kontext Inklusiver Forschung motiviert, so ist in den meisten Fällen die Frage der Motivation vermutlich *nicht* so einfach zu beantworten, vor allem vor dem Hintergrund, dass nicht alle individuellen Motive bewusst erfahrbar sind. Insbesondere für die Verbindung von Sonderpädagogik respektive Sonderpädagog:innen und Inklusiver Forschung scheint sie mindestens vielfach komplexer und verlangt eine Perspektive, die nicht auf der individuellen Ebene stehenbleibt, sondern sich den strukturellen Gegebenheiten zuwendet. In diesem Zusammenhang greife ich auf die Kategorie der Verdeckung zurück, die ich ausgehend von den eben exemplarisch gekennzeichneten Privilegien für das Verhältnis von Sonderpädagogik und Inklusiver Forschung konkretisiere (Bender et al. 2023).

Verdeckungen im Verhältnis Sonderpädagogik und Inklusive Forschung

Bender et al. (2023) führen in die Kategorie der Verdeckung über die Beobachtung ein, »dass unsere demokratischen Gegenwartsgesellschaften zwar durch eine inklusive Semantik der Gleichheit geprägt sind, sich aber in ihnen gleichzeitig weiterhin massive Ausschlussverhältnisse finden lassen, die oftmals in verdeckter Form auftreten« (ebd., S. 10). Die Autor:innen führen weiter aus, dass Inklusion vielfach zu Exklusion führt bzw. auch demokratische Ordnungen konstitutiv durch ein Verhältnis von Inklusion und Exklusion, Einschließen und Ausschließen, geprägt sind (ebd.). Das Verhältnis der Prozesse von Inklusion und Exklusion lässt sich als relational, vielfältig miteinander verwo-

ben und untrennbar zusammengehörig bestimmen und zeigt sich im historischen Rückblick auch darin, dass sich im intensiven Wandel gesellschaftlicher Verhältnisse trotz zeitweiliger Dominanz keiner der beiden je gänzlich aufgehoben hat und sich beide Prozesse als höchst different und veränderlich zeigen (Lanwer 2015; Hauser et al. 2022). Aus diesem sich wandelnden Verhältnis entspringen Ambivalenzen und Widersprüche, die sowohl sein Produkt sind als auch für die Beziehung zwischen Inklusion und Exklusion »die Quelle, ihre Entwicklung und Veränderung« (Lanwer 2015, S. 160). Das heißt, egal, ob wir eine Gesellschaft als Ganzes oder gesellschaftliche Teilbereiche in den Blick nehmen, stellt sich das Ideal einer vollständigen Inklusion als Illusion dar, die unabhängig von der jeweiligen Intervention nie zu erreichen ist (Bender et al. 2023). Wenn dieser Umstand bei der Betrachtung und Analyse inklusiver Prozesse berücksichtigt wird und mit Hilfe der Verdeckung als analytischer Kategorie Widersprüche und Ambivalenzen sichtbar werden, entsteht die Chance einer echten Auseinandersetzung. Für die Inklusive Forschung im Kontext der Sonderpädagogik kann davon ausgegangen werden, dass sich Verdeckungsge-schehen auf unterschiedlichen Ebenen ereignen. Auch wenn diese hier nicht empirisch analysiert werden, sollen im Folgenden doch Hinweise darauf gegeben werden, wo die Verdeckungen wirksam werden könnten und was das für das Verhältnis von Sonderpädagogik und Inklusiver Forschung bedeutet.

Dazu werden die im vorherigen Abschnitt aufgelisteten Privilegien hinzugezogen, die gerade im Kontext Inklusiver Forschung für die Sonderpädagog:innen von Bedeutung sein können.

(1) In der Rolle als Bürger:in – die eigene Nicht-Behinderung und damit verbundenen Nicht-Erfahrungen in gesellschaftlichen Kontexten

Menschen, die mit der Zuschreibung einer geistigen Behinderung leben, machen im Verlauf ihres Lebens weitreichende Exklusionserfahrungen bis hin zur Außerkraftsetzung von bürgerlichen Rechten und sind in vielen gesellschaftlichen Kontexten nahezu unsichtbar.

»In Schule, Ausbildung, Arbeit und Freizeit bleiben sie nach wie vor in exklusiven Settings verortet, werden in gesonderten Fahrzeugen zu gesonderten Einrichtungen gefahren, von gesonderten Personen unterrichtet, betreut und unterstützt, um anschließend in eigens für den Personenkreis gestalteten Freizeitaktivitäten teilzunehmen« (Hauser 2020, S. 12).

Die Exklusion und Verbesonderung erzeugt nicht nur in den genannten gesellschaftlichen Teilbereichen außerhalb von Sondereinrichtungen eine Unsichtbarkeit, diese spiegelt sich auch in wissenschaftlichen Zugängen und Feldern wider. Nicht ganz zufällig waren es aus dieser Perspektive Sonderpädagog:innen, die sich sich vor allem im deutschsprachigen Raum erstmals für gemeinsame, partizipative Forschungsaktivitäten mit dem Personenkreis Menschen mit Lernschwierigkeiten einsetzten. Denn der Personenkreis war lange Zeit auch im Rahmen der aktivistischen Behinderten(selbst)vertretung bis zur Gründung des Netzwerks People First Deutschland (2001) nicht oder nur vereinzelt präsent und – so zeigt es die Geschichte der Disability Studies – blieb lange auch aus der Forschung ausgeschlossen. Doch soll an dieser Stelle zunächst dem Status von Sonderpädagog:innen als Bürger:innen ohne Behinderungserfahrungen nachgegangen werden.

Ein Ausgangspunkt der Überlegungen zur Partizipativen Forschung ist die Grundannahme, dass Wissen und Wissensproduktion immer situiert stattfindet – einerseits in Abhängigkeit von den individuellen Erfahrungen der Forscher:innen, andererseits in Abhängigkeit von den sozialen, historischen, kulturellen und anderen Bedingungen, unter denen Wissen und Erkenntnisse produziert werden (Brunner 2021; Hark 2007). Situiert bedeutet auch, dass normative Erwartungen und Ansprüche den Forschungskontext mit beeinflussen. Auf die Inklusive Forschung übertragen könnten das normative Ansprüche der nicht-behinderten Akademiker:innen sein, die sich auf die Inklusion der adressierten Personen(-gruppe) beziehen. Der Einschluss beziehungsweise der Wille zum Einschluss, zum gemeinsamen Forschen, wird als gegeben vorausgesetzt, und ebenso normativ kann sich die Erwartung daran gestalten, wie sich dieses »Gemeinsame« im Forschungsprozess letztlich realisiert oder realisieren müsste. Doch auch bezogen auf den Erkenntnisprozess kann im inklusiven Forschungsprozess die Erwartungshaltung an die (zugeschriebenen) Erfahrungen der Ko-Forschenden mit Lernschwierigkeiten eine Rolle spielen. Dabei kann es beispielsweise um die Erwartungen und situativen Deutungen gehen, wie sich welche vermeintlichen Erfahrungen wo im Forschungsprozess zeigen oder zeigen müssten. Oder auch um die ableistischen Erwartungen an die (Un-)Fähigkeiten der Ko-Forschenden und ihre Wirkungsweisen in der Forschung.

(2) In der Rolle als Sonderpädagog:in – die Macht und Deutungshoheit aufgrund des Status als Fachvertreter:in

Böhm-Kasper et al. (2023, S. 115) gehen dem Gedanken nach, »dass die wissenschaftliche Wahrnehmung bestimmter Phänomene der Wirklichkeit durch die jeweilige Ausbildung hineinsozialisiert (oder auch bewusst gebildet) und letztendlich eine spezifische Weltsicht entwickelt wird«. Ähnlich beschreibt Engler (1990) unter Verweis auf einen fachspezifischen Habitus die Einsozialisation von Studierenden. Den Gedanken weiterführend kann vermutet werden, dass bereits in der Motivation, sich für einen bestimmten Ausbildungsgang zu entscheiden, eine Weltsicht mitschwingt, die unter Umständen während des Studiums bestätigt und gefestigt wird. Nicht wenige Sonderpädagog:innen entscheiden sich beispielsweise für das Studium, da es entweder im nahen Familienumfeld Sonderpädagog:innen gibt und/oder sie vor dem Studium in sonderpädagogischen Institutionen gearbeitet haben. Für die Sonderpädagogik könnte das bedeuten, dass beispielsweise die caritativen Motive zu helfen, zu heilen, zu fördern die Wahl des Studiums (mit-)bestimmen und letztlich zu einer Weltsicht werden, die Wahrnehmung und Handlungsweisen entsprechend beeinflusst. Es kann angenommen werden, dass Sonderpädagog:innen trotz aller inklusiven Orientierung diese Weltsicht nicht gänzlich abschütteln können und sie so auch in ihr wissenschaftliches Arbeiten hineinwirkt bzw. sie in gewisser Weise immer auch Fachvertreter:innen bleiben. Das hat nicht nur mit der individuellen Berufswahl einzelner Personen zu tun, sondern auch mit der Sonderpädagogik als Fachdisziplin, ihrer weitreichenden, historisch tief verwurzelten exklusiven, caritativen und paternalistischen Ausrichtung und den Strukturen, die sie mitbestimmt. In diesem Sinne kann von einem Erbe der Sonderpädagogik gesprochen werden, das sich auch in inklusiven Settings nicht gänzlich auflösen kann und den inklusiven Anspruch unter Umständen konterkariert.

Für die Inklusive Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten bedeutet das ein Machtverhältnis zwischen den Sonderpädagog:innen, die sich qua disziplinärer Verortung in bestimmter Art und Weise bewusst wie unbewusst positionieren, und den Forscher:innen mit Lernschwierigkeiten, die originär die Adressat:innen sonderpädagogischer Arbeit sind. Zumal sonderpädagogische Interventionen sich als »Arbeit mit Anderen« vollziehen – »primär mit Blick auf *das Andere* und vor dem Hintergrund einer machtvollen, aber unausgesprochenen ›Normalität«, [...] verbunden mit der Gefahr der Ausgrenzung und des Othing« (Riegel 2016, S. 7). Othingprozesse

sind vor diesem Hintergrund auch im Kontext Inklusiver Forschung als Herausforderung zu markieren. Die »Arbeit mit Anderen« (ebd.) macht sich auch in dem Verhältnis von Nähe und Distanz der Sonderpädagog:innen zu den Forschungsthemen und zu den Ko-Forschenden bemerkbar. Ihr Status als Fachvertreter:innen impliziert beide Aspekte: Nähe, da die Forschungsthemen und beforschten Lebensrealitäten immer auch Teil fachspezifischer sonderpädagogischer Auseinandersetzungen sind und die Sonderpädagogik nahezu immer Teil dieser Lebensrealitäten ist. Distanz, da die Lebensrealitäten, Erfahrungen und damit verbundene Perspektiven der Sonderpädagog:innen sich von denen der Ko-Forschenden und beforschten Lebensrealitäten meist gravierend unterscheiden – was das (er)forschende Hineinwirken in diese Lebenswelten samt möglicher (Nicht)Veränderungen auch aus ethischer Perspektive zu einer Herausforderung macht.

Mit der Rolle als *Sonderpädagog:innen* und deren gemeinsamer Forschungsarbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, die aus Fachperspektive als Adressat:innen (sonder)pädagogischer Interventionen markiert werden, ist zudem die Gefahr der Pädagogisierung Inklusiver Forschung durch die sonderpädagogischen Fachvertreter:innen verbunden und gleichsam die Herausforderung, den empirischen Erkenntnisgewinn nicht aus den Augen zu verlieren. Dieser Umstand wird in der Literatur zur Inklusiven und Partizipativen Forschung immer wieder diskutiert (vgl. u.a. Hauser & Kreamsner 2018; Flick & Herold 2021; Aghamiri 2022) und ein Blick in die Praxis der als inklusiv bezeichneten Forschung zeigt, dass eine vertiefte reflexive Auseinandersetzung über die sonderpädagogische Verortung und deren Implikationen auch in diesem Kontext unabdingbar ist.

(3) In der Rolle als Wissenschaftler:in – der eigene Bildungshintergrund und das selbstverständliche Agieren im akademischen Raum und der damit verbundene soziale Status

Die Arbeit im akademischen Raum erfordert eine Reihe an Qualifikationen, die den Zugang zur Hochschule ermöglichen oder beschränken. Akademiker:innen haben zumeist einen langen kraft- und zeitintensiven Bildungsweg absolviert, um als Wissenschaftler:innen tätig sein zu können. Auch deshalb ist die akademische Arbeit durch »besondere soziale Anerkennung und hohe symbolische Wertschätzung« (Goeke & Kubanski 2012) gekennzeichnet. Graf (2015) beschreibt die im Hochschulsektor tätigen Wissenschaftler:innen als Teil einer Elite mit teils weitreichendem Einfluss auf die Rahmenbedingungen und In-

halte wissenschaftlichen Arbeitens. Als Kehrseite des Elitestatus befinden sich Wissenschaftler:innen untereinander in einer dauernden Konkurrenzsituation und die institutionellen Strukturen sind durch Machtverhältnisse und konflikthafte Beziehungskonstellationen geprägt. »Daraus geht hervor, dass Wissenschaft nicht ausschließlich uneigennützig der Produktion wissenschaftlichen Wissens dient, sondern immer auch einen Kampf um eine möglichst hohe Positionierung innerhalb des wissenschaftlichen Feldes beinhaltet« (Hauser, Schuppener & van Ledden 2022, o. S.; mit Verweis auf Graf 2015). Daran anknüpfend sind auch Akademiker:innen im Kontext Inklusiver Forschung diesen Strukturen unterworfen – akademische Weiterqualifizierung, der Kampf um Anerkennung eigener wissenschaftlicher Leistungen und der Erhalt des hart erarbeiteten Status sind Teil der täglichen Arbeit. Daher kann Inklusive Forschung keine altruistische Dienstleistung sein und die darin tätigen Akademiker:innen keine ausschließlich an Emanzipation und Empowerment orientierten Unterstützer:innen. Dennoch zielt Inklusive Forschung darauf ab, dass Menschen einen Platz im Wissenschaftsbetrieb erhalten, die mindestens formal keine Zugangsberechtigung haben. Und es stellt sich die Frage, ob Akademiker:innen wirklich bereit sind, Platz zu machen und ihre eigenen Interessen zurückzustellen oder diese zumindest offenzulegen? Oder ob auch hier von einem Verdeckungsgeschehen ausgegangen werden muss, indem beispielsweise Tendenzen der Vereinnahmung Inklusiver Forschung für die eigene wissenschaftliche Karriere unausgesprochen und damit unhinterfragt bleiben?

(4) In der Rolle als Produzent:in wissenschaftlicher Erkenntnisse – Aspekte epistemischer Gewalt

Als epistemische Gewalt kann nach Brunner (2020), ausgehend von der grundlegenden Annahme der Situiertheit von Wissen, eine Form der Gewalt bezeichnet werden, die im Wissen selbst, seinem Entstehungsprozess und seiner Organisation angelegt ist. Die Theorie der epistemischen Gewalt geht davon aus, dass Wissenschaft zur Stabilisierung und Reproduktion gewaltförmiger gesellschaftlicher Verhältnisse beiträgt. Diese Form wissenschaftlicher Gewalt zeigt sich besonders dann, »wenn es darum geht, wessen und welches Wissen als legitim, anerkennungswürdig, objektiv und universal gültig definiert wird – und wozu welches Wissen gesellschaftlich und politisch dient« (Brunner 2021, o. S.).

Ihrem Ansatz nach versucht die Inklusive Forschung genau hier anzuknüpfen und als betroffenenkontrollierte Forschung ebene Personen(-

gruppen) in die Forschung einzubeziehen, deren Perspektiven vormals exkludiert und marginalisiert wurden (Walmsley & Johnson 2003). Doch gerade in der Forschung mit Menschen, die aufgrund ihrer Bildungssituation über wenig bis keine Forschungserfahrung verfügen, sind zur Vermittlung der erforderlichen Kompetenzen und zur Eröffnung der Möglichkeit gemeinsamen Forschens zunächst Unterstützer:innen notwendig, die wiederum mit ihrem Hintergrund den Forschungsprozess und die akademische Wissensproduktion im Sinne epistemischer Gewalt beeinflussen können. Für die in der hier besprochenen Weise umgesetzte Inklusive Forschung sind das nicht-behinderte Sonderpädagog:innen, die einen spezifischen Blickwinkel auf den adressierten Personenkreis und die gesellschaftlichen Verhältnisse einbringen, sodass sich auch hier die Frage des Verhältnisses von Macht, Wissen und Repräsentanz stellt – doch nicht nur das und nicht nur für den Forschungsprozess selbst. Die Gefahr der Konstruktion und Reproduktion von »Andersheit« durch Othering, die Essentialisierung von Behinderung, die Reproduktion von Stereotypen und die Reifizierung und Festigung von Differenz- und Normalitätskonstruktionen, die zur Aufrechterhaltung der hegemonialen Ordnungen beiträgt (Bruhn & Homann 2020; Riegel 2016), spielt im gesamten Spektrum akademischer Arbeits- und Wirkungsbereiche eine Rolle – vom Anstoß inklusiver Projekte und der Identifizierung und Anrufung der (potentiellen) Ko-Forschenden als marginalisiert (Flick & Herold 2021) bis in die Bereiche öffentlicher Darstellung von Projekten und gemeinsamer Forschungsarbeit. Dabei ist auch zu beobachten, dass die Verwendung des Terminus *inklusive* die Gefahr impliziert, Inklusive Forschung zu einem Label zu machen, das der Verdeckung der genannten Mechanismen Vorschub leistet und damit die kritische und offene Auseinandersetzung mit den Ambivalenzen und Widersprüchen inklusiver Forschungspraxis verhindert. Diese »Feigenblatt-Manier« kann ebenso als ein Akt epistemischer Gewalt verstanden werden, da sie nicht dazu beiträgt, die Machtverhältnisse zu hinterfragen oder zu verändern, sondern sie gegenteilig über die Verdeckung exklusiver und exkludierender Praktiken verfestigt und damit hegemoniekritische Veränderungen verunmöglicht.

Ausblick

Für den Forschungsansatz Inklusive Forschung gilt das, was von Hauser et al. (2022) auch für die Inklusionsforschung festgehalten wurde: »Es stellt

sich nicht die Frage, *ob* sie sich als politisch versteht, sondern *wie* sie sich politisch positioniert« (Hauser et al. 2022, o. S.). Gerade aufgrund des engen Verhältnisses von Sonderpädagogik und Inklusiver Forschung als gemeinsames Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten muss dem Forschen eine Haltung zugrunde liegen, die sich an der emanzipatorischen Forschung orientiert und sich aus postkolonialer Perspektive der gewaltvollen Verhältnisse, in denen sie agiert und die sie unter Umständen reproduziert, bewusst ist. Mit Blick auf die in diesem Beitrag dargestellten Verdeckungsgefahren und -geschehen stellt sich die Frage, ob das möglich ist oder ob die Verortung des gemeinsamen Forschens mit Menschen mit Lernschwierigkeiten in sonderpädagogischen Settings nicht – trotz besserer Absicht – immer auch Widersprüche und Ambivalenzen nach sich zieht, die das Anliegen Inklusiver Forschung als *Forschung für Inklusion* konterkarieren. Eine andere Lesart wäre, die immanenten Widersprüche als Chance zu einer tiefen Auseinandersetzung zu verstehen und auch hierüber das Verhältnis von Inklusion und Exklusion kontinuierlich auszuloten.

Die Forderung, die eigenen Privilegien, Normen und Denk- und Verhaltensmuster der akademisch Forschenden im Sinne einer Hegemonieselbstkritik (Brunner 2017b) »identitär-biografisch und machtanalytisch-strukturell« (Flick & Hoppe 2021, S. 34) zu reflektieren, ist in diesem Zusammenhang zwar von wesentlicher Relevanz, kann jedoch nicht die einzige Antwort sein. Inklusiv zu forschen verlangt eine inklusive politische Haltung, die auf individueller wie auf struktureller Ebene deutlich werden muss. Teil der inklusiven politischen Haltung kann eine Kultur des *Zuhörens* sein, die Brunner (2017a) nicht als individuelle Fähigkeit, sondern als eine politische Entscheidung kennzeichnet und die aus dieser Denkrichtung nicht allein einen Prozess auf individueller Ebene anspricht, sondern die Strukturen des wissenschaftlichen Feldes herausfordert. Als *schweigendes Zuhören* ist hier zum einen die Aufmerksamkeit für das Gegenüber sowie dessen Sprechen oder auch Verweigerung zu sprechen gemeint und zum anderen die Haltung, die eigenen Sprech- und Handlungspositionen sowie deren Rahmenbedingungen kritisch zu hinterfragen (ebd.). Brunner (2017a, S. 55) spricht davon, »die politischen und sozialen Verantwortungsträger_innen und die gesellschaftlich Privilegierten institutionell zum Zuhören [zu] zwingen« und fragt an anderer Stelle, »was die Voraussetzungen dafür sind, dass die Privilegierten (zu)hören können, wollen und dies auch tun« und fordert dazu auf, »jene Rahmenbedingungen genauer in den Blick [zu] nehmen, die dieses Zuhören erleichtern oder erschweren« (ebd., S. 62f.). Wenn wir dieser Aufforderung im Kontext Inklusiver Forschung

nachkommen, dann gilt es, das Verhältnis von Differenz, Macht und Wissen und die Rolle der Sonderpädagogik bzw. Sonderpädagog:innen in diesem Verhältnis kontinuierlich im Blick zu behalten – gerade im gemeinsamen Forschen mit Menschen, die bisher aufgrund weitreichender Exklusion und der Zuschreibung einer kognitiven Beeinträchtigung weit davon entfernt sind, selbstverständlicher Teil der Hochschulen zu sein.

Literatur

- Aghamiri, Kathrin (2022). Ist das jetzt partizipative Forschung oder gute Soziale Arbeit? Erfahrungen und Überlegungen zu einem möglichen Zusammenhang. In: *Widersprüche* 42, 13–24.
- Algermissen, Pia; van Ledden, Hannah & Hauser, Mandy (2020). Inklusion ist (k)eine Frage der Persönlichkeit. Inklusive Kompetenzen institutionell verankern. In: *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 2. Online verfügbar unter: <http://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/23>.
- AKTIF – Akademiker_innen mit Behinderung in die Teilhabe- und Inklusionsforschung (o.J.). *Inklusive Forschung darf kein Wettbewerbsnachteil sein*. Online verfügbar unter: <https://www.aktiv-projekt.de/files/aktiv/pdf/AKTIF-Kampagne-%20Förderrichtlinien.pdf>.
- Bender, Saskia; Flügel-Martinsen, Oliver; Neuhaus, Till; Peters, Manoel; Tiefenthal, Gerrit & Vogt, Michaela (2023). Vorwort. In: Saskia Bender, Oliver Flügel-Martinsen & Michaela Vogt (Hg.), *Verdeckungen: Interdisziplinäre Perspektiven auf gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse* (S. 9–14). Bielefeld: transcript.
- Bergdolt, Klaus (2004). *Das Gewissen der Medizin. Ärztliche Moral von der Antike bis heute*. München: Beck.
- Böhm-Kasper, Oliver; Demmer, Christine; Dizinger, Vanessa & Gausling, Pia (2023). Überlegungen zum Verdeckungsgeschehen in der empirischen Forschung zu Inklusion. In: Saskia Bender, Oliver Flügel-Martinsen & Michaela Vogt (Hg.), *Verdeckungen: Interdisziplinäre Perspektiven auf gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse* (S. 111–135). Bielefeld: transcript.
- Bönkost, Jule (2021). White Allyship: Keine Selbstbeschreibung, sondern Handeln. In: *IDB Paper No. 9*. Berlin: Institut für diskriminierungsfreie Bildung. Online verfügbar unter: https://diskriminierungskritische-bildung.de/wp-content/uploads/2021/07/IDB-Paper-No-9_White-Allyship.pdf.

- Bruhn, Lars & Homann, Jürgen (2020). Wer spricht denn da? Kritische Anmerkungen zum Konzept der Selbstbetroffenheit. In: David Brehme, Petra Fuchs, Swantje Köbsell & Carla Wesselmann (Hg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (S. 82–88). Weinheim: Beltz.
- Brunner, Claudia (2017a). Vom Sprechen und Schweigen und (Zu)Hören in der Kolonialität des Wissens. Paradoxe Überlegungen zur Analyse, Kritik und Entgegnung (nicht nur) epistemischer Gewalt. In: Helmuth A. Niederle (Hg.), *Sprache und Macht* (S. 30–71). Posen: Löcker.
- Brunner, Claudia (2017b). Von Selbstreflexion zu Hegemonieselbstkritik. In: *S+F Sicherheit und Frieden*, 35 (4), 196–201.
- Brunner, Claudia (2020). *Epistemische Gewalt. Wissenschaft und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Bielefeld: transcript.
- Brunner, Claudia (2021). Schon immer politisch. Interview mit Claudia Brunner. In: *DUZ Magazin 05/2021*. Online verfügbar unter: <https://www.duz.de/beitrag/!/id/1110/schon-immer-politisch>.
- Buchner, Tobias; Koenig, Oliver & Schuppener, Saskia (Hg.) (2016). *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buchner, Tobias; Koenig, Oliver & Schuppener, Saskia (2011). Gemeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung. Geschichte, Status quo und Möglichkeiten im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention. In: *Teilhabe. Fachzeitschrift der Lebenshilfe*, 50 (1), 167–168.
- Buchner, Tobias (2008). Das qualitative Interview mit Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung. Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In: Gottfried Biewer, Mirella Luciak & Mikael Schwinge (Hg.), *Begegnungen und Differenzen: Menschen-Länder-Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik* (S. 516–528). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Clar, Christine & Wright, Michael T. (2019). *Partizipative Forschung im deutschsprachigen Raum – eine Bestandsaufnahme*. Online verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/html/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-3246>.
- Die Neue Norm #33: *Allyship*. Online verfügbar unter: <https://dieneuenorm.de/transkript/allyship-transkript>.
- Engler, Stefanie (1990). Die Illusion des Gleichheitsdenkens/Einsozialisation in die Hochschule als Beitrag zur Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Peter Büchner, Heinz-Hermann Krüger & Lynne Chisholm (Hg.), *Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Zum Wandel der Lebenslagen von Kin-*

- den und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland und in Großbritannien (S. 163–176). Opladen: Leske und Budrich.
- Flick, Sabine & Herold, Alexander (2021). Epistemischer Paternalismus und transformative Reflexivität? Zur immanenten Kritik der partizipativen Forschung. In: Sabine Flick & Alexander Herold (Hg.), *Zur Kritik der partizipativen Forschung. Forschungspraxis im Spiegel der kritischen Theorie* (S. 287–313). Weinheim: Beltz.
- Flick, Sabine & Hoppe, Katharina (2021). Reflexivität als Mantra? Voraussetzungen und Grenzen partizipativer Forschung. In: Sabine Flick & Alexander Herold (Hg.), *Zur Kritik der partizipativen Forschung. Forschungspraxis im Spiegel der kritischen Theorie* (S. 18–40). Weinheim: Beltz.
- Fox-Keller, Evelyn (2007). Feminismus und Wissenschaft. In: Sabine Hark (Hg.), *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie*. 2. Aufl. (S. 247–262). Wiesbaden: Springer VS.
- Geisel, Ulla & Kemery, Ellie (2023). *The Inclusive Research Handbook*. West Chester Pike: SAP SE. Online verfügbar unter: <https://www.sap.com/docs/download/2023/11/24adccce-967e-0010-bca6-c68f7e60039b.pdf>.
- Goeke, Stephanie (2016). Zum Stand, den Ursprüngen und zukünftigen Entwicklungen gemeinsamen Forschens im Kontext von Behinderung. In: Tobias Buchner, Oliver Koenig & Saskia Schuppener (Hg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 37–53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goeke, Stephanie & Kubanski, Dagmar (2012). Menschen mit Behinderungen als GrenzgängerInnen im akademischen Raum. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* Vol. 13, No 1, Art. 6.
- Goffman, Erving (1975). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identitäten*. Berlin: Suhrkamp.
- Goodley, Dan (2011). *Disability Studies. An Interdisciplinary Introduction*. Washington: Sage.
- Graf, Angela (2015). Macht- und Chancenstrukturen in der Wissenschaft. Die Konstitution der Wissenschaftselite Deutschlands. In: Julian Hamann, Jens Maeße, Vincent Gengnagel & Alexander Hirschfeld (Hg.), *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven* (S. 55–82). Wiesbaden: Springer VS.
- Hark, Sabine (2007). Vom Gebrauch der Reflexivität: Für eine »klinische Soziologie« der Frauen- und Geschlechterforschung. In: Ulla Bock, Irene Döling & Beate Kraus (Hg.), *Prekäre Transformation. Pierre Bourdieus Soziologie*

- der Praxis und ihre Herausforderungen für die Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 39–62). Göttingen: Wallstein.
- Hauser, Mandy (2013). Inklusive Forschung – Gemeinsames Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: *Wegweiser Bürgergesellschaft*, 8/2013 vom 10.05.2013. Online verfügbar unter: https://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_hauser_130510.pdf.
- Hauser, Mandy (2020). *Qualität und Güte im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Entwurf und Diskussion von Qualitätskriterien Partizipativer und Inklusiver Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hauser, Mandy; Schuppener, Saskia & van Ledden, Hannah (2022). Zur Relevanz von Widersprüchen im Kontext akademischer Wissensproduktion für Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 3. Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/676/490>.
- Hirschberg, Marianne & Köbsell, Swantje (2016). Grundbegriffe und Grundlagen: Disability Studies, Diversity und Inklusion. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger & Reinhardt Markowetz (Hg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 555–568). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kellermann, Gudrun & Schröttle, Monika (2019). »Unsere Teilhabe – Eure Forschung? Anstiftung zur Inklusion und Partizipation von Menschen mit Behinderung in der Teilhabeforschung«. Dokumentation der Fachtagung von AKTIF am 28.04.2017 an der TU Dortmund. Bochum/Dortmund. Online verfügbar unter: https://www.ifes.fau.de/files/2019/07/Tagungsdokumentation_AKTIF_2019-2.pdf.
- Kettelhut, Klemens (2006). Verantwortung vom Letzten her denken – Solidarität als Leitkategorie inklusionspädagogischen Handelns. In: *Behindertenpädagogik*, 45 (3), 271–297.
- Kremsner, Gertraud; Buchner, Tobias & Koenig, Oliver (2016). Inklusive Forschung. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger & Reinhardt Markowetz (Hg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 645–649). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Langwer, Willehad (2015). Exklusion und Inklusion. Anmerkungen zu einer gegensätzlichen Einheit. In: Sven Kluge, Andrea Liesner & Edgar Weiß (Hg.), *Inklusion als Ideologie. Jahrbuch für Pädagogik 2015* (S. 159–173). Frankfurt a.M.: Lang.
- Nind, Melanie (2014). *What is Inclusive Research?* London: Bloomsbury.

- Paulitz, Tanja (2017). Frauen-/Geschlechterforschung, Paradigmen, Kontroversen und Genealogien – von den Anfängen bis zur Jahrtausendwende. In: Stefan Moebius & Andrea Ploeder (Hg.), *Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie* (S. 421–452). Wiesbaden: Springer VS.
- Riegel, Christine (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Schulze, Andreas (2012). *Tötende Ärzte – Mediziner im Nationalsozialismus – eine soziologische Studie*. Peine: Drasch-Verlag.
- Schuppener, Saskia & Hauser, Mandy (2014). Empirische Forschung mit Menschen, die als geistig behindert gelten. Basisvariablen und methodologische Zugänge aus der Perspektive Partizipativer Forschung. In: *Behinder-tenpädagogik*, 53 (3), 233–250.
- Sumerau, J. E.; Forbes, TehQuin D.; Denise, Eric Joy & Mathers, Lain A. B. (2021). Constructing Allyship and the Persistence of Inequality. In: *Social Problems. In pursuit of social justice*, 68 (2), 358–373.
- Unger, Hella von (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Walmsley, Jan (2001): Normalisation, Emancipatory Research and Inclusive research in Learning Disability. In: *Disability and Society*, 16 (3), 187–205.
- Walmsley, Jan & Johnson, Kelley (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present, Futures*. London: Kingsley.
- Willmann, Marc (2023). verstehen? – behandeln? – partizipieren! Theorie-Praxis-Relationierungen in der Pädagogik und ihre Implikationen für die schulische Inklusionsforschung und sonderpädagogische Theoriebildung. In: Tanja Sturm, Nicole Balzer, Jürgen Budde & Anja Hackbarth (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung* (S. 185–217). Opladen: Budrich.

Lernen und Entwicklung

Entwicklungsorientierte Didaktik im Spannungsfeld von Allgemeiner Pädagogik, Sonderpädagogik und Inklusiver Pädagogik

Thomas Hoffmann

Einleitung

Der Beitrag stellt am Beispiel der entwicklungsorientierten Didaktik die Perspektiven von Allgemeiner Pädagogik, Sonderpädagogik und Inklusiver Pädagogik gegenüber und untersucht deren Verhältnis zueinander. Ziel der Argumentation ist es zu verdeutlichen, dass diese drei Perspektiven zum gegenwärtigen Zeitpunkt weder vollkommen unvereinbar noch austauschbar oder aufeinander reduzierbar sind. Sie haben also ihre je eigene Berechtigung und Funktion. Zugleich verweist die Aufspaltung der Pädagogik in diese drei, teils gegensätzlich erscheinenden Fachdisziplinen (auch die Allgemeine Pädagogik ist in diesem Sinne eine »Bindestrichpädagogik«; vgl. Feuser 1989) auf eine fortdauernde Krise, die sich theoretisch nicht auflösen lässt, sondern nur praktisch, durch eine Veränderung des Bildungssystems selbst, aufgehoben werden kann.

Bildung und Förderung

Das System der Sonderpädagogik konnte sich im deutschsprachigen Raum in den vergangenen 150 Jahren als relativ stabiles und gegenüber gesellschaftlich-historischen Veränderungen hoch robustes »Dispositiv« (Foucault 1978; Agamben 2008) der Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderung etablieren. Wesentliches Element und zugleich zentrale Begründungsfigur dieses Dispositivs sind Macht-, Wissens- und Selbstpraktiken der individualisier-

ten und differenzierten Entwicklungsförderung. Das Dispositiv der Förderung stellt dabei in gewisser Weise die Kehrseite bzw. das Negativbild des von Ricken (2006) herausgearbeiteten Dispositivs der Bildung und dessen spezifischer Subjektivierungsformen dar, die sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts mit der Herausbildung und Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft durchgesetzt haben.

Nach Ricken (2019) sind die »Ordnung der Bildung« und deren »Subjektivierungsmatrix« durch drei Merkmale charakterisiert:

- 1) Die *Positivierung des Selbst*: Dieser liegt das dem Bildungsbegriff inhärente Verständnis der »Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung als Höherentwicklung« (ebd., S. 105f.) zugrunde sowie die Vorstellung eines mit sich selbst identischen, zentrischen Selbst, dessen prinzipiell unerfüllbarer Souveränitätsanspruch auf Selbstgestaltung in einen Zirkel permanenter Selbststeigerung mündet. Mit der Positivierung des Selbst einher geht außerdem eine »Ablendung und Ausklammerung des Problems der Negativität – und das sowohl in den Formen des konkreten wie grundsätzlichen Nichtkönnens und Nichtwissens als auch der Sterblichkeit selbst« (ebd.).
- 2) Die *Orientierung am Allgemeinen*: Als zweites Moment der Subjektivierung qua Bildung nennt Ricken die »Figur des Selbst im Modus der Verallgemeinerbarkeit« (ebd.), wie sie etwa in Kants kategorischem Imperativ zum Ausdruck gebracht wird, oder in Humboldts Ideal, den Begriff der Menschheit in der eigenen Person zu verwirklichen: Diesem Doppelcharakter der Bildung als gleichzeitige Individualisierung und Totalisierung wohnt einerseits ein befreiendes und kritisches Moment inne, das gegen die soziale Unterordnung unter die Gemeinschaft das mündige, sich selbst bestimmende (aber auch sich selbst unterwerfende) Subjekt setzt; andererseits ignoriert diese Trennung die soziale Konstitution des Selbst und die Abhängigkeit der Individualität von der Gesellschaft oder den Anderen.
- 3) Die *Zentralideologie der Leistung*: Beide Momente eröffnen den Raum für ein drittes, das Ricken als »Anthropologie der Fähigkeiten« (ebd., S. 106) charakterisiert, die den Menschen als permanent steigerbares »Fähigkeitsbündel« begreift, der sich durch Bildung als Selbst hervorbringt und sich dieses Selbst-Hervorbringen durch seine Leistung beweist bzw. über Praktiken der Prüfung dazu angeregt und angehalten wird.

Der Machtcharakter dieser drei Momente wurde wiederholt kritisiert. Dennoch erscheinen die Positivierung und Verallgemeinerung des Selbst qua Bildung und die damit einhergehenden Fähigkeitserwartungen und »Ableismen« in der Moderne als alternativlos (Ricken 2014, S. 41, 46): Dabei »wird ›Bildung‹ selbst als ein Subjektivierungsmuster lesbar, in dem Selbst- und Fremdbestimmung nicht mehr einfach oppositional auftauchen, sondern in ein neues Verhältnis treten. Auch die ›gebildete Existenz‹ ist noch eine formatierte Existenz, in der die ›Norm‹ nun nicht mehr von außen hinzutritt, sondern selbst ein innerer Bestandteil derselben geworden ist« (ebd., S. 50).

In Abgrenzung zur Subjektivierung qua Bildung liegen der Subjektivierung qua Förderung die im Bildungsdiskurs weitgehend ausgeblendeten Gegenbilder dieser Ordnung zugrunde, die sich anhand der folgenden drei Merkmale zusammenfassen lassen:

- 1) Die *Negierung des Anderen* durch die Zuschreibung partiellen Nicht-Könnens, Nicht-Wissens oder Nicht-Wollens, bis hin zur Verdinglichung und Dehumanisierung des Anderen, wie sie historisch im Urteil über die »Bildungsunfähigkeit« oder in der Negierung des Lebenswerts und Lebensrechts von Menschen mit intellektueller Behinderung zum Ausdruck kommt (Hoffmann, Moser & Stöger 2023). Die Subjektivierung qua Förderung geht dabei stets von der Abweichung und dem Scheitern an einem bestimmten Entwicklungsideal und bestimmten Entwicklungsnormen aus, auf die hin gefördert werden soll. Im Unterschied zum Dispositiv der Bildung, das grundsätzlich alle Menschen adressiert, beschränkt sich das Dispositiv der Förderung auf bestimmte Personengruppen (»Behinderte«, »Benachteiligte«, »Verhaltensauffällige«, »Menschen mit besonderem Förderbedarf«, aber auch »Hochbegabte«), deren Gemeinsamkeit vor allem in der Normabweichung oder »Anormalität« (vgl. Foucault 2015, S. 303) besteht.
- 2) Die *Orientierung am Besonderen*, dessen Verhältnis zum Allgemeinen in der Fixierung auf das Individuelle systematisch ausgeklammert wird. Wie bei der Figur des Selbst im Modus der Verallgemeinerbarkeit wird auch im Modus der Verbesonderung dessen soziale Konstitution weitgehend ignoriert. So wurde hinsichtlich der Förderung behinderter und benachteiligter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener lange Zeit die Bedeutung gesellschaftlicher Barrieren, person- und umweltbezogener Kontextfaktoren oder isolierender Bedingungen ausgeblendet.

- 3) Die *ableistische Abwertung* bestimmter Lern- und Entwicklungsverläufe als Leistungsunfähigkeit, Leistungsstörung oder Leistungsversagen führt in Verbindung mit den beiden zuvor genannten Momenten zu einer anthropologischen Grundorientierung der Sonderpädagogik über den Behinderebegriff, die nach Moser in der Figur des »besonderen Menschseins« stets auch an eine besondere Anthropologie gebunden erscheint (vgl. Moser 2003, S. 158f.).

Vor dem Hintergrund des mit der UN-Behindertenrechtskonvention seit 2006 sich international etablierenden menschenrechtlichen Behinderungsverständnisses (Degener 2015) werden die mit dem Paradigma der sonderpädagogischen Förderung verbundenen defizitären Sichtweisen und institutionellen Ausschlussmechanismen (»Förderschwerpunkte«, »Förderschulen«, »Förderklassen«) sowie die damit einhergehenden ableistischen Normvorstellungen und negativen Etikettierungsprozesse (»Förderbedarf«) zunehmend kritisch betrachtet (z.B. Pfahl 2011; Flieger & Schönwiese 2011; Buchner 2018). Damit werden zugleich grundlegende Prinzipien des »Systems Sonderpädagogik« in Frage gestellt oder ganz verworfen. Die universalistische Forderung nach inklusiver Bildung als »Bildung für alle« und die abstrakte Negation exkludierender Bildungsverhältnisse laufen allerdings Gefahr, die oben skizzierte Dialektik von Bildung und Förderung und die notwendige Überwindung der damit verbundenen Krise der (Sonder-)Pädagogik und ihres Bildungsbegriffs zu verfehlen (vgl. Hoffmann 2018; 2020). Im Anschluss an die Kulturhistorische Schule der sowjetischen Psychologie (Vygotskij 1985) und die Kulturhistorisch-materialistische Behindertenpädagogik (Jantzen 2007) bieten hier der Entwicklungsbegriff, auf den »Bildung« und »Förderung« als ihr gemeinsames Drittes verweisen, sowie der Begriff der »Behinderung« als Entwicklung unter isolierenden Bedingungen (Hoffmann & Steffens 2022) einen geeigneten theoretischen Ansatzpunkt, um diese Krise genauer zu beleuchten.

Historische Begründungsfiguren entwicklungsorientierter Didaktik

Lernen und Entwicklung sind zentrale Begriffe jeder entwicklungsorientierten Didaktik (Feuser 2013; Ziemer 2018; Langner, Ritter, Steffens et al. 2019), die wiederum ein wichtiger Baustein der aktuellen Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule ist (Hoffmann 2016). Obwohl das Verhältnis von Lernen und

Entwicklung ein allgemeines und grundlegendes Thema der Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist, wird es in Theorie und Praxis erstaunlich undifferenziert behandelt: Beide Begriffe werden teils synonym, teils völlig zusammenhanglos verwendet oder miteinander verschmolzen, wie zum Beispiel in den »KMK-Empfehlungen zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen« von 2019, in denen mehrfach von »Lernentwicklung« (KMK 2019, S. 3, 5, 9 u. 13) die Rede ist, womit jedoch offenbar weder »Lernen«, noch »Entwicklung« gemeint sind, sondern die schulischen Leistungsfortschritte des Kindes und seiner kognitiven Fähigkeiten.

Johann Amos Comenius (1592–1670)

Die entwicklungsorientierte Didaktik ist so alt wie die moderne Didaktik selbst: Ihre Anfänge finden sich schon bei Comenius, dem Begründer der modernen Didaktik, und seiner Suche nach einer Lösung für das Problem des gemeinsamen Unterrichts. Comenius' Lösungsansatz bestand in einer universellen Lehrmethode, mit der sich auch große Lerngruppen von 100 Schüler:innen und mehr unterrichten lassen sollten, sowie in der Einführung des Jahrgangsstufenprinzips, das bis heute die Institution Schule beherrscht (Niederberger 1984). Die Bildung altershomogener Gruppen schien ihm die notwendige Voraussetzung für einen dem jeweiligen Entwicklungsalter angepassten Unterricht zu sein. Der von Comenius in seiner *Großen Didaktik* von 1657 formulierte Grundsatz, »allen, alles, allseitig zu lehren« (*omnes, omnia, omnino*), kann dabei zum einen als *emanzipatorisches Versprechen* gelesen werden, das Bildung als »e-ducatio«, das heißt als »Hinaus-führung« aus Verhältnissen der Unterdrückung in das Licht der Freiheit begreift (vgl. Heydorn 2004, S. 301). Als Zeitzeuge der verheerenden Folgen des Dreißigjährigen Krieges (1618–1648) hoffte Comenius durch Allgemeinbildung die Grundlagen für ein friedliches gesellschaftliches Miteinander der Menschen in Europa zu schaffen. Sein berühmter Grundsatz ist aber zum anderen auch Ausdruck der Etablierung neuer Disziplinartechniken, deren Entstehung Foucault (1976) für das 17. und 18. Jahrhundert untersucht hat. Diese sollen sämtliche Individuen gleichermaßen erfassen (»alle«), sie zielen auf eine allgemeine Normierung und Universalisierung der Lehrinhalte und -methoden (»alles«) und nehmen jedwede Lebensäußerung des Kindes – ob körperlich, seelisch oder geistig – in den Blick (»allseitig«). Individualisierung und Differenzierung lehnt Comenius strikt ab. Sein Vorbild ist der militärische Drill des Kasernenhofs:

»Der Lehrer muss es in allen Stücken halten wie der Offizier, der seine Übungen nicht mit jedem Rekruten einzeln durchnimmt, sondern alle zugleich auf den Exerzierplatz führt, ihnen gemeinsam den Gebrauch und die Handhabung der Waffen zeigt und verlangt, dass, wenn er einen einzeln unterrichtet, die anderen dasselbe tun, dasselbe beachten und dasselbe versuchen.« (Comenius 1970, S. 129)

Die Disziplin ist die Voraussetzung der mechanischen Gleichbehandlung aller Schüler:innen, deren Vorzüge Comenius auch in seinen zahlreichen Vergleichen der Unterrichtstätigkeit mit der Funktionsweise einer Bücherpresse hervorhebt (vgl. ebd., S. 209ff.).

