



Elisabeth von Stechow / Philipp Hackstein /
Kirsten Müller / Marie Esefeld /
Barbara Klocke (Hrsg.)

Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität

Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung

von Stechow / Hackstein / Müller /
Esefeld / Klocke

**Inklusion im Spannungsfeld von
Normalität und Diversität
Band I**

Elisabeth von Stechow
Philipp Hackstein
Kirsten Müller
Marie Esefeld
Barbara Klocke
(Hrsg.)

Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität

Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Covergrafik: © Elisabeth von Stechow, Gießen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2287-9

Inhaltsverzeichnis

<i>Marie Esefeld, Kirsten Müller, Philipp Hackstein, Elisabeth von Stechow und Barbara Klocke</i> Zur Inklusion von Widersprüchen	9
--	---

Kapitel 1: Grundfragen der Inklusion

<i>Kerstin Rabenstein</i> Inklusion und Differenz – Zum Gebrauch sozialwissenschaftlicher Begriffe in der qualitativen Unterrichtsforschung zu Unterricht im Anspruch von Inklusion	21
<i>Mishela Ivanova</i> Inklusive Pädagogik zwischen Überwindung schulischer Normalitätsvorstellungen und Sicherstellung pädagogischer Normativitätsbestrebungen	32
<i>Ulrike Schildmann</i> Inklusive Pädagogik zwischen flexibelnormalistischen und transnormalistischen (Diskurs-)Strategien. Normalismustheoretische Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen	40
<i>Sebastian Möller-Dreischer</i> Zur Möglichkeit des Verzichts auf Normalitätskonstruktionen – Transnormalistische Strategien im Kontext Inklusiver Pädagogik	48
<i>Robert Schneider-Reisinger</i> Mit Fremdheit Dichotomien überwinden!? – Erinnerung an und Plädoyer für eine antiquierte Denkfigur	57

Kapitel 2: Subjekttheoretische Perspektiven im Rahmen der Inklusion

<i>Nicole Balzer</i> Eine Pädagogik der wohlkalkulierten Anerkennung: Zum ‚Umgang mit Differenz‘ im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs	69
<i>Robert Langnickel und Pierre-Carl Link</i> Strukturelle Psychoanalyse und Inklusion: Zur Frage der Inkludierbarkeit eines gespaltenen Subjekts	83
<i>Susanne Imholz und Christian Lindmeier</i> Wie Hybridität im Kontext Nicht/Behinderung hegemoniale Repräsentationen übersteigt und zu Diversitätsbewusstsein führt	91

Kapitel 3: Pädagogik und Bildung aus menschenrechtlicher und demokratischer Perspektive

Ines Boban und Andreas Hinz

Zwischen Normalität und Diversität – Impulse aus der Perspektive

Demokratischer Bildung 101

Annedore Prengel und Anne Piezunka

Zur inklusiven und ethischen Qualität pädagogischer Beziehungen:

Zwischen individuellen, kollektiven und universellen Perspektiven 114

Reimer Kornmann

Entwicklung als pädagogische Kategorie zur Überwindung von

Inklusionsbarrieren 123

Oskar Dangl

Bildung im Horizont von Inklusion – Zum Bildungsverständnis der

UN-Behindertenrechtskonvention 126

Nadine Dziabel

Normalisierung durch Wechselseitigkeitsansprüche

Reziprozität, Behinderung und Gerechtigkeit – ein Spannungsverhältnis 134

Kapitel 4: Mechanismen der Exklusion und Inklusion

Tobias Buchner und Gertraud Kremsner

Behinderung als Normalität – Normalität als Behinderung 145

René Schroeder

„Da ist es gar nicht so einfach zu sagen, hat der jetzt ES“ –

die Konstruktion von Normalität und Abweichung im Förderschwerpunkt

emotionale und soziale Entwicklung im Gemeinsamen Unterricht 157

Martin Giese und Sebastian Ruin

In shape or out? Zur (sport-)pädagogischen Relevanz exkludierender

Momente in gegenwärtigen Körperkulturen 166

Julia Heusner, Rita Bretschneider und Saskia Schuppener

„Es passiert viel und niemand bekommt es mit...“ – Zur Exklusion in

Institutionen der sogenannten Behindertenhilfe: Autonomieverlust und

Freiheitsentzug 175

Michelle Proyer

„Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten ins Kröpfchen“ –

Von willkürlichen Demarkationen, Grenzziehungen und Zuordnungen

in der Integration/Inklusion 184

Kapitel 5: Inklusive Schulentwicklung*Fabian Dietrich*

Inklusion und Leistung – Rekonstruktionen zum Verhältnis von
Programmatik, gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik
des Schulischen 195

Stephan Ullrich

Organisationen als Normierungsrahmen von Diversität 206

Andrea Meyer, Sandra Grüter, Birgit Lütje-Klose und Till-Sebastian Idel

Schulentwicklungsprozesse in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I
in Bremen 214

Simone Seitz und Gabriele Weigand

Warum eine inklusive Schule eine leistungsförderliche Schule ist 223

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 231

*Marie Esefeld, Kirsten Müller, Philipp Hackstein,
Elisabeth von Stechow und Barbara Klocke*

Zur Inklusion von Widersprüchen

Der vorgelegte Sammelband greift das Thema der 32. Tagung der Inklusionsforscher*innen unter dem Titel „Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität“ auf. Vergangene Tagungen thematisierten die Herausforderung einer Inklusion innerhalb der Leistungsgesellschaft sowie das Spannungsfeld von Akteur*innen inklusiver Prozesse und Institution, Person und Profession. An diese problematisierenden Zugänge anknüpfend möchte dieser Band den Blick auf grundlegende Hürden bei der Verwirklichung inklusiver Kulturen und Strukturen richten. So verweist der Fokus *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität* sowohl auf solche Hürden, die außerhalb des originär-inklusive Diskurses zu verorten sind, als auch auf die Notwendigkeit eines Blickes nach innen. Hierzu gehört die gründliche Reflexion (manchmal vermeintlich) emanzipatorischer Begrifflichkeiten und Praxis, um nicht zu vergessen, was das eigene inklusive Tun bewirkt (vgl. Dreyfus & Rabinow 1987, 219).

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs verweist nun der Begriff *Inklusion* im Anschluss an die UN-Behindertenrechtskonvention auf die Überwindung von Benachteiligung und Behinderung und geht somit über das Verständnis hinaus, dass Schüler*innen, die zuvor von Exklusion betroffen waren, wieder in die Regelschule inkludiert werden (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2018, 8). Es entsteht ein Konflikt zwischen dem Universalismus eines allgemeingültigen inklusiven Bildungsanspruchs, der Betonung der Eigenheiten und Bedürfnisse der einzelnen Individuen und der Differenz als soziales Zugehörigkeits- und Ordnungsschema (vgl. Budde 2018, 45). Inklusion ist somit niemals jenseits von Widersprüchen, sondern nur in deren Bearbeitung zu verwirklichen. Das bedeutet, dass die Beeinträchtigungen von Schüler*innen nicht länger nur als persönliche Eigenschaft verstanden werden können, der Blick richtet sich viel mehr auf die Behinderung von Teilhabe- sowie Lern- und Bildungsprozessen (vgl. Seitz 2011, 1). Eine Dimension von Behinderung wird somit als „Ergebnis von Zuschreibungs- und Verwaltungspraktiken“ (Pfahl 2011, 239) verstanden. Dabei sollen niemals die individuell erfahrenen Widrigkeiten marginalisiert, sondern vielmehr betont werden, dass die Hervorbringung dieser individuellen Widrigkeiten mit normalisierend-diskriminierenden Machtverhältnissen verflochten ist.

Die Ausdifferenzierung des Diversitätsbegriffes ist stark vorangeschritten. Der gemeinsame Nenner der unterschiedlichen Verständnisse kann durch ein Interesse, das „empirisch und theoretisch auf die Analyse der Vielzahl von Identitäts- und Zugehörigkeitskategorien und ihrem Zusammenspiel“ (Mecheril & Plößer 2011, 278) verweist, ausgemacht werden. Herauszustellen sind Differenzkategorien wie *race*, *class*, *gender* oder *disability*, die – wie die intersektionale Sichtweise offenbart – miteinander verwoben sind und sich gegenseitig beeinflussen. Eine Anerkennung von und die Auseinandersetzung mit Differenz als sozialer Konstruktion verweist so wiederum stets auch auf Machtverhältnisse und Konstruktionen von Normalität und Abweichung. Normalisierungen, als quasi-technische Kategorien, dienen – über die Bedeutung für das Individuum hinaus – als Regulative in gesamtgesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskursen. Somit ist die Schwerpunktsetzung des Sammelbandes dem Anliegen geschuldet, eben diese Wirksamkeit als Regulativ in allen Diskurssträngen (daher auch selbstreferentiell) transparent zu machen.

Link unterscheidet hierbei für die sozialen Felder zwischen den frühen, aber immer noch existenten proto-normalistischen und modernen flexibel-normalistischen Strategien (vgl. Link 1999, S. 202). Im Protonormalismus werden die Normalfelder maximal komprimiert: Was als normal gilt, wird mittels präexistenter Normen festgelegt. Im flexiblen Normalismus muss sich die*der Einzelne stets selbst an der Mitte orientieren. Grenzen sind jedoch sowohl für den Protonormalismus wie auch für den flexiblen Normalismus absolut kategorisch. So gilt, dass „auch der Flexibilitätsnormalismus lieber irgendeine als gar keine Grenze festsetzen wird“ (Link 1999, 340). Jenseits der Normalitätsgrenzen beginnt die Abweichung, die auch räumliche Exklusion nach sich ziehen kann, wenn die Verwahrung der *Anormalen* in *Sonderterritorien* (wie z.B. dem Gefängnis, Psychatrien, in Sonder- oder Förderschulen, Heimen und Erziehungs- und Pflegeanstalten) stattfindet. Auch Untersuchungen Foucaults über die Bedeutung von Normalisierungen in der bürgerlichen Gesellschaft verweisen auf pädagogische Praktiken der Disziplinierung, die er unter dem Oberbegriff ‚Disziplinen des Körpers‘ zusammenfasst (vgl. Foucault 1994, 175f). Gemeint sind jene Technologien, Institutionen und Praktiken, die auf das Individuum gerichtet sind und deren Aufgabe es ist, gelehrige, produktive, disziplinierte und auf soziale Erfordernisse abgestimmte Subjekte zu produzieren (vgl. Sohn 1999, 15). Gerade in der Institution Schule können klassische Normalisierungstechnologien beobachtet werden: die Homogenisierung, die Klassifizierung, die Ordnung nach Rängen, Durchschnittsermittlung und die Feststellung von Grenzen, die die Benennung der Abweichung erst ermöglichen. Gerade die Homogenisierung der Schüler*innengruppe stellt ein eindrucksvolles Beispiel eines komplexen schulischen Normalisierungsprozesses dar: Sie beginnt im ausgehenden 18. Jahrhundert, nachdem eine gemeinsame altersgleiche Einschulung verwirklicht wurde. Zur Aufrechterhaltung der altershomogenen Schul-

klasse sind jedoch weitere normalisierende Techniken notwendig, dazu gehört die Durchschnittsermittlung, die die*den prototypischen Normalschüler*in im Altersvergleich konstruiert oder die Hierarchisierung, die durch das aufsteigende Alter und die Steigerung der Anforderung, aber auch durch die Rangordnung innerhalb der Klasse erreicht wird. Bis heute von herausragender Bedeutung ist die Klassifizierung der Schüler*innenleistung durch die regelmäßige Überprüfung und Benotung, die sich als große Barriere in der inklusiven Beschulung erweist (vgl. Lind 2012). Gesellschaftliche Konstruktionen von Normalität, die sich in Ideen von Normalschüler*innen, Normalbiographien, normalen Entwicklungsverläufen und normalen Körpern wiederfinden, haben auch die Abweichungen mit hervorgebracht: die *Behinderten*, die *Gestörten*, die *Schulversager*innen*.

Eine „kritisch-reflexive Anerkennung“ (Mecheril & Plößer 2011, 284) von Diversität in der Inklusion, insbesondere der Verzicht auf Exklusion, würde die „Normalisierungsgesellschaft“ (Foucault 1999, S. 171f) infrage stellen und birgt daher enormes emanzipatorisches Potential. Dieses muss ebenso auf seine eigene Verstrickung und Einbettung in Machtverhältnisse hin befragt werden; nur jenseits oppositioneller Setzung (z.B. Exklusion – Inklusion) kann Inklusion Widersprüchlichkeiten (etwa Exklusion trotz formaler Inklusion) einbinden und sich selbst gerecht werden. Inklusion braucht somit eine „Treue zum Problem“ sowie eine „beim Problem bleibende Praxis“ (Thiele 2015, 161) und darf sich deswegen der Herausforderung und Vielschichtigkeit seines Anliegens nie entziehen.

In fünf Kapiteln wird dieses Spannungsfeld von Normalität und Diversität aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet: Das erste Kapitel beschäftigt sich mit Grundfragen der Inklusion.

Dass sich Inklusion im Spannungsfeld zwischen Normalität und Diversität bewegt, ist auch der Ausgangspunkt des einleitenden Beitrags von Rabenstein, die für ein sozialwissenschaftliches Verständnis von Inklusion im Sinne einer Fremdbeschreibung plädiert. Sie bringt entsprechend einen sozialwissenschaftlichen Differenzbegriff ein, der sich auf die „Beobachtung des Werdens und Gewordenseins von Differenzen und den damit möglicherweise einhergehenden Wertungen, Hierarchisierungen und somit Benachteiligungen“ (s. Rabenstein in diesem Band) bezieht. Mit den Differenzaktualisierungen im Unterricht werden hingegen gerade die normativen Aspekte eines pädagogischen Inklusionsverständnisses (im Sinne einer Selbstbeschreibung) herausgegriffen. Kategorien wie ‚über sich selbst/ das eigene Lernen Auskunft geben‘, ‚schnell beim Arbeiten voranschreiten‘ etc. fokussieren das selbstständige Arbeiten und Wissen – als pädagogische Konstruktionen dezidiert normativ. Anhand einer ethnografischen Studie von Herzmann und Merl werden zwei Praktiken der Differenzartikulation näher betrachtet, die nach Rabenstein als ein regeneratives Angebot resp. sanktionierende Praktik interpretiert werden können. Dabei wird der Befund deutlich, dass von Differenz-

praktiken diskriminierende Effekte ausgehen. Abschließend plädiert der Beitrag dafür, nicht lediglich nach dem Grad der Umsetzung normativer Vorstellung von Inklusiver Pädagogik zu fragen, sondern die Funktionsweise von Unterricht selbst in den Fokus der Unterrichtsforschung zu nehmen.

Das ungleichheitsverstärkende Potential leistungsbezogener Normen ist auch Thema in Ivanovas Beitrag. Sie fragt, wie eine Überwindung schulischer Normalitätsvorstellungen ohne das Einbüßen pädagogischer – also immer normativer – Bestrebungen möglich sein kann. Im Rückgriff auf Links Normalismustheorie beschreibt sie Normalität als Nicht-Abweichung, Normativität als Regeleinhaltung. Normalität als deskriptives und Normativität als präskriptives Phänomen sind vor allem im Schulischen eng verwoben, weshalb ein undifferenzierter Verzicht auf Normalitätskonstruktionen pädagogische Bemühungen konterkarieren könnte, versteht man ihn als Verzicht auf lehrseitige Einmischung. Sie weist darauf hin, dass „auch eine Pädagogik, die sich am Prinzip der Lernzieldifferenzierung orientiert, [...] nicht in einem machtfreien Raum“ (s. Ivanova in diesem Band) operiert. Das emanzipatorische Potential der Inklusiven Pädagogik kann sich nur auf einem gesellschaftstheoretischen Fundament entfalten, sonst hat sie den ungleichheitsgenerierenden Differenzmarkierungen nichts entgegenzusetzen.

Auch Schildmann bestimmt zunächst das Verhältnis zwischen Normalität und Normativität und verortet die Entwicklung einer Inklusiven Pädagogik im Anschluss an die UN-Behindertenrechtskonvention unter Verweis auf Link im Spannungsfeld zwischen den beiden Phänomenen. In ihrer normalismustheoretischen Analyse betrachtet sie exemplarisch ausgewählte wissenschaftliche und politische Positionen hinsichtlich der bildungspolitischen Inklusionsbemühungen und zeigt diese als proto-, flexibel- oder transnormalistische Strategien auf. Vor allem der wissenschaftliche Diskurs um Inklusiver Pädagogik – hier in Referenz auf Feuser und Eberwein – ist zwischen flexiblem und Transnormalismus auszumachen.

Ob der Transnormalismus seinerseits Möglichkeiten des Verzichts auf Normalitätskategorien im Rahmen des pädagogischen Inklusionsdiskurses eröffnet, fragt Möller-Dreischer. Er verweist auf das notwendige Kriterium des Resonanzbodens, das erforderlich sei, um Utopien aus Spezialfeldern zu lösen und damit größerer gesellschaftlicher Zustimmung zugänglich zu machen. Für den Gemeinsamen Unterricht scheint dieser Resonanzboden (noch) nicht vorhanden zu sein, was die transnormalistischen Strategien schwächt und in protonormalistische Tendenzen umschlägt, wie er an konkreten Beispielen aus der deutschen Bildungspolitik illustriert. Zudem sind kritische Rückfragen angesichts der voranschreitenden Verdattung (auch im Bildungswesen) angebracht.

Im letzten Beitrag des Kapitels nutzt Schneider-Reisinger die Denkfigur der Fremdheit, um Verschiedenheit als Strukturlogik von Praxis und als Bedingung von Bildung und sozialem Zusammenleben zu verstehen. Fremdheit wird hier in Anlehnung an Marx und Waldenfels als Grenze von innen und außen, von

Besitz und Nicht-Besitz sowie Verstehen und Nicht-Verstehen beschrieben und somit als anschlussfähig an die Vorstellung von Alterität in der Bildung. Aus dieser Perspektive wird Fremdheit zu einer notwendigen Qualität diversitätssensibler Bildungsprozesse.

Im zweiten Kapitel wird die Widerständigkeit von Subjekten und Prozesse ihrer „dezentralen Subjektivierung“ (Bosancic 2016, 98) verhandelt, wobei die Autor*innen sich dem aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven zuwenden und doch dabei das Subjekt nicht aus dem Blick verlieren:

Zunächst skizziert Balzer in ihrem Beitrag die drei dominanten Rezeptionslinien der Anerkennung (von Differenz, Vielfalt und Andersheit) in Bezug auf Inklusionspädagogik nach. Die herausgearbeitete Kritik betrifft die vermeintlich „wohlkalkulierte“ Anerkennung, die, so die These, in der Interaktion hauptsächlich von den jeweiligen Pädagog*innen ausgeht, die festlegen, „was wann wie“ anerkannt werden sollte. Dem gegenüber postuliert der Beitrag, dass – in Bezug auf die Subjektivierungsprozesse – die pädagogische Praxis sich immer dem Versuch entziehen muss, eine Gewissheit über den Ausgang anzubieten. Mit Biesta und Bollnow kommt Balzer zu dem Schluss, der Möglichkeit des Scheiterns gegenüber offen zu sein und sich über die tatsächliche nicht-Verfügbarkeit des Anderen bewusst zu werden. Für die Inklusionspädagogik mündet dieser Ansatz darin, dass weder die wohlkalkulierte Anerkennung noch das Fehlschlagen pädagogischer Praxis, sondern gerade das altbekannte Risiko der Unabschließbarkeit von Erziehungsprozessen ihren Wert ausmacht. Eine Ethik der Anerkennung muss somit, um den Subjekten gerecht zu werden, neben seinem Bezug auf die Anders- und Freiheit des Anderen ebenso die gesellschaftlich-materiellen Umstände der Subjekte mit einbeziehen. Den zentralen Herausforderungen kann nur durch ein Zusammendenken dieser Ansätze begegnet werden.

Im darauffolgenden Beitrag gehen Langnickel und Link aus psychoanalytischer Perspektive mit lacan'schem Blick der These nach, dass die innere Spaltung des Subjekts darin mündet, dass es sich einer „vollständigen“ Inkludierbarkeit entzieht. In Rückbezug auf philosophisch-anthropologische Grundlagen wird zunächst die Konzeption des Menschen als generelles Mängelwesen mit stetiger Bedürftigkeit als Ausgangspunkt für eine inklusive Pädagogik dargelegt. Kritisiert wird, dass anstelle der Bewusstwerdung der Zerrissenheit aller Menschen eine illusorische Ganzheitlichkeit stark gemacht wird, die wiederum in harmonisierenden Inklusionsbestreben mündet. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass die Widerständigkeit darin liegt, dass sich das Subjekt in seiner zerrissenen Grundkonstitution in einem „antagonistischen Verhältnis“ zu Inklusion wiederfindet, die Mängel, Zerrissenheit und Bedürftigkeit pathologisiert und nicht als grundlegendes Merkmal aller anerkennt. So plädieren sie für die Schaffung eines grundsätzlichen Problembewusstseins bezüglich ihrer Thematik mit dem ausdrücklichen

Ziel, über diese Problematisierung eine Inklusion zu unterstützen, die sich ihrer inneren Mechanismen und Grenzen bewusst ist.

Auch Imholz und Lindmeier verfolgen in ihrem Beitrag eine gewisse Widerständigkeit der Subjekte, indem sie die migrationspädagogische Hybriditätstheorie auf den Kontext von Nicht/Behinderung beziehen. Veranschaulicht wird das durch zwei Momente hybrider Repräsentation, an denen der Ansatz einer Perspektive auf Nicht/Behinderung jenseits von Mitleid und Überhöhung exemplifiziert wird. Diese Perspektive orientiert sich an den konkreten Lebensrealitäten der Subjekte, die sich durch gesellschaftliche Aushandlungsprozesse hervorbringen, was auch als Habitus der Überlebenskunst bezeichnet wird. Die Lebenswirklichkeiten werden als Ausdruck einer Übersteigerung hegemonialer Repräsentationen angesehen, die die Macht-Wissen-Komplexe, vor denen auch diversitätsanerkennende Blicke auf Minoritäten nicht gefeit sind, aufbrechen und somit zur Diskussion stellen. So plädieren die Autor*innen schließlich für die Aufnahme einer solchen Perspektive in die verschiedenen Humanwissenschaften.

Im dritten Kapitel werden Pädagogik und Bildung aus demokratischer und menschenrechtlicher Perspektive analysiert und praktische Konsequenzen diskutiert. Einleitend stellen Boban und Hinz Impulse der Demokratischen Bildung vor, um die „in weiten Bereichen verflachte und auf Behinderung verengte Inklusionsdebatte“ (s. Boban & Hinz in diesem Band) zu revitalisieren. Sie beschreiben Demokratische Bildung als das Ergebnis von Dezentralisierung, die Normalitätserwartungen zugunsten individueller Lerninteressen und unter Aufgabe ordnender Strukturen zurücktreten lässt, indem auf (alters)homogene Lerngruppen und lineare Lernprozesse verzichtet wird. Lernprozesse finden dann als nicht-hierarchischer Austausch zwischen den Lernenden (zu denen auch die „Lehrenden“ zählen) in vernetzten Freiräumen statt, in denen individuelle Interessen und Fähigkeiten als Bereicherung erlebt werden. Boban und Hinz weisen auch auf Widersprüche hin, die sich aus der Platzierung dieser Schulform in ökonomisch organisierten Gesellschaften ergeben, und dass Demokratische Bildung sich in ihrer Auseinandersetzung damit nicht in der naiven Ablehnung gesellschaftlicher Normalitätserwartungen erschöpft.

Prengel und Piezunka diskutieren die Bedeutung der Qualität pädagogischer Beziehungen für die persönliche Entwicklung, die kognitiven Lernprozesse und die demokratische Sozialisation der Heranwachsenden. Ein besonderer Schwerpunkt ihrer Erörterung liegt auf der kritischen Analyse der Debatten um die Thematisierung und De-Thematisierung differenzwirksamer Kriterien in der Inklusiven Pädagogik, wobei die Thematisierung der Differenzlinien die Gefahr der Stigmatisierung und der Reproduktion von Stereotypen birgt, während Nicht-Thematisierung dazu führt, dass bestehende Ungleichheiten unsichtbar bleiben. Die Autorinnen stellen dar, dass es von individuellen Praktiken der Lehrpersonen abhängt,

ob Kinder oder Gruppen seelische Verletzungen durch stereotype Zuschreibungen bezüglich der Differenzlinien erleiden müssen. Mit dem Manifest der „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ wird ein explizit menschenrechtsverbundener Leitfaden vorgestellt, der Kinder und Jugendliche als Träger von Rechten ansieht und zur Berücksichtigung von Vielfalt auffordert.

Auch Kornmann stellt Überlegungen zu einer grundlegenden Positionsbestimmung der Pädagogik an, die menschenrechtlichen Ansprüche genügen kann. Er fordert für die Forschung und Praxis eine explizite Begriffsbestimmung von „Pädagogik“. In zehn Thesen formuliert er die Unterstützung menschlicher Entwicklung als zentrale Aufgabe der pädagogischen Arbeit. Bildung und Erziehung sollen Heranwachsende dazu befähigen, freier und unabhängiger zu werden und sich zugleich als soziale Wesen in menschliche Gemeinschaften einfügen zu können.

Dangl nimmt anschließend das Bildungsverständnis der UN-BRK in den Blick. Kritisiert am Bildungsbegriff der modernen Allgemeinen Pädagogik wird seine kognitivistische Verengung, dessen Orientierung an Autonomie sowie die Forderung nach Entfaltung aller menschlichen Kräfte. Damit sind ein exklusives und exkludierendes Verständnis verbunden, das inklusiven Ansprüchen kaum gerecht werden könnte. Der Autor zeigt, dass Würde und Autonomie sowie die Entfaltung individueller Möglichkeiten und Fähigkeiten zentral in den Bildungsbegriff der UN-BRK eingelassen sind. Dieses Verständnis ermöglicht auch einen der menschenrechtlichen Idee der Inklusion verbundenen Brückenschlag zum neuhumanistischen Bildungsbegriff.

Im Rahmen gerechtigkeits-theoretischer Überlegungen macht Dziabel mit dem Begriff der Reziprozität vertraut, der sich deskriptiv wie normativ auf gegenseitige Erwartungen hinsichtlich Hilfestellung und Unterstützung bezieht. Die Realisierung dieser Ansprüche ist insofern voraussetzungsreich, als dass beide Parteien u.a. als autonom, zustimmungsfähig sowie mit vergleichbaren Rechten und Pflichten ausgestattet gelesen werden müssen. Diese Voraussetzungen entfalten Normalisierungspotential und schließen Menschen mit Behinderung als Gleichberechtigte aus, weil sie zwar als Anspruchsberechtigte aber kaum als Leistungsfähige wahrgenommen werden. Vor diesem Hintergrund scheint der Autorin eine Erweiterung des Gerechtigkeitsdiskurses erforderlich, der unterschiedliche Leistungsfähigkeit anerkennt und so weniger exklusiv wirkt.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit Mechanismen der Inklusion und Exklusion.

Buchner und Kremsner setzen sich in ihrem Beitrag mit Konzepten von Normalität, Normalisierung und dis/ability auseinander, die sie vor dem Hintergrund machtkritischer Theorien von Foucault, Link, Goffman und Gramsci diskutieren. Am Beispiel zweier Fallgeschichten zeigen sie, dass biographische Erzählungen Orte der impliziten und expliziten Auseinandersetzung mit Normalität sind, die

in einem Fall als flexibel-normalistische ‚Selbst-Normalisierung‘ und im anderen Fall als gewaltvolle proto-normalistische ‚Fremd-Normalisierung‘ beschrieben werden. Die Autor*innen sprechen von der Hegemonie ableistischer Normalität, die sich in den lebensgeschichtlichen Konstruktionen offenbart, stets mit Verletzungen verbunden ist und als konstitutiv für den Erhalt kapitalistischer Gesellschaftsformen anzusehen ist. Eine Verschiebung von Normalitätszonen durch transnormalistische Praktiken würde dann auch eine grundlegende Transformation gesellschaftlicher Eckpfeiler hervorbringen.

Auch Schroeder wählt in seinem Artikel einen normalismustheoretischen Zugang, um die Begrifflichkeit und die Konstruktionen von sogenannten Verhaltensstörungen kritisch zu analysieren. Im Besonderen stellt er zwei Teiluntersuchungen vor, die sich mit der Bestimmung des Normalitätsdispositiv im Spannungsfeld zwischen Normalität und Abweichung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – unter den Bedingungen inklusiver Beschulung – beschäftigen. Dazu führte er zu einem Expert*inneninterviews mit Lehrkräften in der inklusiven Schule und untersucht zudem die aktuelle schulpraktische Ratgeberliteratur mittels Dokumentenanalyse. Seine Ergebnisse liefern ein differenziertes Bild, das eine Erweiterung des flexiblen Normalfeldes durch ein erhöhtes Risiko- und Problembewusstsein beschreibt, aber auch eine Zunahme protonormalistischer Tendenzen, die sich in einem Bedürfnis nach der Herstellung von Sicherheit äußert und zu einem Rückgriff auf kategoriale Begrifflichkeit und Pathologisierung von Verhaltensweisen führt.

Das exkludierende Potential des (Schul-)Sports legen Giese und Ruin in ihrem Beitrag unter einer ableistischen Perspektive frei und wollen für ungerechtfertigte Normalitätsanforderungen in Körperkulturen sensibilisieren. Ihre Analyse des Schulsports seit den 1960er Jahren belegt, dass sportpädagogische Ansätze im Wesentlichen auf eine Steigerung der körperlichen Leistungsfähigkeit abzielten, so dass die kindlichen Körper auf Funktionalität reduziert wurden und werden. Die Autoren kritisieren die Orientierung des Sportunterrichts an illegitimen Zuschreibungen von Fähigkeit – im Sinne der Reproduktion normierter Bewegungsfähigkeit –, da sie das Bildungspotential und den Bildungserfolg von Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen behindern.

Exklusion in institutionalisierten Wohnformen für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung ist das Thema in Heusners, Bretschneiders und Schuppners Beitrag, die sich mit freiheitsentziehenden bzw. -einschränkenden Maßnahmen (FeM) beschäftigen. Die Autorinnen präsentieren ein weites Spektrum an FeM im institutionellen Alltag, die immer auch als Autonomieeinschränkungen und als Anwendung von Zwang zu verstehen sind.

Proyer stellt schließlich in ihrem Beitrag am Beispiel des Umgangs mit Personen mit sogenanntem Fluchthintergrund der Länder Österreich und Thailand transnationale Überlegungen zu Grenzen und Grenzziehung und deren Bedeutung

für Inklusion an. Im Zentrum ihrer Überlegungen steht die Entwicklung eines Inklusionsverständnisses jenseits eines exkludierenden oder exklusiven Fokus auf Behinderung.

Die Bedeutung der inklusiven Schulentwicklung steht im Fokus des abschließenden fünften Kapitels.

Dietrich bearbeitet in seinem Beitrag das Verhältnis von schulischer Leistungserwartung und schulischer Inklusion. Dafür stellt er zunächst die beiden Perspektiven dar, aus denen das schulische Leistungsprinzip in der Regel kritisiert wird: Einerseits ist schulische Leistungsbewertung und -orientierung an einer sozialen Bezugsnorm orientiert und realisiert so ein Ungleichheitspotential. Andererseits wird das schulische Leistungsprinzip als Ausdruck des Primats der Allokationsfunktion von Schule und den damit verbundenen meritokratischen Prozessen problematisiert. In der Regel wird damit der Widerspruch zwischen diversitätsanerkennder Inklusion und ökonomisch orientierten, meritokratischen Gesellschaften thematisiert. Allgemein kann das Verhältnis zwischen Leistung und Inklusion als Frage bezüglich des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft formuliert werden. Dietrich zeigt, dass Leistung ein immanentes Erfordernis von Schule ist, indem er Leistungsanforderungen als Ersatztechnologien im systemtheoretischen Sinne interpretiert, und plädiert für eine Reformulierung schulischer Inklusion, um deren Kernanliegen – Wertschätzung von Vielfalt – realisieren zu können.

Aus Sicht der Bielefelder Systemtheorie diskutiert Ullrich die Funktion von Organisationen, die in der inklusiven Pädagogik eigene Logiken und somit Wirklichkeits- und Normalitätskonstruktionen hervorbringen. Am Beispiel von Kindertagesstätten wird der Zusammenhang zwischen Organisation und Interaktion aufgezeigt, ihre formalen und informalen Strukturen sowie das wechselseitige Hervorbringen von Differenz analysiert. Inklusiv Pädagogik kann aus Sicht des Autors zu einem Oszillator zwischen Organisation und Interaktion werden und somit Veränderungsprozesse initialisieren.

Die Autor*innengruppe Meyer, Grüter, Lütje-Klose und Idel beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Umsetzung der Schulstrukturreform aus dem Jahr 2009 in Bremen, die die Einführung eines Zwei-Säulen-Modells in der Sekundarstufe – bestehend aus Gymnasien und Oberschulen – vorsieht, wobei in den Oberschulen alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv beschult werden sollen. Die Autor*innen stellen eine qualitative Studie zur Entwicklung und Qualität des inklusiven Schulentwicklungsprozesses vor, wobei sie mithilfe von Gruppen- und Expert*inneninterviews die Akteur*innen nach den Gelingensbedingungen sowie den inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken befragten. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Entwicklungsprozess inklusiver Beschulung begonnen hat, der im Wesentlichen auf dem persönlichen Engagement der Beteiligten beruht.

Notwendig sind weitere Prozesse einer Struktur- und Unterrichtsentwicklung, für die Unterstützung und Ressourcen benötigt werden.

Seitz und Weigand stellen abschließend das Projekt „Leistung macht Schule“ vor, das das von Dietrich aufgeworfene Verhältnis von Leistung und Inklusion nicht als widersprüchlich, sondern gerade gegenseitig befruchtend bestimmt. Sie leiten das Erfordernis eines erweiterten Leistungsbegriffs ab, der über das schulbezogene Verständnis hinausweist, und formulieren Desiderate hinsichtlich der leistungshervorbringenden Mikrostrukturen von Unterricht, deren Bearbeitung die Realisierung einer leistungsfördernden inklusiven Schule unterstützen kann.

Literatur

- Bosančić, S. (2016): Zur Untersuchung von Subjektivierungsweisen aus wissenssoziologisch-diskursanalytischer Perspektive. Methodologische Überlegungen. In: R. Keller & S. Bosančić (Hrsg.): Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag, 95-119.
- Budde, J. (2018): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen: Barbara Budrich, 31-45.
- Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. (1994): Michel Foucault: jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Athenäum: Beltz.
- Foucault, M. (1994): Überwachen und Strafen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lind, G. (2012). Brauchen wir Noten? Überlegungen zur Rolle von Fremdbeurteilungen und Vergleichsnoten in einer inklusiven, demokratischen Gesellschaft. In: [https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2012_Brauchen%20wir%20Noten-\(c\)-Lind.pdf](https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2012_Brauchen%20wir%20Noten-(c)-Lind.pdf) (Abrufdatum: 28.11.2018)
- Link, J. (1999): Versuch über den Normalismus. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2011): Diversity und Soziale Arbeit. In: H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.): Handbuch soziale Arbeit. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 278-284.
- Pfahl, L. (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Seitz, S. (2011): Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. In: Zeitschrift für Inklusion, o.Jg. (3). Online abrufbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83> (Abrufdatum: 18.05.2016).
- Sohn, W. (1999): Biomacht und Normalisierungsgesellschaft. Versuch einer Annäherung. In: W. Sohn & H. Mehrrens (Hrsg.): Normalität und Abweichung. Opladen: Westdeutscher, 9-30.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2018): Einleitung. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen: Barbara Budrich, 7-14.
- Thiele, K. (2015): Ende der Kritik? Kritisches Denken heute. In: A. Allerkamp, P. V. Orozco & S. Witt (Hrsg.): Gegen/Stand der Kritik. Zürich und Berlin: Diaphanes, 139-162.

Kapitel 1: Grundfragen der Inklusion

Kerstin Rabenstein

Inklusion und Differenz – Zum Gebrauch sozialwissenschaftlicher Begriffe in der qualitativen Unterrichtsforschung zu Unterricht im Anspruch von Inklusion

Abstract

In dem Beitrag werden Anliegen und theoretische Grundlegung der qualitativen Unterrichtsforschung skizziert, die den Begriff der ‚Differenz‘ ins Zentrum stellt und Unterricht in sozialwissenschaftlicher Perspektive untersucht. Einerseits werden Ergebnisse der Differenzforschung zu einem Unterricht im Anspruch von Inklusion zusammengefasst, andererseits am Beispiel einer Studie veranschaulicht. Der Beitrag plädiert dafür, nicht nur nach dem Grad der (Nicht-)Umsetzung normativer pädagogischer Erwartungen zu fragen, sondern aus unterrichtstheoretischer Perspektive auch mehr über die Funktionsweisen von Unterricht in Erfahrung zu bringen.

Im Zuge der gegenwärtigen Intensivierung der sozialwissenschaftlichen Diskussion zu Ungleichheitsverhältnissen in Schule und Unterricht ist eine Reihe von Artikeln erschienen, die sich in Bezug auf die im Titel genannten Begriffe bzw. weitere Begriffe um Klärung bemühen: Mit Fokus auf Heterogenität und Diversity (Messerschmidt 2013), Inklusion (Peter & Waldschmidt 2017), Inklusion und Exklusion (Dederich 2017), Inklusion und Differenz (Tervooren & Pfaff 2018), Inklusion und Intersektionalität (Budde 2018) sowie Differenz im Zusammenhang mit Inklusion und Diversität (Waldschmidt 2014) werden sozialwissenschaftliche Begriffs- und Verhältnisbestimmungen unternommen. Dennoch wird in weiten Teilen der pädagogischen Diskussion um ‚Inklusion‘ nicht analytisch zwischen Inklusion als normativer Leitvorstellung bzw. pädagogischer Konzeption auf der einen Seite und einer sozialwissenschaftlichen, analytischen Verwendung des Begriffs auf der anderen Seite unterschieden, mit dessen Hilfe jeweils theoretisch in bestimmter Weise gefasste Ungleichheitsverhältnisse in pädagogischen Feldern untersucht werden.

Markus Dederich macht die Gefahr aus, dass in der mit pädagogischen Erwartungen aufgeladenen Verwendung des Begriffs Inklusion eine „Abdichtung des

pädagogischen Diskurses gegen soziologische Einsichten“ (Dederich 2017, 69) zu beobachten sei. Aus der Sicht einer ‚reflexiven erziehungswissenschaftlichen Methodologie‘ empirischer Unterrichtsforschung – wie sie in den letzten Jahren entwickelt wurde (vgl. Meseth u.a. 2016; Neumann 2010) – werden durch eine solche Abdichtung Chancen erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung – und zwar gerade in Bezug auf pädagogische Fragen – verspielt.

Wird für die Forschung hingegen unterschieden zwischen (normativen) pädagogischen Semantiken im Sinne von pädagogischen Selbstbeschreibungen des Feldes einerseits und sozialwissenschaftlichen Begriffen als Medium der Fremdbeschreibung pädagogischer Phänomene andererseits, können *neue* Beschreibungsweisen und damit *neue* Erkenntnisse in Bezug auf zentrale pädagogische Bezugsprobleme von pädagogischem Handeln bzw. Unterricht generiert werden (vgl. Meseth 2011, 193; Rabenstein 2016). Dass und inwiefern es für ein Verstehen der aktuellen Fragen von Unterrichtsentwicklung im Anspruch von Inklusion gewinnbringend sein kann, eine solche – in der Tendenz distanzierte, dabei aber nicht zu weit entfernte – Beobachterperspektive einzunehmen, soll im Folgenden skizzenhaft dargelegt werden. Dafür fokussiere ich den Begriff der Differenz, wie er in der qualitativen Unterrichtsforschung eingesetzt wird. Mit ‚Differenz‘ werden die Sozialverhältnisse im Klassenzimmer als Differenzverhältnisse beschrieben, die – wie es im Titel dieses Bandes formuliert ist – im Spannungsfeld von Inklusion und Diversität unweigerlich entstehen.

Dafür gehe ich folgendermaßen vor: In einem ersten Schritt umreißt ich das sozialwissenschaftliche Verständnis des Begriffs ‚Differenz‘, im zweiten Schritt resümiere ich den Ertrag der qualitativen Unterrichtsforschung, die mit diesem Differenzbegriff arbeitet. Im dritten Schritt demonstriere ich sein Potenzial am Beispiel einer exemplarischen Skizze zu Ergebnissen einer empirischen Studie. Im vierten Schritt werden Anregungen für Forschung und pädagogischen Diskurs zu Unterricht im Anspruch an Inklusion formuliert.

1 Differenz als Beobachtungskategorie zu Unterricht im Anspruch von Inklusion

Als sozialwissenschaftlicher Begriff dient ‚Differenz‘ der Beobachtung des Werdens und Gewordenseins von Differenzen und den damit möglicherweise einhergehenden Wertungen, Hierarchisierungen und somit Benachteiligungen (vgl. für das Folgende auch Rabenstein & Steinwand 2018). Die qualitative Differenzforschung in der Erziehungswissenschaft verfolgt „ein prozesshaftes Verständnis von Differenzen als Differenzierungen“ (Hirschauer & Boll 2017, 7; vgl. Fritzsche & Tervooren 2012). Die u.a. in der Sozialstatistik, gesellschaftlichen Diskursen

und der empirischen Bildungsforschung als hegemoniale Setzungen für die Beobachtung verwendeten Kategorisierungen (race, gender, class, dis/ability, age usw.) werden aufgenommen (vgl. Waldschmidt 2014) und um die Beobachtung von Differenzierungen entlang weiterer Kategorien ergänzt. Auf diese Weise wird der Gebrauch von Kategorien als Bezeichnung von zwischen Menschen bloß aufzufindenden Unterschieden de-konstruiert.

In den letzten Jahren ist in der qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung eine Verschiebung von einer Fokussierung in der empirischen Forschung auf einzelne Differenzlinien hin zu der Tendenz zu beobachten, mehr als eine Kategorie in den Blick zu nehmen. Diskutiert wird intensiv, wie das Verhältnis unterschiedlicher Differenzlinien zueinander zu denken ist – als ‚Überkreuzung‘, ‚Achsen‘ oder ‚Interdependenzen‘ (vgl. Fritzsche & Tervooren 2012). Dabei hält allerdings eine Forschungshaltung an, sich als „Leitdifferenzen“ stets selektiv auf als dominant gesetzte Differenzen – z.B. gender, class und dis/ability – zu beziehen (vgl. Hirschauer 2014, 180).

Die Differenzforschung in diesem Sinne geht von der Annahme der Performativität sozialer Praxis aus: Praktiken – ‚doings and sayings‘ – bringen Wahrnehmungen und Wahrnehmbarkeiten von Subjekten mit hervor, Subjekte – wer sie sein oder nicht sein können – werden im Akt des Sprechens mitgeschaffen. Der Fokus der Forschung liegt also nicht auf der Frage, inwiefern ‚Personen‘ unterschiedlich sind und wie diesen Unterschieden begegnet werden kann, sondern auf der Frage, wie – mit welcher Funktion und welchen Effekten – welche Unterscheidungen (Differenzierungen) zwischen Personen aktualisiert und thematisiert werden. In Bezug auf die Effekte von Differenzierungen sind Fragen von Macht und Machtverhältnissen von Interesse, es geht also immer auch um die Frage, inwiefern welche Differenzierungen zu welchen Hierarchisierungen und möglicherweise welchen Benachteiligungen führen.

2 Erträge qualitativer Unterrichtsforschung zu Differenz im Unterricht

In den letzten Jahren hat sich die qualitative Forschung zu Differenzaktualisierungen im Unterricht intensiviert. Untersucht werden dabei vor allem solche Unterrichtsarrangements, die sich dem normativen Anspruch von ‚Inklusion‘ verpflichtet sehen bzw. sich als Angebote an eine zunehmend als heterogen wahrgenommenen Schüler*innenschaft im Hinblick auf eine bessere Wahrnehmung ihrer unterschiedlichen (Lern-)Bedürfnisse verstehen.

Es lassen sich verschiedene Stränge ausmachen: Differenzaktualisierungen im Unterricht werden untersucht im Hinblick auf relationale Positionierungen von

Schüler*innen im individualisierenden Unterricht, der gerade den Anspruch mit sich führt, adaptiv auf Unterschiede von Schüler*innen zu reagieren. So sind etwa in Bezug auf individualisierenden Unterricht Differenzkonstruktionen entlang von Normen rekonstruiert worden, wie z.B. ‚über sich selbst bzw. das eigene Lernen Auskunft geben sollen‘ (vgl. Rabenstein 2007), ‚schnell beim Arbeiten voranschreiten sollen‘ (vgl. Budde 2013; Breidenstein u.a. 2017), kreative Lösungen entwickeln sollen (vgl. Reh u.a. 2011), stets orientiert und organisiert sein in Bezug auf das eigene Arbeiten (vgl. Rabenstein & Reh 2013). In der Summe zeigen diese Arbeiten eine Tendenz der Verschiebung der Normen, entlang derer in einem individualisierenden Unterricht ungleiche Positionierungen entstehen. Pointiert formuliert steht ein selbstständiges Wissen und Können zunehmend im Zentrum.

Differenzaktualisierungen im Unterricht werden zudem untersucht im Hinblick auf subjektivierende, möglicherweise marginalisierende Effekte für Schüler*innen. Marginalisierungen werden z.B. beobachtet in ‚Fürsorge-Praktiken‘ (vgl. Fritzsche 2014) und in Förderpraktiken (vgl. Reh u.a. 2011). Auch werden Etikettierungs- bzw. Subjektivierungsprozesse einzelner Schüler*innen als ‚von pädagogischen Erwartungen sukzessiv Entbundene‘ in ihrer Prozesshaftigkeit über eine längere Zeit beobachtet (vgl. Rißler 2015). Dabei werden auch Differenzordnungen unter Peers – auch im Zusammenspiel mit der Unterrichtsordnung (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2015; Flügel 2016; Rabenstein u.a. 2017) – untersucht. Insgesamt zeigt diese Forschung, wie Differenzierungen im Zusammenhang mit der Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Differenzierungen im Unterricht mehr oder weniger zu Marginalisierungen einzelner Schüler*innen führen können (vgl. Breidenstein u.a. 2013).

Außerdem werden in einem weiteren Strang der Differenzforschung Varianten der Umsetzung von Unterricht im Anspruch von Inklusion beschrieben. So werden unterschiedliche ‚Typen‘ von Schulen bezüglich der Frage unterschieden, wie weitgehend der Anspruch Inklusion im Unterricht und im Schulleben umgesetzt ist (vgl. Budde u.a. 2016). Es werden auch Varianten der Unterrichtsentwicklung beschrieben, die sich als Tendenz einer Flexibilisierung oder eher einer Stabilisierung von bis dahin leitenden unterrichtlichen bzw. schulischen Normen verstehen lassen (vgl. Herzmann & Merl 2017; Herzmann u.a. 2017).

Zwar ist der Differenzbegriff, mit dem gearbeitet wird, erweitert worden und es werden auch Differenzierungsprozesse nach Leistung untersucht: Doch entsteht teilweise das Missverständnis, Leistungsdifferenzierungen dem pädagogischen Handeln als unvereinbar gegenüberzustellen, statt sie als ein Konstitutionsmoment von pädagogischem Handeln im Unterricht zu verstehen (vgl. Rabenstein u.a. 2013). Nicht weiter genutzt wird bisher auch der Befund der „ontologischen Zuschreibung“ (Sturm 2016, 75): Im Unterricht herrscht demnach tendenziell ein Verständnis von Leistung – im Sinne von Personen-Begabungen bzw. -Behin-

derungen – vor, das auch Konsequenzen in Bezug auf das Verständnis von Lernen und Lernfähigkeit von Lehrkräften und Schüler*innen haben dürfte. Unter Umständen ist es nämlich weniger problematisch, dass Vergleiche und Konkurrenz als Momente unterrichtlicher Ordnungen zu beobachten sind, sondern *was* vor welchem Horizont pädagogischer Normen *wie* – als Leistung des Einzelnen – generiert und miteinander verglichen und mit welcher Idee von Fixierung im Sinne von Festschreibungen dem Einzelnen zugeschrieben wird.

Insgesamt gesehen, machen diese Befunde auch auf beschämende, diskriminierende Effekte von Differenzierungspraktiken deutlich. Teilweise werden dann aber tendenziell unmittelbar aus den Beobachtungen und Befunden pädagogische Konsequenzen gezogen; häufig wird dafür auf Vorschläge aus reformpädagogischen Diskussionen rekurriert, ohne diese auf ihre normativen Annahmen und deren differenzierende und hierarchisierende Effekte hin zu befragen.

Von einigen Ausnahmen abgesehen, wird allerdings weniger deutlich, dass und wie unterschiedliche Differenzierungen zusammenwirken. Selten noch wird nach dem Verwobensein und dem Zusammenspiel von Differenzierungen nach Leistung und Differenzierungen nach weiteren sozialen Kategorien – gender, class etc. – im Unterricht gefragt (vgl. Rabenstein & Steinwand 2018). Und es wird kaum bzw. nicht nach der Funktion der Differenzierungen für den Vollzug von Unterricht gefragt. Insgesamt wird die Schwierigkeit deutlich, nicht nur Differenzaktualisierungen im Unterricht zu beobachten bzw. Unterricht als ein Untersuchungsfeld für Differenzordnungen zu verstehen, sondern Unterricht dabei auch als eine *spezifische Form des Sozialen* zu untersuchen.

3 Zur Rekonstruktion von Differenz im Unterricht. Eine Beispielstudie

Im Folgenden soll an ausschnitthaft dargestellten Ergebnissen einer ethnographischen Studie zu Differenzierungsprozessen nach den Potenzialen einer differenz- und unterrichtstheoretischen Perspektive gefragt werden. Herzmann und Merl (2017; Merl im Druck) untersuchen die Regulationsordnung in einem Unterricht, in dem Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Anspruch an Inklusion gemeinsam unterrichtet werden. In der Studie wird auf die Sozialdimension von Unterricht, die Frage, wie welche Normen in Bezug auf Verhalten, Aufmerksamkeit etc. wirksam gemacht werden, fokussiert. Ohne hier im Einzelnen auf die methodische Anlage der Studie eingehen zu können, soll ein Ausschnitt aus den Ergebnissen der ethnographischen Beobachtung von zwei Lerngruppen verschiedener Schulformen skizziert werden, nämlich zwei beobachtete systematisch unterschiedene Praktiken.

Zum einen wird eine Praktik eines ‚Auszeit-nehmen-Dürfens‘ ausgemacht: In dieser Praktik wird Schüler*innen eine Auszeit als Möglichkeit zur Regeneration eröffnet. Demgegenüber wird eine Praktik des ‚Raus-Müssens‘ beobachtet. In dieser Praktik wird ein Verhalten von Schüler*innen sanktioniert und die Möglichkeit zur Einsicht und in diesem Sinne ‚Besserung‘ des eigenen Verhaltens den Schüler*innen eröffnet. Im Vollzug dieser Praktiken spielen unterschiedliche Differenzaktualisierungen eine zentrale Rolle.

Mithilfe der ethnographischen Protokolle werden Differenzkonstruktionen von Können/Nicht-(mehr)-Können im Zusammenhang mit einer Praktik des ‚Auszeit-nehmen-Dürfens/Raus-Dürfens‘ herausgearbeitet: Beispielhaft kann dies an dem Sprechakt aus einem Beobachtungsprotokoll – „schaffst du’s noch oder brauchst du ’ne Auszeit“ (Herzmann u.a. 2017, 264) – veranschaulicht werden. Mit der Frage nach den eigenen Möglichkeiten bzw. Ressourcen wird dem Angesprochenen die Möglichkeit eines Nicht-mehr-Könnens und im Zusammenhang damit einer selbst gewählten Auszeit eröffnet.

Dem steht eine ebenfalls in einem Protokoll festgehaltene Adressierung gegenüber, in dem ein Können als dem eigenen Willen der Person unterstellt und als vorhanden vorausgesetzt wird und die demnach auf ein Nicht-Wollen eines Schülers bzw. einer Schülerin rekurriert: „... Mach jetzt bitte mit“ (...) „du kannst doch noch, du willst nur nicht. Das is’n Unterschied“ (Herzmann u.a. 2017, 265).

Die Studie fragt nach der Funktion dieser Praktiken im Kontext der pädagogischen Ordnung des beobachteten Unterrichts. Sowohl die regenerativen als auch die sanktionierenden Auszeiten dienen der Aufrechterhaltung von Ruhe und Disziplin in der Klasse. In einer in dieser Weise unterrichts- und differenztheoretisch angelegten Studie zu Unterricht im Anspruch an Inklusion kommen Praktiken des Auszeitnehmens und -bekommens in ihren unterschiedlichen Varianten in den Blick. So lässt sich weiter fragen, wie ein punktuelles Raus-Dürfen aus dem Unterricht sonst noch in der Schule vorkommt und welche Funktion dies hat. ‚Raus dürfen‘ Schüler*innen aus dem Unterricht auch angesichts bestimmter Anlässe, etwa wenn Lehrkräfte Schüler*innen, die Kopfschmerzen haben, anweisen, nach Hause zu gehen oder sie sich entschuldigen, nicht am Sportunterricht teilnehmen zu können, weil sie sich nicht wohl/gut fühlen. So kann nach den (il-)legitimen Gründen für Nicht-Teilnahme in einem sozialen Feld gesucht werden, das – durch Schulpflicht – auf Teilnahmeverpflichtung setzt. Mithilfe weiterer Kontextualisierungen der oben dargestellten beiden Praktiken durch Interview- und weitere Felddaten kommt Merl (im Druck) zu dem Konzept einer im Unterricht zu beobachtenden Praktik des ‚Krankschreibens‘.