Édouard Séguin (1812–1880)

Anders als Comenius, der einer unterrichtlichen Individualisierung stets misstraute, da er befürchten musste, dass dadurch die Universalität seiner Unterrichtsmethode Schaden nehmen könnte, ist für Séguin, einen der wichtigsten Vorläufer der Heil- und Sonderpädagogik im 19. Jahrhundert, »die Rücksicht auf die Individualität der Kinder das erste Zeugnis für die Eignung des Lehrers« (Séguin 1912, S. 45). Damit widerspricht Séguin auch der Illusion homogener Lerngruppen, die Comenius' Prinzip der Jahrgangsklassen zugrunde liegt. Dessen Primat der Methode setzt er das Primat der Individualität entgegen: Er kritisiert die in den Schulen vorherrschenden kasernenartigen Zustände und betont, dass Gleichheit in der Pädagogik nicht mit der Erziehung des Durchschnittlichen verwechselt werden dürfe: »[...] wo alles, was den Kopf hebt, abgehauen wird; alles, was ihn senkt, zertrampelt wird« (Séguin 2011, S. 225).

Während bei Comenius das Entwicklungsalter des Kindes eher abstrakt mit der jeweiligen Altersstufe gleichgesetzt wird, baut Séguins Erziehungssystem auf dem Konzept der doppelten Entwicklungsnorm auf: zum einen auf der Norm der durchschnittlichen Entwicklungsgeschwindigkeit der Gleichaltrigen und zum anderen auf der Norm des Entwicklungsideals des mündigen, selbstbestimmten, arbeits- und geschäftsfähigen Erwachsenen. Auf Séguins Werk geht ganz wesentlich die Vorstellung eines normierten Entwicklungskontinuums zurück, auf dem die Leistungen und Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes angeordnet und mit dem Entwicklungsstand aller Gleichaltrigen verglichen werden können. Er macht dabei keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen sogenannten »Idioten« mit einer intellektuellen Behinderung, in der

Schule »zurückgebliebenen Kindern« und nicht-behinderten Kindern. Diese Gruppen unterscheiden sich für ihn lediglich in der Entwicklungsgeschwindigkeit, in der sich ihre Fähigkeiten herausbilden:

»Wenn der Idiot keinen Fortschritt zu machen scheint, und wenn das gewöhnliche Kind im Verhältnis zu zehn vorwärts schreitet, so schreitet das zurückgebliebene Kind im Verhältnis zu eins, zwei, drei oder fünf vor. Dieses Kind kann mit dem anerkannten Idioten zusammen erzogen werden und wird es gegenwärtig auch; es liegt in der gleichen Behandlung kein Nachteil, sondern ein Vorteil.« (Ebd., S. 67)

Wie Foucault feststellt, prägte Séguin Mitte des 19. Jahrhunderts die zentralen Begrifflichkeiten, auf deren Grundlage sich in den folgenden Jahrzehnten die weitere Psychologie und Psychopathologie des geistigen Zurückbleibens entfaltet (vgl. Foucault 2015, S. 299). Wenn es so etwas gibt, dann stellen sein Entwicklungsverständnis und die daraus abgeleiteten Methoden der Erziehung und Behandlung einzelner Funktionen und Fertigkeiten gewissermaßen die Geburtsstunde der Idee der individuellen Förderung dar, die in der Heil- und Sonderpädagogik bis heute nachwirkt.

Lev S. Vygotskij (1896–1934)

Eine dritte Begründungsfigur entwicklungsorientierter Didaktik findet sich schließlich in dem Ansatz der von Vygotskij begründeten kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie. Während bei Comenius das didaktische Primat der Methode vorherrscht und bei Séguin das Primat der Individualität, stellt Vygotskij's Entwicklungs- und Unterrichtstheorie konsequent das Primat der gemeinsamen Tätigkeit in den Mittelpunkt. Sein Konzept der »Zone der nächsten Entwicklung« ist daher gerade für den aktuellen Inklusionsdiskurs noch immer hoch aktuell. Es entstand aus der kritischen Auseinandersetzung mit der Hilfsschulpädagogik der 1920er und 1930er Jahre, deren Hauptfehler Vygotskij (2001, S. 133) darin sieht, dass diese ihren Unterricht dem vermeintlich niedrigen Entwicklungsniveau der Schüler:innen unterwirft. Damit sind vor allem das für die Hilfsschulpädagogik zentrale Prinzip des Anschauungsunterrichts gemeint und die Vermeidung abstrakter wissenschaftlicher Lerninhalte. Vygotskij schreibt über die praktischen Erfahrungen der Hilfsschule Anfang der 1930er Jahre:

»Es stellte sich heraus, dass ein Unterrichtssystem, das sich ausschließlich auf Anschaulichkeit gründet und alles aus dem Unterricht verbannt, was mit abstraktem Denken zusammenhängt, dem Kind nicht nur nicht hilft, sondern diesen Defekt sogar noch verstärkt. Das Kind wird daran gewöhnt, ausschließlich anschaulich zu denken. Alle schwachen Keime abstrakten Denkens, die bei diesen Kindern trotz allem vorhanden sind, werden erstickt.«
(Vygotskij 1987, S. 301)

Die Aufgabe der Schule bestehe nicht darin, sich der Beeinträchtigung anzupassen, sondern diese zu überwinden. Ein Unterricht, der der Entwicklung des Kindes hinterherläuft, wird auf Dauer selbst zu einer Behinderung des Lernens und der Entwicklung. Das Kind wird dadurch auf dem Niveau seiner aktuellen Entwicklung festgehalten. Stattdessen soll der Unterricht zum Motor der Entwicklung werden und eine Zone der nächsten Entwicklung schaffen, in der sich dem Kind neue Lern- und Handlungsräume erschließen, die es auf sich selbst gestellt nicht bewältigen könnte. Nur der Unterricht ist gut, so Vygotskij (ebd., S. 302), der der Entwicklung vorausieht. Bedingung dafür seien kooperative Tätigkeiten, das heißt, ein gemeinsames Lernen durch Anleitung, Nachahmung, Zeigen, wechselseitige Unterstützung und Zusammenarbeit.

Vygotskij's Konzept der Zone der nächsten Entwicklung steht sowohl in kritischer Opposition zur Subjektivierungsmatrix des Bildungsdispositivs als auch zu dessen Gegenstück, dem Dispositiv der Förderung. Sein dynamisches Entwicklungsmodell darf dabei nicht mit einem Stufenmodell aufeinander folgender Entwicklungszonen verwechselt werden. Auch wenn Vygotskij den Nutzen von Altersnormen zur Entwicklungsbeurteilung keineswegs bestreitet, muss die Zone der nächsten Entwicklung für jedes Kind höchst individuell und zugleich in Abhängigkeit von seiner sozialen Entwicklungssituation bestimmt werden. Indem sein Konzept rückgebunden bleibt an das aktuelle Lernniveau und die gemeinsame Tätigkeit, durch die die Zone der nächsten Entwicklung als gemeinsamer Handlungs- und Bedeutungsraum überhaupt erst hervorgebracht wird, vermeidet Vygotskij sowohl die mit der Positivierung des Selbst, der Orientierung am Allgemeinen und der Zentralideologie der Leistung einhergehende Überhöhung des Selbst als auch dessen ableistische Abwertung und Negierung im Modus der Verbesonderung. An dieser Stelle soll nicht behauptet werden, dass die zuvor aufgezeigten Widersprüche und Kritikpunkte damit bereits aufgehoben wären, aber seine Entwicklungs- und Unterrichtstheorie deutet zumindest auf eine bestimmte

Richtung hin, in der eine Lösung für die hier genannten Probleme liegen könnte.

Drei pädagogische Perspektiven

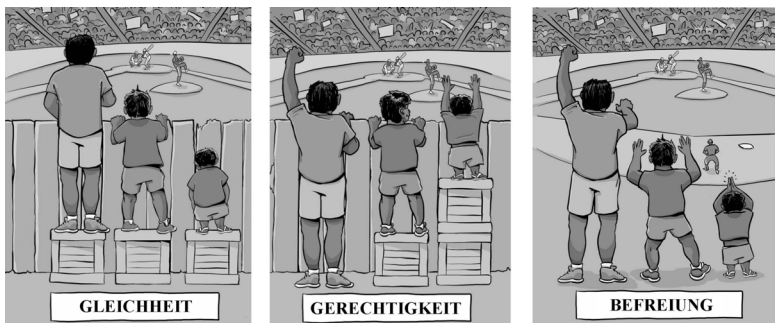
In diesem Teil möchte ich die entwicklungsorientierte Didaktik aus drei Perspektiven – nämlich aus der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik, der Sonderpädagogik und der Inklusiven Pädagogik – betrachten sowie auf deren Verhältnis untereinander eingehen. Mir geht es darum zu verdeutlichen, dass diese Perspektiven momentan weder austauschbar sind noch aufeinander zurückgeführt werden können. Sie haben daher in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion ihre je eigene Berechtigung und Funktion. Ausgangspunkt der hier skizzierten Überlegungen ist die Beobachtung, dass im gegenwärtigen Inklusionsdiskurs die Grenzen dieser drei Perspektiven oft verschwimmen:

- 1) Zum einen wird die prinzipielle Unvereinbarkeit von Sonderpädagogik und Inklusiver Pädagogik behauptet und in der radikalsten Variante die Forderung erhoben, die Sonderpädagogik (verstanden als Sonderschulpädagogik) zusammen mit dem Sonderschulsystem ganz abzuschaffen. Inklusiver Pädagogik wird dabei als Negation der Sonderpädagogik verstanden – und umgekehrt. Diese Position findet sich unter anderem bei Hänsel, die sich mit ihrer Kritik vor allem auf die Sonderschule für Lernbehinderte bezieht (in Österreich die sogenannte Allgemeine Sonderschule). Für »im sozialrechtlichen Sinne Behinderte« (Hänsel 2015, o. S.) hält sie allerdings bestimmte Sonderschulformen durchaus für vertretbar.
- 2) Parallel dazu lässt sich auch die gegenteilige Tendenz einer Gleichsetzung von Inklusiver Pädagogik und Sonderpädagogik feststellen: Inklusiver Pädagogik erscheint in diesen Zusammenhängen entweder als Synonym oder als eine Art verbesserte und modernisierte Version der Sonderpädagogik – ohne deren Risiken und Nebenwirkungen des Ausschlusses, der Verbesonderung und Diskriminierung. Ein Beispiel dafür ist das unlängst erschienene *Studienbuch Inklusion* von Heimlich und Kiel (2020), das beinahe ausschließlich Kapitel zu sonderpädagogischen Themen enthält und sich – bis auf den Buchtitel – vom Aufbau und Inhalt her nicht substantziell von anderen Lehrbüchern der Sonderpädagogik unterscheidet.

- 3) Und schließlich findet sich noch die Tendenz der Gleichsetzung von Inklusiver Pädagogik und Allgemeiner Pädagogik: So hat Feuser (1989) bereits in den 1980er Jahren die Forderung erhoben, die allgemeine Pädagogik (kleingeschrieben) müsse die Sonderpädagogik in sich aufnehmen, um zu einer wahrhaft Allgemeinen Pädagogik (diesmal großgeschrieben) zu werden, die dann zugleich eine integrative Pädagogik geworden sei. Prenzel bezeichnet ihre Verknüpfung von interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik als »Allgemeine Pädagogik der Vielfalt« (Prenzel 2019, S. 7). Und Hinz sieht »Inklusion« als eine Etappe in der historischen Entwicklung des Bildungswesens, die er als »Phase der Allgemeinen Pädagogik« bezeichnet, in der das Thema Inklusion allmählich aufgehen und schließlich gar kein Thema mehr sein soll (vgl. Hinz 2004, S. 49).

Die Unterschiede zwischen diesen drei pädagogischen Perspektiven lassen sich anschaulich anhand der folgenden drei Bilder verdeutlichen (Abb. 1), die ich dem frei zugänglichen Unterrichtsmaterial *The 4th Box* des Center for Story-Based Strategy (2019) in Oakland, Kalifornien entnommen habe, das sich sowohl in der Schule als auch in der Erwachsenenbildung und Hochschullehre einsetzen lässt.

Abb. 1: *The 4th Box: Ein Werkzeug für Lernende jeden Alters* (Quelle: Center for Story-Based Strategy 2019; Übersetzung des Autors)



Die beiden ersten Bilder illustrieren den Unterschied zwischen den Begriffen »Gleichheit« und »Gerechtigkeit«: Sie zeigen jeweils drei Personen unterschiedlicher Körpergröße (groß, mittel, klein), die vor einem Zaun stehen, hinter dem ein Baseball-Spiel stattfindet. Im ersten Bild (»Gleichheit«) stehen die

drei Personen jeweils auf gleich hohen Holzkisten, wobei der kleinen Person trotz Unterstützung der Blick auf das Spielfeld verwehrt bleibt, während die beiden anderen über den Zaun blicken können. Im zweiten Bild (»Gerechtigkeit«) steht die kleine Person nicht nur auf einer, sondern auf zwei Holzkisten, die mittlere weiterhin auf einer Kiste und die große Person steht ohne Kiste direkt auf dem Boden. Die Köpfe der drei befinden sich nun auf ähnlicher Höhe und alle drei haben einen freien Blick auf das Spiel. Wenn ich die beiden ersten Bilder in Lehrveranstaltungen zeige und frage: »Worin besteht eigentlich das Problem, das die beiden Bilder auszudrücken versuchen?«, so lauten die häufigsten Antworten von Studierenden: »Die unterschiedliche Körpergröße.« Und: »Die Anzahl der verfügbaren Kisten.« Erst danach zeige ich das dritte Bild (»Befreiung«). Hier fehlen sowohl die Kisten als auch der Zaun und alle drei Personen haben ein freies Blickfeld. Die Abbildung verdeutlicht, dass das Hauptproblem oft weder die individuellen Unterschiede (Körpergröße), noch die verfügbaren Ressourcen (Kisten) sind, sondern die Barrieren und andere Kontextfaktoren, die der Teilhabe in bestimmten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens im Weg stehen. Entfernt man die Barriere, verändert sich das gesamte Verhältnis von Person und Umwelt. Diese drei Aspekte möchte ich nun am Beispiel der entwicklungsorientierten Didaktik auf die Perspektiven der Allgemeinen Pädagogik, der Sonderpädagogik und der Inklusiven Pädagogik beziehen.

Allgemeine Pädagogik

Aus didaktischer Sicht entspricht die Situation der »Gleichheit« Comenius' Grundsatz einer methodischen Gleichbehandlung aller Schüler:innen und der allgemeinpädagogischen Perspektive auf die Bildungs- und Erziehungsansprüche aller Kinder. Bei allen Unterschieden steht in dieser Tradition auch Klafkis Begriff der »Allgemeinbildung«, die er definiert als »Bildung für alle zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit«, im »Gefüge des Allgemeinen als des uns alle angehenden« und als »Bildung aller uns heute erkennbaren humanen Fähigkeitsdimensionen des Menschen« (Klafki 2007, S. 40). »Allgemeine Pädagogik« bezeichnet hier keine spezielle Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, sondern in Abgrenzung zur »Sonderpädagogik« die sogenannte »Regelschulpädagogik«. Für die entwicklungsorientierte Didaktik stellt sich aus allgemeinpädagogischer Perspektive die Frage, welchen Beitrag ein bestimmter Bildungsgehalt für die Entwicklung der individuellen Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und

Solidarität leistet, welche Grundbildung alle Menschen brauchen, das heißt, welche elementaren Strukturen, Praktiken und Problemzusammenhänge sie kennen und welche fundamentalen Erfahrungen oder Einsichten sie haben sollten.

Sonderpädagogik

Die im zweiten Bild dargestellte Situation der »Gerechtigkeit« findet aus didaktischer Sicht eine Entsprechung in den sonderpädagogischen Prinzipien der Unterstützung und Förderung durch adäquate, adaptive Methoden und der Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen, die nach der UN-Definition der »International Standard Classification of Education« den Kern von Sonderpädagogik (engl. *Special needs education*) ausmachen (vgl. ISCED 2011, S. 83). Hier geht es unter anderem um Fragen des Nachteilsausgleichs, aber auch darum, »die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen«. Dies kann jedoch, wie schon erläutert, selbst wiederum zu einem Nachteil werden, wenn das Kind lediglich auf seinem aktuellen Lernniveau angesprochen wird, was ein Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung unter Umständen verhindert. Unterstützung und Hilfe können befähigend wirken, sie können aber auch zu Deautonomisierung und zu einer Zementierung bestehender Abhängigkeitsverhältnisse führen (vgl. Hoffmann, Reisenauer & Richter 2022). Im zweiten Bild wird außerdem ein anderes Problem sichtbar: Die Kiste, die die kleine Person als zusätzliche Ressource erhält, wird der großen Person offenbar weggenommen. Zu diesem Gerechtigkeitsproblem gibt es im aktuellen Inklusionsdiskurs zahlreiche Entsprechungen: zum Beispiel die Befürchtung, dass die Rücksicht auf sogenannte leistungsschwache Schüler:innen in der Schule die leistungsstarken in ihrer Entwicklung bremsen könnte oder dass die Ressourcen, die dafür aufgewendet werden, an anderer Stelle fehlen.

Inklusive Pädagogik

Das dritte Bild verdeutlicht schließlich, dass »Gleichheit« und »Gerechtigkeit« stets relationale Begriffe sind. Ändern wir den Kontext, so ändert sich die gesamte Situation: Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung (Hoffmann 2018) zielt auf die Überwindung struktureller Benachteiligung, die Aufhebung von materiellen wie sozialen Barrieren und wendet sich solidarisch – und, wo nötig, advokatorisch – gegen jede Form von Diskriminierung, Unterdrückung und (Dis-)Ableism. In seiner *Negativen Dialektik* schreibt Adorno: »Freiheit ist

einzig in bestimmter Negation zu fassen, gemäß der konkreten Gestalt von Unfreiheit. Positiv wird sie zum Als ob« (Adorno 1992, S. 230). Analog gilt meines Erachtens auch der Satz: *Inklusion* ist einzig in bestimmter Negation zu fassen, gemäß der konkreten Gestalt von Exklusion. Oder, wie es Jantzen (2013) formuliert: »Wer von Inklusion redet, darf von Exklusion nicht schweigen.«

Das Ziel inklusiver Pädagogik kann nicht allein darin bestehen, die Ausgeschlossenen wieder in die Gesellschaft zu integrieren, sondern die Ausschlussmechanismen selbst sind zu hinterfragen und zu bekämpfen. Inklusive Pädagogik wird sonst im Sinne Adornos zur »Als-ob-Pädagogik«, die sich in »Paradiesmetaphern« (Jantzen 2015) ergeht und den Bezug zur gesellschaftlichen Wirklichkeit verliert.

Der brasilianische Befreiungspädagoge Freire stellt fest:

»Erziehung kann niemals neutral sein. Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung des Menschen oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abrichtung für die Unterdrückung.« (Freire 1973, S. 13)

Als kritisches Korrektiv entwicklungsorientierter Didaktik fragt die Inklusive Pädagogik somit unter anderem nach dem Exklusionspotenzial bildungs- und entwicklungsbezogener Normen und Fähigkeitserwartungen sowie nach den ableistischen Grundorientierungen sonderpädagogischer Förderung.

Florian (2019, S. 701) fordert in diesem Zusammenhang ein Umdenken der Sonderpädagogik: weg von der Vorstellung, Sonderpädagogik sei eine spezielle Antwort auf individuelle Schwierigkeiten, hin zu einem Denken, das den Fokus darauf richtet, das, was normalerweise ohnehin für alle Lernenden in der Klassengemeinschaft verfügbar ist, auf alle Schüler:innen auszuweiten. Nur so ließen sich die negativen Effekte vermeiden, die daraus resultierten, einzelne Schüler:innen als anders zu behandeln.

Die weiter oben, im Zusammenhang mit dem Dispositiv der Bildung und dem Dispositiv der Förderung erörterten Widersprüche und Kritikpunkte legen allerdings den Schluss nahe, dass eine Lösung des von Florian umrissenen Problems nicht ganz trivial ist und im Rahmen des herrschenden Bildungs- und Erziehungssystems nur schwer möglich sein wird. Denn dies würde sowohl ein insgesamt verändertes Bildungsverständnis voraussetzen, das sich von der »Zentralideologie der Leistung« und der damit verbundenen »Anthropologie der Fähigkeiten« (Ricken, s.o.) verabschiedet, als auch ein verändertes Verständnis von »Förderung«, die nicht mehr an bestimmte Personengruppen und Fähigkeitserwartungen bzw. die Zuschreibung bestimmter

Fähigkeiten oder Unfähigkeiten gebunden wäre, sondern, wie Moser dies bereits vor 20 Jahren vorgeschlagen hat, konsequent das Problem der sozialen Exklusion in den Blick nehmen müsste, wodurch ›Lernen‹ (ganz im Sinne Vygotskijs) zugleich mit der Zielperspektive ›Sozialität‹ assoziiert wäre (vgl. Moser 2003, S. 160f.). Solange diese Widersprüche ungelöst bleiben, wird eine entwicklungsorientierte Didaktik daher weiterhin auf die unterschiedlichen Perspektiven von Allgemeiner Pädagogik, Sonderpädagogik und Inklusiver Pädagogik angewiesen sein.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1992). *Negative Dialektik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Agamben, Giorgio (2008). *Was ist ein Dispositiv?* Zürich: diaphanes.
- Buchner, Tobias (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Center for Story-Based Strategy (2019). *The 4th Box: A Tool for Learners of all Ages*. Oakland, California. Online verfügbar unter: <https://www.storybasedstrategy.org/the4thbox-resources>.
- Comenius, Johann Amos (1970). *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. 4. Aufl. Düsseldorf: Küpper.
- Degener, Theresia (2015). Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In: Theresia Degener & Elke Diehl (Hg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention* (S. 55–74). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Feuser, Georg (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik*, 29 (1), 4–48.
- Feuser, Georg (2013). Die »Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand« – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Georg Feuser & Joachim Kutscher (Hg.), *Entwicklung und Lernen. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 7* (S. 282–293). Stuttgart: Kohlhammer.
- Flieger, Petra & Schönwiese, Volker (Hg.) (2011). *Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Florian, Lani (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. In: *International Journal of Inclusive Education*, 23 (7–8), 691–704.
- 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 (2015). *Die Macht der Psychiatrie. Vorlesungen am Collège de France 1973–1974*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Freire, Paulo (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek: Rowohlt.
- Hänsel, Dagmar (2015). »Die Sonderpädagogik weitet ihren Einflussbereich aus.« *Interview mit Brigitte Schumann*. Online verfügbar unter: <https://bildungsklick.de/schule/detail/die-sonderpaedagogik-weitet-ihren-einflussbereich-aus>.
- Heimlich, Ulrich & Kiel, Ewald (Hg.) (2020). *Studienbuch Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hinz, Andreas (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Irmtraud Schnell & Alfred Sander (Hg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, Thomas (2016). Entwicklungsorientierte Begründungen der Didaktik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In: Oliver Musenberg & Judith Riegert (Hg.), *Didaktik und Differenz* (S. 91–110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, Thomas (2018). Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung. Fünf Thesen. In: Thomas Hoffmann, Wolfgang Jantzen & Ursula Stinkes (Hg.), *Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung* (S. 19–48). Gießen: Psychosozial.
- Hoffmann, Thomas (2020). Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung oder: Was leere Signifikanten mit egalitärer Differenz und Inklusion zu tun haben. In: Torsten Dietze, Dietlind Gloystein, Vera Moser, Anne Piezunka, Laura Röbenack, Lea Schäfer, Grit Wachtel & Maik Walm (Hg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* (S. 65–71). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, Thomas; Moser, Vera & Stöger, Christian (2023). Räume des »Anderen« im (sonder-)pädagogischen Diskurs 1860 – 1880 – 1940. In: Mirjam Hoffmann, Thomas Hoffmann, Lisa Pfahl, Michael Rasell, Hendrik Richter, Rouven Seebo, Miriam Sonntag & Josefine Wagner (Hg.), *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln* (S. 255–264). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hoffmann, Thomas; Reisenauer, Cathrin & Richter, Hendrik (2022). Helfen als individuelle Erfahrung und soziale Praxis zwischen Deautonomisierung und Empowerment. In: Bernhard Schimek, Gertraud Kreamsner, Michelle Proyer, Rainer Grubich, Florentine. Paudel & Regina Grubich-Müller (Hg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 132–138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, Thomas & Steffens, Jan (2022). Behinderung und Isolation – Traditionslinien, Forschungsstand und aktuelle Perspektiven kulturhistorisch-materialistischer Behindertenpädagogik. In: *Zeitschrift für Disability Studies*, 3. Online verfügbar unter: https://zds-online.org/wp-content/uploads/2022/09/ZDS_2022_2_2_Hoffmann_Steffens.pdf.
- ISCED (2011). *International Standard Classification of Education*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics. Online verfügbar unter: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>.
- Jantzen, Wolfgang (2007). *Allgemeine Behindertenpädagogik*. Berlin: Lehmanns Media.
- Jantzen, Wolfgang (2013). »Wer von Inklusion redet, darf über Exklusion nicht schweigen.« *Audiomitschnitt eines Vortrages auf dem 3. Fachforum des Projekts »Inklusive Stadt Bremen« des Martinsclubs Bremen e. V.* Online verfügbar unter: <https://soundcloud.com/martinsclub-bremen-e-v/vortrag-von-prof-dr-wolfgang-jantzen-auf-dem-3-fachforum-des-projekts-inklusive-stadt-bremen>.
- Jantzen, Wolfgang (2015). Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In: *Behinderte Menschen*, 38 (3), 13–16.
- Klafki, Wolfgang (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 6. Aufl. Weinheim: Beltz.
- KMK (2019). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019*. Bonn: KMK.
- Langner, Anke; Ritter, Matthias; Steffens, Jan & Jugel, David (Hg.) (2019). *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Moser, Vera (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske und Budrich.
- Niederberger, Josef Martin (1984). *Organisationssoziologie der Schule: Motivation, Verwaltung, Differenzierung*. Stuttgart: Enke.

- Pfahl, Lisa (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Prenzel, Annedore (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Ricken, Norbert (2014). Bildung als Dispositiv. In: Julius Othmer & Andreas Weich (Hg.), *Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung* (S. 41–58). Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert (2019). Bildung und Subjektivierung. In: Norbert Ricken, Rita Casale & Christiane Thompson (Hg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven* (S. 95–118). Weinheim: Beltz Juventa.
- Séguin, Édouard (1912). *Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode*. Wien: Graeser.
- Séguin, Édouard (2011). *Moralische Behandlung, Hygiene und Erziehung der Idioten*. Marburg: Tectum.
- Vygotskij, Lev Semënovič (1985). Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung. In: Lev Semënovič Vygotskij, *Ausgewählte Schriften. Band 1: Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie* (S. 57–278). Berlin: Volk und Wissen.
- Vygotskij, Lev Semënovič (1987). Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter. In: Lev Semënovič Vygotskij, *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit* (S. 287–306). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Vygotskij, Lev Semënovič (2001). Zur Frage kompensatorischer Prozesse in der Entwicklung des geistig behinderten Kindes. In: Wolfgang Jantzen (Hg.), *Jeder Mensch kann lernen* (S. 109–134). Berlin, Neuwied: Luchterhand.
- Ziemen, Kerstin (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

»Zeitenwende Inklusion«

Steht die Allgemeine Sonderpädagogik am Ausgang ihrer Epoche?

Marc Willmann

Vorbemerkung

Beginnen möchte ich meine Überlegungen mit einer kurzen biographischen Notiz: Als ich mich vor rund 30 Jahren in das Studium für Sonderpädagogik eingeschrieben habe, war das Fachgebiet breit aufgestellt. Neben den einzelnen sonderpädagogischen Fachrichtungen waren die Soziologie und die Psychologie der Behinderten, so lauteten damals die Denominationen, bundesweit professoral vertreten und an fast allen Studienstätten existierten Lehrstühle für die Allgemeine Sonderpädagogik.

Ganz anders sieht es in der Gegenwart aus: Die sonderpädagogischen Fachrichtungen sind natürlich noch vorhanden, sie vermehren sich sogar (siehe Autismus) – das gesamte sonderpädagogische Lehramt fußt ja schließlich auf einer kategorialen Logik, nach der unterschiedliche Behinderungsarten (oder neudeutsch: sonderpädagogische Förderbedarfe) einer speziellen fachwissenschaftlichen Unterweisung in der Kunst spezieller Erziehungsverfahren und Bildungspraktiken bedürften.

Und auch die sonderpädagogische Psychologie, wie sie heute heißt, ist im Wesentlichen erhalten geblieben. Auch das ist einfach erklärt: Die Psychologie bietet einen bunten Strauß an Methoden und Techniken, mit denen die ausgeprägte Interventionsmentalität im Fachgebiet – man könnte kritisch von der sonderpädagogischen Fördermaschinerie sprechen – gut bedient wird.

Gleiches gilt nun gerade *nicht* für die Soziologie; sie ist über den Zeitraum der letzten 30 Jahre wegrationalisiert worden, nicht nur in der Sonderpädagogik, sondern in der Lehrer:innenbildung insgesamt. Und ihre Beseitigung hinterlässt eine gewaltige Lücke an einer historischen und theoretisch fundierten

Kultur- und Gesellschaftsanalyse. Ein Schelm, wer dahinter mehr vermutet und etwa behauptete, dass gesellschaftskritisches Denken für den Lehrer:innenberuf nicht mehr opportun erscheint.

Und schließlich die Allgemeine Sonderpädagogik. Auch sie hat einen schweren Stand, wie es scheint, denn auch hier sind die Professuren mittlerweile sehr rar gesät. Das Fachgebiet hat nicht nur mit Blick auf die Denominationskultur erhebliche Konkurrenz erhalten durch, ich nenne sie einmal so: »pädagogische Inklusionsprofessuren«.

Bereits der kursorische Blick auf diese Entwicklungen an den sonderpädagogischen Studienstätten scheint eine »Zeitenwende« zu offenbaren. Allerdings sind diese Entwicklungen weniger durch den fachwissenschaftlichen Diskurs angetrieben, sondern gerade auch bildungspolitisch forciert worden.

Die gegenwärtig vielerorts zu beobachtende Denominationspraxis, bei der »Inklusion« wie ein Heilsversprechen an sonderpädagogische Fachrichtungen angeheftet wird oder eben gleich die Allgemeine Sonderpädagogik vollends verdrängt, erscheint hierbei wie eine bloße »Ersetzungsformel« (Feuser 2006, S. 279) und weniger als inhaltliche Innovation – »Inklusion liegt im Trend«, wie es sich mit Alfred Sander (2006) lapidar auf den Punkt bringen lässt.

Ein neuralgischer Punkt liegt nun genau darin, dass die Sonderpädagogik den Inklusionsbegriff unkritisch übernommen und popularisiert hat. Er dient ihr als eine willkommene Projektionsfläche, um das eigene Fachprofil in ein neues sprachliches Gewand zu kleiden und so die Legitimation als eigenständige Disziplin abzusichern. *Inclusive Special Education*, das Programm des neuseeländischen Pädagogikprofessors Garry Hornby (2014), verspricht, was sich strukturell auszuschließen scheint.

In ihrem weitestgehend ungeklärten Verhältnis zur Inklusion wird die Sonderpädagogik rückverwiesen auf die – theoretisch ebenfalls kaum bearbeitete – Frage nach ihrem Selbstverständnis als pädagogische (Sub-)Disziplin. Die Sonderpädagogik wäre daher gut beraten, an einer genaueren Verhältnisbestimmung zwischen Allgemeiner (Sonder-)Pädagogik und inklusiver Erziehung und Bildung zu arbeiten.¹

1 Diese Frage wurde von einigen sonderpädagogischen Fachvertreter:innen (Feuser, Jantzen, Prengel, Eberwein, Reiser; vgl. dazu Willmann & Bärmig 2020) immer wieder zum Anlass einer disziplinären Selbsthinterfragung genommen. Diese kritische Tradition wird im vorliegenden Sammelband durch aktuelle Beiträge fortgeführt und um

Die »Dauerkrisen« der pädagogischen Grundwissenschaften

Eine offensichtliche Gemeinsamkeit zwischen der Allgemeinen Sonderpädagogik und der Allgemeinen Pädagogik sowie der Allgemeinen Didaktik liegt nicht zuletzt in ihrer Aufgabe und Funktion einer Vermittlung zwischen dem Allgemeinen und Universellen in Erziehung, Bildung und Unterricht auf der einen sowie dem Besonderen und Partikularen auf der anderen Seite (Vogel 1998; Tervooren 2017).

Diese Aufgabenstellung klingt ein wenig nach dem Stein des Sisyphos und von daher ist es wenig verwunderlich, wenn diese Fachgebiete – ich bezeichne sie hier einmal als *pädagogische Grundwissenschaften* – immer wieder kritisch beäugt und von einer allgegenwärtigen Krisenrhetorik begleitet werden.²

Dabei kann die diagnostizierte »Dauerkrise« der Allgemeinen Pädagogik (Kauder 2010) und der Allgemeinen Didaktik (Besa 2021) auch als dialektische Grundfigur dieser Fächer beschrieben werden, die auf die antinomische Struktur des Pädagogischen selbst zurückverweist (Winkel 1986; Helsper 1996; Schlömerkemper 2017).

Auch die Allgemeine Sonderpädagogik steckt in einer solchen – wenn man es so nennen will – Dauerkrise; ihr wird ein »schleichender Bedeutungsschwund« (Lindmeier 2004, S. 510) attestiert und mit der Frage nach ihrer Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit steht gar die Legitimation des Faches generell zur Disposition (z.B. Tent 1985; Reiser 2002).

Vor gut 20 Jahren beschrieb der Schweizer Kollege Hannes Dohrenbuch (2000, S. 26) geradezu apodiktisch die Gefahr, »dass die ›Allgemeine Sonderpädagogik‹ [...] bald einmal an vielen Orten abgeschafft sein könnte«.

Danach sieht es gegenwärtig tatsächlich aus, denn professoral vertreten ist das Fach mittlerweile nur noch an zehn der insgesamt 29 Studienstätten, die ein sonderpädagogisches Lehramtsstudium anbieten. Wenn auf Grundlage des aktuellen Datenreports zur Erziehungswissenschaft (vgl. Abs, Kuper & Martini 2020) argumentiert werden kann, dass die Anzahl der ausgeschriebenen Sonderpädagogik-Professuren im Berichtszeitraum von 2015 bis 2018 deutlich einen »Spitzenplatz« einnimmt (Gerecht 2020, S. 137), dann gilt das

einige Überlegungen ergänzt, die sich aus einer »nicht-sonderpädagogischen« Außenperspektive ergeben.

2 Prominentes Beispiel ist der Abgesang auf die Allgemeine Pädagogik und der mit diesem ausgerufene Epochenwechsel zur Erziehungswissenschaft (Krüger & Rauschenbach 1994; kritisch dazu etwa Mollenhauer 1996).

in erster Linie für Professuren in den sonderpädagogischen Fachrichtungen und zum Teil auch für neu eingerichtete »Inklusionsprofessuren« – aber eben nicht für die Allgemeine Sonderpädagogik.

Nicht erst mit dem Aufkommen der Inklusionsdiskussion sieht sich die Sonderpädagogik in ihrem Status als erziehungswissenschaftliche Disziplin grundlegend in Frage gestellt. Forderungen nach einer De-Institutionalisierung (gemeint ist vor allem der Rückbau bzw. die Abschaffung des Sonderschulwesens) und nach einer De-Kategorisierung (die Aufhebung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte) wurden bereits durch die Integrationspädagogik erhoben. Die Aufhebung des Sonderpädagogischen in der Allgemeinen Pädagogik (Eberwein 1988) und in einer Allgemeinen integrativen Didaktik (Feuser 1999) nehmen also zentrale Argumente vorweg, die jetzt unter dem Inklusionslabel firmieren.

Wie wir unlängst in einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Theorie- und Forschungsstand festgestellt haben, führt die »Inklusionspädagogik« gegenüber der »Integrationspädagogik« allerdings nicht zu grundlegend neuen Erkenntnissen (vgl. Willmann & Bärmig 2020); sie zeigt sich eher als eine (politische) Radikalisierung der Integrationsidee und weniger als ein neues Modell oder Konzept gemeinsamer Erziehung und Bildung.

Vor dem Hintergrund des Desiderats einer erziehungs- und bildungstheoretischen Durchdringung der Inklusionsfrage macht der euphemistische Gebrauch der Inklusionsformel auch die die Sonderpädagogik anfällig für eine politische Instrumentalisierung (Willmann 2017), und die »Inklusionspädagogik« gerät zwangsläufig unter Ideologieverdacht (Bernhard 2012; Jantzen 2012; Kluge, Liesner & Weiß 2015).

Zugleich liegt in der atheoretischen Inklusionierung der Sonderpädagogik die große Gefahr, dass die Disziplin noch weit mehr als zuvor von einer kritischen Reflexion über das eigene fachliche Selbstverständnis abgelenkt wird. Inklusion als Leerformel stellt für die Sonderpädagogik einen Attraktor dar, weil so das eigene Versäumnis kaschiert werden kann, nämlich sich selbst kaum jemals als eine *pädagogische* Fachwissenschaft definiert zu haben (vgl. Moser 1994; 2003).

Die Krise der Sonderpädagogik in der Inklusion

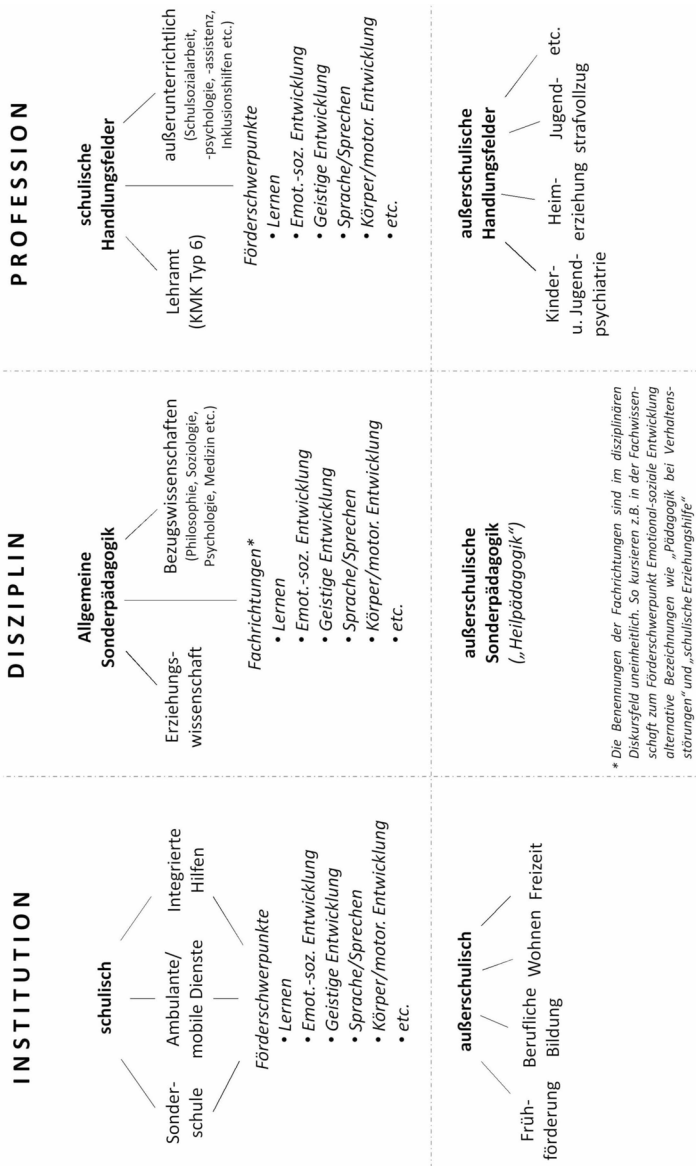
Die Reformagenda der schulischen Inklusion wird getragen von der Vision einer »Schule für alle Kinder«, deren Grundvoraussetzung in einem freien und gleichberechtigten Zugang zum öffentlichen Schulwesen gesehen wird. Die sonderpädagogischen Selektionspraktiken, die Kategorisierung von Schüler:innen nach speziellen Förderbedarfen und ihre Unterrichtung in separaten Lernumgebungen an Sonderschulen und in Sonderklassen werden als diskriminierende Verbesonderung gesehen, die der Idee schulischer Inklusion diametral entgegenstehen. Die (sub-)disziplinäre Abspaltung der auf diese Praktiken bezogenen Diskurse und die Beibehaltung eines speziellen Lehramtes zementieren die sonderpädagogische »Exklusivität« des Inklusionsthemas im Kontext von Behinderung.

Die inklusionspädagogische Kritik geht davon aus, dass die Reform zu einem inklusiven Schulsystem *nicht* gelingen kann, solange

- Sonderschulen existieren,
- sonderpädagogische Förderung als eine spezielle, von den regelhaften Erziehungs- und Bildungspraktiken getrennte Praxis vollzogen wird,
- die Praxisausbildung in getrennten Lehrämtern erfolgt und
- die Themen wissenschaftlich an eine Spezialdisziplin delegiert werden.

Es geht daher um weitaus mehr als »nur« die Frage eines separierenden Schulsystems; die Kritik zielt vielmehr auf die *Trias von Institution, Profession und Disziplin*, die ich als das *System Sonderpädagogik* bezeichne (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Das System Sonderpädagogik als Trias von Institution, Profession und Disziplin (eigene Darstellung)



* Die Benennungen der Fachrichtungen sind im disziplinären Diskursfeld uneinheitlich. So kursieren z.B. in der Fachwissenschaft zum Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung alternative Bezeichnungen wie „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ und „schulische Erziehungshilfe“

Die Fachsystematik der Allgemeinen Sonderpädagogik habe ich in das Zentrum der Trias gestellt, da sie den Bezugspunkt meiner Ausführungen markiert. Charakteristisch ist die *dreifache Aspektierung des Faches* in seiner Bezugnahme auf

- 1) die Erziehungswissenschaft und ihre weiteren Subdisziplinen;
- 2) die sonderpädagogischen Fachrichtungen;
- 3) die pädagogischen Bezugs- oder »Hilfs«-Wissenschaften.³

Nun ließe sich bereits auf dieser Ebene der Betrachtung allerlei Wichtiges feststellen, etwa mit Blick auf die Entwicklungen der behinderungsspezifischen Fachrichtungsbezeichnungen oder auch hinsichtlich der besonderen Bedeutung, die der Medizin als Bezugswissenschaft der Sonderpädagogik traditionell zugeschrieben wurde und gegenwärtig immer noch zugeschrieben wird. Mir kommt es an dieser Stelle vor allem darauf an, die Ausdifferenzierung in verschiedene sonderpädagogische Fachrichtungen herauszustellen, die nun gerade nicht das Ergebnis einer wissenschaftstheoretischen Entwicklung ist, sondern unmittelbares Produkt der Implementation eines nach Behinderungsarten gegliederten Sonderschulwesens – und somit zuvörderst das Ergebnis bildungspolitischer Planungen.

In der linken Spalte der Abbildung ist die institutionelle Linie der Sonderpädagogik dargestellt. Auch wenn die Entwicklung des Sonderschulwesens in Deutschland als Transformationsprozess beschrieben werden kann, der drei

3 Die schematische Trennung dient hier rein heuristischen Zwecken. Tatsächlich haben sich durch die Exponierung ausgewählter Problembereiche aus dem weiten Themenfeld in den einzelnen sonderpädagogischen Fachrichtungen zum Teil sehr unterschiedliche Wissenskulturen herausgebildet, die wiederum ein sehr eigenlogisches Geflecht an diskursiven Vernetzungen mit den erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen und auch mit den Bezugswissenschaften aufweisen. Für mein eigenes Fachgebiet, die Pädagogik in der schulischen Erziehungshilfe (oder auch »Pädagogik bei Verhaltensstörungen«) beispielsweise ist die Nähe zu einer der anderen Bindestrichpädagogiken, der Sozialpädagogik, auf der einen Seite eigentümlich wie auf der anderen Seite eine ausgeprägte Affinität zu den Psychotherapiewissenschaften einschließlich der psychiatrischen Nosologie, bei gleichzeitig bemerkenswerter Abstinenz gegenüber den erziehungs- und bildungstheoretischen oder auch didaktischen Diskursen in der Allgemeinen Pädagogik und Schulpädagogik sowie der Unterrichtstheorie.

Säulen hervorgebracht hat – neben den Sonderschulen wurden auch ambulante bzw. mobile Dienste und integrierte Formen der sonderpädagogischen Unterstützung institutionalisiert – ist die fachkategoriale Logik als sonderpädagogisches Diagnose- und Selektionsprinzip erhalten geblieben.

Mit der Folge eines entsprechenden Ausbildungsbedarfs (rechte Spalte der Abbildung), der sich in einem eigenen sonderpädagogischen Lehramt (»Typ 6«; vgl. KMK 1997/2018) ausdrückt und gemäß der verwaltungstechnischen Unterscheidung nach verschiedenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten in der Schulpraxis auch in der Ausbildung eine entsprechende fachkategoriale Ausrichtung einfordert, die wiederum durch die sonderpädagogischen Fachrichtungen bedient wird (mittlere Spalte der Abbildung).

Wir kommen hier also in eine zirkuläre Begründungslogik, bei der die pädagogische Differenzbildung (»behindert/nicht-behindert«) zur Emergenz eines selbstbezüglichen sonderpädagogischen Systems (der Trias aus Institutionen, Profession und Disziplin) geführt hat, wobei das disziplinäre Spaltprodukt auch und gerne von Seiten der Allgemeinen Pädagogik aufrechterhalten wird. Selbst mit der Hinwendung zum Inklusionsthema – und das ist wirklich bemerkenswert – bleibt die Differenzkategorie der Behinderung ein Ausschlusskriterium, denn für die Inklusionsfrage im Kontext behinderter Erziehungs- und Bildungsprozesse bleibt weiterhin die Sonderpädagogik zuständig, darin sind sich beide Seiten größtenteils einig.

Dabei ist es nicht nur fraglich, wie das System Sonderpädagogik den Inklusionsbegriff mit sich führt (also beispielsweise wie inklusive Erziehung und Bildung im Kontext sonderpädagogischer Förderpraktiken theoretisiert und realisiert wird), sondern bereits die Abspaltung des Sonderpädagogischen vom Pädagogischen erzeugt eine Exklusionslinie, durch die sonderpädagogische Fragestellungen nicht mehr im allgemeinen pädagogischen Diskursfeld inkludiert sind.

Allgemeine Pädagogik, Sonderpädagogik und »Inklusionspädagogik«: disziplinäre Arbeitsteilung und die Abspaltung der Diskurse

Die Forderung nach einer *inklusionsorientierten Erziehungswissenschaft* wird vor allem von Seiten der Sonderpädagogik artikuliert (exemplarisch: Lindmeier & Lütje-Klose 2015). In der Allgemeinen Erziehungswissenschaft – samt Schulpädagogik und Allgemeiner Didaktik – wird das Inklusionsthema weitaus zu-

rückhaltender aufgegriffen.⁴ Inklusion wird wie Behinderung in spezielle Diskurse ausgelagert und damit an eine Spezialdisziplin überantwortet. Womit sich einmal mehr die Frage geradezu aufdrängt, inwieweit das bereits gefährdete Projekt einer allgemeinen Bildungstheorie (vgl. Guschka 2006; Pongratz 2010) in der großflächigen und anscheinend systematischen Vermeidung der Inklusionsthematik weitergehend delegitimiert wird (vgl. dazu auch den Beitrag von Marion Pollmanns in diesem Band).

Für die Sonderpädagogik ist die Annahme der Delegation der speziellen Themen (Behinderung, Inklusion) konstitutiv, denn das Fach legitimiert sich über die stellvertretende Bearbeitung dieser Themen und beansprucht dabei fatalerweise die Deutungshoheit. Nur so lässt sich erklären, dass auch der sonderpädagogische Fachdiskurs (als Gesamtheit der Diskurse im Feld der Allgemeinen Sonderpädagogik und der fachrichtungsspezifischen Diskurse) kaum Anknüpfungspunkte an die Erziehungswissenschaft herstellt. Die Ordnung des Sonderpädagogischen wird von der Disziplin (analog zur sonderpädagogischen Profession und ihren Institutionen) als ein exklusives Projekt gedacht. Das zeigt sich unter anderem in der ausgeprägten Selbstbezüglichkeit der fachwissenschaftlichen Rezeptionskultur in der deutsch-

4 Bereits die Auslagerung sonderpädagogischer Themen und Fragestellungen in ein subdisziplinäres Diskursfeld begründet eine Abspaltung des Besonderen vom Allgemeinen und erzeugt so diskursive Exklusionslinien. So wie das Thema Behinderung traditionell in den disziplinären Zuständigkeitsbereich der Sonderpädagogik delegiert wird (und der Delegationsauftrag wurde von der Sonderpädagogik selbstlegitimatorisch dankend angenommen), ist auch das Inklusionsthema zumindest in seiner sonderpädagogischen Wendung vorzugsweise ausgelagert. Inklusion wird in der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion gerne in die Heterogenitätsformel übersetzt, vielleicht gerade auch weil der Inklusionsbegriff von der Sonderpädagogik für das Differenzkriterium Behinderung besetzt worden ist. Erkennen lässt sich die weitläufige Vermeidung des Themas unter anderem daran, dass Inklusion bis dato nicht in das Lehrbuchwissen kanonisiert worden ist. In vielen neueren Einführungswerken zur Erziehungswissenschaft wird Inklusion kaum und Behinderung so gut wie gar nicht behandelt (exemplarisch: Coriand 2017; Zirfas 2018; Thompson 2020; Koller 2021; Kiel 2022; gleiches gilt auch für die Pädagogik als Handbuchwissenschaft; vgl. etwa Arnold, Sandfuchs & Wiechmann 2009; Blömeke et al. 2009). Bezeichnend ist auch die in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft seit längerem geführte Grundsatzzdebatte zum fachwissenschaftlichen Stellenwert von Inklusion (vgl. DGfE 2017; Budde, Hackbarth & Tervooren 2023). Auch hierin liegt ein Politikum: Der DGfE-Vorstand hat im Jahr 2016 der Gründung einer Arbeitsgemeinschaft Inklusionsforschung zugestimmt, aber dem Inklusionsthema wird bislang die Anerkennung als eigenständige Sektion oder Kommission innerhalb der DGfE verweigert.

sprachigen Sonderpädagogik⁵ und auch in dem Versäumnis, eine *pädagogische* Theorie der Behinderung von Erziehungs- und Bildungsprozessen als Kern des sonderpädagogischen Grundgedankens zu entfalten.

Das Allgemeine im Besonderen: Zur (Re-)Formulierung eines sonderpädagogischen Grundgedankens

Die aufgezeigte Interdependenz in den Entwicklungszusammenhängen zwischen Institution, Profession und Disziplin im System Sonderpädagogik erzwingt geradezu eine kritische Selbstreflexion. Nicht ungeteilt scheint mir aber die Schlussfolgerung, denn die Forderung nach einer Auflösung des sonderpädagogischen Systems als Ermöglichungsbedingung für ein inklusives Schulsystem greift meines Erachtens zu kurz und ich möchte dieser radikalen Scheinlösung eine andere Schlussfolgerung entgegenstellen, obwohl und gerade, weil ich die Systemkritik inhaltlich teile.

Aber ich denke, dass die wissenschaftliche Bearbeitung sonderpädagogischer Themen und Fragestellungen eines institutionalisierten Diskursraumes bedarf, da ohne einen solchen die Gefahr bestünde, dass diese Themen im erziehungswissenschaftlichen Heterogenitätsdiskurs untergehen und auch das von der Sonderpädagogik in Theorie und Praxis generierte Wissen verloren gehen könnte.

Es scheint naheliegend, der Allgemeinen Sonderpädagogik die Rolle als Gastgeberin und Moderation eines solchen Diskursraumes zusprechen zu

5 Wie anders wäre es zu erklären, dass zahlreiche wichtige pädagogische, aber eben »nicht sonderpädagogische« Beiträge im Diskursfeld von Behinderung und Pädagogik von der sonderpädagogischen Fachcommunity kaum zur Kenntnis genommen werden? Zur Beweisführung muss nicht erst auf die Schulpädagogin Dagmar Hänsel verwiesen werden, die mit ihren kritischen und auch streitbaren Schriften zur sonderpädagogischen Geschichtsschreibung (z.B. Hänsel 2006) regelmäßig den Zorn fast der gesamten sonderpädagogischen Zunft auf sich gezogen hat. Angeführt werden kann beispielsweise auch die kommunikative Didaktik, die Rainer Winkel (1986) auf Grundlage einer antinomischen Pädagogik entwickelt hat und deren gehaltvolle Theorie der Unterrichtsstörungen (erstmalig: Winkel 1976) wohl in der Schulpädagogik und Didaktik, kaum aber in der Sonderpädagogik rezipiert wurde. Selbst zu den Themen der nahegelegenen Sozialpädagogik stellt die Sonderpädagogik kaum einen Rezeptionsbezug her, trotz gewichtiger Schriften etwa von Klaus Mollenhauer (1968) oder Heinrich Kupfer (1974) und Bernd Dollinger (2006), um nur drei Werke zu nennen.

wollen, womit zugleich unterstellt wäre, dass es eine solche Fachwissenschaft – aller Vorbehalte und Kritik zum Trotz – überhaupt gibt oder geben kann und sollte.

Die disziplinäre Matrix der Sonderpädagogik

Lösen wir uns zu analytischen Zwecken für den Moment von den Wirkungszusammenhängen im System Sonderpädagogik und fokussieren wir die *Disziplinstruktur* als einen Teilaspekt, dann drängt sich die Frage auf, was die Sonderpädagogik disziplinär zusammenhält. Mit Blick auf die Ausdifferenzierung in einzelne sonderpädagogische Fachrichtungen, die höchst unterschiedliche Theorie- und Forschungskulturen hervorgebracht haben, ergibt sich nämlich kein einheitliches Bild *der* Sonderpädagogik als erziehungswissenschaftlicher Subdisziplin.

Aus wissenschaftssystematischer Perspektive drängt sich die Frage nach der »disziplinären Matrix« der Sonderpädagogik auf – und diese scheint höchst widersprüchlich, da das Fach in seiner »Projektion als Disziplin« zwar eine Ganzheitsvorstellung mit sich führt, sich aber vorrangig definiert »als Spezialistin für das Besondere *am Besonderen*«, wie es mit Jan Weisser (2008, S. 27; kursiv i. O.) auf den Punkt gebracht werden kann.

Folgt man Peter Kauder und Peter Vogel (2015), so kann davon ausgegangen werden, dass Lehrbücher der Erziehungswissenschaft wie Spiegel der Disziplin zu lesen sind. Überträgt man diese Annahme auf unser Thema, sollte also auch die disziplinäre Matrix der Sonderpädagogik im Fundus ihres Lehrbuch- und Handbuchwissens aufscheinen.

Dazu liegen nur wenige Versuche vor, etwa in Form diskursanalytischer Studien für einzelne sonderpädagogische Fachrichtungen (exemplarisch für die Lernhilfe vgl. Pfahl 2011; und für das Fachgebiet »Pädagogik bei Verhaltensstörungen«, das ich lieber als »Pädagogik der Erziehungshilfe« bezeichne, sei auf meine eigenen Arbeiten verwiesen: Willmann 2012; 2018; 2019). Eine systematische Untersuchung von Lehr- und Handbüchern der Allgemeinen Sonderpädagogik steht indes noch aus.

Tab. 1: Sonderpädagogik als Lehr- und Handbuchwissenschaft – Ersterscheinungen als Entwicklungsetappen

1861/63	erstes Lehrbuch »Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten« (Johann Daniel Georgens und Heinrich Marianus Deinhardt)
1911	erste Enzyklopädie »Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik« (Adolf Dannemann et al.)
1967	erstes Handbuch »Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe« (Heribert Jussen)
1971	erstes Forschungshandbuch »Die Sonderpädagogik als Forschungsproblem in Deutschland« (Anton Reinartz und Karl-Josef Kluge)
1978–1991	erste Handbuchreihe »Handbuch der Sonderpädagogik«, in 12 Bänden (Heinz Bach, Ulrich Bleidick et al.)

Tabelle 1 zeigt die Ersterscheinungen im Publikationssektor des Lehr-, Handbuch- sowie enzyklopädischen Fachwissens auf, das sich auf der Zeitachse über mehr als 100 Jahre erstreckt, aber bis dato noch nicht zum Gegenstand einer kritischen fachlichen Selbstreflexion erhoben wurde. Hier besteht also ein dringender Forschungsbedarf.

Zu den wenigen heuristisch wertvollen Untersuchungen zählen zweifels- ohne die Arbeiten von Vera Moser zur ideengeschichtlichen Tradition (Moser 1994) und zum disziplinären Selbstverständnis der Sonderpädagogik (Moser 2003), die sich traditionell schwer damit tut, über die einheimischen Begriffe wie Erziehung und Bildung eine Selbstverortung als pädagogische Fachdisziplin innerhalb der Erziehungswissenschaften vorzunehmen.

Die Auswertung der frühen Lehrbücher des Faches – Moser (2012) bezieht sich auf die vier im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts erschienen Werke von Theodor Heller (1912), Ernst von Düring (1925), Linus Bopp (1930) und Heinrich

Hanselmann (1930) – lassen ein verbindendes Grundmotiv der sich konstituierenden Heilpädagogik erkennen, das sich – auch in Abgrenzung zur aufkommenden Sozialpädagogik – über einen *Klient:innenbezug* legitimiert. Das Konzept der »Seelenschwäche« dient der Disziplin »als Folie zur Konstruktion der heilpädagogischen Klientel« (Moser 2012, S. 265).

Diese Grundfigur wird in der weiteren Disziplinentwicklung fortgeschrieben, wobei andere Begriffskonzepte – zunächst »Behinderung«, später dann »sonderpädagogischer Förderbedarf«, die Funktion disziplinärer Leitbegriffe übernehmen.

Die nach dem Zweiten Weltkrieg verbands- und bildungspolitisch vorangetriebene Expansion des Sonderschulwesens führt zum Auf- und Ausbau eines nach Behinderungsarten gegliederten Systems und zieht einen entsprechenden Ausbildungsbedarf nach sich. Die Einrichtung einer universitären Sonderpädagogik ab Ende der 1960er Jahre ist eine direkte Antwort auf diesen Bedarf. Schulrechtlich wird Behinderung in dieser Zeit gleichgesetzt mit einer »Sonderschulbedürftigkeit«. Der Aufbau der sonderpädagogischen Fachrichtungen ist also gerahmt von der Expansion des Sonderschulwesens und diese enge Verzahnung erschwert eine kritische Diskussion der disziplinären Leitkategorien und verstellt somit auch eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage nach dem sonderpädagogischen Grundgedanken.

Die Folgewirkungen können bis in die Gegenwart nachgezeichnet werden, denn die Dynamik der fachkategorialen Ausdifferenzierung in den sonderpädagogischen Fachrichtungen führt zu der bereits angedeuteten *Zergliederung der Disziplin*.

Das spiegelt sich entsprechend in den Lehrbüchern wider. Nimmt man die neueren Werke in Augenschein – dargestellt sind in Tabelle 2 die Lehrbücher seit der Vollakademisierung der Sonderpädagogik Ende der 1960er Jahre –, so zeigen sich zwei divergierende Ausrichtungen: Ein Großteil der Lehrbücher bietet eine bloße Aneinanderreihung der einzelnen sonderpädagogischen Fachrichtungen; nur wenige der Lehrbuchautor:innen begeben sich auf die Suche nach einem übergreifenden und verbindenden Motiv und fragen nach der Entwicklung eines sonderpädagogischen Grundgedankens.

Tab. 2: Lehrbücher der Allgemeinen Sonderpädagogik (nur Erstauflagen)

<i>Frühe Schriften zur Konstitution des Fachs</i>		
Ersterscheinung	Autor	Titel
1912	Theodor Heller	»Grundriß der Heilpädagogik«
1925	Ernst von Düring	»Grundlagen und Grundsätze der Heilpädagogik«
1930	Linus Bopp	»Allgemeine Heilpädagogik«
1930	Heinrich Hanselmann	»Einführung in die Heilpädagogik«
<i>Implementierung als Fachwissenschaft an den Hochschulen und Universitäten</i>		
Ersterscheinung	Autor	Titel
1962	Friedrich Meinertz	»Heilpädagogik«
1972	Ulrich Bleidick	»Pädagogik der Behinderten«
1972	Emil E. Kobi	»Grundfragen der Heilpädagogik«
1979	Klaus-Peter Becker	»Rehabilitationspädagogik«
1979	Ulrich Hensle	»Einführung in die Arbeit mit Behinderten«
1985	Urs Haeberlin	»Allgemeine Heilpädagogik«
1987/89	Wolfgang Janzten	»Allgemeine Behindertenpädagogik«
1988	Otto Speck	»System Heilpädagogik«
1992	Heinz Gruber & Viktor Ledl	»Allgemeine Sonderpädagogik«
1999	Heinz Bach	»Grundlagen der Sonderpädagogik«
2004	Winfried Baudisch, Marion Schulze & Ernst Wüllenweber	»Einführung in die Rehabilitationspädagogik«
2008	Monika Vernooij	»Erziehung und Bildung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher« (in Fortführung von Hensle 1979)

2005	Adrienne Biermann & Herbert Goetze	»Sonderpädagogik«
2005	Günther Opp, Wolfram Kulig & Kirsten Puhr	»Einführung in die Sonderpädagogik«
2009	Heinrich Greving & Petr Ondracek	»Heilpädagogisches Denken und Handeln«
2009	Gottfried Biewer	»Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik«
2010	Konrad Bundschuh	»Allgemeine Sonderpädagogik«
2010	Rolf Werning, Rolf Balgo, Winfried Palmowski & Martin Sassenroth	»Sonderpädagogik«
2012	Bettina Lindmeier & Christian Lindmeier	»Pädagogik bei Behinderung und Beeinträchtigung«
2019	Andreas Möckel	»Das Paradigma der Heilpädagogik«

Aus dem Textkorpus lassen sich zwei divergierende Positionen rekonstruieren, die ein jeweils differentes Grundverständnis einer Allgemeinen Sonderpädagogik hervorbringen:

Position 1:	Allgemeine Sonderpädagogik ist die Summe ihrer sonderpädagogischen Fachrichtungen (<i>additiv-kumulatives Modell</i>).
Position 2:	Allgemeine Sonderpädagogik betreibt die Suche nach Gemeinsamkeiten und übergeordneten Aspekten der sonderpädagogischen Fachrichtungen (<i>integrativ-synthetisches Modell</i>).

Mit der ersten Position wird der analytische Auftrag, der sich an eine pädagogische Grundwissenschaft stellt, kaum erfüllt und das additiv-kumulative Modell bietet meines Erachtens keine Argumente für die Notwendigkeit des Fachgebietes einer Allgemeinen Sonderpädagogik. Im integrativ-synthetischen Modell hingegen werden Positionen erkennbar, die auf die Frage nach dem Kern des Sonderpädagogischen ausgerichtet sind. Dabei unterscheiden sich die in diesen Lehrbüchern mehr oder weniger explizit gegebenen Antwort-

ten auf die Frage nach dem sonderpädagogischen Grundgedanken deutlich voneinander.

Während Bleidick (1972) in seiner Pädagogik der Behinderten vor allem die Nomenklatur einer fachkategorialen Sonderpädagogik entfaltet und diese durch eine sonderpädagogische Anthropologie zu begründen versucht, zielen die Lehrbücher von Emil Kobi (1972) und Urs Haerberlin (1985) in der Tradition der von Hanselmann und Moor begründeten geisteswissenschaftlichen Linie auf die Entwicklung einer wertbasierten Heilpädagogik auf philosophischer Grundlage.

Den umfassendsten Gesamtentwurf hat Wolfgang Jantzen (1987/89) vorgelegt, der den sozialen Tatbestand von Behinderung herausstellt und auf materialistischer Grundlage das fachliche Selbstverständnis der Behindertenpädagogik im Sinne einer synthetischen Humanwissenschaft ausdeutet.

In den zitierten Lehrbüchern zeigen sich also Variationen zum sonderpädagogischen Grundgedanken, die sich in ihrer Letztbegründung auf unterschiedliche wissenschaftstheoretische Positionierungen zurückführen lassen (vgl. dazu auch Moser & Sasse 2008), und zwar im Sinne eines ...

- hermeneutischen Zugangs in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Kobi; Haerberlin);
- positivistisch-empirischen Zugangs in der Traditionslinie des kritischen Rationalismus (Bleidick);
- dialektisch-materialistischen Zugangs in der Tradition der kulturhistorischen Schule und der Kritischen Theorie (Jantzen).

Es ist natürlich kein Zufall, wenn sich hierin zugleich die drei Richtungen widerspiegeln, die den Kern der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft ausgemacht haben (vgl. Benner et al. 1990).

Gemeinsam ist allen drei Sichtweisen die Grundannahme, dass sich die Sonderpädagogik mit einem speziellen Problem der Pädagogik beschäftigt – es geht, allgemein gesprochen, um »Behinderungen« und »Störungen« im Erziehungs- und Bildungsprozess. Grundverschieden hingegen sind die jeweiligen »Störungstheorien« und die theoretischen Modellvorstellungen von Behinderung, aus denen das Sonderpädagogische abgeleitet wird.

Diese Behinderungsmodelle – mit Anne Waldschmidt (2005) können wir unterscheiden zwischen dem individuellen, dem sozialen und dem kulturellen Modell – bedingen zum einen unterschiedliche disziplinären Standortbe-

stimmungen des Faches, und sie führen zum anderen zugleich unterschiedliche handlungspraktische Implikationen mit sich.

Wir können zunächst also festhalten: Der *sonderpädagogische Grundgedanke* variiert je nach der zugrundeliegenden Störungstheorie und der Modellvorstellung von Behinderung und damit schließt sich die Frage an, wie sich diese verschiedenen Variationen des Sonderpädagogischen jeweils *zum pädagogischen Grundgedanken* verhalten.

Das Sonderpädagogische als Vertiefung des Pädagogischen

Geht man von Paul Moors Diktum aus – »Heilpädagogik ist Pädagogik und nicht anderes« (Moor 1951) –, dann folgt daraus, dass auch die Sonderpädagogik einem *pädagogischen* Grundgedanken folgt. Damit verschiebt sich die Perspektive der Frage darauf, was das Sonderpädagogische zum pädagogischen Grundgedanken beitragen kann.

Die bereits skizzierte Grundfigur, bei der Behinderung als individuelle defizitäre Eigenschaft verstanden wird, entfaltet sich über einen remedialen Begründungszusammenhang und sie folgt darin ganz explizit der Logik des medizinischen Modells: Behinderungen des Subjektes führen zu Störungen im Erziehungs- und Bildungsprozess, deren Behebung einhergeht mit der »Heilung« oder zumindest Linderung der Behinderung, die durch spezifische Methoden und Techniken behandelt werden soll.

Dabei nimmt die Sonderpädagogik die pädagogischen Grundbegriffe (Erziehung und Bildung) zwar zum Ausgangspunkt, übersetzt sie aber – dem sonderpädagogischen Grundgedanken folgend – in ein medizinisches Vokabular: »Diagnostik« statt »Didaktik«, »Förderung« und »Therapie« statt »Erziehung« und »Bildung«. Im Zuge dieser Transformation hin zu einer Spezialisierung des pädagogischen Auftrages werden pädagogische und didaktische Prinzipien wie das der »Individualisierung« und »Differenzierung« methodisch überbetont. Das daraus resultierende Problem einer Vereinseitigung hat Georg Feuser (1989) in seiner entwicklungslogischen Didaktik dazu veranlasst, den Kooperationsgedanken – »Lernen am gemeinsamen Gegenstand« – als dialektisches Gegengewicht herauszustellen.

Ihre Spezialisierung und disziplinäre Legitimation sucht die Sonderpädagogik bis in die Gegenwart durch eine spezifische methodische Ausrichtung zu begründen und als Vehikel dient ihr dazu nun ein gewandeltes Sprachspiel, nämlich das der speziellen, eben »sonderpädagogischen« Förderung. Wie ich an anderer Stelle weiter ausgeführt habe (vgl. Willmann 2012), ist die Sonder-

pädagogik, die sich ja selbst zunehmend auch als »Förderpädagogik« bezeichnet, ihrem eigenen Selbstverständnis nach vorrangig eine »Interventions- und Kontrollpädagogik«.

Vor diesem Hintergrund liegt es also nahe, die erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmung des Sonderpädagogischen zum Pädagogischen auch entlang der *Handlungsdimension* weiterzuverfolgen.

Dazu bieten sich etwa die Überlegungen von Dietrich Benner (2010; Erstauflage: 1987) an, der in seiner Allgemeinen Pädagogik bekanntlich »vier Grundprinzipien pädagogischen Denkens und Handelns« entfaltet, wobei zwischen konstitutiven und regulativen Prinzipien unterschieden wird.

Konstitutiv und dialektisch verschränkt sind die *Bildsamkeit* und die *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*. Unter Bildsamkeit versteht Benner (2010, S. 70f.) das »Bestimmtheitssein des Menschen zur Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis und [...] zur rezeptiven und spontanen Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache menschlicher Praxis«. Bildsamkeit ist aber keine »Eigenschaft der Zu-Erziehenden« (S. 71), sondern »vielmehr eine Verhältnisbestimmung der pädagogischen Interaktion selbst und bezieht sich auf die Möglichkeit der Mitwirkung der Zu-Erziehenden an der pädagogischen Interaktion« (S. 77).

Nach diesem Verständnis verweist Bildsamkeit unmittelbar auf das zweite konstitutive Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns: die Aufforderung zur Selbsttätigkeit, die den:die Zu-Erziehende:n als handelndes Subjekt adressiert, das »durch die pädagogische Interaktion zur selbsttätigen Mitwirkung an seinem Bildungsprozess« aufgefordert wird (S. 78f.). Die Aufforderung zur Selbsttätigkeit ist allerdings »nur möglich, sofern sie die pädagogische Interaktion von der Kategorie der Bildsamkeit her begreift« (S. 79). Die Dialektik dieser beiden konstitutiven Grundprinzipien verweist auf die »Grundparadoxie pädagogischen Denkens und Handelns, den Zu-Erziehenden zu etwas aufzufordern, das er noch nicht kann, und ihn als jemanden zu achten, der er noch nicht ist, sondern allererst vermittels eigener Selbsttätigkeit wird« (S. 90).

Die beiden konstitutiven Prinzipien werden verstanden als Relationskategorien; sie »formulieren Grundaussagen zur Eigenstruktur einer pädagogischen Interaktion, die darum weiß, dass die pädagogische Praxis konstitutiv für die Menschwerdung des Menschen ist« (S. 124).

Die regulativen Prinzipien relationieren die konstitutiven Prinzipien auf die menschliche Gesamtpraxis: Sie formulieren daher »Grundaussagen über die Möglichkeit einer ihre konstitutiven Prinzipien beachtenden pädagogischen Interaktion« (S. 124). Als Regulativ benennt Benner das Prinzip der

pädagogischen Transformation und jenes der *Nicht-Hierarchizität* der ausdifferenzierten Praxisbereiche.

Das erste regulative Prinzip beschreibt die Notwendigkeit der pädagogischen Transformation⁶, das heißt, die Überführung »gesellschaftlicher Anforderungen und Einwirkungen in pädagogisch legitimierte« (S. 104). Damit ist aber »keineswegs eine Pädagogisierung aller Bereiche menschlichen Handelns« impliziert (S. 115), sondern es zeigt sich gerade die notwendige Abhängigkeit pädagogischer Praxis von anderen gesellschaftlichen Praxen, die zugleich eine Verkürzung des pädagogischen Bezugs auf die Interaktion vermeidet: Das Transformationsprinzip »leugnet nicht die gesellschaftlichen Bedingungen, Voraussetzungen, Anforderungen und Einwirkungen auf die pädagogische Praxis. Es formuliert jedoch die Aufgabe, diese einer dem Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit verpflichteten Prüfung zu unterziehen und sicherzustellen, dass die pädagogische Praxis nicht zu einem Erfüllungsgehilfen gesellschaftlicher Erwartungen an die im Erziehungs- und Bildungssystem zu erbringenden Leistungen verkümmern« (Benner 2010, S. 125f.).

Diese Abhängigkeit und Verpflichtung der pädagogischen Praxis wird im zweiten Regulativum – dem Prinzip der »nicht-hierarchischen Ordnung menschlicher Gesamtpraxis« – noch einmal näher bestimmt. Dieses regulative Prinzip »formuliert den Grundsatz, dass keine der menschlichen Praxen gegenüber den anderen einen Primat beanspruchen kann und dass alle sich als gleichbedeutend und als gleichgewichtig gegenseitig anerkennen müssen« (S. 126).

Die beiden regulativen Prinzipien »erkennen ausdrücklich an, dass das pädagogische Handeln real niemals nur als eine besondere Form individueller Interaktion möglich ist, sondern eine gesellschaftliche Praxisform darstellt, die in mannigfaltiger Wechselwirkung mit den anderen Bereichen menschlicher Praxis steht« (Benner 2010, S. 125).

Aber erst in der Anerkennung des Grundsatzes der Nichthierarchizität liegt die Voraussetzung als Bedingungsmöglichkeit der drei weiteren Grundprinzipien (Bildsamkeit, Selbsttätigkeit, Transformation) begründet (ebd.).

Sonderpädagogische Fragestellungen oder gar die Kategorie der »Behinderung« werden in den Ausführungen Benners nicht explizit adressiert,

6 Der pädagogischen Transformation widmet sich Benner (2010, Kap. 5.2, 5.3) ausführlich, wobei zwei Aspekte herausgearbeitet werden: die didaktische und die gesellschaftspädagogische Transformation.

aber dem Modell liegen implizite Störungsannahmen zugrunde. Störungen und Behinderungen werden als Prozesskategorien mitgeführt: pädagogisches Denken und Handeln werden behindert, wenn es zu Störungen der Grundprinzipien kommt.

Die Übersetzung der Benner'schen Theorie des Pädagogischen in den Fokus sonderpädagogischer Fragestellungen schließt daher an ein soziales Behinderungsmodell an. Demgegenüber kann festgestellt werden, dass sich das Sonderpädagogische in seiner tradierten und immer noch vorherrschenden Version in einen doppelten Widerspruch zum pädagogischen Grundgedanken setzt, da sie das Konstitutivum selbst in Frage stellt und hierbei zugleich auch die pädagogische Transformationsaufgabe missdeutet.

Letztere gerät in der Sonderpädagogik sogar ins Zentrum der Aufmerksamkeit – das Fach hat eine ausgeprägte Tradition, sich über die Technologiefrage behaupten zu wollen. Was heute unter der Entwicklung förderpädagogischer Interventionsprogramme verhandelt und dabei gerne auch mit dem Zusatz »inklusiv« ausgestellt wird, hat seinen Ursprung in dem Vorhaben, auf der Klassifikation einzelner Behinderungsarten beruhende Spezial- und Sonderschuldidaktiken entwickeln zu wollen (siehe exemplarisch die Sammlung fachrichtungsspezifischer Spezialdidaktiken, die in dem Sammelband von Karl-Josef Kluge 1976 zusammengestellt wurden).

Zwar liegen die Wurzeln aller Sonderpädagogik in der »Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter«, die als eine »Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit« interpretierbar ist (vgl. Ellger-Rüttgardt & Tenorth 1998)⁷ – aber

7 Es ist lohnenswert, Kontext und Subskript dieser Aussage genauer zu betrachten. Die Formulierung stellt eine untersuchungsleitende Hypothese für ein Forschungsvorhaben an der Humboldt-Universität zu Berlin dar, das unter dem Titel »Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter« als ein Teilprojekt im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms »Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit« (DFG-Projekt Nummer 5467666) gemeinsam von Heinz-Elmar Tenorth (Historische Erziehungswissenschaft) und Sieglind Ellger-Rüttgardt (Allgemeine Rehabilitationspädagogik und Lernbehindertenpädagogik) beantragt wurde. Eine gemeinsame Publikation zu den Forschungsergebnissen ist allerdings nicht erschienen. Wohl aber haben die beiden beteiligten Projektleitungspersonen die bereits im Projekttitel formulierte Forschungshypothese in jeweils eigenständigen Veröffentlichungen aufgegriffen – mit höchst unterschiedlichen Implikationen. Und die Blickrichtungen, die sich hierbei nachzeichnen lassen, stehen womöglich prototypisch für die verengte und auch eher unkritische Binnenperspektive der sonderpädagogischen Argumentation. Denn während in der sonderpädagogischen Lesart Bildsamkeit in einem Atemzug mit »Bildbarkeit« gesetzt wird (Ell-

in dieser Formulierung wird die Grundfigur von Bildsamkeit, die ja nach Benner stets in ihrer didaktischen Verschränkung mit der Aufforderung zur Selbsttätigkeit als handlungsleitend zu denken ist, bereits destruiert. Die Behinderung wird nämlich als Eigenschaft des Subjekts ausgewiesen («der:die Behinderte») und diese Zuschreibung zieht in ihrer Eigenlogik ein Methodenproblem nach sich: Entweder muss die Behinderung beseitigt, der:die Behinderte geheilt, werden, oder aber die Aufforderung zur Selbsttätigkeit bleibt notgedrungen fortwährend dem Wesen nach eine *Fremdaufforderung*, die aufgrund der Irreversibilität von Behinderung eine spezielle und persistierende Erziehungsmaßnahme nach sich zieht.

Dieses Grundmotiv des Sonderpädagogischen hintergeht somit die Finalität der Erziehungspraxis, die ja stets darauf abzielt, sich selbst überflüssig zu machen, und in dieser Lesart erweist sich der sonderpädagogische Grundgedanke als zutiefst apädagogisch, denn eine pädagogische Praxis, die nicht ihr Ende anstrebt, »pervertiert« die pädagogische Idee, so erfahren wir bei Benner (2015, S. 90). »Bildsamkeit abzuspochen« unterläuft nach Benner (2015, S. 77) das »Recht zur Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis« und kommt also der »Aberkennung der Menschlichkeit« gleich.

Wenn diese Schlussfolgerung allgemeine Gültigkeit beanspruchen soll, dann kann *Bildsamkeit* nicht relativiert und auch nicht reformuliert werden,

ger-Rüttgardt 2008, S. 20ff.), worunter genau genommen eigentlich die Frage der »Bildungs(un)fähigkeit« verhandelt wird – in einer zeitgleich mit Ulrich Bleidick veröffentlichten Bilanzierung der sonderpädagogischen Theorieentwicklung ist dann auch die Rede von einem für die Erziehung notwendiger »Vorschuss an Bildbarkeit« (Bleidick & Ellger-Rüttgardt 2008, S. 136) – kommt Tenorth (2006) in seiner Analyse genau zu dem neuralgischen Punkt, nämlich dass in der sonderpädagogische Rezeption die Bildsamkeitsidee eine technologische Zäsur erfährt und in eine »Deformation« führt, »die sich als Selbstdestruktion des ursprünglichen Anspruchs von Bildsamkeit darstellt« (S. 511). Zeitlich wird diese Zäsur mit dem Aufkommen der Lehre von den Kinderfehlern (Psychopathielehre) verortet, also dem Gründungsdatum der wissenschaftlichen Heilpädagogik. Hier erst komme es zu einem folgenschweren Wechsel der »wissenschaftlichen Referenzsysteme [...] von der eigenen hypothetischen Anthropologie hin zu Medizin, Psychologie und Psychopathologie«. Womit sich »auch die Vorstellungswelt verändert« (S. 513). Die Ersetzung des »Dispositionsbegriff[s] der Bildsamkeit [...] durch den Beobachtungsbegriff der Begabung« (S. 516) führt weg von der eigentlichen pädagogischen Idee, denn »[w]ie immer die Details dieser neuen pädagogischen Lehre vom Menschen aussehen [...], nicht mehr die universale Idee der Bildsamkeit regiert jetzt, sondern erneut ein Mechanismus, in dem Bildsamkeit nicht generell unterstellt, sondern klientypisch zu- oder abgesprochen wird« (S. 517).

denn sie verweist auf ein pädagogisches Grundprinzip und also *nicht* auf eine Eigenschaft des Subjekts. Und hierin liegt eine Gemeinsamkeit mit einem kritischen Behinderungsbegriff, wie er beispielsweise der performativen Theorie der Behinderung von Jan Weisser (2005) zugrunde liegt. Die Unterscheidung »behindert/nicht-behindert« wird nach diesem Modell erst in den sozialen und kulturellen Praktiken hervorgebracht.

Diese Betrachtung bringt eine Variation des sonderpädagogischen Grundgedankens hervor, die sich nahtlos einfügt in Benners konstitutive Grundprinzipien: Die Behinderung liegt nicht im Subjekt begründet, sondern ist das Ergebnis sozialer Handlungs- und kultureller Deutungspraktiken – und in Bezugnahme auf die pädagogischen Praktiken verweist Behinderung also auf die Beschränkungen des Pädagogischen, das die Behinderung seiner selbst nicht mitdenkt.

So betrachtet kann das eingangs zitierte Moorsche Diktum auf Grundlage der Ausführungen Dietrich Benners sogar umgekehrt werden: *Pädagogik ist Heilpädagogik und nichts anderes!* So hatte es Andreas Möckel (1986) im Übrigen bereits vor vierzig Jahren ganz allgemein herausgearbeitet. In diesem Sinne ist auch jede Pädagogik »inklusiv« zu verstehen, denn es gelten »Inklusion und Dekolonisierung als Prinzipien jeglicher Pädagogik« (Jantzen 2019).

Allgemeine Sonderpädagogik am Ausgang ihrer Epoche?

Abschließend möchte ich zu der im Titel formulierte Ausgangsfragestellung zurückkehren und diese mit einem eindeutigen »Ja« beantworten.

Der inklusive Erziehungs- und Bildungsauftrag führt das sich auf ein individuelles Behinderungsmodell gründende sonderpädagogische Selbstverständnis an sein epochales Ende. Und er begleitet ein kritisch gewendetes Selbstverständnis von Sonderpädagogik womöglich auf den Weg in eine neue Zeitrechnung.

Inklusion führt eben nicht nur zu grundlegender Systemkritik, sondern sie schafft auch Perspektiven für Veränderung. Sie ist eine *Einladung* nicht nur zu einer Revision und Weiterentwicklung des sonderpädagogischen Grundgedankens, wie ich versucht habe auszuführen, sondern Inklusion ist auch eine *Verführung* zu disziplinären Grenzüberschreitungen, etwa zwischen Pädagogik und Sonderpädagogik, was weiter auszuführen mir an dieser Stelle aus offensichtlichen Gründen verwehrt bleibt.

Ich komme am Ende meiner Ausführungen zu einer Aufgabenbestimmung der Allgemeinen Sonderpädagogik, die ich in einer *doppelten Brückenfunktion* sehe (vgl. Kasten 1): Sie hat zum einen die Aufgabe, das Gemeinsame und Verbindende zwischen den sonderpädagogischen Fachrichtungen herauszuarbeiten, gleichsam einen sonderpädagogischen Grundgedanken zu entfalten, und diesen Grundgedanken zum anderen an die Allgemeine Pädagogik samt ihrer Teildisziplinen und an die Bezugswissenschaften zu vermitteln.

Kasten 1: Doppelte Brückenfunktion der Allgemeinen Sonderpädagogik

Die Allgemeine Sonderpädagogik hat die Funktion einer

- 1) *intrafachlichen* Vermittlung zwischen ihren Teilgebieten (den sonderpädagogischen Fachrichtungen) mit dem Ziel der Schärfung des sonderpädagogischen Grundgedankens;
- 2) *interdisziplinären* Vermittlung des sonderpädagogischen Grundgedankens und seiner fachrichtungsspezifischen Variationen zur Allgemeinen Pädagogik und ihren anderen Teilgebieten sowie zu den Bezugswissenschaften.

In dieser Doppelfunktion eingeschrieben ist notwendigerweise ein auf *Transdisziplinarität* angelegtes Selbstverständnis der Allgemeinen (Sonder-)Pädagogik als eine *pädagogische* Grundwissenschaft.

Diese Aufgabenbestimmung geht von der Tatsache aus, dass es eine Allgemeine Sonderpädagogik (derzeit) gibt, und sie stellt einen Versuch dar, das Fachgebiet inhaltlich und vor allem pädagogisch auszudeuten. Ob und inwieweit sich die disziplinäre Arbeitsteilung zwischen Pädagogik und Sonderpädagogik unter den Vorzeichen des inklusiven Erziehungs- und Bildungsauftrages aufrechterhalten lässt, ist damit nicht ausgesagt. Vielmehr wird das Fachgebiet in Anerkennung seiner Existenz wissenschaftssystematisch vermessen, aber nicht wissenschaftstheoretisch legitimiert. Denn ganz im Gegenteil legt es die hier ausgezeichnete transdisziplinäre Ausrichtung nahe, die Allgemeine Sonderpädagogik (und mit ihr auch die sonderpädagogischen Fachrichtungen) als ein Übergangsprojekt zu betrachten, das bei erfolgter Rücküberführung der sonderpädagogischen Themen und Fragestellungen in die Allgemeine Pädagogik, in die Erziehungs- und Bildungstheorie und in die Didaktik(en) seinen disziplinären Eigenstatus überwunden hätte.

Auch die Fachbezeichnung einer »Allgemeinen Sonderpädagogik« als interdisziplinäres Übergangsprojekt ist damit nicht festgeschrieben, denn wenn die Repädagogisierung des Sonderpädagogischen als Kern dieses Pro-

jekts identifiziert werden kann, dann spricht einiges dafür, diesem auch in der disziplinären Selbstbezeichnung Ausdruck zu verleihen: Es geht um Störungen und Behinderungen in Erziehungs- und Bildungsprozessen. Die Zielsetzung einer Beseitigung von störenden und behindernden Barrieren impliziert weniger die Begründung einer »speziellen« Pädagogik, Didaktik und Methodik, sondern vielmehr die »Ent-Störung« (Thiemann 1976) und »Ent-Hinderung« (Danz 2023) des Pädagogischen.

Der vorliegende Versuch zur Reformulierung des (Sonder-)Pädagogischen unter expliziter Bezugnahme auf einen *pädagogischen Begründungszusammenhang* ist ausbaufähig, die Denkrichtung aber klar: Es geht um eine dialektische Aufhebung des Sonderpädagogischen im Pädagogischen als notwendige Voraussetzung für die Rückgewinnung einer Pädagogik, die das Allgemeine denkt, ohne das Besondere auszugrenzen. Inklusion ist eben nicht nur eine Frage der Schulorganisation und ihrer Unterrichtspraktiken, sie beginnt bereits vorgelagert – in den disziplinären Diskursen.

Literatur

- Abs, Hermann Josef; Kuper, Harm & Martini, Renate (2020). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Opladen: Budrich.
- Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe & Wiechmann, Jürgen (Hg.) (2009). *Handbuch Unterricht*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benner, Dietrich (2010). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 6. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Benner, Dietrich; Hermann, Ulrich; König, Eckart; Oelkers, Jürgen; Peukert, Helmut; Ruhloff, Jörg; Schäfer, Alfred; Tenorth, Heinz-Elmar & Vogel, Peter (1990). Symposion 1. Bilanz der Paradigmendiskussion. In: Dietrich Benner, Volker Lenhart & Hans-Uwe Otto (Hg.), *Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 25)* (S. 71–92). Weinheim: Beltz.
- Bernhard, Armin (2012). Inklusion – ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In: *Behindertenpädagogik*, 51 (4), 342–351.