Hierin zeige sich ein – erweitertes – Verständnis der sozialen Ordnung von Unterricht im Anspruch von Inklusion (vgl. Herzmann u.a. 2017, 268): Zur Aufrechterhaltung von unterrichtlichen Normen, wie z.B. Ruhe, und damit einhergehender Annahme der Herstellung von Konzentrations-/Arbeitsfähigkeit von

Schüler*innen, werden bestimmte Schüler*innen, die diese Norm – zeitweise – nicht erfüllen, nicht (mehr) bestraft, sondern – zeitweise – ‚freigestellt‘. Diese Modifizierung der unterrichtlichen Ordnung geht einher mit einer punktuellen oder auf Dauer gestellten Reduktion von Anforderungen für diese Schüler*innen (vgl. Herzmann u.a. 2017, 268). Weitergehend untersuchen und pädagogisch diskutieren ließen sich die ambivalenten Effekte einer solchen wiederkehrenden ‚Schonung‘ bestimmter Schüler*innen als Element eines Unterrichts im Anspruch an Inklusion (vgl. Herzmann & Merl 2017).

4 Ausblick

Wozu kann für die Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung nun eine solche reflexive Perspektive auf Differenzverhältnisse im Unterricht genutzt werden? Es können unterschiedliche Diskussionslinien hier nur aufgerufen und damit angedeutet werden.

1) In Bezug auf Inklusion als normativ-pädagogisches Programm wird oft von einem engen oder weiten Verständnis von Inklusion gesprochen; diese Vorstellung von ‚Differenz‘ betont jedoch Quantitäten, anstatt unterschiedliche Qualitäten von Differenzierungen einer Analyse zugänglich zu machen. Auf die Anzahl der in Anschlag gebrachten Differenzmarkierungen kommt es aber wohl kaum an. Mit den Begriffen ‚enger‘ und ‚weiter‘ Inklusionsbegriff wird jedoch der Blick für die Unterschiede der eingesetzten Differenzierungen verstellt. In unterrichtstheoretischer Perspektive kommt die Notwendigkeit in den Blick, eine inter-differenztheoretische Perspektive zu entwickeln, in der die Bezugnahme auf verschiedene Differenzlinien möglich wird und wechselseitige Anschlüsse eröffnet werden (vgl. Rabenstein & Steinwand 2018).

2) Auch kommen mit dem Bezug auf ein ‚enges‘ oder ‚weites‘ Inklusionsverständnis die unterschiedlichen „Aggregatzustände“ (Hirschauer 2014, 186), in denen Differenzen gedacht bzw. wirksam gemacht werden können, nicht zur Sprache. Der Effekt einer Differenzierung hängt jedoch auch von dem „Aggregatzustand“ ab (ebd.), in dem sie wirksam gemacht wird (vgl. Rabenstein & Steinwand 2018). So gehen von einem flüssig gehaltenen Verständnis von ‚Differenz‘ andere Effekte in der Interaktion aus als von einem fixierten Verständnis von ‚Differenz‘. Untersucht werden könnte vermehrt, wie welche Differenzierungen wann und wofür in Schule und Unterricht und im Zusammenhang mit welchen Vorstellungen ihrer (Nicht-)Wandelbarkeit hervorgehoben und betont sowie unwichtig gemacht und außer Acht gelassen werden.

3) Es könnten auch weiterführend Prozesse der (De-)Legitimierung von eingesetzten Differenzierungen im Unterricht beobachtet und diskutiert werden. Es könn-

ten beobachtete Differenzierungen entlang von Kategorien wie z.B. behindert/nicht behindert, mit/ohne sonderpädagogischen Förderbedarf etc. daraufhin befragt werden, in welchen Situationen (im Unterricht) sie aufgrund welcher Funktion im Zusammenhang mit welchen anderen Unterscheidungen wie ‚gebraucht‘ (eingesetzt) bzw. in welchen Situationen ‚übergangen und abgebaut‘ werden. Auf diese Weise ließe sich ein ‚undoing difference‘ neben dem ‚doing difference‘ stärker in den Blick nehmen (vgl. Hirschauer 2014) und in unterrichtstheoretischer Hinsicht mehr über die Aktualisierung von Differenzen verstehen. So könnte zudem die Funktion von Praktiken des ‚Absprechens von Lernmöglichkeiten‘ bzw. solchen der ‚Anpassung an Lernerfordernisse‘ für den Umgang mit Kontingenz unter (immer auch) knappen Zeitressourcen im Unterricht reflektiert werden.

Insgesamt liegt die These nahe, dass Differenzierungen – Unterscheidungen, die im Unterricht vollzogen werden – der Stabilisierung der stets auch anders möglichen, insofern immer auch als instabil anzusehenden Ordnung von Unterricht dienen. Es könnte sein, dass die Ungewissheit, d.h. die Kontingenz in Bezug auf den weiteren Verlauf von Unterricht u.a. auch mit den mit Differenzierungen einhergehenden Stabilisierungen von Machtverhältnissen bearbeitet wird. Diskurse zu Diversität lassen sich als Thematisierungen von organisationalen Strategien verstehen, Veränderungen in komplexen Gemengelagen von Interessen und Beharrungsvermögen von Organisationen zu initiieren. Wenn man dem emanzipativen Strang von Diversitätsmanagementkonzepten (Bührmann 2016) folgt, sind sie zudem als Strategien zur Verschiebung von Machtverhältnissen zu betrachten. Wird Diversität in einem solchen Sinne auf Unterricht bezogen, könnte die Heterogenitätsdiskussion, der ein unpolitischer Umgang mit Macht vorgeworfen wird, politisiert werden und es könnten pädagogische Strategien der Veränderung von Unterricht im Hinblick auf die mit ihnen (nicht) einhergehenden Verschiebungen von Normalität und von Macht beobachtet und untersucht werden.

Diese Beobachtungen und Überlegungen verweisen auf grundlegende Fragen, die nicht neu sind: So müsste vor allem die Frage des Verständnisses von pädagogischem Handeln als ein inter-personales, soziales Geschehen thematisiert werden (vgl. Ricken 2018). Theoretisch weiter aufgeschlossen wird die Differenz Können/Nicht-Können etwa von Merl (im Druck) unter Hinzuziehung der Diskussion in den dis/ability-studies zu einem in der modernen Gesellschaft dominierenden ‚individualistischen Fähigkeitskonzept‘: Solange Lernen ausschließlich individualtheoretisch gefasst wird, d.h. als vor allem gebunden an die Voraussetzungen aufseiten von Personen und nicht als in sozialen Verhältnissen situiert – also als sich ereignend/nicht ereignend in wechselseitigen Bezugnahmen von Personen (Lehrenden und Schüler*innen) aufeinander und auf die Sache –, wird auch Können/Nicht-Können nicht relational verstanden – also als entstehend im Zusammenspiel von (normativen) Erwartungen, Gegebenheiten, Ressourcen und Hilfen –, sondern als einer Person zugrundeliegend bzw. als in einer Person liegend.

Literatur

- Breidenstein, G., Menzel, C. & Rademacher, S. (2013): Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. In: J. Budde (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS, 153-168.
- Breidenstein, G., Dorow, S., Menzel, C. & Rademacher, S. (2017): Organisation individualisierten Unterrichts. In: G. Breidenstein & S. Rademacher (Hrsg.): *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS, 17-74.
- Budde, J. (2013): Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In: J. Budde (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS, 169-186.
- Budde, J. (2018): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 45-60.
- Budde, J., Blasse, N. & Johannsen, S. (2016): Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 11 (4), o. S. <http://www.inklusiononline.net/index.php/inklusion-online/article/view/358/310>. Zugegriffen: 10. November 2017.
- Bühmann, A. D. (2016): Diversitätsmanagementkonzepte im sozialwissenschaftlichen Diskurs. Befunde, Diskussionen und Perspektiven einer reflexiven Diversitätsforschung. In: P. Genkova & T. Ringeisen (Hrsg.): *Handbuch Diversity Kompetenz. Band 1: Perspektiven und Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS, 75-88.
- Dederich, M. (2017): Inklusion und Exklusion. In: J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.): *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 69-82.
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (Hrsg.) (2017): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS.
- Flügel, A. (2016): Schülerinnen und Schüler zwischen Schule und Peers – Peerkulturelle Differenzkonstruktionen im Unterricht. In: *Schulpädagogik heute*, 7 (13), 1-18. (http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/Archiv/SHHeft13/06_Ausserthematischeforschungsbeitraege/06_02.pdf). Zugegriffen: 10. November 2017.)
- Fritzsche, B. (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungs geschens. In: A. Tervooren, N. Göhlich, M. Engel, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern*. Bielefeld: transcript, 329-345.
- Fritzsche, B. & Tervooren, A. (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 25-39.
- Geier, T. (2015): „Doing Ethnicity“ durch Interkulturellen Unterricht: Thematisierung nationalettischer Differenz. In: K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 123-138.
- Herzmann, P. & Merl, T. (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 6, H. 6, 97-110.
- Herzmann, P., Merl, T., Panagiotopoulou, A., Rosen, L. & Winter, J. (2017): „Auszeit“ vom inklusiven Unterricht. Erste Ergebnisse zu differenzkonstruierenden Praktiken aus ethnographischen Feldstudien in Nordrhein-Westfalen. In: J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.): *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 261-272.

- Hirschauer, S. (2014): Un/doing differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 43, H. 3, 170-191.
- Hirschauer, S. & Boll, T. (2017): Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In: S. Hirschauer (Hrsg.): *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück, 7-26.
- Merl, T. (im Druck): *Inklusion und Differenz. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meseth, W. (2011): *Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 12 (2), 177-197.
- Meseth, W., Dinkelaker, J., Neumann, S., Rabenstein, K., Dörner, O., Hummrich, M. & Kunze, K. (Hrsg.) (2016): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Messerschmidt, A. (2013): Über die Verschiedenheit verfügen? Heterogenität und Diversity zwischen Effizienz und Kritik. In: E. Kleinau & B. Rendtorff (Hrsg.): *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 47-61.
- Neumann, S. (Hrsg.) (2010): *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie*. Université de Luxembourg.
- Peter, T. & Waldschmidt, A. (2017): Inklusion. Genealogie und Dispositive. In: *SUG* 2017, 14 (1), 29-52.
- Rabenstein, K. (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.) (2007): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS, 39-60.
- Rabenstein, K. (2016): Methodologische Fragen einer qualitativen Erforschung inklusiven Unterrichts. Herausforderungen einer empirisch fundierten didaktischen Theoriebildung. In: O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.): *Didaktik und Differenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 233-244.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2013): Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In: M. Heinrich, F. Dietrich & N. Thieme (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA*. Wiesbaden: Springer VS, 239-257.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013): Ethnografie pädagogischer Differenzordnungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 59, H. 5, 668-690.
- Rabenstein, K., Schäffer, M., Gerlach, J. & Steinwand, J. (2017): Hierarchisierungen unter Peers. Reflexionsangebote ethnographischer Forschung zu Beschämungspotenzialen inklusiven Unterrichts. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streeze (Hrsg.): *Inklusion. Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann, 265-276.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2018): „Un/doing differences“ im Unterricht – Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*. Themenschwerpunkt: Rekonstruktive Ungleichheitsforschung. 19. Jg., H.1/2, 113-130.
- Reh, S., Rabenstein, K. & Idel, T.-S. (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 209-222.
- Ricken, N. (2018): Zum Pädagogischen in der Diskussion um Individualisierung von Unterricht. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. In: K. Rabenstein, K. Kunze, M. Martens, T.-S. Idel, M. Proske & S. Strauß (Hrsg.): *Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 195-213.

- Rißler, G. (2015): (Un-)Ordnung und Umordnung – Theoretische und empirische Suchbewegungen zum Verhältnis von Differenz(en), Materialität(en), Raum. In: J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 211-238.
- Sturm, T. (2016): Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarklasse. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 5 (5), 63-76.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015): Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe. Zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. In: *Gender*, 7. Jg., H. 1, 64-78.
- Tervooren, A. & Pfaff, N. (2018): Inklusion und Differenz. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen, Berlin & Toronto: UTB/Barbara Budrich, 31-44.
- Waldschmidt, A. (2014): Macht der Differenz: Perspektiven der Disability Studies auf Diversität, Intersektionalität und soziale Ungleichheit. In: *Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle*, 25. Jg., H. 2, 173-193.

Mishela Ivanova

Inklusive Pädagogik zwischen Überwindung schulischer Normalitätsvorstellungen und Sicherstellung pädagogischer Normativitätsbestrebungen

Abstract

Eine der Hürden, welche die Inklusive Pädagogik überwinden muss, um allen Menschen Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, gründet in den schulischen Normalitätsvorstellungen, etwa in Bezug auf Leistung oder Entwicklungsverläufe. Denn solche Idealvorstellungen und Maßstäbe stellen für Schüler*innen, die diesen nicht entsprechen können, unüberwindbare Barrieren dar. In diesem Beitrag möchte ich schildern, warum die Überwindung schulischer Normalitätsvorstellungen nicht auf Kosten der Sicherstellung pädagogischer Normativitätsbestrebungen gehen darf.

1 Normalität und Normativität

Das Wort „Norm“ leitet sich aus dem lateinischen Wort „norma“ (Winkelmaß, Richtschnur, Maßstab) ab und hat in der deutschen Sprache zwei Bedeutungen: Normal ist jemand oder etwas, wenn er, sie oder es von der Norm oder der durchschnittlichen Population nicht abweicht. Normal ist aber auch jemand oder etwas, wenn er, sie oder es einer (mehr oder weniger explizit benannten) Norm entspricht und mit ihr konformgeht. Im ersten Fall bezieht sich der Norm-Begriff auf das Sein, im zweiten Fall auf das Sein-sollen. Diese zwei unterschiedlichen Bedeutungen spiegeln sich in den Substantiven Normalität und Normativität wider und werden von Jürgen Link im Rahmen der Normalismustheorie gründlich beleuchtet.

Nach Link (1999) funktioniert Normalität wie eine „Orientierungskarte“ (444), die auf Gegebenheit und Gewohnheit hinweist. Sie zeigt Tendenzen auf und gibt über Abweichungen Bescheid, indem mittels Statistik, Durchschnittsabschätzungen oder -auswertungen das Normale aus einer Gesamtschau des betreffenden Feldes deskriptiv bestimmt wird. Die Norm ist um den statistischen Durchschnitt (Normalverteilung mit Normalitätsgrenzen) situiert und dem Handeln postexistent. Als ein statistisches Dispositiv verweist sie auf die Wahrscheinlichkeit mit der ein Ereignis eintreten bzw. nicht eintreten wird. Die Normalität ist „notwen-

dig gestützt auf Verdattung als ‚historisches Apriori‘“ (ebd., 444, Hervorhebung getilgt).

Während im Kontext von Normalität die Norm deskriptiv konstatiert ist, sind Werte, Normen und Paradigmata im Sinne von Normativität präskriptiv festgelegt. Normativ bedeutet normgebend, also Normen und Regeln aufstellend und vorschreibend. Normativität ist keine Orientierungskarte, sondern eine juridiforme, binäre Erfüllungsnorm, bei der Abweichungen einen Normbruch darstellen. Normativität verweist nicht auf das Gewöhnliche, sondern auf das Gewünschte und verhält sich als eine „imperative Punktform“ (ja oder nein, richtig oder falsch). Als ein juridiformes Dispositiv ist sie mit Sanktionen verbunden und dem Handeln präexistente. Im Gegensatz zu Normalität ist Normativität „unabhängig von Verdattung“ (ebd.).

In der Schule begegnen uns beide Formen, meistens ohne eine scharfe Trennung zwischen Norm im Sinne von Üblichem und Geläufigem und Norm im Sinne von Pflicht und Auflage. Die Auffassung darüber, wie die Leistungen oder Entwicklungsverläufe der Schüler*innen sind und wie sie sein sollen sind eng miteinander vermischt und erscheint selbstverständlich. Für Schüler*innen, die von den Normen abweichen oder diesen nicht genügen können, erwachsen wirkungsmächtige Barrieren.

2 Warum ist eine Überwindung schulischer Normalitätsvorstellungen geboten?

Als Voraussetzung für eine Inklusive Pädagogik fordert Annedore Prengel (2012) deshalb eine radikale Annahme der Bildungsfähigkeit, die Anberaumung des Rechts auf Bildung, die Gewährleistung vertikaler Fürsorge sowie Offenheit für heterogene Potentiale. Hinter dem Aufruf nach Offenheit für heterogene Potentiale verbirgt sich die Forderung nach Überwindung schulischer Normalitätsvorstellungen.

Aus dem Blick der Bildungswissenschaften ist eine Bereitschaft, die Position der jeweils anderen gelten zu lassen und verschiedene Lösungs- oder Entwicklungswege zuzulassen, aus mehreren Gründen geboten:

Lernen ist ein subjektiver Vorgang lehrt uns Klaus Holzkamp (1992), der Vater der Kritischen Psychologie und der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. Dieser Aspekt wird auch von der Bildungsgangdidaktik besonders stark betont. Authentizität von Schüler*innen-Handlungen im Unterricht können seitens der Lehrpersonen weder a priori vorausgesetzt noch im Prozess gesichert werden. „Unterrichtliche Aktivitäten subjektiv mit Sinn zu füllen und mit auch außerschulisch bedeutungsvollen Zielen und Interessen zu verknüpfen vermögen nur die Schüler

selbst“ (Hericks & Kunze 2008, 756). Eine völlige Determination des Lernens durch das Lehren ist auch beim besten Willen gar nicht möglich.

Bildung ist ein nicht abschließbarer, immer in Entwicklung begriffener Prozess lehrt uns Theodor Adorno (1959), einer der Hauptvertreter der Kritischen Theorie. Etliche Versuche, absolute „Wahrheiten“ zu beschwören und zu konservieren bezeichnet er als „Halbbildung“ (95). In der Halbbildung sieht Adorno das Gegenteil und die Gefahr für die „Bildung“. „Unbildung“, im Sinne von Abwesenheit von Wissen, berge diese Gefahr nicht, sondern sei durch eine Offenheit für Bildung geprägt. Adorno plädiert daher dafür, Bildung und Unbildung nicht als ein gegensätzliches Paar zu betrachten, sondern in ihrer produktiven Wechselwirkung. Bildung ist stets in Entwicklung begriffen. „[In] dem Augenblick, in dem es Bildung gibt, [gibt es] sie eigentlich schon nicht mehr. In ihrem Ursprung ist ihr Zerfall teleologisch bereits gesetzt“ (ebd., 104).

Erziehungsprozesse und -ergebnisse sind in ihrer Zukunftsdimension nicht eindeutig kalkulierbar, so wie nicht vorhergesagt werden kann, vor welchen Problemen zukünftige Generationen stehen werden, worauf uns Helmut Peukert (2000) hinweist. In der Lehrer*innenbildung von „heute“ bilden wir die Schüler*innen von „gestern“ zu jenen Professionellen aus, die „morgen“ Schüler*innen ausbilden werden, die in der Welt von „übermorgen“ leben werden (vgl. Peukert 1998; Peukert 2000). Wir haben keine Ahnung, vor welchen Problemen zukünftige Generationen stehen werden, um sie für diese vorzubereiten. Wir dürfen sie deshalb durch unsere Vorannahmen nicht einschränken. Vielmehr brauchen wir eine Pädagogik, die offen ist für Fragen, mehrerer Lösungsversuche und anderer Lösungswege.

Schule ist einer der „Hegemonieapparate“ (Gramsci 2012) bzw. „Disziplinarapparate“ (Foucault 1995), in denen Schüler*innen lernen sich als normal oder nicht-normal zu verstehen und somit zum Ausbau und zur Aufrechterhaltung der neuen Herrschaftsform beitragen. Diese wirkt nicht durch unmittelbare Repression und Unterdrückung, sondern durch Diskursformationen, Subjektivierungspraktiken und Selbstregulation, die nach Michel Foucault darauf abzielen, die Produktivität der individuellen Körper und ihre Verfügbarkeit zu steigern. Diese Normalisierung ist deshalb zwingend mit Verletzungen verbunden, da Körper gewaltvoll positioniert und einem umfassenden System der Normierung, Überwachung und Sanktionierung unterworfen werden. Da es kein Abseits der Macht gibt, ist für Foucault ein Entkommen nur partiell möglich. Erfolgen könnte dieses nur in pädagogischen Binnenverhältnissen (vgl. Gramsci 2004), die selbstkritische Auseinandersetzungen anregen, ohne sich selbst abseits zu stellen (vgl. Ivanova 2017).

3 Warum ist ein Verzicht auf schulische Normativitätsbestrebungen problematisch?

Die oben angeführten Argumente für die Anerkennung heterogener Potentiale oder für die Überwindung schulischer Normalitätsvorstellungen werden in pädagogischen Auseinandersetzungen manchmal als ein Plädoyer für den Verzicht lehrseitiger Einmischungen ausgelegt. So verweist Schönwiese (2015), dass unser Bildungssystem einer für die Moderne typischen Eigendynamik überlassen ist, bei der das Bedürfnis nach Bildung in einen Mangel an Bildung umgedeutet wird. Die Zuschreibung „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ sei nur eine Zuspitzung der allgemeinen Sicht auf Kinder, die davon ausgeht, dass Kinder auf vorgegebene Ziele hin gebildet werden müssen. Kinder seien aber, betont er, keine Mangelwesen. Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus der Motivationsforschung erscheint dieser Hinweis gut nachvollziehbar, denn es liegen zahlreiche Belege von den Effekten eines positiven Selbstwertgefühls oder einer Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf das Lernen vor. Urhahne u.a. (2010) zeigen beispielsweise in ihrer Studie, dass „unterschätzte“ Schüler*innen eine niedrigere Erfolgserwartung, ein geringeres Fähigkeits selbstkonzept und mehr Leistungsangst haben als „überschätzte“ Schüler*innen.

Um das sichtbare Ausmaß des Versagens und die damit einhergehenden negativen Effekte abzuschwächen¹, fordern manche Expert*innen aus dem bildungspolitischen Feld, dass nicht nur Fachnoten, sondern auch Verhaltensnoten bei der Leistungsbeurteilung berücksichtigt werden sollen. Andere plädieren für die Erhöhung der Eigenverantwortung der Lernenden. Nach Meyer und Jansen (2016) sollen in diesem Sinne die Schüler*innen nicht nur die Verantwortung für ihr eigenes Lernen, sondern sogar für die pädagogisch-diagnostische Feststellung übernehmen.

Diese Hinweise und Forderungen sind pädagogisch nachvollziehbar, bergen jedoch auch die Gefahr, dass Lehrpersonen ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag aus den Augen verlieren oder zur Verschärfung der Differenz beitragen, indem sie nach dem Prinzip der Lernzieldifferenz bestimmte Schüler*innen so akzeptieren, weniger Anforderungen an sie stellen oder ihnen mit niedrigeren Erwartungen begegnen. Die Folgen sind, dass Buben und Mädchen, Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) oder Kinder mit Migrationshintergrund unterschiedlich oder weniger gefordert werden.

So zeigen die Ergebnisse des Ländervergleichs für den Primarbereich des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen aus dem Jahr 2011, bei dem 1027 Kinder in 485 Regelschulen und 523 Kinder in 51 Förderschulen untersucht wurden, deutliche Unterschiede der Schülerschaft mit SPF in Regel- und Förderschulen.

1 Frey/Bonsen (2013) zeigen auf, welche Problematiken dies mit sich bringen würde.

len. Schüler*innen mit SPF, welche eine Regelschule besuchen, erzielen signifikant bessere Ergebnisse, sowohl bei dem verbalen als auch bei dem numerischen kognitiven Fähigkeitstest (vgl. Stanat u.a. 2012).

Auch die Leistungsdifferenzen zwischen Mädchen und Buben in Mathematik, Naturwissenschaft und Lesen, die in den PISA Ergebnissen, jedenfalls für Österreich und Deutschland, seit 17 Jahren sichtbar werden (vgl. Oberwimmer u.a. 2016), lassen vermuten, dass diese mit unterschiedlichen Erwartungen und Zuschreibungen konfrontiert sind. Dafür spricht auch die Tatsache, dass sich diese Leistungsunterschiede bei weitem nicht in diesem Ausmaß in den Noten widerspiegeln (vgl. Jungwirth 2012).

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Prinzip der Orientierung an individuellen Bezugsnormen problematisch werden kann, wenn es zur Stärkung von Differenzen führt. Ein ernsthafter Einsatz für eine Pädagogik, die dem Prinzip des selbstbestimmten und selbstgesteuerten Lernens verpflichtet ist, geht deshalb mit der Sorge einher, dass eine uneingeschränkte Offenheit für heterogene Potentiale gewisse Problematiken mit sich bringt (vgl. auch Haug 2013):

Prenzel (2012) warnt davor, dass bei „Beschränkung auf zieldifferentes Lernen im Zeichen der kindlichen Heterogenität und Freiheit“ Inklusion Gefahr liefe „Bildungsgerechtigkeit zu verfehlen, weil Zugänge zur Qualifikation in elementaren Kulturtechniken und damit zu Partizipation nicht mit Sicherheit gewährleistet“ (28) werden können;

„Lernen kann man [... zudem] auch Gefährliches, Bedrohliches und Schlechtes. Und selbst das Nützliche, das einer gelernt hat, kann er in den Dienst sittlich minderwertiger Tendenzen und Mächte stellen“ (Roth 1960, 190). Spätestens, wenn die „Freiheit“ einzelner Subjekte die „Freiheit“ anderer Subjekte einschränkt, ist zu hinterfragen, ob eine Pädagogik der Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität ihren Gerechtigkeitsansprüchen genügen kann, ohne sich einzumischen oder zumindest einzumischen zu versuchen.

Auch eine Pädagogik, die sich am Prinzip der Lernzieldifferenz orientiert, operiert nicht in einem machtfreien Raum. Mehr als die andere Pädagogik läuft sie aber Gefahr der Verschleierung der eigenen Fehler, Interessen und Machtstreben zu erliegen (vgl. Prenzel 2012).

Nicht zuletzt ist festzustellen, dass eine Pädagogik, welche eine pädagogische Wirksamkeit für nicht möglich oder eine pädagogische Einmischung für ethisch fraglich erachtet, sinnlos ist. Anders als Lernen, sind Lehren und Erziehen normative Tätigkeiten. Sie sind immer auf normative Ziele ausgerichtet.

Thomas Hoffmann (2018) problematisiert zudem jenen „Inklusionsmythos“ (71), bei dem suggeriert wird, dass hinsichtlich des Verhältnisses von Inklusion und Exklusion ein sozialer Fortschritt im Sinne von Abbau an Ungleichheit erkennbar sei und verweist auf die soziologische Exklusionsdebatte, die eine andere gesellschaftliche Wirklichkeit zeigt. Er warnt davor, dass wenn die Inklusions-

pädagogik sich auf die reine Anerkennung von Differenz zurückzieht, ohne das Differente hinsichtlich seiner Herkunft, Folgen und Wirkung zu benennen und zu verstehen, zur Propaganda wird. Deshalb plädiert er für eine gesellschaftstheoretische Fundierung des pädagogischen Inklusionsdiskurses.

4 Zwischen Überwindung schulischer Normalitätsvorstellungen und Sicherstellung pädagogischer Normativitätsbestrebungen

Die Forderung nach Anerkennung von Vielfalt darf also nicht missverstanden werden. Die angestrebte Überwindung schulischer Normalitätsvorstellungen darf nicht als Aufruf zum Verzicht auf Normorientierung gedeutet werden. Auch eine Pädagogik, die sich für Heterogenität und Anerkennung einsetzt, dient klaren pädagogischen Normativitätsbestrebungen. Eine Pädagogik, welche Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe für alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen sicherstellen möchte, verfolgt klare Ziele. Damit ihre Normativitätsbestrebungen nicht nur eine Intention bleiben, sondern auch den gewünschten Erfolg erzielen, ist es unumgänglich schulische Normalitätsvorstellungen abzubauen, ohne in eine pluralistische Ignoranz zu verfallen. Auch die inklusive Pädagogik ist aufgerufen Bildungsstandards zu formulieren und Bildungsziele im Auge zu behalten. Mehr als eine nicht inklusive Pädagogik ist sie aufgefordert, die Perspektive der Lernenden zu beachten, denn „Bildung bleibt ein gewagter, offener, stets gefährdeter und korrekturbedürftiger Prozess“ (Peukert 1998, S. 28; vgl. auch Freire 1973).

Die Perspektive der Lernenden zu beachten, ist im Kontext widersprüchlicher schulischer Anforderungen keine einfache Aufgabe. Wie Käte Meyer-Drawe vermerkt, handelt sich dabei um eine Hausforderung auf allen Stufen des Lehrens:

„Der Lernende sieht nicht nichts, er sieht aber auch nicht alles. Er sieht die Dinge anders. Diese andere Sicht der Dinge wiederzugewinnen, ist eine schwierige und unabschließbare Aufgabe auf allen Stufen des Lehrens.“ (Meyer-Drawe 1987, S. 72)

Auf der Ebene der Unterrichtsplanung, bei der Formulierung von Aufgaben und Anleitung von pädagogischen Interventionen ist diese „andere Sicht“ unverzichtbar. Sie wahrzunehmen und richtig einzuordnen, ist Aufgabe der Lernprozessdiagnostik. Das kann vermutlich nur dann gelingen, wenn die Lehrpersonen es schaffen, klare Vorstellungen von den großen pädagogischen Zielen nicht aus den Augen zu verlieren und eine Sensibilität für ihre Überprüfung entwickeln. Nur dann kann es ihnen gelingen, auch im Kontext selbstbestimmter Lernziele und trotz Offenheit für Heterogenität, Schwierigkeiten wie Potentiale zu erkennen, um die entsprechenden pädagogischen Maßnahmen einzuleiten.

Damit die inklusive Schule ihr emanzipatorisches Potential entfalten kann, muss ein Modus gefunden werden, der ein personalisiertes Verständnis von Lernen mit einer primär normorientierten Feststellung und Rückmeldung verbinden kann. Hoffmann (2016) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass eine entwicklungsorientierte Didaktik für alle Kinder und Jugendlichen „sowohl einer psychologisch wie soziologisch fundierten Theorie des Lernsubjekts als auch einer entsprechenden Theorie des Lerngegenstands“ (107) bedarf. Bisherige didaktische Modelle können diesen Anspruch nur zum Teil einlösen und sind im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion durch Widersprüche geprägt (vgl. Hoffmann 2018).

Wenn das persönliche Lernen der einzelnen in den Vordergrund des Unterrichts gerückt wird, gilt es, nicht die Person an das System anzupassen, sondern umgekehrt, das System an die Person. Das leitende Motto ist der Verweis, dass sich das Lehren erst im Lernen der Schüler*innen vollzieht (vgl. Meyer-Drawe 1987; Schratz & Westfall-Greiter 2010). Erhöht ist die Aufmerksamkeit nicht für das, was lehrseits passiert (wie wird unterrichtet), sondern für das, was lernseits passiert (was wird gelernt).

Literatur

- Adorno, T. W. (1959): Theorie der Halbbildung. In: T. W. Adorno: Gesammelte Schriften 8, Soziologische Schriften 1, hrsg. von R. Tiedemann. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1980, 93-121.
- Foucault, M. (1995): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Frey, K. A. & Bonsen, M. (2013): Zur Diskussion von Kopfnoten als „Chance“ für Schüler mit schlechten Fachnoten. In: K. Schwippert, M. Bonsen & N. Berkemeyer (Hrsg.): Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos. Münster: Waxmann, 91-109.
- Gramsci, A. (2004): Erziehung und Bildung. Gramsci-Reader, hrsg. von A. Merckens. Hamburg: Argument.
- Gramsci, A. (2012): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Hamburg: Argument.
- Haug, F. (2013): Lernen lehren und Lehren lernen. In: Forum Kritische Psychologie 57, 34-62.
- Hericks, U. & Kunze, I. (2008): Forschung zu Didaktik und Curriculum. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, 747-778.
- Hoffmann, T. (2016): Entwicklungsorientierte Begründungen der Didaktik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In: O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.): Didaktik und Differenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 91-110.
- Hoffmann, T. (2018): Inklusive Schule, exklusive Gesellschaft? Soziologische Lesarten von Inklusion und Exklusion. In: S. Gingelmaier & K. Müller (Hrsg.): Inklusion aus schulpädagogischer Sicht. Weinheim und Basel: Beltz, S. 54-77.
- Holzcamp, K. (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: K. H. Braun & K. Wetzel (Red.) „Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln“ – Bericht von der 6. Internationalen Ferien Universität Kritische Psychologie, 24.-29.2.1992 in Wien. Marburg: Verlag Arbeit und Gesellschaft, 91-113.
- Ivanova, M. (2017): Umgang der Migrationsanderen mit rassistischen Zugehörigkeitsordnungen. Strategien, Wirkungsweisen und Implikationen für die Bildungsarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Jungwirth, H. (2012): Genderkompetenz im Mathematikunterricht. Fachdidaktische Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer. Klagenfurt: IMST, Inst. f. Unterrichts- u. Schulentwicklung.
- Link, J. (1999): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meyer, M. & Jansen, Ch. (2016): Schulische Diagnostik. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer-Drawe, K. (1987): Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden. In: W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Königstein: Athenäum Hain Hanstein, 63-73.
- Oberwimmer, Konrad; Bruneforth, Michael; Siegle, Thilo; Vogtenhuber, Stefan; Lassnigg, Lorenz; Schmich, Juliane et al. (2016): Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In: Michael Bruneforth, Lorenz Lassnigg, Stefan Vogtenhuber, Claudia Schreiner und Simone Breit (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015 Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, 129-194.
- Peukert, H. (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: M. A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen: Leske + Budrich, 17-29.
- Peukert, H. (2000): Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (4), 507-524.
- Prenzel, A. (2012): Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? – Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: S. Seitz, N.-K. Finnern, N. Korff und K. Scheidt (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 16-31.
- Roth, H. (1960): Psychologie des Lernens und Unterrichtens. In: H. Roth: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957-1967, hrsg. von H. Tierisch & H. Tütken. Hannover: Hermann Schroedel, 1967, 162-192.
- Schönwiese, V. (2015): Die Schule nicht seiner institutionellen Eigendynamik überlassen. Ergänzender Kommentar zum Text von Annedore Prenzel „Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung“. Erwägen-Wissen-Ethik (EWE), Forum für Erwägungskultur. Universität Paderborn.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010): Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. In: Journal für Schulentwicklung 12 (1), 18-31.
- Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K. & Richter, D. (Hrsg.) (2012): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster: Waxmann.
- Urhahne, D., Zhou, J., Stobbe, M., Chao, S.-H.; Zhu, M. & Shi, J. (2010): Motivationale und affektive Merkmale unterschätzter Schüler. Ein Beitrag zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 24 (3-4), 275-288.

Ulrike Schildmann

Inklusive Pädagogik zwischen flexibelnormalistischen und transnormalistischen (Diskurs-)Strategien. Normalismustheoretische Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen

Abstract

Der bildungspolitische Streit um die flächendeckende Einführung einer Inklusiven Pädagogik verläuft kaum noch zwischen protonormalistischen und flexibelnormalistischen, sondern vielmehr zwischen flexibelnormalistischen und transnormalistischen Positionen. Der Beitrag orientiert sich an zentralen theoretischen Annahmen der Normalismusforschung (vgl. Link 1997, 2002; Schildmann 2004, 2009). Auf dieser Basis werden politische Positionen und wissenschaftliche Ansätze der Allgemeinen Pädagogik, Sonderpädagogik sowie Inklusiven Pädagogik miteinander verglichen und theoriegeleitet interpretiert.

Einleitung

Vor dem Hintergrund des Spannungsfeldes zwischen Normalität und Diversität konzentriert sich der vorliegende Beitrag v.a. auf die politische und wissenschaftliche Diskursstrategie des „Normalismus“, mit der sich die Verfasserin seit Mitte der 1990er Jahre – in enger Kooperation mit Jürgen Link und mit dessen Werk „Versuch über den Normalismus. Wie Normalität hergestellt wird“ (1997) – wissenschaftlich auseinandergesetzt hat (vgl. Schildmann 1997, 2004, 2009). Die Analyse einzelner Aspekte der Inklusiven Pädagogik, in deren Rahmen u.a. die Konstruktion von Diversität als zentral anzusehen ist, wird mit dem wissenschaftlichen Instrumentarium der Normalismustheorie durchgeführt (vgl. exemplarisch Schildmann 2017). Auf drei normalismusanalytische Aspekte soll im Folgenden näher eingegangen werden: auf das Verhältnis zwischen Normalität und Normativität, auf die Konstruktion von Normalisierung sowie auf das Spannungsfeld zwischen flexiblem Normalismus und Transnormalismus.

1 Zum Verhältnis zwischen Normativität und Normalität oder: „Wieso ist die Norm nicht enorm in Form?“ (Link 2001)

Diese Frage, mit der Jürgen Link 2001 in einem ganz anderen politischen Zusammenhang einen seiner Artikel überschrieb, führt direkt ins Thema ein: Es geht in diesem ersten Abschnitt bezogen auf die Inklusiv Pädagogik um Norm – Normativität – Normalität. Diese Begriffe werden zunächst kurz erläutert und anschließend auf den fachlichen Zusammenhang des Beitrags angewendet:

Aus dem lateinischen Begriff ‚norma‘ (rechter Winkel oder metaphorisch Regel; schon bei Cicero zu finden) entstanden „im wissenschaftlichen Neulateinischen Derivate wie *normalis*, *normativus* und seit dem 18. Jahrhundert volkssprachliche Äquivalente wie *Norm*, *normal* und *normativ*“ (Link 2002, 538). Ab Mitte des 18. Jahrhunderts trennten sich die Bedeutungen von Normativität und Normalität voneinander: *Norm* und *Normativität* waren vermehrt im juristischen Diskurs zu finden, *Normalität* zunächst im Sinne von Muster, Standard u.ä. (vor allem in der Medizin, aber auch in der Pädagogik) und seit dem 1. Weltkrieg im Sinne von Normal-Machen (einer Situation oder einer Subjektivität; vgl. Link 2002, 538 f.). *Normalität* im Sinne der Normalismustheorie ist „eine moderne und okzidentale Besonderheit, die sowohl hochdynamisch-industrielle wie auch flächendeckend verdatete Gesellschaften voraussetzt“ (Link 2001, 48, zit.n. Schildmann 2009, 204). Während also die in allen Gesellschaften vorfindbare *Normativität* beschreibt, was in einer Gesellschaft als grundsätzlich richtig oder falsch, akzeptabel oder inakzeptabel gilt und damit präskriptive Funktion hat, beschreibt die *Normalität* – im Wesentlichen postskriptiv – gesellschaftliche Realitäten: wie verhalten sich die Mitglieder der Gesellschaft, wie passen sie sich immer wieder neuen Entwicklungen und Herausforderungen an, wie positioniert sich die Mehrheit der Gesellschaft gegenüber sozialen Neuerungen und Gefahren (Chancen und Risiken)?

Im thematischen Zusammenhang des vorliegenden Beitrages spielen Verhältnisse zwischen Normativität und Normalität eine wichtige Rolle: Die Einführung einer Inklusiven Pädagogik geschieht – seit der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) 2006/2009 – im *Spannungsfeld zwischen Normativität und Normalität*. Dabei wird die Ebene der Normativität repräsentiert durch die UN-BRK, einschließlich ihrer rechtlichen Vorgaben: Sie definiert Inklusiv Bildung als Menschenrecht (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2017, 1) und sie ist rechtlich bindend für all die Staaten, die sich zur praktischen Umsetzung der Konvention verpflichtet haben. Die regelmäßigen Staatenberichte dienen dem Nachweis darüber, ob und inwieweit sich ein Staat an seine rechtliche Verpflichtung hält, die Anforderungen in angemessener Zeit umzusetzen. Dieser rechtlichen Verpflichtung und damit der normativen Seite von Inklusion stehen in Deutschland auf Seiten der Normalität einige, sehr stabile, politische

Konstruktionen und Traditionen entgegen: Vor allem auf Grund der Kulturhoheit der Bundesländer, aber auch des gewachsenen hierarchischen Bildungswesens, ist eine einheitliche Umgestaltung in Richtung einer Inklusiven Pädagogik erheblich erschwert. So spricht die Monitoring-Stelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte davon, dass die deutschen Bundesländer „weit bis extrem weit“ hinter den völkerrechtlichen Erwartungen zurückblieben, u.a. weil ihnen ein „Gesamtkonzept zum Aufbau eines inklusiven Schulsystems“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2017, 3) noch fehle. Die Exklusionsquote von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf habe sich zwischen 2008/09 und 2015/16 nur um 0,48 % (von 4,92 hin zu 4,44 %) verringert, so das Institut (2017, 3). Es verweist in diesem Zusammenhang ebenfalls auf die Bemerkung des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2016, Bemerkung Nr. 4), „dass Staaten, die neben dem regulären Schulsystem ein Sonder- oder Förderschulsystem weiter aufrecht erhalten, die Verpflichtung zur Schaffung eines inklusiven Systems nicht erfüllen“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2017, 3). Damit zeigt sich an dieser Stelle zusammengefasst: Normativität und Normalität klaffen in Deutschland (noch) weit auseinander.

2 Normalisierung: Inklusion, ein neues „Normalisierungsprinzip“?

Für die Etablierung einer umfassenden inklusiven Pädagogik spielt auch der Begriff der *Normalisierung* eine erwähnenswerte Rolle. Diesen Begriff verwendet die Verfasserin des vorliegenden Beitrages jedoch – anders als die Veranstalter*innen der 32. IFO – nicht im Sinne von „wirkmächtigen Barrieren“, die sich als „quasi natürlich und dadurch schwer überwindbar“ (Call for Papers der 32. IFO, 1) darstellen, sondern vielmehr – im normalismustheoretischen Sinne nach Link (1997, 2002) – als *graduelle Verschiebung normalistischer Grenzen*, und zwar entweder innerhalb einer der beiden zentralen normalistischen Strategien, des Protonormalismus bzw. des flexiblen Normalismus, oder zwischen diesen. Genau in diesem Sinne sei hier an die erste große behindertenpolitische Reformstrategie nach dem 2. Weltkrieg erinnert, die unter dem Begriff „Normalisierungsprinzip“ in die Geschichte einging (vgl. ausführlich Schildmann 1997). Normalismustheoretisch gesehen war das „Normalisierungsprinzip“ eine Strategie zur Überwindung des totalen (v.a. institutionellen) Ausschlusses behinderter Menschen aus dem gesellschaftlichen Leben zugunsten von deren flexibler Einbeziehung in das normale (durchschnittliche) Leben der Mehrheitsgesellschaft, wofür der Schwede Bengt Nirje acht Leitlinien entwickelte, durch deren Verbreitung er international bekannt wurde (vgl. zusammenfassend Nirje 1994).

Auch im Zusammenhang mit der Inklusiven Pädagogik ist der Aspekt der Normalisierung als durchaus relevant zu bezeichnen; denn die juristischen Vorgaben im Rahmen der UN-BRK müssen umgesetzt werden, das Bildungssystem muss sich an die neuen Anforderungen (s.o.) anpassen. Aber geht es dabei wirklich (nur) um *graduelle* Verschiebungen zwischen unterschiedlichen normalistischen Positionen auf dem Feld von (Behinderten-)Politik und (Behinderten-)Pädagogik, wie dies gelegentlich den Eindruck macht, oder aber vielmehr um eine *grundsätzliche* Neuorientierung des gesellschaftlichen Umgangs mit Behinderung und mit der (gemeinsamen) Erziehung und Bildung *aller* Kinder und Jugendlichen unter vergleichbaren, qualitativ hochwertigen Lern- und Arbeitsbedingungen? Hier wird ein handfester Streitpunkt zwischen unterschiedlichen normalistischen Positionen sichtbar, der im nächsten Kapitel an einzelnen Beispielen dargestellt und diskutiert wird.

3 Diesseits des Protonormalismus: Inklusive Pädagogik im Spannungsfeld zwischen flexiblem Normalismus und Transnormalismus

Der bildungspolitische Streit um die flächendeckende Einführung einer Inklusiven Pädagogik verläuft, so die hier vertretene These, heute im Wesentlichen nicht mehr, wie z.B. noch beim Kampf um die Integrationspädagogik seit den 1970er Jahren zwischen protonormalistischen und radikal flexibel-/transnormalistischen, sondern eindeutig zwischen flexibelnormalistischen und transnormalistischen Positionen. An dieser Stelle erscheint zunächst eine kurze Erläuterung zu den normalismusanalytischen Strategien Protonormalismus, flexibler Normalismus und Transnormalismus angebracht:

Im Laufe der Geschichte haben sich zwei grundlegende Strategien des Normalismus herausgebildet, der *Protonormalismus* und der *flexible Normalismus*: Die *protonormalistische Strategie* arbeitet mit möglichst fixen und engen Grenzzonen. Die dazu gehörige Subjektivierungstaktik besteht in Außenlenkung, Abrichtung, Dressur, Disziplinierung (vgl. Link 2002, 541 f.). Der protonormalistischen Strategie gegenüber dient die *flexibelnormalistische Strategie* dazu, Normalitätsgrenzen flexibel zu halten und breite Übergangszonen (Risikobereiche, borderlines) zwischen Normalität und Abweichung zuzulassen. Diese Strategie setzt auf die Autonomie der Subjekte, sich selbst zu normalisieren (vgl. Link 2002, 542). Die beiden Strategien des Normalismus gehören zusammen, sie können sich – je nach gesellschaftlichen Entwicklungen – gegenseitig ablösen. Außerhalb oder am Rande dieser Konstruktionen ist eine dritte Strategie angesiedelt, die Jürgen Link als Transnormalismus bezeichnet:

„Die Zonen möglicher transnormalistischer Exploration lagen und liegen stets uneindeutig und unentschieden in einer Art Schwebezustand an der Grenze des flexiblen Normalismus, in den zurück sie jederzeit ‚gefloater‘ werden konnten und können“ (Link 1997, 33).

Während Jürgen Link den Transnormalismus nur am Rande erwähnt, weil dieser nicht den Normalismus in seinem Kern charakterisiere, sondern eher einen Ausweg daraus avisiere, kann gerade diese dritte Strategie für die integrative/inklusive Pädagogik als zielführend betrachtet werden, wie v.a. Sabine Lingenauber (2003) exemplarisch nachgewiesen hat. Denn dieser pädagogischen Reformbewegung geht es v.a. darum, Auswege aus der herrschenden Normalität – konkret v.a. aus der vergleichenden Leistungsmessung und aus dem hierarchisch gegliederten Schulwesen – zu finden.

Aber wo liegen nun die pädagogischen und bildungspolitischen Streitpunkte bei der Einführung einer Inklusiven Pädagogik? Nach Eindruck der Verfasserin dieses Beitrages hat, normalismusanalytisch gesehen, mit der Weiterentwicklung von der integrativen hin zur inklusiven Pädagogik, v.a. auch vor dem Hintergrund der UN-BRK, eine Verschiebung zwischen den vorherrschenden Positionen stattgefunden. Trafen in der Integrationspädagogik seit den 1970er Jahren noch protonormalistische Positionen der Regel- und der Sonderpädagogik auf der einen Seite mit radikal flexibel- bzw. transnormalistischen Positionen der Integrationspädagogik auf der anderen Seite aufeinander, so machen sich – vor dem Hintergrund der Anforderungen der UN-BRK – Regel- und Sonderpädagogik heute flexibel normalistische (statt wie früher: protonormalistische) Positionen zu eigen. Sie sehen nicht mehr die besondere Förderung behinderter Kinder in eigens für diese eingerichteten Sondereinrichtungen als „Normalfall“ an, sondern halten *auch* (aber nicht nur) die gemeinsame Förderung behinderter Kinder mit nicht behinderten Kindern für möglich. Eine vergleichbare Entwicklung spiegelt sich auch im Mainstream der Bildungspolitik wider. Anders auf Seiten der inklusiven Pädagogik: Hier sind – ganz in der Tradition der integrativen Pädagogik – die politischen und wissenschaftlichen *Diskurs*strategien mehr oder weniger stabil transnormalistisch geblieben und haben sich – mit Unterstützung der UN-BRK – v.a. immanent weiterentwickelt. Für einen Vergleich der Positionen heißt das: Die traditionelle Regel- und Sonderpädagogik mussten vor dem Hintergrund der UN-BRK ihre Positionen gründlich überdenken und weiterentwickeln, auch wenn dies noch nicht in dem Maße erfolgt ist, wie von den neuen rechtlichen Vorgaben gefordert (s.o. die Einschätzung des Instituts für Menschenrechte). Die Reformstrategien der Integrativen und der aus ihr entstandenen Inklusiven Pädagogik wurden dagegen durch die neuen rechtlichen Vorgaben bestärkt. Aber trotz der UN-BRK im Rücken muss um jede Veränderung in Richtung Inklusion gekämpft werden. An folgenden (Einzel-)Beispielen soll dargelegt werden, mit

welchen normalistischen (Gegen-) Positionen auf dem Feld von Bildungspolitik und Pädagogik sich die Inklusive Pädagogik auseinanderzusetzen hat:

Auch heute noch scheint es in der Bildungspolitik gesellschaftsfähig zu sein, dass der Kultusminister eines deutschen Bundeslandes die bisherigen Anstrengungen hin zu einer Inklusiven Pädagogik nicht nur kritisiert, sondern sogar für z.T. gescheitert erklärt und deshalb neue Konzeptionen zur „Weiterentwicklung der Förderschulen“ vorlegt (vgl. exemplarisch Marco Tullner, Kultusminister von Sachsen-Anhalt im Spiegel-Interview 2017, 51). Seinen Äußerungen ist zwar keine rigide protonormalistische Position zu entnehmen, aber eine durch und durch flexibelnormalistische, die den Erhalt der besonderen Schulen für behinderte Kinder fordert, statt sich der Einwände gegen die kritikwürdige Praxis der Inklusion zu stellen und – als Kultusminister – auf die Überwindung festgestellter Mängel hinzuwirken.

Ähnlich wie die politische Position des o.g. Bildungsministers können auch diskursive Neu-Positionierungen innerhalb der Sonderpädagogik als durch und durch flexibelnormalistisch verstanden werden, wie etwa dem 2016 erschienenen Buch „Inklusion. Vision und Wirklichkeit“ von Sieglind Ellger-Rüttgardt zu entnehmen ist: weg von der früheren institutionellen Trennung zwischen Regel- und Sonderschulen hin zu einer möglichst gemeinsamen Erziehung und Unterrichtung aller (nicht behinderten und behinderten) Kinder und Jugendlichen, allerdings ohne das Sonderschulwesen gänzlich aufzugeben. Die UN-BRK interpretiert die Autorin folgendermaßen: „An keiner Stelle der Konvention findet sich die Forderung nach Abschaffung von Sonderschulen – eine Feststellung, die angesichts fachlicher Interpretationen und Behauptungen in der deutschen Debatte um die inklusive Schule zu unterstreichen ist“ (Ellger-Rüttgardt 2016, 38).

Auch Äußerungen aus dem Feld der Allgemeinen Erziehungswissenschaften, die sich dem „Umgang mit Heterogenität“ im Bildungswesen widmen, klingen – gemessen an den Ansprüchen der Inklusiven Pädagogik – noch relativ abwartend und damit flexibelnormalistisch, wie folgende zwei Beispiele zeigen:

„Heterogenität wurde allmählich als Realität anerkannt – und als Chance“ (Faulstich-Wieland 2017, 3).

„Heterogenität soll nicht länger als Problem, sondern als Potential für Bildungsprozesse *aller* wahrgenommen werden (Gomalla 2017, 63).

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass auch folgende Fragen weiterhin strittig sind:

- Geht es bei der Einführung einer flächendeckenden Inklusiven Pädagogik nur um die Eingliederung von Jungen und Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Regelschulen und dies ggf. noch in einer bestimmten Reihenfolge (LES zuerst – andere später)? Das wäre im engeren Sinne flexibel nor-

malistisch und würde dem Normalisierungsprinzip entsprechen. Oder geht es um eine neue Pädagogik für ALLE Kinder unter Berücksichtigung aller möglichen sozialen Ungleichheitslagen, wie sie auch in dem von Jürgen Budde und Merle Hummrich geprägten Begriff der „reflexiven Inklusion“ (Budde/Hummrich 2015, vgl. dazu Schildmann 2016) zum Ausdruck kommt? Das wäre eine transnormalistische Positionierung in Anlehnung an ein menschenrechtliches Verständnis von Inklusion.

- Und kann die UN-BRK umgesetzt werden unter Beibehaltung des traditionell hierarchisch gegliederten Bildungswesens (vor allem abzulesen am gestuften Schulsystem vom Gymnasium bis hin zur Sonderschule für geistig behinderte Kinder) oder erfordert deren Umsetzung auch EINE Schule für ALLE Kinder? Auch hier stehen sich heute v.a. flexibelnormalistische und transnormalistische Positionen gegenüber.

Schluss

Die sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Pädagogik anzutreffenden Positionen und Streitpunkte spiegeln unterschiedliche normalistische Positionierungen der verschiedenen gesellschaftlichen und professionellen Interessengruppen wider. Nach Auffassung der Verfasserin dieses Beitrags kann das hier ausschnittsweise vorgestellte normalismusanalytische Instrumentarium dazu beitragen, die zentralen Streitpunkte der Inklusionsdebatte zu analysieren, um schließlich das Bildungssystem so umbauen zu können, dass es den eingegangenen Verpflichtungen gegenüber der UN-BRK entspricht und eine gemeinsame, qualitativ hochwertige Bildung ALLER Kinder und Jugendlichen ermöglicht.

Literatur

- Budde, J. & Hummrich, M. (2015): Intersektionalität und reflexive Inklusion. In: Sonderpädagogische Förderung heute 60 (2), 165-175.
- Der Spiegel/Olbrisch, M. (2017): „Idee aus dem Elfenbeinturm“. Kultusminister Marco Tullner erklärt den bisherigen Weg der Inklusion für gescheitert, Nr. 52, 51.
- Deutsches Institut für Menschenrechte, Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention (2017): Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Warum es die inklusive Schule für alle geben muss. Berlin: Inst. f. Menschenrechte.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2016): Inklusion. Vision und Wirklichkeit, Stuttgart: Kohlhammer.
- Erziehung & Wissenschaft/Dilk, A. (2017): Dialog. Vier Generationen Bildung (Interviews mit H. Faulstich-Wieland u.a.). 3, 1-4.
- Gomalla, M. (2017): Strukturelle Veränderungen der regulären schulischen Institutionen in Richtung sozialer Gerechtigkeit? Spannungsverhältnisse zwischen Neuer Steuerung und Inklusion. In: Laubenstein, D. & Scheer, D. (Hrsg.): Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 63-82.