- Besa, Kris-Stephen (2021). Zum Stellenwert der Allgemeinen Didaktik in der (aktuellen) Lehrer*innenbildung. In: *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (1), 253–265.
- Bleidick, Ulrich (1972). *Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher*. Berlin: Marhold.
- Bleidick, Ulrich & Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2008). *Behindertenpädagogik – eine Bilanz. Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor & Sacher, Werner (Hg.) (2009). *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, Jürgen; Hackbarth, Anja & Tervooren, Anja (2023). Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre. Diskussionspapier der Arbeitsgruppe Inklusionsforschung. In: *Erziehungswissenschaft*, 34 (1), 105–114.
- Coriand, Rotraud (2017). *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Danz, Simone (2023). *Ent-hinderung. Ein Leitfaden*. Weinheim: Beltz.
- Dohrenbusch, Hannes (2000). Was ist denn Allgemeine Heilpädagogik? In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 30 (1), 23–27.
- Dollinger, Bernd (2006). *Die Pädagogik der Sozialen Frage. (Sozial-)Pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik*. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Eberwein, Hans (1988). Zur dialektischen Aufhebung der Sonderpädagogik. In: Hans Eberwein (Hg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik* (S. 343–345). Weinheim: Beltz.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung*. München: Reinhardt.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind & Tenorth, Heinz-Elmar (1998). Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49 (10), 438–441.
- Feuser, Georg (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4–48.
- Feuser, Georg (1999). Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 22 (1), 39–49.
- Feuser, Georg (2006). Inklusion und Qualitätssicherung – oder: Der Tanz ums goldene Kalb. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 75 (4), 278–284.

- Georgens, Johann Daniel & Deinhardt, Heinrich Marianus (1861; 1863). *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten*. 2 Bände. Leipzig: Fleischer.
- Gerecht, Marius; Krüger, Heinz-Hermann; Sauerwein, Markus & Schultheiß, Johanna (2020). Personal. In: Hermann Josef Abs, Harm Kuper & Renate Martini, *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 115–145). Opladen: Budrich.
- Haerberlin, Urs (1985). *Allgemeine Heilpädagogik*. Bern: Haupt.
- Hänsel, Dagmar (2006). *Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Welten. In: Arno Combe & Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–570). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hornby, Garry (2014). *Inclusive Special Education. Evidence-based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. New York: Springer.
- Jantzen, Wolfgang (1987/89). *Allgemeine Behindertenpädagogik*. 2 Bände. Weinheim: Beltz.
- Jantzen, Wolfgang (2012). Behindertenpädagogik in Zeiten der Heiligen Inklusion. In: *Behindertenpädagogik*, 51 (1), 35–53.
- Jantzen, Wolfgang (2019). Inklusion und Dekolonisierung als Prinzipien jeglicher Pädagogik. In: Markus Dederich, Stephan Ellinger & Désirée Laubenstein (Hg.), *Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 315–338). Opladen: Budrich.
- Kauder, Peter (2010). *Niedergang der Allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kauder, Peter & Vogel, Peter (Hg.) (2015). *Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, Ewald (2022). *Schulpädagogik. Normen – Theorie – Empirie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kluge, Karl-Josef (Hg.) (1976). *Einführung in die Sonderschuldidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kluge, Sven; Liesner, Andrea & Weiß, Edgar (Hg.) (2015). *Inklusion als Ideologie. Jahrbuch für Pädagogik 2015*. Frankfurt a.M.: Lang.
- KMK (1997/2018). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lehramtstyp 6)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz.

- renz vom 28.02.1997, in der Fassung vom 13.09.2018. Bonn: Kultusministerkonferenz.
- Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas (Hg.) (1994). *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim: Juventa.
- Kobi, Emil E. (1972). *Grundfragen der Heilpädagogik und der Heilerziehung*. Bern: Haupt.
- Koller, Hans-Christoph (2021). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. 9. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kupffer, Heinrich (1974). *Jugend und Herrschaft. Eine Analyse der pädagogischen Entfremdung*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Lindmeier, Christian (2004). Status, Funktion und Leistungsfähigkeit einer allgemeinen Theorie der Heilpädagogik in Studium und Wissenschaft – eine Profilierung aus aktuellem Anlass. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55 (12), 510–524.
- Mollenhauer, Klaus (1968). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus (1996). Über Mutmaßungen zum »Niedergang« der Allgemeinen Pädagogik. Eine Glosse. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42 (2), 277–285.
- Moor, Paul (1951). *Heilpädagogische Psychologie*. 2 Bände. Bern: Huber.
- Moser, Vera (1994). *Die Ordnung des Schicksals. Zur ideengeschichtlichen Tradition der Sonderpädagogik*. Butzbach-Griedel: AFRA.
- Moser, Vera (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske und Budrich.
- Moser, Vera (2012). Gründungsmythen der Heilpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), 262–274.
- Moser, Vera & Sasse, Ada (2008). *Theorien der Behindertenpädagogik*. München: Reinhardt.
- Pfahl, Lisa (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Reiser, Helmut (2002). Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle Kinder. In: *Behindertenpädagogik*, 41 (4), 402–416.
- Sander, Alfred (2006). Liegt Inklusion im Trend? In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 75 (1), 51–53.
- Schlömerkemper, Jörg (2017). *Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung. Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren*. Weinheim: Beltz.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006). Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Lutz Raphael & Heinz-

- Elmar Tenorth (Hg.), *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte* (S. 497–520). München: Oldenbourg.
- Tent, Lothar (1985). Grundlagen und Funktion einer Allgemeinen Theorie der Behindertenpädagogik. In: *Heilpädagogische Forschung*, 12 (2), 131–150.
- Tervooren, Anja (2017). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In: Ingrid Miethe, Anja Tervooren & Norbert Ricken (Hg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsförderung und Exklusionsdrohung* (S. 11–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Thiemann, Friedrich (1976). *Versuche zu einer Entstörung der Schule*. Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft.
- Thompson, Christiane (2020). *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Waldschmidt, Anne (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29 (1), 9–31.
- Weisser, Jan (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Weisser, Jan (2008). Wissensentwicklung in der Sonderpädagogik zwischen 1950 und 2000 oder die Projektion einer Disziplin. In: Wilfried Schley (Hg.), *Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv-kritische Perspektiven* (S. 11–34). Bern: Haupt.
- Willmann, Marc (2012). *De-Psychologisierung und Professionalisierung der Sonderpädagogik. Kritik und Perspektiven einer Pädagogik für »schwierige« Kinder*. München: Reinhardt.
- Willmann, Marc (2017). Pädagogik der Inklusion? – Konstitutionsprobleme inklusiver Bildung aus Sicht der Erziehungstheorie. In: Pierre-Carl Link & Roland Stein (Hg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 91–104). Berlin: Frank & Timme.
- Willmann, Marc (2018). Erziehungsschwierigkeiten im Fokus der Disziplin: der Fachdiskurs an den Universitätslehrstühlen in Deutschland von der Gründung bis in die Gegenwart. In: Thomas Müller & Roland Stein (Hg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 193–208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Willmann, Marc (2019). 50 Jahre »Pädagogik bei Verhaltensstörungen« – eine Geburtstagslaudatio mit kritischem Blick auf das Selbstverständnis der

- Disziplin. In: *Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1 (1), 74–91.
- Willmann, Marc & Bärmig, Sven (2020). *Inklusionshilfe – Exklusionsrisiko. Sonderpädagogische Bildungspraktiken zwischen Ideologie und Wirklichkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winkel, Rainer (1976). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. Bochum: Kamp.
- Winkel, Rainer (1986). *Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule*. Düsseldorf: Schwann.
- Zirfas, Jörg (2018). *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Paderborn: Schöningh.

Quellenübersicht zu den Lehr- und Handbüchern der Allgemeinen Sonderpädagogik (vgl. Tab. 1 und 2)

- Bach, Heinz (1999). *Grundlagen der Sonderpädagogik*. Bern: Haupt.
- Bach, Heinz (Hg.) (1978–91). *Handbuch der Sonderpädagogik*. 12 Bände. Berlin: Spiess/Edition Marhold.
- Baudisch, Winfried; Schulze, Marion & Wüllenweber, Ernst (2004). *Einführung in die Rehabilitationspädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Becker, Klaus-Peter (1979). *Rehabilitationspädagogik*. Berlin: Volk und Gesundheit.
- Biermann, Adrienne & Goetze, Herbert (2005). *Sonderpädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Biewer, Gottfried (2009). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bleidick, Ulrich (1972). *Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher*. Berlin: Marhold.
- Bopp, Linus (1930). *Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und mit erziehungspraktischer Einstellung*. Freiburg i.Br.: Herder & Co.
- Bundschuh, Konrad (2010). *Allgemeine Heilpädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dannemann, Adolf (Hg.) (1911). *Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik*. Halle an der Saale: Marhold.
- Düring, Ernst von (1925). *Grundlagen und Grundsätze der Heilpädagogik. Vorlesungen für Lehrer, Erzieher und Studierende aller Fakultäten*. Erlenbach: Rotapfel.

- Georgens, Jan-Daniel & Deinhardt, Heinrich Marianus (1861/63). *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten*. 2 Bände. Leipzig: Fleischer.
- Greving, Heinrich & Ondracek, Petr (2008). *Heilpädagogisches Denken und Handeln. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik der Heilpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gruber, Heinz & Ledl, Viktor (1992). *Allgemeine Sonderpädagogik. Grundlagen des Unterrichts für Schüler mit Schulschwierigkeiten und Behinderungen*. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Wien: Jugend und Volk.
- Haerberlin, Urs (1985). *Allgemeine Heilpädagogik*. Bern: Haupt.
- Hanselmann, Heinrich (1930). *Einführung in die Heilpädagogik. Praktischer Teil, für Eltern, Lehrer, Anstaltserzieher, Jugendfürsorger, Richter und Ärzte*. Erlenbach: Rotapfel.
- Heller, Theodor (1912). *Grundriß der Heilpädagogik*. Leipzig: Engelmann.
- Hensle, Ulrich (1979). *Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen*. Wiebelsheim: Quelle und Meyer.
- Jantzen, Wolfgang (1987/89). *Allgemeine Behindertenpädagogik*. 2 Bände. Weinheim: Beltz.
- Jussen, Heribert (Hg.) (1967). *Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe*. München: Kösel.
- Kobi, Emil E. (1972). *Grundfragen der Heilpädagogik und der Heilerziehung*. Bern: Haupt.
- Lindmeier, Bettina & Lindmeier, Christian (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meinertz, Friedrich (1962). *Heilpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Möckel, Andreas (2019). *Das Paradigma der Heilpädagogik*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Opp, Günther; Kulig, Wolfram & Puhr, Kirsten (2005). *Einführung in die Sonderpädagogik*. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Reinartz, Anton & Kluge, Karl-Josef (Hg.) (1971). *Die Sonderpädagogik als Forschungsproblem in Deutschland*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Speck, Otto (1988). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch-reflexive Grundlegung*. München: Reinhardt.
- Vernooij, Monika A. (2005). *Erziehung und Bildung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher*. Paderborn: Schöningh.

Werning, Rolf; Balgo, Rolf; Palmowski, Winfried & Sassenroth, Martin (2002).
Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung.
München: Oldenbourg.

TEIL B – AUßENPERSPEKTIVEN

Begründete und dennoch deplatzierte Erwartungen

Vom schulpädagogischen Tabu der Allgemeinbildung

Marion Pollmanns

Einleitung

Grundsätzlich hat das Vorhaben schulischer Inklusion wohl das Potenzial, Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik in Theorie und Praxis auf eine Probe zu stellen, der sie sich sonst nicht in dem Maß ausgesetzt sieht. Doch erscheint die Möglichkeit, dass sie diese nicht besteht, nur eine theoretische zu sein: Nicht, weil es Didaktik gelänge, unter durch Inklusion »verschärften« Bedingungen ihr konstitutives Versprechen, mittels Unterricht lernen »alle alles allseitig« (Comenius), einzulösen, sondern weil das bildungspolitische Programm der Inklusion zum einen auf einen theoretischen Diskurs trifft, der sich vom Anspruch allgemeiner Bildung merklich distanziert, und zum anderen auf eine schulische Praxis, deren Funktionieren sowieso dadurch gekennzeichnet ist, diesen Anspruch nicht annähernd zu erfüllen.

Welche Erwartungen an die Erziehungswissenschaft bzw. Schulpädagogik formuliert werden, verdeutlichen die Herausgeber dieses Bandes u.a. dadurch, dass sie als inklusionspädagogische Aufgabe benennen, »die jeweiligen Sichtweisen auf ›Behinderung‹, die sich innerhalb der einzelnen sonderpädagogischen Fachkulturen herausgebildet haben und die sich mitunter eher in medizinisch-therapeutischen Deutungsmustern widerspiegeln, in genuin pädagogische Begriffe und Theorien zu übersetzen und auch Anschlüsse an die aktuellen Heterogenitätsdiskurse in der Pädagogik herzustellen« (Willmann & Bärmig, in diesem Band, Seite 9). Es soll nicht bestritten werden, dass dieses Ansinnen auch aus schulpädagogischer, speziell allgemein-didaktischer Sicht begründet erscheint. Jedoch geht diese Idee der Übersetzung sonderpädagogischer Fragestellungen in allgemein-pädagogische möglicherweise von Voraussetzungen aus, die gar nicht gegeben sind. Vielmehr ist zu

prüfen, ob, um im Bild zu bleiben, die Schulpädagogik über das dazu nötige Vokabular verfügt und ob praktisch-didaktisch hinreichend elaboriert gesprochen wird. Und umgekehrt, inwiefern der inklusionspädagogische Diskurs nicht selbst von Konzepten und Begriffen geprägt ist, die als Repertoire der Schulpädagogik bzw. Allgemeinen Didaktik vermutet werden.

Als Ausgangspunkt für die Relationierung werden daher hier zunächst einige wenige, m.E. zentrale inklusionspädagogische Erwartungen an die Schulpädagogik bzw. Allgemeine Didaktik aufgegriffen; dabei wird geprüft, inwiefern Bedarf an »Übersetzung« gegeben und »Übersetzbarkeit« zu vermuten ist. Im Zentrum des Beitrags steht dann der Versuch aufzuzeigen, auf welche immanenten Limitierungen der Schulpädagogik bzw. Allgemeinen Didaktik diese Erwartungen stoßen. Insofern soll eine Perspektive auf das Außen der Inklusion geboten werden, also dasjenige, wohinein (und wodurch?) inkludiert werden soll.¹ Dazu stütze ich mich wesentlich auf Befunde erziehungswissenschaftlicher respektive pädagogischer, rekonstruktiver Forschung zu Schule und Unterricht. Wie unzählige ähnliche Versuche (exemplarisch: Gruschka 2015; Emmerich 2016) thematisiert der Beitrag also die Erfüllungsaussichten (inklusions-)pädagogischer Erwartungen; ob er dem Diskurs immerhin dadurch etwas hinzufügen kann, dass aus der von den Herausgebern erbetenen Verhältnisbestimmung in erster Linie das Argument entwickelt wird, eine Selbstkritik von Schulpädagogik und Allgemeiner Didaktik sei notwendig, bleibt für mich ob der schiereren Menge der Diskursbeiträge schwer zu beurteilen.

Zu inklusionspädagogischen Erwartungen an die Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik: Georg Feuser *pars pro toto*

Als Vertreter einer inklusiven Pädagogik weist Georg Feuser (2015, 2018, 2021) nachdrücklich darauf hin, dass zusammen mit der Schulpädagogik eine gemeinsame Vorstellung schulischer Bildung grundgelegt und entwickelt werden muss, und markiert auch, wie dies geschehen kann. Er tut dies unter Rück-

1 Die Autorin möchte weder über die Rationalität von Sonder- noch von Inklusionspädagogik als Disziplin und Praxis urteilen. Aus der schulpädagogischen Außenperspektive argumentierend, wird im Beitrag ein emphatischer Begriff der Allgemeinbildung als unverzichtbare Prämisse der Schulpädagogik erachtet, mit dem bspw. Konzepte differenter und starrer »Begabungen« nicht vereinbar sind.

griff auf pädagogische Begriffe wie Bildung, Erziehung, Didaktik, wodurch bereits semantisch zum Ausdruck kommt, dass das Vorhaben der Inklusion von seiner Warte nichts der Pädagogik Fremdes, sondern Teil von ihr ist. (Insofern kann argumentiert werden, es bedürfe keiner Übersetzung im engeren Sinn; s.o.). Aus der Perspektive der Schulpädagogik ist es daher naheliegend, seine Position hier als Ausgangspunkt zu wählen.² So betrachtet, bezieht er sich auf die pädagogische Norm der Allgemeinbildung und setzt darauf, diese durch Didaktik in einem gemeinsamen Unterricht für alle Heranwachsenden an nicht exkludierenden Schulen zu erfüllen.

Ganz im Sinne dieser Norm fordert Feuser (2015, S. 142), rekurrierend auf Wolfgang Klafkis (1996) Allgemeinbildungskonzeption, »Bildungsgerechtigkeit« statt »Chancengleichheit«; denn es gehe darum, »dass niemand [...] von einer ›Bildung für Alle im Medium des Allgemeinen [...]‹ [...] ausgeschlossen wird«. Indem er offenbar als Ausschluss von Bildung auch den Fall einer gewährten, aber nicht genutzten Chance auf Allgemeinbildung erachtet, besteht Feuser auf der materialen Einlösung des Versprechens der Bildungsgerechtigkeit. Wenn er dies reformuliert als: »Alle dürfen *alles* lernen« (Feuser 2015, S. 142; Herv. i. O.) erscheint dies gleichwohl wie eine Aufweichung, schließlich dürfen bspw. in einer Regelschule alle »*alles*« dort Gelehrte lernen und lernen es dennoch systematisch nicht (vgl. Gruschka 1997). Auch deswegen ist Feusers, freilich anders gemeinter, These, »Jedwede heute existierende Pädagogik ist eine Sonderpädagogik und die Bildungsinstitutionen sind Sonderschulen, auch wenn sie als Gymnasium, Hochschulen oder Universitäten firmieren.« (Feuser 2015, S. 139), zuzustimmen, denn nicht durch spezifische Klientel, sondern durch Selektion erweist sich (auch) die »Regelpädagogik« systematisch als ausgrenzend. Wegen dieses Umstands greift der Vorschlag, nur eine *Bildungserlaubnis* zu fordern, zu kurz, wenn es um die Realisierung dieses pädagogischen Anspruchs geht. Aus schulpädagogischer Perspektive wird die Relativierung verständlich angesichts der Ungewissheit, die dem Geschäft schulischer (wie jeder) Bildung und damit unterrichtlicher Vermittlung eigen ist. Doch zugestehen, dass die Lern- und Bildungsprozesse von den Adressaten des Unterrichts vollzogen werden müssen und nicht von den Lehrpersonen hergestellt werden können, öffnet rasch dem pädagogischen Versprechen eine

2 In Kauf genommen wird, den inklusionspädagogischen Diskurs aus der hier auf das Thema des Bandes geworfenen Außenperspektive nur in Aspekten zur Kenntnis zu nehmen.

Hintertür, wenn damit die Verantwortung für das Resultat des Unterrichtens den Beschulten zugeschrieben wird.

Was (Allgemeine) Didaktik nun zum Zweck der Realisierung von Allgemeinbildung ihm zufolge zu leisten hat, formuliert Feuser (2021, S. 210) als Essenz seiner »Entwicklungslogischen Didaktik« so: »Kommunikationsbasierte Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und Innere Differenzierung des Unterrichts durch biographie- und entwicklungs-niveaubezogene Individualisierung«. Der »Gemeinsame Gegenstand« ist, im Anschluss an Klafki (1967, S. 43f.), als das Allgemeine zu erachten, das uns Wirklichkeit »kategorial« erschließt und also als das, was den Schülern durch unterrichtliche Vermittlung erschlossen werden soll und dem sie sich erschließen sollen. Feuser (2015, S. 142) fasst es als das »übergeordnet zu Erkennende, das auf allen Entwicklungsniveaus abbildbar ist«. Gegenüber Klafki, dessen Konzeption letztlich der »inhaltlich-stofflichen Seite verhaftet« (Feuser 2018, S. 156) bleibe, also die Subjekte und ihre Aneignungsweisen vernachlässige, nimmt Feuser (2021, S. 211) für sich in Anspruch, die Seite der Lernenden in der Figur der »wechselseitigen Erschließung« präziser zu fassen und die immanent unstimmige Vereinseitigung zu überwinden. Dafür stehen die im obigen Zitat genannten Aspekte der Differenzierung und Individualisierung. Feuser sieht also die Didaktik gefordert, die Lebenssituation (Biographie) und den aktuellen Entwicklungsstand der Schüler jeweils zu berücksichtigen und entsprechende Unterstützung zu bieten. Gelingt dies, bestehe kein Grund zu einer organisatorischen oder institutionellen Trennung – vielmehr könnte in Gruppen und doch individuell unterstützt werden.³ Durch Kooperation wäre schließlich der vierte, soziale Aspekt der Konzeption von Feuser gegeben.

Immanente Limitationen der Schulpädagogik und Allgemeinen Didaktik

Dass solche inklusionspädagogischen Erwartungen nichts der Pädagogik Fremdes sind, möchte ich hier mit Andreas Gruschka (2015) argumentieren.

3 Es bedeutete, einen anderen Text zu schreiben, würde der Frage nachgegangen, ob die Kritik, der Sachbezug der Didaktik Klafkis stehe dem Subjektbezug im Weg, zutrifft, oder der, ob Feusers Vorstellung dazu, wie Didaktik die Lebenssituation und das aktuelle Können/Wissen der Schüler berücksichtigen solle, mit dem Versprechen, Gruppen von Schülern massenhaft zu unterrichten, übereinkommt.

Er sieht das »Menschenrecht auf Inklusion« (ebd., S. 225) pädagogisch verwiesen auf jenes auf Verstehen, das Martin Wagenschein proklamiert hat: »Man kann ganz einfach beides verbinden, sofern man davon ausgeht, dass Inklusion nur dann wirklich eine wird, wenn sie das Recht auf Verstehen mit sichert« (ebd.). Die Forderung, »das Recht auf Verstehen zu *sichern*«, verstehe ich dabei so, dass Inklusion nicht formal, sondern material zu konzipieren ist. Jedenfalls bliebe Inklusion ohne Verstehen aus Gruschkas Sicht auf »soziale [...] Teilhabe« beschränkt (ebd.).

Was sich in der Theorie »ganz einfach [...] verbinden« lasse, werde jedoch keinesfalls ohne Weiteres realisiert. Vielmehr lasse der Zustand schulischer Praxis, den Gruschka durch Kompetenzorientierung geprägt sieht, das Gegenteil erwarten: dass allen Schülern »das Verstehen durch eine Herabstufung der Ansprüche« »verbaut bzw. erspart« werde (ebd.). Auch wenn das Projekt der Inklusion aus der hier eingenommenen Perspektive sowohl theoretisch zwingend als auch praktisch geboten erscheint, bestehen also ggf. Hindernisse, die selbst schulpädagogischer bzw. allgemein-didaktischer Natur und nicht etwa auf Beharrungskräfte der sonderpädagogischen Subdisziplin o. ä. zurückzuführen sind.

Wie inklusionspädagogische Erwartungen nur stellvertretend aufgegriffen wurden, werden auch hier nur einige Punkte herausgestellt, in denen die Schulpädagogik bzw. Allgemeine Didaktik das Erforderliche wohl nicht leisten können. Es soll aufgezeigt werden, inwiefern in »Normalschulpädagogik« und Regelschule die Voraussetzungen nicht gegeben zu sein scheinen, die Grundlage dafür wären, Inklusion zu denken bzw. umzusetzen. Die Rede wird sein von einer mangelnden Thematisierung und Durchdringung der pädagogischen Logik von Schule und Unterricht in der schulpädagogischen bzw. allgemein-didaktischen Theoriebildung und einer unzureichenden Ausgestaltung der Praxis als einer pädagogischen.

Im Feld schulpädagogischer und didaktischer Theorie sind die genannten inklusionspädagogischen Erwartungen damit konfrontiert, dass der Begriff der Allgemeinbildung eher randständig rangiert und damit die Norm, mit der die Voraussetzung für eine Synthese mit dem Ziel der Inklusion nicht nur angelegt, sondern, wie Gruschka darlegt, zwingend erscheint. Dies zeigt sich z. B. daran, wie schulpädagogisch Heterogenität berücksichtigt und die Forderung nach Inklusion aufgegriffen wird. Die diesbezüglichen Diskurse analysierend findet Karl-Heinz Dammer (2015, S. 32) »keine Vorstellung von der Allgemeinheit der Bildung«; so würde beispielsweise mit als Mittel der Wahl geltenden individuellen Lehrplänen (vgl. ebd., S. 23) die Individualität der Schüler kon-

zeptionell »absolut gesetzt[...]« (ebd., S. 24), und es erfolge keine Rückbindung an etwas Gemeinsames. Dies bedeute aber auch: Die konkreten Subjekte »verschwinden hinter der deklarierten Unterschiedlichkeit« (ebd., S. 27). Der erziehungswissenschaftliche Heterogenitäts- und Vielfaltdiskurs vollziehe damit eine bloße Dekategorisierung und negiere auf diese Weise abstrakt bisherige Kategorisierungen. Der Inklusionsdiskurs »verspielt«, so Dammer (ebd., S. 33), »die Wahrheit, die in seinem humanistischen Pathos verborgen ist und wird damit zum Erfüllungsgehilfen dessen, was er kritisiert«. Seiner Kritik zufolge wird im Diskurs um schulische Individualisierung Diversität bloß performativ behauptet, statt die »realen Unterschiede« (ebd., S. 27) wahrzunehmen und als durchdrungene Differenzen in ihrer pädagogischen Bedeutung zu reflektieren (s.u.). Darin kommt ein Desinteresse der Theorie an den Subjekten der Allgemeinbildung zum Ausdruck.

Individuellen Lern- und Bildungsprozessen von Schüler:innen verstehend nachzugehen, könnte, anders als die quantitative Beforschung von Schülerleistungen, rekonstruktive Unterrichtsforschung grundsätzlich leisten.⁴ Doch wird in ihr vielfach der Aspekt der Bildung ausgeklammert, ja, die »Bildungsnorm verdrängt« (Hünig, Pollmanns & Kabel 2019, S. 274), so dass es an der zentralen Bezugskategorie mangelt, mit Hilfe derer die unterrichtliche Wirklichkeit als pädagogische erschlossen werden könnte. Damit entledigt sich diese Forschung nicht nur des Pathos, sondern auch der Möglichkeit, pädagogische Normativität erfahrungswissenschaftlich zu thematisieren (vgl. ebd., S. 272). Dies kann daran liegen, dass empirisch zu kurz gegriffen wird, d.h., dass die Analysen dazu tendieren, die »Normativität didaktischer Konzepte nur [zu] reproduzieren, statt deren Realisierung empirisch zu erforschen« (ebd., S. 282), oder aber dazu, pädagogische Kategorien gänzlich außen vor zu lassen bzw. die unterrichtlichen Erscheinungsweisen beispielsweise von »Bildung« als strikt getrennt von ihren außerunterrichtlichen Formen zu erachten (vgl. Pollmanns & Geier 2016, S. 236). In beiden Fällen wird nicht

4 Angesichts des gesteckten Rahmens werden im Beitrag Thesen zur Empirischen Bildungsforschung nicht eigens aufgegriffen, mit denen kritisiert wird, sie verfehle ihren Gegenstand, indem sie Kompetenz o. ä. für Bildung nehme (s. dazu bspw. Herzog 2013). Es wird vielmehr abkürzend von der Prämisse ausgegangen, dass diese Ansätze von vornherein als Adressaten inklusionspädagogischer Erwartungen ausscheiden. (Während die hier betrachteten Ansätze, so soll erläutert werden, sozusagen trotz passender Adressierung die Annahme dadurch verweigern, dass sie selbst das Potenzial pädagogischer Theorie brach liegen lassen.)

empirisch bestimmt, welche »Bildung« sich, pädagogisch vermittelt, unterrichtlich vollzieht. Der sachliche Aspekt der Allgemeinbildung bleibt also unterbelichtet.

Auch diejenige Forschungsrichtung, die gerade an der Verletzung der Norm allgemeiner Bildung Anstoß nimmt, die erziehungswissenschaftliche respektive schulpädagogische Bildungsungleichheitsforschung, ist von dieser Indifferenz gekennzeichnet. Zwar zielt sie darauf, statistischen Befunden zur Ungleichheit der sogenannten Bildungsbeteiligung Erkenntnisse über die Produktion oder auch Reproduktion von Bildungsungleichheit in und durch Schule zur Seite zu stellen, doch finden, so zeigen Analysen Sascha Kabels (2019a, S. 142), »das unterrichtliche Vermittlungsgeschehen und die dadurch zu vermittelnde Sache« auch dabei »kaum bis keine Beachtung«. Wissen darüber, wie differente soziale und individuelle Voraussetzungen pädagogisch aufgegriffen und so unterrichtlich bedeutsam werden, wird so nicht generiert, mithin auch keine theoretische Basis für eine Erweiterung der zu inkludierenden Heterogenität.

Dies hat Folgen, auch für die Allgemeine Didaktik: Dem Empiriedefizit, von dem ihr Konzipieren guten Unterrichts weithin geprägt ist, können die angesprochenen Varianten rekonstruktiver Unterrichts- sowie jene der Bildungsungleichheitsforschung nämlich nicht abhelfen. In gewisser Weise kann von einer schlechten Arbeitsteilung nicht nur zwischen Bildungsungleichheitsforschung und Didaktik gesprochen werden (s.o.), sondern auch zwischen Unterrichtsforschung und Didaktik: Während erstere durchaus Aspekte des Nicht-Gelingens von Unterricht (wenn auch nicht immer explizit) thematisiert, bietet letztere Konzepte für das Gelingen an, die nicht auf einer systematischen Berücksichtigung der Einsichten in das Scheitern beruhen. Weil beide Stränge nicht hinreichend vermittelt sind, bietet die Schulpädagogik nicht die Basis für die von Feuser geforderte Synthese aus Inklusion und Didaktik.

Auch die aktuell den allgemein-didaktischen Diskurs dominierende Kompetenzorientierung sorgt nicht für Abhilfe: Zwar verspricht sie, die Einzelnen mit ihrem jeweiligen Wissen und Können in den Blick zu nehmen, denkt sie aber lediglich in Relation zu heteronomen Anforderungen, denen sie die Subjekte unterwirft (vgl. Gruschka 2019, S. 46ff.). Denn die »Probleme«, die zu bewältigen die Heranwachsenden mittels Ausbildung von Kompetenzen befähigt werden sollen, bleiben derart unbestimmt, dass Beliebiges als legitime Herausforderung für die Subjekte erachtet und anerkannt wird; ein Ausgleich »zwischen den Ansprüche der objektiven Welt und dem Recht auf

Selbstsein des Subjekts« (Blankertz 1980, S. 45), als der didaktische Vermittlung bildungstheoretisch gefasst ist, kann so nicht gedacht werden. Darauf, die Sache allgemeiner Bildung pädagogisch zu bestimmen, wie es etwa Klafki mit seiner Allgemeinbildungskonzeption versuchte, wird vielmehr gänzlich verzichtet. Programmatisch verfolgt wird allerdings die Modellierung der Kompetenzentwicklung, also der Lernprozesse; die damit in Aussicht gestellte Evidenz zur Subjektseite der »wechselseitigen Erschließung« (s.o.) ist aber auch, mehr als zwanzig Jahre nach der Expertise zur Reform, nicht gegeben.

Didaktische Vermittlung empirisch zu fassen und damit einen Beitrag zu einer Didaktik als in der Erschließung der Wirklichkeit fundierte Unterrichtstheorie zu leisten, habe ich mit der rekonstruktiven Studie zum Verhältnis von Unterrichten und Aneignen (Pollmanns 2019) versucht. Ausfindig gemacht werden konnten dabei verschiedene Muster u.a. des Aneignens, also dessen, wie sich Schüler:innen am Unterricht beteiligen und sich seinen Gegenstand erschließen. Vorherrschend erscheint ein Aneignen als Merken des didaktisch präparierten Unverstandenen; es finden sich aber auch Muster, die davon zeugen, dass Heranwachsende unterrichtlichen Bildungsversprechen anhängen, etwa ›Aneignung als Ernstnehmen des didaktischen Gegenstandes, als sei er die Sache‹ (vgl. ebd., S. 523f.). Im Zentrum der Rekonstruktionen stehen die unterschiedlichen Konstellationen von Lehren und Lernen, um die Behauptung jeder Didaktik, das Lehren befördere das Lernen, empirisch zu wenden, also zu erkunden, wie sich die beiden Seiten unterrichtlicher Vermittlung zueinander verhalten. Entsprechend sind die identifizierten Aneignungsweisen nicht als Pendant zu Begabungs- oder Lerntypen zu verstehen, dienen also nicht der Klassifizierung der Lernenden, sondern der Art und Weise, sich in Unterricht einzubringen und diesen dadurch als Vermittlungsgeschehen mit hervorzubringen. Mit dieser Studie wird Aneignung also nicht als Substanz, sondern als Relation zu denken und zu rekonstruieren versucht.

Hinsichtlich der Frage, wie sich Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik zu den oben dargestellten Erwartungen verhalten, sei nach diesem kursorischen Streifzug durch die Theorie zum einen festgehalten, dass Vorstellungen von Heterogenität dominieren, die eine Bezugnahme auf etwas Allgemeines eher verstellen; und zum anderen, dass die rekonstruktive Befassung mit schulischer Vermittlungsrealität vielfach anderes verfolgt, als die Lern- und Bildungsprozesse der Heranwachsenden sowie ihre didaktische Unterstützung zu erschließen. Ein Verständnis von Inklusion allgemeinbildender Schulen wird nicht vorbereitet, da die Adressat:innen schulischer Bildung durch »diffuse Heterogenitätskonzept[e]« (Dammer 2015, S. 32) in der Theorie

amorph erscheinen; es bedarf theoretischer Konzepte und methodischer Ansätze, Heranwachsende auf eine sie zu Recht einende Idee des Allgemeinen zu beziehen und sie in Relation zu diesem Allgemeinen in den Blick zu nehmen. Ausgehend etwa vom etablierten Klafki'schen Allgemeinbildungskonzept wäre ein Beitrag dazu dadurch zu leisten, dass anthropologisch näher gefasst würde, was als Maßstab für die Allseitigkeit der Bildung aller Menschen gelten kann. Da die Bildungsungleichheitsforschung sich nur den sozialen Aspekt der Allgemeinbildung vornimmt und das ungleich Verteilte selbst (»alles«), Fragen seiner Verwertung fokussierend, aus der Betrachtung ausspart, hilft sie hier nicht weiter, sondern vereinseitigt und reduziert die Idee der Allgemeinbildung tendenziell. Dies tut auch eine Schul- und Unterrichtsforschung, die unterrichtliche Interaktion ohne Bezug zur zu vermittelnden Sache zu rekonstruieren versucht, also ebenfalls das »Alles« der Allgemeinbildung ausklammert. In der Forschung und Theoriebildung zu schulischer Bildung und Unterricht ist, so das Fazit, die sie konstituierende Norm in ihrer Dreiheit vielfach abwesend.

Demnach ist aktuell weder in der Schulpädagogik noch in der Allgemeinen Didaktik eine Idee schulischer Allgemeinbildung maßgebend, die durch die Forderung nach Inklusion überhaupt auf eine Belastungsprobe gestellt werden könnte. Wenn sich mit Hilfe der anzutreffenden theoretischen Konzepte nicht mit »Allen alles allseitig« ernstmachen lässt, besagt das allerdings noch nichts über die praktischen Bedingungen, auf die dieses Programm im Unterricht stößt. Auf Basis der Befunde rekonstruktiver Forschung, die sich um die Erschließung der pädagogischen Logik dieser Praxis und speziell des Unterrichts bemüht (vgl. Gruschka 2013), erscheint dazu eine vergleichsweise fundierte Einschätzung möglich.⁵

So ist ein wesentlicher Befund über alltäglichen Unterricht von Relevanz: seine »übermäßige Didaktisierung« (ebd., S. 280), d.h., dass Didaktik der Absicht, aus der sie zum Einsatz kommt, vielfach zuwiderläuft. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn Aufgaben nicht zu einem Verstehen der Sache anhalten, sondern Schüler:innen ein Pseudoverständnis nahelegen. Der für jede unterrichtliche Vermittlung nötige »Stellvertreter« von Welt ist dann so gearbetet, dass er »nicht zur Sache [führt], sondern [...] beim didaktisch reduzierten Abziehbild stehen[bleibt]« (Gruschka 2019, S. 74). Das didaktische Mittel zur

5 Ein anderer Zugang wäre, Befunde rekonstruktiver Forschung speziell zu inklusivem Unterricht zu sichten. Dies erfolgt hier zugunsten einer basaleren Argumentation nicht, mit der nach den Voraussetzungen für diesen gefragt wird.

Erleichterung des Zugangs zur Sache verselbständigt sich, wodurch sie »tendenziell verschwindet« (Gruschka 2013, S. 280). Didaktisierung erscheint nach Rekonstruktionen der Formen des Unterrichts durch Gruschka u.a. (vgl. Kabel 2019b, S. 220ff.; Pollmanns 2019, S. 513ff.) als wesentliche Limitierung der Verwirklichung allgemeiner Bildung: Orientiert sich das Unterrichten nicht an den in der Sache liegenden Verstehensanforderungen, fehlt das Medium, in dem sich Verallgemeinerung durch schulische Bildung vollziehen könnte. Damit verliert das Unterrichten zugleich seine legitime Basis, nämlich fachliches Wissen und Können zu vermitteln; wo Fachlichkeit »unterlaufen« wird, droht entsprechend »eine Krise des Unterrichts« (Gruschka 2013, S. 275).

Didaktisierung ist nicht auf das unterrichtliche Tun einzelner Lehrpersonen zurückzuführen, sondern erweist sich als umfassendes Phänomen, wie z.B. Analysen didaktischer Materialien verdeutlichen (s. bereits Tischer 1988; Stövesand 2000). Mit Bezug auf das Thema der Inklusion erscheinen vor allem Befunde von Rekonstruktionen didaktischer Aufgaben für differenzierten Grundschulunterricht interessant, da diese für eine im deutschen Schulsystem nicht nach (Regel-)Schulformen differenzierte Schüler:innenschaft entworfen sind. Sets von Lehrwerken und Arbeitsbüchern betrachtend, die ihrem Anspruch nach Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade offerieren (vgl. Eckermann & Kabel 2019, S. 266), wurde festgestellt, »dass sich das didaktische Unterrichtsmaterial indifferent gegenüber seinem Inhalt verhält« (ebd., S. 270). Die »dem Material immanente Differenzierungslogik« sei »nicht sachlogisch an dem zu vermittelnden Gegenstand und dessen möglichen Verstehensschwierigkeiten orientiert« (ebd.); im Gegenteil zeugten die rekonstruierten Unterschiede vom Versuch, eine bloß formale Kompetenz »künstlich in drei Niveaustufen zu unterteilen« (ebd.). Auch durch weitere Rekonstruktionen macht Kabel (2024) eine »pseudodidaktische Differenz(re)produktion statt Differenzkompensation mittels Didaktik« aus. Es werden »differente *Schüler:als Leistungstypen*« (ebd., S. 90; Herv. M. P.) unterstellt, statt dass Unterschiede der *Zuwendung zur Sache und in dieser selbst* differenzierend aufgegriffen würden. Weil aus allgemein-didaktischer Sicht eine fachliche Sache für den Gewinn »substanzieller Erkenntnisse« (Gruschka 2016, S. 48) unverzichtbar ist und sich die didaktischen Hilfen nur in der Vermittlung der Vermittlung zwischen ihr und den Schüler:innen als solche erweisen könnten, lassen so geartete Materialien eher erwarten, dass nicht trotz, sondern durch Differenzierung

bestehende Differenzen überdauern, also durch Unterricht reproduziert, statt im Sinne allgemeiner Bildung überwunden werden.⁶

Auch Analysen, welches Potenzial das Unterrichten von Grundschullehrpersonen birgt, auf zu vermutende Differenzen des Wissens und Könnens der Schülerschaft kompensatorisch zu antworten, deuten in die Richtung der Verstetigung dieser Differenzen. Entscheidend sei nach Kabel (2019b) nicht, ob bzw. wie unterrichtend differenziert werde, sondern inwiefern unterrichtend die fachliche Erschließung eines Gegenstandes strukturbildend wird und versucht wird, die Schüler für ihn zu erschließen. Als verbreitetes Muster stellt er fest, dass das fachliche Anspruchsniveau durch die Lehrpersonen stark gesenkt wird (vgl. a. Gruschka 2015, S. 225); beispielsweise so weit, dass der Fortgang des Unterrichts oder die Beteiligung aller mehr oder weniger sichergestellt ist oder ein positives Resultat der Klassenarbeit kaum noch verfehlt werden kann (vgl. Kabel 2019b, S. 219). Durch dieses »Downgrading« werde es, funktional betrachtet, »obsolet« (ebd., S. 220), auf die Differenzen der Schüler im Unterricht einzugehen; vielmehr werde unterrichtend der Eindruck erweckt, es bestünden keine relevanten Unterschiede. Aus didaktischer Perspektive ist nicht zu erwarten, dass damit die Reproduktion von Differenzen des Verstehens und Könnens unmöglich oder auch nur unwahrscheinlich würde. Im Gegenteil ist davon auszugehen, dass die Niveauunterschiede dadurch anwachsen: »Sachliche Probleme der Vermittlung und Aneignung können nur dort auftreten, wo ein Unterrichtsgegenstand mit seiner Verbindlichkeit als Vermittlungsgegenstand erscheint« (ebd., S. 216). Und nur dadurch kann der Unterricht Impulse geben, diese Verstehens- oder Lernkrisen zu überwinden. Während Schülerinnen und Schüler, die, wie auch immer, eine mangelnde schulische Unterstützung kompensieren können, durch »Downgrading« nicht ausgebremst werden,⁷ werden diejenigen Heranwachsenden, die auf die un-

6 Dies besagt nicht im Umkehrschluss, durch nicht differenzierenden Unterricht würde die Reproduktion von Differenzen vermieden.

7 In Interviews, die im Anschluss an Unterrichtsstunden geführt wurden, um in Erfahrung zu bringen, wie die befragten Achtklässler:innen und -klässler deren jeweiliges Thema deuteten und sich aneigneten (vgl. Pollmanns 2019), zeigte sich in keinem Fall, dass sie die sachlichen Schwächen der unterrichtlichen Erschließung überwunden hätten. Es ist daher nicht davon auszugehen, Schüler eigneten sich im Stillen die Sache, die das Unterrichten missachtet, schon sachgerecht an. Es liegt näher anzunehmen, dass Heranwachsenden, die über das abgesenkte Niveau unterrichtlicher Vermittlung hinausgelangen, dies durch außerunterrichtliche Aktivitäten wie häusliches Lernen oder Nachhilfe oder mittels ihrer allgemeinen Sozialisation gelingt.

terrichtliche Unterstützung angewiesen wären, mehr und mehr hinter der Entwicklung der erstgenannten zurückbleiben, weil sie, anders als jene, nicht in der Lage sind, sich selbst zu helfen (vgl. ebd., S. 222). Davor geschützt, als schulischen Ansprüchen (noch) nicht entsprechend zu erscheinen, zahlen sie den Preis: Indem ihre unzureichenden Leistungsstände verdeckt werden, wird ihnen unterrichtliche Förderung verweigert.

Als Resümee des Forschungsstandes zur Praxis des Unterricht(en)s kann zunächst formuliert werden, dass die alltägliche unterrichtliche Vermittlung durch eine Abwesenheit einer Verstehen und damit Verstehenskrisen herausfordernden Sache gekennzeichnet ist. Mag dies auch didaktisch motiviert sein, schlägt damit die Unterstützung der Lern- und Bildungsprozesse in ihr Gegenteil um. Sodann ist festzuhalten, dass Differenzen eher unschädlich für den Unterricht gemacht als in ihm und durch ihn pädagogisch bearbeitet werden. Insofern drohen Hoffnungen auf eine Allgemeine Didaktik, die sich der Einlösung des comenianischen Anspruchs, alle alles allseitig zu lehren, verpflichtet weiß, durch die Praxis unterrichtlicher Differenzierung enttäuscht zu werden. Es finden sich kaum Ansatzpunkte, um auf neuartige Verstehensprobleme oder anderes sachbezogenes Nicht-Können effektiv zu antworten. Es mangelt also nicht nur in der Theorie an einer Pädagogik bzw. Didaktik, die die gemeinhin vermuteten Differenzen, wie normativ begründet, berücksichtigte, sondern auch in der Praxis. Beides kann als Entpädagogisierung kritisiert werden, insofern etwas Pädagogisches – unterrichtliche Bildung und deren Unterstützung – weder hinreichend pädagogisch gedacht noch hinreichend pädagogisch gestaltet wird.

Entpädagogisierung am Beispiel »Schulhund«

Ein Phänomen, an dem sich die Tendenz zur theoretischen wie konzeptionellen Entpädagogisierung von Schule und Unterricht gut verdeutlichen lässt, ist jenes, dort Hunde einzusetzen. Zur Darstellung wird hier wesentlich auf Analysen (vgl. Pollmanns & Kabel 2023) dazu zurückgegriffen, wie dieses Vorhaben theoretisch gefasst und begründet sowie konzeptionell skizziert wird. Objektiv-hermeneutischen Rekonstruktionen, mit denen Sascha Kabel und ich die pädagogische Sinnstruktur von Konzepten eines Unterrichts mit Hund ergründen wollten, stießen nicht auf eine solche.

Einen ersten Hinweis auf den Schule und Unterricht entpädagogisierenden Charakter des Konzepts gibt die Beobachtung, dass eher selten explizit

auf pädagogische Begriffe rekuriert wird. Geschieht es jedoch, bleibt oftmals unklar, was mit den Begriffen gemeint ist. Beispielsweise wird in einer weitverbreiteten theoretischen Grundlegung, Hunde in den Schulalltag einzubinden, als »hundegestützte Pädagogik« definiert, deren Form der »Intervention« sei »auf ein pädagogisches Ziel ausgerichtet, welches Bildung und/oder Erziehung betrifft« (Beetz 2021, S. 16); es bleibt dabei jedoch unausgesprochen, was (unterrichtlich vermittelte) Bildung und was (schulische) Erziehung ist. Entsprechend erscheint der Bezug des Einsatzes von Hunden zu diesen Aufgaben eher lose. Der Eindruck wird dadurch verstärkt, dass die Ziele, auf die der Einsatz »ausgerichtet« ist, keine der Bildung oder Erziehung *sind*, sondern diese nur *betreffen*. Wenn die Normen, die in der Definition orientierend hinzugezogen werden, später beinahe ehrfürchtig als »die beiden großen Zielsetzungen von Pädagogik« (ebd., S. 107) bezeichnet werden, erscheint die Vagheit die Kehrseite einer Überhöhung darzustellen.

Andere Ansätze nutzen derart reduzierte Verständnisse von Pädagogik bzw. Erziehung, dass sie an die Anforderungen schulischer Bildung und Erziehung gar nicht heranzureichen versuchen. Dies geschieht möglicherweise dadurch, dass die tiergestützte Pädagogik auf »die Initiierung und Unterstützung von sozial-emotionalen Lernprozessen« (Vernooij & Schneider 2008, S. 41) beschränkt wird, deren Vermitteltheit mit schulischer Bildung unthematziert bleibt. Ähnlich, wenn der Nutzen des Einsatzes von Hunden in der Schule generell mit Hilfe von durch ihn zu erzielenden »Effekten« verdeutlicht wird und diese dann, nicht zufällig, eher psychologischer Natur sind (s.: »Lernfreude und positive[...] Einstellung zur Schule«; Beetz 2021, S. 57) und damit im Vorfeld von Pädagogik liegen oder so allgemein sind, dass ihr pädagogischer Gehalt vage bleibt (bspw.: »Stärkung der sozialen und emotionalen Kompetenzen«; Gevorkyan 2016, S. 224, oder »positive Effekte auf die schulische Entwicklung von Schüler_innen«; ebd., S. 225). Auf das Vorfeld der unterrichtlichen Vermittlung wird auch dann gezielt, wenn nach dem Muster der Lehr-Lern-Forschung der Hund als Faktor dargestellt wird, der etwa den »Effekt« der »gesteigerte[n] Aufmerksamkeit gegenüber der Lehrkraft« (Beetz 2021, S. 60) mit sich bringe. Theoretisch wird in diesen Fällen kein Modell formuliert, mit dem ein durch den Hund modifiziertes pädagogisches Setting als dieses gefasst würde; vielmehr wird zu belegen versucht, dass sich die Anwesenheit von Hunden als günstige Bedingung für das

Durchführen von Unterricht erweist.⁸ Dagegen zeugen Formulierungen wie »Lehrer auf vier Pfoten« oder »Kollege Hund«, die von Schulen zur Darstellung ihrer »Schulhund«-Praxis nicht selten genutzt werden, von der Ahnung, dass das Hinzuholen eines Hundes in den Unterricht die Stellung der Lehrperson verändert und auch das Verhältnis Lehrer – Schüler berührt.

Neben »Schulhund«-Konzepten finden sich jedoch auch solche, die potenziell eine größere Nähe zum didaktischen Handeln aufweisen. Zuvörderst das des »Lese-« bzw. »Leselernhundes« (vgl. bspw. Gevorkyan 2016, S. 233), bei dem der Einsatz des Tiers auf eine Tätigkeit bezogen wird, die zu lehren und zu lernen unstrittig als Teil schulischer Allgemeinbildung anzusehen ist. Im Allgemeinen sollen hier einzelne Schüler aufgefordert werden, separiert vom Rest der Klasse einem Hund »vorzulesen«; ausgewählt werden sollen Heranwachsende, die Schwierigkeiten zeigen, wenn sie in der Klasse vorlesen sollen. Zum Teil wird sogar ein »Teufelskreis« angenommen, den es zu durchbrechen gelte, was mit Hilfe des Hundes möglich sei (Gevorkyan 2016, S. 233f.). Obschon also Leseprobleme den Anlass bilden, wird Wirkung nicht durch didaktische Kompetenzen des Hundes, dessen Hilfe beim (vor-)lesen Lernen, versprochen, sondern allein dadurch, dass er als aufmerksames und geduldiges Gegenüber fungiere (vgl. Beetz & Heyer 2020, S. 103). Ihm wird damit eine psychologische Funktion attestiert: Die Schüler sollen durch ihn erfahren, angenommen und akzeptiert zu sein, auch wenn sie noch nicht gut (vor-)lesen. »Dass der Schulhund das Gelesene nicht versteht, spielt [...] eine untergeordnete Rolle. Es geht eher um den Effekt der bedingungslosen Akzeptanz des Kindes durch ein anderes Lebewesen, auch wenn es Defizite im Lesen hat« (Gevorkyan 2016, S. 234f.). Entsprechend unverbunden mit der pädagogischen Aufgabe der Bildung wird der Einsatz des Tiers dann auch konzipiert: Hilfe bei der bildenden Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit der Welt, hier der des Lesens, soll es gar nicht leisten (vgl. Pollmanns & Kabel 2023, S. 40ff.).⁹

Vielmehr erscheint der »Schul-« oder »Lesehund« beim (Vor-)Lesen als umso größere Stütze, als je aussichtsloser es erachtet wird, die Mitglieder

8 Um Missverständnisse zu vermeiden, sei darauf hingewiesen, dass unsere Analysen nichts darüber besagen, ob diese Behauptung richtig ist oder nicht, sondern, auf der Suche nach pädagogischen Deutungen, ihre inhaltliche Ausrichtung betrachten.

9 Wegen dieser Unverbundenheit können die Konzepte auch nicht professionalisierungstheoretisch als Ausdruck dessen erachtet werden, die inhärente »therapeutische Dimension« pädagogischen Handelns zu berücksichtigen (vgl. Oevermann 1996, S. 149ff.).

einer Klasse (oder sich selbst als Lehrperson?) dazu zu bringen, Geduld und Nachsicht zu zeigen, wenn Schüler das zu Lernende noch nicht beherrschen. Dies impliziert, dass sowohl die Lesenden als auch die Mitschüler nicht unter einer pädagogischen Perspektive, die ihnen die Fähigkeit zuspricht, mündig zu werden, betrachtet, sondern pathologisiert werden: Die einen als Personen, die sozial induziert Leseblockaden ausgebildet haben, die anderen als asoziale Gruppe, die ihre Mitglieder beschämt, wenn sie »Schwäche« zeigen. Damit spricht das Konzept zugleich den Lehrpersonen die Aufgabe oder die Fähigkeit ab, durch ihren Unterricht eine Atmosphäre zu schaffen, in der ein Miteinander von Heranwachsenden als schneller und langsamer Lernende ohne Häme möglich ist. Und es unterstellt den Lehrpersonen auch implizit, Schüler, die »Defizite im Lesen« zeigen, als »Lebewesen« generell nicht bedingungslos anzunehmen. Sofern man dies als schulpädagogische Aufgabe auffasst (s. dazu z.B. Oevermann 1996), werden Lehrpersonen so als unprofessionell erachtet und schlicht der Anforderung enthoben, ihr Handeln zu professionalisieren. Ihnen helfe stattdessen der tierische Kollege weiter: Das Vorlesen für den Hund verschaffe einer Lehrperson »die Möglichkeit, Fehler beim Vorlesen zu korrigieren. Da das Lesen nun positiv behaftet ist, werden auch Korrekturen nicht mehr als Rückschläge empfunden« (Gevorkyan 2016, S. 235). In diesem Fall wird dem Hund also die Funktion zugesprochen, eine durch Mitschüler und/oder die Lehrperson selbst zerstörte Basis für Didaktik wiederherzustellen. Konzeptionell entpädagogisieren solche »Lesehund«-Konzepte so das Handeln von Lehrpersonen und den Unterricht, indem sie die erzieherische Dimension der Vermittlung negieren.

Wovon sich Lehrpersonen durch den Einsatz eines Hundes tatsächlich entlastet sehen, sind dann auch erzieherische Aufgaben; davon zeugen jedenfalls ihre Berichte, in denen sie angeben, den Hund als Belohnung für gewünschtes Verhalten im Unterricht einzusetzen. Er komme etwa am Freitag in die Klasse, wenn diese sich die Woche über so, wie gefordert, verhalten habe (vgl. Feiden 2009). Der Einsatz folgt damit dem Prinzip von Tokensystemen und operiert mit Konditionierung: Das Verhalten der Schüler wird über die unterstellte Lust an der Anwesenheit des Hundes zu steuern versucht (vgl. Pollmanns & Kabel 2023, S. 73f.). Die Schüler werden so nicht ernstgenommen, da das Vorgehen sie entsubjektiviert und davon abhält, ihr Handeln selbst zu gestalten. Den Hund als »positiven Verstärker« für schulkonformes Verhalten einzusetzen, ist insofern unvereinbar mit pädagogischen Anforderungen an Erziehung:

»Handlungsentscheidungen müssen keineswegs immer bewusst getroffen werden, sind aber prinzipiell bewusstseinsfähig. Erziehung bedeutet [...] nichts anderes, als dem Kind oder Jugendlichen die eigenen Handlungsentscheidungen und deren Folgen bewusst zu machen. Solche Bewusstmachung ist mit dem Appell verbunden, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Nur auf diese Weise kann erziehend der Prozess unterstützt werden, dass aus manipulationsanfälligem Verhalten bewusstes Handeln wird.« (Leser 2019, S. 149)

Die den verschiedenen Spielarten des Konzepts des Schulhundes vielfach eingeschriebenen Tendenzen zur Entsubjektivierung sehen davon ab, die Heranwachsenden in ihren Bildungsprozessen zu unterstützen, in denen es gerade um (Un-)Möglichkeiten der Subjektwerdung in einer auch durch sie, wie bedingt auch immer, zu gestaltenden Welt geht (vgl. Reichenbach & Oser 2002).

Eine noch deutlichere Variante der Entsubjektivierung zeigt sich, wenn »anhand von objektiven, physiologischen Messdaten« (Beetz 2021, S. 68) für den Einsatz von Hunden im Unterricht argumentiert wird. Er diene, heißt es da etwa, »der Aktivierung des Oxytocin-Systems« (ebd., S. 77) bzw. beeinflusse »die Stressparameter Kortisol, Adrenalin und Noradrenalin« günstig (Beetz & Heyer 2020, S. 70; s.a. S. 56ff.). Auf diese Weise werden Unterricht und Lernen, aber auch die beteiligten Subjekte »medizinisiert«; noch deutlicher, wenn »Herzfrequenz und Blutdruck« und »Herzratenvariabilität« (Beetz 2021, S. 68f.) als Indikatoren herangezogen werden, die für die Gestaltung von Schule und Unterricht relevant seien.

Dass diese Ansätze mehrheitlich aus dem Feld der Heil- oder Sonderpädagogik kommen und zum Teil spezielle Fördermaßnahmen offerieren (vgl. Beetz & Heyer 2020, S. 110), widerlegt die These nicht, der »Schulhund« stehe für die Entpädagogisierung von Schule und Unterricht. Im Gegenteil: Was als tiergestützte Therapie seinen Sinn haben mag, wird für Schule und Unterricht aufgegriffen, ohne dabei in ein *pädagogisches* Konzept überführt zu werden.¹⁰ Pädagogische Begriffe werden zwar, zum Teil zwecks Legitimation, herangezogen, bleiben dem Vorhaben aber äußerlich, das wesentlich verspricht, die Schüler psychisch zu stützen und Lehrpersonen von der Aufgabe der Erziehung zu entlasten. Freilich auf Kosten einer Unterstützung der Heranwachsenden dabei, mündig zu werden.

10 Das Ergebnis ist nicht nur apädagogisch, sondern wird vermutlich auch atherapeutisch sein.

Der »Schulhund« kann vielleicht nicht nur illustrieren, inwiefern Schulpädagogik in Theorie und Praxis ihr Heil jenseits pädagogischer Sinngebung sucht, sondern zudem verdeutlichen, dass die Vorstellung, »medizinisch-therapeutische Deutungsmuster« der Sonder- oder auch Inklusionspädagogik (?) »in genuin pädagogische Begriffe und Theorien zu übersetzen« (s.o.), den schulpädagogischen Diskurs in Teilen idealisiert, da übersehen wird, dass dieser teilweise ähnlich entsubjektivierende Deutungsmuster nutzt.

Begründete und dennoch deplatzierte Erwartungen

Angesichts der oben aufgezeigten Limitationen, mit denen im schulpädagogischen und allgemein-didaktischen Diskurs wie in der unterrichtlichen Wirklichkeit Allgemeinbildung in Theorie und Praxis verfolgt wird, kann in Bezug auf die eingangs formulierte Prüffrage geantwortet werden, dass die Schulpädagogik zwar grundsätzlich über das Vokabular verfügt, das nötig ist, um die inklusionspädagogischen Erwartungen aufgreifen zu können, von ihm aber vielfach keinen Gebrauch macht; und dass auch praktisch-didaktisch Muster dominieren, mit denen sich pädagogisches Handeln eher begrenzt als allgemeine Bildung zu befördern. Entpädagogisierung vollzieht sich also nicht nur dadurch, dass »schulische Lern- und Verhaltensschwierigkeiten [...] medizinisier[t] und pathologisier[t]« werden (Willmann 2012, S. 108; Herv. M. P.), sondern eine »Verkürzung und Beschneidung des pädagogischen Denkens« (ebd., S. 109) findet sich auch in der Betrachtung des schulischen Lernens generell. Das Phänomen der »Schulhunde« aufgreifend, wurden darüber hinaus Pathologisierungen im schulpädagogischen Diskurs aufgezeigt, die aus inklusionspädagogischer Perspektive als Begrenzung zur Kritik stehen; neben den begrifflichen Schnittmengen, die für die hier versuchte Verhältnisbestimmung konstitutiv sind, sind also auch Homologien zu bedenken, die den Absichten der Inklusionspädagogik entgegenstehen.

Zwar kann, bezogen auf die Ebene des Bildungssystems, mit Helmut Reiser (1998) argumentiert werden, das System der Sonderpädagogik habe es in seiner Widersprüchlichkeit insofern gestützt, als es die Aussonderung von bestimmten Schüler:innen, denen die Regelschule pädagogisch nicht weiterhalf, legitimierte und so die Selektion bzw. Exklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen aus der öffentlichen, regulären Erziehung und Bildung kaschierte (vgl. dazu auch die Einführung in den vorliegenden Sammelband), jedoch stellt sich die Situation auf schulischer Ebene ver-

wickelter dar. Diesbezüglich wäre die These der Tabuierung zu ergänzen, indem berücksichtigt wird, wie im normalen Schulbetrieb die Norm der Allgemeinbildung systematisch und unproblematisch unterboten wird. Dies geschieht beispielsweise durch eine Didaktik, die sich nicht als Unterstützung der Lern- und Bildungsprozesse der Schüler erweist, sondern vor allem dazu dient, sie »mit einer allgemeinen Lernnorm« zu konfrontieren (Gruschka 1994, S. 215; vgl. auch Heinrich 2001, S. 80ff.). Rechtliche Vorgaben etwa dazu, wie schlecht eine Klausur ausfallen darf, bis sie nicht mehr gewertet werden kann (vgl. Gruschka 1997, S. 240), flankieren diese Legitimierung. Insofern entsteht für die Schulpädagogik das Problem, dass durch allgemeinbildenden Unterricht nicht alle alles allseitig lernen, nicht erst durch diejenigen, die aus dem System der Regelschulen ausgeschlossen werden (und verschwindet damit auch nicht mit deren Ausschluss), sondern es ist diesem System eingeschrieben. Die kritische Grenze erst bei »Schulversagern« zu ziehen, liefe Gefahr, den Gehalt der Bildungsnorm aufzuweichen und zu verdrängen (vgl. Hünig et al. 2019, S. 274) – ein Muster, das oben in Bezug auf die rekonstruktive Unterrichts- und Bildungsungleichheitsforschung verdeutlicht werden sollte. Weil der Widerspruch (auch) der Regelschule immanent ist, ist neben der von Reiser ausgemachten stabilisierenden Funktion der Sonderpädagogik auch die sozialisatorische Macht der Schule generell zu berücksichtigen.

Ontogenetisch zeigt sie sich darin, dass der Besuch des öffentlichen Bildungs- und Erziehungswesens die Subjekte gegen den Widerspruch desensibilisiert: Sie lernen, ihn zu normalisieren (vgl. Gruschka, Pollmanns & Leser 2021). So erachten es Heranwachsende als Grundschulkindern als selbstverständlich, dass Schüler:innen, die etwas noch nicht verstanden haben, dies noch einmal erklärt wird o. ä. Einige von ihnen akzeptieren zugleich, dass dazu nur begrenzt viel Zeit besteht, das heißt, sie akzeptieren auch, dass diese Zeit eventuell nicht ausreicht. Andere ahnen, dass die Lösung der weiteren Förderung damit im Zweifelsfall keine ist. Sie unterscheiden sich damit markant von untersuchten Kindergartenkindern, so dass begründet angenommen werden kann, sie haben diese Deutungen durch die Bekanntschaft mit der Institution der Grundschule ausgebildet. In ihrem weiteren Gang durch die allgemeinbildenden Institutionen reflektieren sie den Widerspruch zwischen der Norm der Allgemeinbildung und der Tatsache schulischer Selektion nicht in grundsätzlich anderer Weise (vgl. Pollmanns 2021, S. 178ff.). Den Widerspruch von Allgemeinbildung und Selektion hinzunehmen, sind alle Beschulten geübt; das heißt, solange die schulische Sortierung durch Leistung verhängt, ist

nicht zu erwarten, durch Inklusion komme es großflächig zu Protest gegen diesen Widerspruch.

Dieter Katzenbach (2015, bes. S. 23 u. 26) weist zu Recht auf den gesellschaftlichen Kontext hin, durch den Inklusions- wie Schulpädagogik beide praktisch in den meritokratischen Wettbewerb eingespannt sind – und es bleiben werden, solange die Institution Schule es ist. Dies ist allerdings kein überhistorisches Faktum; selbst innerhalb des gesellschaftlichen Verhältnisses von Staaten mit kapitalistischem Wirtschaftssystem ist es kein Naturgesetz, denn es erscheint auch immanent nicht abwegig, Prozesse der Allokation und Selektion im Anschluss an die allgemeine Bildung aller Heranwachsenden zu organisieren (wie schon Humboldt (1969) vorschlug), sondern vielmehr eine Frage des ›historischen und moralischen Elements‹ (Marx 1993, S. 185). Gegen die Aussicht, hier ließe sich eine Verbesserung erstreiten, spricht aktuell allerdings, wie stark Programme zum internationalen Vergleich von Schüler:innenleistungen – im Widerspruch zum medialen Tenor der Darstellung des deutschen Abschneidens – die Vorstellung von Bildung als eines knappen Guts stützen, um das zu konkurrieren sei (vgl. Heinrich 2015). Denn impliziert wird durch den Kampf um die oberen Plätze im Staatenranking die Vorstellung für abwegig erklärt, alle könnten allgemein gebildet sein. Auch wenn es idealistisch wäre, dies außer Acht zu lassen, sollte bedacht werden, dass sich aus der hier eingenommenen Perspektive nur schwerlich behaupten lässt, die Schulpädagogik stünde, sollten die politischen Rahmenbedingungen günstigere werden, parat, die sie konstituierende Norm zu verwirklichen.

Literatur

- Beetz, Andrea (2021). *Hunde im Schulalltag. Grundlagen und Praxis*. 5. Aufl. München: Reinhardt.
- Beetz, Andrea & Heyer, Meike (2020). *Leseförderung mit Hund. Grundlagen und Praxis*. 2. Aufl. München: Reinhardt.
- Blankertz, Herwig (1980). *Theorien und Modelle der Didaktik*. 11. Aufl. München: Juventa. [Erstaufgabe 1969].
- Dammer, Karl-Heinz (2015). Gegensätze ziehen sich an. Gemeinsamkeiten und Synergieeffekte zwischen Inklusion und Neoliberalismus. In: Sven Kluge, Andrea Liesner & Edgar Weiß (Hg.), *Inklusion als Ideologie. Jahrbuch für Pädagogik 2015* (S. 21–39). Frankfurt a.M.: Lang.

- Eckermann, Torsten & Kabel, Sascha (2019). Allen anderes anders – Grundlegende Bildung im Widerspruch? In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12 (2), 259–273.
- Emmerich, Marcus (2016). Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 62: Schulische Inklusion*, 42–57.
- Feiden, Barbara (2009). Butterbrote mit Lernwurst. Ein Rauhaardackel zähmt eine erste Klasse. In: *Grundschule*, 40 (4), 48–49.
- Feuser, Georg (2015). Inklusion – eine Herausforderung der Pädagogik? In: *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie*, 133–146.
- Feuser, Georg (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In: Frank J. Müller (Hg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2* (S. 147–165). Gießen: Psychosozial.
- Feuser, Georg (2021). Entwicklungslogische Didaktik – Eine *conditio sine qua non* einer humanen und demokratischen Schule ohne Ausgrenzung. In: Katharina Resch, Katharina-Theresa Lindner, Bettina Streese, Michelle Proyer & Susanne Schwab (Hg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, Empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 207–214). Münster: Waxmann.
- Gevorkyan, Mariam (2016). Der Einsatz von Hunden in der Schule. In: Katharina Ameli, Anja S. Dulleck & Thomas Brüsemeister (Hg.), *Grundlagen tiergestützter Dienstleistungen. Tiergestützte Therapie, Pädagogik und Fördermaßnahmen als interdisziplinäres Arbeitsfeld* (S. 223–238). Hamburg: tredition.
- Gruschka, Andreas (1994). *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (1997). Didaktik – ein ungedecktes Versprechen der Pädagogik. In: Hans-Jochen Gamm & Gernot Koneffke (Hg.), *Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. Jahrbuch für Pädagogik 1997* (S. 231–250). Frankfurt a.M.: Lang.
- Gruschka, Andreas (2013). *Unterrichten. Eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen: Budrich.
- Gruschka, Andreas (2015). Verstehen Lehren. In: Irmtraud Schnell (Hg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 223–232). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruschka, Andreas (2016). Entsachlichung – Wie man die Sache der Pädagogik zum Verschwinden bringt zum Zwecke ihrer Kolonisierung. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 53, 48–57.

- Gruschka, Andreas (2019). *Erziehen heißt Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. 2. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- Gruschka, Andreas; Pollmanns, Marion; Leser, Christoph (2021). *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils*. Opladen: Budrich.
- Heinrich, Martin (2001). *Alle, alles, allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heinrich, Martin (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In: Veronika Manitius, Björn Hermstein, Nils Berkemeyer & Wilfried Bos (Hg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule: Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235–255). Münster: Waxmann.
- Herzog, Walter (2013). *Bildungsstandards. Eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hünig, Rahel; Pollmanns, Marion & Kabel, Sascha (2019). Zur Kritik »normativ abstinenter« Unterrichtsforchung. Eine schulpädagogisch-rekonstruktive Positionierung zum Problem der Erforschung schulischer Vermittlungsprozesse. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 29 (2), 271–288.
- Humboldt, Wilhelm von (1969). Der Königsberger und der Litauische Schulplan [1809]. In: Andreas Flitner & Klaus Giel (Hg.), *Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, Bd. 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* (S. 188–95). 2. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kabel, Sascha (2019a). Die (Nicht-)Beachtung des Unterrichtens in der rekonstruktiven Bildungsungleichheitsforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20 (1), 141–156.
- Kabel, Sascha (2019b). *Soziale Herkunft im Unterricht. Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kabel, Sascha (2024). Differenz durch Differenzierung? Zur Logik von Differenzkonstruktionen in didaktischen Unterrichtsmaterialien der Grundschule. In: Kerstin Rabenstein, Christoph Bräuer, Delia Hülsmann, Samira Mummelthey & Svenja Strauß (Hg.), *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung* (S. 75–95). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Katzenbach, Dieter (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In:

- Irmtraud Schnell (Hg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 19–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, Wolfgang (1967). Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik [1959]. In: Wolfgang Klafki, *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (S. 25–45). Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1996). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktiver Didaktik* (S. 43–81). 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Leser, Christoph (2019). Die psychologische Entsorgung der Pädagogik. In: Sieglinde Jornitz, Marion Pollmanns (Hg.), *Wie mit Pädagogik enden? Über Notwendigkeit und Formen des Beendens* (S. 147–164). Opladen: Budrich.
- Marx, Karl (1993). *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band*. 34. Aufl. Berlin: Dietz.
- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe & Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pollmanns, Marion (2019). *Unterrichten und Aneignen. Eine pädagogische Rekonstruktion von Unterricht*. Opladen: Budrich.
- Pollmanns, Marion (2021). Befunde zur Ontogenese bürgerlicher Kälte im Normbereich der Allgemeinbildung. In: Andreas Gruschka, Marion Pollmanns & Christoph Leser, *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils* (S. 174–186). Opladen: Budrich.
- Pollmanns, Marion & Geier, Thomas (2016). Kein gemeinsamer Nenner – Systematisierender Vergleich der Antworten auf die Frage, was Unterricht ist. In: Thomas Geier & Marion Pollmanns (Hg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 225–248). Wiesbaden: Springer VS.
- Pollmanns, Marion & Kabel, Sascha (2023). *Hunde in der Schule. Fallstudien zur Entpädagogisierung von Schule und Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichenbach, Roland & Oser, Fritz (Hg.) (2002). *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose*. Weinheim: Juventa.
- Reiser, Helmut (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfs- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49 (2), 46–54.
- Stövesand, Helmut (2000). Schulentwicklung nach Klippert. Über den Anspruch, mittels Dressur Selbständigkeit zu fördern. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 26, 80–94.

- Tischer, Michael (1988). Freud für Schüler. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 4, 66–75.
- Vernooij, Monika A. & Schneider, Silke (2008). *Handbuch der Tiergestützten Intervention. Grundlagen – Konzepte – Praxisfelder*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Willmann, Marc (2012). *De-Psychologisierung und Professionalisierung der Sonderpädagogik. Kritik und Perspektiven einer Pädagogik für »schwierige« Kinder*. München: Reinhardt.

Schulinterne Diagnostik

Vom Büttel schulischer Didaktik zu deren notwendigem Koalitionspartner für inklusiven Unterricht

Raphael Koßmann

Problemaufriss

Versteht man Bildung als »connection of who we were, who we are and who we can become in the future« (Thompson 2005, 519f.), dann ist Schule durchaus als eine wirkmächtige Realität anzusehen. Sie funktioniert jedoch nicht ganz so, wie sich dies didaktische Theoretiker:innen an ihren vor allem oberflächlich sich unterscheidenden Reißbrett-Zeichnungen vorgestellt haben. Denn während man nach der Schulzeit rasch vergisst, wie z.B. die Steigung einer Geraden berechnet wird, konnten nicht pädagogisch intendierte Effekte des Schulbesuchs bereits bis vor das Renten-Eintrittsalter nachgewiesen werden (vgl. Göllner, Damian, Nagengast et al. 2018).

Im Vergleich zur Wirtschaft etwa, deren naturwüchsige Dynamik man durch Gesetze einzuhegen versucht, ist es bei Schule tendenziell umgekehrt. Es gibt nicht viele Bereiche sozialer Wirklichkeit, die über Jahre hinweg ihre alltäglichen Dynamiken basierend auf derart detaillierten Planungen entfalten: Welche Kinder hinsichtlich Alter und Einzugsgebiet wie lange in einer bestimmten Art von Gebäude und darin in bestimmten Gruppen zuvor festgelegte Fertigkeiten von speziell ausgebildetem Personal erlernen sollen, ist weitgehend vorgegeben. Wenngleich es eine noch immer offene Forschungsfrage ist, inwiefern Schule eher für ihren eigenen Betrieb Sortierungen vornimmt oder gar Selektion aus der inneren Logik von inhaltlicher Lehre unweigerlich hervorgeht (vgl. Koßmann 2020b; Breidenstein 2018), ist auf praktischer Ebene klar, dass Schule bundesweit einen Bildungsauftrag hat. Alle Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen sollen grundsätzlich die in den KMK-Bildungsstandards definierten »Regelstandards« erreichen

und nur möglichst wenige sollten die »Mindeststandards« verfehlen (vgl. Schipolowski, Stanat & Henschel 2022). Auch für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Lernen sowie im Bereich geistige Entwicklung bleibt die Orientierung an den curricular vorgegebenen Themen und Inhalten als Auftrag während der Beschulung bestehen (vgl. Kultusministerkonferenz 2019; 2023; Grotjohann & Haugwitz 2023). All dies passt zu der Feststellung, dass »individuelle Förderung [...] sich in den Schulgesetzen aller Bundesländer wieder[findet]« (Dumont 2019, S. 250; siehe auch Coriand 2017, S. 136).

Vor dem Hintergrund der gemeinsamen Orientierung an den Bildungsstandards und der breiten Zustimmung zum Anspruch auf individuelle Förderung kann die als Basis für inklusiven Unterricht auch aktuell noch geltende KMK-Definition sonderpädagogischen Förderbedarfs aus dem Jahr 1994 (vgl. Kultusministerkonferenz 2011, S. 22) nicht mehr rein als tautologisch angesehen werden (vgl. Steinmetz, Wrase, Helbig et al. 2021, S. 149f.). Sieht man schuladministrative Texte als Ausdrucksgestalten einer »Einheit praktischen Handelns« (Oevermann 1993, S. 178) an, dann ist die Definition – sonderpädagogischer Förderbedarf sei bei denjenigen Heranwachsenden anzunehmen, die »im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können« (Kultusministerkonferenz 1994, S. 5) – mittlerweile eher als Indiz für eine Identitätsstörung zu verstehen. Denn damit tut Schule in der Tendenz immer noch so, als wäre die *schuleigene* sonderpädagogische Unterstützung ein System, das der ›allgemeinen Schule‹ äußerlich wäre. Erfüllt ein Kind die Erwartungen des ›allgemeinen Unterrichts‹ bereits vor der Einschulung oder während der Schulzeit trotz bestmöglicher Ausnutzung der ›Bordmittel‹ über längere Zeit nicht, dann erfolgt in der Regel im betreffenden Bereich eine individuumsbezogene Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs. Ob es nun um die Akquise sonderpädagogischer Lehrkraftwochenstunden für den Unterricht geht oder die Möglichkeit, zieldifferent zu unterrichten (vgl. Steinmetz et al. 2021): das Denken in Form des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas (vgl. Füssel & Kretschmann 1993, S. 43–56) herrscht noch zu weiten Teilen vor. Illustrieren lässt sich dies etwa an folgendem Beispiel:

»[F]ür Ihre Tochter Anna Glücklich stellt das Staatliche Schulamt auf Grundlage der Ergebnisse einer sonderpädagogischen Diagnostik den Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt Lernen fest.« (Staatliches Schulamt Mannheim o.J.)

Obwohl es noch der Regelfall ist, gründet dieses Denken in einer falschen Vorannahme über Schule. Denn diese war bereits vor der Inklusions-Reform, und ist nach wie vor, viel weniger die ›echte Welt‹, in der man durch Feststellung eines Grades an Behinderung Hilfsmittel und Unterstützung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erhalten kann (vgl. Katzenbach 2015, S. 39). Vielmehr ist Schule, wie oben angedeutet, eine zu weiten Teilen konstruierte Institution mit dem Zweck der Erfüllung eines mittlerweile gut definierten Bildungsauftrags. Erwartbar wäre insofern, dass sie auch die Mittel aufbringen muss, die zur Erfüllung *ihres* Auftrags vonnöten sind. Die Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs kann also bereits deshalb nicht das schuleigene Äquivalent zum Behinderungsbegriff sein (vgl. Sturm 2013, S. 113), weil auf der Grundlage des Bildungsauftrags gar nicht die Schüler:innen die unmittelbaren Leistungs-Empfänger:innen sind, sondern sie sind es *vermittelt über* die Institution, die spezifische Unterstützungen bereitzustellen hat, um ihren Auftrag erfüllen zu können. Eine Formulierung, die schuladministrativ zumindest vorübergehend anzuraten ist, wäre z.B. die Anfrage nach (*sonder-)*pädagogischer Unterstützung *des schulischen Unterrichts* im jeweiligen Förderschwerpunkt zur Erreichung konkreter unterrichtlicher Zielsetzungen.

Erst im nächsten Schritt wäre zu überlegen, inwiefern solche Beantragungen einzelne Individuen tangieren und auf welche Weise diese anzusprechen wären. Eigentlich geht die Reise schon in diese Richtung (vgl. Hartke, Sikora & Wember 2021, S. 330; Kopmann 2021, S. 24). So steht es bereits in Niedersachsen für die Förderschwerpunkte Sprache, emotionale und soziale Entwicklung und andere mit zielgleicher Unterrichtung *nicht* mehr standardmäßig im Zeugnis, wenn Schüler:innen eine dieser Zuschreibungen erhalten haben (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2021), obwohl sie im Rahmen der aktuellen Schulstruktur Unterstützung in jenen Bereichen erhalten haben dürften. Genau dies folgt bereits der angedachten, ungebrochenen Logik, dass das System seine Hilfsressourcen – statt für »Anna glücklich« – *für sich* aufruft, um dann die Schüler:innen unterstützen zu können.

Der Sprung, die situationsspezifische *Hilfebedürftigkeit des Unterrichts* zur Erfüllung bestimmter Unterstützungsbedarfe zu benennen – statt wie beim Behinderungsbegriff unmittelbar den Einzelnen etwas zuzuschreiben – scheint nah. Neben Ressourcenvorbehalten (vgl. Wolf & Dietze 2022, S. 337) stehen jedoch auch theorieimmanente Hindernisse im Weg, die die Sicht auf die anstehenden Fragen und Möglichkeiten inklusiven Unterrichts eher verbauen als begünstigen. Gerade Didaktik wurde und wird trotz stichhaltiger

Kritik noch immer allzu naiv in ihrer prototypisch über sich selbst postulierten Intention, »allen alles allseitig« zu vermitteln« (Gruschka 2002, S. 165), ernst genommen.

Ein nüchterner Blick auf didaktische Texte zeigt, dass gerade Schuldidaktik schon immer mehr oder minder konsequent am Individuum vorbeischaute und wollte. Diagnostik wurde hierfür in den Dienst genommen. Weil sie jedoch stärker empirisch orientiert ist als Didaktik, hat sie sich enorm weiterentwickelt. Dies birgt das von Schuldidaktik tendenziell abgewehrte Potenzial, für Schüler:innen datenbasiert Anpassungsprozesse des Unterrichts anzustoßen und mithin diesen selbst auf den Prüfstand zu stellen. Diagnostische Expertise birgt gerade für inklusiven Unterricht ungemein viele Chancen. Hierfür gilt es jedoch bewusst von der Illusion Abstand zu nehmen, die »ganze Person« einer Schülerin bzw. eines Schülers im Blick haben zu können. Dann lassen sich nicht nur (sonder-)pädagogische Entgrenzungen eindämmen, sondern weitreichendere Fragen zu Schule und Unterricht stellen.

Schuldidaktiken: Theoriesammlungen zur Nicht-Beachtung von Individuen

Während sich für die Schulen des späten Mittelalters Beschreibungen finden, wonach diese »zu jeder Zeit des Jahres Schüler aufgenommen«, die Lerngruppen nach fachlichem Können gebildet und Gruppenwechsel »nach individuellem Lerntempo« vorgenommen haben (Ingenkamp 1969, S. 15), wurden bald danach im Zuge der Herausbildung der öffentlichen Pflichtschulen erstaunlich stabil und flächendeckend Jahrgangsklassen als Ordnungsprinzip umgesetzt (vgl. Blankertz 1992; Dockterman 2018; Heller 2020). Diese Entwicklung fällt zwar nicht in eins, geht aber durchaus Hand in Hand mit der Entwicklung didaktischer Werke, von denen jene von Comenius als prototypisch angesehen werden können:

»In Comenius' Didaktik und nach ihm in allen Nachfolgewerken geht es darum, mittels Didaktik etwas zu ordnen, was ohne die Didaktik ungeklärt, beliebig, diffus, am Ende unverständlich bleiben muss. [...] Lebte der Kanon der septem artes liberales im Wesentlichen davon, dass das Wissen bezogen auf die freien Künste wie selbstverständlich der Gegenstand und in seiner tradierten Form auch der Inhalt der Lehre war, so markiert Comenius die Wende zur pädagogischen Konstruktion eines Dritten [...]. Das Wissen gilt

es von nun an zu transformieren in ein vom pädagogischen Zweck her legitimes Format und in eine Präsentationsweise, die nicht nur die Lehrbarkeit garantiert, sondern den Sinn des Gelehrten im Schüler allererst verbürgt.« (Gruschka 2002, S. 160)

Dass der »Sinn des Gelehrten [sich] im Schüler allererst verbürgt«, ist nicht selbsterklärend. Es braucht einige Hinweise, um zu verstehen, dass in allen Spielarten schulpädagogisch relevanter Didaktik – einschließlich ihrer inklusiven Varianten – mit ›der Schüler‹ (bisher) fast nie das individuelle empirische Subjekt gemeint ist. Von Comenius bis heute ist mit ›der Schüler‹ in didaktischen Texten in der Regel zweierlei gemeint, einerseits ein idealtypischer Ist-Zustand und andererseits ein idealtypischer Soll-Zustand: Im Kontext von Unterrichtsvorbereitung bezeichnet ›der Schüler‹ immer ein kontrafaktisch als homogen behandeltes Gruppensubjekt, etwa aus Sub-Gruppen bestimmter Altersklassen mit angenommenerweise bestimmten kognitiven Fertigkeiten sowie lebensweltlichen Herausforderungen (vgl. Gruschka 2002, S. 96), vor allem aber eine kontrafaktisch als homogen behandelte Gruppe von Schüler:innen »meiner Klasse« (Klafki 1964, S. 16). So geht es etwa beim Aspekt der Gegenwartsbedeutung im Zuge der Klafki'schen didaktischen Analyse darum, »ob der betr. Inhalt bzw. der in ihm zu erschließende Gehalt ein im Moment in der jeweils gegenwärtigen Bildung des jungen Menschen, d.h. in seinem Leben, in seinem Welt- und Selbstverständnis, seinem Könnensbereich sein kann und sein sollte« (Klafki 1964, S. 16). Die Einschätzung eines zwecks Unterrichtsplanung angenommenen, gruppenbezogenen Bildungs-Ist-Zustands erwächst immer schon auf der Idee eines Soll-Zustands. Daher ist ›der Schüler‹ zuvörderst eine Chiffre für das, was alle Individuen, die der jeweiligen Personengruppe zugeordnet wurden, nach dem Unterricht oder gar der gesamten Schulzeit einmal können und sein sollen. Somit ist der Singular ›Schüler‹ missverständlich. Denn Schulpädagogik und insbesondere Schuldidaktik haben primär *kollektivbezogene* Zielvorstellungen im Blick (vgl. Biesta 2023; Rieger-Ladich 2002; Blankertz 1992).

Auch in anderen Modellen der Didaktik wird von je verschiedenen Zielvorstellungen aus gedacht. Wenngleich ebenso in der kybernetisch-informati-onstheoretischen Didaktik der ›Soll-Wert‹ den untergeordneten Handlungen ihre Ausrichtung gibt, so ist es vielsagenderweise gerade dieses technischste Modell aller Didaktiken, das innerhalb seines »Regelkreises« mit dem Schritt »Lernkontrolle« explizit eine Stelle vorsieht, an der dem Blick auf die empirisch

vorfindbaren Schüler:innen routinemäßig ein Platz eingeräumt wird (Coriand 2017, S. 119).

Neben den allgemein-didaktischen Konzeptionen und konkreten Lehrwerken ist Unterrichtsmethodik noch eine weitere Sparte von Didaktik, die darauf angelegt wurde, den ›Schüler‹ als Element eines Kollektivs – und sei es der Teilgruppe von Kandidat:innen für Binnendifferenzierung (z.B. Labhart, Pool Maag & Moser Opitz 2018; Klafki 1985, S. 119–54) – anzusehen. So ist es einerseits sicher eine »Ironie der Pädagogikgeschichte«, andererseits aber schlichtweg aussagekräftig über Schule als Institution, dass sich über die Grenzen Deutschlands hinweg bei der Umsetzung von klassenmäßigem Unterricht ausgerechnet auf ›die Methode‹ eines ausgesprochenen Kritikers der Schulpflicht berufen wurde (vgl. Blankertz 1992, S. 150–53). Gemeint ist damit Herbarts Formalstufentheorie. Sie liest sich plausibel und ist zugleich ausreichend vage und in sich obskur, sodass sich mit ihr unverfänglich begründen lässt, warum man so unterrichtet, wie man zu unterrichten gedenkt – und immunisiert sich damit sogleich durch Fachsprache gegen Kritik, sollten die Effekte nicht wie gewünscht ausfallen (vgl. Tischer 1999). Herbarts Artikulationsschema findet sich noch heute in Lehrwerken für die Unterrichtsvorbereitung, wobei seine Funktion durch die Ergänzung neuer, ähnlich unverfänglicher Schemata weiter tradiert wird (vgl. z.B. Anschütz & Wernke 2017). Auf manifester Ebene waren und sind alle Didaktiken – ob nun bildungstheoretisch, konstruktivistisch oder als Neurodidaktik ausgerichtet – bestrebt, Schulunterricht zu verbessern. Bezweckt haben sie damit allerdings viel grundlegender, Schulunterricht als handwerklich adäquat zu legitimieren und zugleich an tendenziell einfachen Leitlinien ausrichtbar zu machen, sodass Lehrkräfte nicht durch die Komplexität der heterogenen Lernvoraussetzungen zwischen den Schüler:innen bereits einer Klasse handlungsunfähig werden (vgl. Koßmann 2020b). Die Modelle des Vermittelns bzw. Unterrichtens, mit denen hierzu gearbeitet wird, werden oft erst auf den zweiten Blick als frappierend vereinfachend kenntlich. Einschlägige Beispiele finden sich ebenso in klassischen Modellen, wie dem »Strukturgefüge des Unterrichts nach Heimann« (Aprea 2020, S. 176), in Aktualisierungen des didaktischen Dreiecks (vgl. Stebler & Reusser 2017, S. 256) und neueren Modellen wie dem »didaktischen Sechseck« (Meyer 2010, S. 25). Derartigen theoretischen Modellen gemeinsam sind professionell und dabei noch plausibel anmutende Kategorien, die alle als gleichermaßen wichtig erscheinen und daher auch alle als miteinander verbunden gekennzeichnet sind: Die Pointe solcher Darstellungen liegt darin, dass mit ihnen nichts Falsches, aber eben

auch nichts allzu Genaues über das Unterrichten ausgesagt wird. Wie Unterricht von Noviz:innen geplant und sodann von Tutor:innen, Mentor:innen und Fachleiter:innen evaluiert wird, dürfte daher viel stärker von praktischer Erfahrung, unterrichtsfachbezogenem Wissen und Feingefühl der individuell beteiligten Personen abhängen als von den erwähnten Modellen (vgl. z.B. Schüle, Besa & Arnold 2017; Fabel-Lamla, Kowalski & Leuthold-Wergin 2021), sodass paradoxerweise deren relative Substanzlosigkeit ihre Langlebigkeit auch in Ausbildungskontexten erklären könnte (vgl. Franke 2022).