- Lingenauber, S. (2003): Integration, Normalität und Behinderung. Eine normalismustheoretische Analyse der Werke (1970-2000) von Hans Eberwein und Georg Feuser. Opladen: Leske + Budrich.
- Link, J. (1997): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität hergestellt wird. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Link, J. (2001): Wieso ist die Norm nicht enorm in Form? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ), Nr. 176, 48.
- Link, J. (2002): Normal/Normalität/Normalismus. In: Barck, K.-H., Fontius, M., Schlenstedt, D., Steinwachs, B. & Wolfzettel, F.: (Hrsg.): Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden. Band 4, Stuttgart/Weimar: Metzler, 538-562.
- Nirje, B. (1994): Das Normalisierungsprinzip – 25 Jahre danach. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 63 (1)12-35.
- Schildmann, U. (1997): Integrationspädagogik und Normalisierungsprinzip – ein kritischer Vergleich. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 48 (3) 90-96.
- Schildmann, U. (2004): Normalismusforschung über Behinderung und Geschlecht. Eine empirische Untersuchung der Werke von Barbara Rohr und Annedore Prengel. Opladen: Leske + Budrich.
- Schildmann, U. (2009): Normalität. In: Dederich, M. & Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 2, Stuttgart: Kohlhammer, 204-208.
- Schildmann, U. (2016): Von der (reflexiven) Koedukation zur (reflexiven) Inklusion – ein Hürdenlauf der besonderen Art. In: Budde, J., Offe, S. & Tervooren, A. (Hrsg.): Das Geschlecht der Inklusion. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft Band 12, 75-95.
- Schildmann, U. (2017): Leistung in der Inklusiven Pädagogik – normalismustheoretisch reflektiert. In: Lütje-Klose, B., Boger, M.-A., Hopmann, B. & Neumann, Ph. (Hrsg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Bd. 1, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 83-90.

Sebastian Möller-Dreischer

Zur Möglichkeit des Verzichts auf Normalitätskonstruktionen – Transnormalistische Strategien im Kontext Inklusiver Pädagogik

Abstract

Vor dem Hintergrund der Normalismustheorie (Link 1999) und insbesondere der Strategie des Transnormalismus (Link 2013, Lingenauber 2003) reflektiert der vorliegende Beitrag kritisch (Un-)Möglichkeiten eines Verzichts auf Normalitätskonstruktionen anhand aktueller gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen.

Ausgangspunkt des folgenden Beitrags ist das im Titel des vorliegenden Bandes aufgegriffene Spannungsverhältnis zwischen Normalität und Diversität:

„Normalisierungen scheinen uns so selbstverständlich, dass sie quasi als natürlich angesehen werden und damit unüberwindbar erscheinen. Sie behindern die Weiterentwicklung einer inklusiven Gesellschaft, denn Normalität ist auf die Setzung von Grenzen angewiesen, die vollständige Anerkennung von Diversität jedoch bedeutet den Verzicht auf Normalitätskonstruktionen.“ (Call for Papers)

Damit stehen zwei Fragen im Mittelpunkt:

- Kann grundsätzlich auf Normalitätskonstruktionen verzichtet werden?
- Welche Rahmenbedingungen sind für Alternativen jenseits einer vom Durchschnitt geprägten Normalität notwendig?

Die Beantwortung dieser Fragen erfolgt vor allem unter Einbeziehung des Theorieentwurfs des Normalismus (Link 1999) mit einem Schwerpunkt auf einer Auseinandersetzung mit der als ‚Transnormalismus‘ (Link 1999, 33, ders. 2013, 235) bezeichneten Strategie. Diese Strategie zeigt Potenziale einer Überwindung des Normalitätskomplexes und der diesem innewohnenden Grenzen auf. Im Feld der Integrations-/Inklusionsforschung ist insbesondere von Sabine Lingenauber (2003) im Zusammenhang mit der Analyse theoriebildender Texte auf diese Strategie verwiesen worden.

Im Beitrag erfolgt eine kurze Einführung zu Normalismus und Normalität, wobei exemplarische bildungspolitische Entwicklungen im Bereich des Gemeinsamen Lernens betrachtet werden. Im Anschluss werden Prämissen sog. transnormalistischer Konzepte skizziert, die vor allem Hinweise für Voraussetzungen alternativer,

transnormalistischer Normalitätskonstruktionen zu geben vermögen. Abschließend werden makrosoziologische Beobachtungen zur „Quantifizierung des Sozialen“ (Mau 2017) herangezogen, auf deren Grundlage ein Fazit zu Chancen und Grenzen eines Verzichts auf Normalitätskonstruktionen gezogen wird.

1 Normalismus: Normalität als diskurstragende Kategorie

Der Begriff der Normalität wird in unterschiedlichsten Alltagssprachlichen wie auch fachlichen Diskursen verwendet, jedoch ist dabei das Verständnis seiner Bedeutung höchst unterschiedlich.

Deutlich wird dies im Zusammenhang eines häufig verwendeten Zitats, das auf Behinderung und Normalität verweist und aus einer vielbeachteten Rede Richard von Weizsäckers stammt:

„Es ist normal, verschieden zu sein. Es gibt keine Norm für das Menschsein. Manche Menschen sind blind oder taub, andere haben Lernschwierigkeiten, eine geistige oder körperliche Behinderung – aber es gibt auch Menschen ohne Humor, ewige Pessimisten, unsoziale oder sogar gewalttätige Männer und Frauen.“ (Weizsäcker 1993)¹

Aus heutiger Sicht und aus der Perspektive Inklusiver Pädagogik ist an diesem Zitat insbesondere als bemerkenswert hervorzuheben, dass Behinderung nur eine der hier benannten Kategorien darstellt und verschiedene weitere Kategorien (Humor, Pessimismus, Soziabilität, Gewalttätigkeit) benannt werden, bei denen Normalität ebenfalls eine Rolle spielt. Das Beispiel zeigt insbesondere in seiner normativen Ausrichtung ein bis heute währendes Dilemma auf: wenn Behinderung bereits Normalität (gewesen) wäre, bräuhete es dieses Postulat nicht. Somit verweist die Aussage von Weizäckers auf die Möglichkeit, dass Normalitäten und deren Grenzen verändert werden können, dass aber (rückblickend betrachtet) noch eine andere Normalität existiere:

„Worte und Bilder bestimmen unser Denken. [...] Entscheidend ist, dass sie uns helfen zu lernen. Was wir zu lernen haben, ist so schwer und doch so einfach und klar: Es ist normal, verschieden zu sein.“ (ebd.)

Auch im Kontext Inklusiver Pädagogik taucht der Begriff der Normalität prominent auf. So wird mit Blick auf das sog. Stufenmodell der Inklusion postuliert, Vielfalt müsse auf der Stufe der Inklusion „normal“ werden.

¹ Hier handelt es sich um eine prominente Verwendung des Zitats „Es ist normal, verschieden zu sein“ aus dem Jahr 1993. Sabine Lingenauber (2013, 61) weist darauf hin, dass diese Aussage bereits zu früheren Zeitpunkten (1977, 1987) getroffen wurde.

„In der Phase der Inklusion verlieren die Kinder mit Behinderungen ihren besonderen Status der Andersartigkeit. Vielfalt ist normal, alle Kinder sind unterschiedlich, anders, einzigartig, individuell.“ (Wocken 2011, 72)

Die beiden eingeführten Beispiele zeigen den diskurstragenden Gebrauch des Begriffes ‚normal‘ bzw. des Komplexes der Normalität.

„Diskurstragende Kategorien sind solche, durch deren ‚Entfernung‘ – wenn man sie sozusagen aus dem betreffenden Diskurs ‚herauszöge‘ wie die Stahlteile aus einer Betonkonstruktion – der betreffende Diskurs nicht länger ‚halten‘ könnte und in sich zusammenbräche wie ein Kartenhaus.“ (Link 1999, 16)

Normalität wirft damit aus der Perspektive des Normalismus die grundsätzliche Frage auf, ob ein Verzicht auf Normalitätskonstruktionen überhaupt möglich sein kann. Für die weitere Betrachtung sollen hier Annahmen des Normalismus kurz skizziert werden:

- Normalismus ist untrennbar mit der Dynamik der Postmoderne verbundenes Phänomen (Link 1999, 313)
- moderne Gesellschaften unterliegen dem „Willen zum Wachstum“ sowie dem „Willen zur Normalität“ (Link 2013, 237)
- Diskontinuitäten, z.B. aufgrund von Pluralisierung und Ausdifferenzierung, erzeugen eine sog. ‚Denormalisierungsangst‘ (vor Überschreitung der Normalitätsgrenze oder vor einem Bruch des Kontinuums (Link 2013, 64))
- Grundlage für eine ver-sichernde Orientierung in Bezug auf die Selbstnormalisierung der einzelnen Subjekte ist eine massenhafte Verdattung und eine Orientierung am Durchschnitt (Link 2013, 31)

Ein wesentliches Merkmal des Normalismus ist, dass immer nur retrospektiv auf der Basis verschiedener Diskurse festgestellt werden kann, welche Definition von Normalität besteht. Dabei handelt es sich beim Normalismus um ein komplexes Gefüge unterschiedlichster Normalitäten, denn verschiedene Spezialdiskurse bringen dabei unterschiedliche Definitionen von Normalität hervor.

„Es gibt nicht die Normalität, sondern unterschiedliche Normalitätsvorstellungen werden durch Diskurse erst hergestellt. Was unter Normalität und Anormalität (in diesem Zusammenhang: Behinderung) verstanden wird, unterliegt also einer fortwährenden Diskussion. Anders ausgedrückt: Die Frage, wer normal und wer behindert ist, wird in verschiedenen Diskursen ständig neu beantwortet [...]. Der sonderpädagogische Diskurs produziert beispielsweise eine Normalitätskategorie, die sich von der des integrationspädagogischen unterscheidet.“ (Lingenauber 2013, 60).

Innerhalb des Normalismus gibt es zwei untrennbar miteinander verbundene Strategien, den *Protonormalismus*, der durch eine maximale Komprimierung der Normalitätsgrenzen („Stigma-Grenze“, Link 1999, 340f.) gekennzeichnet ist so-

wie den *flexiblen Normalismus* mit einer weichen Grenze. Auch wenn die Strategie des flexiblen Normalismus auf eine maximale Ausdehnung der Normalitätsgrenze hin angelegt ist, so bleibt – mit Blick auf die Fragestellung dieses Beitrags nach Möglichkeiten eines Verzichts auf Normalitätskonstruktionen – dennoch eine Grenze bestehen.

„Dieser Umstand darf aber gerade nicht mit Grenzenlosigkeit, nicht einmal mit wirklich ‚frei‘ flottierender Grenze verwechselt werden. [...] Absolut kategorisch – dabei besteht kein Unterschied zum Protonormalismus – ist zunächst der Imperativ, daß es eine Grenze geben muß. Daraus folgt, daß auch der Flexibilitäts-Normalismus lieber irgendeine als gar keine Grenze festsetzen wird. Im Unterschied zum Protonormalismus ist die flexible Grenze aber prinzipiell niemals definitiv, sondern wesentlich provisorisch, für eine begrenzte (in der Regel mittelfristige) Zeitdauer gültig [...]“ (Link 1999, 340f.)

Zur Erläuterung der Normalitätsgrenze im *flexiblen Normalismus* zieht Link das Symbol eines Gummibandes heran, das nicht reißen darf. Ein solches Reißen wird als unvermeidliches Risiko beschrieben, das durch fehlende Ver-Sicherung Denormalisierungszustände auslöse und deshalb „zum Umschlag in den Protonormalismus“ führe (Link 1999, 340f.).

Um einen solchen Umschlag zu illustrieren, sei auf zwei Beispiele aus dem bildungspolitischen Diskurs verwiesen:

„Sachsen-Anhalts Kultusminister Marco Tullner (CDU) hält den bisherigen Weg der Inklusion für gescheitert. Er sei davon überzeugt, dass es Kinder mit Förderbedarf gibt, die in Förderschulen besser betreut werden können als in einer heterogenen Regelklasse.“ (ZEIT ONLINE 2017)

„Durch Ausnahmeregelungen etwa zu Mindestgrößen sollen 35 gefährdete Förderschulen in NRW erhalten werden. Die Vorgängerregierung hatte viele Angebote geschlossen, um die Inklusion, also das gemeinsame Lernen von Behinderten und nichtbehinderten Schülern, in NRW umzusetzen.“ (WDR, Rainer Striewski 2017)

Beide Beispiele, so eine erste Hypothese dieses Beitrags, zeigen eine Reaktion auf eine als flexibel-normalistisch zu betrachtende Ausweitung der Normalität des Gemeinsamen Lernens im Sinne der Umsetzung der UN-BRK. Aufgrund der fehlenden gesamtgesellschaftlichen Ver-Sicherung und dadurch ausgelöster Denormalisierungsangst – in beiden Fällen erfolgte eine Abwahl der Vorgängerregierungen und Bildung neuer Koalitionen, wobei Bildungspolitik in der nachgehenden Analyse als wesentlicher Grund dargestellt wurde – ist ‚das Gummiband gerissen‘ und es erfolgt eine Rückbesinnung auf ‚harte‘, protonormalistische Grenzen: Inklusion wird als gescheitert erklärt, für Kinder außerhalb des Normalitätsspektrums (Kinder mit Förderbedarf^f) werden Förderschulen als der geeignetere Ort betrachtet: kurzum erfolgt eine Abwendung von einer Flexibilisierung der Lernformen und -orte.

2 „Perspektiven jenseits des Normalismus?“ (Link 2013, 233) – zur Bedeutung von „Resonanzböden“ für transnormalistische Alternativen

Das folgende Kapitel greift zur Klärung der Frage nach Möglichkeiten eines Verzichts auf Normalitätskonstruktionen eine dritte Strategie des Normalismus auf, den sog. *Transnormalismus*. Wenn es um die Möglichkeit transnormalistischer Perspektiven geht, so ist zu beachten, dass diese in der Theorie des Normalismus zunächst nur sehr marginal thematisiert wurden. Ob es einen Bruch des normalistischen Feldes geben kann, wird mit Verweis auf die Untrennbarkeit der beiden normalistischen Strategien (Protonormalismus/Transnormalismus, Link 1999, 82) zunächst offen gelassen und es wird eher zurückhaltend von „transnormalistischen Explorationen“ (Link 1999, 340) gesprochen, die uneindeutig jenseits des flexiblen Normalismus lägen. In der Weiterentwicklung der Theorie werden diese aber nicht mehr als Explorationen, sondern als „transnormalistische Alternativen“ (Link 2013, 239) und mögliche Utopien bezeichnet.

In der Auseinandersetzung mit der Finanzkrise von 2007² analysiert Link unterschiedliche diskursive Antworten auf diese Krise. Die gesamte Finanzkrise ordnet er als eine Überdehnung der Grenzen des flexibel-normalistischen Feldes ein, verursacht durch den Imperativ des „monetären Wachstums“ (Link 2013, 235). Neben flexibel-normalistischen Reaktionen (verschiedene Maßnahmen zur Bankenrettung) verweist Link aber zugleich auf alternative Lösungsvorschläge, etwa der Occupy-Bewegung:

„Wir haben solche Alternativen in einer zunächst ganz allgemeinen Form als ‚Transnormalismus‘ bezeichnet. Dies gilt es nun zu präzisieren. Gemeint sind Reproduktionszyklen, die vom Imperativ des monetären Normalwachstums ‚abgenabelt‘ sind. Dazu gehören auch Reproduktionszyklen unter Nullwachstum. Wenn wie bei Comte das Normalwachstum nicht als endlos wachsende Schlange, sondern als eine einzige große, in stabiles Nullwachstum mündende Kurve begriffen wird, so ist das bereits transnormalistisch und insofern ‚utopisch‘. Genau dieser utopische Charakter ist der Einwand gegen solche Konzepte aus pragmatisch-normalistischer Perspektive.“ (Link 2013, 235)

Bedeutsam in diesem Zusammenhang sind die Ausmaße der Krise, die so umfangreich sein müssen, dass sie von weiten Bevölkerungsteilen alternative Vorgehensweisen verlangen. Diese haben zur Folge, „dass ‚transnormalistische‘ Alternativen (wie sie etwa bereits von Minderheiten der Occupy-Bewegung gefordert werden) zumindest für einen erheblichen Teil der Bevölkerung aus der Ferne der

2 Dieses Ereignis wurde explizit ausgewählt, da für die 2007er Finanzkrise das Potenzial einer „außergewöhnlichen historischen Krisensituation tendenziell irreversibler Denormalisierung bis zum katastrophischen Bruch“ angenommen werden konnte, d.h. dass diese das Potenzial eines Bruchs des normalistischen Feldes aufwies (Link 1999, 82).

phantastischen Utopie in die Nähe der ‚konkreten Utopie‘ rücken könnten“ (Link 2013, 238f.).

Mit ‚erheblichen Teilen der Bevölkerung‘ ist als Kriterium ein sog. *Resonanzboden* beschrieben, das einen Übertrag der Überlegungen Links auf die Frage dieses Beitrags zu einem Verzicht auf Normalitätskonstruktionen bzw. transnormalistischer Alternativen ermöglicht.

Auf *transnormalistische Perspektiven der Integrationspädagogik*, und genauer betrachtet theoriebildender Diskurse innerhalb dieser, weist Sabine Lingenauber (2002) hin. Bei ihrer normalismustheoretischen Analyse der Publikationen von Hans Eberwein und Georg Feuser arbeitet sie heraus, „dass in den analysierten Werken (...) Normalität eine diskurstragende Kategorie darstellt, die dynamisch und interdependent mit den Kategorien Behinderung und Integration vernetzt ist“ (Lingenauber 2003, 202). Herausgearbeitet wird weiter, dass die Werke der Autoren zu Beginn ihrer Publikationen in den 1970er Jahren zunächst flexibel-normalistisch argumentierten, diese Argumentation aber zugunsten „transnormalistischer Entgrenzungsstrategien“ aufgegeben werde (Lingenauber 2003, 202f.).

„Es zeigt sich, dass die analysierten Diskursstrategien beider Wissenschaftler u.a. darauf zielen, die Polarität der Kategorien Normalität und Behinderung gänzlich aufzulösen. Dieses Ziel wird von ihnen nicht mit flexibel-normalistischen, sondern mit transnormalistischen Strategien diskursiv erreicht. Der flexible Normalismus ermöglichte ihnen zwar in den 1970er Jahren eine Expandierung der Normalitätsgrenzen, aber gleichzeitig ist ihm ein harter Kern der Anormalität und damit auch der Tatbestand der Ausgrenzung immanent.“ (ebd.)

Und weiter schließt sie:

„Als überraschendes Analyseergebnis ist damit der im Untersuchungszeitraum zunehmende Stellenwert des Transnormalismus in den Werken von Eberwein und Feuser zu konstatieren. Für die transnormalistischen Normalitätskonzepte ist – wie die Ergebnisse zeigen – die Konstituierung einer jeweils neuen Normalitätskategorie von zentraler Bedeutung.“ (Lingenauber 2003, 202f.)

In Bezug auf die grundsätzliche Frage dieses Beitrags lässt sich damit vorerst festhalten, dass kein Verzicht auf Normalitätskonstruktionen abgeleitet wird, sondern neue, transnormalistische Normalitätskategorien. Zugleich muss berücksichtigt werden, dass es sich bei den analysierten Werken um Spezialdiskurse handelt, deren transnormalistische Ausrichtung im Übertrag auf eine bildungspolitische sowie gesamtgesellschaftliche Perspektive angesichts der beiden in Kapitel 1 dargestellten Beispiele (noch) fraglich bleibt.

Um zu einer Antwort zu gelangen, inwieweit es möglich wäre, diese Konzepte aus den Spezialdiskursen Inklusiver Pädagogik auszuweiten und zu einer gesamtgesellschaftlichen transnormalistischen Normalität werden zu können, muss geprüft

werden, ob es vergleichbare Krisen von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung gibt, die einen ausreichenden *Resonanzboden* bilden könnten. Dies wäre die zentrale Voraussetzung, um transnormalistische Alternativen (Utopien) aus Spezialfeldern aus ihrem Status als ‚fantastische Utopien‘ hin zu für weite Teile der Gesellschaft ‚lebbaaren Utopien‘ zu transformieren.

Die bisherigen gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen der Integrationsbewegung und auch die für eine hohe Aufmerksamkeit sorgende Ratifizierung der UN-BRK 2007 stimmen da zunächst skeptisch.

Folgen des Fehlens eines *gesellschaftlichen Resonanzbodens* arbeitet Link (1999, 33) in Bezug auf die als transnormalistisch betrachteten Konzepten etwa der 1968er Bewegung heraus, bei denen ein Floating zurück in den Bereich des flexiblen Normalismus stattgefunden habe, als „der Resonanzboden“ für diese Alternativen wegfiel.

„Die Zonen möglicher transnormalistischer Exploration lagen und liegen stets uneindeutig und unentschieden in einer Art Schwebezustand an der Grenze des flexiblen Normalismus, in den zurück sie jederzeit ‚gefloatet‘ werden konnten und können. So mußten etwa die egalitären kollektiven Selbststudiums- und Projekt-Gruppen tendenziell in ‚normale‘ Selbsterfahrungsgruppen ‚zurückfallen‘ oder sich auflösen, sobald der ‚Drive‘ von Achtundsechzig auslief und damit die Kopplung an soziale Resonanzböden wegfiel.“ (Link 1999, 33)

In Bezug auf die Finanzkrise von 2007 betrachtet Link (2013) verschiedene diskursive Antworten auf dieses Ereignis. Einerseits findet sich in dem dabei einbezogenen Werk „Deutschland schafft sich ab“ von Thilo Sarrazin ein Beispiel für einen „Umschlag in den Protonormalismus“ (Link 1999, 341) und andererseits finden sich transnormalistische Alternativen wie die bereits oben angeführten Überlegungen der Occupy-Bewegung. Deutlich wird also, dass eine Krise sowohl das Potenzial besitzen kann, transnormalistisch gelöst zu werden als auch zu einem Umschlag in den Protonormalismus mit seinen fixen symbolischen Stigmagrenzen führen kann. Diese mögliche Entwicklung ist in Kapitel 1 angesichts der aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen in NRW und Sachsen-Anhalt beschrieben worden.

„Es geht jedoch zunächst darum, transnormalistische Denkmöglichkeiten zu enttabuieren. Wie sich zeigt, können sie, gerade wo sie sein Scheitern reflektieren, teilweise an den Normalismus anknüpfen. Das ist nicht zuletzt eine der Lehren einer Analyse des Normalismus: Er liefert die Elemente seiner produktiven Umgestaltung gleich mit.“ (Link 2013, 243)

Da weder flexibel-normalistische noch transnormalistische Strategien in der Lage sind prognostische Aussagen zu treffen (Link 1999, 443), ist es notwendig und sinnvoll, systematisch verschiedene Spezialdiskurse zu analysieren, die beispielsweise durch die Verabschiedung der UN-BRK angestoßen wurden.

Eine leitende Fragestellung muss dabei sein, welche diskursiven Antworten auf die Umsetzung von Inklusion als einem Menschenrecht dabei aufzufinden und wie diese vor dem Hintergrund der Normalismustheorie einzuordnen sind.

Die bereits dargestellten Beispiele aus der Bildungspolitik machen eine vergleichbare Entwicklung deutlich: da der „Resonanzboden“ für die Umsetzung gemeinsamen Lernens als ein Impuls des Diskurses inklusiver Pädagogik nicht mehr (im Hinblick auf politische Mehrheiten) oder noch nicht (im Hinblick auf die Gesamtbevölkerung) vorhanden ist, erfolgt eine entsprechende Rückbesinnung im Sinne des Protonormalismus zu einer Stärkung der Normalitätsgrenze behindert/nicht-behindert und allgemeine Schule/Förderschule.

3 Fazit: Beispiele für Herausforderungen (Krisen?) der inklusiven Pädagogik – protonormalistische oder transnormalistische Antworten?

Insbesondere der Begriff der *Krise* erscheint m.E. als Ausgangspunkt zur Suche nach Rahmenbedingungen für transnormalistische Alternativen geeignet, birgt er einerseits die Möglichkeit des Scheiterns und andererseits die Chance auf Entwicklung. Link (2013, 242) folgend, ginge es darum, bestimmte Krisen zu identifizieren und Antworten auf diese einzuordnen, um dadurch wiederum geeignete transnormalistische Alternativen zu finden.

„Ein schrittweiser Prozess der Lösung aus dem normalistischen Rahmen ist nicht als ein katastrophischer Bildersturm vorzustellen. Vielmehr könnten etappenweise einzelne normalistische Verfahren herausgelöst und umdifferenziert bzw. umfunktioniert werden. Auch der Normalismus verwendet wiederverwendbare Elemente zu seiner Überwindung.“ (ebd.)

Vor dem Hintergrund der Entwicklungen der Postmoderne muss aber auch kritisch gefragt werden, inwieweit der Wille zur Normalisierung in Frage gestellt und wie der Notwendigkeit einer ver-sichernden Orientierung entsprochen werden kann.

Hier ist neben allem Optimismus auch Skepsis angezeigt, wenn man sich beispielsweise die makrosoziologische Betrachtung Steffen Maus' (2017) „Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen“ vor Augen führt. In dieser werden eine Reihe von aktuellen Beispielen und gesellschaftlichen Entwicklungen aufgeführt (z.B. Social-Scores, Rating-Agenturen, Peer-to-Peer Bewertungskulturen), die auf eine weiterhin steigende Bedeutung von Daten und Quantifizierungen hinweisen. „Massenhafte Verdatung allein ist noch nicht Normalismus“ um mit Jürgen Link zu sprechen, aber eine sowohl freiwillige als auch aufgezwungene

Orientierung daran – wie sie auch im Bildungssystem immer mehr Einzug hält – schon. Gezielt erfolgen müsse

„die (nach den Ergebnissen meiner Studie fällige) explizite Reflexion auf *neue* ‚Normalitätsvorstellungen‘, die nach den Prämissen des flexiblen Normalismus gerade auch die neuen ‚individuellen Optionen‘ (Bude) ver-sichernd und kompensierend begleiten sollten. Oder kann es künftig ganz ohne ‚Anrechtsgarantien, Vermittlungsarenen und Ausgleichsprozeden‘ (in der Terminologie meiner Studie: ohne ‚Galtonsieb‘, ohne kompensierende Ver-Sicherung) ablaufen?“ (Link 1999, S. 445)

Diese Frage wird zu beantworten sein, wenn es um Normalitätskonstruktionen jenseits von Wachstum und massenhafter Verdattung geht. Damit konnte gezeigt werden, welcher gesamtgesellschaftliche Resonanzboden zunächst geschaffen werden müsste, damit derlei Utopien auch für eine große gesellschaftliche Gruppe annehmbar werden. Hierdurch rückt als Voraussetzung für transnormalistische Alternativen von Normalitätskonstruktionen die UN-BRK und insbesondere Artikel 8 zur Bewusstseinsbildung in den Mittelpunkt. Ein Verzicht auf Normalitätskonstruktionen erscheint aber auch aus einer transnormalistischen Perspektive als nicht möglich.

Literatur

- Lingenauber, S. (2003): Integration, Normalität und Behinderung. Eine normalismustheoretische Analyse der Werke (1970-2000) von Hans Eberwein und Georg Feuser. Opladen: Leske + Budrich.
- Lingenauber, S. (2013): Normalität. In: S. Lingenauber (Hg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Bochum: Projekt-Verl., 160–168. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2010/1894/pdf/Normalitaet_D_A.pdf. (Abrufdatum: 13.02.2018).
- Link, J. (1999): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Link, J. (2013): Normale Krisen? Normalismus und die Krise der Gegenwart. Paderborn: Konstanz University Press.
- Mau, S. (2017): Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen. Berlin: Suhrkamp.
- Striewski, R. (o.J.): Kabinett beschließt Moratorium für Förderschulen. Hg. v. WDR. Online unter: <https://www1.wdr.de/nachrichten/landespolitik/nrw-kabinett-tagt-in-muenster-100.html>. (Abrufdatum: 13.02.2018).
- Weizsäcker, von, R. (1993): Ansprache bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte, 01.07.1993. Online unter: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Richard-von-Weizsaecker/Reden/1993/07/19930701_Rede.html (Abrufdatum: 13.02.2018).
- Wocken, H. (2011): Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: H. Wocken (Hg.): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus, 59–90.
- ZEIT ONLINE (2017): Sachsen-Anhalts Kultusminister hält Weg der Inklusion für gescheitert, 22.12.2017. Online unter: <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2017-12/marco-tullner-inklusion-sachsen-anhalt-gescheitert>. (Abrufdatum: 20.02.2018).

Robert Schneider-Reisinger

Mit Fremdheit Dichotomien überwinden!? – Erinnerung an und Plädoyer für eine antiquierte Denkfigur

Abstract

Die Denkfigur Fremdheit kann dazu genutzt werden, um Verschiedenheit(en) nicht über Fremde, fremd und damit potenziell via dichotomer Verkürzungen zu entwickeln, sondern diese als Strukturlogik von Praxis und insofern als inter- und intrapersonale Bedingung der Möglichkeit von Bildung und sozialem Zusammenleben zu verstehen. Fremdheit entfaltet sich dennoch über das Exterritoriale (Fremde), das Menschen jedoch (immer wieder erneut) hinter sich lassen können, um im gemeinsamen Praxisraum Bildungsbewegungen der Differenzierung zu erfahren. Fremdheit erweist sich dabei nicht als Unpersönliches, sondern als Qualität des Überpersönlichen; daran erinnert Aristoteles' (1985, 181) Auseinandersetzung mit der Freundschaft als Tugend: „In der Fremde kann man sehen, wie nah verwandt der Mensch dem Menschen ist und wie befreundet.“

Hinführung

Um das Argument entwickeln zu können, muss vorweg die dem Gedankengang zugrunde liegende Idee skizziert werden. Hiernach kann ‚fremd‘ auf einer ganz fundamental-existenziellen Ebene als Bedingung der Möglichkeit von Praxis verstanden werden, auf die – um das mit Arendts (1958/2014, 220) Überlegungen aus der *vita activa* zu formulieren – um den Preis der Personagenese zu verzichten sei. Durch diese „zweite Geburt“ (ebd., 215) wird erst die Entwicklung eines sozialen Bezugsgewebes möglich, welches sodann die Grundlage der Artikulierung von Person(en) und Persönlichkeit(en) durch Handeln ausmacht (ebd., 222-233). Insofern lässt sich auf eine ganz „ursprüngliche“ (ebd., 220) Weise von ‚fremd‘ sprechen, die von den Werturteilen konkretisierter Praxis zu unterscheiden ist. Diese Überlegungen finden sich z.B. auch in der frühen Auseinandersetzung mit Diversität bei Sen (1992, xi), der diese als Verschiedenheit entwickelt, die jeweils

dann deutlich wird, wenn in der Empirie personaler Praxis Gleichheit in einem Merkmal bzw. einer Zuschreibung hergestellt wird.¹

Das heißt: Zwischen den Polen einer ursprünglichen Fremdheit und dem Aspekt der Identität² im Praxisfeld als Raum fundamentaler Anerkennung und Zugehörigkeit (siehe dazu die „Mitwelt“ Plessners 1928/1975, 303) lässt sich Fremdheit als Praxiskontinuum entwickeln. Fremdheit – so die Idee – kann als inter- und intrapersonales „Heimischwerden(s)“ (Gadamer 2000, 17) konzipiert werden, als Prozess der Differenzierung (mittels Selektion und Integration); kurz: Fremdheit erweist sich schon auf den ersten Blick als *ein* Aspekt von Bildungsbewegungen (Zierer 2010; Bieri 2017). Bildung wird dabei als Person-Welt-Bezug verstanden, den Benner (2005) wesentlich als Transitionen von Bestimmbarkeit in Bestimmtheiten auffasst, deren Motor in der Unfertigkeit des Menschen liege, dennoch die Bestimmungsprozesse aus eben dieser nicht restlos gefolgert oder abgeleitet werden können.

Ganz im Sinne von ‚klassischen‘ Bildungstheorien (Humboldt 1792/1960; Heydorn 1970/2004, 282-301) zeigt sich, dass Praxis nicht kristallisiert werden kann, es sei denn um den Preis ihrer Deformierung. Eben dieses – das ist die Überlegung – lässt sich nun über Fremdheit als Aspekt von Praxis auch erkennen: Immer, wenn die Empirie der Praxis konkretisiert und erstarrt betrachtet wird, dabei ihre Dynamik und ihr Telos³ negiert werden, lassen sich ‚Fremde‘ und das Werturteil ‚fremd‘ konstituieren.

Zwar wird in diesem Beitrag ‚Fremdheit‘ als eine kontinuierliche Figur des Denkens, Handelns und Wahrnehmens (sowie Fühlens) aufgefasst (Benner 2005, 82-89), die Praxis präformiert, strukturiert und reflexive Effekte zeitigt, dennoch kann diese soweit gewaltsam in die Konkretisierung gezwungen werden, dass über Fremdheit letztlich eine Dichotomie entwickelt wird, die der Logik von ‚fremd‘ als Gegenkonzept zu ‚vertraut‘ und ‚zugehörig‘ folgt. Diese geht dann über die Verschiedenheiten als Folge hergestellter empirischer Gleichheit im Praxisraum hinaus und lässt sich schon auf den ersten Blick als *Problem* für Bildungsprozesse denken. Zudem wird deutlich, dass dann Fremdheit und damit letztlich Praxis sowohl intra- als auch interpersonal ‚fraglich‘⁴ sind und um deren Aktualisierung durch Tätigsein gerungen werden muss. Zudem verweist die Basisidee dieser Argumentation auf die räumliche Konnotation von Fremdheit bzw. fremd und auf

1 Im Rahmen inklusiver Pädagogik: Schneider 2018.

2 Dieser Zusammenhang kann später (Fremdheit als Gemeinsames von Bildungsbewegungen) noch zur Gänze einsichtig werden.

3 Heimischwerden im Selbst und der Welt.

4 Diese Vorstellung lässt sich aus der Ethik Weischedels (1976, 182) konzipieren: „Handle so, dass du deine Existenz als skeptischer Philosoph [d.h. radikal Fragender] so weit als möglich verwirklichst.“ Fraglichkeit gilt folglich als existenzielle „Grunderfahrung“ (214) *jedes* Menschen.

die Möglichkeit als sogenanntes Fremdes *im* Praxisraum geduldet oder anerkannt zu werden.

Daran orientiert sich nun der weitere Fortgang der Argumentation.

Von Fremd und Fremden zur Fremdheit

Fremd lässt sich von seinen philosophischen und etymologischen Wurzeln im Griechischen zurückverfolgen und dort als drei Gegensatzpaare entwickeln (Waldenfels 2017, 285): als Inneres/Äußeres, Eigenes/Anderes und als Vertrautes/Selt-sames. Fremd meint insofern den äußeren Ort, den Prozess der Entfremdung und schließlich eine andere (unbekannte) Art. Fremdes entsteht durch starre und stabile Grenzziehung – durch Segregation oder Exklusion –, sodass der räumliche Aspekt von besonderer Bedeutung scheint (ebd., 286). Diese lokale Abgeschiedenheit deckt sich jedoch nicht mit der Verschiedenheit (Heterogenität, Diversität), wie sie sich in der Denkfigur der Fremdheit konzipieren lässt (ebd., 287). Dazu finden sich bereits im griechischen Denken und ihrer Praxis Anregungen, die die Exterritorialität der Fremden (zumindest phasenweise) zu überwinden trachten und sie zu ‚Gleichen‘ zu *machen*.⁵

In der griechischen Polis kann Fremden (als Nicht-Griechen) und Personen, die außerhalb des (politischen) Praxisfeldes stehen, der Status eines ‚Gastes‘ verliehen werden (siehe z.B. Platon 1957/2009, 491f.; 1957/2008, 321-325). Hier soll nur interessieren, wie diese Form sozialer Beziehungen des Fremden in der eigenen Sphäre gedacht wird, um daraus erste Anregungen für eine Konzeption von ‚Fremdheit‘ zu erlangen. Dazu hat Aristoteles (1985) in der *Nikomachischen Ethik* einige Erläuterungen im achten Buch zum Thema ‚Freundschaft‘ angestellt. Die Gastfreundschaft ist demnach *eine* Form von Freundschaft⁶ (184f.) und zwar jene Form, die auf der (äußeren) ‚Vereinbarung‘ einer Nutzengemeinschaft basiert. Dadurch wird „unter ihnen [den Freunden] Gleichheit hergestellt“ (194), die aber nun nicht im obigen Sinne als empirische Konkretisierung verstanden werden soll, sondern stets einen kooperativen Sinn artikuliert. Tugenden (ganz besonders die

5 Schon hier spielt der Gedanke der Alterität eine zentrale Rolle, weil gerade die zweite Konnotation (Besitz) nicht auf qualitative Unterschiede abzielt (Waldenfels 2017, 288); dies lässt sich m.E. allerdings auch für den Raumaspekt – als radikalste Form von Fremdem – zeigen.

6 Freundschaft ist eine „Ergänzung der Gerechtigkeit“ (Aristoteles 1985, 182) – eine weitere Form dieser, die im Kern durch „gegenseitiges Wohlwollen“ (183) konstituiert wird. Diese lässt sich als eine spezifische Form von Sozialität verstehen, für die Aristoteles keinen Begriff entwickelt, diese aber durch die beiden Extreme „gefällsüchtig“ (92) sowie „eigensinnig und streitsüchtig“ (93) rahmt. Dieser „mittlere(n) Habitus“ (ebd.) meint gerade nicht joviales Gebärden, sondern empathische und resonierende Interaktion, die dann Freundschaftsform gewinne, wenn ‚Liebe‘ hinzukomme.

Gerechtigkeit und die Liebe) sind stets ein Ineinander von Selbst- und Weltbezug und zielen auf die Gemeinschaft (102f.). Eben darin besteht das Wesen einer Tugend (103); die der Freundschaft nennt Aristoteles ‚Liebe‘ bzw. gegenseitiges Wohlwollen (183f.), die er „[i]n der Fremde“ (181) beginnen lässt.

Auch Simmel (1908/2016) widmet in seiner *Soziologie* dem Fremden einen „Exkurs“ (764), den er mit die „räumlichen Ordnungen der Gesellschaft“ (ebd.) überschreibt. Auch bei ihm wird der „Fremde“ (ebd.) durch Distanzierung konzipiert, nur handelt es sich bei seinem „potenziell Wandernde[n]“ (ebd.) um einen Prozess, der lediglich durch die Erfahrung des Fremdseins grundgelegt wird. Dies kommt der oben referierten Idee Arendts nahe, weshalb Simmel diesen Bezug auch als „ganz positive Beziehung“ (765) und „besondere Wechselwirkungsform“ (ebd.) deuten kann, die im Gegenteil besondere Objektivität und insofern Freiheit nahelege (ebd., 766f.). Fremdheit führt bei Simmel – um im Bild dieser Idee zu bleiben – über die größtmögliche Distanz des Fremden zu als Wanderschaft konzipierten sozialen Konstitutionsprozessen, die jeweils ein dynamisches Wechselspiel von Nähe und Distanz erlauben.

Hierin unterscheidet sich Aristoteles’ Konzeption durchaus von der Simmels: Bei Aristoteles kann zwar dem Fremden die je eigene Sphäre eröffnet und das den ‚Gleichen‘ vorbehaltene Wohlwollen als *Gastfreundschaft* zugebilligt werden. Nur – das macht Aristoteles deutlich – kann daraus keine „feste Lebensform“ (Waldenfels 2017, 299) (d.h. eine qualitative Form von Bezüglichkeit) werden, weil das Wegfallen des gegenseitigen Nutzens die „äußere Vereinigung“ (Aristoteles 1985, 201) insofern gefährdet, als die durch sie konstituierte Gleichheit negiert wird und die Verschiedenheit durchschlägt (ebd., 193). Er resümiert diese als räumliches ‚Maß‘: „[I]st aber der Abstand sehr groß [wie bei Gott], so kann keine Freundschaft mehr sein.“ (ebd.) Davon abweichend stellt sich die Konzeption bei Simmel dar: Hier steht das Fremde nicht außerhalb des Praxisraums (Fremdheit als Andersheit des Fremden), sondern diesem ist immer schon das Potenzial zur Herstellung von Nähe oder dem Halten von Distanz immanent. Insofern bedient Simmels Bild der Wanderschaft das oben angelegte des Heimischwerdens durch Praxisbezüge und konnotiert dieses positiv. Fremdheit lässt sich deshalb als Differenzierungsvorgang in Bildungsprozessen begreifen – als die andere Seite der Vertrautheit und Identität –, der eben nicht dazu führen muss ‚fremd‘ zu werden, aber auch nicht eine räumlich lokalisierbare Heimat verspricht. Fremdheit meint demzufolge eine Praxis des Immer-wieder-Erfahrens und -Erlebens von Verschiedenheit und Identität in Kooperation. Doch sind diese Bezüge fragil.

Entfremdung als Deformierung humaner natürlicher Aneignung

Das wird besonders in *Marx'* (1844/2005, 56) Theorie der Aneignung deutlich. *Fremdheit* – dann als *Entfremdung* und Entäußerung – wird darin als konstitutiver Gegenbegriff zur Aneignung konstruiert. Die Arbeit/Produktivität verliert ihre Natürlichkeit als „Lebensmittel“ des Menschen, büßt ihre (anthropologische) Bedeutung für dessen Selbstverwirklichung (was dem oben entwickelten Praxisbegriff entspricht) ein und befeuert eine Spirale der Entfremdung (ebd., 58).

Marx entwickelt sodann die Zerstörung dieses humanen natürlichen Verhältnisses und deren Konterkonzept ‚Entfremdung‘ von Mensch und Welt vermittelt vier Aspekte:

- Der Gegenstand der Arbeit wird zu deren *Produkt* und damit fremd und äußerlich. Die Teilhabe *an* der Sache geht verloren und der Gegenstand wird dadurch entfremdet (ebd., 60).
- Damit hängt aber auch der Prozess des Aneignens zusammen, denn „[d]as Verhältnis der Arbeit zum Akt der Produktion *innerhalb* der Arbeit“ (ebd.) erfährt eine Veränderung, der Prozess wird durch das Produkt verborgen. Marx nennt dies „Selbstentfremdung“ (ebd., 61).
- Der Mensch entfremdet auch als *Gattung* ‚Mensch‘, sowohl leiblich als auch seelisch. Selbsttätigkeit erhält nur noch konservierende Bedeutung, das schöpferische und produktive Moment büßt an Relevanz ein. In gewisser Weise reduziert Entfremdung das Wesen des Menschen auf ein Mittel und die vielfältigen Formen von Praxis zu Zweck-Mittel-Relationen (ebd., 63f.; auch Arendt 1958/2014). Marx (1844/2005, 63) pointiert dies so: „[I]ndem die entfremdete Arbeit die Selbsttätigkeit, die freie Tätigkeit, *zum Mittel herabsetzt*, macht sie das Gattungslieben des Menschen zum Mittel seiner physischen Existenz.“
- Schließlich als Konsequenz daraus die „Entfremdung des Menschen von dem Menschen“ (ebd., 64). So artikuliert sich der innere Verlust des Menschen im konkreten Außen als entfremdete inhumane Relationen einstiger Mitverhältnisse.

Auf gesellschaftlicher Ebene lassen sich Reduzierungen der Praxis folglich als Entfremdungen (Jaeggi 2005/2016) verstehen, die deshalb keine Beziehungen mehr ermöglichen, weil die entsprechenden Bezüge sich über hergestellte Gleichheiten (und der logisch folgenden Diversität) konstituieren. Bezüge werden dann auf Basis *eines* (beliebigen) Aspekts und unter Absehung der Person als *unitas multiplex* (Stern 1924, 417) zur Identifizierung stilisiert, bleiben jedoch vielfach ohne Resonanz (Rosa 2016). Intrapersonal betrachtet lässt sich Entfremdung in diesem Sinne als „Gegenbegriff“ (Rössler 2017, 265) zur Authentizität im besten Wortsinne denken (ebd., 257-268).

Fremdheit als Gemeinsames von Bildungsbewegungen

Marx folgend, kann mit Waldenfels (2017, 285) Fremdheit in diesem Zusammenhang entlang von drei Aspekten verdichtet werden: der Grenze von innen und außen, von Besitz und Nichtbesitz sowie von Verstehen und Nichtverstehen. Damit lässt sich nun auch der Bogen zum eingangs konzipierten Praxisbegriff spannen, weil die so verstandene Fremdheit anschlussfähig ist an die Vorstellung von *Alterität* in der Bildung. Mit Waldenfels (ebd., 67) lässt sich diese als „hybride(n) Fremdheit“ denken, d.h. Fremdheit konstituiert und zeigt sich „inmitten des Eigenen“ (ebd.) bzw. des Vertrauten und kann nicht mehr von diesem separiert werden. Die für Bildung so relevanten Selbstverhältnisse lassen sich Waldenfels folgend dann an der Grenze der „Sphäre des Eigenen“ und dessen Gegensatz verorten (94f.). Bildung als Selbstverhältnis sei immer schon ein „Zugleich von Selbstbezug und Selbstentzug, von Selbstberührung und Trennung, von Nähe und Ferne, von Eigenheit und Fremdheit“ (ebd., 96).

Auf diese Weise lässt sich die klassische Vorstellung von Bildung (Humboldt 1792/1960, 235ff.) als „Wechselwirkung“ (ebd., 236) um diesen Gedanken erweitern. Frost (2007, 210) hat dies an einer Stelle hervorragend verdichtet und als „fragmentarisches Versuchen“ inklusive „Konfrontation des Widerständigen und Fremden“ beschrieben. Sie fährt fort: „Menschsein, Sachanspruch und der Versuch, beides in möglichst vielfältiger Weise wahrzunehmen und darzustellen, sind die Horizonte der Bildung, die vor unabsehbaren Reduktionen und Exklusionen schützen und damit herrschende Strukturen verändern können.“

Bildung setzt – so liegt nahe – eine ‚ursprüngliche Fremdheit‘ und Distanz voraus, die durch angemessene Verhältnisse jeweils in Fremdheiten praktisch artikuliert werden. Dabei stellt sich jedoch eine neue Qualität von Fremdheit ein, die nicht nur nicht unerwünscht, sondern konstitutiv für Bildung und personale Identität ist. Insofern gilt es die inter- und intrapersonale Fremdheit nicht zu negieren oder gar ‚auszulöschen‘, sondern diese in Verhältnissetzung zum Ausgangspunkt von Bildungsbewegungen zu machen. Fremdheit ist demnach nicht Barriere oder Herausforderung, auch nicht Mittel, sondern *Grund* von Bildung und Erziehung.

Um das Bild Gadamers (2000, 17) erneut zu bemühen, handelt es sich um ein Bejahen (wenn nicht gar Bewahren) der eigenen und anderen Fremdheit im „Prozess des Heimischwerdens“, ohne jedoch zu entfremden. Denn ohne die Anerkennung von Fremdheit in unserem Selbst scheint das in Gefahr, was wir personale Identität nennen (Rössler 2017, 147-167), sofern dies mehr als ein Sich-gleich-Bleibendes meint (Ricoeur 1990/2005).

Fremdheit als gesellschaftlicher Motor

Praxis kann als Bezugsgeflecht von Um- und Mitwelt, d.h. gesellschaftlich ge- deutet und die politischen Räume als Reflexion des anthropologischen Bestrebens nach Erhaltung der personalen Einheit auf soziologisch-übergeordneter Ebene (als Wir) und mithin als „Lebenswille der Gemeinschaft“ (Dussel 2013, 18) verstanden werden. Dabei regulieren sich die Verhältnisse dieser Sphäre als zustimmungsbedürftige Machtbezüge (Arendt 1958/2014, 252). Analog zu pädagogischen Feldern (Lewin, 1982; Mollenhauer 1974, 28f) lässt sich von politisch-gesellschaftlichen sagen:

„Diese Felder sind praktische Strukturen der Macht, des Willens und der Narrative, die von der praktischen intersubjektiven Vernunft erkannt werden müssen. [Sie] sind politische Räume, die durch Kooperation, Übereinstimmung und Konflikte charakterisiert sind.“ (Dussel 2013, 8).

Es handelt sich demnach und im Anschluss an Marx' Konzeption der Entfremdung um jene Wechselwirkungen, die aufgrund von Machtverhältnissen jeweils in konkreten Tauschverhältnissen realisiert werden. Ganz allgemein lassen sich in diesen Bezügen verschiedene Interessen umsetzen, indem Zwecke angemessen relational gesetzt und eingelöst werden (Plessner 1924/2015, 92, 102f.).

Problematisch wird die Situation, wenn Personen keine Zwecke für andere mehr darstellen können oder aber nur mehr *verzweckt* werden, d.h. dieses taktvolle soziale Arrangement sich verfestigt. Hinweise dazu finden sich in den Formulierungen der *Goldenen Regel* oder auch im *Kategorischen Imperativ* (Kant 1785/86/1974, 61). Außerordentlich treffend wird dieser Zusammenhang in Sterns (1924) *axiophischem Imperativ* formuliert, der die „gleichzeitige Bejahung der Werte außer mir und meiner selbst“ (339) nicht bloß fordert, sondern diese gewissermaßen zur Grundlage von Praxis und humaner Lebensform erhebt.⁷

Wie lässt sich das⁸ für die Ebene der gesellschaftlichen Verhältnisse denken?

Mit Baumans (2014, 165) Konzept der „Solidarität der Suchenden“ liegt eine prominente Möglichkeit vor, wonach Menschen ihre personale Praxis und das Zusammenleben mit ihren Mitmenschen bestmöglich ausrichten wollen. Bloß lässt sich *eine* ‚beste‘ Lebensform nicht prospektiv bestimmen, sondern nur im

7 Insofern lassen sich diese personalen Bezüge in ihrem äußersten Minimum viel eher als „Supererogation“ (Horster 2009, 158) denn als Tausch verstehen, was auch am Ganzheitscharakter der Person und ihrer Bezüge liegt (Stern 1924, 416-420).

8 „[D]as einzelne Verhalten [ist] nicht Spezialfall einer Regel, sondern *Moment einer Ganzheit* und gewinnt erst seine moralische Bedeutung (...) in Verbindung oder in Widerspruch mit allen anderen Verhaltensweisen und Lebensphasen bei der Verwirklichung der introzeptiven Lebensgestaltung“ (Stern 1924, 417).

Erleben und Erfahren erproben und einüben.⁹ Außerdem kann über die Pluralität der Lebensformen Sicherheit erlangt werden, dass keine potenziell gute Lebensgestaltung eingebüßt und vernachlässigt wird. „Jeder Fund“, so Bauman, „kann auch denen nutzen, die sich für einen anderen Weg entschieden haben.“ (ebd., 166) Zwar sind nicht alle Konkretisierungen von Selbstbestimmungsprozessen „gleich wertvoll“ (ebd.), „doch lässt sich ihrer wahrer Wert eben nur in einem langen Diskurs bestimmen, in dem jeder zu Wort kommt“ (ebd.). Die Vielfalt der Umsetzung dieser Selbstbestimmungspraxen und deren inter- und intrapersonale Fremdheit steht am Beginn und bildet jedenfalls nicht deren Ergebnis.

Ebenso interessant ist Simmels (1908/2016, 814) Denkfigur des „Individualismus der Gleichheit“ als konstitutives Element von Bildung. Demnach führe gerade die Interaktion heterogener Elemente eher dazu, das „Ganze als eine Einheit zu fassen“ (843) und bekräftige zudem „diese individuelle Differenziertheit“ (ebd.). Diese Konzeption von Gleichheit und Individualität hat dann auch Folgen für das Gemeinsame in Bezug auf das Fremde. Die „Wirkung“ (ebd., 768) des Gemeinsamen nämlich, so Simmel, vergrößere sich dadurch, dass diese „nach innen zwar allgemein, nach außen aber spezifisch und unvergleichlich“ (ebd.) sei, die Gleichheitsmomente also gerade nicht ein „allgemeines Wesen“ (ebd.) haben. Darin bestehe vielmehr, Simmel folgend, ein Initialmoment von Entfremdung (ebd., 769). So lässt sich vermuten, dass *Fremdheit* die Möglichkeit bietet, Praxis auf individueller wie gesellschaftlicher Ebene als vielfältig, widersprüchlich, potenziell konfliktuell usw. zu verstehen, dass es aber Möglichkeiten jenseits von Reduzierungen auf Gleichheit und Verschiedenheiten bzw. Dichotomien gibt. Diese Fülle erweist sich dann als ‚nützlich‘, wenn sie als Ausgangspunkt individueller wie gemeinsamer Bildungsbewegungen und gleichzeitig auch als deren logischer Effekt betrachtet wird. Dass dies nicht in Opposition zu einer demokratischen Sozialordnung und kooperativer Praxis steht, sondern vielmehr diesen immer schon inhärent ist, wurde versucht aufzuzeigen. Fremdheit ist so besehen eine notwendige Qualität diversitätssensibler Bildungsprozesse. Bubers (1935/2005) Wort aus *Bildung und Weltanschauung* paraphrasierend kann Fremdheit als Denkfigur von Praxis dabei helfen, die Herausforderungen der personalen Identität und des kooperativen Zusammenlebens in der „gelebten Einheit“ (57) zu bewältigen. Dabei tritt eine Form „radikaler Fremdheit“ (Waldenfels 2017, 307) auf, die voraussetzt, dass Praxis über Formen der Kompensation und des Ausgleichs hinausgeht – der „Nicht-Ort des Anderen“ (ebd.) erschließbar wird. Diese Erfahrung eröffnet sich jedoch nur dann, so Waldenfels, „wenn die Ordnung, in der wir uns bewegen, nicht alles ist.“ (ebd., 308).