Nicht Unterrichtsforschung – und damit Komplexitätserfaltung, Erweiterung und Transformation des Verständnisses von Unterricht – ist traditionell das Kernthema von Didaktik, sondern Unterrichtsplanung (vgl. Aprea 2020). Aufgrund ihres präskriptiven Charakters ist Didaktik eine der für Unterricht zentralen, spezifischen Sammlungen von pädagogischen Normen. Genau dies gestattet es wiederum, aus der eigentlich präskriptiven Didaktik eine empirische werden zu lassen (vgl. Gruschka 2009, S. 103). Durch schrittweisen Abgleich dessen, was anhand ihrer Normen im Feld zu erwarten wäre, mit dem, was in Protokollen der empirischen Wirklichkeit zu beobachten ist, kann rückhaltlos die Bedeutung der jeweils ins Auge gefassten Praxis transparent gemacht werden. In solchen Rekonstruktionen fungiert Didaktik gerade nicht mehr als die positive, handlungsbegründende Theorie. Stattdessen wird sie zu einer negativen Kategorie (vgl. Gruschka 2015), mit der sich sowohl ein tieferes Praxisverständnis als auch alternative Handlungsmuster generieren lassen. Erkenntnismäßig ist ein solches Vorgehen daher hochproduktiv (vgl. Gruschka 2013; 2019), auch für den Bereich der Untersuchung von inklusivem Unterricht (z.B. Abels, Heidinger, Koliander et al. 2018; Koßmann 2024). Jedoch ist das rekonstruktionslogische Vorgehen äußerst zeitaufwändig, stark komplexitätserweiternd und nicht zuletzt kann es leicht vonseiten der in die untersuchten Einzelfälle involvierten Akteur:innen als dekomponierend oder schlichtweg als kränkend aufgefasst werden. Die sozialen Orte, an denen es zum Einsatz kommen kann, sind daher im Wesentlichen auf Lehre und Forschung an Hochschulen sowie ausgewählte Fortbildungsveranstaltungen beschränkt. Verglichen mit ihrer Nutzung als negativer Kategorie zu Zwecken der Erkenntnisgewinnung ist insofern Unterrichtsplanung der Regelfall der Anwendung von didaktischem Wissen, das Handlungs- und Begründungssicherheit nicht zuletzt durch seinen komplexitätsreduzierenden Blick auf das soziale Geschehen Unterricht ermöglicht (vgl. Koßmann 2020b). Gerade für Noviz:innen scheint dies insofern passend und nützlich zu sein, um sich zunächst der Bewältigung grundlegender Handlungsanforderungen des

Unterrichtens widmen zu können, wie der Herstellung einer angenehmen Lernumgebung, effizienter Klassenführung sowie präzisiertem Erklärverhalten (vgl. Maulana, Kington, Ko et al. 2023, S. 4). Aus aktuellen empirischen Studien geht nicht nur hervor, dass diese Anforderungen an das Lehrverhalten als diejenigen mit dem vergleichsweise geringeren Anforderungslevels eingeschätzt werden können, sondern auch, dass das Beherrschen derartiger Fertigkeiten die Voraussetzung zur Umsetzung von komplexeren Unterrichtsfertigkeiten ist, wie der Vermittlung von Lernstrategien und insbesondere von Binnendifferenzierung (vgl. Maulana, Smale-Jacobse, Helms-Lorenz et al. 2020, S. 885, 899; van Geel, Keuning & Safar 2022).

Die Kenntnis der hier skizzierten Merkmale von Schuldidaktik, und damit auch ihrer latenten Bedeutungsstruktur, hilft nachfolgend sowohl zu erkennen, dass die Selektionsdiagnostik im Kern eine Folgeerscheinung von schulischer Didaktik ist, als auch zu verstehen, warum der Einsatz von Lernverlaufsdiagnostik in der Schule kein Selbstläufer ist.

Schuldidaktische Affinität zur Selektion und unterrichtliche Bedenken, selbst zum Gegensand von Diagnostik zu werden

Wurden die nach Möckel »älteren Sonderschulen« überwiegend aus gemeinnützigen Initiativen heraus ins Leben gerufen, um Heranwachsenden, die außerhalb der Spezialeinrichtung als nicht beschulbar galten, Unterricht zu ermöglichen, so wurden die »jüngeren Sonderschulen« kommunal bzw. staatlicherseits hervorgebracht: nämlich als Einrichtungen für jene Kinder, die im Zuge der Unterrichtspflicht in die Volksschule eingeschult, »aber dort mit schlechtem Ergebnis unterrichtet worden waren« (Möckel 2001, S. 8–15). Während die »älteren Sonderschulen« somit aus einem Teilhabegedanken heraus gegründet wurden, stand aufseiten der staatlichen Regelschule zumindest ein Defizit an Motivation, sich um ausreichend inklusive Binnenstrukturen zu bemühen; z. B.: »Individualisierung bzw. Differenzierung wurde für die Volksschule nicht in Betracht gezogen, wohl aber für die Hilfsschule« (Werning & Lütje-Klose 2006, S. 27). Letztlich wurde der »Entlastungsfunktion der Sonderschulen für die allgemeine Schule« mehr zugestimmt als widersprochen. Insofern bestand hinreichender Handlungsdruck, ein Selektionsinstrument ins Leben zu rufen:

»Der weltweit erste ›richtige‹ Intelligenztest wurde 1905 von Binet & Simon im Auftrag des französischen Unterrichtsministeriums unter pädagogisch-psychologischer Perspektive konzipiert [...]. Die Autoren entwarfen ein Instrument mit der Zielsetzung, frühzeitig diejenigen Kinder zu identifizieren, deren kognitive Fähigkeit mit einer hohen Wahrscheinlichkeit nicht ausreicht, dem ›normalen‹ Schulunterricht zu folgen und die deshalb in der Schule versagen.« (Rost 2013, S. 208)

Warum bedurfte es aber eines Instruments, um ›herauszufinden‹, was der Schulbesuch bereits sichtbar machte bzw. macht? Das Argument, das von Rost hier genannt wird, wäre die ›frühzeitige‹ Erkennung. Schule würde das von ihr in Auftrag gegebene Instrument einsetzen, ehe es zum Scheitern eines Kindes im Unterricht käme. Während etwa bezüglich der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte körperliche und motorische Entwicklung, Sprache sowie geistige Entwicklung eine ärztliche und daraufhin schulische Diagnostik oftmals schon vor Schuleintritt begonnen wird, treten Schwierigkeiten in den Bereichen Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung meist erst während des Schulbesuchs klarer zutage (vgl. Kottmann 2006, S. 206; Sturm 2013, S. 115). Gerade hinsichtlich der Bereiche Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung, deren Zuschreibungen 57 Prozent der Schüler:innen-schaft mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schuljahr 2021/22 ausgemacht haben (vgl. Kultusministerkonferenz 2022, S. 8), wird auch heute noch tendenziell erst getestet, wenn ›das Versagen‹ bereits eingetreten und das Verfahren zur Überprüfung auf sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf eingeleitet worden ist (vgl. Koßmann 2020a). In der aktuellen sonderpädagogischen Diagnostik wird dies als »Wait-to-fail-Problem« bezeichnet:

»Die sonderpädagogische Begutachtung findet erst statt, nachdem eine gravierende pädagogische Problemsituation entstanden ist. Chancen sonderpädagogischer Diagnostik (präzise Beschreibung und Analyse der Ausgangslage, Erklärung der Schulschwierigkeiten und Aufzeigen von Ansatzpunkten für Förderung) werden nicht für eine frühzeitige Prävention genutzt [...]. Stattdessen wird das Ergebnis gescheiterter pädagogischer Prozesse hoch elaboriert dargestellt.« (Hartke, Sikora & Wember 2021, S. 330)

Die Abkehr von einer tendenziell verspäteten und hinsichtlich ihres Umfangs übergewichteten Statusdiagnostik fällt in den Schulen nach wie vor schwer,

obwohl nützliche Instrumente mit hoher Testgüte – sowohl für differentialdiagnostische Zwecke (z. B. Lissmann 2018) als auch zur Lernverlaufsdiagnostik (z. B. Blumenthal 2022) – vorliegen: Von ihrer Initialzündung bis heute werden standardisierte Testverfahren im Schulbetrieb noch immer primär zur Absicherung von Selektionsentscheidungen gegen Kritik durch die Betroffenen genutzt (vgl. Probst 1973).

Der praktische Fokus einer systematischen Absicherung des eigenen Unterrichtsbetriebs vor Kritik von außen zieht sich als – latenter – roter Faden durch didaktische Theorien und reißt auch nicht ab, wenn man individuelle Förderpläne (vgl. Sanderson 2023; Koßmann 2022b; Koßmann & Eilinghoff 2021) und die Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs empirisch betrachtet. Nach wie vor werden sonderpädagogische Förderbedarfe als rein individuell bedingt angesehen. Aktuelle Studien weisen jedoch Zusammenhänge dieser individuellen Zuschreibungen in praktisch relevantem Ausmaß mit kontextuellen Faktoren nach – wie der Nähe zur nächstgelegenen Förderschule (vgl. Ebenbeck, Rieser, Jungjohann et al. 2022; Goldan & Grosche 2021) und der Leistungsstärke der von den betreffenden Kindern besuchten Schulklassen (vgl. Kölm, Mahler & Gresch 2020; Koßmann 2020a; Koßmann, Kölm & Gresch 2024). Entsprechend zeigen bisherige Untersuchungen zu sonderpädagogischen Gutachten zwar, dass – trotz weiterhin unzureichender Ausrichtung auf konkrete Fördermaßnahmen – eine Steigerung der Qualität dieser Dokumente in bestimmten Aspekten beobachtet werden konnte, etwa bezüglich der Häufigkeit des Einsatzes von normierten Instrumenten zur Erfassung von Schulleistungen (vgl. Schwab, Kopp-Sixt & Bernat 2015). Auch wenn die Gutachten mittlerweile weithin ›Fördergutachten‹ zu nennen sind, sprechen die vorliegenden Studien immer noch für eine defizitorientierte Sicht auf die betreffenden Schüler:innen in diesen Dokumenten (z. B. Kottmann 2006; Hartmann 2011; zusammenfassend: Hartke, Sikora & Wember 2021). Wenngleich die prognostische Validität einzelner Indikatoren, wie Intelligenz für Schulerfolg, nicht überbewertet werden darf (vgl. Dings & Spinath 2021), so gilt zumindest derzeit noch, dass eine hinreichend breite Nutzung der auf das Individuum bezogen umsetzbaren psychometrischen Testverfahren ein wichtiges Korrektiv im Kontext der Feststellungsverfahren ist, um Beurteilungsfehlern durch nicht beachtete Kontextfaktoren etwas entgegenzuhalten (vgl. Koßmann 2020a; Koßmann, Kölm & Gresch 2024).

Vor allem Vertreter:innen aktueller Lernverlaufsdiagnostik lassen durch ihre validen und zeitökonomisch einsetzbaren Instrumente am klarsten erkennbar werden (z. B. Schurig, Jungjohann & Gebhardt 2021; Blumenthal

2022; Breucker & Kuhl 2022), dass die in Gutachten eventuell gemachten Fördervorschläge für den Unterrichtsbetrieb in der Regel bereits verjährt sind, wenn diese umfangreichen Dokumente ihre vorgeschriebenen Verfahrenswege durchlaufen haben. Im Kern sind die Gutachten damit vor allem eines: Eine hoch ressourcenintensive, selektive Übersetzungsleistung einer konkreten *unterrichtsbezogenen* Situation in eine auf ein Individuum gerichtete und letztlich binär codierte Verwaltungssprache.

Wie in anderen gängigen Routinen der schulischen Leistungsbeurteilung, etwa der Notengebung, werden auch im Rahmen der Feststellungsverfahren zu sonderpädagogischen Förderbedarfen sowohl Verhaltens- und Leistungsunterschiede insbesondere zwischen Schulklassen als auch der Anteil des Unterrichts an den Leistungen der Schüler:innen weitestgehend dethematisiert (vgl. Koßmann, Kölm & Gresch 2024; Breidenstein 2012; Lintorf 2012; Hartke, Sikora & Wember 2021, S. 330; Fields 1999). Während Didaktik an sich weniger ein Erkenntnis- als ein Präskriptionsinteresse hat, verhalten sich Diagnostik und, auf Systemebene, Evaluation komplementär dazu (vgl. Helmke 2017, S. 273): Ihre Instrumente sind in gewisser Hinsicht präskriptiv abstinenter – insofern aus Testergebnissen nicht automatisch folgt, was zu tun ist –, jedoch liefern sie zielgerichtet empirische Einblicke. Gerade in Studien zum formativen Assessment zeigt sich deren Effektivität: Rückmeldungen aus validen, wiederholten Lernstandsmessungen zu klar umrissenen Kompetenzen gehen mit tendenziell höheren Lernzuwächsen aufseiten der Schüler:innen einher (vgl. Lee, Chung, Zhang et al. 2020; Hartke, Sikora & Wember 2021; Breucker & Kuhl 2022).

Was könnte dem Einsatz von Instrumenten entgegenstehen, die offenbar nützlich dabei sind, »allen alles allseitig« beizubringen? Ganz grundlegend ist festzuhalten, dass die Erstellung solcher Instrumente aufwändig ist und aktuell noch bei Weitem nicht genügend Tests »griffbereit« sind, um z.B. Verfahren zur Lernverlaufdiagnostik in allen Klassenstufen und Themengebieten einsetzen zu können. Jedoch liegen zumindest hinsichtlich des Erwerbs der Kulturtechniken für den Primarbereich bereits qualitativ hochwertige, leicht umsetzbare sowie teils kostenfreie Verfahren vor (vgl. Blumenthal 2022; Hartke, Sikora & Wember 2021). Weitere Aspekte, die der Nutzung standardisierter Instrumente zur Lernverlaufsmessungen und Verhaltensbeobachtung, insbesondere für ganze Klassen, entgegenstehen, betreffen sowohl materielle Ressourcen, wie z.B. das Vorhandensein von mobilen Endgeräten mit Internetzugang, als auch entsprechende zeitliche und fähigkeitsbezogene Ressourcen

aufseiten der Lehrkräfte (vgl. Blumenthal 2022; Breucker & Kuhl 2022; Hartke, Sikora & Wember 2021).

Zumindest ein weiterer Grund blieb bisher jedoch weitgehend ungenannt: Neben der Frage nach Binnendifferenzierung – ob leistungsschwächere Schüler:innen ausreichend gefördert und leistungsstärkere ausreichend gefordert werden – liefern die Ergebnisse von standardisierten, kriteriumsbezogenen Testverfahren auf Klassenebene auch evaluative Hinweise hinsichtlich der Effektivität des Unterrichts. Während etwa Noten eher die Rangposition einer Leistung innerhalb der Klasse zuverlässig abbilden als inhaltspezifisch Lernstände präzise sichtbar zu machen, erhält man bei Testverfahren nach dem Muster des ›curriculum based measurement‹ z.B. individuumsbezogene Prozentwerte bezüglich der in einem konkreten Kompetenzbereich korrekt gelösten Aufgaben. Praktisch gut einsetzbare und bzgl. der Heterogenität in Schulklassen erkenntnisreiche Verfahren wie die »Online-Diagnose Grundschule« (Westermann-Gruppe 2022) zielen zwar auf individuelle Diagnostik und Förderung, funktionieren aber prinzipiell auch andersherum: Würden Mehrheiten von Schüler:innen in Klassen sichtbar, die chronisch niedrige Prozentbalken in den curricular relevanten Fertigkeiten aufweisen, und deren Eltern schlossen sich zusammen, könnte begründet die Frage nach dem Grund für die geringere Zielerreichung bei größeren Anteilen von Kindern einer Klasse aufkommen. Rasch könnte aus der Individual-Diagnose dann wirklich eine berechtigte ›Diagnose für die Grundschule‹ folgen. Denn für den Lernerfolg der Schüler:innen sind neben individuellen Merkmalen unter anderem auch solche der Schul- und Klassenkomposition sowie der Lehrkräfte verantwortlich (vgl. z.B. Vennemann 2019; Baumert Kunter, Blum et al. 2010; Hattie 2009; Weinert, Schrader & Helmke 1990).

Systematisierungsversuch und Anschlussfragen

Auch wenn Methoden der Binnendifferenzierung heute zunehmend Einzug in den regulären schulischen Unterricht halten (z.B. Pozas, Letzel & Schneider 2020; Labhart, Pool Maag & Moser Opitz 2018) und deren Nutzen und Effektivität schrittweise klarer einschätzbar werden (vgl. Pozas et al. 2021; Smale-Jacobse, Meijer, Helms-Lorenz et al. 2019; Deunk, Smale-Jacobse, de Boer et al. 2018; Roy, Guay & Valois 2015), so lässt sich auch in aktuellen Didaktiken selbst in Abschnitten zu »Binnendifferenzierung« noch latent die Parteinahme für ein unlauteres Primat des ›praktisch Machbaren‹ erkennen, das präziseren

Leistungsmessungen misstraut und dafür gern mit dem Blick auf den ganzen Menschen wirbt.

»[D]idaktische Differenzierung [beschäftigt sich] nicht nur mit dem Aspekt der Leistung, und vor allem nicht nur mit dem messbaren Teil von Leistung. Individuelle Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu unterstützen bedeutet, den Menschen in seiner gesamten Persönlichkeit zu betrachten. Zudem ist begründete Angleichung nur eine Seite im Umgang mit Heterogenität; auf die Unterschiede kommt es an. Hinsichtlich der Verschiedenheit wäre jeder Lehrende damit überfordert, alles mittels Diagnose und Förderplänen unter Kontrolle bekommen zu wollen. Vielmehr entspricht es dem Anliegen von Differenzierung, dass die Lerner Raum erhalten, ihre Fähigkeiten und Talente, Interessen und Lebensvorstellungen herauszufinden – ganz gleich, ob in den Feldern der Mathematik, im Handwerk, in der Musik, der Malerei, der Literatur oder im Sport.« (Coriand 2017, S. 148)

Es ist unbestritten so, dass bei der Durchführung von Unterricht nur begrenzt viele Variablen beachtet werden können. Das praktisch triftige Argument, die Lehrkräfte nicht überfordern zu dürfen, dient hier jedoch der Abwehr des genaueren strukturellen und empirischen Blicks auf die Situation klassenöffentlichen Unterrichts. So wird paradoxerweise der ebenfalls uneinlösbare Anspruch, die »ganze Persönlichkeit zu betrachten«, nicht als solcher bezeichnet. Dies hat die Funktion, übersehen zu helfen, dass diejenigen, die sich im Schulunterricht z.B. in Mathe als hoffnungslose Fälle erleben müssen, wohl ihre »Talente« in Malerei, Sport oder etwas ganz anderem zu finden gedrängt sind. Schulischer Unterricht, der unaufgeklärt den »gut gemeinten« Ideen schulischer Didaktiken folgt, bewirbt so einen Bildungsgedanken, in dem Bildung nur für einige der Leuchtturm ist, dem man unbekümmert folgen und sich dabei weiter entfalten kann. Viele werden dagegen in einem weniger günstigeren Sinn durch die klassenintern nur schwer auszublenkenden Vergleiche erfahren, »who they were, who they are and who they can become in the future« (vgl. Thompson 2005, S. 519f.). Um selbst-selektiv wirken zu können, braucht schulischer Unterricht im Kern weder Noten noch sonderpädagogische Diagnostik, sondern bloß schulische Didaktik (vgl. Koßmann 2020b). Die »gesamte Persönlichkeit« von Schüler:innen »zu beachten«, ist insofern leicht als Ausdruck pädagogischer Pseudologie zu erkennen (vgl. Wernet 2008).

Gerade inklusiver Unterricht und seine diagnostischen Anteile tun gut daran, die Spezifität der Schüler:innen-Rolle ernst zu nehmen – um sich nicht

zu überlasten *und* mit Einordnungen gegenüber Schüler:innen nicht ›entgrenzend‹ (vgl. Wernet 2003) zu agieren.

»The norm of specificity [...] refers to the scope of one person's interest in another; to the obligation to confine one's interest to a narrow range of characteristics and concerns, or to extend them to include a broad range.« (Dreeben 1968, S. 75)

Während Eltern grundlegend für alle Themen ihrer Kinder, also für ihre ganze Person, zuständig sind, ist es im Verhältnis von Lehrkräften und Schüler:innen initial genau umgekehrt. Sie begegnen sich zunächst als Unbekannte in einem Kontext, der vor allem für das Lehren und Lernen insbesondere fachlicher Kompetenzen ins Leben gerufen wurde. Der grundlegende ›scope of interest‹ aus Sicht von Lehrkräften besteht in der Vermittlung fachlicher Kompetenzen.

Auch wenn man als Lehrkraft bei bestimmten Kindern mehr zu beachten hat – immer zweckgebunden, mit dem Auftrag, die Teilnahme am Schulleben und zuvörderst am Unterricht, zu ermöglichen –, erweitert sich zwar zunehmen der ›scope of interest‹, wird aber im Rollenverhältnis Schüler:in-Lehrkraft nie die ganze Person umfassen (können).

So agieren Lehrkräfte etwa dann legitimerweise erzieherisch, wenn sie Schüler:innen zum Lernen motivieren sowie ein sozialkompetentes Miteinander lehren, vorleben und einfordern. Illustriert sei damit, dass Lehrkräfte keinesfalls bezüglich jeder weltanschaulichen Frage erzieherisch wirken dürfen, sondern auch hier ist ihr (erzieherischer) ›scope of interest‹ über den Lehrauftrag systematisch begrenzt, nämlich auf Interventionen zur Begünstigung eines für den Unterricht und das Schulleben mindestens hinreichenden Arbeits- und Sozialverhaltens. Alle Explorationen, auch im Rahmen ›sonderpädagogischer‹ Diagnostik, folgen diesem Zweck; vom Elterngespräch, über den informellen Hörtest bis hin zur Anwendung bereichsspezifischer psychometrischer Verfahren.

Die Expertise und auch die zeitlichen Ressourcen zur Diagnostik liegen zwar oft noch aufseiten der Sonderpädagog:innen. Jedoch bleibt Diagnostik ein Mittel hin zu dem allgemeinen Ziel, am Unterricht und am Schulalltag teilnehmen zu können. Wenn der ›scope of interest‹ für bestimmte Schüler:innen daher erweitert und Interventionen umgesetzt werden müssen, handelt die Schule *in ihrer* Zuständigkeit. Es gilt in Zukunft zu vermeiden, dass das System Schule auf Überlastung mit Zuschreibung nach außen, das heißt, auf die vermeintlich ›ganze Person‹ von Individuen reagiert. Aktenlagen zu ge-

nerieren, auch in der Richtung von Fördergutachten, sollte bedeuten, Unterrichts- und Schüler:innen-Merkmale darzustellen, um datenbasierte Förderanträge zur Unterstützung des Unterrichts stellen zu können. Auf diese Weise würden vielleicht letztlich auch die Bedenken von Lehrkräften gegenüber einer Unterrichtsevaluation abnehmen – wenn an die Messungen nicht nur eigene Mühen, dann mehr binnendifferenzieren zu müssen, gekoppelt wären, sondern ggf. auch systematische Ressourcenzuweisungen, die weitaus genauer sein könnten als solche über Sozialindikatoren (vgl. Steinmetz et al. 2021). Mit einem effektiven derartigen Monitoring würden sich jedoch Grundsatzfragen auftun, die nicht allein wissenschaftlich zu beantworten sind.

Sowohl für Binnendifferenzierung als auch für Schule an sich ist unklar, ob der Auftrag eher lautet, konvergent oder divergent zu fördern bzw. zu unterrichten (vgl. Grimm, Edelsbrunner & Möller 2023, S. 106; Smale-Jacobse et al. 2019, S. 2); das heißt, soll es um Ausgleich gehen oder darum, alle nach ihren Möglichkeiten zu fördern? Empirisch jedenfalls gibt es Hinweise darauf, dass zumindest Grundschulunterricht (über den Effekt einer Regression zur Mitte hinaus) leistungshomogenisierend wirkt, trotz der Unklarheit der Zielvorgaben (vgl. z.B. Ditton & Krüsken 2009; Schroeders, Schipolowski, Zettler et al. 2016). Die Instrumente der Diagnostik sind vielseitig einsetzbar. Gerade für inklusiven Unterricht sind sie ungemein wertvoll. Die praktisch entscheidende Frage ist, wie Schule sein will.

Diese Entscheidungsfindung braucht fortlaufend Rückmeldungen aus empirischen Untersuchungen, um einschätzen zu können, wie Settings genau funktionieren und was in ihnen möglich wäre. Dies betrifft aktuell unter anderem die Fragen, warum mit sonderpädagogischer Unterstützung in inklusiven Schulen nicht unbedingt die intendierten oder sogar negative Effekte einhergehen können (vgl. Kvande, Bjørklund, Lydersen et al. 2019) und ob eine Umwidmung von Unterstützungsbedarfen auf die Seite des Unterrichts vielleicht die negativen Effekte direkt-individueller Labels auf das Wohlbefinden von Schüler:innen reduzieren würde (vgl. Goldan, Nusser & Gebel 2022). Weiter zu erforschen gilt es auch, welche Potenziale und Ressourcenerfordernisse mit Binnendifferenzierung einhergehen, die nicht primär über Oberflächenmerkmale läuft, sondern etwa über inhaltsbezogenes Scaffolding (vgl. Grimm, Edelsbrunner & Möller 2023). Inwiefern inhaltliche Binnendifferenzierung dem Funktionieren der »Lehrkraft als Repräsentant des Allgemeinen« (Wenzl 2018) entgegenstehen könnte, ist ebenfalls eine offene Frage.

Literatur

- Abels, Simone; Heidinger, Christine; Koliander, Brigitte & Plotz, Thomas (2018). Die Notwendigkeit der Verhandlung widersprüchlicher Anforderungen an das Lehren von Chemie an einer inklusiven Schule – Eine Fallstudie. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 135–151.
- Anschütz, Andrea & Wernke, Stephan (2017). »Artikulation«. In: Klaus Zierer (Hg.), *Leitfaden Schulpraktikum*. 5. Aufl. (S. 83–88). Baltmannsweiler: Schneider.
- Apra, Carmela (2020). Instruktionsdesign und Unterrichtsplanung. In: Helmut Niegemann & Armin Weinberger (Hg.), *Handbuch Bildungstechnologie: Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen* (S. 171–189). Berlin: Springer.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike; Blum, Werner; Brunner, Martin; Voss, Thamar; Jordan, Alexander; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael & Tsai, Yi-Miau (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. In: *American Educational Research Journal*, 47 (1), 133–180.
- Biesta, Gert (2023). Outline of a Theory of Teaching: What Teaching Is, What It Is For, How It Works, and Why It Requires Artistry. In: Anna-Katharina Praetorius & Charalambos Y. Charalambous (Hg.), *Theorizing Teaching: Current Status and Open Issues* (S. 253–280). Cham: Springer International.
- Blankertz, Herwig (1992). *Geschichte der Pädagogik: von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Blumenthal, Stefan (2022). »Lernverlaufsdagnostik«. In: Markus Gebhardt, David Scheer & Michael Schurig (Hg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 633–664). Regensburg: Universitätsbibliothek.
- Breidenstein, Georg (2012). *Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung. Bd. 12. Pädagogische Fallanthologie*. Opladen: Budrich.
- Breidenstein, Georg (2018). Das Theorem der »Selektionsfunktion der Schule« und die Praxis der Leistungsbewertung. In: Sabine Reh & Norbert Ricken (Hg.), *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 307–327). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Breucker, Thomas & Kuhl, Jan (2022). Formative Diagnostik in der deutschen Sonderpädagogik. In: Markus Gebhardt, David Scheer & Michael Schurig

- (Hg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 619–632). Regensburg: Universitätsbibliothek.
- Coriand, Rotraud (2017). *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Deunk, Marjolein I.; Smale-Jacobse, Annemieke E.; de Boer, Hester; Doolaard, Simone & Bosker, Roel J. (2018). Effective differentiation Practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. In: *Educational Research Review*, 24 (Juni), 31–54.
- Dings, Alexander & Spinath, Frank M. (2021). Motivational and personality variables distinguish academic underachievers from high achievers, low achievers, and overachievers. In: *Social Psychology of Education*, 24 (6), 1461–1485.
- Ditton, Hartmut & Krüsken, Jan (2009). Denn wer hat, dem wird gegeben werden? Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung schulischer Leistungen und den Effekten der sozialen Herkunft in der Grundschulzeit. In: *Journal for educational research online*, 1 (1), 33–61.
- Dockterman, David (2018). Insights from 200+ years of personalized learning. In: *npj Science of Learning*, 3 (1), Art. 15.
- Dreeben, Robert (1968). *On What is Learned in School*. Reading: Addison-Wesley.
- Dumont, Hanna (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (2), 249–277.
- Ebenbeck, Nikola; Rieser, Jakob; Jungjohann, Jana & Gebhardt, Markus (2022). How the existence of special schools affects the placement of students with special needs in inclusive primary schools. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22 (3), 274–287.
- Fabel-Lamla, Melanie; Kowalski, Marlene & Leuthold-Wergin, Anca (2021). Schulpraktische Studien im Kontext der Forderung nach Kohärenz. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen in Unterrichtsnachbesprechungen. In: Christian Reintjes, Till-Sebastian Idel, Gabriele Bellenberg & Kathi V. Thönes (Hg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 69–84). Münster: Waxmann.
- Fields, Barry A. (1999). The impact of class heterogeneity on students with learning disabilities. In: *Australian Journal of Learning Disabilities*, 4 (2), 11–16.

- Franke, Ulrike (2022). »Das mach ich immer so.« *Zur Rolle des alltagsbasierten Erfahrungswissens von Lehrerinnen und Lehrern bei unterrichtsmethodischen Entscheidungen*. Dissertationen an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Füssel, Hans-Peter & Kretschmann, Rudolf (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Bonn: Wehle.
- Geel, Marieke van; Keuning, Trynke & Safar, Ilen (2022). How teachers develop skills for implementing differentiated instruction: Helpful and hindering factors. In: *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1 (4), Art. 100007.
- Goldan, Janka & Grosche, Michael (2021). Bestimmt das Angebot die Förderquote? – Effekte der räumlichen Nähe von Förderschulen auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Grundschulen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (3), 693–713.
- Goldan, Janka; Nusser, Lena & Gebel, Michael (2022). School-related Subjective Well-being of Children with and without Special Educational Needs in Inclusive Classrooms. In: *Child Indicators Research*, 15 (4), 1313–1337.
- Göllner, Richard; Damian, Rodica Ioana; Nagengast, Benjamin; Roberts, Brent W. & Trautwein, Ulrich (2018). It's Not Only Who You Are but Who You Are With: High School Composition and Individuals' Attainment Over the Life Course. In: *Psychological Science*, 29 (11), 1785–1796.
- Grimm, Hanna; Edelsbrunner, Peter A. & Möller, Kornelia (2023). Accommodating heterogeneity: the interaction of instructional scaffolding with student preconditions in the learning of hypothesis-based reasoning. In: *Instructional Science*, 51 (1), 103–133.
- Grotjohann, Cathrin & Haugwitz, Solveig (2023). *Zielgleicher und zieldifferenter inklusiver Unterricht. Umgang mit Nachteilsausgleich*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gruschka, Andreas (2002). *Didaktik – das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (2009). Die Zukunft Allgemeiner Didaktik vor der Gegenwartigkeit empirischer Unterrichtsforschung. In: Karl-Heinz Arnold, Sigrid Blömeke, Rudolf Messner & Jörg Schlömerkemper (Hg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 93–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruschka, Andreas (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen: Budrich.

- Gruschka, Andreas (2015). Wozu Negative Pädagogik? In: Karl-Heinz Dammer, Thomas Vogel & Helmut Wehr (Hg.), *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik* (S. 37–51). Wiesbaden: Springer.
- Gruschka, Andreas (2019). A new way of understanding teaching: a German perspective. In: *Oxford Review of Education*, 45 (5), 673–689.
- Hartke, Bodo; Sikora, Simon & Wember, Franz (2021). Schwierigkeiten und Entwicklungen in der sonderpädagogischen Diagnostik – Lösungsansätze am Beispiel der Verlaufsdiagnostik eines robusten Indikators. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72 (7), 328–339.
- Hartmann, Blanka (2011). Qualität förderpädagogischer Gutachten. In: Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke & Melanie Urban (Hg.), *Inklusion in Bildungseinrichtungen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 316–320). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, John A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Heller, Rafael (2020). What counts as a good school? A conversation with Larry Cuban. In: *Phi Delta Kappan*, 102 (3), 32–35.
- Helmke, Andreas (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 7. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Ingenkamp, Karlheinz (1969). *Zur Problematik der Jahrgangsklassen*. Weinheim: Beltz.
- Katzenbach, Dieter (2015). De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In: Christina Huf & Irmtraud Schnell (Hg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (S. 33–55). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klafki, Wolfgang (1964). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Heinrich Roth & Alfred Blumenthal (Hg.), *Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule* (S. 5–34). Hannover: Schroedel.
- Klafki, Wolfgang (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kölm, Jenny; Mahler, Nicole & Gresch, Cornelia (2020). Die Bedeutung der Klassenzusammensetzung für das Vorliegen einer Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen bei Schüler*innen mit Zuwanderungshintergrund. In: Cornelia Gresch, Poldi Kuhl, Michael Grosche, Christine Sälzer & Petra Stanat (Hg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Einblicke und Entwicklungen* (S. 263–291). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Kopmann, Henrike (2021). Zwischen Anspruch und Alltäglichkeit: Konzeptuelle und unterrichtspraktische Perspektiven auf eine inklusive Diagnostik. In: *Qualifizierung für Inklusion*, 3 (2), 1–30.
- Koßmann, Raphael (2020a). Der sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich des Lernens im Spiegel einer deutschlandweiten Ländervergleichsstudie. In: *Behindertenpädagogik*, 59 (1), 47–72.
- Koßmann, Raphael (2020b). Zur gesellschaftlichen Schlüsselfunktion der didaktischen Denkform. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 62, 43–66.
- Koßmann, Raphael (2022a). Edutainment – als Muster für Binnendifferenzierung? Rekonstruktion einer Doppelstunde inklusiven Geschichtsunterrichts. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 11 (1), 35–48.
- Koßmann, Raphael (2022b). Individual educational plans: Just a tool to immunise teaching from parental criticism? In: *Cogent Education*, 9 (1), Art. 2085628.
- Koßmann, Raphael (2024). Vom Zweisatz zum Dreisatz? Rekonstruktion einer Stunde inklusiven Mathematikunterrichts. In: Gianna Wilm, Raphael Koßmann, Sarah Böse, Melanie Fabel-Lamla & Cara Meyer-Jain (Hg.), *Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht: erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 119–136). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koßmann, Raphael & Eilinghoff, Paula Marie (2021). *Was sich aus evaluativen Eintragungen in Förderplänen lernen lässt*. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Koßmann, Raphael, Kölm, Jenny & Gresch, Cornelia (2024). Der ›Fingerzeig‹ der Lehrkraft: Zusammenhänge zwischen Leistungs- und Verhaltensmerkmalen von Schulklassen und dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Lernen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01236-5>.
- Kottmann, Brigitte (2006). *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. Bonn: KMK.
- Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Bonn: KMK.

- Kultusministerkonferenz (2019). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019.* Bonn: KMK.
- Kultusministerkonferenz (2022). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2021/2022.* Bonn: KMK.
- Kultusministerkonferenz (2023). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.03.2021.* Bonn: KMK.
- Kvande, Marianne Nilsen; Bjørklund, Oda; Lydersen, Stian; Belsky, Jay & Wichstrøm, Lars (2019). Effects of special education on academic achievement and task motivation: a propensity-score and fixed-effects approach. In: *European Journal of Special Needs Education*, 34 (4), 409–423.
- Labhart, David, Pool Maag, Silvia & Moser Opitz, Elisabeth (2018). Differenzieren im selektiven Schulsystem. Der Widerspruch zwischen den gesellschaftlichen Funktionen der Schule und der Forderung nach individueller Förderung. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63 (1), 71–87.
- Lee, Hansol; Chung, Huy Q.; Zhang, Yu; Abedi, Jamal & Warschauer, Mark (2020). The Effectiveness and Features of Formative Assessment in US K-12 Education: A Systematic Review. In: *Applied Measurement in Education*, 33 (2), 124–140.
- Lintorf, Katrin (2012). *Wie vorhersagbar sind Grundschulnoten? Prädiktorkraft individueller und kontextspezifischer Merkmale.* Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Lissmann, Urban (2018). Schultests. In: Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt & Susanne Buch (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 5. Aufl. (S. 727–741). Weinheim: Beltz.
- Maulana, Ridwan; Kington, Alison; Ko, James; Feng, Xiangyuan; Helms-Lorenz, Michelle; Looker, Benjamin; Hibbert-Mayne, Kimberley & Blackmore, Karen (2023). Observing secondary school teachers' effective teaching behavior in the Netherlands, England, and the United States using the ICALT observation instrument. In: *Frontiers in Education*, 8, 1–17.
- Maulana, Ridwan; Smale-Jacobse, Annemieke; Helms-Lorenz, Michelle; Chun, Seyeoung & Lee, Okhwa (2020). Measuring differentiated instruction in The Netherlands and South Korea: factor structure equivalence, correlates, and complexity level. In: *European Journal of Psychology of Education*, 35 (4), 881–909.

- Meyer, Hilbert (2010). *Was ist guter Unterricht?* 7. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Möckel, Andreas (2001). *Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule*. 4. Aufl. Heidelberg: Winter.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2021). Zeugnisse in den allgemein bildenden Schulen. Online verfügbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/download/107399/Zeugniserlass_allgemein_bildende_Schulen_Stand_1.12.2021.pdf.
- Oevermann, Ulrich (1993). Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Thomas Jung & Stefan Müller-Doohm (Hrsg.), »Wirklichkeit« im Deutungsprozeß. *Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 106–189). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pozas, Marcela; Letzel, Verena; Lindner, Katharina-Theresa & Schwab, Susanne (2021). DI (Differentiated Instruction) Does Matter! The Effects of DI on Secondary School Students' Well-Being, Social Inclusion and Academic Self-Concept. In: *Frontiers in Education*, 6, 1–11.
- Pozas, Marcela; Letzel, Verena & Schneider, Christoph (2020). Teachers and differentiated instruction: exploring differentiation practices to address student diversity. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20 (3), 217–230.
- Probst, Holger (1973). Die scheinbare und die wirkliche Funktion des Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren. In: Ilse Abé, Holger Probst, Susanne Graf, Reinhard Kutzer, Gerhard Wacker, Wilfried Klode & Helmut Wagner (Hg.), *Kritik der Sonderpädagogik* (S. 107–183). Gießen: Edition 2000.
- Rieger-Ladich, Markus (2002). *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVK.
- Rost, Detlef H. (2013). *Handbuch Intelligenz*. Weinheim: Beltz.
- Roy, Amélie; Guay, Frédéric & Valois, Pierre (2015). The big-fish–little-pond effect on academic self-concept: The moderating role of differentiated instruction and individual achievement. In: *Learning and Individual Differences*, 42 (August), 110–116.
- Sanderson, Kelli A. (2023). »Be Prepared to Fight Like Hell«: Parent Advice for IEP Meetings. In: *Exceptionality*, 31 (5), 344–361.
- Schipolowski, Stefan; Stanat, Petra & Henschel, Sofie (2022). Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung in Deutschland. In: Heinz Reinders, Dagmar Berge-Winkels, Annette Prochnow & Isabell Post (Hg.), *Empiri-*

- sche Bildungsforschung: Eine elementare Einführung* (S. 329–355). Wiesbaden: Springer.
- Schroeders, Ulrich; Schipolowski, Stefan; Zettler, Ingo; Golle, Jessika & Wilhelm, Oliver (2016). Do the smart get smarter? Development of fluid and crystallized intelligence in 3rd grade. In: *Intelligence*, 59 (November), 84–95.
- Schüle, Christoph; Besa, Kris-Stephen & Arnold, Karl-Heinz (2017). Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zur Erfassung allgemeindidaktischer Kompetenz. In: Stephan Wernke & Klaus Zierer (Hg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 17–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schurig, Michael; Jungjohann, Jana & Gebhardt, Markus (2021). Minimization of a Short Computer-Based Test in Reading. In: *Frontiers in Education*, 6, 1–12.
- Schwab, Susanne; Hessels, Marco G. P.; Obendrauf, Tanja; Polanig, Mona C. & Wölflingseder, Lisa (2015). Assessing Special Educational Needs in Austria: Description of Labeling Practices and Their Evolution From 1996 to 2013. In: *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14 (3), 329–342.
- Schwab, Susanne; Kopp-Sixt, Silvia & Bernat, Eva (2015). Kritische Einblicke in die Gutachtenerstellung zum Sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. In: *Heilpädagogische Forschung*, 41 (3), 136–143.
- Smale-Jacobse, Annemieke E.; Meijer, Anna; Helms-Lorenz, Michelle & Maulana, Ridwan (2019). Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. In: *Frontiers in Psychology*, 10, 1–23.
- Staatliches Schulamt Mannheim (o.J.). Verfahren zur Feststellung des Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot. Online verfügbar unter: https://ma.schulamt-bw.de/,Lde/Startseite/Themen+_+Schularten/Sonderpaedagogisches+Feststellungsverfahren.
- Stebler, Rita & Reusser, Kurt (2017). Adaptiv Unterrichten – jedem Kind einen persönlichen Zugang zum Lernen ermöglichen. In: Birgit Lütje-Klose, Susanne Miller, Susanne Schwab & Bettina Streese (Hg.), *Inklusion. Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 253–264). Münster: Waxmann.
- Steinmetz, Sebastian; Wrase, Michael; Helbig, Marcel & Döttinger, Ina (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Baden-Baden: Nomos.
- Sturm, Tanja (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Reinhardt.

- Thompson, Christiane (2005). Non-transparency of the Self and the Ethical Value of Bildung. In: *Journal of Philosophy of Education*, 39 (3), 519–533.
- Tischer, Michael (1999). *Herbart und die Folgen. Studien zur Genese der Allgemeinen Pädagogik und der Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Vennemann, Mario (2019). *Individual- und Kompositionseffekte und der Kompetenzzuwachs in Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Grundschule*. Wiesbaden: Springer.
- Weinert, Franz E.; Schrader, Friedrich-W. & Helmke, Andreas (1990). Educational Expertise: Closing the Gap between Educational Research and Classroom Practice. In: *School Psychology International*, 11 (3), 163–180.
- Wenzl, Thomas (2018). Die Lehrkraft als Repräsentant des Allgemeinen. Professionalisierungstheoretische Überlegungen jenseits der Spannung von Spezifität und Diffusität. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 152–169.
- Wernet, Andreas (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske und Budrich.
- Wernet, Andreas (2008). Das Pseudologie-Syndrom. Zum Phänomen pädagogisch erzeugter Widersprüche. In: Thomas Rihm (Hg.), *Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklungen* (S. 237–51). Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Werning, Rolf & Lütje-Klose, Birgit (2006). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. 2. Aufl. München: Reinhardt.
- Westermann-Gruppe (Hg.) (2022). *Online-Diagnose Grundschule. Für Deutsch und Mathematik*. Online verfügbar unter: https://grundschuldiagnose.westermann.de/fileadmin/user_upload/docs/Online-Diagnose_Grundschule_Prospekt_2022.pdf.
- Wolf, Lisa & Dietze, Torsten (2022). Ein Überblick über die Organisation der Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen in Deutschland. In: Markus Gebhardt, David Scheer & Michael Schurig (Hg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 325–344). Regensburg: Universitätsbibliothek.

Dynamische Differenzen

Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik vor dem Hintergrund der »Inklusionsfrage«

Anselm Böhmer

Inklusion ist die konzeptionelle Antwort auf das Heterogenitätsproblem – ein »universal design« (United Nations 2008, Art. 2) bietet Strukturen, mit sozialen, aber auch körperlichen, kognitiven und weiteren Differenzen umzugehen, um ein gemeinsames Ziel (mindestens: die Teilhabe der Beteiligten) zu erreichen. So ungefähr ließe sich beschreiben, was sich in der Folge der UN-Behindertenrechtskonvention als erziehungswissenschaftliches Normalkonzept von Inklusion ergeben hat und in zahlreichen Publikationen wiederfinden lässt (vgl. dazu u.a. die Beiträge in Fritzsche, Köpfer, Wagner-Willi et al. 2021). Zugleich aber ist ein solches Verständnis nicht ohne Rückfragen und – wie sich noch zeigen wird – auch nicht ohne Kritik geblieben. Verschiedene erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen sind mit dieser Frage befasst. Hier sollen konkret einzelne Ansätze der Allgemeinen Pädagogik und der Sozialpädagogik betrachtet werden; daraus werden für die Sonderpädagogik und ihren Expert:innenstatus einige Anmerkungen entwickelt.

Im Blick ist mit dem besagten »universal design« also eine Struktur von »Produkten, Umfeldern, Programmen und Dienstleistungen in der Weise, dass sie von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden können« (United Nations 2008, Art. 2). Insofern bedarf es keiner Homogenisierungen, um inklusive Bildung und Erziehung zu realisieren – nicht der Menschen, nicht der Institutionen, auch nicht der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen. Es bedarf zur erziehungswissenschaftlichen Verhältnisbestimmung von Inklusion indes

- 1) einer theoretischen Bestimmung des Gegenstandes,
- 2) einer theoretischen Bestimmung der hier zur Disposition stehenden Teildisziplinen und ihrer Epistemologien sowie
- 3) einer strukturellen Bestimmung der Einsatzorte und ihrer Verhältnisse zueinander.

Dies alles erscheint erforderlich, um ein vornehmlich soziales Verständnis von Inklusion – und damit einhergehend: auch von Behinderung – aus den Perspektiven der beteiligten Teildisziplinen zu ermitteln. Freilich kann dies hier nicht vollumfänglich geleistet werden; zu vielfältig sind die interdisziplinären Verwicklungen, die sich historisch, aber auch in den Zugängen zur Sachlage ergeben. Zudem ist das skizzierte Aufgabenfeld zu weit, um es mit einem einzigen Aufsatz vollständig abzubilden, auszuleuchten und zu analysieren. Der nun folgende Beitrag versteht sich daher als ein Element des mit dem vorliegenden Band insgesamt ausgerufenen Diskursbedarfs, der für die theoretische Bestimmung des erziehungswissenschaftlichen Gehaltes erforderlich ist. Die hier entwickelten Überlegungen entspringen daher dem Versuch, mit einigen Teilperspektiven dem problematisierten Theoriefeld der Inklusion aus allgemein-, sozial- und zumindest zu Teilen auch sonderpädagogischer Perspektive zu begegnen. Näherhin soll der Schwerpunkt auf den allgemein- und sozialpädagogischen Perspektiven liegen (für die Sonderpädagogik sei einfühlend verwiesen auf Moser 2024).

Wer allerdings das Verhältnis von Allgemeiner und Sozialpädagogik bestimmen und dann noch auf einen disziplinär wie gesellschaftlich umstrittenen Begriff anwenden möchte, ist kaum zu beneiden. Denn oft schon wurden solche Unterfangen angestellt (so neben vielen anderen Krüger 2004; 2015; Merten 2001; Niemeyer 2003; Winkler 2021), doch allzu häufig waren sie in ihrer Ergebnislage umstritten und nicht selten blieb damit auch offen, wie denn nun das Verhältnis von Allgemeiner und Sozialpädagogik zu verstehen sei – in der Disziplin der Erziehungswissenschaft, in den pädagogischen Handlungsfeldern, aber auch in den politischen Arenen der Bildungspolitik und der gesellschaftlichen Kohärenzen allgemein. Auf der anderen Seite bleibt somit im Vagen, was doch (wenn auch nur vorübergehend) zu klären nottäte: die Frage nämlich, wie angesichts sozialer Ungleichheiten und allgemeiner Bildungsnotwendigkeiten Menschen Anteil erhalten an den Ressourcen einer Gesellschaft und somit für die Spielräume ihrer Bildungsprozesse. Dass diese Ressourcen ihrerseits nicht allein ökonomischer Art sind, sondern zudem wenig-

tens auch sozialer und kultureller, ist keine Meldung mit Neuigkeitswert (bereits Bourdieu 1983). Auch zu den diesbezüglichen Fragen der sozialen Anerkennung bedarf es zunächst keiner besonderen Anmerkungen, da bereits umfangliche sozialphilosophische und (allgemein-)pädagogische Ansätze bereit-zustehen scheinen (Honneth 2021; Ricken, Rose, Otzen et al. 2023).

Was aber jenseits aller Valenzen von epistemologischen Moden und disziplinarischen Politiken sinnvoll erscheint, ist die Frage aufzuwerfen, wie sich denn beide hier fraglichen Teildisziplinen einem gemeinsamen Problem stellen. Dieses Problem soll dem Thema des vorliegenden Bandes entsprechend jenes der Inklusion sein. Insofern untersucht dieser Beitrag nicht die disziplinären Relationierungen und ihre Begründungen, sondern die Frageperspektiven und ihre Antwortmöglichkeiten für ein problematisiertes inklusives Verständnis von Bildung.

Für dieses Vorhaben gliedert sich der vorliegende Text in folgende Teilschritte: Werden zunächst einige disziplintheoretische Verortungen vorgenommen, um die Abbruchkanten der anschließenden Argumente zu sichten, folgt danach eine theoretische Sondierung des zugrundeliegenden Problems der Inklusionspädagogik – nämlich einen erziehungswissenschaftlichen Begriff von Diversity zu umreißen. Ausgerüstet mit diesen Konturen können sodann Trenn- und Verbindungslinien von Allgemeiner und Sozialpädagogik für das Theorieproblem der Inklusion gezeichnet und abschließend ein Angebot für die weitere Theorieforschung auch im Hinblick auf die Sonderpädagogik unterbreitet werden.

Bevor allerdings diese Überlegungen dargestellt werden, sollen noch zwei Vorbemerkungen erfolgen. Zum einen wird im Folgenden das Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik thematisiert, es wird aber kaum die Sonderpädagogik erörtert. Dies hat mehrere Gründe. So liegt zunächst die Expertise des Autors in den beiden erstgenannten Teildisziplinen, nicht aber in der letztgenannten. Sodann sind die Verhältnisse aller drei ohnehin so komplex, dass ein einzelner Buchbeitrag zu deren angemessener Darstellung und Analyse wohl kaum hinreicht. Dies gilt insbesondere auch wegen der nicht minder vielgestaltigen Inklusionsfrage und der Bezüge der Teildisziplinen zu ihr.

Zum anderen wird keine allgemeine disziplinäre Verhältnisbestimmung von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik vorgenommen. Grund dafür ist auch hier der begrenzte Raum für eine ebenfalls komplexe Ausgangslage sowie die oben bereits kurz angeführten Darstellungen früherer Jahre, die ihrerseits ebenso erhellend sein können, wie sie die Nicht-Abschließbarkeit

der Debatte belegen. Denn, dies dürfte noch für die Darstellung von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik deutlich werden, auch diese Teildisziplinen sind einem steten Wandel unterworfen, der sich somit *vice versa* auf ihrer beider Verhältnis auswirkt. Insofern sollen beide hier als erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen adressiert werden – und dies ohne dabei eine Neben-, Über- oder Unterordnung zu implizieren (nähere Hinweise bereits bei Merten 2001, S. 663f.; zur bildungs- und hochschulpolitischen Relevanz vgl. auch Vogel 2013). Stattdessen wird hier vielmehr danach gefragt, wie sich beide Teildisziplinen dem Gegenstand der Untersuchung zuwenden: der Inklusionsfrage. Von ihr her können unter den hier gegebenen inhaltlichen und strukturellen Vorgaben am ehesten solche Antworten erwartet werden, die einen systematischen Erkenntnisgewinn für eine erziehungswissenschaftliche Inklusionstheorie versprechen dürften.¹

Erziehungswissenschaftliche Grenzverläufe

Damit sollen die beiden Teildisziplinen Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik thematisiert und in ihren dynamischen Differenzen zueinander untersucht werden. Klar ist dabei, dass hier keine der beiden umfassend dargestellt werden kann. Vielmehr sollen Zugänge geboten werden, die sich dezidiert mit der Moderne und ihren Ansprüchen an Wissenschaftstheorie und Pädagogik auseinandersetzen, sodann die Fragen von Inklusion zumindest immanent thematisieren und zugleich der hier zugrunde gelegten Epistemologie von poststrukturalistischen und feldtheoretischen Zugängen nahekommen.

Ein Entwurf der Allgemeinen Pädagogik: Pädagogische Kategorien im öffentlichen Diskurs

Für die Allgemeine Pädagogik lässt sich zunächst festhalten, dass sie sich neben wissenschaftstheoretischen und -praktischen Fragen, so schon bei Her-

1 Nach der Abfassung dieses Beitrags kam eine weitere Herausforderung hinzu – weitere Schritte zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in Disziplin und Profession. Diese Entwicklung hatte eine Vielzahl von disziplinpoltischen Manövern von Akteur:innen zur Folge, die z.T. auch hier zu Wort kommen. Deren diesbezügliche Positionen konnten aus zeitlichen und inhaltlichen Gründen im hiesigen Beitrag nicht mehr thematisiert werden.

bart (vgl. Klafki, 2019), besonders mit der Frage »cui bono?« befasst. In einer solchen Debatte um die pädagogischen Zielsetzungen wiederum sind es insbesondere die moraltheoretischen Fragen von Erziehung und ihren Zielen (Miller & Oelkers 2023; Oelkers 1996) sowie der damit einhergehenden Subjektivierung (Ricken 2015; Ricken et al. 2023; Rieger-Ladich 2012), die gegenwärtig als Ausdruck einer Bildungstheorie verstanden werden.

In der Moderne gilt es, das »Gute« als Ziel von Erziehung nicht mehr in einem metaphysischen Jenseits wie bei Platon oder einem sensualistischen Selbstbezug à la Locke zu sehen, sondern als öffentliche Aushandlungen einer demokratischen Gesellschaft und pädagogische Praxen daran zu messen (Miller & Oelkers 2023). Deutlich wird damit, dass sich die Allgemeine Pädagogik mit dieser Lesart nicht auf einen festgelegten überzeitlichen Kanon zurückziehen kann, sondern sich in der andauernden Aushandlung von Erziehungszielen und Bildungsformen befindet, um auf diese Weise deliberative Praxis mit politischer Analyse zu verbinden. Das disziplinspezifische Kriterium der Allgemeinen Pädagogik ist unter dieser Perspektive also weniger eine inhaltliche Frage (die man ggf. noch in der nach Moral und ihrer Vermittlung ausmachen kann), sondern eher die formale einer rationalen Diskursführung im disziplinären wie auch im öffentlichen Raum. Zugleich ist sie damit in besonderer Weise öffentliche Wissenschaft, nicht allein im Sinne einer Wissenschaftskommunikation, sondern einer demokratischen Praxis, die zur gesellschaftlichen Meinungsbildung ebenso wie zur Erprobung ihrer Wissensgehalte *in vivo* mit den Mitteln der kritischen Vernunft beiträgt.

Wenn pädagogische Debatten im gesellschaftlichen Diskurs hörbar sind, werden nicht zuletzt und immer wieder pädagogische Prozesse der Anerkennung betont (Ricken, Rose, Kuhlmann et al. 2017; Ricken et al. 2023). Pädagogische Konzepte der Anerkennung eröffnen eine Perspektive auf inklusionstheoretische Interpretationen, die Anerkennung als *Modus Operandi* einer ebenso auf Subjektivierung (Butler 2001; 2021; Rieger-Ladich 2012) wie auf Partizipation (Böhmer 2016; 2017) bezogenen pädagogischen Praxis deuten lassen. Zugleich eröffnet ein solcher allgemeinpädagogischer Ansatz den Blick auf dezentrierte und differenztheoretische Logiken pädagogischer Subjektivierung in ihren Verstrickungen und Widersprüchlichkeiten (Bürger & Jergus, 2023). Auf diese Weise macht das subjektivierungstheoretische Konzept der Allgemeinen Pädagogik den Blick frei für das Wechselverhältnis aus Individualisierung, Sozialisation und Vergesellschaftung. Dabei fungiert Individualisierung als Subjektivierung, Sozialisation geht mit Anerkennung einher und Vergesellschaftung stützt sich auf ein grundlegendes Maß von Soli-

darität, die durch intersubjektive Anerkennung zustande kommt. Allgemeine Pädagogik ist also nicht auf Normalitäten im Sinne gesellschaftlicher Normierungen bezogen, sondern rekonstruiert und dekonstruiert »Weltbilder« und Kanones des Pädagogischen (Oelkers 1996, S. 249), realisiert die demokratische Verfasstheit des Öffentlichen selbst (Oelkers 2020) und rekurriert dazu auf die Modi des Denkens und Sprechens über Pädagogisches (Binder, Böhmer & Oelkers 2023), nicht zuletzt, um die subjektivierenden Effekte pädagogischen Handelns zu erfassen (Ricken 2015; Schmidt & Böhmer 2022). Die so verstandene Allgemeine Pädagogik ist insofern ein gesellschaftlicher Faktor, der sich durch die eigene Arbeit zugleich in die Entwicklungen des gesellschaftlichen Demokratieverständnisses ebenso einbringt wie sie weitere Debatten dazu antreibt – etwa durch die Frage, wie denn eine gesellschaftliche Weiterentwicklung im Modus von politischer Bildung für die nachfolgende Generation aussehen könne (Böhmer 2024).

Mit dieser Form einer kritischen Theoriebildung entfaltet die Allgemeine Pädagogik ihr wissenschaftliches Profil, indem sie sich als erziehungswissenschaftliche Gesellschaftsanalyse mit den begrifflichen und praktischen Grundlagen der Pädagogik befasst:

»Zu den Aufgaben der Erziehungswissenschaft gehört es auch, die unvermeidlichen Illusionen zu bearbeiten, auf den Eigensinn der Erziehung zu pochen und klare wissenschaftliche Positionen zu vertreten, die realitätsgerecht sind und sich nicht in Sprachhülsen verlieren dürfen. Zu diesem Zweck müssen die Prozesse der Erziehung und Bildung mit den Mitteln der Forschung beobachtet, beschrieben und historisch-vergleichend bewertet werden, was Expertisen nicht ausschließt, solange die Unabhängigkeit gewahrt bleibt. Das Problem beginnt bei der Parteilichkeit.« (Oelkers 2015, S. 43)

So ließe sich für den hiesigen Ansatz einer Allgemeinen Pädagogik festhalten: Allgemeine Pädagogik fragt nach dem Allgemeinen des Pädagogischen, das sie besonders in Bildern, Sprachen und Aushandlungsprozessen untersucht, um damit den Sinn von Erziehung und Bildung in einem öffentlichen Raum zu verhandeln. Dass dies andere Akteure (hier v.a. der Erziehungswissenschaft, aber durchaus auch andere Disziplinen und Akteure außerhalb der Wissenschaften) stets auch taten und neuerdings andere ihrerseits betreiben (wobei diese Anderen noch nicht einmal human sein müssen, sondern auch humanoid daherkommen können wie ChatGPT), tut der Sache der Allgemeinen Pädagogik

keinen Abbruch, wenngleich es sie vor neue und ggf. auch weiter reichende Herausforderungen stellt.

Ein Entwurf der Sozialpädagogik: Emanzipation in sozialstaatlichen Geflechten

Für die Sozialpädagogik lassen sich ihrerseits zahlreiche Theorieangebote unterschiedlicher Reichweite und Tiefenbezüge identifizieren. Hier soll einer Theorie der Sozialpädagogik gefolgt werden, die das sozialpädagogische Stiftungsmoment im Problem der Subjektivierungsformen unter den Bedingungen moderner Gesellschaften sieht (Winkler 2021). Mit einem solchen, dezidiert erziehungswissenschaftlich ausgeflaggten Ansatz sind die gegenwärtig erneut entbrannten Rangeleien um die disziplinären Hegemonien einer Sozialen Arbeit, der Sozialarbeitswissenschaft oder eben der Sozialpädagogik nicht aufgehoben (und können hier auch nicht abschließend verhandelt werden; vgl. dazu, *praxis* und *poiesis* differenzierend, Winkler 2018b). Doch macht ein solcher Ansatz zugleich deutlich, wie die Erziehungswissenschaft ihre Erkundungen in verschiedene gesellschaftliche Problemfelder hinein unternimmt und dabei die Wege von parallelen oder konträr stehenden wissenschaftlichen Projekten kreuzt. Dass diese Kreuzung hier nicht ihrerseits zum Problem gemacht wird, enthebt die Darstellung andererseits nicht, ihren Standort mitzuteilen, just auch an dieser Intersektion. Das Themenfeld dieses Beitrags scheint also alles andere als ruhiges Fahrwasser bereitzuhalten.²

Doch zurück zur Frage nach der Gliederung der Erziehungswissenschaft in einige ihrer Teildisziplinen. Dass Erziehungswissenschaft als Technologie nicht taugt, lässt sich seit Luhmann & Schorr (1982) und nach ihnen nicht nur wiederholt auffinden, sondern wird auch in den unterschiedlichsten Zugängen, allgemein- wie auch sozialpädagogischen immer wieder bestätigt (Böhmer 2016). Gerade die Sozialpädagogik wird historisch mit der sozialen Frage des 19. Jahrhunderts verbunden und auf diese Weise mit gesellschaftlichen Entwicklungen und Krisen der Moderne in unmittelbaren Zusammenhang gebracht (Dollinger 2006; Schröer 1999; Sting 2023). Hier finden sich die Verhältnisbestimmungen von historischen und gesellschaftlichen Entwicklungen in

2 Dass sich die zuvor benannte öffentliche Diskursivität der Allgemeinen Pädagogik auch in sozialpädagogisch-disziplinpolitischen Feldern als hilfreich erweisen könnte, wäre dann der inner-erziehungswissenschaftlichen Diskursivität von Disziplinpolitiken zu verdanken.

ihren Verflechtungen mit biographischen und sozialen Verhältnissen: »Sozialpädagogik wirft die Frage auf, wie in einer liberalen und individualisierten Gesellschaft moralisches Handeln auf Seiten der Subjekte so möglich wird, dass diese nicht konform sind« (Winkler 2018b, S. 1364). Also wird auch hier die Frage nach moralischem Handeln gestellt, nun aber in direkter Verbindung mit der Frage nach einer (über-)kollektiven Normalität und deren Normen, die den Blick richten auf »Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kontext ihrer gesellschaftlichen Bedingungen und Voraussetzungen« (Sting 2023, S. 573). Man kann also eine strukturelle Analogie bei ungleicher Ausrichtung der pädagogischen Perspektive ausmachen, wenn man die hier diskutierten Entwürfe einer Allgemeinen Pädagogik und einer Sozialpädagogik in den Blick nimmt.

Insbesondere lässt sich für die Sozialpädagogik feststellen, dass sie nicht allein einer affirmativen Selbstdetermination sozialstaatlicher Ansprüche entspricht (Winkler 2021, S. 23), sondern eben auch eigenlogische Perspektiven aufruft, die gerade in der Auseinandersetzung mit disziplinierenden sozialstaatlichen »Hilfe«-Applikationen Letztere in kritischer Absicht als Gouvernementalität dekonstruiert (Kessl 2020). Allerdings muss die Sozialpädagogik in einer solch kritischen Opposition durchaus »dicke Bretter« bohren; Michael Winkler (2013) beschreibt diese Bemühungen um die Gouvernementalität im Rekurs auf den Bildungsbegriff so:

»Die ubiquitär verkündete Parole von der Bildung erweist sich dabei als Mechanismus der Freiheitsbewältigung. Die Subjekte beginnen sich selbst zu kontrollieren – oder nicht. Die Disziplinargesellschaft weicht der Kontrollgesellschaft, das Motto lautet: Führe mich sanft – sei es durch Etablierung dauernder Ängste, in Konkurrenz der Individuen zu versagen, sei es durch Bilder erfolgreicher Menschen, [...] durch das Synoptikum, sei es durch Normen, die als verbindlich behauptet werden, aber undeutlich bleiben, wirksam nur als Dynamos, in welchen die Veränderungen der Gesellschaft in die Individuen transformiert werden, allerdings unter der Maßgabe, dass diese noch den Dynamo selbst antreiben. Dieses Wunderwerk wird zunächst volkspädagogisch vorbereitet, indem feierlich gegenüber aller Freisetzung und Freiheit das neue Voodoo des Vertrauen [sic!] beschworen wird; die Sozialwissenschaften haben das schon lange als Remedium geltend gemacht, nun wird es durch die Kanzlerin geheiligt.« (Ebd., S. 236)

Deutlich wird zudem, dass es in der Sozialpädagogik, ansetzend mit Gertrud Bäumer (1929), eine lange, wenn auch nicht unumstrittene Tradition der sozialpädagogisch-disziplinären Selbstverortung »außerhalb von Schule und

Familie« (ebd., S. 3) gibt. Damit wird hier eine Sozialpädagogik entworfen, die ihre Funktionen von Individualisierung und Vergesellschaftung mit einer emanzipatorischen Grundintonation reflektiert und dabei auch auf nicht-unterrichtliche pädagogische Praxen abhebt.

Ein Verhältnis der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen: Diskursive Aushandlungen

Das Verhältnis der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen ließe sich als »Übersetzung« (Fritzsche & Khakpour 2023) gestalten, die gerade nicht zu einem Einheitlichen finden, sondern die Anschlüsse und Relationen permanent verhandeln und lediglich mit »Zwischenstopps« der diskursiven Aushandlungen zufrieden sein müsste.³ Als Kulminationspunkt und zugleich Arena der Aushandlungen bieten sich für die hier ins Feld geführten Theorieangebote besonders die Frage nach der Subjektivierung in modernen Gesellschaften und ihren inklusionstheoretischen Derivaten an. Zugleich lässt sich der Modus Operandi als ein nicht-technologischer verstehen, der folglich auf diskursive Erkundungen, Verhandlungen und Disputationen angewiesen bleibt, um auf diesem Weg zumindest zeitweise Kohärenz und Konsens zu erarbeiten, wenn auch nicht selten unter reflexiven wie diskursiven (und zuweilen gar intersubjektiven) Anstrengungen.

Das wäre ja nicht wenig: die perpetuierte und ko-konstruktive Produktion des Sinnes von Erziehung und Bildung oder wenigstens vorübergehend diskursiv abgesichertem Wissen darüber. Einem Wissen, das zugleich über die Inklusion der Inklusion Auskunft gibt – darüber also, wie der Inklusionsbegriff verschiedene erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen versammeln und zugleich in ihren Abgrenzungsbemühungen befördern könnte.

3 Dass sich gleichwohl historisch verschlungene Pfade einer erziehungswissenschaftlichen Entwicklung von sozialer Erziehung hin zu Sozialpädagogik ausmachen lassen (Henseler 2012), lässt die Bezüge der hier diskutierten Teildisziplinen ihrerseits als noch komplexer und historisch verworrener begreifen als dies nun lediglich inklusionstheoretisch erörtert werden kann. Gerade die Verwicklungen von Reform- und Sozialpädagogik (ebd., S. 8ff.) ließen sich für die Verkomplizierung der hier diskutierten Sache trefflich nutzen.

Diversity als gesellschaftliche Konstante

Somit hat sich gezeigt, dass für die hier vorgenommene Perspektive auf die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen eine – jeweils unterschiedliche – Verbindung mit gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen gegeben ist: zum einen als Klärung von Kategorien und subjektiven Entwicklungen mit dem Ziel der Reflexion auch im öffentlichen Raum, zum anderen als Reflexion der sozialen Gegebenheiten und ihrer Konsequenzen in modernen Gesellschaften mit der Frage nach emanzipatorischen Spielräumen in Erziehung und Bildung.

Man muss nun nicht unbedingt die These einer historisch außerordentlichen Singularisierung der Subjektivitäten (Reckwitz 2020) in Anschlag bringen, um festzustellen, dass moderne Gesellschaften von umfänglichen Differenz- und Diversifizierungsprozessen bestimmt werden. So lassen sich Gender-spezifische, postmigrantische, postkoloniale, Milieu-differente, gesundheitliche und viele weitere Unterschiede sowie damit zusammenhängende Identitätskonstruktionen ausmachen, die ihrerseits als Gestaltungsanspruch (Böhmer 2020), aber auch Herausforderung für den sozialen Ausgleich (Sting 2023) verstanden werden können.

Dabei zeigt sich, dass solche sozial wirksamen Differenzen sehr unterschiedlich verstanden und analysiert werden können (Pfaff & Tervooren 2021). Maßgeblich für die hier zur Diskussion stehende Version von Diversity ist die soziale und situative Herstellung von Differenzen in der sozialen Interaktion wechselseitiger Bezeichnung (Böhmer 2020, S. 192ff.). Auf diese Weise werden Individuen, aber mehr noch Gruppen und größere Kollektive als Zugehörige zu einer bestimmten Formation angerufen, somit diskursiv dazu »gemacht« – und aufgrund der sozialen Konsequenzen übernehmen die so Adressierten dann nicht selten diese Zuordnungen (wenn auch zuweilen mit einem merklichen Hang zur Subversion; Butler 2021).

Wenngleich zahlreiche soziologische Beiträge eine Differenzierung nach horizontalen (soziale Klassen differenzierenden) und vertikalen (sozio-kulturelle Milieus und ihre Identitäten unterscheidende) Kategorien vornehmen, soll hier eine solche Unterscheidung nicht analytisch operationalisiert werden. Denn Verteilungsfragen sowie Fragen kultureller Performanz sind so miteinander verwoben, dass sie sich wechselseitig konstituieren, stabilisieren, fortführen und zuweilen gar steigern (ähnlich Böhmer 2020, S. 208ff.). Werden also Kategorien der gesellschaftlichen Differenz-Produktion untersucht und in ihre Bedeutung als soziale Bedingungen von Erziehung und Bildung verstanden, lassen sich alsbald die einschlägigen Bezüge von All-

gemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik erkennen. Zudem kommt mit den Kategorien der Behinderung oder auch der emotional-sozialen Abweichung die Sonderpädagogik mit ihren Differenz-Produktionen (behindert vs. nicht-behindert oder abweichend vs. nicht-abweichend) nicht nur in den Blick, sondern kann zugleich über die disziplinäre Selbstaufklärung einer gesellschaftlichen Aufklärung dieser Differenz-Herstellung Vorschub leisten. Konkret: Wie Gesellschaften soziale Differenzen mit unterschiedlichen Kategorien bezeichnen und produzieren, kann die Allgemeine Pädagogik historisch und systematisch analysieren, kann die Sozialpädagogik in deren sozialen Bedingungen und Möglichkeiten der Förderung oder Einschränkung von Erziehung und Bildung analysieren, aber kann auch die Sonderpädagogik in ihrer Zuschreibungs- und Diagnose-Praxis dekonstruieren und solcherart gesellschaftlich hinterfragen.

Gleichwohl bleibt dabei die alte Steigerungslogik moderner Pädagogiken (so für Herder bereits Witte 2010, S. 128; generell für den Diskurs der Aufklärung Moser 2024, S. 629) auch dem Diversity-Denken eingeschrieben (Winkler 2020, S. 286). Denn noch immer geht es auch einem solchen Verständnis von Diversity darum, die individuellen Vermögen, Kompetenzen und Erträge zu steigern, in einem Vergleichsrahmen zu bemessen und als Erfolg oder Misserfolg zu klassifizieren, um daraus hervorgehend die Individuen unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern zuzuordnen, also selektieren zu können (vgl. dazu auch die folgenden Abschnitte).

Sollten solche Selektionsmechanismen die Exklusion von Einzelnen bedeuten oder sollten sich solche Befunde zumindest andeuten, wird nicht selten auf die Förderung dieser als problematisch Diagnostizierten zurückgegriffen. Gleichwohl hat auch hier oft ein an Selektion, Standardisierung und Formalisierung orientiertes Konzept von Förderung Einzug in die pädagogische Praxis gehalten, das keineswegs einhellig begrüßt wird:

»Das jüngere Verständnis von Förderung hat [...] wenig mit Pädagogik zu tun. [Es] antwortet [...] auf eine Notsituation des öffentlichen Bildungswesens. Dieses führt Lehrprozesse nur hochgradig formalisiert und vereinheitlicht durch, während die individuellen Lernvorgänge unbeachtet bleiben oder allein zum Anlass von Selektionen werden. Zunehmend kollidieren solche Lehrprozesse mit einer sozialen und kulturellen Lebenswelt, welche different und plural geworden ist, sodass sie Kinder nur unzureichend auf die Schule vorbereitet: Je mehr soziale und kulturelle Heterogenität eintritt, umso stärker wächst der Förderbedarf. Förderung soll dann Normalisierung

als Voraussetzung eines regulären Schulunterrichts leisten.« (Winkler 2020, S. 288)

Diversity ist somit ein analytisches Konzept, das die Differenzen in einer Gesellschaft als Produkt von Zuschreibungen, Anrufungen und Selbstzuordnungen versteht, zudem in eine gesellschaftlich weit verbreitete Steigerungslogik einbettet – und in alledem verschiedene disziplinäre Ansatzpunkte und gesellschaftliche Erträge für die pädagogischen Teildisziplinen bietet. Dabei können auch emanzipatorisch angelegte Konzepte zuweilen zu inhärenten Benachteiligungen und Diskriminierungen führen, weil sie den Blick auf jene Gruppen verdecken, die einem gesellschaftlichen Norm-Verständnis z.B. von Autonomie (Pfaff & Tervooren 2021, S. 9), aber auch Teilhabe und Voice (im Sinne von vernehmbarem Eintreten für die eigenen Anliegen) kaum oder gar nicht zu entsprechen vermögen. Das können wiederum je nach Lebenslage und sozialem Feld höchst unterschiedliche Gruppen sein, die ihrerseits in den gegebenen Kontexten nicht Norm-gemäß agieren und folglich nicht teilhaben können.

Inklusion als Antwort auf Diversity

Dazu soll das Konzept der Inklusion ein probates Gegenmittel darstellen, so die Auffassung vieler Pädagog:innen. Denn indem ein »Einschluss« (d.h. Inklusion) in die unterschiedlichen gesellschaftlichen Felder erfolge, so die Hoffnung, sei auch die dortige Teilhabe gesichert. Dabei ist es allerdings von Interesse zu sehen, wie sich eine solche Inklusion in gesellschaftliche Vielfalt bewerkstelligen lassen soll.

Versteht man Inklusion als plurale, die sich je nach Feld, Situation, Akteur:innen und Kontexten unterscheidet (Böhmer 2016, S. 81), so kann Inklusion nicht allein als ein Zielpunkt verstanden und gemessen werden. Vielmehr bedarf es der jeweiligen – und (sozialpädagogisch informiert): gemeinsam mit den Nutzer:innen – erfolgenden Definition dessen, was denn nun Inklusion ausmache, wie sie in ihrer Umsetzung zu bemessen sei und wie sie weiterentwickelt sowie sichergestellt werden könne.

Ein Weiteres wird mit dieser inklusionstheoretischen Ableitung deutlich: Auch wenn die UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations 2008) Anstoß und für deutsche Bildungsverhältnisse nach wie vor auch Stachel bleibt, weil die Inklusion von Menschen mit Behinderung in das Bildungssystem in

allzu geringem Ausmaß erfolgt (Klemm 2022), ist Inklusion kein Konzept, der exklusiv auf Menschen mit Behinderung anwendbar ist. Vielmehr ist Inklusion nun zu verstehen als analytischer Begriff zur Untersuchung sozialer Strukturen in Organisationen.⁴ Damit sind – zumindest von der grundsätzlichen Tendenz her – alle Differenzen im Blick, alle Menschen werden mit ihren Mehrfachadressierungen und -zugehörigkeiten berücksichtigt. Letztlich wird der Inklusionsbegriff damit zu einem Analyseinstrument für gesellschaftliche Teilhabe und die damit verbundenen Grenzziehungen, die bestimmte Zuschreibungen und Kategorisierungen von Menschen sowie deren Zuordnung zu Gruppen zu untersuchen gestattet. Zugleich ist zu betonen, dass die mit den Kategorien stets transportierten Normen auch reflexiv berücksichtigt werden müssen. Denn nur so wird dem Problem Rechnung getragen, dass nicht allein soziale Praxis, sondern auch Sozialforschung durch ihre Adressierungen Normalansprüche formuliert und somit in der Forschung rekapituliert. Mehr noch: beide, erziehungswissenschaftliche Forschung und pädagogische Praxis, handeln stets in einem gesellschaftlichen Rahmen, der seinerseits Normen und Ziele (Moser 2024, S. 622), damit aber auch Normalitätsansprüche und Erwartungen an eine »gelingende« pädagogische Praxis mit sich führt. Folglich bedarf eine erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung ebenso wie eine inklusive pädagogische Praxis der gleich doppelten Reflexionspraxis – auf die inhärenten Normen der eigenen Arbeiten, aber auch der gesellschaftlichen Konjunkturen von Normkonzepten, Abweichungskonstruktionen und Korrekturvorstellungen.

Spätestens hier muss nun die Kritik der Allgemeinen Pädagogik ebenso wie der Sozialpädagogik einsetzen. Denn wird mit Schleiermacher Bildung verstanden als eine Auseinandersetzung mit der Umgebung und dem, was darin hervorgebracht wird (Winkler 2018a, S. 139), so ist der »Kontext von

4 Dem verschiedentlich zu vernehmenden Hinweis, der Begriff der Inklusion könne nicht analytisch genutzt werden, soll hier nicht gefolgt werden. Denn wie hier und andernorts (Böhmer 2016, S. 22) dargelegt, ist Inklusion nicht allein im Modus »ganz oder gar nicht« zu haben. Vielmehr sind partielle ebenso wie plurale Formen von Inklusion als Teil- und als Mehrfachzugehörigkeit empirisch anzutreffen (vielleicht sogar eher die Regel als die Ausnahme) und müssen so begrifflich gefasst und konzeptionell realisiert werden. Aus dem Zusammenspiel von Begriff und Konzept der Inklusion ergeben sich dann die Ansatzpunkte einer Analytik, die auf diese Weise zwischen Theorie und Empirie zu vermitteln vermag. Von dorthin ließe sich dann auch die empirische Diversität, theoretisch informiert, differenziert bearbeiten.

sozialen und kulturellen Zusammenhängen« (Winkler 2016, S. 41) eine andauernde, weil bei Schleiermacher mit jeder Generation neu aufkommende Problemstellung. Diese Problemstellung ergibt sich angesichts der hier entwickelten sozio-kulturellen Frageperspektive auf gesellschaftliche Konjunktureren allerdings auch außerhalb einer dezidierten Generationendifferenz, weil kontinuierlich in den diversifizierten Feldern sozialer Praxis verschiedene Formen der Teilhabe gefordert sind und mit den pädagogisch-gesellschaftlichen Konzepten von Unterschied und Teilhabe abgeglichen werden müssen (zur Erfordernis von deren Selbst-Dekonstruktion aus gesellschaftlich-kritischen Erwägungen s.o.). Dabei wird darauf aufmerksam gemacht, dass – besonders im Regime der Erwerbsarbeitsgesellschaft – Inklusion letztlich nur einer Aktivierung der (bislang) Ausgegrenzten diene, die in pädagogische Einrichtungen eingeschlossen würden mit versprochenen »Aussichten darauf, durch Bildung die Arbeitsplätze zu bekommen, welche wegrationalisiert wurden oder den allfälligen Wirtschaftskrisen zum Opfer fallen« (Winkler 2012, S. 207).

Es bleibt also die Frage, wie die Teilhabe der Menschen an ihrer jeweiligen »Welt«, also zum materiellen, historischen, sozialen und kulturellen gesellschaftlichen Kontext, ebenso ermöglicht wird wie die reflexive Distanz, die Bildung ermöglicht: »Hier liegt ein Anfang menschlicher Existenz, als Subjekt solidarisch und seiner selbst vergewissert; die Quelle des Selbst, die weder in der Restrukturierung des Kapitalismus noch in der Flüchtigkeit der Welt versiegt« (Winkler 2013, S. 240f.).

Somit werden strukturelle und ökonomische Argumente bereitgestellt, um Inklusion in den beschriebenen Formen feilzubieten. Nicht aber erfolge eine Berücksichtigung der unterschiedlichen, der sozio-kulturellen Diversity entsprechenden Ausstattung mit Möglichkeiten und Fähigkeiten, um an die strukturellen und ökonomischen Notwendigkeiten anzuschließen – und erst recht keine, die eine Antwort auf die Entwicklungsmöglichkeiten und -begrenzungen von Individuen bietet (Winkler 2018a, S. 125). Damit wird Bildung als Prozess subjektiven Lernens, Verstehens und Könnens neuerlich auf die Maxime der potenziellen Verwertbarkeit in Wirtschaftsprozessen verkürzt. So wird nicht allein das Menschenmögliche verkürzt, sondern zugleich werden Wechselwirkungen von struktureller Veränderung und subjektiver Bildung missachtet. Die Folge wird freilich nicht unbedingt eine ökonomische Gewinnsteigerung sein, sie kann vielmehr die Wechselwirkungen von Struktur und Subjekt auch zum Nicht-Erwünschten hin verschieben, z.B., wenn Arbeitskräfte aufgrund subjektiver Prozesse weniger der strukturell

notwendigen Arbeitsleistungen erbringen. Ein solcher Leistungsabfall kann psychische, gesundheitliche, soziale, aber auch viele weitere Gründe haben; Inklusion als Einbindung in (arbeitsgesellschaftliche) Prozesse und Strukturen bedarf daher einer Berücksichtigung dieser komplexen und höchst unterschiedlichen Wechselwirkungen (Böhmer 2017).

Hier geht es also nicht allein um Inklusion im Sinne einer »stillen Teilhabe« (Winkler 2018a, S. 125), sondern um die pädagogisch aufwendige und interaktive Herausforderung der Erfahrung von Selbstwirksamkeit (ebd.) Damit aber wird das übliche Maß der Inklusion – Teilhabe an (arbeits-)gesellschaftlichen Vollzügen – fraglich. Inklusion bedeutet dann vielmehr für die Erziehungswissenschaft die theoretische Klärung der zuvor aufgezeigten Wechselwirkungen innerhalb des Rahmens gesellschaftlicher Normen und Normalitätsansprüche. Näherhin: Der Erziehungswissenschaft kommt in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, Erziehung und Bildung ebenso in ihren gesellschaftlichen wie in ihren wissenschaftlichen Normkonzepten zu dekonstruieren – und dabei tunlichst ihre, der Erziehungswissenschaft, eigene Verwobenheit in die Gesellschaftlichen Normative zu berücksichtigen. Dies ist dann wohl kaum das zweifelhafte Bemühen, sich am eigenen Schopf aus den Geflechten gesellschaftlicher Normansprüche zu ziehen, sondern vielmehr der epistemologisch evidente Schritt, in selbstkritische Distanz zu sich als Teil des zu untersuchenden Diskurszusammenhanges zu treten.

In der Konsequenz jedenfalls folgt daraus die Infragestellung ökonomischer Verwertungserwartungen an inklusive Bildungsprozesse. Die erziehungswissenschaftliche Inklusionstheorie mit den (verschiedenen) Mitteln der Allgemeinen Pädagogik und der Sozialpädagogik könnte in dieser Hinsicht für die Sonderpädagogik nutzbar werden, z.B., um Diagnostik und Förderpraxen aus einem willkürlichen oder verengten Verständnis (Winkler 2020, S. 284) bildungstheoretisch informiert als Verschränkung von Subjektivität und gesellschaftlicher Objektivität zu konzeptualisieren (Winkler 2018a, S. 136) und damit aus der potenziellen arbeitsgesellschaftlichen Engführung herauszulösen.

Dynamische Differenzen

Abschließend soll mit den bisherigen Überlegungen ein Ausblick versucht werden, um der erziehungswissenschaftlichen Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Inklusion eine weitere Antwort anzubieten. Denn es sollte sich

nun gezeigt haben, dass Inklusion erziehungswissenschaftlich keineswegs als Normalisierung derjenigen verstanden werden kann, denen zugeschrieben wird, von gesellschaftlichen Normen abzuweichen. Vielmehr wurde hier, mit Elementen der Diskurse von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik, ein Weg gebahnt, der Inklusion als ambivalentes, aber durchaus brauchbares Analyseinstrumentarium für die pädagogische Vergesellschaftung von Individuen verstehen lässt. Dies kann, so ergibt sich aus der obigen Darstellung, nur plausibel erfolgen, sofern die eigenen, die gesellschaftlichen und die sozio-kulturellen Normkonzepte in ihrer situativen Gegebenheit dekonstruiert und auf ihre (potenziell: kontrafaktischen) Ambitionen für eine Teilhabeorientierte Erziehungswissenschaft und Pädagogik bezogen werden.

Ein solches Herangehen eröffnet neben den hier einleitend zurückgewiesenen Verhältnisbestimmungen der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen eine weitere Konstellation – ein perspektivisches Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik. Denn durch ihr Verhältnis zur »Inklusionsfrage« ergibt sich, dass die Allgemeine Pädagogik subjektivierungstheoretisch Erziehung und Bildung untersucht, um eine Klärung der feld- und situationsspezifisch relevanten Kategorien anzubieten, ihre inkludierende Bedeutung zu untersuchen und diese Befunde in die gesellschaftliche Öffentlichkeit hinein zu kommunizieren. Die Sozialpädagogik wiederum kann inklusionstheoretisch die Aspekte der damit einhergehenden sozialen Ungleichheit sowie von Lernen und sozialer Positionierung in sozialstaatlich strukturierten gesellschaftlichen Feldern zum Thema machen.

In beiden Zugängen spielen Kategorien eine grundlegende Rolle – als Forschungsgegenstand oder als Adressierungsmoment. Zugleich ist darauf zu verweisen, dass nicht allein die Nutzung von Kategorien kritisiert wird, weil sie Diskriminierungen betreibt. Sondern auch diese Kritik wird ihrerseits kritisiert, weil auf diese Weise die faktisch vorhandenen Ungleichheiten ihrer Beschreibungsmöglichkeiten beraubt werden, die dann gewissermaßen »unter den analytischen Radar« verschoben werden, dort weiter funktional sind und doch nicht mehr erfasst und kritisiert werden können (ähnlich Winkler 2018a, S. 18). Insofern kann also eine Kritik der Nutzung von Kategorien nicht als Arbeitsprogramm, sehr wohl aber als analytischer Fluchtpunkt fungieren, um die Dekonstruktion von Bezeichnungspraktiken durch eine Kritik der genutzten Kategorien zu orientieren. Zugleich muss dabei im Blick bleiben, dass die soziale Praxis sich weiterhin der Kategorien und, bedingt durch ein entsprechendes Professionsverständnis, auch der daraus resultierenden Diagnostik mittels kategorialer Einordnungen bedient. Dass damit eher Ex-

klusion (aus den Normalitätsvorstellungen) denn Inklusion (in Feldlogiken und ihren Teilhabe-Modalitäten) verbunden sein dürfte, liegt auf der Hand.

Vor dem Hintergrund dieser Bezüge wechselseitiger Bezeichnung (so schon der obige Abschnitt »Diversity als gesellschaftliche Konstante«) und der damit verbundenen semiotischen Limitationen adressierender Zuschreibungen, denen sich Individuen und Gruppen nur schwer entziehen können (ausführlicher dazu Böhmer 2020, S. 177ff.), ergeben sich nunmehr abschließend folgende Ansätze. Die *Allgemeine Pädagogik* kann eine kategoriale Klärung der Zuschreibungs- und Exklusionsverfahren mit Hilfe von Bezeichnungen anbieten, um auf diese Weise gesellschaftlich-öffentlich relevante Argumente bereitzustellen. Die *Sozialpädagogik* wiederum kann Bezüge auf gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, -produktionen und deren bildungstheoretische Beantwortungen bieten, um auf diese Weise die inklusiven Wissens- und Praxisformen untersuchen und gerade auf ihre Potenziale sozialer Exklusion hin befragen zu können. Für die *Sonderpädagogik* schließlich ergibt sich in dieser Konstellation der interdisziplinären Mehrperspektivität die Möglichkeit, informiert eine eigene reflexive Praxis fortzuschreiben: Sonderpädagogik ist auf diese Weise keineswegs obsolet, aber kann der hier entwickelten Verflechtung von Gesellschaft und Pädagogik ebenso Rechnung tragen wie einer Verflechtung von Forschung, Praxis und Normkonzepten, um auf diese Weise ihre exkludierenden Praktiken – etwa in schulischen Lernarrangements wie den sogenannten »Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren« oder Sonderschulen – zu hinterfragen und somit inklusionstheoretische Erträge in die Reflexion einer sonderpädagogischen Organisations- und Praxistheorie zu überführen.