⁹ Das meint Bildung.

Literatur

- Arendt, H. (1958/2014): *Vita activa. Oder: Vom tätigen Leben.* München/Zürich: Piper.
- Aristoteles (1985): *Nikomachische Ethik* (hrsg. v. G. Bien). Hamburg: Meiner.
- Bauman, Z. (2014): *Gemeinschaften. Auf der Suche nach Sicherheit in einer bedrohlichen Welt.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benner, D. (2005): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* Weinheim/München: Juventa.
- Bieri, P. (2017): *Wie wäre es, gebildet zu sein?* München: Komplett-Media.
- Buber, M.: (1935/2005): *Bildung und Weltanschauung.* In: Ders.: *Reden über Erziehung.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 51-63.
- Dussel, E. (2013): *20 Thesen zu Politik* (hrsg. v. U. Duchrow). Münster: Waxmann.
- Frost, U. (2007): *Allgemeine und fragmentarische Bildung.* In: B. Fuchs & C. Schönherr (Hrsg.): *Urteilkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie.* Würzburg: Königshausen und Neumann, 197-211.
- Gadamer, H.-G. (2000): *Erziehung ist sich erziehen.* Heidelberg: Kurpfälzischer Verlag 2000.
- Heydorn, H.-J.: (1970/2004). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft.* Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Horster, D. (2009): *Anerkennung.* In: M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.): *Behinderung und Anerkennung.* Stuttgart: Kohlhammer, 153-159.
- Humboldt, W.v. (1792/1960): *Theorie der Bildung des Menschen.* In: A. Flitner & K. Giel (Hrsg.): *Wilhelm von Humboldt. Werke. Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (Bd. 1). Stuttgart: Klett, 234-240.
- Jaeggi, R. (2016): *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I. (1785/86/1974): *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.* In: W. Weischedel (Hrsg.): *Immanuel Kant. Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 10-102.
- Lewin, K. (1982): *Feldtheorie.* In: C.-F. Graumann (Hrsg.): *Kurt Lewin. Feldtheorie* (Bd. 4). Bern/Stuttgart: Klett-Cotta.
- Marx, K. (1844/2005): *Ökonomisch-philosophische Manuskripte* (hrsg. v. B. Zehnpfennig). Hamburg: Meiner, 1-158.
- Mollenhauer, K. (1974): *Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen.* München: Juventa.
- Platon (1957/2008): *Politeia.* In: U. Wolf (Hrsg.): *Platon. Werke* (Bd. 2). Reinbek: Rowohlt, 195-537.
- Platon (1957/2009): *Menon.* In: U. Wolf (Hrsg.): *Platon. Werke* (Bd. 1). Reinbek: Rowohlt, 451-500.
- Plessner, H. (1924/2015): *Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Plessner, H. (1928/1975): *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie.* Berlin/New York: de Gruyter.
- Ricoeur, P. (1990/2005): *Das Selbst als ein Anderer.* München: Wilhelm Fink.
- Rosa, H. (2016): *Resonanz – Eine Soziologie der Weltbeziehung.* Berlin: Suhrkamp.
- Rössler, B. (2017): *Autonomie. Ein Versuch über das gelungene Leben.* Berlin: Suhrkamp.
- Schneider, R. (2018): *Inklusive Pädagogik als nicht-reduktionistische und reflexive Erziehungswissenschaft – Gedanken zum pädagogischen Spannungsfeld von Gleichheit und Verschiedenheit.* In: Hechler u.a. (Hrsg.): *Exklusiv INKLUSIV. Forschungsergebnisse und Beispiele guter Praxis.* Frieland: Steffen, 41-50.
- Sen, A. (1992): *Inequality Reexamined.* Cambridge: Harvard University Press.
- Simmel, G. (1908/2016): *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Stern, W. (1924): Wertphilosophie. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Waldenfels, B. (2017): Platon. Zwischen Logos und Pathos. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weischedel, W. (1976): Skeptische Ethik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zierer, K. (2010): Auswahl und Integration. Grundelemente pädagogischen Denkens und Handelns.
In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 86 (2), 156-162.

**Kapitel 2:
Subjekttheoretische Perspektiven
im Rahmen der Inklusion**

Nicole Balzer

Eine Pädagogik der wohlkalkulierten Anerkennung: Zum ‚Umgang mit Differenz‘ im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs

„[I]f we take the risk out of education, there is a real chance that we take out education altogether.“
(Gert Biesta)

Auch wenn dezidiert anerkennungstheoretische Thematisierungen der Inklusionspädagogik eher ein Desiderat sind (vgl. Redecker 2016, 57), nimmt der Anerkennungsbegriff in inklusionspädagogischen Debatten bereits seit geraumer Zeit einen bedeutsamen Platz ein – und zwar zumeist im Verbund mit Begriffen wie Heterogenität, Differenz, Vielfalt und Diversität. Insbesondere die *Anerkennung von Vielfalt* gilt dabei als ein normatives Prinzip, dessen praktische Realisierung dazu beitragen soll, (Bildungs-)Gerechtigkeit sowie allen Kindern und Jugendlichen Partizipation zu ermöglichen.

Unter dem Stichwort der ‚Anerkennung‘ versammeln sich aber mittlerweile im pädagogischen Inklusionsdiskurs überaus unterschiedliche Ansätze. Dabei mehrten sich in der jüngeren Zeit insbesondere Arbeiten, die die positive Bedeutung von ‚Anerkennung‘ für die Inklusionspädagogik zwar nicht prinzipiell in Frage stellen, aber die These vertreten, dass sich die pädagogische Anerkennungspraxis als eine ambivalente, spannungsreiche oder auch dilemmatische Praxis darstellt. Diese Ambivalenz- bzw. Dilemmathese werde ich im Folgenden einer problematisierenden Sondierung unterziehen. Weil die mit ihr zum Ausdruck gebrachte Skepsis gegenüber ‚Anerkennung‘ zentral damit verbunden ist, dass Begriffe der ‚Verschiedenheit‘ mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen werden, werde ich im *ersten* Teil inklusionspädagogische Thematisierungen von ‚Anerkennung‘ zunächst hinsichtlich ihres ‚Umgangs mit Differenz‘ systematisieren. Im *zweiten* Teil werde ich dann das Sprechen über ‚Ambivalenzen der Anerkennung‘ selber ins Zentrum rücken und dieses problematisieren: Inklusionspädagogische Thematisierungen von ‚Ambivalenzen der Anerkennung‘ tendieren dazu, so meine Kritik, Bilder einer Pädagogik der wohlkalkulierten Anerkennung zu evozieren und die Ungewissheit und Nicht-Technologisierung sowohl der Anerkennung als auch der pädagogischen Praxis abzublenden. Vor diesem Hintergrund werde ich im *dritten* Teil ausblickhaft verdeutlichen, inwiefern sich ein anderes Denken der pädagogischen Anerkennungsproblematik eröffnet, wenn die Nicht-Techno-

logisierbarkeit der pädagogischen Praxis nicht als ihr zu überwindendes ‚Übel‘, sondern als ihr Konstitutivum begriffen wird.

1 Verschiedene Verschiedenheiten: Inklusionspädagogische Signaturen der ‚Anerkennung von ...‘

Im inklusionspädagogischen Diskurs wird die ‚Anerkennung von ...‘, so der Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen, in unterschiedlicher Weise als ein normatives Prinzip zur Geltung gebracht. So wie häufig nicht das Gleiche gemeint ist, wenn der Inklusionsbegriff benutzt wird, so ist nicht immer das Gleiche gemeint, wenn von ‚Anerkennung‘ die Rede ist. Die Mehrdeutigkeit inklusionspädagogischer Forderungen nach der ‚Anerkennung von ...‘ hängt aber nicht nur mit der Vieldeutigkeit des Anerkennungsbegriffs, sondern auch, und sehr zentral, mit den in ihnen so bedeutsamen Begriffen der Vielfalt, Heterogenität, Diversität, Differenz und deren ‚Polysemie‘ zusammen.

Wie bereits verschiedentlich herausgestellt wurde, werden mit diesen Begriffen *jeweils* alle möglichen Formen von Unterschieden thematisiert, und vielfach wird gerade nicht über dieselbe ‚Sache‘ gesprochen, wenn dieselben Begriffe verwandt werden. Begriffe wie Differenz, Heterogenität und Vielfalt können daher auch als Signifikanten gelten, die kein objektives Signifikat bezeichnen und keine Bedeutungen an sich selbst haben, sondern deren Bedeutungen in praktischen Artikulationen hervorgebracht werden (vgl. zu einer solchen Perspektive z.B. Jergus u.a. 2014).

Vor diesem Hintergrund werde ich im Folgenden nachzeichnen, wie in inklusionspädagogischen Thematisierungen von ‚Anerkennung‘ Begriffe der ‚Verschiedenheit‘ mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen werden. Dabei werde ich das Sprechen über ‚Anerkennung‘ pointiert, und daher sicherlich auch vereinfachend, hinsichtlich von *drei* Signaturen der ‚Anerkennung von ...‘ – die *Anerkennung von Differenz*, die *Anerkennung von Vielfalt* und die *Anerkennung von Andersheit* – systematisieren. Dass damit jeweils ein Begriff der ‚Verschiedenheit‘ im Zentrum steht, verweist darauf, dass sich in inklusionspädagogischen Arbeiten zur ‚Anerkennung‘ hinsichtlich der Verwendung von Begriffen der ‚Verschiedenheit‘ zwar keine *einheitliche* Logik, aber doch *Tendenzen* abzeichnen.

Die erste Signatur, die *Anerkennung von Differenz*, ist derzeit nicht die dominante, aber jene, vor deren Hintergrund sich die derzeit dominanten entfaltet und zusehends profiliert haben. Sie ist mit zwei Verständnissen von ‚inclusive education‘ verbunden: *zum einen* mit einem Verständnis, das sich auf ‚people with disabilities‘ bzw. auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezieht; *zum anderen* mit einem Verständnis, das sich auf Schüler*innengruppen bezieht, die als marginalisiert bzw. vulnerabel gelten.

Damit ist angedeutet, wie im Rahmen dieser Signatur ‚Verschiedenheit‘ artikuliert wird: ‚Verschiedenheit‘ wird als Problem (und Phänomen) gesellschaftlicher Ungleichheit sowie als Dimension sozialer Ordnungs- und Reproduktionsmuster thematisiert. Dabei werden ‚Verschiedenheiten‘ vorwiegend als Eigenschaften oder Besonderheiten von Menschen oder Menschengruppen signifiziert, die „von einer gesellschaftlich konstruierten ‚Norm‘ abweichen“ (Spieß 2014, 22).

In diesem Sinne stellt z.B. Christian Spieß 2014 heraus, dass der Inklusionsgedanke zwar „zu der Vorstellung eines Spektrums mehr oder weniger gleicher Personen tendieren“ (ebd., 23), aber „auch noch genügend Raum“ (ebd.) lassen müsse für „die soziale Wertschätzung von Personen oder auch gesellschaftlicher Gruppen“ (ebd., 2), die „sich durch körperliche oder kognitive Beeinträchtigungen *auszeichnen*“ (ebd.; Hervorh. N.B.). *Ungleiche* Menschen sollten ungleich behandelt (vgl. ebd., 23), ihre Besonderheiten sollten anerkannt werden (können) – und zwar „aus Gründen der Realisierung elementarer Anerkennungserwartungen und der Dekonstruktion überkommener Normalitätsstandards“ (ebd., 22).

Mit solchen Postulaten werden weitgehend jene Forderungen nach *Differenzanerkennung* fortgeführt, die seit den 1990er Jahren im Kontext von „Sonderpädagogiken für Frauen, Behinderte und Minderheitskulturen“ (Prenzel 1993, 176) vermehrt zu vernehmen waren. Kritisiert wurde dabei vor allem, dass die Ignoranz gegenüber den Differenzen der Adressat*innen der pädagogischen Praxis bestehende Ungleichheits- und Machtverhältnisse verfestigt bzw. verstetigt (vgl. bündelnd Mecheril 2005). Die beiden anderen Signaturen der ‚Anerkennung von ...‘ entfalteten sich dabei auch über Kritiken an solchen identitätspolitisch ausgeprägten Postulaten der *Differenzanerkennung*.

Auch im Rahmen der *zweiten* Signatur, der *Anerkennung von Vielfalt*, wird die ‚Anerkennung von ...‘ als Gegenentwurf zu pädagogischen Praxen begriffen, in denen ‚Unterschiede‘ von Schüler*innen ignoriert werden. Der Diversitäts-Ansatz weist aber die Anerkennung *gruppenbezogener* Differenzen sowie „Formen kompensatorischer Erziehung“ (Prenzel 1993, 177) als problematisch zurück und forciert ein auf *alle* Schüler*innen bezogenes Verständnis von Inklusion. Inklusion erhebt, so betont z.B. Andreas Hinz, „den Anspruch [...], tradierte Kategorisierungen in verschiedene Gruppen durch die Idee eines untrennbaren Spektrums individueller Unterschiedlichkeit zu ersetzen“ (Hinz 2009, 172f.).

Den zentralen Kontext bildet hier die bereits seit den 1990er Jahren u.a. von Annedore Prenzel geforderte *Pädagogik der Vielfalt* (1993), in deren Rahmen die „Pseudo-Logik der Verknüpfung von Differenz und Hierarchie“ (ebd., 181) kritisiert und ‚Heterogenität‘ als Bereicherung sowie als Normalität postuliert wird (vgl. z.B. auch Hinz 1993). Mit dem Vielfaltsbegriff gehen nicht nur das Postulat einer ‚Verschiedenheit aller‘, sondern zugleich eine Parallelisierung von ‚Verschiedenheit‘ und ‚Individualität‘ bzw. ‚Einzigartigkeit‘ (vgl. Budde 2012, Abs. 25)

sowie Signifizierungen von ‚individueller Unterschiedlichkeit‘ als Tatsache und ‚ontologisches Phänomen‘ einher (vgl. ebd., Abs. 50).

Bedeutsam für die Frage nach Signifizierungen von ‚Verschiedenheit‘ ist nun aber, dass sich im inklusionspädagogischen Diskurs hinsichtlich der praktischen Umsetzung der *Anerkennung von Vielfalt* zwei Varianten abzeichnen.

Im Rahmen der *ersten* Variante gelten Konzepte der ‚individuellen Förderung‘ sowie eine heterogenitätssensible Diagnostik als Wege der Anerkennung sowie als Kerninstrumente inklusiven Unterrichts (vgl. z.B. Seitz 2008, 177; Simons 2012). Optimale individuelle Förderung setzt, so die dabei leitende These, das *Erkennen* der ‚Einzigartigkeit‘ des einzelnen Kindes, seiner Kompetenzen, Begabungen und Potenziale voraus (vgl. nur exemplarisch Quitmann 2013, 32). Als „Anerkennung von Einzigartigkeit“ (Simons 2012) impliziert die *Anerkennung von Vielfalt* hier folglich eine Signifizierung von ‚Verschiedenheit‘ als entziffer-, qualifizier- und identifizierbarer Sachverhalt.

Im Rahmen der *zweiten* Variante der *Anerkennung von Vielfalt* wird die pädagogische Diagnostik in ein schlechtes Licht gestellt: Besondere Unterstützungsmaßnahmen sind, so betont z.B. Hinz, nicht an Personenmerkmalen, sondern an der Identifikation lern- und entwicklungshemmender Barrieren festzumachen (vgl. Hinz 2009, 174f.). Die *Pädagogik der Vielfalt* wendet sich, so stellt Prengel bereits 1993 heraus, „gegen alle Verdinglichung in Gestalt von Definitionen“ (Prengel 1993, 191). Sie könne und solle „nicht diagnostizieren, ‚was jemand ist‘, noch ‚was aus ihr oder ihm werden soll‘“ (ebd.). Mit solchen Postulaten geht nicht nur eine Infragestellung der Vergleich- und Messbarkeit von ‚Unterschieden‘ einher, sondern auch ein anderes, in gewisser Weise radikaleres Denken von ‚Verschiedenheit‘. Die *Pädagogik der Vielfalt* gehe, so betont Prengel, von der „Unbestimmbarkeit der Menschen“ aus und begreife „qualitative Differenzen im Sinne von Inkommensurabilität“ (ebd., 32).

Inkommensurable Verschiedenheit rückt nun insbesondere im Rahmen der dritten Signatur, der *Anerkennung von Andersheit*, ins Zentrum. Trotz aller Nähe unterscheiden sich (inklusions-)pädagogische Ansätze, die ‚Anerkennung‘ im Rekurs auf Alteritätstheorien auf die Andersheit des Anderen beziehen, von Ansätzen einer Pädagogik der *Anerkennung von Vielfalt*. Letztere betonen zwar bisweilen die Inkommensurabilität des Verschiedenen, begreifen aber ‚Verschiedenheit‘ letztlich doch als eine *relative*, in die Theoreme der ‚egalitären Differenz‘ und ‚radikalen Pluralität‘ integrierbare Größe (vgl. Wimmer 2014, 226f.). In alteritätstheoretischen Signaturen der ‚Anerkennung von ...‘ wird dagegen ‚Verschiedenheit‘ nicht als eine ontologische Größe ‚innerhalb des Schematismus von Allgemeinem und Besonderem“ (Dederich 2011, 116), sondern als *radikale* Unverträglichkeit ‚jenseits des Seins‘ (Levinas) begriffen, die durch kein Allgemeines, keine Einheit mehr zusammengehalten wird. Mit Signifikanten wie ‚Differenz‘ und ‚Andersheit‘ wird hier auf etwas rekurriert, das „nicht positiv durch Begriffe oder im Lichte

psychologischer, anthropologischer oder sonstiger kriteriengenerierender Theorien einholbar“ (ebd., 117), das aber „dennoch ‚nicht nichts‘“ (ebd.) ist, sondern ein „Überschuss“ (ebd., 122) gegenüber dem, „was in sozialen Kontexten wahrgenommen, verstanden, zugeordnet, mit einem Status versehen, anerkannt oder nicht anerkannt wird“ (Dederich 2014, 135).

Versuche, Anerkennung von der Andersheit des Anderen her zu konzipieren, münden zumeist in Forderungen nach einer *dekategorisierenden* Praxis. ‚Anerkennung‘ müsste, so erläutern Markus Dederich und Wolfgang Jantzen, „so gefasst werden, dass sie auf die klassifikatorische, Menschen als ‚so und nicht anders‘ identifizierende Festlegung des Anderen verzichtet“ (Jantzen & Dederich 2009, 79). Als ethische ‚Anerkennungs-Formel‘ wird hier nicht die qualifizierende ‚Anerkennung als ...‘, sondern eine Form der Anrede jenseits der Identifikation und des Erkennens sowie jenseits des Urteilens vorgeschlagen, die die Andersheit des Anderen nicht reduziert und den Anderen nicht ‚fest-stellt‘.

Mit den drei Signaturen der ‚Anerkennung von ...‘ stehen sich, so scheint es bis hierhin, Artikulationen von ‚Verschiedenheit‘ gegenüber, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie ‚Verschiedenheit‘ als einen zur pädagogischen Praxis *vorgängigen* Sachverhalt begreifen. Im Rahmen aller drei Signaturen wird jedoch *auch* herausgestellt, dass ‚Verschiedenheiten‘ nicht nur ‚gegeben‘ sind und in der pädagogischen Praxis nicht nur anerkennend *bearbeitet*, sondern auch erzeugt, verstärkt oder verändert werden. Insbesondere in Debatten zu Verfahren der pädagogischen Diagnostik sowie zur ‚Dekategorisierung in der Pädagogik‘ (vgl. z.B. Musenberg u.a. 2018) vermischen sich dabei vielfach Signifizierungen von ‚Verschiedenheit‘ als Tatsache und ontologische Größe mit Verständnissen der pädagogischen Praxis als Praxis der Hervorbringung von ‚Differenz‘. Dabei ist es auch die Interpretation von Anerkennung als ein (re-)produktives Geschehen des *doing difference*, die die Entwicklung neuer Signaturen der ‚Anerkennung von ...‘ befördert und auch dazu geführt hat, dass vermehrt von Ambivalenzen oder Dilemmata der Anerkennung die Rede ist.

2 Wohlkalkulierte Anerkennung: Ambivalenzen des ‚doing difference‘ im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ließen sich Thesen zu Ambivalenzen und Dilemmata der Anerkennung zunächst im Rahmen kritischer Auseinandersetzungen mit Postulaten der *Differenzanerkennung* finden. So betonen z.B. Paul Mecheril und Melanie Plößer (2009, 203) dass von unaufhebbaren „Dilemmata der Anerkennung von Differenz“ auszugehen sei: *Differenzanerkennung* stehe *einerseits* in der Gefahr, selber Ungleichheiten zu (re-)produzieren, insofern sie immer auch hierarchisierende Klassifikationen bestätige. *Andererseits* könnten

Bildungsprozesse Ungleichheiten (re-)produzieren, wenn Differenzen *nicht* anerkannt werden (vgl. ebd.). Folglich würden sich „die unterschiedlichen Umgangsweisen mit Differenz“ (ebd., 196) – Anerkennung und Nicht-Anerkennung – „nicht ausschließen, sondern ergänzen können“ (ebd.).

Den Hintergrund solcher Postulate bilden zumeist machttheoretische, insbesondere von den Arbeiten Judith Butlers inspirierte Verständnisse von Anerkennung als (re)produktive Praxis des *doing difference* (vgl. z.B. Butler 1998; Balzer & Ricken 2010; Balzer 2014, 429ff.). Anerkennung ist, so die hier zentrale These, ein Geschehen, das uns nicht bloß in dem bestätigt und bejaht, was wir schon sind oder getan haben, sondern ein subjektivierendes Machtgeschehen, in dem Normen der Anerkennbarkeit und Differenzkategorien (wieder) aufgerufen und differente Subjekte qua Unterwerfung unter Normen (wieder) hervorgebracht werden.

Die These vom ‚Dilemma der Anerkennung‘ begründet sich vor diesem Hintergrund gerade nicht in der bereits vieldiskutierten „Spannung zwischen Gleichheit und Differenz“ (Spieß 2014, 23, i.O. hervorgehoben) oder im ‚Umverteilungs-Anerkennungs-Dilemma‘ (Fraser), sondern darin, dass sich Anerkennung als ein Akt der Zuschreibung vollzieht, der ‚Verschiedenheiten‘ nicht (nur) bestätigt, sondern auch ‚erzeugt‘ und Einzelne gegebenenfalls auf ein spezifisches ‚So-Sein‘ festschreibt. Dabei wird im inklusionspädagogischen Diskurs vielfach auf ein sich durch die ‚Anerkennung von ...‘ möglicherweise verschärfendes „Spannungsverhältnis von Inklusion und Diskriminierung“ (Fritzsche 2014, 314) verwiesen, d.h. darauf, dass die anvisierte Inklusion *qua Anerkennung* unterlaufen und verhindert werden kann. Praktiken der „Anerkennung eines besonderen Subjektstatus“ (Fritzsche 2014, 341) können, so stellt z.B. Bettina Fritzsche heraus, „marginalisierende Effekte“ (ebd., 342) haben.

Auch wenn der positive Gehalt von Anerkennung solchermaßen durchaus prinzipiell in Frage gestellt wird, wird aber im Inklusionsdiskurs zumeist an der Dilemmathese und damit auch an der von Mecheril und Plößer forcierten These festgehalten, dass die Anerkennung von Differenz(en) ein (notwendiger) Weg im pädagogischen ‚Umgang mit Differenz‘ sein *kann*. So konstatieren z.B. jüngst Jürgen Budde und Merle Hummrich (2015) für die Inklusive Pädagogik ein „Spannungsfeld aus Dramatisierung und Entdramatisierung sozialer Differenzkategorien“ (ebd., 38) und schlagen die Perspektive einer ‚Reflexiven Inklusion‘ vor. Letztere zielt „auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung“ (ebd.) – *und zugleich* „auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion“ (ebd.). Es sollten „überall dort keine Unterschiede gemacht [...] und Ungleichheitskategorien dekonstruiert werden, wo dies möglich ist“ (ebd.).

In alteritätstheoretischen Kontexten fällt die Ambivalenzthese vergleichsweise radikaler aus. So stellt z.B. Dederich unter Verweis auf den „produktiven Charakter“ (Dederich 2011, 117) der Anerkennung heraus, dass „sich im Zentrum der Anerkennung selbst eine hochgradige Spannung“ (ebd., 118) auf tue, weil die ‚Anerkennung als ...‘ ein subjektivierender „Machtmechanismus“ (ebd., 116) sei, der *unausweichlich* „Differenz im Sinne radikaler Alterität“ (ebd., 117) *verkenne* und „zum Verschwinden bringe“ (ebd.). Dennoch hält auch Dederich an ‚Anerkennung‘ als einem normativen Prinzip fest: Die zentrale Frage sei, ob die Verkenneung des Anderen in der Anerkennung „in harte, fixe, starre Zuschreibungen münden muss, oder ob sie alteritätsethisch abgefedert werden kann“ (Dederich 2014, 122).

Während die Desillusionierung über den eindeutig positiven Charakter von Anerkennung hier deshalb radikaler ausfällt, weil sie mit einem Verständnis von ‚Verschiedenheit‘ verbunden ist, das die Erkenn- und Qualifizierbarkeit von ‚Verschiedenheit‘ in Frage stellt, begründen andere Autor*innen ihre Kritik an Anerkennungspostulaten damit, dass Verschiedenheiten qualifizierbar *sind* und von ‚verschiedenen Verschiedenheiten‘ auszugehen ist. Im Zentrum stehen hier nicht nur Forderungen nach der *Anerkennung von Differenz*, sondern vor allem die durch Vielfaltpostulate forcierte ‚Idee‘ hierarchieloser und ‚immer schon‘ (als gleichwertig) anzuerkennender Unterschiede: ‚Unterschiede‘ sind, so die Kritik, nicht unterschiedslos und nicht unterschiedslos „bereichernd und beglückend“ (Ahrbeck 2014, 36), weil spezifische Unterschiede mit Hierarchisierung, Marginalisierung und Benachteiligung, „Leiden und Leid“ (ebd.) verbunden sind (und andere nicht).

Die damit verbundene Weichenstellung, dass nicht jede ‚Verschiedenheit‘ (positive) Anerkennung ‚verlangt‘ (oder auch ‚erträgt‘), impliziert vielfach die Annahme, dass sich anerkennbare und nicht-anerkennbare Verschiedenheiten unterscheiden ließen. So fordert z.B. Wolfhard Schweiker jüngst „eine ethische Differenzierung“ (Schweiker 2017, 212) zwischen als gleichwertig anzuerkennenden und zu verändernden Differenzen (vgl. ebd., 188): Für den pädagogischen „Umgang mit Differenz“ (ebd.) sei eine „begründete Unterscheidungskompetenz“ (ebd., 212) darüber notwendig, „welche Differenzaspekte im konkreten Fall der Anerkennung und welche (zugleich) der Veränderung bedürfen“ (ebd.), denn Prozesse der Konstruktion von Differenz müssten „im Sinne der ‚Veränderung‘ auf dem Weg zur Inklusion umgesteuert werden“ (ebd., 188).

Solche Argumentationen lassen sich in der jüngeren Zeit in inklusionspädagogischen Kontexten vermehrt finden. Sie forcieren nicht nur die These, dass es darauf ankomme, *welche* ‚Verschiedenheiten‘ *wie* und *wann* anerkannt werden. Zugleich evozieren sie auch Bilder einer Pädagogik der wohlkalkulierten Anerkennung, d.h. sie erwecken den Eindruck, als hätte der Pädagoge bzw. die Pädagogin die freie Wahl, jeweilige ‚Verschiedenheiten‘ anzuerkennen oder nicht anzuerkennen – und

als hätte er oder sie die souveräne Kontrolle über das Anerkennungsgeschehen. Es scheint, als könne der Pädagoge bzw. die Pädagogin ‚Anerkennung‘ wohlüberlegt und souverän einsetzen, als könne (und müsse) er oder sie Anerkennung ‚kompetent‘ beherrschen, und als müsse er oder sie dazu ‚nur‘ eruiieren, mit *welchen* Verschiedenheiten er oder sie es jeweils zu tun hat.

Die Ungewissheit des Pädagogischen, also das, was vielfach als ‚Technologieproblem‘ oder auch als ‚Technologiedefizit‘ des Pädagogischen verhandelt wird (vgl. Hollstein 2011), wird dabei nicht unbedingt nur ab- bzw. ausgeblendet. Vielmehr wird auch der Eindruck erweckt, dass Anerkennung ein ‚Instrument‘ ist, um mit dieser Ungewissheit umzugehen. Die pädagogische Praxis kann nur dann in die richtigen Bahnen gelenkt werden, so scheint es, wenn sie in eine ‚Ökonomie der Anerkennung‘ (Gamm) überführt wird, und wenn die ‚Risiken und Nebenwirkungen‘ von Anerkennung kontrolliert werden.

Tendenzen, ‚Anerkennung‘ als etwas zu begreifen, über das pädagogisch Handelnde verfügen und das sie gezielt einsetzen können, zeichnen sich nun aber auch bereits innerhalb der skizzierten Signaturen der ‚Anerkennung von ...‘ ab: Indem Anerkennung als eine Praxis der Wertschätzung von Besonderheit (Signatur 1) *oder* der gezielten Förderung *oder* des ‚Wachsenlassens‘ von ‚Einzigartigkeit‘ und ‚Individualität‘ (Signatur 2) *oder* des ‚alteritätsethisch abgefederten‘ Antwortens auf inkommensurable Andersheit (Signatur 3) konturiert wird, wird sie als eine Praxis begriffen, für die durchaus präzise bestimmbar zu sein scheint, *was* (welche ‚Verschiedenheit‘) *wann* durch den Pädagogen oder die Pädagogin *wie* anerkannt (oder nicht anerkannt) werden sollte.

Dass sich Anerkennungspraktiken als interaktive bzw. intersubjektive Praxen vollziehen, wird dabei zwar immer wieder angemerkt. Nichtsdestotrotz wird ‚Anerkennung‘ primär auf der Seite pädagogisch Handelnder verortet und als etwas begriffen, über das diese verfügen können (sollen). Der Zusammenhang von Anerkennung, Pädagogik und ‚Verschiedenheit‘ wird somit um eine wichtige Dimension verkürzt: Im Sprechen über die (Ambivalenz der) Anerkennung (der ‚Verschiedenheit‘) des ‚Anderen‘ wird gerade dieser Andere *als* Anderer, d.h. als ein selbsttätiges, potenziell widerständiges Subjekt ‚vergessen‘.¹

Man könnte versucht sein, dies damit zu erklären, dass es sich um Artikulationen der ‚Anerkennung von ...‘ handelt und insofern um Thematisierungen, die auf die Anerkennenden bzw. die pädagogisch Handelnden fokussieren. Eine solche Er-

1 De-Thematisierungen des ‚Anderen‘ zeichnen sich auch in den mittlerweile zahlreich vorgelegten, bisweilen an Anerkennungstheorien anschließenden Untersuchungen zum ‚doing difference‘ ab. Diese betonen zwar zumeist, dass Praktiken der Unterscheidung als *Interaktionen* zu begreifen sind, die Differenzkategorien und soziale Ordnungen nicht nur reproduzieren, sondern auch Potenziale für deren Veränderung bieten (vgl. z.B. Walgenbach 2017, 601). Dennoch scheint es vielfach, als würden ‚differente‘ (Schüler-)Subjekte aus sozialen Praktiken bloß emergieren, als seien sie als *aktive* Teilnehmer*innen von Praktiken doch nur deren Effekte.

klärung würde aber bereits Honneths sozialphilosophische Anerkennungstheorie unterbieten, in der Anerkennung zwar vielfach als ein allzu harmonisches, wechselseitiges Geschehen idealisiert, aber doch auch als ein intersubjektives und konfliktreiches Geschehen, kurz: als *Kampf um Anerkennung* (vgl. Honneth 1992), gekennzeichnet wird.

Dabei verweisen gerade jene Autor*innen, die die Dilemmathese befördern, darauf, dass ‚Anerkennung‘ keine ‚Eine-Person-Veranstaltung‘, d.h. kein unilineares und deterministisches Geschehen der Einwirkung einer Person auf eine andere ist. So kennzeichnet z.B. Butler die subjektivierende Anerkennung als ein Geschehen, in dem Menschen nicht bloß qua Adressierung durch Andere Normen unterworfen werden, sondern in dem sie sich auch selbst hervorbringen, indem sie sich zur Adressierung und zu den in ihr aufgerufenen Normen umwenden, ohne diese in striktem Gehorsam zu befolgen (vgl. z.B. Butler 1998, 2007; Balzer 2014, 457ff.). Butlers Subjekt ist daher *auch* das ‚Werk seiner selbst‘; es muss sich „in bestimmter Hinsicht selbst erschaffen“ (Butler 2007, 29), indem es sich zur Adressierung sowie zu Normen „ins Benehmen“ (ebd., 18) setzt.

Mit diesem Verständnis von Anerkennung wird zugleich die Möglichkeit einer Beherrsch- und Kontrollierbarkeit der Anerkennung in Frage gestellt, und damit auch die Annahme, Formen der Anerkennung ließen sich gezielt anwenden: Als Zusammenhang von Unterwerfung und (überschreitender) Umwendung begriffen, ist Anerkennung eine unhintergebar ungewisse und unkontrollierbare inter-subjektive Praxis, die weder vorhersagbare, kausal determinierte Ergebnisse generieren (vgl. Bedorf 2014, 169) noch Regeln folgen kann, die dies garantieren würden (vgl. Düttmann 1997, 33). Kurz: Weil grundlegend ungewiss ist und bleibt, wie der Andere antwortet (vgl. Bedorf 2014, 168f.), ist Anerkennung ein unverfügbares Geschehen, dem Herr zu werden nicht möglich ist.

Diese Relevanz des ‚anderen Subjekts‘ im Anerkennungsgeschehen wird in inklusionspädagogischen Thematisierungen von (Ambivalenzen der) ‚Anerkennung‘ kaum berücksichtigt, wodurch zugleich die „eigentlich triviale Beobachtung“ de-thematisiert wird, dass die pädagogische Grundsituation ein immer auch von Aspekten der Singularität durchzogenes, „personales Geschehen zwischen leiblich verfassten und responsiv aufeinander bezogenen Subjekten“ (Dederich 2018, 53) ist. Inklusionspädagogische Thematisierungen von (Ambivalenzen der) ‚Anerkennung‘ tendieren folglich nicht nur zu einer Abblendung der inter-subjektiven Struktur und Unkontrollierbarkeit von Anerkennung, sondern sie tendieren (darin) zugleich dazu, die inter-subjektive Struktur(iertheit) der pädagogischen Praxis abzublenden oder verkürzt zu denken. Die pädagogische Praxis von ihrer Inter-Subjektivität her zu begreifen, würde implizieren, von Kontroll- und Steuerungsvorstellungen, aber auch von der Idee abzurücken, dass die pädagogische Praxis ein Technologieproblem hat, das man (z.B. mittels Anerkennung) lösen

könnte – und stattdessen davon auszugehen, dass die pädagogische Praxis eine in *konstitutiver Hinsicht* nicht-technologisierbare und ungewisse Praxis ist.

3 Das Wagnis der Erziehung anerkennen: Ausblick

Wie kaum ein anderer hat Gert Biesta in seiner Monographie *The beautiful risk of education* (2014) Forderungen danach, Erziehung zu ‚kontrollieren‘, d.h. sie sicher, vorhersagbar und risikofrei zu machen, eine generelle Absage erteilt. Solche Forderungen basieren, so seine These, in zweifacher Hinsicht auf einem „fundamental misunderstanding“ (Biesta 2014, 3) über Erziehung: *Einerseits* würden sie verkennen, was Erziehung überhaupt möglich mache (vgl. ebd.). Indem die „weakness of education“ (ebd.) – d.h. die ‚Tatsache‘, dass es niemals eine vollkommene Übereinstimmung zwischen erzieherischem Input und Output geben kann – *nur* als ein zu überwindender Defekt angesehen werde (vgl. ebd.), werde verkannt, dass diese ‚weakness‘ und das mit ihr gegebene Risiko (des Scheiterns) für die Erziehung selber *konstitutiv* sei.² Daher gilt: „without the risk, education itself disappears“ (ebd., 140).

Forderungen nach einer Kontrolle von Erziehung missverstehen nach Biesta *andererseits*, worum es in der Erziehung geht (vgl. ebd., 3). Biesta unterscheidet dabei drei Funktionen bzw. Domänen von Erziehung – Qualifikation, Sozialisation und Subjektivierung („subjectification“) (vgl. ebd., 128ff.) – und fokussiert insgesamt auf die der Ermöglichung (der Erfahrung) von „subject-ness“ (ebd., 4) verpflichtete ‚Subjektivierung‘. Erziehung verdiene ihren Namen nicht, so seine Weichenstellung, wenn sie sich auf die Qualifikations- und Sozialisationsfunktion beschränke (vgl. ebd., 139). Erziehung habe „an interest in the coming of the world of free subjects“ (ebd., 140), und dieses Interesse werde verkannt und hintertrieben, wenn man versuche, Erziehung risikofrei zu machen. Dann werde Erziehung zu einer bloßen Einführung und Einfügung in existierende Ordnungen – und als eine solche sei sie letztlich keine Erziehung mehr (vgl. ebd., 140, 9). Biesta bringt solchermaßen nicht nur zur Geltung, dass eine pädagogische Technologie unmöglich *ist* – weil Erziehung, so führt er aus, keine Interaktion zwischen Robotern, sondern eine Begegnung zwischen Menschen und der Andere ein *wirklicher, unverfügbarer* Anderer sei (vgl. ebd., 1, 3). Vielmehr bringt er auch zur Geltung, dass eine pädagogische Technologie nicht wünschenswert ist: „education isn’t a mechanism and shouldn’t be turned into one“ (ebd., 4).³

2 Da es missverständlich wäre, ‚weakness‘ mit ‚Schwäche‘ zu übersetzen, würde doch damit wiederum ein Mangel oder Defekt nahelegt, benutze ich hier wie im Folgenden den englischen Begriff.

3 Diese These impliziert bei Biesta keine Absage an pädagogische Ziele oder Intentionen: Wir erziehen, so betont er, *weil* wir etwas bewirken wollen (vgl. Biesta 2014, 1).

‚Subject-ness‘ ist entsprechend nach Biesta nicht etwas, das kontrolliert und souverän, „in a machine-like manner“ (ebd., 140), ‚produziert‘ werden könnte. Die Ermöglichung von ‚subject-ness‘ ist vielmehr nur, so führt Biesta aus, in einer ‚Pedagogy of the Event‘ (ebd., 139ff.) möglich, die anerkennt, dass die erzieherische ‚Macht‘ strukturell begrenzt ist (ebd., 140), die bereit und willens ist, das „beautiful risk inherent in all education“ (ebd., 9) auf sich zu nehmen und die sich daher in positiver Orientierung auf die (Ergebnis-)Offenheit und Nicht-Technologisierbarkeit von Erziehung, kurz: auf ihre ‚weakness‘, einlässt (vgl. ebd., 140). In Biestas Plädoyer für eine der Freiheit sowie der „unique and singular subject-ness“ (ebd., 24) ihrer Adressat*innen verpflichteten Erziehung deutet sich solchermaßen eine Justierung der pädagogischen Anerkennungsproblematik an, deren Grundmomente Otto Friedrich Bollnow bereits 1958 formuliert hat. Ausgehend von der These, dass „die Möglichkeit des Scheiterns im Wesen, ja in der Würde der Erziehung selber angelegt“ (Bollnow 1958, 337) sei, weshalb „der Wagnischarakter zum innersten Wesen der Erziehung selbst“ (ebd.) gehöre, stellt Bollnow heraus, dass der Versuch, den „Wagnischarakter zu beseitigen und so die Gefahr des Scheiterns zu vermeiden [...] notwendig den andern Menschen zum bloßen Material meiner Bearbeitung“ (ebd., 338) degradiere und sowohl „die Würde dieses andern Menschen“ (ebd.) als auch „die Würde der Erziehung selbst“ (ebd.) verletze.⁴ Die „Freiheit des andern Menschen anzuerkennen“ bedeute dagegen zugleich, „den Wagnischarakter der Erziehung [zu] bejahen“ (ebd.).

Ein solches um den ‚Wagnischarakter‘ und die Nicht-Technologisierbarkeit von Erziehung konzentriertes Verständnis der pädagogischen Anerkennungsproblematik deutet sich bisweilen auch in alteritätstheoretischen Thematisierungen von ‚Anerkennung‘ an. Diese verweisen nicht nur darauf, dass die ‚Andersheit des Anderen‘ einem Denken von Erziehung als eines souverän und kompetent kontrollier- und kalkulierbaren Geschehens „kausaler Handlungsverursachung“ (Bedorf 2014, 165) zuwiderläuft. Darüber hinaus verweisen sie auch auf die Notwendigkeit der *Anerkennung des Risikos des Scheiterns* als Bedingung der Möglichkeit der *Anerkennung von Andersheit*. Der ‚Unbestimmtheit des Anderen‘ Rechnung zu tragen, setzt voraus, so erläutert z.B. Bedorf, „vom Anspruch auf Resultate Abstand [zu] nehmen“ (ebd., 172) und die ‚Gefahr‘ des Scheiterns zu akzeptieren (vgl. ebd., 165).

Zu warnen wäre allerdings davor, dass ein solcher Ansatz in ein Sprechen abgleitet, das die verschiedenen (nicht schlicht vermittelbaren) Funktionen sowie die Performativität pädagogischer Praxen, aber auch die situierte Differenz des und

⁴ Bollnow grenzt dabei ‚Wagnis‘ und ‚Risiko‘ voneinander ab: Ein Risiko könne sittlich indifferent sein und (zumindest begrenzt) kalkuliert werden; ein (echtes) Wagnis geschehe dagegen aus „sittlicher Verantwortung“ (Bollnow 1958, 341) und berge „als solches in sich die Möglichkeit des Scheiterns“ (ebd.). Zudem würde der Mensch im Wagnis nicht nur „etwas“ (ebd.) riskieren, sondern „im letzten“ (ebd.) sich wagen.

der Anderen gedanklich negiert. Eine pädagogische Ethik der Anerkennung kann, so die These, nicht nur auf die Andersheit und Freiheit des Anderen, sondern sie muss *auch* auf die institutionell und materiell bedingten Begrenzungen des Subjektseins bezogen werden, und sollte Fragen der Gerechtigkeit, der Ungleichheit, der Inklusion und der Exklusion weder nur auf kulturell-symbolische Fragen noch auf das Agieren oder die Haltungen pädagogischer Akteure reduzieren.

Zu berücksichtigen wäre aber auch, dass die pädagogische Praxis eine Praxis ist, in der die Differenz, die Menschen nicht nur in Relation zu Anderen, sondern die sie immer auch ‚sich selbst‘ sind, bearbeitet wird. Versteht man das Streben nach Anerkennung *auch* als ein Streben danach, sich im nicht-souveränen Umgang mit der eigenen Selbst-Fremdheit von anderen unterscheiden zu wollen und unterschieden zu werden, dann mag es zwar ein wichtiger Gedanke sein, pädagogisches Handeln als eine Praxis des Anerkennens *jenseits* eingewöhnter (pädagogischer) Differenz- und Differenzierungslogiken zu entwerfen. Dieser Gedanke wäre aber allererst selber zu differenzieren – und vor allem ist er eine *regulative* Idee, die weder kompetent noch souverän realisiert werden kann.

Was inklusionspädagogische Artikulationen der ‚Anerkennung von ...‘ betrifft, käme es zukünftig zentral darauf an, weder eine Pädagogik zu ‚erträumen‘, die über Anerkennung (und den Anderen) verfügen kann, noch aber davon auszugehen, dass die pädagogische Praxis ohnehin zum Scheitern verurteilt ist. Mit Foucault formuliert, ist „[d]as Spiel [...] vielmehr deshalb lohnend, weil wir nicht wissen, was am Ende dabei herauskommen wird“ (Foucault 1993, 15).

Literatur

- Ahrbeck, B. (2014): Inklusion. Eine Kritik. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.): Anerkennung, Paderborn [u.a.]: Schöningh, 35-87.
- Balzer, N. (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: VS.
- Bedorf, T. (2014): Unversöhnte Anerkennung im pädagogischen Prozess. In: A. Schäfer (Hg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn [u.a.]: Schöningh 161-174.
- Biesta, G. (2014): The beautiful risk of education. Boulder, Colo [u.a.]: Paradigm.
- Bollnow, O. F. (1958): Wagnis und Scheitern in der Erziehung. In: Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehre und Erzieher 10 (8), 337-349. Online unter: <http://www.wernerloch.de/doc/WagnisundScheiternErz.pdf> [Abrufdatum: 03.02.2016].
- Budde, J. (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 13 (2). Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160> [Abrufdatum: 12.06.2012].
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Erziehungswissenschaft 26 (51), 33-41.
- Butler, Judith (1998): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin: Berlin Verlag.
- Butler, Judith (2007): Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002 [erweiterte Ausgabe]. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Dederich, M. (2011): Behinderung, Identitätspolitik und Anerkennung. Eine alteritätstheoretische Reflexion. In: M. Dederich & M. W. Schnell (Hrsg.): *Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin. Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik*. Bielefeld: transcript, 107-127.
- Dederich, M. (2014): Egalitäre Differenz, radikale Andersheit und Inklusion. Ein Problemaufriss. In: W. Lanwer (Hrsg.): *Bildung für alle – die freie Entwicklung eines jeden ist die Bedingung der freien Entwicklung aller*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 121-137.
- Dederich, M. (2018): Der personale Bezug pädagogischen Handelns: Eine nicht hintergehbare Grenze der Dekategorisierung. In: O. Musenberg, J. Riegert & T. Sansour (Hrsg.) *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig oder riskant?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51-57.
- Foucault, M. (1993): Interview mit Michel Foucault. Wahrheit, Macht, Selbst. Ein Gespräch mit Rux Martin (25. Oktober 1982). In: H. M. Luther & P. H. Hutton (Hrsg.): *Technologien des Selbst*, Frankfurt/M.: S. Fischer, 15-23.
- Fritzsche, B. (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktion im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: A. Tervooren et al. (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript, 329-346.
- Hinz, A. (1993): *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio.
- Hinz, A. (2009): Inklusiv Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (60), 171-179.
- Hollstein, O. (2011): Das Technologieproblem der Erziehung revisited. Überlegungen zur Wiederaufnahme eines vieldiskutierten Themas. In: S. K. Amos, W. Meseth & M. Prose (Hrsg.): *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*. Wiesbaden: VS, 53-74.
- Honneth, A. (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jantzen, W. & Dederich, M. (2009): Ethische Grundlagen der Behindertenpädagogik: Konstitution und Systematik. In: dies. (Hrsg.): *Behinderung und Anerkennung*. Stuttgart: Kohlhammer, 59-85.
- Jergus, K., Krüger, J. O. & Schenk, S. (2014): Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts? Analysen der Kontingenz, Generativität und Performativität pädagogischer Artikulationen. In: H.-C. Koller, R. Casale/N. Ricken (Hrsg.): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Schöningh, 149-168.
- Mecheril, P. (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS, 311-328.
- Mecheril, P. & Plöfser, M. (2009): Differenz. In: S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee, J. Oelkers & R. Othmer (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Weinheim [u.a.]: Beltz, 194-208.
- Musenber, O., Riegert, J. & T. Sansour (Hrsg.) (2018): *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig oder riskant?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pregel, A. (1993): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Quitmann, H. (2013): Einmal schlau – immer schlau? Überlegungen zum Menschenbild in der Begabtenförderung. In: T. Trautmann & W. Manke (Hrsg.): *Begabung – Individuum – Gesellschaft. Begabtenförderung als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung*. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa, 30-39.
- Redecker, A. (2016): Die Anerkennung des Anderen im Kontext der Inklusion. Ein pädagogischer Ansatz. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 92 (1), 57-85.

- Schweiker, W. (2017): *Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive*. Göttingen [u.a.]: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seitz, Simone (2008): *Zum Umgang mit Heterogenität: inklusive Didaktik*. In: Jörg Ramseger & Mathea Wagener (Hrsg.): *Chancenungleichheit in der Grundschule – Ursachen und Wege aus der Krise*. Hohengehren: Schneider, 175-178.
- Simon, T. (2012): *Bildungsphilosophische Überlegungen zum Zusammenhang von Anerkennung und professioneller Entwicklung in der (Sonder)Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Inklusion* (3). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/58> [Abrufdatum: 06.01.2018].
- Spieß, C. (2014): *Anerkennungsbegriff und Inklusionsdiskurs. Behinderung als Herausforderung für die Sozialethik*. In: *Ethik und Gesellschaft. Ökumenische Zeitschrift für Sozialethik* (1). Online unter: <http://dx.doi.org/10.18156/eug-1-2014-art-4> [Abrufdatum: 06.01.2018].
- Walgenbach, K. (2017): *Doing Difference – Zur Herstellung sozialer Differenzen in Lehrer-Schüler-Interaktionen*. In: M. Schweer (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: VS, 587-605.
- Wimmer, M. (2014): *Vergessen wir nicht – den Anderen!* In: H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Schöningh, 219-240.

Robert Langnickel und Pierre-Carl Link

Strukturelle Psychoanalyse und Inklusion: Zur Frage der Inkludierbarkeit eines gespaltenen Subjekts

Abstract

Ausgehend von einer *Pädagogik des gespaltenen Subjekts* werden das Subjekt und seine Genese im Hinblick auf Inklusions- und Exklusionsprozesse analysiert. Zentraler Ausgangspunkt dieser Pädagogik ist die strukturelle Psychoanalyse Lacans. Der Beitrag soll grundlegende Fragen der Inklusionsforschung durch die Klärung philosophisch-anthropologischer und psychoanalytischer Grundlagen eines gespaltenen Subjekts beantworten helfen. Dabei werden Grenzen und Möglichkeiten der Inkludierbarkeit eines gespaltenen Subjekts aufgezeigt.

1 Problemaufriss: Vollinklusion des gespaltenen Subjekts?

Unser Ausgangspunkt ist das *gespaltene Subjekt* der strukturellen Psychoanalyse. Das Subjekt ist zum einen durch das Unbewusste gespalten. Dieser Grundgedanke führt dazu, den Menschen mit seinen Symptomen, welche Ausdruck seiner Individualität, aber eben auch v.a. seiner unbewussten Wünsche sind, anzuerkennen, und sensibilisiert gleichzeitig gegenüber vorschnellen Stigmatisierungen, wodurch der Heterogenität des Subjekts in pädagogischen Kontexten im besonderen Umfang Sorge getragen wird.

Farrell hebt die Relevanz der Psychoanalyse für den sonderpädagogischen Inklusionsdiskurs hervor (vgl. Farrell 2012, 160ff.). Insbesondere auf Reich (2009), Laubenstein (2007) und Danz (2011; 2015) sei hingewiesen, da diese im deutschsprachigen Raum Pionierarbeit für die Übertragung der lacanschen Psychoanalyse auf das Feld der Sonderpädagogik geleistet haben. Unser erstes Ziel ist demgemäß, unter Einbezug des Subjektbegriffs der strukturellen Psychoanalyse, die Probleme des Subjektbegriffs der Inklusionsforschung genauer zu benennen.

Eine nach Kastl (2017) verbreitete Definition von Inklusion ist z.B. diejenige von Aktion Mensch (2016, 1): „Unter Inklusion versteht die Aktion Mensch, dass jeder Mensch vollständig und gleichberechtigt an allen gesellschaftlichen Prozessen teilhaben kann – und zwar von Anfang an und unabhängig von seinen individuel-

len Fähigkeiten, seiner ethnischen wie sozialen Herkunft, seines Geschlechts oder seines Alters.“ Andere Definitionsversuche von Inklusion haben ähnliche semantische Felder und es ist der Begriff „vollständig“, welcher problematisch ist, da er eine Idealnorm fordert, welche in der Realität nie erreicht werden kann (vgl. zur *Full inclusion* Farrell 2012, 10). Dieses Konzept einer imaginären Vollständigkeit ist aus Sicht der Psychoanalyse problematisch, da das Subjekt immer schon u.a. durch ein Unbewusstes gespalten ist und sich, wie wir zeigen werden, dadurch einer vollständigen Inklusion, aufgrund seiner anthropologischen Verfasstheit, bereits unbewusst entzieht.

Nach diesem kurzen Problemaufriss zur Vollinklusion gehen wir nun auf philosophisch-anthropologische Grundlagen des gespaltenen Subjekts näher ein, um uns anschließend Fragen der potentiellen Inkludierbarkeit des Subjekts widmen zu können.

2 Philosophisch-anthropologische Grundlagen des gespaltenen Subjekts und deren Implikationen für Inklusion

Auf den ersten Blick erscheint es vielleicht verwunderlich, dass in einer Arbeit mit einem sonderpädagogischen Gegenstand Bezug genommen wird auf die *Philosophische Anthropologie*. Jedoch besteht ohne eine solche theoretische Reflexion, wie Haeberlin (1995, 18) treffend konstatiert, die „Gefahr, dass wir uns wegen Arbeitsüberlastung und Zeitmangels keine Rechenschaft über das Menschenbild ablegen, welches unser Tun leitet. So können wir jederzeit Opfer von Vorurteilen, von Ideologien, von Modeströmungen werden.“ Diese Gefahr einer unreflektierten Übernahme von oftmals impliziten Menschenbildern veranlasst Bleidick (1990, 514) dazu, von förderlichen und eben auch von hinderlichen Menschenbildern für die professionelle Arbeit mit Menschen mit Behinderungen zu sprechen. Wir gehen, wie die Philosophische Anthropologie, von dem Axiom „einer Sonderstellung des Menschen in der Natur“ aus (Gehlen 1940/1993, 8). Die Philosophische Anthropologie kann geradezu als Gegenbewegung einer totalen Naturalisierung des Menschen verstanden werden, die zwischen Mensch und Tier keine prinzipielle Schranke mehr sieht (vgl. Rehberg 2008, 236f). Überraschenderweise thematisieren Danz (2011; 2015) und Laubenstein (2007), welche sowohl die verschiedenen Menschenbilder im Kontext von Behinderung und Nichtbehinderung differenziert berücksichtigen, die Philosophische Anthropologie, die für Lacan grundlegend war, nicht.

Gehelns (1940/1993) anthropologische Forschungen haben den Menschen als Mängelwesen beschrieben. Der erste Aspekt der Kennzeichnung des Menschen als Mängelwesen betrifft den fast völligen Verlust angeborener Instinkte (ebd., 32),

weshalb der Mensch in seiner „ganzen Säuglings- und Kinderzeit einer ganz unvergleichlich langfristigen Schutzbedürftigkeit“ (ebd.) bedarf. Gerade Menschen mit Behinderungen haben nicht nur während der Zeit des extrauterinen Frühjahrs (Portmann 1969, 87ff.; 1956, 76) und in der Kindheit, sondern mitunter lebenslang eine besondere „Schutzbedürftigkeit“ und benötigen deshalb immerwährend einen sozialen Uterus, in dem sie partiell inkludiert sind. Der soziale Uterus ist gerade für diese Menschen besonders wichtig, weil dieser die aufgrund der Behinderung oftmals erschwerte Ablösung von den elterlichen Bezugspersonen erleichtern kann. Für die Inklusionsforschung gilt es eben diese Mängelbedingungen der menschlichen Existenz zu berücksichtigen und Menschen mit Behinderungen zu ermöglichen, weitestgehend selbstbestimmt ihr Leben gestalten zu können.

Der zweite Aspekt ist, dass der Mensch und seine Organe dadurch gekennzeichnet sind, dass beide vor allem Spezialisierung vermissen lassen, der Mensch in der urwüchsigen Natur nicht überlebensfähig wäre (Gehlen 1940/1993, 32). Der Mensch ist notwendigerweise auf die Sphäre einer Kulturwelt angewiesen, er ist weltoffen (ebd., 34). Auch Gehlen sieht wie Portmann die Notwendigkeit von kultureller Unterstützung für die Neuankömmlinge, „der Mensch muss sich entlasten, d.h. die Mängelbedingungen seiner Existenz eigentätig in Chancen seiner Lebensfristung umarbeiten“ (ebd., 35).

Das menschliche Triebleben ist für Gehlen weiterhin durch eine „sonderbare Plastizität, Formulierbarkeit und Perversionsbereitschaft“ gekennzeichnet, die er als einen „normalisierten Infantilisismus“ bezeichnet (Gehlen 1961/1993, 177). Bereits Freud postuliert, dass schon viele vermeintlich „Normale“ oftmals nicht in der Lage sind, von der Möglichkeit des Triebverzichts Gebrauch zu machen, weswegen er auch von einer kulturellen Heuchelei spricht (Freud 1915/1999, 336). Da Menschen mit Behinderungen u. U. nur sehr eingeschränkt über die Möglichkeit eines eigenmächtigen Triebverzichts verfügen, gilt es, das Triebleben bei einer *Pädagogik der Inklusion* vermehrt zu berücksichtigen und einen Ausgleich zu schaffen zwischen möglicher Triebbefriedigung und notwendigem Triebverzicht.

Es ist Portmann, der das Konzept des Mängelwesens so zusammenfasst, dass der Mensch ein „ursprünglich Benachteiligter“ sei (Portmann 1968/1971, 200). Für uns ist diese Beschreibung des Menschen als eines ursprünglich Benachteiligten ein sinnvoller Ausgangspunkt für eine *Pädagogik der Inklusion*, da alle Menschen qua Menschsein bereits benachteiligt sind und uns diese Einsicht verhelfen kann, Benachteiligungen im professionellen Umgang mit behinderten Menschen differenzierter bedenken zu können.

Portmanns Überlegungen, dass es die komplexe Innenwelt des Menschen sei, welche maßgeblich für den „Eigenwert des Individuums“ verantwortlich sei, und daß es die „Möglichkeit zur Eigenart [sei], die auch einen neuen Wert für die Gruppe darstellt“ (ebd.), kann dafür fruchtbar gemacht werden, dass die Innwelten von

Menschen mit Behinderungen sowie deren besondere „Möglichkeit zur Eigenart“ anerkannt werden und eine Bereicherung für die Gesellschaft bilden können. Im abschließenden dritten Teil arbeiten wir insbesondere den Subjektbegriff der strukturalen Psychoanalyse heraus und diskutieren, inwiefern eine Inklusion des gespaltenen Subjekts un/möglich ist.

3 Struktural-psychoanalytische Grundlagen des gespaltenen Subjekts und deren Implikationen für Inklusion

3.1 Menschenbilder – Der Subjektbegriff strukturaler Psychoanalyse

Die strukturale Psychoanalyse knüpft an die eben skizzierten Überlegungen an und erweitert diese. Diese soll, wie Seitz und Stein (2002) für die Psychologie als Referenzdisziplin plausibilisieren, deskriptive und erklärende Erkenntnisse für die Sonderpädagogik bereitstellen, welche diese „[z]ur Begründung ihres praktischen Handelns benötigt“ (ebd., 95). Der Rekurs auf den Subjektbegriff der strukturalen Psychoanalyse bietet für die Inklusionsforschung mehrere Vorteile:

Erstens wird das Subjekt nicht nur kognitivistisch als denkendes Subjekt oder gar als bloß biologistisch gedachtes Bedürfnissubjekt (miss)verstanden, sondern der Fokus liegt nun auf dem Unbewussten. Dies ist deshalb bedeutsam, weil ein Subjektbegriff, der primär auf das bewusste Denken rekurriert, bspw. Menschen mit geistiger Behinderung den Subjektstatus absprechen könnte (vgl. Singer 2013, 224ff.). Zweitens liefert Lacan das theoretische Fundament für eine Entbiologisierung von Behinderung im Gegensatz zu einem materialistischen Bedürfnissubjekt. Wenn man nämlich existentielle Bedürfnisse primär biologisch auffasst, und Inklusion wesentlich als eine möglichst umfassende Befriedigung von sozialen und auch biologischen Bedürfnissen bestimmt, dann wird das Unbewusste und somit ein konstitutiver Bestandteil des Menschseins, exkludiert.

Das Subjekt ist als Mängelwesen zu denken, dessen Bestreben vom Säuglingsalter an darin liegt, diesen Mangel zu überwinden. Im Gegensatz hierzu ist weder für Gehlen noch für Lacan dieser Mangel etwas Negatives, was es zu überwinden gilt. Für Lacan entsteht der Mangel im Subjekt dadurch, dass, sobald wir in die Sprache, die symbolische Ordnung eintreten bzw. uns dieser unterwerfen, ein Riss in unserem Sein evoziert wird. Sobald wir in die Sprache eingetreten sind, tritt die Sprache zwischen uns und unsere soziale Umwelt, es gibt nun keinen unmittelbaren Zugang mehr zu Welt, was einen Seinsverlust bedeutet. Die Anerkennung des Mangels ist die Voraussetzung dafür, dass wir Menschen ein Begehren entwickeln können. Nur allzu oft versuchen wir jedoch, diesen unseren Mangel mit allen möglichen realen und imaginären Objekten zu „stopfen“ und gerade nicht anzuerkennen.

Wenn wir von Menschenbildern und deren Implikationen für die Inklusionsforschung schreiben, sollten wir vom Imaginären nicht schweigen (vgl. Farrell 2012, 165). Das Imaginäre bezeichnet bei Lacan einerseits das Bildhafte und andererseits auch die Ebene der Illusion, der Idealisierung und des Narzissmus. Das Imaginäre hängt bei Lacan eng mit dem Körperbild zusammen, welches in der Regel ein ideales ist und von einer illusionären Einheitlichkeit ausgeht. Da wir unsere Gespaltenheit des Ichs häufig nicht ertragen können, sind wir als Menschen auf das Imaginäre mit seinen Illusionen angewiesen. Die Bildung eines solchen Körperbildes und der primären Narzissmus mit seinen Illusionen erklärt Lacan mit dem Spiegelstadium (Lacan 1949/2016), das im Folgenden erörtert werden wird.

3.2 Spiegelstadium: «Das Ich ist nicht das Ich» (Lacan)

Lacan (1949/2016, 114) charakterisiert die menschliche Subjektwerdung als Drama. Wie der Name, Spiegelstadium, schon verrät, wird das Ich von Lacan als Spiegelung bzw. als Projektion aufgefasst – ein Gedanke, der auf Freud zurückging, welcher das Ich ebenfalls als Projektion darstellt (vgl. Freud 1923/1999, 253; vgl. zur Relevanz des Spiegelstadiums für die Sonderpädagogik Farrell 2012, 165).

Konkret beschreibt Lacan, ausgehend von Baldwin, das ergreifende Schauspiel in der Zeitspanne von sechs bis achtzehn Monaten, „das ein Säugling vor dem Spiegel darbietet, der das Gehen, ja das Aufrechtstehen noch nicht beherrscht, der aber, ganz umfasst wie er ist, von irgendeinem menschlichen oder künstlichen Haltgeber [...] in einer von Jubel begleiteten Geschäftigkeit die Fesseln dieser Stütze überwindet“ (Lacan 1949/2016, 110). Das Menschenjunge erkennt bzw. verkennt sein Spiegelbild und zeigt eine jubulatorische Reaktion. Wieso zeigt der Säugling, im Gegensatz zu anderen Spezies, überhaupt eine solche Reaktion und wieso ist es eine Verknennung?

In der Zeit des extrauterinen Frühjahrs bzw. der „spezifischen Vorzeitigkeit der Geburt“ (ebd., 113), in welcher der Säugling einer „motorischen Inkoordination“ (ebd.) ausgesetzt ist und seinen Körper als zerstückelt erlebt (ebd., 114), wird dem Säugling eine bis dato nicht erkannte Einheit und Beherrschbarkeit im wahrsten Sinne des Wortes vorgespiegelt und die erwähnten Fesseln werden imaginär überwunden. Es ist bei Lacan (1949/2016, 114) ein gestaltgebendes Außen, welches gleichsam „orthopädisch“ auf das Kind einwirkt. Das Kind, welches über das Chaos seines Körpers keine Macht besitzt, eher ein Konglomerat als eine Einheit ist, erkennt bzw. verkennt sich im Spiegel als Ganzes. Wie kann aus einzelnen fragmentierten Wahrnehmungseindrücken ein imaginäres, ganzheitliches Ich werden? Lacan bietet eine Antwort an: „Es genügt dafür, das Spiegelstadium wie eine Identifizierung in dem vollen Sinne zu verstehen, den die Analyse diesem Ausdruck gibt: nämlich als die beim Subjekt zustande gebrachte Verwandlung, wenn es ein Bild auf sich nimmt“ (ebd., 110). Nun bleibt die Frage zu klären, wie eine Identifikation mit dem Spiegelbild überhaupt möglich sein kann, da die

Eigenwahrnehmung des Kindes und die erblickte Ganzheit im Spiegel zwei disparate Momente sind. Widmer (1990, 30) weist darauf hin, dass es eines Dritten bzw. genauer dessen Bestätigung bedarf. Dieses bedeutet, dass das Ich über einen anderen, in der Regel die Mutter, eingeführt wird, welche dem Kind beim Anblick seines Spiegelbildes versichert: „Das bist Du!“.

3.3 Zur Inkludierbarkeit eines gespaltenen Subjekts

Die imaginäre Ganzheit, die Illusion eines autonomen Subjekts ist Folge einer Synthetisierungsleistung im Spiegelstadium, die für das Subjekt künftig in Vergessenheit geraten wird und die als eine Verleugnung der eigenen Gespaltenheit zu bezeichnen ist. Diese Verleugnung dient immer auch der Angstabwehr. Menschen mit Behinderungen, die diesem Ideal einer Vollkommenheit und Ganzheit nicht entsprechen, bedrohen dieses narzisstische und trügerische Selbstbild und können Ängste auslösen, die wiederum auch in Aggressivität münden. Die Abhängigkeit des Subjekts vom anderen kann allerdings auch zu Aggressionen führen (vgl. Farrell 2012, 170). An die Stelle einer Anerkennung des eigenen Mangels tritt in diesen Fällen die problematische Ablehnung von Menschen mit Behinderungen, welche diesen illusionären Ganzheitsvorstellungen nicht entsprechen (vgl. Schildrick 2009, 91; Farrell 2012, 169). Gewissermaßen erleben diese Menschen das Spiegelstadium mit umgekehrten Rollen: Ich sehe mich im anderen, allerdings nicht vollkommen, sondern unvollkommen, nicht autonom, sondern hilflos – ein Zustand der von Menschen als unheimlich erlebt wird (vgl. Goodley 2014, 118f.). Behinderung konfrontiert uns Menschen damit, was wir je schon sind: abhängig und hilflos, was für manche Menschen eine Kränkung ihrer narzisstischen Integrität darstellt.

Wenden wir die herausgearbeiteten anthropologischen Annahmen der Psychoanalyse weiter auf Fragen der Inklusion an. Man könnte sich erstens fragen, ob das Phantasma einer imaginären Ganzheitsvorstellung gewissen Varianten eines Konzepts einer vollständigen Inklusion zugrunde liegt, ob also die Idee einer vollständigen Inklusion mitunter als Projektion einer sog. Mutterleibphantasie aufgefasst werden könnte (vgl. Langnickel & Link 2018). Diese Phantasie verkennt, dass es keine Rückkehr ins Paradies gibt, weil es erstens dieses nie, auch nicht im Mutterleib gegeben hat, da der Fötus sowohl schon im Mutterleib Konflikten ausgesetzt ist, als auch der Mensch durch eine Urentzweigung in Beziehung zur Natur gekennzeichnet ist (vgl. Lacan 1949/2016, 113). Zweitens ist das Subjekt durch seine Spaltung eben gerade keine Einheit mit sich selbst und es gibt unbewusste und somit auch ungewusste Aspekte der Person, die sich der vollständigen Inkludierbarkeit entziehen.

4 Fazit

Die *Pädagogik des gespaltenen Subjekts* steht als struktureller psychoanalytisch-pädagogischer Ansatz im Gegensatz zu behavioristischen Ansätzen, die sich zum Teil nur auf das Beobachtbare beschränken. Die Spaltung des Subjekts erzeugt einen Riss, einen Mangel – dieser Mangel ist nicht etwas Pathologisches, sondern *das* Kennzeichen des „normalen“, d.h. gespaltenen Subjekts. Gerade die Psychoanalyse verweist auf die konstitutive und auch konflikthafte Abhängigkeit des Subjekts vom Anderen sowie auf die Mangelhaftigkeit des Menschseins an sich (vgl. Link 2018, 228), weshalb wir gerade kein harmonisches vollinklusive Gesellschaftsbild postulieren, „in dem von frühester Kindheit an auf Kooperation und Kommunikation eingestellte Menschen freigebig teilen, sich gegenseitig unterstützen und eine Gefährdung der Gemeinschaft allenfalls durch sekundäre Auswahl- und Abgrenzungsprozesse stattfindet“ (Heinz 2014, 324f.).

Ausgehend von der Philosophischen Anthropologie und der strukturellen Psychoanalyse wurde aufgezeigt, dass das Subjekt in einem antagonistischen Verhältnis zur inklusionswilligen Gemeinschaft steht: Das gespaltene Subjekt ist nicht vollständig inkludierbar. Zumindest nicht, wenn man die Spaltung und den Mangel des Subjekts anerkennen will. Hierzu müsste man von einer imaginären Autonomie ausgehen und nicht von einem *sub-iectum*. Unsere Überlegungen sollen grundsätzlich ein Problembewusstsein im Inklusionsdiskurs schaffen, um in den eben skizzierten Grenzen Inklusion zu ermöglichen (vgl. zu Widersprüchen von Inklusion Müller & Gingelmaier 2018). Professionalisierung sonderpädagogischer Profession wäre durch die psychoanalytische Perspektive bspw. dadurch gewährleistet, dass Übertragungsphänomene zwischen sog. Behinderten und Nicht-Behinderten besser verstanden werden können. Wir plädieren dafür, Orte für den Ab-, Unsinn und Eigensinn (vgl. Schäper 2015, 85) bereitzustellen, lacanianisch ausgedrückt, die nicht nach der Logik des Marktes, sondern nach der Logik des Unbewussten funktionieren, um das Subjekt mit seinem Unbewussten zumindest partiell inkludieren zu können. Unsere *Pädagogik des gespaltenen Subjekts* hat das erklärte Ziel, „die Position des Subjekts zu verbessern“, – unter Berücksichtigung seines Unbewussten (Lacan 1962-63/2011, 78).

Literatur

- Bleidick, U. (1990): Die Behinderung im Menschenbild und hinderlicher Menschenbilder in der Erziehung von Behinderten. In: ZfH (8), 514-534.
- Danz, S. (2011): Behinderung. Ein Begriff voller Hindernisse. Frankfurt/M.: Fachhochschulverlag.
- Danz, S. (2015): Vollständigkeit und Mangel: Das Subjekt in der Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Farrell, M. (2012): New in Perspectives in Special Education. Contemporary philosophical debates. London: Routledge.

- Freud, S. (1915/1999): Zeitgemäßes über Krieg und Tod. In: GW Bd. X, Frankfurt/M.: Fischer, 305-321.
- Freud, S. (1923/1999): Das Ich und das Es. In: GW Bd. XIII, Frankfurt/M.: Fischer, 325-329.
- Gehlen, A. (1940/1993): Der Mensch. Textkritische Edition. Teilband 1. Gesamtausgabe. Frankfurt/M.: Vittorio Klostermann.
- Gehlen, A. (1961/1993): Über instinktives Ansprechen auf Wahrnehmungen. In: Gehlen, A.: Philosophische Anthropologie und Handlungslehre. Frankfurt/M.: Vittorio Klostermann.
- Goodley, D. (2014): Disability Studies. Theorising disablism and ableism. London: Routledge.
- Haerberlin, U. (1985). Das Menschenbild für die Heilpädagogik. Bern: Haupt.
- Heinz, A. (2014): Der Begriff der psychischen Krankheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kastl, J. M. (2017): Einführung in die Soziologie der Behinderung. Wiesbaden: Springer VS.
- Lacan, J. (1949/2016): Das Spiegelstadium als Gestalter des Ichs, so wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung offenbart wird. In: Ders.: Schriften I. Wien: Turia + Kant, 109-117.
- Lacan, J. (1962-63/2011): Das Seminar von Jacques Lacan. Buch X – Die Angst. Wien: Turia + Kant.
- Langnickel, R. & Link, P.-C. (2019): Inklusion als Mutterleibphantasie? Prolegomena zur prä-, peri- und postnatalen Inklusion im Kontext von Anthropologie und psychoanalytischer Entwicklungspsychologie. In: Link, P.-C. & Stein, R. (Hrsg.): Inklusion und frühe Hilfen. Berlin: Frank & Timme, im Druck.
- Laubenstein, D. (2007): Sonderpädagogik und Konstruktivismus: Behinderungen im Spiegel des Anderen, der Fremdheit und der Macht. Münster u.a.: Waxmann.
- Link, P.-C. (2018): Inklusion und Verhaltensstörungen: zu Grundsatzfragen. In: Stein, R. & Müller, T. (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 225-247.
- Müller, K. & Gingelmaier, S. (Hrsg.) (2018): Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzung und Widersprüche in der Schulpädagogik. Weinheim: Beltz.
- Portmann, A. (1968/1971): Der Mensch – ein Mängelwesen? In: Ders.: Entläßt die Natur den Menschen? Gesammelte Aufsätze zur Biologie und Anthropologie. München: Pieper, 200-210.
- Portmann, A. (1969): Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen. Basel: Schwabe.
- Rehberg, K.-S. (2008): Eine Philosophie des Menschen und die Herausforderung der Evolutionsbiologie: Scheler, M., Plessner, H., Gehlen, A. In: Klose, J. & Oehler, J. (Hrsg.): Gott oder Darwin? Vernünftiges Reden über Schöpfung und Evolution. Heidelberg, 235-248.
- Schäper, S. (2015): Vom Verschwinden der Inklusionsverlierer. Gouvernementalitätstheoretische Einblicke in die unsichtbaren Hinterhöfe des Diskurses. In: Jahrbuch für Pädagogik, 77-89.
- Schildrick, M. (2009): Dangerous Discourse of Disability, Subjectivity and Sexuality. London: Palgrave Macmillan.
- Singer, P. (2013): Praktische Ethik. Stuttgart: Reclam.
- Widmer, P. (1990): Subversion des Begehrens. Eine Einführung in Jaques Lacans Werk. Wien: Turia + Kant.

Susanne Imholz und Christian Lindmeier

Wie Hybridität im Kontext Nicht/Behinderung hegemoniale Repräsentationen übersteigt und zu Diversitätsbewusstsein führt

Abstract

Wenn wir über Nicht/Behinderung nachdenken, bewegen wir uns innerhalb von gesellschaftlich vorherrschenden Vorstellungen und Repräsentationen, die wir mit einem generalisierten Erwartungsmuster über Normalität (Mehrheitsgesellschaft) und Abweichung (Behinderung) verbinden. Behinderte Menschen und ihre Lebenspraxis gehen jedoch in unterschiedlicher Weise über diese einengenden Festlegungen hinaus. Denn bei genauerer Betrachtung werden weite, mehrdimensionale, hybride Wirklichkeiten sichtbar, die gängige Vorstellungen irritieren sowie durch Reflexion neue Repräsentationen und Diversitätsbewusstsein ermöglichen.

Angeregt durch die kritische Migrationsforschung (insb. Yildiz 2011) soll in diesem Beitrag der Begriff der Hybridität aufgegriffen und auf Nicht/Behinderung bzw. Dis/Ability¹ übertragen werden. Unter Hybridität wird allgemein die Mischung von Gegensätzlichem oder Verschiedenem verstanden, die zu etwas Neuem führt. Der Begriff stammt ursprünglich aus der Biologie (Kreuzung von Pflanzen- und Tierarten) und wird seit den 1990ern vermehrt in den Sozial- und Kulturwissenschaften (in den Kulturwissenschaften bereits seit den 1980ern in den Postcolonial Studies) verwendet, in politischen Diskursen aufgegriffen und vor allem „metaphorisch auf ethnisch und kulturell gemischte Gesellschaften und kulturelle Praktiken angewandt“ (Fludernik & Nandi 2001, 10). Im metaphorischen Sinne wird Hybridität im Kontext der Vermischung von Mehrheitsgesellschaft und Behinderung interessant, was gängige Vorstellungen und Normen irritiert, aber auch bisher ungenutztes Potenzial beinhaltet.

1 In diesem Beitrag verwenden wir die Schreibweise Nicht/Behinderung bzw. Dis/Ability, da Behinderung immer auch ausgehend von der Mehrheitsgesellschaft betrachtet werden muss. Zudem ist in der vorliegenden Auseinandersetzung prägnant, dass Behinderung als Abweichung und die nicht behinderte Norm mit der Metapher der Hybridität vereint und in hybriden Lebenswirklichkeiten zusammengebracht werden.

1 Hegemonie und Hegemonie-Dispositiv

Wenn im Folgenden der Begriff Hegemonie verwendet wird, impliziert das gesellschaftlich vorherrschende Vorstellungen, die wir mit einem generalisierten Erwartungsmuster, also einer bestimmten körperlichen oder intellektuellen Norm (z.B. körperliche Norm, körperliche und kognitive Leistungsfähigkeit) oder auch mit sozialen Normen (z.B. ein gewünschtes Verhalten, Leistungsbereitschaft) verbinden. Aufgrund stetigen Vergleichens wird eine Grenze zwischen dem Normalen als dem Naturgegebenen und dem qualitativ unterschiedlichen Gegenpol gezogen (vgl. Dederich 2007, 135). Behinderung widerspricht dem kulturell hegemonialen Bild des Allgemeinen, was dazu führt, dass behinderte Menschen Barrieren in der Partizipation an der Gesellschaft (vgl. Hazibar/Mecheril 2013) oder gar normierende Sanktionen (vgl. Waldschmidt 2007, 68) erfahren.

Der Begriff des Dispositivs stammt von Michel Foucault, der ihn für die Diskursanalyse benutzt: „Das Dispositiv koordiniert Machtbeziehungen. Es besteht aus einer Vielzahl unterschiedlicher Elemente wie Aussagen, Regeln, Praktiken, Institutionen etc. Der zentrale Effekt dieser Koordination von Machtbeziehungen ist, dass zu Diskursen angereizt wird, die ein bestimmtes Wissen erzeugen. Dieses Wissen bringt Individuen dazu, sich auf bestimmte Weise zu denken und sich auf bestimmte Weise zur Welt und zu sich selbst zu verhalten“ und „[...] dienen innerhalb bestimmter stabiler Strukturen über Jahre hinweg dazu, Diskurse anzureizen und Themen, Inhalte und Zugangsweisen zu strukturieren. Dispositive sind Netzwerke heterogener Elemente aus Gesprächen, Gefühlen, Gesetzen, Wissen, Institutionen etc.“ (Online Glossar der Freien Universität Berlin).

Zur Rahmung der weiteren Ausführungen ist es notwendig, den Begriff des Hegemonie-Dispositivs als gesellschaftlich vorherrschenden Macht-Wissens-Komplex zu verstehen (vgl. Yildiz 2011, 36). Das Hegemonie-Dispositiv ist als ein gesellschaftlich vorhandenes, über Generationen weitergegebenes, jedoch auch unreflektiertes Wissen zu verstehen, nach dem sich Menschen begreifen und verhalten. Es impliziert im Kontext von Mehrheitsgesellschaft und Minoritäten, dass diese sich entsprechend der vorherrschenden Normen und Vorstellungen einordnen. Die Anforderung an Humandisziplinen besteht darin, dieses Herrschaftsverhältnis zu reflektieren und aufzubrechen. Diese Motivation wird auch bei Yildiz (2011) sichtbar, der im Kontext von Migration das Hegemonie-Dispositiv analysiert bzw. machtvolle Wissenskomplexe aufdeckt.

2 Hegemonie-Dispositiv und produktive Gestaltungsmöglichkeiten im Kontext der kritischen Migrationsforschung

Die kritische Migrationsforschung weist darauf hin, dass historisch entstandene hegemoniale Sichtweisen Migranten häufig als Problemfälle, als ethnisch Andere zwischen zwei gegensätzlichen Kulturen oder als zu Gewalt neigende homogene Gruppe hervorbringen (vgl. Yildiz 2011, 33). Dieser verkennende Blick auf Migranten sowie der Vorwurf, dass Integrationsangebote nicht angenommen werden, waren und sind vorherrschend. Historisch tradierte Deutungen sind wirkmächtig und bringen Migranten als die ewig Anderen, als eine Parallelgesellschaft von nicht anpassungs- und integrationsfähigen Menschen hervor (vgl. ebd. 35f.). „Dies rechtfertigt eine pädagogische Begleitung, durch die sie in die hiesige Normalität eingeführt und repräsentiert (...) werden“ (ebd., 37). Es handelt sich um einen gesellschaftlichen Wissensbestand rassistischer Wissensbildungsprozesse, der gegenwärtig den Blick auf Migranten reguliert und handlungsleitend ist (vgl. ebd. 36). Migranten werden gesellschaftlich auf eine Fremdheitsposition festgelegt; Stigmatisierung, Ethnisierung, Kulturalisierung und Degradierung von Migrantengruppen werden vorangetrieben, andere Perspektiven, bspw. „die Lebenspraxis [...] im Spannungsfeld zwischen Ausgrenzung und Anpassung“ (ebd. 37) werden marginalisiert und die Innensicht ausgeblendet.

Yildiz weist zudem auf produktive Gestaltungsmöglichkeiten hin, die sich aus dem Hegemonie-Dispositiv ableiten lassen: „Betrachtet man den Alltag migrantischer Gruppen genauer, sieht man sich plötzlich mit einer recht unspektakulären Situation konfrontiert. Was aus der Außenperspektive als negativ und homogen präsentiert wird, erweist sich aus der Binnensicht als durchaus different, mehrdimensional und hybrid“ (Tschernokoshewa 2005, 9ff., zit. n. Yildiz 2011, 38), denn die „permanente Auseinandersetzung mit den hegemonialen Verhältnissen und strukturellen Barrieren führt zur Entwicklung spezifischer Kompetenzen und prägt die gesellschaftliche Positionierung und die Lebensentwürfe der Betroffenen“ (ebd. 37). Yildiz beschreibt diese Fähigkeit (nach Seuwka 2006) als „Habitus der Überlebenskunst“ (ebd. 38).

Anhand der Analyse von Hip-Hop-Texten der Kölner Gruppe „Ifade“ rückt Yildiz die Lebenspraxis migrantischer Jugendlicher in den Fokus, die mit mehreren Identitäten leben. Gefragt wird danach, „warum ihre Erfahrung, in unterschiedlichen Welten leben und denken zu können nicht anerkannt wird, stattdessen immer wieder kulturelle Bekenntnisse verlangt werden“ (Yildiz 2011, 39). Zu vermuten ist dahinter ein Orientierungspunkt, der wiederum für eine gewisse Ordnung sorgt. Ein Bekenntnis zu einer Kultur von beiden würde dies ermöglichen – oder auch die Einschätzung, dass ein Dazwischen als problematisch bzw. aufreibend empfunden wird, und (pädagogische) Interventionen verlangt. Diese

Ausführungen zeigen, „dass wir über konventionelle Identitäts- und Zugehörigkeitskategorien hinausdenken müssen, um die alltägliche Lebenspraxis von heute zu beschreiben“ (ebd.) und, dass in einem mehrdimensionalen und von Hybridität geprägten Alltag, Diversität bereits gelebte Praxis ist. „Dabei geht es nicht mehr um Eindeutigkeiten und binäre Zuordnungen, sondern um Überschneidungen, Grenz- und Zwischenräume, um Kreuzungen und simultane Zugehörigkeiten, die eine völlig andere Sicht auf die Migrationsgesellschaft eröffnen“ (ebd. 40).

3 Hybride Repräsentationen von Dis/Ability – Verkennung der Tatsachen durch Mitleid und Heroisierung

Um eine Vorstellung von hybriden Repräsentationen im Kontext von Dis/Ability zu bekommen, werden im Folgenden zwei Beispiele skizziert. Für den weiteren Verlauf sind sie gewinnbringend, um das Anliegen des Beitrags zu verdeutlichen.

- Pop-Artist Viktoria Modesta lebt mit einer Körperbehinderung, die sie in ihren Musikvideos in Szene setzt und damit die Grenzen gängiger Vorstellungen von Behinderung (z.B. Mitleid, Unterlegenheit, Schwäche, Geschlechtslosigkeit) überschreitet. Sie stellt sich als unnahbar, dominant und sexy dar. Ihr fehlendes Bein wird durch eine Glitzer-, Leucht- und bedrohlich wirkende Stachelprothese ersetzt. In einer Videoanalyse von Becker, Knöppchen und Pfahl zum Video ‚Prototype‘ heißt es hierzu: „Das Fehlen des Unterschenkels wird hier nicht als Beeinträchtigung thematisiert, sondern als ästhetisches Charakteristikum, als Moment der Freiheit und als Merkmal subversiver Dominanz“ (Becker, Knöppchen, Pfahl 2015, 1). Sie verbindet vorherrschende Vorstellungen einer Mehrheitsgesellschaft über Weiblichkeit mit der Inszenierung von Makel als ästhetische Abweichung. Die Vermischung von gesellschaftlichen Normen (Schönheit, Weiblichkeit) und Abweichungen (Behinderung, Hilfsmittel) führt zu etwas Neuem. Es wird gefragt, ob die körperliche Versehrtheit Modestas eben keine Behinderung, sondern eine selbstbestimmte, eigenmächtige Überschreitung von Schönheits- und Körpernormen darstellt. Die Künstlerin grenzt sich als Identifikationsfigur für Behinderte und von einer Behindertenbewegung ab und „zeigt wie eine Frau mit Behinderung klassische Zuschreibungen übersteigt“ (ebd., 13).
- Ein weiteres Beispiel von hybrider Repräsentation im Kontext Dis/Ability beschreibt Sue Austin in ihrem Vortrag bei der TED-Innovationskonferenz vor vielen Zuhörern. Sie berichtet über veränderte Reaktionen von Mitmenschen ihr gegenüber, seit sie einen Rollstuhl benutzt. Austin erfährt bei der Benutzung ihres Rollstuhls Gefühle von Freude, Freiheit, Unabhängigkeit und Unbegrenztheit. Mitmenschen assoziieren jedoch Aspekte wie Einschränkung, Angst

und Mitleid. Diese Assoziationen verkennen Austins tatsächliche Emotionen, was dazu führt, dass Austin, wie sie selbst sagt, unsichtbar gemacht wird. Sie verinnerlicht die Sicht der anderen und wird sich selbst fremd, da sie sich nicht mehr aus ihrer eigenen Perspektive erfährt, sondern aus der Wahrnehmung anderer auf sie. Daher entschließt sie sich, ihre eigenen Geschichten und Werke zu schaffen, die Freude und Freiheit bei der Rollstuhlnutzung ausdrücken. Eine hybride Repräsentation im Kontext Dis/Ability beschreibt sie durch die Idee, dass eine Tauchausrüstung die Palette der Aktivitäten genauso erweitert wie die Benutzung eines Rollstuhls, also kombiniert sie beides miteinander. Dadurch entsteht eine neue Möglichkeit der Aktivität mit Behinderung und damit eine nie dagewesene Repräsentation einer Frau, die auf ihrem Tauchgang einen Rollstuhl verwendet, was verdeutlicht, dass dieser das Erleben von Freude und Freiheit ermöglicht. Dabei brachte sie die Vorstellung, dass Tauchen bei den meisten Menschen ein Gefühl von Freiheit und Unbegrenztheit auslöst, mit der Erfahrung Behinderter zusammen, dass die Benutzung eines Rollstuhls gleiche Gefühle hervorruft. Sie zeigt ein Video, wie sie sich mit ihrem Tauchrollstuhl bei einem Tiefseetauchgang durch das Meer bewegt (Austin 2012, o. S.).

Mit diesen neuen und womöglich auch irritierenden Bildern und Erfahrungen können gesellschaftliche Vorstellungen und kognitive Repräsentationen, welche die Nutzung eines Rollstuhls oder das Fehlen von Gliedmaßen mit Einschränkung, Angst, Mitleid verbinden, aufgebrochen werden. Das ist jedoch nur möglich, wenn die tatsächliche Sichtweise von Minoritäten im Allgemeinen und von Behinderten im Speziellen verstanden und in den Blick genommen wird. Denn Bemitleidung wie auch Überhöhungen von Aktivitäten und Heroisierungen von Behinderten aufgrund ihrer Behinderung verkennen ihre tatsächliche Lebenspraxis, ihre Selbstsicht und die daraus ableitbare Kritik an hegemonialen Verhältnissen wie auch den damit einhergehenden Macht-Wissens-Komplex.

4 Hybride und mehrdimensionale Lebenswirklichkeiten Behinderter in hegemonialen Verhältnissen erkennen – gesellschaftliche Normen reflektieren und kritisieren

Interessant im Kontext von Behinderung bzw. Dis/Ability ist, dass es Parallelen zu den Überlegungen aus der kritischen Migrationsforschung gibt. Im Kontext von Behinderung wird der Macht-Wissens-Komplex bzw. die gesellschaftliche Deutungsgrammatik als Ableism reproduziert, situativ aktiviert und bestätigt. Leistung, Fähigkeiten, der perfekte Körper und angepasstes Verhalten werden zur vorausgesetzten Norm. Ableism ist also eine essentialisierende Beurteilung von körperlichen und kognitiven Fähigkeiten, die alle Menschen betrifft (vgl. Maskos

2010), jedoch Abweichungen von einer anerkannten körperlichen und kognitiven Norm negativ bewertet. Wesentlich daran ist, dass diese Macht der Beurteilung anhand eines Vergleichs vonstatten geht, der auf dem in der Gesellschaft vorhandenen Wissen bzw. auf Vorstellungen über Normen und Abweichungen beruht. Damit wird deutlich, dass Ableism auch ein Herrschaftsverhältnis thematisiert: das der fähigen, körperlichen Norm und der unfähigen, körperlichen Abweichung. Durch diesen Macht-Wissens-Komplex werden gesellschaftliche, politische und ökonomische Gegensätze als medizinische Differenzen umgedeutet, Abweichung als naturgegeben verstanden und soziale Probleme als mentale definiert, wodurch Behinderte gesellschaftlich auf eine Andersheit festgelegt werden – Stigmatisierung, Biologisierung bzw. Medizinierung, Essentialisierung und Degradierung von Behindertengruppen werden vorangetrieben und können nicht überwunden werden.

Wie in den Beispielen von Modesta und Austin deutlich wird, verkennen diese machtvollen und gesellschaftlichen Repräsentationen von Behinderung ihre tatsächliche Wahrnehmung in den vorherrschenden Verhältnissen. Zudem gibt es in leistungs- und kapitalismusorientierten Gesellschaftsverhältnissen Bestrebungen, Behinderte mit (pädagogischen) Interventionen an eine entsprechende Norm anzupassen. Darauf weist auch Yildiz im Migrationskontext hin. Zu beachten ist allerdings im gesellschaftlichen Kontext wie auch im Bildungskontext, dass Behinderte nicht lediglich als Abweichung festgelegt werden wollen und sich nicht gänzlich der Norm entsprechenden Mehrheitsgesellschaft anpassen möchten und können. Das macht deutlich, dass sich Behinderte nicht eindeutig einordnen lassen. Weder können sie der hegemonialen Norm entsprechen, noch erleben sie sich nur als behindert.

Interessant an der Lesart ist, dass Menschen nicht eindeutig eingeordnet werden können, und dass sie natürlich auch stetig an gesellschaftlichen Verhältnissen orientiert sind, welche die individuelle Lebenswirklichkeit bzw. den Habitus eines Individuums beeinflussen. Müller (2018, 42) greift auf, dass der Habitus als individuell verschiedenes, aber auch klassenspezifisches und damit durch gesellschaftliche Verhältnisse bedingtes Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschema betrachtet werden kann. Dies impliziert, dass eine Behinderte/ein Behinderter immer auch auf irgendeine Weise in seinem Habitus das Ergebnis einer Aushandlung von nicht/behindert bzw. eines Prozesses der Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Norm und der daraus resultierenden Abweichung vereint, also eine Hybridität aus Gegensätzen bzw. Antinomien bildet. Dies wird auch als „Habitus der Überlebenskunst“ beschrieben (s.o.). Solche kombinierten Vorstellungen führen zu neuen, hybriden Sichtweisen auf Behinderte und ihre Lebenswirklichkeiten, die nicht mehr eindeutig in behindert vs. nicht-behindert eingeordnet werden können, und damit auch den Aspekt des Dis/Ableism kritisch aufnehmen. Damit geht einher, dass die Innensicht behinderter Menschen

und kreative Kompensierungsstrategien des Spannungsverhältnisses zwischen Hegemonie und Unterdrückung bzw. flexible und hybride Selbstdefinitionen der eigenen Situation, unberücksichtigt bleiben. Die Perspektiven Behinderter, ihre Wahrnehmung der Wirklichkeit, ihre Lebensentwürfe und ihre alltägliche Lebensrealität treten kaum in Erscheinung.

5 Ausblick

Kreative Lösungen behinderter Menschen zur Handhabung individueller Lebensgeschichten müssen reflexiv in Humandisziplinen einbezogen werden, damit der hegemoniale Habitus sowie gesellschaftliche machtvolle Wissenskomplexe aufgebrochen werden können. Für die Entwicklung einer inklusiven pädagogischen Praxis ist daher die Berücksichtigung der mehrdimensionalen und hybriden Lebenswirklichkeiten behinderter Menschen von großer Bedeutung. Ziel ist es,

- nicht nur die Defizite und Unfähigkeiten wie auch Kompetenzen und Ressourcen in den Blick zu nehmen, sondern die Lebenswirklichkeit behinderter Schüler_innen in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen zu reflektieren und zu erfassen,
- hybride Wirklichkeiten zu beachten, anhand derer institutionelle Barrieren zu analysieren sind, Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen zu üben ist und diese in die Gestaltung der pädagogischen Arbeit einfließen zu lassen,
- das Spannungsverhältnis zwischen den Zielen des meritokratischen Bildungssystems und denen der UN-BRK mit an Menschenrechten orientierten Werten in die kritische Pädagogik bei Behinderung aufzunehmen.

Mehrdimensionales Denken und hybride Annahmen von Lebenswirklichkeiten Behinderter können Veränderungen auf verschiedenen Ebenen bewirken, z. B auf der Interaktions- und Handlungsebene, auf der Macht-Wissens-Ebene und auf der Ebene gesellschaftlicher Ordnung.

Interpretationen von –, Wissen über – und Blicke auf Minoritäten sind „Machtmittel“ (Waldschmidt 2007, 65), die auch gegenwärtig noch vorhanden sind – trotz der Versuche, Diversität positiv zu fassen. Es ist angezeigt, Behinderung auf eine komplexere Weise zu erfassen – mit einem Blick, der sich von normalisierenden und homogenisierenden Festlegungen verabschiedet, Ambivalenzen, Transdifferenzen und die (Innen-)Perspektive der Betroffenen in den Mittelpunkt stellt, diese strukturell einbezieht und damit gesellschaftliche Veränderungsprozesse anregt (vgl. Yildiz 2011, 40). Die Beachtung von kreativen Möglichkeiten im Umgang mit dem Spannungsverhältnis zwischen Anpassung und Außenseiterrolle, zwischen Hegemonie und Unterdrückung ist der Anerkennung des Anderen

implizit. „Auf diese Weise rücken die mehr oder weniger pragmatischen, im Alltag entstandenen Kompetenzen als eine erfolgreiche Praxis in den Vordergrund und finden Eingang in den gesellschaftlichen Diskurs“ (ebd.). Dies erfordert einen diversitätsbewussten Blick, der sich von einem reifizierenden Denkstil entfernt (vgl. Hirschauer 2014, 179) und die Öffnung von Institutionen und Organisationen mit dem Ziel, „diese gesellschaftliche Realität in den institutionellen Abläufen und den Selbstdarstellungen von Einrichtungen widerzuspiegeln und anzuerkennen. [...] So wird die auf Anerkennung basierende Orientierung vielfältige Chancen bieten, eine hegemoniale Normalität in Frage zu stellen, institutionelle Diskriminierung öffentlich zu thematisieren und die [...] [minoritären, S.I.] Perspektiven als konstitutiv in die Gestaltung von Gesellschaft und Bildungsprozessen einzubinden. [...] Differenzen sind in Bewegung geraten und verlangen neue Orientierungen und mehrfache Zugehörigkeiten, sie führen dazu, dass Vertrautes neu interpretiert werden (muss)“ (Yildiz 2011, 41).

Literatur

- Austin, S. (2012): Deep Sea Diving. In TED Ideas worth spreading Online: Unter: https://www.ted.com/talks/sue_austin_deep_sea_diving_in_a_wheelchair (06.09.2018).
- Becker, C., Knöppchen, F., Pfahl, L. (2015): ‚The world’s first amputee pop artist‘. Darstellung von Behinderung in Viktoria Modestas ‚Prototype‘. Schriftenreihe herausgegeben vom Forschungszentrum Populäre Musik der Humboldt-Universität zu Berlin . Unter: https://www2.hu-berlin.de/fpm/popscrip/themen/pst12/pst12_becker_knoepchen_pfahl.html (16.02.2018).
- Dederich, M. (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: Transcript.
- Fludernik, M. & Nandi, M. (2001): Hybridität. Theorie und Praxis. In: Polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren 8/2001. Unter: http://www.polylog.net/fileadmin/docs/polylog/08_thema_fludernik.pdf (15.09.2018). 7-24.
- Hazibar, K. & Mecheril, P. (2013): Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion, Ausgabe 1/2013. Unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23/23> (23.01.2018).
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeit. In: Zeitschrift für Soziologie 43(3). S. 170-191.
- Maskos, R. (2010): Was heißt Ableism? Überlegungen zu Behinderung und bürgerlicher Gesellschaft. In: Arranca, Ausgabe 43. Unter: <http://arranca.org/43/was-heisst-ableism> (14.02.2018).
- Müller, A. (2018): Diskriminierung im Kontext von Behinderung, sozialer Lage und Geschlecht. Eine qualitative Analyse im Anschluss an Pierre Bourdieu. Bielefeld: Transcript.
- Waldschmidt, A. (2007): Macht – Wissen – Körper. Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies. In: A. Waldschmidt; W. Schneider (Hrsg.): Disability Studis, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: Transcript.
- Yildiz, E. (2011): Migration als Ressource: Vom hegemonialen Diskurs zu einem diversitätsbewussten Blick. In: S. Sting; V. Wakounig (Hrsg.): Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität. Münster, S. 33-43.

Kapitel 3:
**Pädagogik und Bildung aus menschenrechtlicher und
demokratischer Perspektive**

Ines Boban und Andreas Hinz

Zwischen Normalität und Diversität – Impulse aus der Perspektive Demokratischer Bildung

Abstract

Der Inklusionsdiskurs kann durch die Orientierung auf die Menschenrechte und deren Konkretisierung in Demokratischer Bildung eine Anregung zu deutlicherer Hinwendung zu seinen eigentlichen Zielsetzungen erfahren. Dazu wird zunächst skizziert, was als Basis Demokratischer Bildung gilt, danach wird auf den Umgang mit dem Spannungsfeld von Normalitätserwartungen und Diversitätserleben bei Demokratischer Bildung eingegangen. Nachdem Mitte der 2010er Jahre ein Großteil Demokratischer Schulen in Israel das Angebot des Bildungsministeriums annimmt, staatliche Schule zu werden, wird dieser Prozess nachgezeichnet, bevor zwei kritische Rückfragen gestellt und abschließend mögliche Impulse für die Inklusionsentwicklung im deutschsprachigen Raum ausgelotet werden.

1 Zugang zu Demokratischer Bildung

Mit dem ersten Höhepunkt, der European Democratic Education Conference (EUDEC) 2008 in Leipzig, bildet die Auseinandersetzung mit Demokratischer Bildung seit etwa zehn Jahren die größte Irritation unserer beruflichen Arbeit; kein anderer Zugang hat bisherige Selbstverständlichkeiten radikaler in Frage gestellt und zunächst unrealistisch erscheinende Alternativen sicht- und erfahrbar gemacht (vgl. zusammenfassend Kruschel 2017). Das im Zuge dieser Auseinandersetzungen realisierte Kooperationsprojekt zwischen der Philosophischen Fakultät III der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und dem Kibbutzim College for Education Tel Aviv mit dem ihm angegliederten Institute for Democratic Education (IDE) zeigte, dass Demokratische und Inklusive Bildung sehr viel mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede aufweisen, wenngleich sie unterschiedliche Wurzeln haben – schnell war die Idee von einer ‚marriage between democratic and inclusive education‘ geboren (vgl. Boban, Kruschel, Wetzel 2012). Angesichts der in weiten Bereichen verflachten und auf Behinderung verengten Inklusionsdebatte (vgl. Hinz 2013, Boban & Hinz 2016) erscheint es als Chan-

ce zur Revitalisierung des Inklusionsdiskurses, wenn Ansätze und Erfahrungen Demokratischer Bildung in die Diskussion um Normalität und Diversität eingebracht werden – so die Idee dieses Beitrags.

Demokratische Bildung zeichnet sich in einer ersten Annäherung dadurch aus, dass in den entsprechenden Schulen

- Lernende im Alter von 3 bis 18 Jahren anwesend sind,
- Lernende entscheiden, was, wie, wann, wie lange und mit wem sie wo lernen,
- die aus allen am Schulleben beteiligten, freiwillig teilnehmenden Menschen bestehende Schulversammlung mit Vorbereitung und Beratung durch verschiedene Komitees über alle wesentlichen Dinge entscheidet,
- jede*r Lernende sich eine*n Mentor*in wählt und regelmäßige Gespräche hat (vgl. Boban & Hinz 2018) und
- stets Bezug auf die Menschenwürde und insbesondere auf die Kinderrechte für das Leben und Lernen im Alltag genommen wird.

Weltweit werden – so Wikipedia – mindestens 200 Schulen als demokratisch bezeichnet, 70 sind nach deren Auflistung Mitglieder der EUDEC, der European Democratic Education Community, darunter 17 in Deutschland. Interessanterweise befinden sich etwa 40 Demokratische Schulen in Israel – offenbar sind hier sowohl die Dringlichkeit in einem sonst rigiden und strukturell massiv diskriminierenden Schulsystem als auch Möglichkeiten der Realisierung besonders hoch; zur Hälfte sind sie offiziell staatlich anerkannt (vgl. Burde 2015).

2 Demokratische Bildung – worum es geht

Wenngleich keine demokratische Schule einer anderen gleicht – denn dann hätten die Akteur*innen in mindestens einer der beiden das Denken aufgegeben, so Yaacov Hecht, der Gründer der ersten demokratischen Schule in Israel –, lassen sich doch vier allen gemeinsame Basiselemente Demokratischer Bildung benennen (vgl. Hecht 2017, Folie 9):

- Ort aller Prozesse ist die „democratic community“, in der alle Fragen besprochen und entschieden werden; zur Schulversammlung gehören zumindest Lernende und Lernbegleiter*innen, in manchen Schulen auch die Eltern der Lernenden, die sich ja nicht tagtäglich dort aufhalten.
- Die Qualität aller Prozesse orientiert sich an „dialog relations“, nach denen alle Anliegen gemeinsam überlegt werden, ohne dass bestimmte Akteur*innen adultistisch diskriminierend von vornherein besser wüssten, was sinnvoll oder richtig ist.

- Die Basis aller Prozesse bilden die „content based human rights“, die auch nicht nur in Statements, sondern auch für das Alltagsleben eine allseits akzeptierte Grundlage sind, um die gleichwohl immer wieder gerungen wird.
- Lernprozesse werden als „personalized learning“ aufgefasst, d.h. es gibt kein verordnetes Curriculum, dem jemand defensiv folgen müsste; vielmehr sind die individuellen Fragen und Interessen für das persönliche, im Sinne Holzkamps expansiv orientierte Lernen (vgl. Boban & Hinz 2012) maßgeblich – und dabei gilt es die Bereiche individueller Stärken gemeinsam zu entdecken und zu stärken.

Sinngemäß fasst Hecht das Grundanliegen Demokratischer Bildung so zusammen, dass es darum geht, gemeinsam im sozialen Umfeld einen Lebens- und Lernraum zu gestalten und das mit großer individueller Handlungsfreiheit im Sinne libertären Denkens – wie Inklusion ebenfalls (vgl. Jahr 2017). Diese Dialektik von sozialem und personalem Bezug könnte einen Unterschied zu manchen freien Schulen ausmachen, in denen die größtmögliche individuelle Freiheit im Vordergrund steht.

3 Normalitätserwartungen und Diversitätserleben in Demokratischer Bildung

Hecht (2017; vgl. 2002, 2011) beschreibt seine Sicht Demokratischer im Kontrast zu tradierter Bildung mit einer Folge von Bildern, die sich mit unterschiedlichen Vorstellungen von Lernen auseinandersetzen und hier nur verbal wiedergegeben werden können.