Daraus wiederum folgt ein Inklusionskonzept, das die plurale und partielle Einbindung von Individuen, Gruppen und Kollektiven (in ihrer Heterogenität; dies erweist sich zugleich als die epistemologische Limitation dieses Beitrags) in soziale Geflechte thematisiert. Diese plurale Einbindung wird von der Ambiguität einer arbeitsgesellschaftlichen Nutzung einerseits und einer kritisch-reflexiven ebenso wie subversiven Subjektivierung andererseits in permanenter Unruhe gehalten. Inklusionstheorie heißt vor diesem Hintergrund, dynamische Differenzen in den betreffenden Feldern anzunehmen und gerade in ihrem perpetuierten Wandel zu konzeptualisieren. Die Antwort verfolgt damit einen inklusionstheoretischen Intersektionalitätsansatz, der die Intersektionalität von Kategorien, erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und pädagogischen Handlungsfeldern *epistemologisch* betreibt, damit Universalismen eine Absage erteilt (Oelkers 1996, S. 250) und die inklusionstheoretische

Arbeit an den pädagogischen Handlungsfeldern in ihrer Pluralität zur Daueraufgabe erziehungswissenschaftlicher Forschung offenhält – empirisch, aber genauso auch theoretisch.

Wurde zuvor die Kritik am Konzept der Inklusion gerade von Seiten der Sozialpädagogik als arbeitsgesellschaftliches Verwertungsprogramm für marginalisierte Individuen formuliert, zeigt sich in dieser Form der Inklusionskritik zugleich die Kritik am damit transportierten (arbeits-)gesellschaftlichen Normalitätskonzept. Erneut stellt sich somit die soziale Frage – und bedarf nun auch der inklusionstheoretischen Bearbeitung.

Literatur

- Bäumer, Gertrud (1929). Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und ihrer Theorie. In: Hermann Nohl & Ludwig Pallat (Hg.), *Handbuch der Pädagogik: Bd. V* (S. 3–17). Langensalza: Beltz.
- Binder, Ulrich; Böhmer, Anselm & Oelkers, Jürgen (Hg.) (2023). *Sprache und Pädagogik*. Münster: Waxmann.
- Böhmer, Anselm (2016). *Bildung als Integrationstechnologie? Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten*. Bielefeld: transcript.
- Böhmer, Anselm (2017). *Bildung der Arbeitsgesellschaft. Intersektionelle Anmerkungen zur Vergesellschaftung durch Bildungsformate*. Bielefeld: transcript.
- Böhmer, Anselm (2020). *Management der Vielfalt. Emanzipation und Effizienz in sozialwirtschaftlichen Organisationen*. Wiesbaden: Springer.
- Böhmer, Anselm (2024). Fremden geben. Überlegungen zu einer Formenlehre politischer Bildung im Modus der Gabe. In: Malte Brinkmann, Gabriele Weiß & Markus Rieger-Ladich (Hg.), *Generation und Weitergabe: Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft* (S. 204–220). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bünger, Carsten & Jergus, Kerstin (2023). Bildung und Subjektivierung. Systematische Spannungslinien des Subjektivierungskonzepts im Kontext von Optimierung, Digitalisierung und Migration. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26 (6), 1389–1409.
- Butler, Judith (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Butler, Judith (2021). *Das Unbehagen der Geschlechter*. 22. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dollinger, Bernd (2006). *Die Pädagogik der Sozialen Frage. (Sozial-)Pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik*. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Fritzsche, Bettina & Khakpour, Natascha (2023). Mehrdimensionale Übersetzungen im Rahmen qualitativer Interviews. In: Ulrich Binder, Anselm Böhmer & Jürgen Oelkers (Hg.), *Sprache und Pädagogik* (S. 169–181). Münster: Waxmann.
- Fritzsche, Bettina; Köpfer, Andreas; Wagner-Willi, Monika; Böhmer, Anselm; Nitschmann, Hannah; Lietzmann, Charlotte & Weitkämper, Florian (Hg.). (2021). *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie*. Leverkusen: Budrich.
- Henseler, Joachim (2012). Historisches Argumentieren und Forschen in der Sozialpädagogik. In: Wolfgang Schröder & Michael Winkler (Hg.), *Theoretiker als Forscher – Zum Umgang sozialpädagogischer Forschung mit ihren Theorien. Zeitschrift für Sozialpädagogik, 1. Beiheft* (S. 4–17). Weinheim: Beltz Juventa.
- Honneth, Axel (2021). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. 11. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kessl, Fabian (2020). *Der Gebrauch der eigenen Kräfte: Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klafki, Wolfgang (2019). Der zwifache Ansatz Herbarts zur Begründung der Pädagogik als Wissenschaft. In: Wolfgang Klafki, *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Systematische und historische Abhandlungen* (S. 125–153). Wiesbaden: Springer.
- Klemm, Klaus (2022). *Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Krüger, Heinz-Hermann (2004). Allgemeine Pädagogik und ganztägige Bildungseinrichtungen. In: Hans-Uwe Otto & Thomas Coelen (Hg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung* (S. 203–205). Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Krüger, Heinz-Hermann (2015). Allgemeine Pädagogik/Sozialpädagogik. In: Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit*. 5. Aufl. (S. 59–65). München: Reinhardt.
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Niklas Luhmann & Karl Eberhard Schorr (Hg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Merten, Roland (2001). Differenzierungsgewinne? Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (5), 661–674.
- Miller, Damian & Oelkers, Jürgen (2023). Versprechen und Erneuerung. Über den öffentlichen Erfolg der Sprache der Erziehung. In: Ulrich Binder, Anselm Böhmer & Jürgen Oelkers (Hg.), *Sprache und Pädagogik* (S. 75–100). Münster: Waxmann.
- Moser, Vera (2024). Behinderung und Menschenbilder. In: Michael Zichy (Hg.), *Handbuch Menschenbilder* (S. 621–640). Wiesbaden: Springer.
- Niemeyer, Christian (2003). *Sozialpädagogik als Wissenschaft und Profession: Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Oelkers, Jürgen (1996). Die Erziehung zum Guten: Legitimationspotentiale Allgemeiner Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42 (2), 235–254.
- Oelkers, Jürgen (2015). Ist die Erziehungswissenschaft politisch? In: *Erziehungswissenschaft*, 26 (50), 37–44.
- Oelkers, Jürgen (2020). Öffentliche Bildung und partizipatorische Demokratie. Ein Essay. In: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 39, 2–9.
- Pfaff, Nicole & Tervooren, Anja (2021). Differenztheoretische Ansätze. In: Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert & Katja Ludwig (Hg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 1–33). Wiesbaden: Springer.
- Reckwitz, Andreas (2020). *Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Ricken, Norbert (2015). Bildung als Subjektivierung. Anmerkungen zur Macht der Bildung. In: Eveline Christof & Erich Ribolits (Hg.), *Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme* (S. 193–215). Wien: Löcker.
- Ricken, Norbert; Rose, Nadine; Kuhlmann, Nele & Otzen, Anne (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung: Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von »Anerkennung«. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), 193–235.
- Ricken, Norbert; Rose, Nadine; Otzen, Anne S. & Kuhlmann, Nele (2023). *Die Sprachlichkeit der Anerkennung: Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rieger-Ladich, Markus (2012). Judith Butlers Rede von Subjektivierung. In: Norbert Ricken & Nicole Balzer (Hg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 57–73). Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.

- Schmidt, Carlo & Böhmer, Anselm (2022). Zwischen 0 und 1. Zur pädagogischen Verortung des Subjekts in der digitalen Moderne. In: *merzWissenschaft*, 66 (6), 25–36.
- Schröer, Wolfgang (1999). *Sozialpädagogik und die soziale Frage. Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900*. Weinheim: Juventa.
- Sting, Stephan (2023). Sozialpädagogik. In: Matthias Huber & Marion Döll (Hg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 573–580). Wiesbaden: Springer.
- United Nations (2008). *Die UN-Behindertenrechtskonvention Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Berlin: Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen.
- Vogel, Peter (2013). Allgemeine Pädagogik. In: Ingrid Gogolin, Harm Kuper, Heinz-Hermann Krüger & Jürgen Baumert (Hg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 97–124). Wiesbaden: Springer.
- Winkler, Michael (2012). Repressive Sicherheit – Soziale Arbeit und die dunkle Seite der Inklusion. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 10 (2), 205–218.
- Winkler, Michael (2013). Die Unfreiheit der Freiheit: Anmerkungen zur Bildungssituation in der Moderne. In: Michael Dreyer (Hg.), *Die Bildung der Moderne* (S. 225–241). Tübingen: Francke.
- Winkler, Michael (2016). Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher: Erziehungslehre. In: Samuel Salzborn (Hg.), *Klassiker der Sozialwissenschaften. 100 Schlüsselwerke im Portrait* (S. 41–45). Wiesbaden: Springer.
- Winkler, Michael (2018a). *Kritik der Inklusion: Am Ende eine(r) Illusion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winkler, Michael (2018b). Sozialpädagogik als Grundlage der Kinder- und Jugendhilfe. In: Karin Böllert (Hg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 1355–1374). Wiesbaden: Springer.
- Winkler, Michael (2020). Förderung. In: Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 283–298). Wiesbaden: Springer.
- Winkler, Michael (2021). *Eine Theorie der Sozialpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Witte, Egbert (2010). *Zur Geschichte der Bildung: Eine philosophische Kritik*. Freiburg: Alber.

TEIL C - AUSBLICK

(Sonder-)Pädagogik und Inklusion in erziehungswissenschaftlichen Verhältnisbestimmungen

Intra-, inter-, transdisziplinär?

Sven Bärmig & Marc Willmann

Der disziplinäre Ort der (sonder-)pädagogischen Inklusionsfrage

Inklusion im Kontext sonderpädagogischer Förderung hat in der Erziehungswissenschaft einen klar definierten Ort: Sie war und ist eine Domäne der Sonderpädagogik als Teilgebiet der Erziehungswissenschaft. Diese exklusive Zuständigkeit ist historisch begründet und kann auf Ausdifferenzierungsprozesse in Praxis und Theorie der Pädagogik zurückgeführt werden.

Für den sonderpädagogischen Kontext ist besonders bedeutsam, dass beide Ebenen (die Ausdifferenzierung des Bildungssystems und der Aufbau des Sonderschulwesens auf der einen sowie die subdisziplinäre Zergliederung und Arbeitsteiligkeit der Erziehungswissenschaft auf der anderen Seite) unter einem bildungspolitischen Protektorat stehen.

Die Institutionalisierungslinie der Sonderpädagogik führt über die Gründung spezieller schulischer Einrichtungen und einen sich dadurch einstellenden Ausbildungs- und Qualifizierungsbedarf schulischen Personals. Diese Entwicklungen (Sonderschulwesen und sonderpädagogisches Lehramt) werden berufsständisch flankiert durch den einflussreichen sonderpädagogischen Berufsverband¹, der in der Bildungs- und Wissenschaftspolitik Gehör

1 Der Verband Sonderpädagogik, 1898 als »Verband der Hilfsschulen« gegründet, 1955 umbenannt in »Verband deutscher Sonderschulen/vds« und 2008 erneut umbenannt in »Verband Sonderpädagogik e. V.«, trägt bis heute das »vds«-Kürzel auf der Webseite und in seinen offiziellen Dokumenten in seinem Emblem.

findet. Parallel zum massiven Ausbau eines nach Behinderungsarten gegliederten Sonderschulwesens (vgl. KMK 1960; 1972) erfolgt der Aufbau der Sonderpädagogik als erziehungswissenschaftliche Subdisziplin entlang einer fachkategorialen Behinderungsklassifikation (heute bildungsadministrativ als »Förderschwerpunkte« geführt).

Die Entstehung einer sonderpädagogischen Fachwissenschaft (und ihrer behinderungsspezifischen Teilgebiete) ist also nicht auf tiefere pädagogische Einsichten zurückzuführen – und sie ist auch nicht das vorrangige Ergebnis wissenschaftstheoretischer Überlegungen und Erkenntnisse. Sonderpädagogik als Fachwissenschaft ist vor allem *eine berufsständisch sowie bildungs- und wissenschaftspolitisch gewollte Spezialisierung der Pädagogik*, durch die das Thema der Behinderung einen eigenen disziplinären Ort erhält.

Die schulische Inklusionsfrage problematisiert genau diesen Zusammenhang und delegitimiert das System Sonderpädagogik als Trias von Institution, Profession und Disziplin. Die Implikationen sind weitreichend, denn zur Disposition stehen nicht nur die schulische Sonderbehandlung durch spezielle Institutionen und Fördermaßnahmen und die beruflichen Spezialisierungen (sonderpädagogische Lehrämter), sondern auch die diskursive Verbesonderung und Themendelegation an die Sonderpädagogik als pädagogische Subdisziplin.

Im letztgenannten Aspekt findet der vorliegende Sammelband seine Ausgangsfragestellung. Auch wenn die disziplinäre Arbeitsteilung nicht losgelöst von der Deinstitutionalisierungs- und der lehramtsbezogenen Spezialisierungsfrage verhandelt werden kann, wollten wir mit der Einladung zum vorliegenden Projekt das Mitschreiben und Mitdenken zu der Frage anregen, wie Inklusion im Kontext von Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf aus verschiedenen subdisziplinären Feldern der Erziehungswissenschaft thematisierbar ist.

(Sub-)disziplinäre Innen- und Außenperspektiven

Wie im Editorial bereits ausgeführt, haben wir die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes entlang einer gesetzten Unterscheidung entweder der (sonderpädagogischen) Innen- oder der (nicht sonderpädagogischen) Außenperspektive zugeordnet. Diese Unterscheidung erfolgte nach rein formalen Gesichtspunkten – Beiträge von Autor:innen, die nominell im Fachgebiet der

Sonderpädagogik arbeiten, sind dementsprechend der Innenperspektive und alle übrigen Beiträge der Außenperspektive zugeordnet.

Diese Zuordnungslogik ließe sich ändern, etwa wenn die formale Positionierung entsprechend der subdisziplinären Zugehörigkeit (innen/außen) in die Frage relativer Perspektivität überführt würde. Die vorliegenden Beiträge könnten dann etwa gemäß ihrer Argumentationsweise umgeordnet werden, zum Beispiel unter der Fragestellung, in welcher Diskussionsrichtung argumentiert wird: von speziellen sonderpädagogischen Fragestellungen ausgehend hin zu allgemeineren Aspekten (die Diskussionsrichtung wäre dann also von innen nach außen weisend). Oder andersherum: Wird vom Allgemeinen hin zum »Spezialfall« des Sonderpädagogischen (also von außen nach innen) argumentiert? Nach dieser Ordnungslogik würde der Beitrag von Jan Weisser vielleicht in die Außerperspektive wandern und der Beitrag von Raphael Kofmann dafür in die Innenperspektive.

Das Gedankenspiel verdeutlicht eines: Das Innen und Außen der (sonder-)pädagogischen Inklusionsdiskussion bestimmt sich einerseits immer relativ zum fachwissenschaftlichen Beobachtungsstandpunkt. Andererseits sind auch die inhaltlichen Positionierungen immer schon in der Argumentationsrichtung angelegt.

Pädagogische Inklusionsdiskurse: intra-/inter-/transdisziplinär?

Wem gehört die Inklusion? – Die Frage ist mit Blick auf das Diskursfeld der Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung und Bildung eindeutig mehrdeutig.

Im Kontext von Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf fällt Inklusion einerseits in das Feld der Sonderpädagogik. In dieser Hinsicht scheint die subdisziplinäre Zuständigkeit im Sinne innerpädagogischer Arbeitsteilung geklärt. Die Sonderpädagogik bearbeitet stellvertretend für die Pädagogik den Diskurszusammenhang Behinderung/Förderbedarf und Inklusion. Dialoganlässe ergeben sich daher in Richtung eines *inter-(sub-)disziplinären* Diskurses.

Allerdings folgt aus der sonderpädagogischen Binnendifferenzierung ein Problem: Die Zergliederung in sonderpädagogische Fachrichtungen und Förderschwerpunkte erschwert eine *intradisziplinäre* Verständigung innerhalb der Sonderpädagogik – ganz zu schweigen von den teils antagonistischen Positionen, die sich innerhalb der einzelnen Fachrichtungen aufzeigen lassen. Es

kann mit Blick auf die unterschiedlichen sonderpädagogischen Fachkulturen auch von vielen Sonderpädagogiken anstelle der einen Sonderpädagogik gesprochen werden. Die Inklusionsfrage bietet der oder den Sonderpädagogik(-en) einen Anlass, auch das eigene disziplinäre Selbstverständnis zu überdenken.

Inklusion als pädagogisches Diskursfeld – und erst recht als Praxis inklusiver Erziehung und Bildung – führt perspektivisch zur Idee der *Transdisziplinarität*. Wenn Sonderpädagogik als eine spezielle Fragerichtung der Pädagogik – und somit als Vertiefung des Pädagogischen – gedacht wird, die das Besondere im Allgemeinen verortet, anstatt die Abweichung vom Allgemeinen zu extrapolieren und nach speziellen Methoden zu fahnden, dann argumentiert sie im pädagogischen Diskursfeld zugleich intra- und interdisziplinär. In dieser Fragerichtung ist die Inklusionsfrage der Möglichkeit nach bereits angelegt. Denn die Frage der inklusiven Erziehung und Bildung ist immer schon Teil der Frage nach dem Allgemeinen und dem Speziellen des Pädagogischen. Daher geht die Frage nach den intra-, inter- und transdisziplinären Perspektiven auf Inklusion, wenn sie im pädagogischen Diskursfeld gestellt wird, bereits von einer Axiomatik aus, die darin liegt, dass die innerfachlichen Grenzziehungen der Pädagogik unter Bestandsschutz zu halten sind. In ihr verbirgt sich die (scheinbare) Notwendigkeit der Abspaltung des Besonderen vom Allgemeinen im Sinne einer (Schein-)Legitimation innerdisziplinärer Arbeitsteilung.

Jenseits des pädagogischen Diskursfeldes: Inklusion und Gesellschaft

Vielleicht lohnt es sich, am Ende noch zwei Gedanken festzuhalten, die das Ganze versuchen einzuordnen und die gewissermaßen jenseits der Pädagogik liegen.

Wenn Inklusion(-en) und Exklusion(-en) etwas aus der Wirklichkeit an uns heranbringen, so ist dies allgemein gefasst das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Die Zugehörigkeit der:des Einzelnen zur Allgemeinheit, die je nach Gesellschaftsordnung anders gestaltet und auch beschrieben bzw. verstanden wird, musste jedoch schon immer vermittelt werden. Inklusion ist dabei keine Mode, sondern ein theoretisches Modell, um den Prozess von Vergesellschaftung anschaulich zu machen, das begrifflich vornehmlich aus der sozialwissenschaftlichen Systemtheorie abgeleitet ist (Scherr 2005). Diese versteht unter Inklusion/Exklusion eine gesellschaftliche Differenzierung, die

mittels spezifischer Strukturmerkmale Teilsysteme innerhalb der Gesamtgesellschaft bildet. Das ist vor allem hinsichtlich einer zunehmenden sozialen Desintegration sehr anschaulich und macht darauf aufmerksam, dass es keinen einzelnen Ort mehr für die Bestimmung der Zugehörigkeit gibt. Das hat Auswirkungen auf die einzelnen Individuen. Die angenommene Ortlosigkeit von Inklusion ist genauer besehen eine Vervielfachung der Orte, an denen die Vermittlung stattfindet. Je nach Interpretation heißt Inklusion nun, je mehr Teilbereichen der Gesellschaft ein Individuum angehört, desto inklusiver ist die Gesellschaft für dieses Individuum. Mit dem Gegenpart, der Exklusion, wird mindestens deutlich, dass es Ausgrenzungen gibt (Bude & Willisich 2008; Kronauer 2013) und dass diese kumulieren, vor allem, wenn die Individuen in eine Institution eingeschlossen sind.

Sehr vereinfacht gesagt, hat die moderne Gesellschaft sowohl die Bindung des einzelnen Individuums an das Geschick der Gruppe aufgehoben wie auch das Herr-Knecht-Verhältnis der feudalen bzw. ständischen Gesellschaften. Diese historische Entwicklung als gesellschaftliche Differenzierung ist durch eine zunehmende Ver-Räumlichung (Basaglia-Ongaro 1985), die Entstehung verschiedener Institutionen als Sozial-Räume gekennzeichnet, um gesellschaftliche Rationalitätsprinzipien (Profitmaximierung, Leistungsprinzip, Funktionalisierung etc.) umsetzen zu können. Dabei erfolgt die institutionelle Umwandlung von Menschen zu Sachen und damit zu Objekten der Erziehung, Therapie, Versorgung, Verwaltung und der Verwissenschaftlichung. Nach Klaus Dörner (1996) war dies ebenso folgenschwer wie die Verlagerung des produktiven Tuns in die Fabrik und des sozialen Tuns in die soziale Institution. Das ist für die Theorie wichtig, weil Institutionalisierung und das Handeln innerhalb dieser »Sozial-Räume« mit ihren Möglichkeiten und Grenzen verstanden werden müssen.

Gerade für soziale Phänomene in ihrer Komplexität werden deshalb in der Theorie Beziehungen statt Definitionen anvisiert. Theorie »bringt die Fakten in eine Ordnung bzw. Konstellation, damit sich Erkenntnisse einstellen können, die über das gegebene Faktenmaterial hinausgehen und auf die Strukturgesetze, denen nicht zuletzt jene Fakten unterliegen, verweisen« (Braunstein & Müller-Doohm 2011, S. 248). Im günstigsten Fall ergeben sich Modelle bzw. Theoriesysteme. Sie nötigen bereits in der Theorie zu einer Interdisziplinarität, um etwa dem bio-psycho-sozialen Individuum eine adäquate Beschreibung zu geben.

Diese »Verwissenschaftlichung des Sozialen« (Raphael 1996, S. 167) ist gekennzeichnet durch eine Hervorbringung von »Experten«, die in Verwaltung

gen und bürokratischen Organisationen die Kluft zwischen Theorie und Praxis noch verstärken. Bürokratisierung erfordert Sozialtechnologie, durch die wissenschaftliche Erkenntnisse – vor allem als Verdichtung durch die zunehmenden Möglichkeiten des Messens und Zählens – verknüpft werden und die auf die Statistik als wichtigste Methode zurückgreift, um sich vor allem der Abweichung von einer statistischen Normgröße zu widmen. Ein hochaktuelles Beispiel zeigt sich im sogenannten Bildungsmonitoring. Begleitet werden diese Entwicklungen von der Ausweitung der Berufssparten, die in den Institutionen des Sozialen entstehen.

Mit Wolfgang Jantzen (1999) könnte dann weitergehend festgehalten werden, dass ein Begriff, wenn er ausgeweitet wird, an Schärfe verliert, d.h., sein Inhalt nicht mehr erfasst wird. Unter Bezug auf Vygotskij plädiert Jantzen dafür, »Theoriensysteme« ineinander zu übersetzen und mit den Theorien selbst zu forschen. »Indem man mit ihnen forscht, kritisiert man sie, man erkennt ihre Grenzen, wo der Begriff jeweils seine Grenze hat« (S. 9). Zu fragen ist dann entsprechend, wer an welchen Stellen wie von Inklusion/Exklusion spricht und welchen Institutionen die einzelnen Individuen wie unterworfen sind.

Inklusionsanspruch – Inklusionsbegehren

Versteht man die gesellschaftlichen Normierungen von Individuum und Gesellschaft als Anspruch an jede einzelne Person, sich in die Gesellschaft zu integrieren, so wird ein Zwangsverhältnis sichtbar. Zusätzlich verweist dies auf die Vermittlung, die in den jeweiligen Institutionen erfolgt, über die Individuen Gesellschaft erfahren. Doch dieser Integrationsanspruch seitens der Gesellschaft ist verfehlt, da der Versuch, die Menschen passend zu machen, sehr häufig in inhumane Verhältnisse kippt, wie sich an der Geschichte der Behindertenbewegung, der Psychiatrie und der politischen Verhältnisse insgesamt bis heute zeigt (u.a. Dörner 1975; Sierck & Danquart 1993; Moser 1998; Rohrmann 2011). Zu integrieren und passend zu machen sind nicht die Menschen, sondern die gesellschaftliche Lebenswelt, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Institutionen.

Weiterhin zeigt sich aus historischer Perspektive, dass es keine (!) Grenze der Inklusion geben darf, sondern nach den Grenzen der Institutionen gefragt werden muss. Erst in dieser Blickrichtung kann es gelingen, die durchaus auch differenten Konzepte in den spezifischen Teilen der Gesellschaft an die Perspektive der Inklusion/Exklusion anzubinden. Wer also wird als »besonders« gekennzeichnet, und wer sagt das wann und wo?

Dem Inklusionsanspruch lässt sich ein Inklusionsbegehren gegenüberstellen, das anzeigt, dass der Zwangszusammenhang nicht nur negativ als Herrschaft verstanden werden kann, sondern zugleich auch eine anthropologische Grundkonstellation sichtbar macht: die Angewiesenheit des Menschen auf andere Menschen, wie es Tenorth (1991, S. 164) unter Bezug auf Schlömerkemper (1989) für die Pädagogik pointiert:

»Sowohl als politische Zielformel wie als Leitbegriff der Pädagogik speist sich die Legitimität der Integrationsforderung aus eigenen Quellen, vor allem aus dem in westlichen Kulturen proklamierten, wenn auch noch nicht eingelösten grundsätzlichen Menschenrecht nämlich, daß alle Menschen ungeachtet ihrer Verschiedenheit Anspruch auf Achtung ihrer Individualität, soziale Anerkennung und gesellschaftliche Förderung besitzen.«

Inklusion ist dann, Mai-Anh Boger (2017, ohne Seitenangabe; kursiv i.O.) zufolge, »als Vereinigungszeichen sexismus-, rassismus-, ableismus- und klassismuskritischer Theoriebildung zu verstehen« und daher »synonym zu Differenzgerechtigkeit (oder ex negativo: Nicht-Diskriminierung/Diskriminierungsfreiheit)« bestimmbar. Unter den Dimensionen Normalisierung, Empowerment und De-Kategorisierung lässt sich Inklusion beschreiben als Machtkritik an der Normalität, als Verweis auf phänomenologische Prozesse der Verkörperung von Diskriminierung und als Begehren der Betroffenen »nach der Produktion von anderen Bildern und Geschichten, die es vermögen, Stereotypen und Klischees, falschen Vorstellungen und entwertenden Narrativen von Andersheit* etwas entgegen zu setzen« (ebd.).

Anders gewendet, kann mit dem Begehren etwas in den Mittelpunkt rücken, was als Anerkennung verschiedentlich bereits ausführlich beschrieben wurde (Honneth 1993; Prengel 1999; Rösner 2002; 2006). »Der Kerngedanke dieser Ansätze ist es, in der pädagogischen Praxis zu reflektieren, wie Differenz hergestellt wird und welche Möglichkeiten der Irritation und Subversion etablierter Ordnungen es geben könnte, um Räume inklusiver zu gestalten« (Boger 2019, S. 323).

Welche Differenzen werden an welchen Stellen betont oder gerade nicht? Dabei ist es nicht emanzipatorisch, »die Behinderten« nun als »ebenso« – was ist das? – fähig zu betrachten und sie dem allgemeinen inhumanen Zwang zur Anpassung zu unterwerfen. Vielmehr geht es um die Anerkennung der grundsätzlichen Verwundbarkeit aller und der damit angezeigten Veränderung im Sozialen. Wichtiges Element ist dabei die Begriffskritik, die am Grundbegriff

der Sonderpädagogik, »Behinderung« oder im schulischen Kontext »sonderpädagogischer Förderbedarf«, ansetzen muss.

»Man muss sodann erneut fragen (am Beispiel der Sonderpädagogik): Was ist unser Gegenstand? Behinderung? Bildung? Bildung unter besonderen* Bedingungen? Be_hinderungen und Ent_hinderungen von Bildungsprozessen? Die Redefinitionen dieser grundlegenden Begriffe hängen dabei stets mit disziplinpolitischen Kämpfen und politischen Positionierungen zusammen« (Boger 2019, S. 325).

Boger (2019) verweist weiterhin auf die in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten erkennbaren anthropologischen Zuschreibungen, die es leichter aufzulösen gelingt, »wenn man nicht von den Kategorien ausgeht, sondern von bestimmten (je nach Paradigma) Strukturen und/oder Systemen.

»Sonder_pädagogisches Handeln wäre eigentlich Ent_hinderung« (Boger 2019, S. 327) von Menschen, die aus den verschiedensten Gründen und an verschiedensten Punkten in ihrem Leben bemerken, »dass sie derzeit eine besondere* Förderung wünschen und brauchen, um bei etwas weiterzukommen, das ihnen im Leben wirklich wichtig ist, und das an Normen und Werten hängt, die nicht dem Gebot kapitalistischer Verwertbarkeit subordiniert sind« (ebd.) bzw. an anthropologischen Zuschreibungen.

Mit diesem Hinweis auf die gesellschaftlichen Zusammenhänge deutet sich bereits an, was mit Partizipation und Teilhabe, was mit Differenzkategorien wie Fähigkeiten/Behinderung, Armut, Alter, Geschlecht gemeint ist, die erst in den funktionalen sozialen Bezügen der Institutionen ihre Bedeutung gewinnen.²

Ebenfalls deutlich wird dann, welche wesentliche Rolle zum Beispiel die Institution Schule in der je individuellen Lebensgeschichte der einzelnen Individuen spielt und ihr von Seiten der Gesellschaft zugesprochen wird (Fendt 2006; Böhnisch 2017). Mit dieser Perspektive lässt sich schließlich auch nachvollziehen, weshalb beispielsweise die Begriffe der Bildung und Inklusion eine solche gesellschaftliche Bedeutung erlangt haben (Rieger-Ladich 2020). Bildungstitel werden bzw. sind funktional, wenn sie über den Anteil an Teilha-

2 Es ist auch denkbar, dass sie in anderen Zusammenhängen weniger bis keine haben. In einem sozialen Zusammenhang, in dem alle über die gleichen Dinge verfügen, gibt es keine Armut und trotzdem unterschiedliche Fähigkeiten und Denkweisen der Individuen. Hier ist es trotzdem denkbar, dass Zeremonien als »institutionelle« Formen der Welterschließung oder auch der Erziehung fungieren.

be an der Gesellschaft bestimmen, wobei die Ausrichtung noch immer auf der Wertigkeit der Bildungsabschlüsse zur Möglichkeit bzw. Notwendigkeit von Lohnarbeit beruht. Gleichzeitig weisen Theorien zur Bildung und deren gesellschaftliche Funktion immer weiter auseinander (Behrens 2018), da sich ihre Funktionalisierung und die normative Idee nicht in Einklang bringen lassen.

Versprechen von Inklusion und Bildung?

Vielleicht ist also die Popularität von Inklusion oder auch ihre Allgegenwärtigkeit ein willkommener Anlass, um das Verhältnis von Allgemeinem (Gesellschaft) und Besonderem (Individuum) noch einmal anders als bisher in den Blick zu nehmen. Inklusion ist, mit Anja Tervooren (2017) gesprochen, vielmehr als eine Aufforderung zu verstehen. Doch bietet die theoretische Leerstelle zugleich auch Möglichkeiten, die Debatte um Inklusion vom Allgemeinen aus zu denken und die »Normativität der Pädagogik selbst zum Gegenstand zu machen« (S. 16).

Mit Jürgen Ritsert (2011) könnte deshalb gefragt werden, was in dieser (gesellschaftlichen) Vermittlung die Mitte von Inklusion sein soll, wenn unterschiedliche Interessen und Ideen miteinander in Konflikt treten. Und ergibt sich aus der Forderung nicht automatisch analytisch die Frage, wo Ausgrenzung wie stattfindet und wie Teilhabe, Möglichkeiten der Aneignung gestaltet werden können? Wie also wird Inklusion gefasst? Welche Beziehungen zu anderen Begriffen und Theorien werden hergestellt? Wovon lässt sich die Theorie irritieren?

Wenn die Gewährung von Menschen- und Bürgerrechten im Sinne von »Schutzgarantien« verstanden wird, kann das als »Versprechen von Inklusion« betrachtet werden. Jens Geldner (2018) beschreibt Inklusion entsprechend als Aushandlung von Partikularem und Universellem, die nicht aufgelöst werden kann, nur vermittelt, denn eine Allgemeingültigkeit ist immer die Dominanz, Herrschaft eines Partikularen unter Schließung gegenüber anderen Partikularitäten.

»Wem gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden soll und wie diese Gesellschaft zu bestimmen wäre, ist immer Resultat von hegemonialen und damit partikularen Forderungen und deshalb von Auseinandersetzungen und Grenzziehungen, mit denen notwendigerweise Ausschließungen einhergehen. Auch Inklusionspädagogik kann dem nicht entgehen« (Geldner 2018, S. 153).

Das Versprechen der Inklusion bedeutet daher bei Geldner ein Gleichgewicht der Pole von Universellem und Partikularem, wobei hier die politische Dimension von Inklusion erkennbar oder wenigstens denkbar wird, da der Rechtsanspruch nicht immer uneingeschränkt eingelöst wurde oder vielleicht auch nicht ausreicht. Er plädiert dafür, gerade den unscharfen Begriff der Inklusion zu benutzen und ihn »als Einsatz für gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft zu verwenden.« (Bärmig, Boger & Geldner 2021, S. 141)³

Die Diskussionen und Kämpfe um die Menschenrechte in der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention verweisen darauf, dass es so etwas wie ein »Versprechen« der Teilhabe gibt, die sogar eingeklagt werden kann bzw. könnte. Hier wäre aber anzumerken, dass es schon einen deutlichen Unterschied macht, ob einem Kind ein Schulzugang eröffnet wird oder ob dabei wichtig ist, »allen alles« zu lehren. Ersteres ist zunächst strukturell zu planen, zweiteres eher qualitativ inhaltlich. An dieser Stelle macht sich auch bemerkbar, ob es »Schule für alle« geben soll, was auch eine Sonderbeschulung implizieren könnte, oder ob es doch um »Mündigkeit für alle« im Rahmen eines Allgemeinbildungskonzepts geht. Diese Fragen sind an alle Pädagogen zu stellen und dabei ist auch das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem immer mit aufzurufen.

Da, wo die Übereinstimmung zwischen Allgemeinheit und Individuum heute zufällig erscheint, sollten zukünftig vernünftige Absicht und Verwirklichung übereinstimmen. Das gilt ausgehend von der Gesellschaft als Ganzer bis hin zur konkreten Ermöglichung von Erkenntnis in der jeweiligen Unterrichtssequenz. Im Verhältnis von Begehren und Forderung geht es darum, gesellschaftliche Benachteiligungen endlich wahrzunehmen und anzuerkennen. »Es ist darauf hinarbeiten, dass so etwas wie Pluralität, eine Assoziation freier einzelner Menschen doch einmal möglich wird« (Adorno 2003, S. 586). Hier ist die ganze Dialektik im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft mitzudenken. Dies beinhaltet zunächst die Erfahrung des:der Einzelnen und die Deutung dieser Erfahrung. In der Ergreifung des Einzelnen und Konkreten »überwintert« das Potenzial der besseren Einrichtung der Gesellschaft, »die eine wäre, in der das Viele ungefährdet und friedlich miteinander existieren könnte« (ebd., S. 587).

3 Ganz ähnlich kann das »Versprechen von Bildung« bei Alfred Schäfer (2005) verstanden werden; die Annahme, dass der gesellschaftliche (soziale) Zusammenhang dafür Sorge trägt, dass sich das einzelne Individuum bilden kann.

So sind wir erneut verwiesen auf das Verhältnis des Allgemeinen zum Besonderen, das nach Seyla Benhabib nicht als Gegensatz gedacht werden sollte: »Es geht also um das, was Hegel ›die konkrete Allgemeinheit‹ nannte, denn ›das Allgemeine‹ ist immer eine Abstraktion von etwas Partikularem, und das Konkrete wird interessant und spannungsreich und philosophisch interessant, wenn es nach dem Allgemeinen strebt. Das ist keine Synthese, sondern ein Konflikt, ein Kampf« (Benhabib & Stöger 2022, S. 71).

Das ist manchmal ein Kampf um die theoretischen Argumente, viel mehr aber ein Kampf um den Abbau von Herrschaft und Leid oder, positiver formuliert, um Emanzipation und Mündigkeit, die angesichts fortschreitender Komplexität als individuelle »zum Untergang verurteilt« und von daher »nur noch gemeinsam mit allen oder überhaupt nicht zu erreichen« sind (Heydorn 1972, S. 119). Ermöglicht wird dies auch durch die Befragung oder vielmehr Offenlegung der blinden Flecken einer Theorie durch eine andere.

Bildung beispielsweise wäre dann nicht mehr definiert durch Zertifikate und Abschlüsse, und damit unmittelbar auf Verwertbarkeit bezogen, die im Sinne einer Bildungsreduktion (Schuppener et al. 2021) ihrem Versprechen immer hinterherläuft. Vielmehr könnte sie nach Heydorn (1972, S. 119) an der Verwirklichung der humanen Gesellschaft mitarbeiten, für die er eine andere Schule anvisiert, was die Lehrer:innen als kreative Aufgabe verstehen könnten. Selbst in einer allgemeinbildenden Schule für alle, ganz gleich ob sie sechs, acht oder zehn Schuljahre dauert, wird die:der einzelne Schüler:in von allen Szenarien exkludiert, an denen sie:er nicht teilhat. Das heißt, es bleibt auch dann Aufgabe der Pädagog:innen, für die Heterogenität offen zu bleiben, und es bleibt immer unsicher, was jede:r einzelne Schüler:in wie lernt. Löst man jedoch die Beschäftigung mit den Sachen von der Leistungsideologie, kann etwas anderes an deren Stelle treten: statt Förderung als Anpassung an eine angenommene Norm die Entfaltung individueller Fähigkeiten, was sowohl für die Schüler:innen als auch für die Lehrer:innen gilt.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003). Diskussionsbeitrag zu Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? In: Theodor W. Adorno, *Soziologische Schriften, Band I* (S. 578–587). Frankfurt a.M.: Suhrkamp. [Erstauflage 1972].
- Bärmig, Sven; Boger, Mai-Anh & Geldner, Jens (2021). Materialistisch – radikal-demokratisch – situiert: Für eine bewegliche, antideterministische

- Theoriebildung zu Inklusion. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90 (2), 136–149.
- Basaglia-Ongaro, Franca (1985). *Gesundheit. Krankheit. Das Elend der Medizin*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Behrens, Roger (2018). Das postmoderne Wissen nach der Postmoderne. Anmerkungen zum Widerspruch von Bildung und Herrschaft, heute. In: Carsten Bünger, Olaf Sanders & Sabrina Schenk (Hg.), *Bildung und Politik nach dem Spätkapitalismus* (S. 140–154). Hamburg: Argument.
- Benhabib, Seyla & Stöger, Karin (2022). ›Das Partikulare im Namen des Universellen mobilisieren‹ – Ein Interview mit Seyla Benhabib zu den Grundlagen einer feministischen Kritischen Theorie. In: Karin Stöger & Andrea Colligs (Hg.), *Kritische Theorie und Feminismus*. (S. 61–74). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Boger, Mai-Anh (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>.
- Boger, Mai-Anh (2019). *Theorien der Inklusion – Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- Böhnisch, Lothar (2017). *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Braunstein, Dirk & Müller-Doohm, Stefan (2011). Zeitdiagnose. In: Richard Klein, Johann Kreuzer & Stefan Müller-Doohm (Hg.), *Adorno Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 248–252). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bude, Heinz & Willisich, Andreas (2008). *Exklusion. Die Debatte über die »Überflüssigen«*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dörner, Klaus (1975). *Bürger und Irre. Zur Sozialgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Psychiatrie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Dörner, Klaus (1996). Wir verstehen die Geschichte der Moderne nur mit den Behinderten vollständig. In: Klaus Dörner, *Kieselsteine. Ausgewählte Schriften*. (S. 9–38). Gütersloh: Jakob von Hoddis.
- Fendt, Helmut (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Geldner, Jens (2018). Das Versprechen der Inklusion. In: Ewald Feyerer, Wilfried Prammer, Eva Prammer-Semmler, Christine Kladnik, Margit Leibetseder & Richard Wimberger (Hg.), *System, Entwicklung, Wandel. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 150–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Heydorn, Heinz-Joachim (1972). Hinweise I. In: Heinz-Joachim Heydorn, *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs* (S. 119–131). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (1993). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jantzen, Wolfgang (1999). Interdisziplinarität und Deinstitutionalisierung als interdisziplinäre sozialpolitische Aufgabe. Vortrag am 02. Juli 1997 in der Diakonischen Behindertenhilfe gGmbH Lilienthal. In: *bidok – behinderung inklusion dokumentation*. Online verfügbar unter: <https://bidok.uibk.ac.at/library/jantzen-de-institut6.html>.
- KMK (1960). *Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens. Erstattet vom Schulausschuß der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Kultusministerkonferenz.
- KMK (1972). *Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Beschluß vom 16.03.1972*. Bonn: Kultusministerkonferenz.
- Kronauer, Martin (2013). Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil & Martin Kronauer (Hg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 17–25). Bielefeld: Bertelsmann.
- Moser, Vera (1998). *Die Ordnung des Schicksals. Zur ideengeschichtlichen Tradition der Sonderpädagogik*. Butzbach-Griedel: AFRA.
- Prengel, Annedore (1999). Impulse aus der jüngeren Kritischen Theorie für eine Pädagogik der Vielfalt. In: Heinz Sünker & Heinz-Hermann Krüger (Hg.), *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!* (S. 231–254). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Raphael, Lutz (1996). Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: *Zeitschrift Geschichte und Gesellschaft*, 22 (2), 165–193.
- Rieger-Ladich, Markus (2020). *Bildungstheorien – Zur Einführung*. 2. Aufl. Hamburg: Junius.
- Ritsert, Jürgen (2011). Methode. In: Richard Klein, Johann Kreuzer & Stefan Müller-Doohm (Hg.), *Adorno Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. (S. 223–232). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rohrman, Eckard (2011). *Mythen und Realitäten des Anders-Seins. Gesellschaftliche Konstruktionen seit der frühen Neuzeit*. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Rösner, Hans-Uwe (2002). *Jenseits Normalisierender Anerkennung. Reflexionen zum Verhältnis von Macht und Behindertsein*. Frankfurt a.M.: Campus.

- Rösner, Hans-Uwe (2006). Inklusion allein ist zu wenig! – Plädoyer für eine Ethik der Anerkennung. In: Markus Dederich, Heinrich Greving, Christian Mürner & Peter Rödler (Hg.), *Inklusion statt Integration? – Heilpädagogik als Kulturtechnik* (S. 126–141). Gießen: Psychosozial.
- Schäfer, Alfred (2005). *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim: Beltz.
- Scherr, Albert (2005). Kapitalismus oder funktional differenzierte Gesellschaft. In: Roland Anhorn & Frank Bettinger (Hg.), *Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit* (S. 77–94). Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Schlömerkemper, Jörg (1989). Pädagogische Integration. Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns. In: *Die Deutsche Schule*, 81 (3), 316–329.
- Schuppener, Saskia; Schlichting, Helga; Goldbach, Anne & Hauser, Mandy (2021). *Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sierck, Udo & Danquart, Pepe (1993). *Der Pannwitzblick. Wie Gewalt gegen Behinderte entsteht*. Hamburg: Verlag Libertäre Assoziation.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1991). Integration. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (2), 161–166.
- Tervooren, Anja (2017). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Ingrid Miethe, Anja Tervooren & Norbert Ricken (Hg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 11–28). Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.

ANHANG

Autor:innenspiegel

Bärmig, Sven, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III: Erziehungswissenschaften, Institut für Rehabilitationspädagogik, Arbeitsbereich Pädagogik in der schulischen Erziehungshilfe.

Böhmer, Anselm, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Fakultät I: Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Pädagogik.

Hauser, Mandy, Dr.in, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Förderpädagogik, Arbeitsbereich Inklusive Bildung & Partizipation im Kontext Geistiger Behinderung.

Hoffmann, Thomas, Prof. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Abteilung für Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und Allgemeine Rehabilitationspädagogik.

Koßmann, Raphael, Dr., Regionales Landesamt für Schule und Bildung Hannover: Leitung Regionales Beratungs- und Unterstützungszentrum Inklusive Schule Region Hannover Stadt; Lehrbeauftragter an der Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung angewandte Erziehungswissenschaft.

Leitner, Susanne, Jun. Prof.in Dr.in, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Teilhabewissenschaften, Institut für sonderpädagogische Förder-

schwerpunkte, Inklusionspädagogik im (sogenannten) Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung.

Pollmanns, Marion, Prof.in Dr.in, Europa-Universität Flensburg, Fakultät III, Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Schulpädagogik.

Weisser, Jan, Prof. Dr., Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Pädagogische Hochschule: Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie.

Willmann, Marc, Prof. Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III: Erziehungswissenschaften, Institut für Rehabilitationspädagogik, Arbeitsbereich Pädagogik in der schulischen Erziehungshilfe.