Dabei geht er davon aus, dass sich das ‚Weltwissen‘ in extrem dynamischer Geschwindigkeit vergrößert, ausbreitet, verändert, akzentuiert und verbindet. Verschiedene Menschen haben innerhalb dessen unterschiedliche Bereiche von Stärken und Bedarfen. Für die traditionelle Schule entscheiden allerdings Expert*innen, welche Inhalte dieses dynamischen und geradezu explodierenden Weltwissens so wichtig sind, dass sie zum relevanten ‚Schulwissen‘ gezählt werden können. Damit wird die große, dynamische Wolke des Weltwissens auf eine kleine Box reduziert, in der alle Lernenden sich entwickeln und vorgegebene Kompetenzen erwerben sollen. Logischerweise ist in der Box die Einmaligkeit von Individuen schwer zu erkennen, denn es ist dort inhaltlich und kompetenzbezogen sehr eng. Zudem bildet die innere Struktur der Box eine Pyramide, denn anhand vorgegebener Kriterien werden aus Individuen mit unterschiedlichen Stärken wenige hervorragende, deutlich mehr mittelmäßige und sehr viele schwache Schüler*innen konstruiert. Diesen Prozess sieht Demokratische Bildung als Prozess struktureller Gewalt, den es zu beenden gilt, indem man die Pyramide in ein Netzwerk auf gleicher

Ebene verwandelt und zum anderen die Box durch die Freiheit ersetzt wird, sich dem gesamten Weltwissen zuwenden und daraus auswählen zu können. Lernen vollzieht sich in pyramidalen Vorstellungen als linearer Weitergabeprozess des Wissens von oben nach unten an immer mehr Menschen, die via Output dann als gut vs. schlecht, stark vs. schwach oder auch richtig vs. falsch sortiert werden. Ohne ein solches Sortieren in Levels und Rangordnungen entwickelt sich eine je eigene komplexe Dynamik in einem gemeinsam verantworteten Feld. Der verbreiteten Tradition hierarchischer Standards setzt Demokratische Bildung also die Vorstellung einer Netzwerkstruktur entgegen, bei der alle Beteiligten an Austauschprozessen miteinander beteiligt sind somit alle voneinander lernen. Es gibt keine exklusiv Lehrenden oder exklusiv Lernenden mehr. Wesentlich ist dabei, dass alle Lernenden auch Lehrende (und umgekehrt) sind und dass gemeinsame Lernprozesse gemeinsame Ziele verfolgen, also nicht individuell völlig beliebig sind. So können Bildungsprozesse in ihrer Struktur den Weg vom Industriezeitalter zur Informations- und zur Wissensgesellschaft zurücklegen. Abgesehen von der Vielfalt möglicher Interessen und Themen ist es aber laut Hecht zentral bedeutsam, an Orten, die Lernende verpflichten, ihre Lernzeit in ihnen zu verbringen, dort stets die ‚großen Fragen und Herausforderungen der Menschheit‘ in den Blick zu nehmen und konsequent das Angebot der Auseinandersetzung mit Krisen und Ansätzen zur Lösung großer Probleme zu machen; insofern gibt es hier eine Verbindung zur kritischen Pädagogik Paulo Freires (vgl. Boban 2018). Auch was konkrete Gestaltungen von Lernprozessen angeht, ändert sich das Bild grundlegend. Es gibt nicht mehr die eine Person, die ihr Wissen an viele, in Reihen sitzende Gleiche weitergibt. Vielmehr finden Lernprozesse sehr oft als Austausch zwischen den Beteiligten in Kreisen statt, auf ein gemeinsames oder auch verschiedene Themen zentriert. Oder sie erfolgen dezentralisiert in Kleingruppen, so dass im gleichen Raum ganz unterschiedlich strukturierte und inhaltlich verschiedene Prozesse stattfinden. So wird ein gemeinsamer Lernraum zum Atelier – und hat weniger den Charakter von ‚Lernbüros‘ oder ‚Lernwerkstätten‘. In dezentralen Lernprozessen kann in größeren Formationen, in Kleingruppen und einzeln den je fokussierten Inhalten nachgegangen werden. Letztlich ist Demokratische Bildung das Potenzial eines bisher fehlenden Puzzleteils einer sich demokratisch organisierenden, sich ihrer teilmächtigen Beteiligten bewussten Gesellschaft. Mit einer solchen Umorientierung sind auch Veränderungen in der Rolle von Lehrenden verbunden. Ihr Auftrag besteht nicht mehr darin, ‚Gleiche‘ nach vorgegebenen Zielen mit dem gleichen Wissen zu füllen. Sie haben weiterhin eine zentrale Position, denn ihre Aufgabe als Lernbegleiter*innen ist es, für Austausch im Netzwerk der jeweils einzigartigen Beteiligten zu sorgen und sie miteinander in Verbindung zu bringen, soweit dafür Unterstützung nötig ist. Und weil dies über die einzelne Lerngruppe hinausgeht, bilden Ateliers eine erste Ebene von Lernprozessen, die von der Stadt und dem Umfeld mit seinen potenziellen

Lernorten („Education Cities“; vgl. Dvir u.a. 2014) und weiter von der Welt als Ganzes mit ihren unermesslichen Informationen umschlossen wird. So entsteht ein mitunter chaotisch erscheinendes, komplexes, weltweites Lerngeschehen (vgl. Abb. 1). Die Erweiterung über den konkreten Raum in einer Schule hinaus ist gerade in Gesellschaften zentral, die von Segregation unter verschiedenen Aspekten gekennzeichnet sind – in Israel etwa besuchen hebräisch oder arabisch sprechende Menschen sehr selten dieselbe Schule; 2013-2016 wurden wenigstens mit 588 arabischen Lehrkräften 40% mehr als vorher an staatlichen jüdischen Schulen tätig (vgl. NIF 2016). Mit anderen Lernorten im Umfeld, also in der „Education City“, ergeben sich erweiternde Kooperationschancen bei ähnlichen Interessen und Fragen (vgl. Dvir u.a. 2014), bei denen die Interaktion zwischen Individuum, Gemeinschaft und Umfeld im Mittelpunkt steht und im Anschluss an Malaguzzis Reggio-Pädagogik vier Lehrer*innen betrachtet werden: ein „significant adult“, die „group of peers“, „the environment“ und „I myself“ (vgl. Schwartzberg & Dvir 2012; Folie 12).

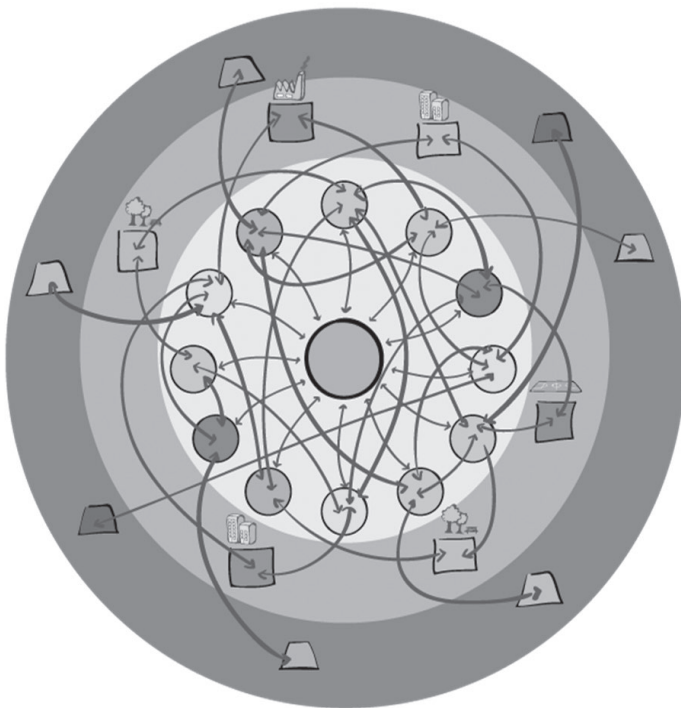


Abb. 1: Demokratische Bildung als komplexer ökologischer Prozess (Quelle: Hecht 2017, Folie 54)

Zusammenfassend werden Normalitätserwartungen zugunsten individueller Einmaligkeit stark in den Hintergrund gerückt, das Erleben von Diversität bildet dagegen eine maßgebliche Grundlage für das individuelle und gemeinsame Lernen – oft in Konstellationen mit extremer Altersheterogenität zwischen drei und 18. Dennoch stellt sich Demokratische Bildung nicht außerhalb der Gesellschaft, indem sie Normalität gänzlich verneinen und den Versuch von ‚Gegennormalitäten‘ starten würde – auch bei Demokratischer Bildung ist individuell in unterschiedlichem Maß und zu unterschiedlichen Zeitpunkten bedeutsam, was eine Gesellschaft für die Bildungsprozesse der heranwachsenden Generation für bedeutsam hält und welche Voraussetzungen sie für Übergänge in andere Bildungsräume als maßgeblich ansieht.

4 Demokratische Schulen als staatliche Schulen???

Beginnend mit der IDEC in Israel 2010 als Startpunkt der Initiative „The Big Dance“ und mit dem Ergebnis der Parlamentswahlen und einem neuen Kultusminister 2013 ergibt sich ein „window of opportunities“, das einen weiteren Höhepunkt unserer Irritation bedeutet: Alle Demokratischen Schulen erhalten das Angebot, staatliche Schulen zu werden – für den deutschsprachigen Raum eine geradezu undenkbbare Perspektive, denn hier hat sich eine Situation herausgebildet, in der wenig miteinander verbunden einerseits radikale Demokratische Schulen ein staatlich akzeptiertes Nischendasein führen, während in staatlichen Schulen andererseits eher ‚Demokratielprojekte‘ aufgelegt werden. Die einen werden dann eher als radikale, gesellschaftsferne Exot*innen angesehen, die anderen kritisch als pseudodemokratisch beäugt, da allein schon zeitlich auf Projektphasen beschränkt. Das israelische IDE hat von Anfang an beides unterstützt und betrieben: die Demokratisierung staatlicher und die Gründung Demokratischer Schulen.

4.1 Der Prozess in Israel

Die Herausforderungen in der Startphase lagen zum einen darin, dass Demokratische Schulen ihre finanzielle Selektivität verringern, indem sie das notwendig erhobene Schulgeld reduzieren, und zum anderen darin, dass sie die Bezahlung ihrer Lernbegleiter*innen erhöhen, die in Israel noch schlechter als staatliche Lehrer*innen entlohnt werden (vgl. für die folgende Darstellung Burde 2015). Daher wandte sich eine Gruppe Demokratischer Schulen mit einem Konzeptpapier an das Bildungsministerium, auf das hin eine Arbeitsgruppe mit drei Schulleiter*innen, Vertreter*innen des IDE, des Bildungs-, Justiz- und Finanzministeriums sowie der Schulaufsicht gegründet wurde. Sie nahm zunächst eine

Bestandsaufnahme vor, besuchte Demokratische Schulen und eruierte bestehende und ggf. notwendige Gesetze und Regelungen sowie Ressourcen. Dadurch wurde erreicht, dass der Status Demokratischer Schulen verbessert wurde, staatliche Stellen sich über Demokratische Schulen informiert und neue Formen der Finanzierung entwickelt wurden. Als Ergebnis dreijähriger Verhandlungen wurde ein offizielles Dokument – bisher nur auf Hebräisch – veröffentlicht, in dem wesentliche Eckpunkte festgehalten wurden, u.a.:

- Demokratische Schulen können unterschiedliche Träger haben (NGO, Gemeinde),
- Schüler*innen haben weiterhin die Freiheit zu wählen, was sie lernen wollen, aber auch
- Demokratische Schulen dürfen bei der Anmeldung Schüler*innen nicht auswählen und
- Lernbegleiter*innen müssen über eine abgeschlossene pädagogische Qualifikation verfügen.

Der zentrale Kunstgriff scheint vor allem darin zu liegen, dass kein staatliches Curriculum für alle vorgeschrieben wird, sondern die Schulen verpflichtet werden, denen, die Inhalte des Curriculums lernen wollen, diese auch zugänglich zu machen. Somit kann prinzipiell die bisherige Autonomie weiterbestehen, jedoch wird auch eine höhere Verbindlichkeit hergestellt.

Aus Sicht Demokratischer Schulen bietet dieses Dokument große Chancen, denn

- alle Demokratische Schulen können staatlich werden,
- bisher sich abwehrend verhaltende Schulaufsichten starten einen Dialog mit Demokratischen Schulen,
- viele Demokratische Schulen ändern ihren Status,
- diverse Demokratische Schulen werden mit diesen Bedingungen neu gegründet,
- Kommunen starten Initiativen zur Gründung Demokratischer Schulen; so sind im Ort Hadera, wo 1987 die erste Demokratische Schule gegründet wurde, ab 2017 alle bestehenden Schulen demokratisch, und
- die bisherige Leitung des IDE wechselt ins Bildungsministerium.

Gleichzeitig sehen Beteiligte aus Demokratischen Schulen auch neue Herausforderungen, so

- die Reduzierung des Schulgelds, das den Abbau von Mitarbeitenden bedeutet,
- den Erhalt der Kulturen Demokratischer Schulen unter den neuen Bedingungen,
- die Entwicklung der Beziehungen mit widerständigen Kommunen,
- die Klärung der Zukunftsperspektiven von Mitarbeitenden ohne pädagogische Qualifikation, wie z.B. Künstler*innen,

- den Brückenbau zwischen Schulen und Schulaufsicht,
- die Nutzung des sich evtl. schnell schließenden „window of opportunities“ und
- die Stärkung des staatlichen Schulsystems.

Bei einem Symposium während der IDEC 2017 wird eine Zwischenbilanz gezogen. Der bisherige Leiter des IDE, nun im Bildungsministerium tätig, hebt hervor, dass es zu einem neuen Dialog zwischen staatlichem und alternativem System gekommen ist, das vorherige Tendenzen zur Ignoranz gegenüber Alternativen und zum Rückzug in Nischen reduziert hat.

- Erfolge sieht er vor allem darin, dass 85 % aller Demokratischen Schulen staatlichen Status angenommen haben und nun voll finanziert werden, dass Demokratische Schulen deutlich bekannter und anerkannter sind und dass es keinerlei Schäden während des Übergangs gegeben hat.
- Herausforderungen bilden für ihn nach wie vor die Reduzierung der Zahlungen von Eltern, also der Abbau von sozialer Selektivität und die Neueröffnung Demokratischer Schulen, die durch den stärkeren staatlichen Einfluss schwieriger werden könnten.

Schulleitungen verschiedener Demokratischer Schulen berichten dort u.a., dass ihren Erfahrungen nach

- sich pädagogisch nichts geändert hat, außer dass es mehr bürokratischen Aufwand gibt; allerdings melden sich nach wie vor keine arabischen, religiösen und russischstämmigen Schüler*innen an; nachdem die Kommune vorher der Meinung war, bereits das beste Bildungssystem zu haben, sagt deren Bürgermeister aktuell, dass fünf Gruppen in der Kommune Demokratische Schulen gründen wollen;
- es in Bezug auf die Kernpunkte Demokratischer Schule keine Probleme gibt, aufgrund des geringeren Schulgelds der Eltern jedoch einige Kurse weniger angeboten werden können,
- weiterhin die Realisierung des Sudbury-Modells mit seiner extrem zurückgenommenen Rolle begleitender Erwachsener möglich ist und die Schule einen extremen Zustrom von Kindern hat; die Kinder können nun jedoch nicht mehr Schulleitung und Mitarbeitende wählen;
- die staatliche Finanzierung zu einer massiven Reduzierung des Schulgelds geführt hat, die Schule aber teurer als vergleichbare ist; sich die Rolle der Schulleitung angesichts des Marktsystems freier Schulwahl verändert, Demokratische Schulen sich aber weiter ausbreiten werden.

Als Problem wird die ungleiche Bezahlung Mitarbeitender bei verschiedenen Arbeitgeber*innen in einer Schule (Staat, Kommune, NGO) sowie zwischen den Schulstufen thematisiert, was eine Schule durch interne Umverteilung löst, denn

„the spirit of innovation is stronger than bureacracy“. Und es wird herausgestellt, dass die Kooperation mit der Schulaufsicht weitgehend gelingt, zumal dort eine dritte Abteilung für ‚alternative Schulen‘ eingerichtet wurde; eine Inspektorin wird mit der Äußerung zitiert: „I know you are doing well without me – how can I help you?“

Der Schulleiter einer Schule, die sich gegen einen Übergang ins staatliche System entscheidet, formuliert die dafür maßgeblichen Gründe: Das Ethos als private Demokratische Schule soll erhalten werden, er formuliert die „fear to lose some of the strenghts: deep relationships“.

Auf dem Symposium wird klar, dass es keine generelle Veränderung Demokratischer Bildung in den Schulen gegeben hat, die staatlichen Status angenommen haben. Gleichwohl sind auch nicht alle Herausforderungen gelöst, etwa die räumliche Segregation verschiedener Bevölkerungsgruppen im Land und die geringe Akzeptanz Demokratischer Bildung in der arabischen wie in der jüdisch-orthodoxen Bevölkerung. Zudem bringen neoliberale Marktmechanismen (auch) in Israels Bildungssystem Demokratische Schulen in eine widersprüchliche Situation.

4.2 Rückfrage – Demokratische Schulen als Beispiel „neuer Autorität“?

Eine Anregung zur Reflexion bietet eine Übersicht zur ‚neuen Autorität‘ aus dem Umfeld von Haim Omer, der an der Universität Tel Aviv arbeitet. Dort werden drei Typen des Umgangs mit Autorität beschrieben, die als tradierte, neue und verweigernde Autorität bezeichnet werden (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Herkömmliche, neue und verweigernde Autorität (angelehnt an Omer & von Schlippe 2010; Quelle: <http://www.beziehungsaspekte.com/de/traditionelle-autoritaet-kontra-neue-autoritaet.html>; 01.11.2017)

herkömmliche Autorität	NEUE AUTORITÄT	verweigernde Autorität
Distanz	PRÄSENZ	Grenzenlosigkeit
Kontrolle	SELBSTKONTROLLE	Kontrollverlust
Unmittelbarkeit	VERZÖGERUNG	Ignoranz
Willkür	TRANSPARENZ	Unentschlossenheit
Strafe	WIEDERGUTMACHUNG	Keine Konsequenz
Ich	WIR	Chaos
„Einzelkämpfertum“	NETZWERK	„Grüppchenbildung“

Während sich das traditionelle staatliche Bildungssystem Israels wohl dem herkömmlichen Modell der Autorität zuordnen lässt – seine Verfasstheit dürfte einen entscheidenden Hintergrund für die Entwicklung zahlreicher Demokratischer Schulen bilden –, spiegelt die dritte Spalte antiautoritäre Konzepte wider. As-

pekte einer ‚neuen Autorität‘ – ein eher unglücklicher Begriff für einen anderen Umgang miteinander – lassen sich in Demokratischen Schulen häufig finden, sei es eine hohe Präsenz, etwa beim Mentoring (vgl. Boban & Hinz 2018), die Selbstkontrolle, z.B. bei der Mitwirkung in verschiedenen Komitees und in der Schulversammlung, die Wiedergutmachung bei einer ‚Anklage‘ im ‚juridical committee‘, das von Lernenden geleitet wird, aber auch die Betonung des Wir und das Lernen in und mit Netzwerkvorstellungen – all das hat eine große Passung mit Vorstellungen Demokratischer Bildung.

4.3 Rückfrage – demokratische als neoliberale Schulen?

„Die bereits heute existierenden Schulen [...] beweisen, dass freiheitliche Schulen dauerhaft in einem wirtschaftsliberalen Gesellschaftssystem existieren können und dass die Schüler dort sogar erfolgreicher als Schüler traditioneller Staatsschulen sind: 85 % gehen auf die Uni oder andere Einrichtungen höherer Bildung; fast alle bekommen den gewünschten Beruf“ (Kinderrächtszänker 2006, zit. in Tiedeken 2018, 52). Dieses von Peter Tiedeken in seiner Dissertation aufgespießte Zitat der Berliner Kinderrächtszänker, einer Urzelle Demokratischer Bildung in Deutschland, legt nahe, dass Demokratische Schulen mit kapitalistischer Verwertungslogik offenbar gut verbindbar sind. Dass sie sich als ‚ziemlich andere‘ Schulen in einer widersprüchlichen Situation befinden und sich angesichts ihrer marginalen Stellung unter immensem Legitimationsdruck sehen, liegt auf der Hand – zumal in neoliberalen Zeiten, auch nach der zweiten empirischen Wende in der Erziehungswissenschaft. Die Kritik am Elitären tut dazu ihr Übriges. Insofern ist es nachvollziehbar, dass Demokratische Schulen ihre Effektivität mit weiteren Etappen in Biographien ihrer Absolvent*innen belegen wollen. Und gleichzeitig ist klar, dass ihre Argumentation – wie in diesem Zitat – zumindest so verstehbar ist, dass sie ihre Legitimation auf eine spätere ökonomische Verwertbarkeit aufbauen.

Hier erscheint es jedoch wichtig, zwischen Intentionen und späteren – gewollten oder ungewollten – Folgewirkungen zu unterscheiden. Mit Recht würden Demokratische Schulen sich dagegen verwahren, ihr Selbstverständnis im neoliberalen Sinne einer Karriereschmiede und einer gesicherteren späteren hohen gesellschaftlichen Verortung zu definieren. Vielmehr verweisen sie darauf, dass sie gerade viele Lernende aufnehmen, mit denen das staatliche Bildungssystem nicht zurechtkommt – oder wo die Kinder ihre Rechte als nicht geachtet erfahren – und denen die Alternative einer Förderschule als Festigung von Marginalität und damit als unakzeptabel fernliegt. Dieser Aspekt ist mit Sicherheit einer, der mit dem Selbstverständnis Demokratischer Schulen zu tun hat, ebenso die Sicherung von individuellen Freiräumen im Kontext sozialer Kohäsion – im Sinne der Achtung der Menschenwürde. Dass mit späteren positiven Folgewirkungen in Biographien argumentiert wird, erscheint eher dem Legitimationsdruck geschuldet. Es weist

aber auch darauf hin, dass die Sensibilität für und die dringliche Thematisierung von weiter bestehenden Widersprüchen in den Funktionen von Schule zwischen Allokation und Qualifikation ein bedeutsames Qualitätsmerkmal auch in Demokratischen Schulen darstellt. Dies gilt auch für Demokratische Bildung in Israel, wo sich das IDE in Kooperation mit dem Nobel Education Network, einem ökonomisch-privatwirtschaftlichen Netzwerk mit durchaus weltweit elitären Tendenzen, begeben hat; ob dies ein Zeichen für gelungene Kooperation zwischen sehr unterschiedlichen Partner*innen oder eine problematische Tendenz der Nähe zu neoliberalen Bildungsvorstellungen darstellt, wird sich zeigen.

5 Impulse für die Inklusionsentwicklung im deutschsprachigen Raum?

Abschließend werden einige Überlegungen zu Impulsen aus der Perspektive Demokratischer Bildung für die Inklusionsentwicklung im deutschsprachigen Raum präsentiert. Die These besteht ja darin, dass erstere zu einer Revitalisierung zweiterer beitragen könne. Dies wird im Folgenden ein Stück weit stichwortartig expliziert:

- Die Perspektive Demokratischer Bildung fordert zu einer massiven Stärkung individueller Freiheit (was, wann, wo, wie und mit wem lernen) in gemeinsam verantworteten, basisdemokratisch legitimierten Kulturen, Strukturen und Praktiken auf.
- Sie ist zudem mit der Infragestellung des Status quo von Schulpraxen und einem Aufruf zur Reduzierung struktureller Gewalt verbunden – gegen die Beschränkung auf die curriculare „Box“ wie die Konstruktion der entwürdigenden „Pyramide“.
- Dabei vertritt sie eine Perspektive radikaler demokratischer, und das heißt letztlich nichts anderes als inklusiver Kulturen, die auf den Menschenrechten und insbesondere den Kinderrechten basieren (vgl. Gummich & Hinz 2017).
- Demokratische Bildung kann als das „missing piece“ des ‚öffentlichen Bildungspuzzles‘ verstanden werden – ohne damit die naive Hoffnung zu verbinden, dass durch die Demokratisierung von Bildung quasi automatisch die Erhöhung der Demokratisierung von Gesellschaften entstünde.
- Ein solcher Zielhorizont bedeutet deutlich mehr als die weithin vertretene Organisationsveränderung im deutschsprachigen Schulsystem: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollen nun in allgemeine Schulen überführt werden. Das ist allemal anspruchsvoll als Herausforderung für das Bildungssystem als Ganzes, jedoch noch nicht zielführend: Sie dürfen sich nun an einem Geschehen beteiligen, das mit starkem Normalitätsdruck, eher defensivem

Lernmodus und struktureller Diskriminierung für alle problematisch ist. Es geht vielmehr um die menschenrechtsbasierte Veränderung des Systems.

Letztlich macht die Perspektive Demokratischer Bildung deutlich, dass der Diversität das Primat vor Normalität zukommt – und beide gilt es mit ihrem Spannungsfeld weiterhin im Blick zu behalten. Dies ist eine differenziertere und qualifiziertere Haltung als die, die Demokratischer Bildung häufig zugeschrieben wird: eine eher naive Überhöhung von Diversität und eine latente Negierung von Normalität. Demokratische Bildung kann – wie Yaacov Hecht es mit seiner Abbildung zeigt – das Potenzial von Komplexität in den Blick rücken, das vernetzte Freiräume bereithält, mit denen Bildung sich den zentralen kollektiven Themen der Welt zuwenden und gleichzeitig jeglichem individuellen Interesse expansiv folgen kann.

Literatur

- Boban, I. (2018): Zur Politik und Kunst der Inklusion als Akte befreiender Bildungsarbeit – die Perspektive Paulo Freires auf aktuelle Handlungsoptionen. In: Feyerer, E., Prammer, W., Prammer-Semmler, E., Kladnik, C., Leibetseder, M. & Wimberger, R. (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 129-135.
- Boban, I. & Hinz, A. (2004): Der Index für Inklusion – ein Katalysator für demokratische Entwicklung in der „Schule für alle“. In: Heinzel, F. & Geiling, U. (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden: VS, 37-48.
- Boban, I. & Hinz, A. (2012): Individuelle Förderung in der Grundschule? Spannungsfelder und Perspektiven im Kontext inklusiver Pädagogik und demokratischer Bildung. In: Solzbacher, C., Müller-Using, S. & Doll, I. (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Wolters Kluwer, 68-82.
- Boban, I. & Hinz, A. (2016): Das Ringen um Inklusion und Entwicklungen mit dem Index. In: Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.): Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15-49.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2017): Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Boban, I. & Hinz, A. (2018): Mentoring in Demokratischen Schulen – Lernbegleitung ohne Herrschaftsausübung. In: Bartusch, S., Klektau, C., Pühr, K., Simon, T., Teumer, S. & Weidemann, A. (Hrsg.): Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen. Wiesbaden: Springer 2018, 89-104.
- Boban, I., Kruschel, R. & Wetzel, A. (2012). „The Marriage of Inclusive and Democratic Education“ – Überlegungen zur Synergie zweier Diskurse. In: S. Seitz u.a. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 174-179.
- Burde, R. (2015): Strengthening the Public Schooling System in Israel. PPT zur IDEC in Neuseeland. Givat Olga (Israel): Selbstverlag.
- Dvir, R., Arbel, Y., Gilboa-Ater, M. & Schwartzberg, Y. (Eds.) (2014): Democratic City. An Education City in the 21st Century. A Roadmap to Social – Educational – Communal Change. Tel Aviv: Institute for Democratic Education. Online bestellbar unter: <http://www.democratic.co.il/en/book/>.

- Gummich, J. & Hinz, A. (2017): Inklusion – Strategie zur Realisierung von Menschenrechten. In: Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.): *Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte*. Seelze: Klett Kallmeyer, 16-30.
- Hecht, Y. (2002). *Pluralistic Learning as the Core of Democratic Education*. Online unter: <http://www.democratic-edu.org/International/DataRepository/Files/Articles/PluralisticLearningIDEC2002.doc>. (Abrufdatum: 12.01.2018).
- Hecht, Y. (2011). *Democratic Education: The Beginning of a Story*. Roslyn Heights, New York: AERO.
- Hecht, Y. (2017). *Democratic Education: The Missing Piece of the Democratic Puzzle*. Powerpoint von der IDEC 2017 in Israel. Hadera (Israel): Selbstverlag.
- Hinz, A. (2013): *Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit?! Kritische Anmerkungen zu zehn Jahren Diskurs zur schulischen Inklusion*. *Inklusion Online – Zeitschrift für Inklusion*. H. 1. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182> (Abrufdatum: 29.05.2018).
- Jahr, D. (2017): *Der Ort der Inklusion in den politischen Grundorientierungen der modernen Demokratie – ein Diskussionsvorschlag*. In: Lütje-Klose, B., Boger, M-A., Hopmann, B. & Neumann, P. (Hrsg.): *Leistung inklusive? – Inklusion in der Leistungsgesellschaft*. Band I. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 48-56
- Kruschel, R. (Hrsg.) 2017: *Menschenrechtsbasierte Bildung. Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- NIF (New Israel Fund) (2016): *Substantial Increase in Number of Arab Teachers in Jewish Schools*. 08.09.2016. URL: <https://www.nif.org/stories/social-and-economic-justice/substantial-increase-in-number-of-arab-teachers-in-jewish-schools/> (Abrufdatum: 01.02.2018).
- Omer, H. & Schlippe, A. von (2010): *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schwartzberg, Yael & Dvir, Ron (2012): *The Story of the Three (Four) Teachers*. White Paper. In: The Institute For Democratic Education (Ed.): *City to City*. Tel Aviv: IDE. URL: http://c2city.org/site_media/media/article_pdfs/what_is_an_education_city.pdf (Abrufdatum: 10.07.2018).
- Tiedeken, P. (2018): *Musik und Inklusion – Zu den Widersprüchen inklusiver Musikproduktion in der Sozialen Arbeit*. Weinheim/Basel: BeltzJuventa.

Annedore Prengel und Anne Piezunka

Zur inklusiven und ethischen Qualität pädagogischer Beziehungen: Zwischen individuellen, kollektiven und universellen Perspektiven

Abstract

Gute Beziehungen zwischen Lehr- und Fachkräften und jungen Menschen sind wichtig, damit persönliche Entwicklung, kognitive Lernprozesse und demokratische Sozialisation gelingen können. Der Beitrag fragt danach, welche Bedeutung der Qualität pädagogischer Beziehungen für das Gelingen von Inklusion zukommt und welche Rolle dabei die Anerkennung individueller, kollektiver und universeller Bedingungen spielt. Am Beispiel der Reckahner Reflexionen, einem „code of ethics“ für pädagogische Beziehungen, wird erläutert, wie die inklusive Perspektive zum Tragen kommen kann.

1 Einleitung

Wenn Inklusive Pädagogik¹ möglich wird, tragen komplex miteinander verwobene Entwicklungen auf verschiedenen Handlungsebenen – u.a. auf der institutionellen, der didaktischen, der professionellen und der bildungspolitisch-finanziellen Ebene – dazu bei. Persönlich und systemisch bedeutsam sind in diesem Kontext Prozesse auf der Beziehungsebene. Der Beitrag fragt danach, welche Bedeutung der Qualität pädagogischer Beziehungen für das Gelingen von Inklusion zukommt und welche Rolle dabei die Anerkennung individueller, kollektiver und universeller Bedingungen spielt. Daran anknüpfend werden die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ vorgestellt. Dies sind ethische Leitlinien, die beschreiben, wodurch sich gute Beziehungen kennzeichnen. Am Beispiel der Reckahner Reflexionen wird erläutert, wie eine inklusive Perspektive zum Tragen kommen kann.

1 In der wissenschaftlichen Literatur werden teilweise variierende Bestimmungen von Inklusion im pädagogischen Kontext verhandelt (vgl. Moser 2012; Grosche 2015). Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass Inklusion darauf abzielt Diskriminierung u.a. aufgrund von sozial konstruierten Gruppenzugehörigkeiten zu überwinden (vgl. Piezunka u.a. 2017) und dabei mehrperspektivisch relevante Handlungsebenen zu berücksichtigen.

2 Inklusive Individualität – Kollektivität – Universalität

Inklusive Pädagogik ist im weiten Spektrum pädagogischer Richtungen seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts die Konzeption, die mehr als jeder andere Ansatz der Heterogenität einer Lerngruppe Aufmerksamkeit schenkt. In pädagogischen Arbeitsfeldern ebenso wie in theoretischen Diskursen bedeutet Inklusion unverzichtbar, dass in den Jahren der Grundbildung auf Segregation verzichtet wird, dass Kinder und Jugendliche gemeinsam lernen und dass sie sowohl mit ihren kollektiv-gesellschaftlichen Gruppenzugehörigkeiten als auch mit ihren individuell-biografischen Einzigartigkeiten wahrgenommen und anerkannt werden. Inklusive Pädagogik zeichnet sich mit der Orientierung an den Menschenrechten auf internationaler Ebene durch einen breiten Konsens aus und versteht sich als Beitrag zur Demokratisierung der Bildungssysteme, indem sie die Teilhabe aller anstrebt (Krappmann & Petry 2016). Im Folgenden wird ein Teilaspekt von inklusiver Pädagogik näher betrachtet: die (De)Thematisierung von Differenzlinien.

3 Debatten um Thematisierung und Dethematisierung von Differenzlinien

In inklusiven Debatten werden Kontroversen um die Thematisierung von kollektiven Gruppenzugehörigkeiten geführt. Hierbei wird stets auf eine Vielzahl von relevanten Differenzlinien verwiesen. Dazu gehören in einer unabschließbaren Reihe Heterogenitätsdimensionen wie Gender, Ability, sozio-ökonomische Herkunft, kulturelle Zugehörigkeiten, Religion und andere. Dabei sind jene Differenzlinien relevant, die in Bezug auf Teilhabe und Diskriminierung eine Rolle spielen (vgl. Piezunka 2015).

Kontrovers wird die Frage diskutiert, inwiefern einerseits das explizit Machen von Differenzlinien notwendig ist, um die Bedeutung kollektiver Zugehörigkeiten von Kindern und Jugendliche analysieren zu können oder inwiefern andererseits stets Stigmatisierungen aus gruppenbezogenen Zuschreibungen folgen. So geht mit der expliziten Verwendung von Differenzlinien die Gefahr einher, dass stereotype Vorstellungen und Hierarchisierungen reproduziert werden (z.B. Wocken 2011). Jedoch kann die Nicht-Thematisierung von Differenzlinien dazu führen, dass bestehende Ungleichheiten unsichtbar bleiben (vgl. Ahyoud et al. 2018). So hat zum Beispiel auch Judith Butler diesen Gedanken in Bezug auf die Slogans „all lives matter“ und „black lives matter“ ausformuliert: „It is true that all lives matter, but it is equally true that not all lives are understood to matter why it is more important to name the lives that have not mattered and are struggling to matter in the way they deserve“ (Yancy & Butler 2015). Des Weiteren hat eine explizite

Nennung von Differenzlinien den Vorteil, dass damit pädagogisch relevante Wissensbestände, die sich auf bestimmte Gruppen von Lernenden beziehen, gesammelt, erweitert und verfügbar gemacht werden können. In dem Maße, in dem dabei auch die Einzigartigkeit, Vielschichtigkeit, Veränderlichkeit und ökosystemische Verflochtenheit jedes Einzelfalles reflektiert werden, können Gefahren der reifizierenden, essentialisierenden und etikettierenden Identifizierung vermindert werden (vgl. Pregel 2017b).

Die explizite Nennung von Differenzlinien wird darüber hinaus kritisiert, da die verwendeten Bezeichnungen in der Regel unzureichend sind, um die jeweiligen Gruppen, die in Bezug auf Teilhabe und Diskriminierung erfasst werden sollen, zu beschreiben. Sie vernachlässigen die stets gegebene intrakollektive Vielfalt und die Veränderlichkeit der Bezeichneten (vgl. Pregel 2014). So argumentieren Ahyoud et al. (2018) in Bezug auf empirische Forschungsdesigns, dass die Umschreibung „Migrationshintergrund“, die auf der Definition des Statistischen Bundesamts basiert, zu kurz greift, um tatsächlich die Gruppe an Personen zu fassen, die von Diskriminierung betroffen ist. Beispielsweise gibt es Personen, die aufgrund ihrer Hautfarbe als Nicht-Deutsche wahrgenommen werden und deswegen diskriminiert werden, aber nicht unter das oben beschriebene Etikett „Migrationshintergrund“ fallen.²

Darüber hinaus ist in diesem Zusammenhang zwischen Fremd- und Selbstzuschreibung zu unterscheiden. So gibt es kollektive Zugehörigkeiten, die im Sinne demokratischer Freiheitsrechte selbst gewählt sind (vgl. Pregel 2014), sowie solche, die durch Zuschreibungen von außen entstehen (vgl. Emcke 1998). Indem bestimmte Differenzlinien explizit genannt werden, rücken sie in den Fokus. Dabei kann es sein, dass Kinder und Jugendliche nicht auf zugeschriebene Attribute reduziert werden möchten. In diesem Kontext wird seit langem diskutiert, dass die Reduzierung auf einzelne Differenzlinien zu kurz greift. Durch eine intersektionale Perspektive (vgl. Crenshaw 1989) ist es möglich nicht nur einzelne Differenzlinien in den Blick zu nehmen, sondern auch deren Verschränkung, Interdependenz und Dynamik (vgl. Walgenbach 2016; Riegel 2016; Pregel 2017b). Es lässt sich demnach festhalten, dass das explizit Machen von Differenzlinien häufig zur Folge hat, dass verschiedene Aspekte wie die Unterscheidung zwischen Fremd- und Selbstzuschreibung oder Intersektionalität vernachlässigt werden. Dagegen spricht für die Thematisierung von Differenzlinien, dass diese Ungleichheiten zwischen Gruppen und pluralen Lebensformen sichtbar macht. Daran anknüpfend wird in den folgenden Abschnitten danach gefragt, welche Bedeutung

2 Ahyoud et al. schlagen daher in Bezug auf empirische Forschungsdesigns vor, dass auch die Auto-Hetero-Perspektive berücksichtigt werden müsste. Dabei geht es um die Frage, wie Personen von außen wahrgenommen werden und ob dies in Bezug auf Diskriminierung und Teilhabe von Relevanz ist (Ahyoud et al. 2018:25f.).

jenen Debatten auf der Ebene interpersoneller Beziehungen und ihrer ethischen Relevanz zukommt.

4 Zu ethischen Bedeutung der Beziehungsebene für die Inklusive Pädagogik

Gute Beziehungen zwischen Lehr- und Fachkräften und jungen Menschen sind wichtig, damit persönliche Entwicklung, kognitive Lernprozesse und demokratische Sozialisation gelingen können (vgl. zusammenfassend Prengel 2013, 25-49). Jedoch finden im pädagogischen Alltag immer wieder seelische Verletzungen statt. Sie bilden die häufigste Form der Gewalt gegen Kinder und werden weitgehend ignoriert, während andere Gewaltformen wie körperliche und sexualisierte Gewalt, unter denen Kinder leiden, öffentlich bewusst gemacht und juristisch geahndet werden (vgl. Reckahner Reflexionen 2017). Empirische Untersuchungen, wie u.a. die INTAKT-Studie, begründen die Vermutung, dass ca. 20% aller pädagogischen Interaktionen in Kindertagesstätten und Schulen leicht verletzend bzw. 5% der Interaktionen für die betroffenen Kleinkinder und Schüler*innen mit einer starken Verletzung verbunden sind (vgl. Prengel 2013). Die Qualität pädagogischer Beziehungen hängt wesentlich von individuellen Praktiken einzelner Lehrpersonen und pädagogischer Fachkräfte ab, die, unter den gleichen Rahmenbedingungen arbeitend, individuell aber sehr verschiedene Handlungsweisen an den Tag legen (vgl. Prengel 2013; Pianta 2014).

Robert C. Pianta, stellt heraus, dass Verhältnisse nicht sein dürfen, in denen es von reinem Glück abhängt, ob ein Kind bei einer Lehrperson lernt, die Interaktionen konstruktiv gestaltet oder bei einer anderen, die ihm durch zurückweisende und verletzende Handlungsweisen schadet (vgl. Pianta 2014). Damit ist ein zentrales, zugleich aber weitgehend ignoriertes Thema pädagogischer Ethik benannt. Angesichts dieser Erkenntnisse ist zu fragen, welche Rolle verschiedenen Gruppenzugehörigkeiten und -zuschreibungen im interaktiven Geschehen zukommt. Sind es bestimmte Gruppen an Kindern und Jugendliche, die im jeweiligen Setting vermehrt seelische Verletzungen erfahren und welche Attribute sind es, die die Gruppe gemein haben, z.B. gleiches Geschlecht? Inwiefern stehen jene seelischen Verletzungen im Zusammenhang mit stereotypen Zuschreibungen, die in Bezug auf die jeweilige Differenzlinie existieren?

Einige vorliegende Befunde verweisen zumindest auf Tendenzen zu diesen Forschungsdesiderata. Die computergestützte Auswertung aus dem INTAKT-Datensatz ergab, dass Jungen im Durchschnitt sehr viel häufiger sowohl anerkannt als auch verletzt werden, als Mädchen.

Mit Ausnahme des von Seiten der beobachtenden Personen wahrgenommenen Geschlechts konnten in den INTAKT-Beobachtungsstudien leider keinerlei personenbezogene Daten erhoben werden. Während die Diskriminierung von sozio-ökonomisch und ethnisch soziokulturell benachteiligten Kindern und Jugendlichen auf institutioneller Ebene belegt ist (vgl. Gomolla 2010), sind Daten auf der interpersonellen Beziehungsebene rar, die gruppenbezogene Formen der Anerkennung und Verletzung durch pädagogische Handlungsweisen betreffen (z.B. Scharathow 2014).

Allerdings legen Auswertungen des INTAKT-Datensatzes nahe, dass eine bestimmte pädagogische Diskriminierungsform aus menschenrechtlicher Perspektive neu beachtet werden muss: die Diskriminierung als „schlechter Schüler“ und „schlechte Schülerin“ (vgl. Prengel 2017a). Dazu gehören Handlungsweisen, in denen Lehrer Leistungen von Kindern und Jugendlichen negativ etikettieren und zugleich aggressiv entwerten. Darüber hinaus finden wir auch Situationen, in denen eine Diskriminierung gegen eine ganze Gruppe gerichtet wird, so zum Beispiel, wenn eine Lehrkraft zu der ganzen Klasse sagt: „Mit euch macht Unterricht keinen Spaß“. Gleichzeitig unterrichten Lehrpersonen, die – teilweise in den gleichen Klassen – persönlich ermutigend und fachlich förderlich handeln. Die Diskriminierung von erbrachten Leistungen finden wir auch in Feldvignetten, die in Kindergärten erhoben wurden.

5 Das Manifest „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“

Die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ sind ein „code of ethics“, bestehend aus zehn Leitlinien, die beschreiben, was in pädagogischen Settings ethisch begründet bzw. ethisch unzulässig ist. Die erste Leitlinie ist grundlegend für alle, sie lautet: „Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt“ (siehe Abb. 1). Die weiteren Leitlinien beziehen sich unter anderem auf die Rückmeldekultur in pädagogischen Settings und formulieren hierbei Anforderungen, die an pädagogisches Handeln von Lehr- und Fachkräften gestellt werden. Alle Leitlinien behandeln empirisch häufig vorfindliche Praktiken und betreffen alle Bildungsstufen. Generell können die zehn Leitlinien als ethische Orientierung für den pädagogischen Alltag gesehen werden. So können sie als Grundlage dienen, um alltägliche Situationen in pädagogischen Settings zu reflektieren und bestehende Praktiken, Routinen und auch Strukturen zu verändern.

Was ethisch begründet ist:

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.
4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.

Was ethisch unzulässig ist:

7. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
8. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.
9. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
10. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren.

*Auf der Webseite www.paedagogische-beziehungen.eu kann man sich als Unterzeichner*in nennen lassen. Des Weiteren finden Sie dort Materialien zum Bestellen sowie Informationen über Fortbildungen usw.*

Die Reckahner Reflexionen werden herausgegeben vom Deutschen Institut für Menschenrechte, vom Deutschen Jugendinstitut, vom MenschenRechtsZentrum der Universität Potsdam sowie von Rocbow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung. Anschubfinanzierungen kamen von der GEW, der Breuninger-Stiftung und der Universitätsgesellschaft Potsdam. Druck und Versand umfangreicher Materialien, Fortbildungen und Internetpräsenz werden großzügig gefördert von der Robert Bosch Stiftung.

Abb. 1: Reckahner Reflexionen

6 Welche Rolle spielen universelle, individuelle und kollektive Perspektiven in den Reckahner Reflexionen?

Die Reckahner Reflexionen weisen mit ihren durchweg alle Kinder und Jugendlichen betreffenden Formulierungen eine besondere Stärke im Hinblick auf die universelle Perspektive auf.

Bei genauerer Lektüre zeigt sich auch, dass die in den Reckahner Reflexionen als begründet geforderten und die als unzulässig angeprangerten pädagogischen Handlungsweisen sich auf den Umgang der Erwachsenen mit Kindergruppen und Schulklassen, vor allem aber auch auf die persönliche Ansprache Einzelner

beziehen. Mit den Aufforderungen zum Beispiel beim Lernen das Erreichte sowie Freuden, Kummer und den subjektiven Sinn kindlichen Agierens wahrzunehmen und zu würdigen, kommt in den allgemein gehaltenen Formulierungen die individuelle Perspektive persönlicher Erfahrungen und Bedürfnisse der Einzelnen in den Vordergrund.

Die Durchsicht der zehn Leitlinien der Reckahner Reflexionen ergibt, dass in ihnen allen die generationale Kollektive betreffende Differenzlinie „Alter“ aufgerufen wird. Die Reckahner Reflexionen sind inspiriert durch die Kinderrechte und wenden sich gegen adultistische Diskriminierungen auf der intergenerationalen Handlungsebene pädagogischer Beziehungen. Die Leitlinien 4 und 10 fordern darüber hinaus Erwachsene auf, auch Verantwortung für intergenerationale Diskriminierungen zwischen Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen und Schulen zu übernehmen, um zu ihrer Verminderung und zu einer Stärkung demokratischer Verhältnisse beizutragen.

Die Durchsicht zeigt auch: In den zehn Leitlinien werden keine der oben aufgeführten Differenzlinien, die in Bezug auf Teilhabe und Diskriminierung häufig genannt werden, explizit aufgeführt. Eine erstaunliche Erfahrung der beteiligten Fachleute war, dass sich – ohne dass das zuvor geplant gewesen wäre – gemeinsame Leitlinien formulieren ließen, die sich gleichermaßen deutlich gegen alle Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in pädagogischen Interaktionen wenden. Sie sind damit auch offen für gegenwärtig noch nicht thematisierte Diskriminierungsformen.

Aber wird diese Anfangserfahrung dauerhaft Bestand haben? Wir müssen fragen, ob die Nicht-Nennung einzelner Differenzlinien implizieren könnte, dass die spezifische Situation von bestimmten Gruppen nicht ausreichend ins Blickfeld kommen könnten, so dass blinde Flecken entstehen. In den Materialien der Reckahner Reflexionen wird darauf hingewiesen, dass auch sie zur Diskussion stehen und immer wieder der Erneuerung bedürfen. Ein Vorteil der Dethematisierung könnte noch sein, dass, indem einzelne, kollektive Erfahrungen betreffende Differenzlinien nicht eigens aufgeführt werden, den in Teil 3. diskutierten „Fallstricken“ der Reifizierung von Differenz vorgebeugt wird.

7 Fazit

Kinder und Jugendliche werden in den Reckahner Reflexionen zur Ethik Pädagogischer Beziehungen als Träger von Rechten gesehen (vgl. Krappmann & Petry 2016). So macht insbesondere die fünfte Leitlinie deutlich, dass ihre subjektive Perspektive von besonderer Bedeutung ist: „Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und

den subjektiven Sinn ihres Verhaltens“ (Reckahner Reflexionen 2017). Die Berücksichtigung von Vielfalt bedeutet daher in Bezug auf die Reckahner Reflexionen, dass sie dazu anregen, auch die oben beschriebenen Aspekte wie Fremd- und Selbstzuschreibung oder Intersektionalität zu berücksichtigen, wenn die einzelnen Leitlinien in pädagogischen Handlungskontexten reflektiert werden.

Inklusive Pädagogik braucht die Pflege der Ethik pädagogischer Beziehungen, um zu gelingen. In diesem Beitrag wurde am Beispiel der Reckahner Reflexionen erläutert, wie dabei im Sinne der Menschenrechte universelle, kollektive und individuelle Perspektiven zusammenhängend zum Tragen kommen und einander stärken.

Literatur

- Ahyoud, N.; Kwesi Aikins, J.; Bartsch, S.; Bechert, N.; Gyamerah, D. & Wagner, L. (2018): Wer nicht gezählt wird, zählt nicht. Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsdaten in der Einwanderungsgesellschaft – eine anwendungsorientierte Einführung. Online unter: www.vielfaltentscheidet.de/publikationen (Abrufdatum: 15.07.2018).
- Assmann, Aleida (2006): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München: C. H. Beck
- Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. Online unter: http://www-polisci.tamu.edu/upload_images/4/Crenshaw-Demarginalizing.pdf (Abrufdatum: 16.07.2012).
- Emcke, C. (1998): Kollektive Identitäten. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61-93.
- Grosche, M. (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: P. Kuhl; P. Stanat; B. Lütje-Klose; C. Gresch; H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 17-39.
- Krappmann, L. & Petry, C. (2016): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte und Schule: Ein Manifest. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.
- Moser, V. (2012): Inklusion: Standards und Perspektiven. In: Sonderpädagogik in Berlin (2), 23-27.
- Nguyen, T. Q. (2013): „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“. Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Microaggressionen. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (2), 20-24
- Pianta, R. C. (2014). “Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships” – Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In: A. Prengel & U. Winkhofer (Hrsg.), Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich Verlag, 127-141.
- Piezunka, A. (2015): Das bunte Klassenzimmer – welches Handwerkszeug brauchen Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität? Online unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/185859/umgang-mit-heterogenitaet?p=all> (Abrufdatum: 16.08.2016).

- Piezunka, A.; Schaffus, T. & Grosche, M. (2017): Vier Verständnisse von schulischer Inklusion und ihr gemeinsamer Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforscherinnen und -forschern. In: *Unterrichtswissenschaft* (4), 207-222.
- Prengel, A. (1993 (2018)): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prengel, A. (2013): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen u. a.: Barbara Budrich
- Prengel, A. (2015): *Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung* (Hauptartikel). In: F. Benseler; B. Blanck; R. Keil & W. Loh (Hrsg.): *Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erziehungskultur*, 157-168. [Kritiken diverser Autoren am Hauptartikel, ebd.: 168-273. Replik von A. Prengel: *Segregierende und Inklusive Pädagogik als normative Ordnungen im Bildungswesen*, ebd. 274-286, Online unter: http://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/grundschulpaedanfungsunterricht/Literatur_zum_Herunterladen/Prengel_EWE_Hauptartikel.pdf und http://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/grundschulpaedanfungsunterricht/Literatur_zum_Herunterladen/Prengel_EWE_Replik.pdf (Abrufdatum: 20.7.2018)].
- Prengel, A. (2017a): *Individualisierung in der Caring Community – Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen*. In: A. Textor; S. Grüter; I. Schiermeyer-Reichl & B. Streesse (Hrsg.): *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft*. Bd. II: *Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-27.
- Prengel, A. (2017b): *Zur Relationalität und Veränderlichkeit von Differenzen – Intersektionale Forschungsperspektiven auf inklusive Pädagogik*. In: J. Budde; A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.): *(Re) Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, 145-164.
- Prengel, A. & Winklhofer, U. (Hrsg.) (2014): *Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen*. Band 1: *Praxiszugänge*, Band 2: *Forschungszugänge*. Opladen u. a.: Barbara Budrich
- Prengel, A.; Tellisch, C. & Wohne, A. (2016): *Anerkennung im Fachunterricht*. In: *Pädagogik* 5, 10-13.
- Prengel, A.; Tellisch, C.; Wohne, A & Wysujack, V. (2017): *Anerkennung und Verletzung von Mädchen und Jungen durch pädagogisches Handeln*. In: M. Kampshoff & B. Scholand (Hrsg.): *Schule als Feld – Unterricht als Bühne – Geschlecht als Praxis*, Weinheim Basel: Beltz Juventa, 120-138.
- Reckanner Reflexionen (2017). *Zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Hrsg. von A. Prengel; F. Heintel; S. Reitz & U. Winklhofer. www.paedagogische-beziehungen.eu (Abrufdatum: 23.07.2018).
- Riegel, C. (2016): *Bildung Intersektionalität Othering. Pädagogisches Handeln in Widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript
- Walgenbach, K. (2016): *Intersektionalität als Paradigma zur Analyse von Ungleichheits- Macht- und Normierungsverhältnissen*. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 3/2016, 211-224.
- Wocken, H. (2011): *Rettet die Sonderschulen? – Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung*. In: *Zeitschrift für Inklusion Online* (2011). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/81/81> (Abrufdatum am 29.03.2018).
- Yancy, G./Butler, J. (12.1.2015): *What's wrong with all lives matter?* In: *New York Times*. Online unter: <http://opinionator.blogs.nytimes.com/2015/01/12/whats-wrong-with-all-lives-matter/> (Abrufdatum: 23.07.2018).

Reimer Kornmann

Entwicklung als pädagogische Kategorie zur Überwindung von Inklusionsbarrieren

In Fachbeiträgen zu Fragen der Inklusion finden sich kaum Versuche, Pädagogik begrifflich zu klären. Offensichtlich wird davon ausgegangen, dass ein klares, allgemein akzeptiertes Begriffsverständnis von Pädagogik vorliegt und eine begriffliche Klärung nicht notwendig sei. Denkbar ist aber, dass sehr wohl unterschiedliche Auffassungen von Pädagogik bestehen, welche die Wahl und die Formulierung von Forschungsfragen zur Inklusion mehr oder weniger stark beeinflussen. Den daraus resultierenden hemmenden oder verfälschenden Wirkungen sollen die hier vorgebrachten grundlegenden Thesen begegnen.

1 Zwei Beispiele zur Einführung

Beispiel 1:

Das Programmheft zum Tagungsthema „Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik“ der 52. Dozententagung der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Dresden enthält zahlreiche Zusammenfassungen von Forschungsprojekten, in denen Probleme der Inklusion in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern durch interdisziplinäre oder multiprofessionelle Kooperation bewältigt werden sollen. Dabei wird der spezifische Beitrag einer jeden Disziplin bzw. Profession herausgestellt und ihre jeweilige Profilschärfe betont. Es lassen sich aber keine Hinweise auf die Möglichkeit finden, die Kooperation dadurch zu festigen und erfolgreich zu gestalten, dass sich die Forschenden zunächst um ein gemeinsam getragenes Verständnis von Pädagogik bemühen, an dem sie sich dann orientieren. So ist nicht auszuschließen, dass sich bei einer gemeinsamen Handlungsbasis manche Fragestellungen und Probleme im Forschungsprozess gar nicht erst stellen, zumindest aber könnte das Bemühen um einen allgemein akzeptierten Begriff von Pädagogik einen wichtigen Schritt im Forschungsprozess darstellen, um Probleme bei der Zusammenarbeit zu vermeiden und die inklusiv ausgerichteten Handlungsziele besser zu erreichen.

Beispiel 2:

Die Kurzfassungen vieler Beiträge zum Thema „Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität“ der 32. Internationalen Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen in Gießen vermitteln den Eindruck, dass manche Konstrukte, Analysen und programmatische Zielsetzungen nur im Rahmen von Denkmodellen entworfen worden sind, denen kein hinreichend reflektierter Begriff von Pädagogik zugrunde liegt. So könnten sicherlich manche Bemühungen um Dekategorisierung überzeugender gelingen, wenn sie vor dem theoretischen Hintergrund eines Begriffsverständnisses von Pädagogik angelegt werden, wie es in den nachfolgend aufgeführten Thesen vorgeschlagen wird.

2 Zehn Thesen zur Begriffsklärung und Positionsbestimmung

1. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Begriff der Inklusion ist unter verschiedenen humanwissenschaftlichen Perspektiven sinnvoll. Eine davon ist die *pädagogische* Perspektive.
2. Inklusion unter pädagogischer Perspektive erfordert ein umfassendes, allgemein akzeptiertes Verständnis von Pädagogik, das allen jungen Menschen in gleicher Weise zu dienen hat. Danach ist Pädagogik ein Aufgaben- oder Tätigkeitsbereich zur Unterstützung menschlicher Entwicklung.
3. Unter menschlicher Entwicklung soll die Erweiterung von Möglichkeiten des Erlebens, Denkens und Handelns verstanden werden, wobei sich das Attribut „menschlich“ auf kulturhistorische, anthropologische (phylogenetische), biografische (ontogenetische) sowie ethische Aspekte beziehen kann. Eine auf Erweiterung von Lebens- und Erfahrungsmöglichkeiten ausgerichtete Pädagogik ist mit einem dynamischen Entwicklungsbegriff verbunden.
4. Ein dynamischer Begriff von Entwicklung findet sich im Schrifttum zur Inklusion vor allem unter Verweis auf Wygotski („Zone der nächsten Entwicklung“). Damit ist zugleich auch die Verbindung zu pädagogischem Denken und Handeln hergestellt. Dieses zielt darauf ab, die Lerntätigkeiten junger Menschen anzuregen und in fachlich angemessener Form zu unterstützen.
5. In der deutschsprachigen Tradition pädagogischen Denkens und Handelns umfasst der Begriff der Pädagogik zwei sich ergänzende Teilbereiche: Bildung und Erziehung. Ihre dialektisch zu verstehenden Wechselwirkungen bilden die Grundlage entwicklungsförderlicher Prozesse.
6. Einerseits unterstützt Pädagogik das Bestreben junger Menschen, freier und unabhängiger zu werden – unabhängiger beispielsweise von der Hilfe und Unterstützung durch andere Menschen, freier von Bevormundung, Herrschaft und Ausbeutung, freier von Ängsten etwa vor Naturgewalten, von Dogmen und Vorurteilen. Die darauf bezogenen pädagogischen Bemühungen entsprechen dem Gedanken der *Bildung*.

7. Andererseits zeigt sich menschliche Entwicklung auch darin, dass der junge Mensch lernt, sich als soziales Wesen in die menschliche Gemeinschaft einzufügen, also Regeln des Zusammenlebens zu beachten, mit anderen Menschen zu kooperieren, erforderliche Hilfen zu geben, Verantwortung für das Zusammenleben der Menschen zu übernehmen und sich für das Überleben der Menschheit zu engagieren. Dies alles sind wichtige Ziele der *Erziehung*.
8. Jede dieser beiden Richtungen der Entwicklung bildet für die jeweils andere ein notwendiges Korrektiv: Ohne den Einfluss der Erziehung würde eine auf individuelle Freiheit ausgerichtete Entwicklung in verantwortungslosem Individualismus ausarten, während eine Erziehung ohne Beachtung individueller Bedürfnisse zu kollektivistischer Hörigkeit führen würde. Bleiben beide Orientierungen in ihrer Gegensätzlichkeit gleichzeitig, über lange Zeiträume hinweg und in etwa gleicher Stärke wirksam, dann bewirkt dies eine Dynamik, welche die gesamte Entwicklung – sowohl im individuellen als auch im sozialen Bereich – fördert und antreibt.
9. Die damit verbundenen Erweiterungen der Denk- und Handlungsmöglichkeiten zielen darauf ab, die Lebensbedingungen und die Lebensqualität von Menschen zu verbessern (oder auch: die Lebensfreude zu erhöhen.) Dies gelingt am besten, wenn die mit Bildung und Erziehung verbundenen pädagogischen Aufgaben von solchen Menschen übernommen werden, die selbst Vorstellungen von einem menschenwürdigen Leben und ein Wissen von entsprechenden Gestaltungsmöglichkeiten haben.
10. Die pädagogischen Konzepte, die auf einem solchen dynamischen Entwicklungsbegriff beruhen, gelten prinzipiell für alle jungen und heranwachsenden Menschen, die auf dieser Welt leben. Ihr humanes Entwicklungspotenzial kann aber nur von einem relativ geringen Teil von ihnen voll genutzt werden, nämlich von denen, die unter menschenwürdigen Bedingungen leben können. Im Sinne der allgemeinen Menschenrechte ist es daher erforderlich, für solche Lebensbedingungen einzutreten, unter denen die Konzepte einer inklusiv orientierten Pädagogik auch wirklich allen Menschen zugute kommen können.

Überzeugende Impulse zur Untermuerung dieser Thesen finden sich bei Bernhard (2014) und Eichholz (2017).

Literatur

- Bernhard, A. (2014). Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Hohengehren: Schneider, 6. Aufl.
- Eichholz, R. (2017): Blick nach vorn: Menschenrechte bleiben der Maßstab. Online unter: https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Bildung_und_Politik/Inklusion/Broschueren_zum_Thema_Inklusion/2017-10_Menschenrechte_Eichholz_Reinald_Web.pdf (Abrufdatum 14.01.2019).

Oskar Dangl

Bildung im Horizont von Inklusion – Zum Bildungsverständnis der UN-Behindertenrechtskonvention

Abstract

Die UN-BRK gilt als politisch-rechtliches Dokument, nicht als pädagogisches. Trotz ihres politisch-rechtlichen Charakters erwächst aber aus der zentralen Forderung der UN-BRK nach umfassender Inklusion auch ein pädagogischer Anspruch. Der vorliegende Beitrag richtet auf der Suche nach einem der Idee der Inklusion angemessenen Bildungsverständnis sein Augenmerk auf die in dieser Frage gerne vernachlässigte UN-BRK selbst. Sie enthält auch ein eigenes Bildungsverständnis. Dieses wird im Beitrag skizziert und im Kontext der aktuellen bildungstheoretischen Debatte gewürdigt.

1 Überblick

Der folgende Beitrag geht in drei Schritten vor: Zunächst wird die aktuelle Problemlage skizziert (Kap. 2). Darauf folgt die Analyse des Bildungsverständnisses der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Die leitende Frage lautet dabei, welches Bildungsverständnis die UN-BRK selbst vertritt (Kap. 3). Der Beitrag schließt mit einer kurzen bildungstheoretischen Würdigung des Bildungskonzepts der UN-BRK (Kap. 4).

2 Problemlage

Sander (2015, 523) diagnostiziert eine „Renaissance der Bildung“. Nachdem der Bildungsbegriff tot oder zumindest von anderen pädagogischen oder auch außerpädagogischen Begriffen abgelöst schien, ist er mitten in der unter anderem durch PISA ausgelösten Krise wieder zurückgekehrt. Das bedeutet aber nicht, dass nun alle Probleme gelöst seien. Es besteht nämlich kein Konsens darüber, was denn unter „Bildung“ verstanden werden soll (so z.B. Breil 2017, 171f.). Im aktuellen

bildungstheoretischen Diskurs dominieren formale Bestimmungen des Bildungsbegriffs, während materiale Aspekte in den Hintergrund treten oder gänzlich aus dem Blick verloren worden sind. Die Frage ist, ob mit der Hinwendung zu einem formalen Bildungsverständnis die normativen Fragen auch schon gelöst sind (vgl. Sander 2015, 524f.).

Die Problematik verschärft sich dadurch, dass die politisch-rechtliche Forderung nach Inklusion ein neues, angemessenes, wirklich allgemeines Bildungsverständnis verlangt. Das gehört schon zu den Forderungen der klassischen Sonder- und Heilpädagogik (vgl. Antor & Bleidick 2000, 95-102), lange vor der UN-BRK (2006), aber bereits nach der Salamanca-Erklärung (1994). Verlangt und vorgeschlagen wird im Kontext der Inklusionspädagogik ein basales Bildungsverständnis (vgl. Haerberlin 2009, 149-152). Der Bildungsgedanke dürfe nicht kognitiv verengt werden. Im Zentrum einer basal verstandenen Bildung stehen Pflege und Reifenlassen von zwischenmenschlichen Beziehungen. Im Kontext der Inklusion wird ein nicht instrumenteller Bildungsbegriff benötigt, der sich nicht einseitig von ökonomischen Bedarfen und Kalkülen leiten lässt. Das ist ohne die Idee einer anderen Gesellschaft aber nicht möglich (vgl. Mecheril 2016, 115f.).

Im Hintergrund der Diskussion und Forderung nach einem dem Inklusionsgedanken angemessenen Bildungsbegriff steht auch eine Kritik an der Allgemeinen Pädagogik. Die klassische Pädagogik der Moderne sei nämlich nie wirklich allgemein gewesen, weil exklusiv und exkludierend. Es könne aber nur eine Pädagogik geben, die Differenzierungen freilich nicht ausschließt (vgl. Oelkers 2013, 230-232). Von der Kritik der Pädagogik der Moderne sind mehrere namhafte Richtungen betroffen: Im Rahmen der Inklusionspädagogik erheben sich Stimmen gegen das Autonomie-Konzept der Aufklärung. Autonomie als Bildungsziel stelle ein Ausschlusskriterium für Menschen mit schweren kognitiven Behinderungen dar (vgl. Papke 2016, 187). Kritisiert wird aber auch der neuhumanistische Bildungsbegriff, wie ihn etwa W. v. Humboldt vertreten hat (vgl. Klika 2016, 52-55). Auch er sieht sich dem Vorwurf der Exklusivität ausgesetzt, insofern alle menschlichen Kräfte entfaltet werden sollten. Was aber, wenn sie nicht vorhanden sind (z.B. Blindheit)? Empfohlen werden hingegen als für Inklusion anschlussfähig konstruktivistische Konzepte (vgl. Papke 2016, 180-188). Bildung wird darin nicht an (Mindest-)Standards festgemacht, sondern an Prozessen des individuellen Selbst- und Weltbezugs.

Zu diesem Vorschlag ist zum einen anzumerken, dass das transformatorische Bildungsverständnis in der neuhumanistischen Tradition steht, also an W. v. Humboldt anschließt (vgl. z.B. Koller 2012, 15-19). In Weiterführung von Humboldt entsteht ein offener, formaler, nicht normativer Bildungsbegriff, der offenbar attraktiv wirkt für und anschlussfähig erscheint an die Inklusionsidee. Die kritische Diskussion kreist zum anderem um die Frage, ob alle Transformationen des Selbst- und Weltbezugs als Bildung zu verstehen seien. Man könne Bildung

nicht als völlig offenen Prozess interpretieren. Vielmehr sei er begrenzt durch eine moralisch-ethische Grundorientierung, näherhin durch eine gesellschaftliche Wertbasis der Anerkennung der Freiheit und Würde eines jeden Menschen (vgl. Rucker 2016, 131).

Freiheit und Würde eines jeden Menschen stellen demnach die ethische Grundlage und Grenze eines aktuellen Bildungsverständnisses dar, das auf dieser Basis unmittelbar zur Anerkennung der Menschenrechte führt. Damit landet man wieder bei der UN-BRK als Menschenrechtserklärung mit ihrer zentralen Forderung nach Inklusion. Daher stellt sich auch die Frage nach dem Bildungsverständnis der UN-BRK, dem sich der folgende Abschnitt widmet.

3 Das Bildungsverständnis der UN-BRK

Für die Analyse der UN-BRK muss unterschieden werden zwischen dem Artikel zum Bildungsrecht (Art. 24, BRK) und dem sonstigen Textbestand. Das Thema „Bildung“ beschränkt sich nämlich nicht auf den Art. 24, sondern taucht auch in anderen wichtigen Passagen auf, denen zunächst die Aufmerksamkeit gelten soll, weil darin Grundlegendes zum Bildungsverständnis der UN-BRK gefunden werden kann.

3.1 Grundlegendes zum Bildungsverständnis der UN-BRK

Zu beachten ist, dass der Begriff „Bildung“ in solchen Passagen nicht unbedingt vorkommen muss, um sie bildungstheoretisch relevant zu machen. Das gilt zum Beispiel für die Verbindung von Inklusion und individueller Autonomie. Die UN-BRK stellt diese bildungstheoretisch relevante Verbindung an mehreren Stellen her: Bereits die Präambel (lit. n) betont, *„wie wichtig die individuelle Autonomie und Unabhängigkeit für Menschen mit Behinderungen ist, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen“*. Der erste der acht Grundsätze, auf denen die UN-BRK aufbaut (Art. 3, lit. a), betrifft *„die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Unabhängigkeit“*. Es macht die Würde auch von Menschen mit Beeinträchtigungen aus, über die Freiheit zu verfügen, eigene Entscheidungen zu treffen und darin von anderen unabhängig zu sein. Ein besonderes Anliegen ist der BRK die *„Sicherung der vollen Entfaltung, der Förderung und der Stärkung der Autonomie der Frauen, um zu garantieren, dass sie die in diesem Übereinkommen genannten Menschenrechte und Grundfreiheiten ausüben und genießen können“* (Art. 6, Abs. 2). Opfer von Ausbeutung, Gewalt und Missbrauch sollen das Recht haben, dass ihre Rehabilitation in einer Umgebung stattfindet, *„die der Gesundheit, dem Wohlergehen, der Selbstachtung, der Würde und der Auto-*

nomie des Menschen förderlich ist“ (Art. 16, Abs. 4). Schließlich sollen Angehörige der Gesundheitsberufe *„durch Schulungen und den Erlass ethischer Normen für die staatliche und private Gesundheitsversorgung das Bewusstsein für die Menschenrechte, die Würde, die Autonomie und die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen schärfen“* (Art. 25, lit. d).

Würde und Autonomie bilden ein Begriffspaar, das kaum getrennt werden kann. Beides soll durch Inklusion gefördert und gestärkt werden. Autonomie setzt also einerseits Inklusion voraus, weil sie außerhalb eines gesellschaftlichen Beziehungsnetzes gar nicht gelebt werden kann; umgekehrt muss Inklusion die individuelle Autonomie ernst nehmen, um ihren humanen Anspruch aufrecht zu erhalten. Autonomie ist immer relationale Autonomie, insofern jeder einzelne Mensch der sozialen Unterstützung bedarf, um selbstbestimmt leben zu können (vgl. Bielefeldt 2017, 70-72).

Um die Rechte und die Würde von Menschen mit Beeinträchtigungen zu schützen und zu wahren, setzt die UN-BRK auch auf eine entsprechende Bewusstseinsbildung. Dieser Forderung ist sogar ein eigener Artikel in der UN-BRK gewidmet (Art. 8). Dort verlangt die UN-BRK einleitend, die Vertragsstaaten sollen geeignete Maßnahmen ergreifen, um *„in der gesamten Gesellschaft, einschließlich auf der Ebene der Familien, das Bewusstsein für Menschen mit Behinderungen zu schärfen und die Achtung ihrer Rechte und ihrer Würde zu fördern“* (Art. 8, Abs. 1, lit. a). Klischees, Vorurteile und schändliche Praktiken gegenüber Menschen mit Beeinträchtigung sollen auf diese Weise abgebaut (vgl. Art. 8, Abs. 1, lit. b) und durch ein entsprechendes *„Bewusstsein für die Fähigkeiten und den Beitrag von Menschen mit Behinderungen“* (Art. 8, Abs. 1, lit. c) ersetzt werden. Hier wird auch die Brücke geschlagen zu einem Bildungsverständnis, das im Sinne des Neuhumanismus auf die Kultivierung der Fähigkeiten und gesellschaftlich relevanten Befähigungen von Menschen mit Beeinträchtigungen ausgerichtet ist. Einschlägige Maßnahmen zur Bewusstseinsbildung sollen daher nicht nur die gesellschaftliche Aufgeschlossenheit gegenüber den Rechten von Menschen mit Beeinträchtigungen und ihre positive Wahrnehmung, sondern auch die Anerkennung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern (vgl. Art. 8, Abs. 2, lit. a, i-iii).

Was speziell das Bildungswesen betrifft, verlangt die UN-BRK in diesem Zusammenhang *„die Förderung einer respektvollen Einstellung gegenüber den Rechten von Menschen mit Behinderungen auf allen Ebenen des Bildungssystems, auch bei allen Kindern von früher Kindheit an“* (Art. 8, Abs. 2, lit. b). Damit sieht man sich auch auf den thematisch zentralen Art. 24 der UN-BRK verwiesen, der explizit dem Thema „Bildung“ gewidmet ist.

3.2 Das Bildungsverständnis in Artikel 24

Den eigentlichen Bildungsparagraphen in der UN-BRK repräsentiert der Artikel 24. Überraschenderweise scheint Art. 24 BRK auf ein autonomieorientiertes Verständnis von Bildung zu verzichten, scheint doch der Autonomiebegriff in diesem Kontext nicht auf. Stattdessen dominiert ein Verständnis von Bildung, das auf Entfaltung und Entwicklung ausgerichtet ist. An der Spitze der Forderungen steht die Einrichtung eines inklusiven Bildungssystems, um Diskriminierung zu verhindern und Chancengleichheit zu gewährleisten (vgl. Art. 24 Abs. 1). Mit einem inklusiven Bildungssystem sollen folgende drei Ziele erreicht werden (vgl. Art. 24 Abs. 1 lit. a-c): Das erste Ziel besteht darin, *„die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen“*. Der entfaltungsorientierte Ansatz dominiert auch im zweiten Ziel, *„Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen“*. Die Entfaltung der menschlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten soll schließlich drittens *„zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft befähigen“*. Um die volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft und ihrem Bildungssystem sollen die Vertragsstaaten Menschen mit Beeinträchtigungen durch entsprechende Maßnahmen ermöglichen, *„lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben“* (Art. 24 Abs. 3). Die Entfaltung der Möglichkeiten und Fähigkeiten von Menschen mit Beeinträchtigung kann demnach als Kerngehalt des Bildungsverständnisses der UN-BRK aufgefasst werden. Damit soll ein selbstbestimmtes Leben (Autonomie) ermöglicht werden. Der individuelle Aspekt verbindet sich mit dem politisch-sozialen, der Teilhabe an der Gesellschaft. Dazu bedarf es umgekehrt wieder eines Umfeldes, *„das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“* (Abs. 2 lit. e und Abs. 3 lit. c).

4 Theoretische Würdigung

Abschließend gilt es, das Bildungsverständnis der UN-BRK bildungstheoretisch zu würdigen. Entgegen der Behauptung, die BRK argumentiere nur politisch-rechtlich, nicht pädagogisch (vgl. Rittmeyer 2012, 45), ist an der bildungstheoretischen Bedeutung dieses Dokuments festzuhalten. Die BRK durchzieht ein Netz an bildungstheoretisch relevanten Motiven, weit über den Bildungsparagraphen, Art. 24, hinaus. Sie knüpft in ihrem Bildungsverständnis sowohl an die Aufklärung als auch an den Neuhumanismus an. Der Bezug auf Autonomie und Würde erinnert an Kant (vgl. Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger 2006, 54-66; Dörpinghaus & Uphoff 2011, 42f.). Bildung, verstanden als Entfaltung von Begabungen erinnert an W. v. Humboldt (vgl. Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger 2006, 67-

86; Dörpinghaus & Uphoff 2011, 76-85). Beide klassischen Konzepte werden aber im aktuellen Inklusionsdiskurs als exklusiv bzw. exkludierend kritisiert (vgl. Klika 2016, 52-55; Papke 2016, 187).

Die Verbindung dieser zwei Traditionen kann aber auch als weiterführende Stärke der BRK verstanden werden. Sie fördert durch ihr relationales Autonomiekonzept (vgl. Bielefeldt 2017, 70-72) die Überwindung der individualistischen Engführung des Bildungsbegriffs und weitet durch die Idee der Inklusion das Bildungsverständnis in Richtung auf eine ‚gebildete Gesellschaft bzw. Welt‘. Damit kann auch das in der Inklusionspädagogik favorisierte Konzept transformatorischer Bildung (vgl. Papke 2016, 171-179) kritisch konstruktiv weitergeführt werden. Die Kritik an der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse setzt mindestens doppelt an (vgl. Fuchs 2012, 140-142; Rucker 2016, 128-131): Sie richtet sich einerseits gegen die normative Abstinenz und andererseits gegen die ‚Weltvergessenheit‘ dieses Konzepts. Die Grenze eines rein formalen Bildungsbegriffs stelle eine moralisch-ethische Grundorientierung dar in Form der Anerkennung der Freiheit und Würde eines jeden Menschen (vgl. Rucker 2016, 131). Dem entspricht die BRK mit ihrer Strategie der doppelten Verteidigung der Würde von Menschen mit Beeinträchtigung durch die Betonung der individuellen Autonomie bei gleichzeitiger Forderung nach Änderung der Gesellschaft Richtung Inklusion. Die menschenrechtliche Idee der Inklusion erweist sich damit auch als pädagogisch bzw. bildungstheoretisch relevant. Mit der politisch-gesellschaftlichen Ausrichtung des Bildungsgedankens kann W. v. Humboldts umfassendes Bildungskonzept eingeholt werden (vgl. Benner u.a. 2015, 136-147): Im Bildungsprozess als Wechselwirkung von Mensch und Welt verändert sich nicht nur der Mensch, sondern auch die Welt bzw. die Menschheit.

Abschließend sei noch auf eine bildungstheoretische Facette hingewiesen, die auch bedeutsam sein könnte für das Verhältnis von Theorie und Empirie in der Pädagogik als Wissenschaft. Die BRK integriert auch die Kompetenzentwicklung in ihren bildungstheoretischen Horizont. Kompetenzen sind demnach Facetten von Bildung. Das widerspricht der immer noch aktuellen Befürchtung, wonach Kompetenzorientierung die Gefahr des Verlustes allgemein humanistischer Bildung mit sich bringe (vgl. z.B. Breil 2017, 169f.). Die BRK teilt solche Bedenken offenbar nicht.

Die Integration der Kompetenzorientierung in den Bildungsbegriff könnte helfen, eine Brücke zu schlagen zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung (vgl. Benner & Nikolova 2016). So könnte ein Beitrag dazu geleistet werden, die in den letzten Jahrzehnten vorherrschende Dichotomisierung der Bildungswissenschaft zu überwinden. Die strukturelle Aufwertung der empirischen Forschung führte zur Marginalisierung anderer Teildisziplinen (vgl. Zymek 2016, 161-164). Gleichzeitig verlor die Theorie ihre orientierende Kraft (vgl. Zedler 2016, 85-87). Seit Längerem bemüht sich vor allem die bildungstheoretisch fun-

dierte Biographieforschung um eine Verbindung von Bildungsphilosophie und Empirie (vgl. z.B. Fuchs 2011, 124-129). Eine prinzipielle Kontroverse zwischen Theorie und Empirie ist jedenfalls mittlerweile obsolet geworden (vgl. Fuchs 2012, 142). Als Idealbild gilt aktuell sogar der empirisch versierte Philosoph im Feld der Pädagogik (vgl. Zedler 2016, 99). Dem Ziel der Verbindung von Theorie und Empirie könnte ein politisch-gesellschaftlich erweiterter und um die Facette der Kompetenzen angereicherter, normativ gehaltvoller Bildungsbegriff im Sinne der UN-BRK dienlich sein, weit über den Bereich der Inklusionspädagogik hinaus.

Literatur

- Antor, G. & Bleidick, U. (2000): Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Online unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf (Abrufdatum: 17.7.2018).
- Benner, D., Oettingen, A. v., Peng, Z. & Stepkowski, D. (2015): Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik. Paderborn: Schöningh.
- Benner, D. & Nikolova, R. (Hrsg.): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Paderborn: Schöningh.
- Bielefeldt, H. (2017): Inklusion als Menschenrechtsprinzip. Grundsätzliche Überlegungen aus gebotenen Anlass. In: zeitschrift für menschenrechte 11 (1), 60-73.
- Breil, R. (2017): Zur Aktualität des Bildungsbegriffs nach Richard Höningwald und Moritz Löwi. In: I. Alechnowicz-Skrzypek, D. Barcik & H. Friesen (Hrsg.): Philosophie und Bildung. Philosophie als Lehrerin kritischen Denkens. Freiburg: Alber, 169-186.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A. & Wigger, L. (2006): Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt: WBG.
- Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. K. (2011): Grundbegriffe der Pädagogik. Darmstadt: WBG.
- Fuchs, T. (2011): Vermitteln, Verknüpfen, Verbinden? Ein Beitrag zur Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. In: I. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg: Königshausen & Neumann, 124-139.
- Fuchs, T. (2012): Bildungstheorie und Bildungsforschung – Die Etablierung von ‚Annäherungsarenen‘ im Kontext der qualitativen Forschung. In: I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich: Opladen, 129-147.
- Haerberlin, U. (2009): Chancengleichheit als Kulturen verbindende Abwertung von Schwachen? In: W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, 139-154.
- Klika, D. (2016): A tergo – explizite und implizite Bildungskonzepte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: R. Kreitz, I. Miethe & A. Tervooren (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen: Budrich, 47-60.
- Koller, H.-Chr. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mecheril, P. (2016): Inklusion als migrationsgesellschaftliche Perspektive – zwischen Trugbild und Anspruch. In: U. Liedke u.a.: Inklusion. Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft. Stuttgart: Kohlhammer, 106-119.

- Oelkers, J. (2013): Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik. In: H.-R. Müller, S. Bohne & W. Thole (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Opladen: Budrich, 219-240.
- Papke, B. (2016): Das bildungstheoretische Potenzial inklusiver Pädagogik. Meilensteine der Konstruktion von Bildung und Behinderung am Beispiel von Kindern mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rittmeyer, C. (2012): Zum Stellenwert der Sonderpädagogik und den zukünftigen Aufgaben von Sonderpädagogen in inklusiven Settings nach den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention. In: C. Breyer u.a. (Hrsg.): Sonderpädagogik und Inklusion. Oberhausen: Athena, 43-58.
- Rucker, Th. (2016): Dynamik als Problem von Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: W. Meuthen u.a. (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 125-133.
- Sander, W. (2015): Was heißt „Renaissance der Bildung“? Ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (4), 517-526.
- Zedler, P. (2016): Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung. Entwicklungslinien eines gelegentlich schwierigen Verhältnisses. Teil 2. In: D. Fickermann & H.-W. Fuchs (Hrsg.): Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse. Münster: Waxmann, 84-101.
- Zymek, B. (2016): Wozu (noch) Bildungsgeschichte und historische Bildungsforschung? In: D. Fickermann & H.-W. Fuchs (Hrsg.): Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse. Münster: Waxmann, 156-174.

Nadine Dziabel

Normalisierung durch Wechselseitigkeitsansprüche Reziprozität, Behinderung und Gerechtigkeit – ein Spannungsverhältnis

Abstract

Normalisierungen als Inklusions-Barrieren finden sich auch in Gerechtigkeitskonzeptionen, die Fragen nach gerechtigkeithethischen Verpflichtungen anderen Menschen gegenüber und deren Begründung stellen. Die Vertragstheorie begründet Verpflichtungen mit Reziprozität im Sinne eines ausgewogenen Ausgleichs zwischen Geben und Nehmen und im Sinne einer Umkehrbarkeit von Rollen und Positionen. Der Beitrag beleuchtet im Hinblick auf die Diversitätskategorie ‚Behinderung‘ das Spannungsverhältnis von Reziprozität, Behinderung und Gerechtigkeit und setzt sich kritisch mit der Normalisierung des Gerechtigkeitsdiskurses durch Wechselseitigkeitsansprüche auseinander.

1 Einleitung

Das Thema Inklusion ist spätestens seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Jahr 2009 aus dem fachspezifischen und dem allgemeinen öffentlichen Diskurs nicht mehr wegzudenken. Die Diskussion wird jedoch häufig auf den Bereich Schule in Kindheit und Jugendalter verkürzt (vgl. Dederich 2014, 238). Überdies stehen dort mehrheitlich evidenzbasierte Konzepte und die empirische Schulforschung im Fokus. Natürlich ist es wesentlich wichtig, zu fragen: Wie kann Inklusion gelingen? Was funktioniert gut und wo hapert es noch? Dennoch sind neben praktischen Erwägungen auch weitere Aspekte von Bedeutung, nämlich ethische bzw. normative Aspekte. Das Inklusionsparadigma bildet nämlich gegenwärtig in unserer Gesellschaft „die normative Basis politischer Ansprüche von Menschen“ (Rösner 2006, 126). Das heißt, Inklusion ist das normative Grundprinzip, auf dem die Forderung nach einer uneingeschränkten gesellschaftlichen Teilhabe eines jeden Menschen unabhängig von Diversitätsmerkmalen, auf dem also die Forderung danach, dass alle Menschen gemäß „ihrer eigenen freiheitlichen und demokratischen Ideale“ (Dederich 2013, o.S.) leben

können, fußt. Als ein solches normatives Grundprinzip muss Inklusion natürlich zuallererst auch legitimiert werden. Es stellt sich also die Frage, wie Inklusion, die als Recht – nicht zuletzt als Menschenrecht – wirksam wird, ethisch eigentlich zu begründen ist (vgl. Wocken 2011, 73ff.). Auf der Suche nach einer ethischen Begründung der Inklusion stößt man früher oder später auf Gerechtigkeitsüberlegungen. Denn wird angenommen, dass Diskriminierung, Marginalisierung, Entrechtung oder auch Normalisierungen, die als Barrieren wirken, ungerecht sind, also „dass Phänomene der Exklusion als Formen der Ungerechtigkeit identifiziert und kritisiert werden können“ (Forst 2005, 25), so wird Inklusion zu einem Gebot der Gerechtigkeit.

Was geschieht aber, wenn der Gerechtigkeitsdiskurs, der Rahmen also, in dem gerechtigkeitsrelevante Fragen und Probleme formuliert und angegangen werden, durch bestimmte Voraussetzungen, durch bestimmte Argumentationslogiken bereits derartig normalisiert ist, dass daraus entstehende Grundsätze selbst schon exkludieren? Im Gerechtigkeitsdiskurs, in dem es zum Beispiel um Fragen nach gerechtigkeitsethischen Verpflichtungen anderen Menschen gegenüber und deren Begründung geht, begegnen wir tatsächlich einer solchen Normalisierung: der Normalisierung durch Wechselseitigkeitsansprüche. Der folgende Beitrag problematisiert diese Normalisierung des Gerechtigkeitsdiskurses. Der Begriff der Wechselseitigkeit respektive Reziprozität wird dabei zunächst erläutert und zwischen Normalität und Normativität verortet. Sodann wird nachgezeichnet, wie sich die Normalisierung des Gerechtigkeitsdiskurses durch Wechselseitigkeitsansprüche vollzieht. Vor diesem Hintergrund eröffnet sich ein Spannungsfeld zwischen Reziprozität, Behinderung und Gerechtigkeit, das nachfolgend beleuchtet wird. Abschließend werden mögliche Alternativen für die Gestaltung eines nicht exklusiven Gerechtigkeitsdiskurses diskutiert.

2 Reziprozität zwischen Normalität und Normativität

Das Wort Reziprozität, das im allgemeinen Sprachgebrauch als Wechselseitigkeit bekannt ist, leitet sich aus den lateinischen Begriffen ‚retro‘, rückwärts, und ‚pro- tinus‘, vorwärts, ab und beschreibt den Tatbestand des ‚auf demselben Weg Zurückkehrens‘ (vgl. Wenzel 1996, 223). Es dient herkömmlicherweise als Oberbegriff für verschiedene Verbindlichkeitsarrangements, die auf Wechselseitigkeit von Geben und Nehmen beruhen (vgl. Sahlin 1974 nach Mau 2002, 354). Allerdings wird der Reziprozitätsbegriff je nach disziplinärer Sichtweise anders definiert und bleibt daher uneindeutig (vgl. Dziabel 2017, 43). Auch bei der Beschreibung von Reziprozität als wirksame soziale Norm ergeben sich einige Schwierigkeiten. Zum einen vermischen sich normative und deskriptive Anteile von Reziprozität stark,

zum anderen werden normalitäts- und normativitätstheoretische Normbegriffe teilweise undifferenziert angelegt (vgl. ebd., 44). Reziprozität bewegt sich folglich im Spektrum von Normalität und Normativität. Sie wird je nach disziplinärem Zugang als Prinzip, Konvention, Norm, ethisches Gut, Verhaltensmuster oder analytische Kategorie aufgefasst. Allerdings wird zeit- und kulturunabhängig auf ein Sollen hingewiesen, das besagt, dass erhaltene Gaben erwidert werden müssen (vgl. Stegbauer 2011, 129). Dem Soziologen Martin Diewald (1991, 22) zufolge bildet das Reziprozitätsprinzip eine „gemeinsame normative Ordnung“ für alle Mitglieder einer Gesellschaft. Sie ist die grundlegende Vorbedingung dafür, dass Kommunikation und Wechselbeziehungen zwischen Individuen überhaupt erst möglich sind. Einem solchen Verständnis zufolge ist der empirische Befund, dass Menschen sich (größtenteils) reziprok verhalten, mit der normativen Satzung, dass Menschen sich reziprok verhalten müssen, gekoppelt; das eine ergibt sich aus dem anderen und umgekehrt. Die Verpflichtung zur Reziprozität scheint ein „grundlegendes und ubiquitäres Prinzip“ (Hollstein 2005, 189) zu sein. Sie spielt nicht allein in der sozialen Praxis eine Rolle, sondern ist auch u.a. in Gerechtigkeitstheorien von wesentlicher Bedeutung.

Menschen mit Behinderungen werden allerdings in den meisten Fällen grundsätzlich als nicht reziprozitätsfähig betrachtet (vgl. Dziabel 2017, 10). Es wird behauptet, dass sie nicht in der Lage seien, einerseits Drohpotenzial zu entfalten und so Kooperation bzw. Unterstützung zu erzwingen und andererseits produktiv zum Gemeinwohl beitragen zu können, um einen Anspruch auf Hilfe zu erwerben. Überdies wird davon ausgegangen, dass ihnen die notwendigen Fähigkeiten fehlen, als Vertragspartner zu agieren. Diese Defizitperspektive auf Behinderung lässt soziale Faktoren vollkommen außen vor. Es wird übersehen, dass nicht nur körperliche, kognitive und emotionale Beeinträchtigungen das Vermögen zur Reziprozität beeinflussen, sondern auch und vor allem gesellschaftliche und umweltbedingte Rahmenbedingungen auf die Möglichkeit einwirken, reziprok zu handeln. So sind die meisten behinderten Menschen – auch jene mit schweren körperlichen und kognitiven Beeinträchtigungen – zu einem produktiven Beitrag zur sozialen Kooperation und zum gesellschaftlichen Gedeihen fähig, sofern gesellschaftliche Institutionen und Strukturen so gestaltet sind, dass ihnen die Möglichkeiten dazu geboten werden (vgl. Quong 2007, 90).

3 Die Normalisierung des Gerechtigkeitsdiskurses

Wechselseitigkeitsansprüche oder Forderungen nach Reziprozität bilden seit jeher ein Grundelement gängiger Gerechtigkeitstheorien, in erster Linie von Gerechtigkeitstheorien der vertragstheoretischen Tradition. Von Reziprozität als

zunächst archaischem, vorzivilisatorischem Prinzip des Gemeinschaftslebens über Wechselseitigkeitsvoraussetzungen in antiken Ethiken bis hin zum Vertragsgedanken der Moderne und den zeitgenössischen Auffassungen von Gegenseitigkeit in Staat und Gesellschaft hat sich Reziprozität bis heute als Kernelement von Gerechtigkeitstheorien etabliert (vgl. Dziabel 2017, 67). Vertragstheoretische Gerechtigkeitstheorien begründen Verpflichtungen gegenüber Mitmenschen mit Reziprozität zum einen im Sinne eines ausgewogenen Ausgleichs zwischen Geben und Nehmen und zum anderen im Sinne einer Umkehrbarkeit von Rollen und Positionen (vgl. Schnabl 2004a, 49). Dort – wie u.a. in der zeitgenössischen Gerechtigkeitstheorie von John Rawls – wird also beispielsweise vorausgesetzt, dass für eine allseitige Zustimmung zu Gerechtigkeitsgrundsätzen und -prinzipien Wechselseitigkeit erforderlich ist, um sie eben im Sinne einer Umkehrbarkeit von Rollen auch verallgemeinern zu können. In dem Fall ergeben sich offensichtlich Schwierigkeiten bei der gerechtigkeitstheoretischen Inklusion von Menschen, die als nicht zur reziproken Zustimmung fähig angesehen werden oder denen es tatsächlich nicht möglich ist, ihr informiertes Einverständnis zu geben. Es wird in vertragstheoretischen Gerechtigkeitstheorien außerdem vorausgesetzt, dass eine gewisse Wechselseitigkeit zwischen den Bürgern untereinander und zwischen den Rechten, die sie haben, und den Pflichten, die sie in der Gesellschaft übernehmen müssen, für eine gerechte Gesellschaftsordnung notwendig ist (vgl. Young 2002, 47). Auch dann ergeben sich Schwierigkeiten für diejenigen, von denen eine Unfähigkeit zur Wechselseitigkeit angenommen wird und für diejenigen, denen es unter gängigen Leistungsmaßstäben tatsächlich nicht möglich ist, sich an reziproken Beziehungen zu beteiligen. Da behinderten Menschen gemeinhin die Fähigkeit zur Reziprozität abgesprochen wird, lassen sich gerechtigkeitsethische Verpflichtungen ihnen gegenüber also vonseiten der Vertragstheorie nicht begründen – jedenfalls nicht ohne Hinzuziehung ergänzender Kriterien. Sie werden diesen Konzeptionen folgend lediglich aus Solidarität, Wohltätigkeit oder gar Mitleid – nicht aus Gründen gerechtigkeitsgeschuldeter Ansprüche – berücksichtigt (vgl. Dziabel 2017, 10). Dies steht in krassem Gegensatz zu Inklusionsbestrebungen und der Anerkennung von Vielfalt.

Im gängigen Gerechtigkeitsdiskurs, der Wechselseitigkeitsansprüchen eine hohe Bedeutung zuschreibt, ist es nicht möglich, schlüssig für die intrinsische und ursprüngliche Berücksichtigung aller Menschen innerhalb einer Gesellschaft – ungeachtet beispielsweise ihrer physischen, psychischen, kognitiven und seelischen Verfassung – zu argumentieren. Es zeigt sich, dass der Gerechtigkeitsdiskurs also durch Wechselseitigkeitsansprüche derart normalisiert ist, dass eine Thematisierung nicht-reziproker Beziehungen ausgeschlossen bleibt und nicht zuletzt die Teilnahme derer am Diskurs verhindert wird, von denen fehlende Möglichkeiten zu reziprotem Verhalten angenommen werden. Gerechtigkeitstheorien, die auf

solchen Voraussetzungen basieren, können daher niemals inklusiv sein. Eine Gesellschaft, die auf solchen Theorien beruht, kann es folglich auch nicht sein.

Folgende Beispiele machen deutlich, welche exkludierende Wirkung normalisierte Wechselseitigkeitsansprüche innerhalb des Gerechtigkeitsdiskurses entfalten können (vgl. ebd., 213ff.):

- Werden aktuelle Fähigkeiten zu Vernunft und Autonomie, die eng mit der Reziprozitätsfähigkeit verknüpft sind, und/oder eine strukturelle Reziprozität von Rechten und Pflichten vorausgesetzt, um überhaupt als moralisches Subjekt und entsprechend für Gerechtigkeitsüberlegungen relevantes Subjekt zu gelten, kann eine entsprechende Gerechtigkeitstheorie nicht als inklusiv bezeichnet werden, da einige Menschen nicht über diese Fähigkeiten verfügen.
- Wenn Gleichheit als präskriptive Bedingung für das Auftreten als Gerechtigkeitssubjekt gilt und unter dieser Bedingung Reziprozitätsvoraussetzungen virulent werden, dann werden Ungleichheiten zwischen Menschen ausgeblendet und Interaktionsformen innerhalb asymmetrischer Beziehungen als (gesellschaftliche) Ausnahmereischeinungen marginalisiert. In diesem Fall lässt sich auch nicht mehr von einer inklusiven Gerechtigkeitstheorie sprechen.
- Eine Gerechtigkeitstheorie, die Machtverhältnisse und soziale Hierarchien etabliert und aufrechterhält, kann ebenfalls nicht als inklusiv bezeichnet werden. Sorge und Unterstützung im Falle von Abhängigkeit und Bedürftigkeit müssen beispielsweise demnach als gesellschaftliche Verpflichtungen ausgewiesen werden, um Subordinationen zu vermeiden, die aus der Konzipierung von Unterstützung als freiwillige, mildtätige Gabe resultieren.
- Wenn eine Gerechtigkeitstheorie keine gelingenden Anerkennungsbeziehungen ermöglicht, oder gar ihr Gegenteil begünstigt – Vorenthaltung von Anerkennung, Verkennung oder Missachtung bestimmter Gruppen –, dann lässt sie sich auch kaum als inklusiv bezeichnen. Eine Gerechtigkeitstheorie, die Anerkennung von Reziprozität abhängig macht, kann also ebenfalls niemals inklusiv sein, da sie diejenigen aus Anerkennungsverhältnissen ausschließt, die nicht zu Wechselseitigkeit fähig sind.
- Eine Gerechtigkeitstheorie kann außerdem nicht inklusiv sein, wenn sie den vollen Staatsbürgerstatus von der Leistungsfähigkeit (vor allem in einem engen erwerbsarbeitsbezogenen Sinne) abhängig macht.

4 Reziprozität, Behinderung und Gerechtigkeit

Normative Gerechtigkeitstheorien oder -konzeptionen reflektieren und/oder entwerfen Modelle dafür, wie Menschen miteinander umgehen und wie gesellschaftliche Institutionen gestaltet werden sollen. Es geht außerdem darum, zu klären, ob und in welchem Ausmaß die Gesellschaft dazu verpflichtet ist, Ungleichheiten

zwischen ihren Bürgern auszugleichen, welche Rechte und Pflichten ihnen zukommen und wie gemeinschaftliche Güter verteilt werden sollen. Dies ist unter anderem maßgeblich von der Vorstellung abhängig, was Menschen benötigen, um ein gelingendes selbstbestimmtes Leben in Freiheit und Würde leben zu können (vgl. Dederich et al. 2013, 8). Obwohl es eine Vielzahl von Gerechtigkeitsbegriffen und -vorstellungen gibt und stets zwischen normativen Gerechtigkeitstheorien und empirischen Gerechtigkeitsumsetzungen unterschieden werden muss, hat sich Reziprozität als ein wesentliches Grundmoment von Gerechtigkeit erwiesen (vgl. Boehme-Neßler 2008, 547). Es wird außerdem deutlich, dass Reziprozität im Zusammenhang mit Gerechtigkeit ein normativ aufgeladener Begriff ist, der eindeutig auf kontraktualistische Vorstellungen verweist: „Leistet eine Person einer anderen Hilfe, dann erwirbt die gebende Person einen Anspruch auf eine Gegenleistung von der anderen Person“ (Jungbauer-Gans 2002, 52); oder noch radikaler formuliert:

„Keiner wird für den anderen etwas tun und leisten, keiner dem anderen etwas gönnen und geben wollen, es sei denn um einer Gegenleistung oder Gegengabe willen, welche er seinem Gegebenen wenigstens gleich achtet“ (Tönnies 2005, 40).

Im Hinblick auf die Diversitätskategorie ‚Behinderung‘ lässt sich daher vor dem beschriebenen Hintergrund der Normalisierung des Gerechtigkeitsdiskurses eindeutig ein Spannungsverhältnis von Reziprozität, Behinderung und Gerechtigkeit ausmachen. Es betrifft Fragen der Reichweite und Grenzen von Gerechtigkeitskonzeptionen und -prinzipien, aber auch Fragen in Bezug auf die Zugehörigkeit zur Gerechtigkeitsgemeinschaft sowie Fragen der Geschlechtergerechtigkeit und der Verteilungsgerechtigkeit (vgl. Dziabel 2017, 65ff.). Denn es ist zwar so, dass in unserer Gesellschaft Ansprüche auf Berücksichtigung und solidarische Unterstützung für alle Bürger in einem großen Maße erfüllt werden, aus inklusiver Perspektive aber muss eine Gerechtigkeitstheorie alle Menschen auch unter extremen Diversitätsbedingungen intrinsisch und von Anfang an als Anspruchsberechtigte einschließen können (vgl. Dabrock 2010, 27). Bisher ist das nicht der Fall. Sowohl spezifische Arbeiten aus dem Feld der Heil- und Sonderpädagogik sowie klassische soziologische Auseinandersetzungen mit dem Reziprozitätsprinzip sehen es angesichts von (zumindest schweren) Behinderungen gefährdet bzw. als normativen Maßstab der Gerechtigkeit ungeeignet (vgl. Gouldner 1984, 110; Schnabl 2004b, 146). Während Reziprozität ein Grundmoment von Gerechtigkeit bildet, stellt neben anderen vor allem die Diversitätskategorie ‚Behinderung‘ dagegen ein Grundproblem solch reziprok verfasster Gerechtigkeitskonzeptionen dar. Dieses Problem betrifft den Umgang mit Ungleichen bzw. mit mehr oder weniger langfristig nicht mehr oder noch nicht autonomen Subjekten, für die gängige Gerechtigkeits-theorien üblicherweise entwickelt werden und Geltung besitzten. Aus diesem Grund ist es schwer, die Sorge für Menschen mit Behinderun-

gen in derartige Theorien so einzubeziehen, dass sie als Gerechtigkeitspflicht und nicht bloß supererogatorisches Wohltätigkeitsgebot gilt (vgl. Dziabel 2017, 65). Kontraktualistisch gefasste Gerechtigkeit unter der Idee der Reziprozität bedeutet nämlich, dass Rechte mit Pflichten korrelieren (vgl. Buchanan 1990, 227ff.); Rechtsträger sind solche Menschen, die auch Pflichten haben. Dass Menschen mit Behinderungen – häufig wird dabei auf Menschen mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen verwiesen – Pflichten übernehmen können oder (normativ gewendet) sollen, wird häufig abgestritten. Die schweizerische Sonderpädagogin und Philosophin Franziska Felder kommt zu ebendiesem Befund, wenn sie in ihrem Aufsatz *Inklusion und Gerechtigkeit* (2013, 98) darauf aufmerksam macht, dass „diese Menschen in den Augen bestimmter Gerechtigkeitsansätze die Bedingungen für die Inklusion in Gerechtigkeitsüberlegungen nicht [erfüllen]“.

5 Alternativen für einen nicht exklusiven Gerechtigkeitsdiskurs

Seit einiger Zeit wird versucht, die Normalisierung des Gerechtigkeitsdiskurses durch Wechselseitigkeitsansprüche aufzubrechen und so Spielraum zu schaffen für Gerechtigkeitstheorien, die beispielsweise den Bedarf an Sorge und Unterstützung bei der Lebensgestaltung auf alternative Art und Weise als Gerechtigkeitspflicht ausweisen und legitimieren. Diese Versuche haben gemein, Reziprozität als normative Grundlage gerechtigkeitsgeschuldeter Unterstützung anderer Menschen ein weniger hohes Gewicht zuzubilligen. Gerechtigkeitstheorien mit care-ethischer Orientierung, die Angewiesenheit und Asymmetrie im Gegensatz zu Autonomie und Gleichheit einen hohen Stellenwert in ihren ethischen Überlegungen zuweisen, oder auch Gerechtigkeitstheorien, die sich an sogenannten Capabilities orientieren, stellen solche Versuche dar. Ebenso leistet die phänomenologische Ethik durch ihre alternative Argumentationslogik vom Anderen her einen wertvollen Beitrag zur Revision herkömmlicher auf Reziprozität verweisender Theorien (vgl. Dziabel 2017, 74). Solche Alternativen gilt es in Zukunft weiter auszuloten.

Es gilt außerdem, den Raum für gelingende Wechselseitigkeitsbeziehungen zwischen den Menschen zu erweitern, indem beispielsweise das, was gemeinhin als Gabe oder Leistung anerkannt wird, viel weiter gefasst wird. Denn bei der Entwicklung einer nicht exklusiven Gerechtigkeitstheorie und einer darauf aufbauenden inklusiven Gesellschaft muss es darum gehen,

„jedem zu gewähren, seine ureigenste Biographie dem Gemeinwohl beizusteuern, sich gegenseitig durch das soziale Band eine Teilhabe am Universalen zu verschaffen, zuzugestehen, dass die Vulnerabilität sich an der Wurzel, im Zentrum, im Innersten eines jeden Daseins und einer jeden Existenz befindet“ (Kristeva & Gardou 2012, 45).

Das bedeutet nichts weniger als einen kontinuierlichen, unabschließbaren Reflexionsbedarf und jede Menge harte Arbeit. Denn Inklusion kann – genauso wie auch Gerechtigkeit – niemals ein Endzustand sein, sondern immer bloß ein Prozess oder vielmehr eine beständige gemeinschaftliche Praxis.

Literatur

- Boehme-Neßler, V. (2008): Reziprozität und Recht. In: *Rechtstheorie* 39/2008, 521-556.
- Buchanan, A. (1990): Justice as Reciprocity versus Subject-Centered Justice. In: *Philosophy and Public Affairs* 19/1990, 227-252.
- Dabrock, P. (2010): Befähigungsgerechtigkeit als Ermöglichung gesellschaftlicher Inklusion. In: H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.): *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 17-53.
- Dederich, M. (2013): Ethische Aspekte der Inklusion. Online unter: http://www.inklusionlexikon.de/ethik_dederich.php (Abrufdatum: 23.01.2018).
- Dederich, M. (2014): „Inklusion“ – Perspektiven und offene Fragen. In: *Zeitschrift für medizinische Ethik* 60, 3/2014, 237-247.
- Dederich, M./ Greving, H./ Mürner, C./ Rödler, P. (2013): Einleitung: „Behinderung und Gerechtigkeit – Heilpädagogik als Kulturpolitik“. In: Dies. (Hrsg.): *Behinderung und Gerechtigkeit – Heilpädagogik als Kulturpolitik*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 7-18.
- Diewald, M. (1991): Soziale Beziehungen. Verlust oder Liberalisierung? Soziale Unterstützung in informellen Netzwerken. Berlin: Edition Sigma.
- Dziabel, N. (2017): Reziprozität, Behinderung und Gerechtigkeit. Eine grundlagentheoretische Studie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt forschung.
- Felder, F. (2013): Inklusion und Gerechtigkeit. In: M. Dederich, H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.): *Behinderung und Gerechtigkeit – Heilpädagogik als Kulturpolitik*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 95-111.
- Forst, R. (2005): Die erste Frage der Gerechtigkeit. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 37/2005, 24-31.
- Gouldner, A.W. (1984): Die Norm der Reziprozität. Eine vorläufige Formulierung. In: Ders. (Hrsg.): *Reziprozität und Autonomie. Ausgewählte Aufsätze*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 79-117.
- Hollstein, B. (2005): Reziprozität in familialen Generationenbeziehungen. In: F. Adloff & S. Mau (Hrsg.): *Vom Geben und Nehmen. Zur Soziologie der Reziprozität*. Frankfurt a.M.: Campus, 187-209.
- Jungbauer-Gans, M. (2002): *Ungleichheit, soziale Beziehungen und Gesundheit*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kristeva, J. & Gardou, C. (2012): Behinderung und Vulnerabilität. In: O. Braun & U. Ludtke (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 8*. Stuttgart: Kohlhammer, 39-48.
- Mau, S. (2002): Wohlfahrtsregimes als Reziprozitätsarrangements. Versuch einer Typologisierung. In: *Berliner Journal für Soziologie* 12, 3/2002, 345-364.
- Quong, J. (2007): Contractualism, reciprocity, and egalitarian justice. In: *politics, philosophy & economics* 6, 1/2007, 75-105.
- Rösner, H.-U. (2006): Inklusion allein ist zu wenig! Plädoyer für eine Ethik der Anerkennung. In: M. Dederich et al. (Hrsg.): *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 126-141.
- Schnabl, C. (2004a): Ethik und Asymmetrie. Zur theoretischen Programmatik der Fürsorge. In: *Theologische Quartalschrift* 184/2004, 49-72.

- Schnabl, C. (2004b): Fürsorge zwischen kirchlichen Traditionen und feministischer Kritik. In: A. Lob-Hüdepohl (Hrsg.): Ethik im Konflikt der Überzeugungen. Freiburg (Schweiz): Paulusverlag.
- Stegbauer, C. (2011): Reziprozität. Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tönnies, F. (2005): Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wocken, H. (2011): Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: H. Wocken (Hrsg.): Das Haus der Inklusiven Schule. Baustellen, Baupläne, Bausteine. Hamburg: Feldhaus, 59-90.
- Wenzel, U.-J. (1996): Spiegelfechtere? Einige Einwände gegen Levinas' Kritik des Prinzips „Anerkennung“. In: Hegel-Jahrbuch 1996, 220-227.
- Young, I.M. (2002): Autonomy, welfare reform and meaningful work. In: E.F. Kittay & E.K. Feder (Hrsg.): The Subject of Care: Feminist Perspectives on Dependency. Lanham: Rowman & Littlefield, 40-59.

Kapitel 4: Mechanismen der Exklusion und Inklusion

Tobias Buchner und Gertraud Kremsner

Behinderung als Normalität – Normalität als Behinderung

Abstract

In unserem Beitrag analysieren wir das Zusammenspiel von Normalität und Behinderung aus einer spezifischen Perspektive, nämlich jener der Subjekte bzw. präziser: auf Basis biographischer Erzählungen von Subjekten, die als behindert positioniert werden und dadurch von verschiedenen Spielarten des Normalismus in einer spezifischen Art und Weise adressiert werden. Diese Prozesse betrachten wir unter einer machtkritischen theoretischen Folie, die sich aus den Konzepten Normalität, Normalisierung, Institution sowie dis/ability zusammensetzt. Dabei greifen wir auf Überlegungen von Michel Foucault (1994), Jürgen Link (2006), Ervin Goffman (1973) und Antonio Gramsci (1991-2002) zurück. Die besagte Heuristik wird in diesem Artikel auf zwei Fallgeschichten bezogen, die im Rahmen zweier unterschiedlicher Zugänge von Biographieforschung entstanden sind: einer an das Verfahren der narrationsstrukturellen Analyse von Schütze (1983) angelehnten Vorgehensweise und einem inklusiven Zugang, der im englischsprachigen Raum unter ‚Life History Research‘ (Atkinson 1997) firmiert. Auf Basis des vorgestellten empirischen Materials arbeiten wir in den Konklusionen unterschiedliche Aspekte des Themenkomplexes Normalität und Behinderung heraus.

1 Normalität, Normalisierung und Institution

Foucault verortet die Wurzeln moderner Konzepte von Normalität mit den gesellschaftlichen Umwälzungen des 18. und 19. Jahrhunderts (Foucault 1994). Demzufolge erfordern die ökonomischen Veränderungen dieser Epoche und sich stetig vergrößernde Populationen eine Modifikation der Regierungsweise, mit der neue Prozeduren der Subjektformung verbunden sind: die Herstellung von Subjekten, welche über die notwendigen Fähigkeiten und Eigenschaften verfügen, um optimaler regiert bzw. um innerhalb der sich etablierenden kapitalistischen Ökonomie ausgebeutet werden zu können. Die damit einhergehenden Prozesse, über welche die (Massen-)Produktion fähiger, moderner Subjekte bewerkstelligt werden soll, sind nicht losgelöst von Normalität zu denken – genauer: von Normalisierung, über die spezifisch strukturierte Normalitäten geschaffen werden. Dabei entstehen

Normalisierungsgefüge, die sich z.B. in Gestalt von neu konzeptualisierten Schulen materialisieren. In diesen sollen Schüler*innensubjekte dazu erzogen werden, imperative Punktnormen zu erfüllen. Die normierten Subjekte der neuen Volksschulen des 18. Jahrhunderts lernen demnach, sich auf einen streng umrissenen Normbereich zu führen. Abgestützt auf die abrichtenden Techniken der Disziplinen werden Subjekte dazu angehalten, eine entsprechende ‚normale‘ Performanz und Selbstführung zu entwickeln. Diese Prozesse werden letztlich durch Klassifikationssysteme flankiert, welche die Vorlagen für das Praktizieren von nicht/normal bilden (Foucault 1994). Die beschriebenen Mechanismen sind kennzeichnend für die Laboratorien einer Subjektproduktion, die als Ausdruck einer protonormalistischen Strategie (Link 2006) verstanden werden können. Das Normalfeld, auf das sich Subjekte führen sollen, erscheint komprimiert; es wird kompakt gehalten und weist starre, fixe Grenzen auf (ebd.). Die Einordnung außerhalb der Normalität bedeutet hier auch eine räumliche Versetzung des Subjekts: z.B. den Rauswurf aus der Schule, um die darin erfolgende Normalisierung nicht zu stören, oder – in Bezug auf andere Normalisierungsprozesse – die Überweisung in ein Gefängnis, eine Psychiatrie oder ein Heim.

Solche Institutionen stellen vordergründig Orte von spezifischen, ‚zielgruppen-gerechten‘ Normalisierungsbestrebungen dar; sie mutieren aufgrund machtvoller Dynamiken allerdings alsbald zu Festungen der Exklusion. Dadurch erzielen sie nicht nur Effekte auf die Insass*innen. Mit Goffman gedacht stehen derartige Gebilde für totale Institutionen, die ein spezifisches Innenleben aufweisen und Anormalität symbolisch markieren (Goffman 1973). Die strikt reglementierten Abläufe in der Institution führen aus einer normalitätstheoretischen Sicht zu einer komplexen Gemengelage: In die über institutionelle Praktiken adressierten Subjekte wird wieder und wieder Anormalität eingeschrieben. Individuen werden auf der Seite des Anormalen platziert und lernen, sich selbst als ‚anormales‘ Subjekt zu denken. Gleichzeitig führt der eigentlich ‚anormal‘ strukturierte Alltag der Institution dazu, dass Insass*innen diesen als Ausdruck einer Überlebensstrategie als normal begreifen, sprich als Normalität konstruieren – oder in Goffmans (1973, 7) Worten: „jede Gruppe von Menschen – Gefangene, Primitive, Piloten oder Patienten – [entwickelt] ein eigenes Leben, welches sinnvoll, vernünftig und normal erscheint, sobald man es aus der Nähe betrachtet“ (Goffman 1973). Parallel dazu erwerben sie Wissen über die ‚eigentliche‘ Normalität außerhalb der Institution. Im Unterschied zum Protonormalismus setzt der im 20. Jahrhundert zunehmende Flexibelnormalismus auf über statistische Verfahren hergestellte Durchschnittswerte als Normalität, die als Faktizitäten verallgemeinert werden. Der Mittelwert wird dabei zur Orientierung gebenden Norm (Rehberg 2003); das Normale wird also über die Menge hergestellt und ist immer wieder neu auslegbar. Die Normalzone weist hier zwar auch, wie im Protonormalismus, Grenzen auf, die Übergänge zum Anormalen sind jedoch fließend und durch weite Außenbezirke

gekennzeichnet. So zielen flexibelnormalistische Strategien auf maximale Integration in die Zone und damit Ausweitung von dem, was als normal gilt, ab. Das bedeutet auch, dass die Normalisierungsinstitutionen entsprechend geöffnet werden; eine Überschreitung der Grenzen von Normalität wird letztlich auch nicht automatisch mit verräumlichter Exklusion geahndet. Der Flexibelnormalismus führt Subjekte nicht über protonormalistische Dressur, sondern Subjekte führen sich scheinbar selbst auf die Mitte der Zone. Das Subjekt des Flexibelnormalismus vergleicht sich stetig mit den anderen, um sich seiner Normalität zu vergewissern bzw. um über Selbst-Normalisierung die Positionierung innerhalb der Zone und damit auch die Anerkennbarkeit als ‚normales‘ Subjekt zu sichern. Mit anderen Worten: Es betreibt eine derartige „Sorge um die eigene Normalität“ (Link 2001, 32).

Jürgen Link erkennt in einigen sozialen Bewegungen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nun eine weitere normalistische Spielart, den so genannten Transnormalismus. Der Transnormalismus versucht, die Grenzen des Flexibelnormalismus zu verflüssigen (Link 2006). Die Subjekte relativieren und dekonstruieren Normalitätseurwürfe und führen sich letztlich losgelöst davon.

2 Normalität und Behinderung

Die Konstruktion von Normalität geht – mit Ausnahme des Transnormalismus – immer auch mit der Herstellung des Anormalen einher. In Referenz auf Überlegungen aus den Disability Studies kann gesagt werden, dass dis/ability für viele Normalitätskonstruktionen von wesentlicher Bedeutung ist (Tremain 2012). So stellt der als behindert konstruierte Körper das konstitutive Außen des ‚normalen‘ Körpers bzw. die abweichende Differenz zur Normalität dar. Derart wird eine Dichotomie zwischen nicht_behindert (bzw. nicht_fähig), das gleichzeitig als nicht_normal fungiert, produziert. Behinderung wird damit auch zum Unerwünschten, zum Makel, was sich letztlich in den Subjektivitäten ablagert: „And what we expect disability to be [...] is trouble. We expect it to appear to and for us as trouble, as a problem.“ (Michalko 2009, 68). Die fähigkeitsbezogene Differenzierung in nicht_normal ist also mit einer Einteilung in oben und unten verbunden und erzeugt Druck auf das Subjekt, als normal erkennbar zu werden.

Normalisierungstheoretische Konzepte können dazu dienen, die Prozesse, aus denen die zuvor angeführten Normalitätskonstruktionen hervorgehen, zu bestimmen und zu differenzieren – und darüber auch Wahrheiten zu Körpernormalitäten zu verflüssigen, sprich zu dekonstruieren. Protonormalistische Strategien erzeugen knappe, komprimierte Normalzonen. Zur Bestimmung der Grenzen bzw. der Einsortierung der Subjekte in nicht_normal werden immer detailliertere

Klassifikationsschemata hervorgebracht – im Falle von Behinderung medizinische Klassifikationen. Sie werden dazu benutzt, um bestimmte Körper als behindert zu markieren, um bestimmte Schüler*innen als förderbedürftig zu erklären oder bestimmte Personen als nicht in der Lage, rechtliche Handlungsfähigkeit auszuüben. Derlei Mechanismen protonormalistischer Strategien gehen im Kontext von Behinderung nach wie vor häufig mit räumlichen Markierungen von Differenz einher, sprich dem Verweis der Subjekte aus der Normalzone und deren Einweisung in „Sonderterritorien“ (Link 2006, 57), wie dem Behindertenheim oder der Sonderschule. Formal soll hier eine Normalisierung erfolgen, die zur Re-Integration in die Normalzone befähigen soll. Gleichzeitig fungieren derlei Institutionen jedoch auch als das, was Goffman als „Schein-Normalität“ (Goffman 1973, 152) bezeichnet hat und die Subjekte zu einer spezifischen Identitätsarbeit anhält. Zudem kann mit Goffman auf totale Institutionen im Kontext von Behinderung verwiesen werden, in denen Subjekte als anormal markiert und wieder und wieder darauf zurückgeworfen werden, wie etwa in psychiatrischen Anstalten. Flexibelnormalistische Strategien der Behindertenpolitik expandieren die Normalzone hingegen, wie dies z.B. bei den Bestimmungen für Kriegsversehrte nach den Weltkriegen oder der Öffnung der Schleusen der Regelschule der Fall ist – wobei in der Normalzone der Regelschule allerdings auch auf protonormalistische Techniken zurückgegriffen wird, wie z.B. die Vergabe des Sonderpädagogischen Förderbedarfs (vgl. Buchner 2018).

Im Folgenden fragen wir nun danach, wie sich Subjekte zu den über zwei unterschiedlichen Typen von Institutionen hervorgebrachten Normalitätsregimen in Relation setzen. Wie wir sehen werden, eignen sich biographische Erzählungen besonders dazu, um ein solches Forschungsinteresse zu bedienen.

3 Biographie und Normalität

Biographische Erzählungen erweisen sich für das zuvor formulierte Erkenntnisinteresse als aussichtsreicher Typus von Datenmaterial. Schließlich prägt das Soziale in verschiedener Hinsicht das Biographische: einerseits erfordern Gesellschaften des globalen Nordens (spezifische) biographische Selbstpräsentationen, andererseits formt Gesellschaft Biographie und biographische Verläufe ganz grundlegend mit – auch wenn es hier gewisse Gestaltungsspielräume für das Individuum gibt. Mit anderen Worten: In Biographien überschneidet sich das Individuelle und das Soziale bzw. verweist das Individuelle hier immer auch auf das Soziale. Damit sind – auch im Anschluss an Gramsci – biographische Erzählungen „nur im Kontext des gesellschaftlichen Ganzen zu analysieren, der historisch-spezifischen Produktions- wie der kulturellen Lebensweisen“ (Merkens 2004, 30).

Institutionen als wirkmächtige Organisationsformen des Sozialen stehen nun in verschiedener Hinsicht in Relation zu biographischen Erzählungen. Zum einen stellen Institutionen und die damit verbundenen institutionellen Ablaufmuster einen Orientierungsrahmen für biographische Erzählungen dar. Zum anderen prägen Institutionen aber auch Erlebnisse und Erfahrungen, die in biographischen Erzählungen aufgegriffen werden. Biograph*innen berichten in ihren Erzählungen über derlei Erfahrungen, reflektieren sie, skandalisieren sie oder positionieren sich affirmativ dazu und verbinden sie letztlich zu einer Storyline. Ähnlich verhält es sich für den Kontext Normalität. So können biographische Erzählungen als prädestinierter Ort der impliziten, aber auch expliziten Auseinandersetzung mit Normalität erachtet werden (vgl. Dausien & Mecheril 2006). Zum einen orientieren sich Biograph*innen in der Konstruktion ihrer Erzählungen an Normalischemata von biographischen Verläufen, wie etwa dem Normallebenslauf (Kohli 1985) oder Verläufen, die als vergeschlechtlicht-typisierte Biographien erachtet werden können. Andererseits verweisen Erzählungen auch auf die Strukturierung von Erfahrungsräumen, die im Laufe des Lebens durchschritten wurden (Dausien 2006) – und damit auch der damit verbundenen Normalitätskonstruktionen. Im Folgenden präsentieren wir zwei Fallgeschichten, die auf unterschiedlich gewonnenem biographischen Datenmaterial basieren und auf welche die vorab skizzierte theoretische Rahmung bezogen wird.

3.1 Fallpräsentation Markus Oberndorfer

Die nachfolgend präsentierte Fallgeschichte ist der Studie „Die Subjekte der Integration“ (Buchner 2018) entnommen und wurde aus Datenmaterial konstruiert, das aus narrativen Interviews im Rahmen des Projekts Quali-TYDES gewonnen wurde. Dabei wurden 34 in den 1980er Jahren geborene Personen mit kognitiven, physischen und visuellen Beeinträchtigungen mittels narrativer biographischer Interviews befragt. Die derart generierten biographischen Texte wurden in Anlehnung an das narrationsstrukturelle Verfahren von Schütze (1983) ausgewertet und unter einer subjektivierungstheoretischen Perspektive gelesen. Die nachfolgende Fallpräsentation stellt eine Subjektivierungsgeschichte dar, in der sehr spezifische Aspekte des Zusammenspiels von Regelschule, Fähigkeit und Normalität deutlich werden.

Markus Oberndorfer beginnt seine Schulkarriere an einer Volksschule in A-Stadt, in der er eine Integrationsklasse besucht. Der Erzähler macht diesbezüglich vor allem das Engagement seiner beiden Lehrerinnen relevant, deren reformpädagogische Gestaltung von Unterricht seiner Ansicht nach die Partizipation aller Schüler*innen ermöglicht. Die Räume außerhalb der Klasse werden allerdings unter einer anderen Konnotation geschildert. Wenn der Schüler über den Flur zur Toilette ‚wackelt‘, wie er seine Fortbewegungsweise umschreibt, spürt er die verändernden Blicke der Schüler*innen aus den Nachbarklassen auf seinem Kör-

per. So zeigen sich in den Erzählungen zur ersten Volksschule zwei unterschiedlich konnotierte Erfahrungsräume: die Klasse als sozialer Raum entworfen, der durch eine ‚lokale Normalität‘ (Dausien & Mecheril 2006) geprägt ist. Aufgrund der Ermöglichungspraktiken der Lehrerinnen können hier Settings kreiert werden, in denen, wie es der Biograph formuliert, „die Unterschiede nicht so deutlich rausgekommen“ (MO 174-175) sind. Die derartig strukturierte Normalzone zeigt sich allerdings auf die Klasse begrenzt, denn die übrigen Räume der Schule sind von Körperinspektionen der Peers geprägt, in denen das Subjekt in Relation zu seinem Impairment adressiert wird.

Nach den ersten beiden Schuljahren wechselt Markus Oberndorfer aufgrund des Umzugs seiner Familie an eine Integrationsklasse im Bundesland B. Hier unterrichtet zwar auch ein Team, allerdings unter anders konnotierten Vorzeichen: Schüler*innen mit der Zuschreibung „geistige Behinderung“ werden von der Sonderpädagogin in einem abgetrennten Bereich gefördert, während Markus Oberndorfer und die übrigen Schüler*innen von der Regelschullehrerin unterrichtet werden. Das Klima unter den Peers wird als vergiftet charakterisiert. So ist der Alltag von Raufereien und Hänseleien geprägt, insbesondere von beeinträchtigungsbezogenen Beleidigungen gegenüber den behinderten Kindern der Klasse. Die protonormalistischen Praktiken der Peers, die durch brutales Othering und Positionierungen im Bereich des Anormalen gekennzeichnet sind, ziehen tiefe Verletzungen nach sich.

Die verlaufskurvenförmig gehaltenen Erzählpassagen zu den Erlebnissen an der zweiten Volksschule werden schließlich mit Schilderungen zum Übergang auf die Sekundarstufe I verwoben. Der junge Markus Oberndorfer möchte aufgrund seiner durchgehend sehr guten Noten auf ein Gymnasium wechseln. In Referenz auf den bezüglich zwei Schulfächern im Zeugnis der dritten Klasse enthaltenen Vermerk ‚nach dem Lehrplan für körperbehinderte Schüler unterrichtet‘, lehnen die Direktor*innen der sich im Umkreis von Markus Oberndorfers Wohnort befindlichen Gymnasien, aber auch Mittelschulen, die Aufnahme des Schülers ab. Dieser ‚Absagemarathon‘ zermürbt den Schüler zusehends. Seine Frühförderin empfiehlt nach einer geraumen Zeit eine Bewerbung an dem relativ entfernt zum Wohnort gelegenen Gymnasium in C-Stadt. Im Aufnahmegespräch wird der Schüler von der Direktorin mit einem spezifischen Anforderungskatalog konfrontiert. Händisch Schreiben und Gehen werden dabei als „essential abilities“ (Wolbring 2008, 253) und Voraussetzungen für die Teilhabe an Schule markiert. Mit dieser imperativen Ansage werden die Eckkoordinaten der Normalzone des Gymnasiums klar umrissen. Die Direktorin sagt letztlich die Aufnahme des Schülers zu. In Korrespondenz mit diesen Bedingungen entwickelt Markus Oberndorfer eine Selbsttechnik, die sich in der affirmativen Haltung zu seiner Physiotherapie spiegelt, die von einem besonderen Eifer bezüglich der ihm aufgetragenen Übungen gekennzeichnet ist. Im weiteren Verlauf der Sekundarstufe reduziert sich trotz

dieses Ehrgeizes die körperliche Funktionalität, was zu einer Aktualisierung der Parameter für schulische Teilhabe führt: „und es war auch klar, dass ich, wenn ich nicht mehr geh'n kann, die Schule wechseln muss“ (MO 1339-1340). Daher entscheidet sich der Schüler für einen operativen Eingriff, der schließlich zu einer deutlichen Verbesserung seiner motorischen Fähigkeiten führt. Diese Form von Normalisierung ruft auf Seiten der Peers Applaus hervor: „also nach der Operation war's ja viel besser, und das hat, und das war dann, ein, zwei Jahre lang war dann der Bewunderungsmarathon, das war dann so ‚oh was du alles kannst!‘“ (MO 5385-5400)

In biographischer Perspektive lässt sich eine Subjektivierungsgeschichte im Kontext von Regelschule rekonstruieren, in der Markus Oberndorfer eine spezifische Form der *Selbst-Normalisierung* entwickelt, die als Produkt eines Zwangs erachtet werden kann, dessen Wirkmächtigkeit aufgrund eines schulbiographischen Verlaufs zunimmt. Die von den Peers an der zweiten Volksschule vorgenommenen Markierungen als ‚anormal‘, die zurichtende Unterwerfung im Rahmen des Übergangs auf die Sekundarstufe I sowie die Normalitätsimperative des Gymnasiums erzeugen einen immer stärker werdenden Sog auf körperliche Normalisierung. Deutlich wird an dieser Fallgeschichte letztlich, dass sich proto- mit flexibelnormalistischen Praktiken überlagern. Dabei erweist sich die Normalzone als relativ fluides Gebilde, denn sie zieht sich, abhängig von temporalen als auch räumlichen Aspekten, zusammen und dehnt sich aus. Deutlich wird zudem, dass diese Normalzonen im Kontext von Schule ganz erheblich von Peers mitstrukturiert werden, die als Normalitätsrichter*innen und Platzanweiser*innen in hierarchisierte Teilbereiche der Zone fungieren.

3.2 Fallpräsentation Maus

Die Studie „Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen“ (Kremsner 2017) ging der Frage nach, wie insgesamt sechs Menschen mit Lernschwierigkeiten institutionelle und personale Strukturen in Betreuungskontexten erleben und wie sich dieses Erleben im Verlauf ihrer Biographie verändert hat. Alle befragten Personen haben einen großen Teil ihres Lebens in totalen Institutionen – Psychiatrien, Kinderheimen, Krankenhäusern oder Großeinrichtungen der Behindertenhilfe – verbracht und nehmen aktuell Einrichtungen der Behindertenhilfe in Anspruch. Die Studie war als inklusive Forschung angelegt, bei der die befragten Personen als Co-Forscher*innen auch intensiv an der Datenanalyse mitwirkten. Die insgesamt 43 erhobenen Interviews wurden entlang der Situationsanalyse (Clarke 2012) ausgewertet. Eine der am Projekt aktiv mitwirkenden Personen ist Maus, geboren 1960, aus dessen Biographie einige Passagen herausgegriffen werden, um Norm, Normalität und Normalisierung im Kontext eines Lebens unter gewaltvollen und unterdrückenden institutionellen Bedingungen herauszuarbeiten.

Mausi strukturiert wesentliche Elemente seiner Biographie entlang eines Erzählstrangs, in dem er Gewalterfahrungen thematisiert, auf die er durch ‚epileptische Anfälle‘ reagierte und weshalb er in weiterer Folge vielfach in die Psychiatrie zwangsgewiesen wurde. Dort verbrachte er einen großen Teil seines Lebens, bevor er letztlich 2011 in Einrichtungen der Behindertenhilfe untergebracht wurde. Ein Beispiel für eine Einweisung in die Psychiatrie aus seiner frühen Kindheit ist dieses: „Weil mein Vater war Alkoholiker, der hat uns Kinder immer geschlagen. Und weil er so lange hingeschlagen hat, hab ich nachher epileptische Anfälle bekommen und dann bin ich [in die Psychiatrie] gekommen“ (MPK, 156-158). Mausi spricht davon, dass alle seiner Anfälle durch massive Gewalt von außen provoziert wurden – epileptische Anfälle sind damit entlang seiner Erzählungen nicht Aktion, sondern Reaktion eines Menschen, der schlicht überleben will. Sanktioniert wird jedoch ausschließlich Mausi selbst, indem er entweder in die Psychiatrie eingewiesen oder aber innerhalb dieser weiteren freiheitsbeschränkenden Maßnahmen zugeführt wird. Erst zu einem sehr späten Zeitpunkt der Datenerhebung beschreibt Mausi, was denn seiner Ansicht nach unter epileptischen Anfällen zu verstehen sei und generiert in diesem Zuge seine ganz eigene Definition von Epilepsie: „Der erste Anfall ist, wenn ich nicht mitkomme. Der zweite ist der mit den Krämpfen. Der dritte Anfall, der ist mittelmäßig. Da weiß ich nicht, was ich tue, das ist alles. Beim vierten fang ich an, zu weinen. Und der fünfte ist der schlimmste, weil da ist alles hin. Ohne, dass ich’s will. Ja, da bin ich weg. Dann ist alles hin. Fünf hab ich“ (M6, 783-815). Mit dieser Skizzierung wird also offenbar, dass Mausi ‚epileptische Anfälle‘ entlang einer individuellen Definition verwendet. Damit unmittelbar in Zusammenhang steht die Frage danach, *warum* er sein Verhalten als Epilepsie rahmt – und damit eröffnen sich Hinweise auf die Konstruktion von Norm, Normalität sowie Normalisierung in seiner Biographie.

Im Ausschluss bzw. institutionellen Einschluss, dem Mausi unterworfen ist, spiegelt sich die Wirkmächtigkeit der *Norm*: Ohne auf die Auslöser Rücksicht zu nehmen, wird sein aggressives Verhalten als anormal bewertet, weshalb er in die Psychiatrie eingewiesen wird. Dabei verweisen bereits die Gebäude durch ihre strenge Abgrenzung nach innen als auch nach außen auf protonormalistische Strategien; verschränkt mit den inneren Strukturen dieser Einrichtungen sind sie als totale Institutionen (Goffman 1973) zu bezeichnen. *In* der Psychiatrie und damit bereits innerhalb des sozialen Ausschlusses zeigt er abermals und wiederholt aggressives Verhalten, wodurch sich die Zuschreibung seiner vermeintlichen Anormalität *von* außen und *nach* außen hin verfestigt und sich durch ‚objektivierbare‘ Diagnosen beständig reproduziert. Mausi hat keine Chance, diesen Zuschreibungen zu entinnen und auch auf die Ursachen dieses Verhaltens wird keinerlei Rücksicht genommen. Auf der Grundlage der Konstruktionen wird wiederum versucht, Mausi zu *normalisieren* – schließlich sind psychiatrische Kliniken wie auch Einrichtungen der Behindertenhilfe mit dem Auftrag versehen, Menschen in die Gesellschaft

zurückzuführen bzw. sie dazu zu befähigen, dort zurecht zu kommen. In Mausis konkretem Fall bedeutet dies, dass sein Verhalten – vor allem auch die aggressiven Anteile dessen – verändert werden soll.

Aus den Erzählungen Mausis lässt sich aber auch ableiten, welche *Normalität* er für sich selbst angesichts eines durch Unterdrückung charakterisierten Alltags entwickelt. Zum einen beginnt er, die an ihn herangetragenem Erwartungen zu verinnerlichen und wendet diejenige Überlebensstrategie an, die Goffman (1973) als ‚Kolonisierung‘ bezeichnet. Anders formuliert: Er wird anormal, weil es von ihm erwartet wird. Dennoch versucht er aber, sich für sich selbst wie auch für Außenstehende als so normal wie möglich zu konstruieren. Eine Strategie, die er dazu entwickelt, ist das Ansiedeln seiner Anfälle, also seiner aggressiven Reaktionen, im diagnostizierbaren und damit sozial anerkannten Spektrum, denn schließlich bilden sie den Ausgangspunkt seines sozialen Ausschlusses. Dass es sich hierbei bereits um eine verinnerlichte, kolonisierte Zuschreibung handelt, wird daran deutlich, dass der ursprüngliche Auslöser seiner Aggressionen, also gewaltförmige Handlungen gegen ihn, nunmehr keinerlei Rolle spielen. Die Anfälle als eine Form der Epilepsie einzuordnen, scheint angesichts der ohnehin bereits bestehenden ‚echten‘ Diagnose der Epilepsie nahe zu liegen. Zudem erleichtert die Annahme, epileptische Anfälle zu haben, die regelmäßige Einnahme von aggressionshemmenden Psychopharmaka, die er dann nicht mehr zu sich nimmt, um ruhiger zu werden, sondern um epileptischen Anfällen vorzubeugen. Durch seine Interpretation von Epilepsie versucht er also, sich selbst innerhalb höchst repräsentativer Strukturen als ‚normal‘, zumindest aber als ‚nicht anormal‘ zu positionieren.

4 Konklusion: Normalität, Gewalt und Handlungsfähigkeit

Die biographischen Konstruktionen verweisen auf die Mächtigkeit von fähigkeitsbezogenen Normalisierungsregimen, die wir in Referenz auf Antonio Gramsci und Überlegungen aus den Disability Studies als Verweise auf die *Hegemonie ableistischer Normalität* fassen, der wir alle ausgesetzt sind und zu der wir uns formend in Relation setzen – und geformt werden. Laut Gramsci etabliert sich Hegemonie dann, wenn die Subjekte den hegemonialen Verhältnissen, die ihnen durch unterschiedliche und auch häufig unsichtbare Formen des Zwangs aufoktroiert werden, selbst zustimmen und sie dadurch stabilisieren und (re-)produzieren (Gramsci 1991-2002). Unser aller Denken von Normalität erlernen und erleben wir in Institutionen; sie fungieren als Hegemonialapparate. An den beiden Fallgeschichten werden verschiedene Aspekte dieser Verhältnisse deutlich.

So zeigt sich, dass die Hegemonie ableistischer Normalität mit unterschiedlichen, relativ fluiden Normalisierungsstrategien einhergeht, die als ein sich überlagerndes

‚doing normalcy‘ gelesen werden können und in deren Rahmen unterschiedlich strukturierte Normalzonen hervorgebracht werden. Diese (ent-)stehen allesamt in Relation zu ableistischen Normen, weisen aber, je nach räumlichen und temporalen Kontexten, unterschiedliche Dynamiken und Formen der Beschaffenheit auf. Gerade diese relative (!) Geschmeidigkeit – aber eben doch stetige biographische Präsenz – ableistischer Normalitäten lässt sich anhand der lebensgeschichtlichen Konstruktionen und Verläufe nachzeichnen. Dies umfasst verlaufskurvenartige Ereignisverkettungen, über die von den Erzähler*innen eine stetige Verengung von Normalitätszonen oder das fortgesetzte Positionieren außerhalb derselben zum Ausdruck gebracht wird; aber auch die differentiellen Strukturierungen von Normalitätszonen am gleichen Ort sind damit mit angesprochen.

Zudem wird deutlich, wie Subjekte in die Konstruktion von Normalzonen unauflösbar verstrickt sind. Subjekte werden innerhalb und außerhalb, nahe am Zentrum oder an den Außenrändern von Normalzonen platziert bzw. platzieren sich selbst. Dadurch sind Subjekte gezwungen, sich zu den aufgeworfenen Normalitätsvorstellungen in Relation zu setzen. Die damit verbundenen Prozesse verlaufen nicht friktionsfrei, allerdings entstehen je nach Art der normalistischen Praktiken und der darüber generierten Zonen unterschiedliche Rahmungen für Handlungsfähigkeit. So zwingt Normalität zwar alle, honoriert aber auch Normalisierung und privilegiert bestimmte Körper. Als ‚normal‘ anerkenbare bzw. sich normalisierende Körper können in ableistischen Regimen anders handlungsfähig werden und sind anderen Spielarten von Zwang ausgesetzt als die als ‚anormal‘ markierten. Markus Oberndorfer wird durch die Selbst-Normalisierung in einem flexibelnormalistischen Schulregime in einer bestimmten Weise handlungsfähig; er kann an Bildung teilhaben – auch im tertiären Sektor. Mausī ist aufgrund der Brutalität der protonormalistischen Praktiken hingegen dazu gezwungen, sich in Ermangelung von Alternativen gewaltförmigen Strukturen zu unterwerfen, um sich innerhalb dieser zumindest seine eigene Form von Normalität herzustellen.

Dabei wird auch etwas deutlich, was unserer Ansicht nach in den Debatten um Normalisierung und Normalität häufig zu kurz kommt: (Ableistische) Normalisierung ist stets mit Verletzungen verbunden, Körper werden gewaltvoll in Bezug zu Normalitäten positioniert – und die Verinnerlichung im Sinne eines Embodiments von Normalität ist stets Ausdruck gewaltvoller Verhältnisse. In den biographischen Fallgeschichten zeigen sich gewaltvolle Normalisierungen in unterschiedlichen Formen und Intensitäten – sie alle wirken jedoch verletzend und schreiben sich in die Subjektivitäten und Identitätswürfe ein. Auch der flexible Normalismus übt Zwang aus: er bedeutet einen Terror der Normalität, wenn auch in einer ‚modernen‘ und eben flexibleren Variante. Das Gewaltvolle des Flexibelnormalismus mag mal mehr, mal weniger sichtbar und spürbar werden, die Selbst-Normalisierungsimperative wirken jedoch auf uns alle – denn ohne diese würde eine kapitalistische Gesellschaftsformation auch ihre Tragfähigkeit verlieren.

Allerdings – und so möchten wir schließen – können innerhalb der Hegemonie der ableistischen Normalität trotzdem Räume für transnormalistische Praktiken entstehen, die zwar – selbstverständlich – auch innerhalb von Macht stehen, aber die Grenzen des Normalen weiter verschieben können. Dies ist ermächtigend. So können auch unter ableistischen Hegemonien andere Normalitäten lebbar werden. Einige Theorien zu Inklusion können als transnormalistische Strategien für Bildung gelesen werden (Lingenauber 2003). Deren Realisierung, sprich die stetige Verschiebung von Normalitätsgrenzen, kann umfassend allerdings nur gelingen, wenn die so fest im Sattel sitzende Hegemonie ableistischer Normalität transformiert wird – und dies bedeutet eine grundlegende Transformation gesellschaftlicher Eckpfeiler.

Literatur

- Atkinson, D. (1997): *An Auto/Biographical Approach to Learning Disability Research*. Aldershot: Ashgate.
- Buchner, T. (2018): *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Clarke, A. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dausien, B. (2006): Repräsentation und Konstruktion. Lebensgeschichte und Biographie in der empirischen Geschlechterforschung. In: S. Brombach & B. Wahrig (Hg.): *Lebensbilder. Leben und Subjektivität in neueren Ansätzen der Gender Studies*. Bielefeld: transcript, 179-211.
- Dausien, B. & Mecheril, P. (2006): Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In: W-D. Bukow, M. Ottersbach, E. Tuider & E. Yildiz (Hg.): *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 165-186.
- Foucault, M. (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Goffman, E. (1973): *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gramsci, A. (1991-2002): *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Band 1-9*. Hamburg: Argument-Verlag.
- Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufes. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie* 37 (1); S. 1-29.
- Kremsner, G. (2017): *Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lingenauber, S. (2003): *Integration, Normalität und Behinderung. Eine normalismustheoretische Analyse der Werke (1970-2000) von Hans Eberwein und Georg Feuser*. Opladen: Leske & Budrich.
- Link, J. (2006): *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Link, J. (2001): Aspekte der Normalisierung von Subjekten. Kollektivsymbolik, Kurvenlandschaften, Infografiken. In: U. Gerhard, J. Link & E. Schulte-Holtey (Hg.): *Infografiken, Medien, Normalisierung. Zur Kartografie politisch-sozialer Landschaften*. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag, 77-92.

- Merkens, A. (2004): Einleitung sowie Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis. In: A. Gramsci, A (2004): Erziehung und Bildung. Hamburg: Argument-Verlag; S. 6-46.
- Michalko, R. (2008): Double Trouble: Disability and Disability Studies in Education. In: S. Gabel & S. Danforth (Hg.): Disability and the Politics of Education: An International Reader. New York: Peter Lang, 401-415.
- Rehberg, K-S. (2003): Normalitätsfiktion als institutioneller Mechanismus. In: J. Link, T. Loer & H. Neuendorff (Hg.): „Normalität“ im Diskursnetz soziologischer Begriffe. Heidelberg: Synchron, 163-181.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3/1983, 283- 293.
- Tremain, S. (2012): Foucault, Governmentality, and Critical Disability Theory: An Introduction. In: S. Tremain (Hg.): Foucault and the Government of Disability. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1-26.

René Schroeder

„Da ist es gar nicht so einfach zu sagen, hat der jetzt ES“ – die Konstruktion von Normalität und Abweichung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Gemeinsamen Unterricht

Abstract

Der Beitrag zeigt am Beispiel von zwei qualitativen Teilstudien unter einer normalismustheoretischen Interpretationsfolie die Problematik der Gegenstandskonstruktion im Förderschwerpunkt emotionalen und soziale Entwicklung im Spannungsfeld von Normalität und Abweichung unter Bedingungen inklusiver Handlungsfelder auf.

1 Abweichung und Normalität – Unschärfen und Untiefen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Herausfordernde Handlungen (vgl. Störmer 2013), in ihrer Bewertung als gestört, auffällig, krank oder förderbedürftig, spiegeln in den so gesetzten Grenzen das gesellschaftlich konstituierte Normalfeld im Kontext kindlicher Erziehung und Entwicklung wider (vgl. Herz 2014; von Stechow 2004). Historisch gesehen ist dieser Prozess darin eng geknüpft an die Entstehung der „*Normalisierungsgesellschaft*“ im foucault’schen Sinn sowie der Herausbildung des „*korrektionsbedürftigen Individuum[s]*“ (Foucault 2016, 424) in der Bestimmung der Anormalen. Dabei nimmt die Konstituierung des Gegenstandes „*Verhaltensstörungen*“ bzw. „*Verhaltensauffälligkeiten*“ im sonderpädagogischen Diskurs breiteren Raum ein, worin die Definition über die Abweichung von Normalität und teils auch in kritischer Reflexion der Normativität der Begriffe erfolgt (vgl. etwa Hillenbrand 2008; Myschker 2009; Schlee 1993). Eine theoretische Bearbeitung von Normativität und Normalität unterbleibt jedoch weitgehend (vgl. Herz 2014; Störmer 2013; von Stechow 2004). Statt einer Interpretation von „*Verhaltensstörungen*“ als „*institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden*“ (Herz 2013, 13) als Symptom der Normalisierungsgesellschaft zeigt sich eine

Tendenz zur Pathologisierung der Subjekte (vgl. Störmer 2013, 63f.). Demgegenüber müssten vielmehr Normalisierungsprozesse (und deren Scheitern) sowie das damit einhergehende Verhältnis von Normalität und Abweichung zentraler Gegenstand des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung (ESE) und seines Fachdiskurses sein.

Bisherige Gegenstandskonstruktionen in Beziehung zum schulischen Praxisfeld verbleiben hingegen auf der Ebene von Tautologien (vgl. KMK 2000, 10) oder bestimmen den Auftrag schulischer Erziehungshilfe über die Begrenztheit der allgemeinen Schule sowie einer krisenhaft zugespitzten schulischen Erziehungssituation in teils ursächlicher Attribuierung auf die Schüler*innen (vgl. Hillenbrand 2016). Die disziplinäre Verunsicherung wird dabei durch die nur schwer bestimmbare Abgrenzung der (Sonder-)Pädagogik zur Medizin, Psychologie und Psychiatrie (vgl. etwa Willmann 2012) einerseits und einer sich institutionell auflösenden Trennlinie zur allgemeinen Pädagogik (vgl. etwa Reiser 2013) andererseits symptomatisch verstärkt. Es ist daher zu klären, wie sich der Gegenstand im Kontext einer nicht ausgrenzenden inklusiven Pädagogik bestimmen lässt, oder ob sich das konstatierte Technologiedefizit (vgl. Müller & Stein 2015; Willmann 2012) in der Frage eines pädagogischen Terminologiedefizits aktualisiert. Problem verschärfend wirkt hierbei die Tendenz einer umfassenden Entgrenzung der Zuschreibungspraktiken im Ausbau Gemeinsamen Lernens in der massiven Steigerungen der Förderquoten in den letzten Jahren bei paradoxer Gleichzeitigkeit der höchsten Inklusionsquote aller sonderpädagogischen Förderschwerpunkte (vgl. KMK-Statistik 2016).

2 Annäherung an das Normalitätsdispositiv in der inklusiven Beschulung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Ausgehend von der zuvor skizzierten Problemhaltigkeit im Zugriff auf den Gegenstandsbereich wird die Fragestellung verfolgt, wie sich das Normalitätsdispositiv im Spannungsfeld von Normalität und Abweichung hinsichtlich der Schüler*innen im Förderschwerpunkt der ESE unter Bedingungen inklusiver Beschulung (neu) bestimmen lässt. Dies geschieht forschungsmethodisch in zweifacher Hinsicht. Einerseits soll mittels Dokumentenanalyse herausgearbeitet werden, wie in aktueller, schulpraktischer Ratgeberliteratur zu diesem Themenfeld der Gegenstandsbereich und die Zielgruppe spezifisch umrissen wird. Andererseits werden qualitative Daten aus Expert*inneninterviews mit Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht dahingehend analysiert, wie diese Lehrkräfte aus der Perspektive ihres Praxisfeldes das „*Besondere*“ der Schüler*innen im Förderschwer-

punkt ESE in ihren Beschreibungen hervorbringen. Beide Teiluntersuchungen sollen dabei zunächst hinsichtlich des gewählten methodischen Vorgehens und der hieraus gewonnen Ergebnisse separat umrissen werden, um die Befunde vor dem Hintergrund der übergeordneten Fragestellung miteinander zu triangulieren und in einen Interpretationsversuch auf Basis normalismustheoretischer Prämissen (vgl. Link 2006) zu überführen.

2.1 Praktisch (k)ein Problem – Analyse zur Konstruktion von Normalität und Abweichung in aktueller Ratgeberliteratur

Mittels Dokumentenanalyse wurden in Anlehnung an die Methodik der computergestützten qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) mit dem Schwerpunkt auf einer Strukturierung des Materials Praxisratgeber zur inklusiven Beschulung von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt ESE bzw. zum Umgang mit „*Verhaltensauffälligkeiten*“ systematisch ausgewertet. Der Datenkorpus besteht hierbei aus acht Publikationen¹ aus den Jahren 2012 bis 2017, die danach ausgewählt wurden, dass ein expliziter Verweis auf das Praxisfeld „*Inklusion*“ vorliegt, eine weitgehende Aktualität durch das Erscheinungsjahr gegeben ist und diese eine gewisse Praxiswirksamkeit entfalten, was über den Amazon-Verkaufsrank abgebildet wurde. Gegenstand sind im Rahmen der inhaltsanalytischen Kategoriebildung (vgl. ebd.) die genutzten Begriffskonstruktionen im Zugriff auf das Normalitätsfeld und die damit zusammenhängenden Bestimmungsversuche des Gegenstandsbereiches und der Zielgruppe der Schüler*innen.

Subsumiert unter der Hauptkategorie *Kategorisierungen*², worunter die genutzten begriffskategorialen Zugriffe auf den Gegenstandsbereich gefasst werden, lässt sich anhand der genutzten Begriffe, zur Beschreibung der Zielgruppe ein vielfältiges Spektrum unterschiedlicher Termini erkennen: „*Auffällige Schüler*innen*“, „*schwierige Schüler*innen*“, „*Förderschüler*innen*“, „*auffälliges Schüler*innenverhalten*“, „*Verhaltensauffälligkeit*“, „*Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen*“, „*Schüler*innen mit emotional-sozialen Entwicklungsbedarfen bzw. -defiziten*“. Teils findet sich dabei in der gleichen Publikation die Nutzung verschiedener Begrifflichkeiten ohne näher zu klären, ob es sich um einen synonymen Begriffsgebrauch handelt oder ob jeweils unterschiedliche Gegenstandsqualitäten zum Ausdruck gebracht werden sollen. Zur Gegenstandsbestimmung wird auf die Definition nach *Myschker* (2009, 49) oder die *KMK-Empfehlungen* zum Förderschwerpunkt ESE (vgl. KMK 2000) zurückgegriffen. Alternativ wird auf eine *normativ-subjektivistische Definition* verwiesen, womit eine Abhängigkeit

1 Aufgrund der notwendigen Beschränkung im Rahmen dieses Artikels kann kein vollständiger Nachweis der analysierten Quellen erfolgen; diese können bei Interesse beim Autoren erfragt werden.

2 Nachfolgend kursiv gesetzte Begriff verweisen auf die gebildete Kategorien der inhaltsanalytischen Auswertung.

vom subjektiven, jedoch gesellschaftlich bedingten Normalitätsvorstellungen der Lehrkraft gemeint ist, oder es erfolgt eine *Differenzierung über Qualität und Quantität*. In allen Versuchen zur Bestimmung des Gegenstandsbereichs wird dabei die unscharfe Abgrenzung zwischen normalem und abweichendem Verhalten erkennbar, da nur unbestimmte quantitative und qualitative Indikatoren (Dauer, Häufigkeit, Intensität) zur Verfügung gestellt werden. Gleichzeitig findet sich in einzelnen Ratgebern ein *reflexiver Begriffsgebrauch*, worin die Relativität und Relationalität der Begriffskonstruktion hervorgehoben sowie Kritik an Kategorisierungspraktiken bezogen auf die erfolgende Etikettierung geäußert und auf das bestehende Spannungsverhältnis zur Inklusionsidee teils aus einer systemisch-konstruktivistische Sichtweise auf herausfordernde Handlungen verwiesen wird. Auf der allgemeinen Ebene der genutzten *Kategorisierungen* bzw. Gegenstandsbestimmung lässt sich daher in der fehlenden Abgrenzung zwischen Normalität und Abweichung eine flexibel-normalistische Strategie erkennen. Abweichung erscheint hierin als Normalfall im Praxisfeld Schule, wenngleich dies die Frage aufwirft, wer dann die spezifische Zielgruppe der jeweiligen Ratgeber ist.

Hierzu erfolgt eine Konkretisierung des Gegenstandsbereiches bzw. der Zielgruppe über das Narrativ des *typischen Falls*, indem in Variation ein „*typisches Kind*“ beschrieben wird. Es lassen sich dabei in der Analyse vier Archetypen aus den Darstellungen unterscheiden: *Das aggressive Kind*, *Das stille Kind*, *Das autistische Kind* und *Das hyperaktive Kind*. Der Typus des *aggressiven Kindes* tritt darin am häufigsten in insgesamt fünf der acht Publikationen dominant hervor. In den Beschreibungen des typischen Falls lassen sich eine verstehende und eine defizitäre Perspektive unterscheiden. Als Beispiel für Erstere, bei der für den subjektiven Sinn der jeweiligen Verhaltensweisen des Kindes sensibilisiert werden soll, kann folgende Passage dienen:

„Leon (6 Jahre): [...] Ha.... Heute schaff ich das! Heute hol' ich mir... ‚Aua, pass doch auf! Immer rempelt der mich an. Der weiß doch, dass ich hier stehe.“ (Quelle 3_Harms2014, 11)

Einhergehend mit dieser verstehenden Perspektive wird ein anderer Blick auf Schüler*innen gefordert, der deren Stärken und Bedürfnissen Beachtung schenken soll. Darin ergibt sich eine ambivalente Argumentationsfigur mit der Aufforderung zur erhöhten Sensibilität gegenüber Verhaltensabweichungen, bei gleichzeitiger Mahnung zu einem unvoreingenommenen Blick auf die Kinder. Im Gegensatz hierzu erfolgt innerhalb der defizitären Perspektive eine substantivistische Beurteilung des Verhaltens mit Tendenzen zum Essentialismus:

„ärgert; schlägt; zieht andere an den Haaren [...] Scheidungskind; Test weist ihn als Förderschulkind aus; wird vermutlich geschlagen; resistent gegen Maßnahmen“ (Quelle 5_Tille-Koch2012, 8)

Ergänzend zur Beschreibung über den *typischen Fall* konkretisieren die analysierten Ratgeber die Zielgruppe im Rückgriff auf *kategoriale Klassifikationen* (36) klinischer Störungsbilder, wie *ADHS, Autismus-Spektrum-Störungen, Angststörungen, Störungen des sozial Verhaltens* etc., worin in Teilen eine Gleichsetzung zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und dem Vorliegen einer klinischen Diagnose stattfindet. Nur an wenigen Stellen werden Umschreibungen mittels klinischer Störungssymptomatiken in pädagogischen Handlungsfelder problematisiert. Zusammenfassend lässt sich in der Konstituierung des Gegenstandsbereichs über das Normalitätsdispositiv innerhalb der rezipierten Ratgeberliteratur eine Pendelbewegung erkennen, die vermutlich aus dem Wunsch nach vermeintlicher Eindeutigkeit bei gleichzeitig steigender Komplexität und Relativität im Praxisfeld erwächst. Einerseits wird im Rückgriff auf kategorial-klinische Störungsbilder in der Dichotomie von psychisch gesund und psychisch krank eine protonormalistische Strategie sichtbar. Andererseits verweist eine Betonung von *Relativität und Relationalität der Begriffskonstruktionen* (9) in einem fließenden Übergang zwischen nicht auffällig und auffällig auf flexibel-normalistische Strategien bzw. wird *Abweichung als Normalität* (6) im schulischen Kontext bestimmt. Konsensuelle Lesart der Praxisratgeber ist hingegen, dass Inklusion im Förderschwerpunkt ESE als besondere *pädagogische Herausforderung* (10) zu verstehen sei.

2.2 Konstruktion „*besonderer Schüler*innen*“ – Deutungswissen von Lehrkräften

Im weiteren Zugriff auf die übergeordnete Fragestellung werden Teilergebnisse aus einer Befragung von jeweils fünf Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht der Grundschule und fünf Lehrkräften der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE mittels qualitativer Expert*inneninterviews (vgl. Bogner, Littig & Menz 2014) vorgestellt, worin der Analysefokus auf dem Deutungswissen der Lehrkräfte zu „*besonderen Schüler*innen*“ ihrer Lerngruppen und den damit einhergehenden Normalitätsvorstellungen liegen soll. Ausgangspunkt im Interview bildet dabei die einleitende Erzählaufforderung zur Beschreibung der aktuellen Lerngruppe der Lehrkraft mit der immanenten Nachfrage einzelne Schüler*innen, die der Lehrkraft spontan einfallen, näher darzustellen. Die Auswertung erfolgt wie zuvor mittels computergestützter, qualitativer Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz (2014) mit dem Ziel der Kategoriebildung und Strukturierung. Zentral werden die Ergebnisse zur Hauptkategorie *besondere Schüler*innen* nachfolgend dargestellt und analysiert, worin sich dies im Kontext der Expert*inneninterviews auf der Ebene des Deutungswissens bewegt (vgl. Bogner et al., 2014).

Ähnlich wie bereits in der Analyse der Ratgeberliteratur nutzen auch die interviewten Lehrkräfte klinische *Störungsbilder*, wie *ADHS, Autismus-Spektrum-Störungen* oder *Bindungsstörungen*, um Schüler*innen in ihren Besonderheiten

zu charakterisieren bzw. *Kategorisierungen* vorzunehmen. Kategorial erfolgt dabei auch der Zugriff über den Terminus *ES-Kinder*:

„Aber jetzt so aus meinen Erfahrungen in meiner Gruppe, ... weiß ich, dass das in der Regel gut klappt, wenn nicht gerade... meine ES-Kinder zum Beispiel alle in einer Gruppe hocken. Dann wird es natürlich chaotisch, ne.“ (B9 GU : 46-46)

Die Lehrkraft nimmt dabei nicht nur begrifflich im Sinne einer „*Zwei-Gruppen-Theorie*“ (Hinz 2002, 358) eine Trennlinien zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf vor, sondern reifiziert diese zusätzlich durch die proklamierte besondere Zuständigkeit entlang der eigenen Profession mit dem Possessivpronomen „*meine*“. Weiterhin erfolgt im Interviewmaterial jenseits der Bestimmung über kategoriale Ordnungen eine unterschiedliche Konstruktion von Abweichung in den Beschreibungen der *besonderen Schüler*innen*. Abweichung wird dabei sowohl in *Polarität* bestimmt, indem zwei *besondere Schüler*innen* in ihren Merkmalen und Eigenschaften kontrastierend einander gegenübergestellt werden.

„Also ich hab jetzt einfach mal zwei Gegenteile so ein bisschen rausgesucht, wo man einfach auch ganz unterschiedlich drauf reagieren muss. So, das wären mal so zwei.“ (B5 GU: 10-10)

Beide Schüler*innen werden in ihrer Abweichung und den sich hieraus ergebenden pädagogischen Reaktionsformen als Gegensätze konstruiert, um somit die Beschreibung in der Abgrenzung des jeweils Besonderen auszuschärfen. Demgegenüber lässt sich auch das Deutungsmuster von *Abweichung als Spektrum* herausarbeiten, worin das Feld der Anormalität als feiner graduiert und damit fließender wahrgenommen wird („*und das ist natürlich eine... so eine riesen Spannbreite, ne. Ja!*“, B2 FS: 11 - 11). Beide Beschreibungszugriffe operieren aber im Bereich der Anormalität und grenzen Abweichung von Normalität erkennbar ab. Erst im dritten Beschreibungsmuster wird ein *Kontinuum von Normalität und Abweichung* konstruiert, indem es keine eindeutig bestimmbaren Unterscheidungsmerkmale zwischen Kindern mit und ohne festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf gibt bzw. sich diese in einem fließenden Übergang in ihren verhaltensbezogenen Besonderheiten ähneln.

„weil ich sage mal, wir haben jetzt hier Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, aber es gibt... ich würde einfach mal behaupten in fast jeder anderen Klasse auch Kinder mit Bedarf, also die auch einfach Unterstützungsbedarf haben. Sonderpädagogisch jetzt hin oder her.“ (B9 GU : 68-68)

Abweichung als das „*Besondere*“ wird dabei über unterschiedliche Problembeschreibungen bzw. -wahrnehmungen sowohl bezogen auf Schüler*innen mit

festgestelltem Förderbedarf wie auch den „*Grundschüler*“ (B1 GU: 77 - 77) konstruiert. Die vorgenommenen Problemwahrnehmungen ähneln sich dabei teilweise. So werden für Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf eine *Leistungsproblematik*, *Konzentrationsprobleme*, *Sprachprobleme*, Schwierigkeiten in der *Kontaktaufnahme* oder eine *Selbstwertproblematik* benannt. Insbesondere *Konzentrationsprobleme* stehen dabei im Fokus der Beschreibungen, worin sich gleichgelagerte Problemlagen bei Kindern mit und ohne festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf ergeben.

„Aber gerade die, es gibt schon eine Gruppe von Kindern, die jetzt nicht nur mit Förderschwerpunkt, sondern auch einzelne andere Jungs, die eben sehr unruhig sind. Ist zum Beispiel so eine Gruppe von fünf, sechs Kindern, die sich schwer auf den Unterricht konzentrieren kann, obwohl die schon im vierten Schuljahr sind.“ (Interview B7 GU: 8-8)

Dementsprechend stehen auch in der Beschreibungen der *Problemlagen* der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf *Konzentrationschwierigkeiten*, *Leistungsproblematiken* oder *Selbstwertproblematiken* im Vordergrund, wenngleich mit *familiären Problemlagen*, einer wahrgenommenen *Schulunreife* und anderen Abweichungen von schulischen Anforderungen oder allgemeinen Entwicklungsnormen ein weiteres Spektrum umrissen wird. Beschreibungen von *Stärken* nehmen im Interviewmaterial demgegenüber erheblich weniger Raum ein und beziehen sich mit Aspekten wie *Leistungsfähigkeit*, *Mitarbeit im bzw. Interesse am Unterricht* zentral auf die unterrichtliche Anforderungssituation, indem teils erwartungswidrig motivierte Beteiligung am Unterrichtsgeschehen gezeigt wird oder besondere Lernleistungen erbracht werden.

Trotz dieser vereinzelten Stärkenbeschreibungen steht insgesamt jedoch Abweichung als Negativum im Fokus der Deutungen der *besonderen der Schüler*innen*. Darin findet sich Abweichung durch Rückgriff auf medizinisch-psychologische Störungsklassifikationen in eine kategoriale Ordnung überführt. In der Attribuierung der Kinder über vermeintlich klar abgrenzbare Störungskategorien erfolgt damit ein Rückgriff auf protonormalistische Strategien. Gleichzeitig lassen sich jedoch flexibel-normalistische Strategien in der Bestimmung von Abweichung und Normalität erkennen, indem relational die Auffälligkeiten der Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf betont werden. Alternativ wird Abweichung innerhalb eines feiner graduierten Spektrums der Anormalität wahrgenommen, worin sich keine kategorial Zuordnung zu einzelne Störungskategorien vornehmen lässt. Ebenso erfolgt eine Relativierung bzw. Entgrenzung in der aufgezeigten Interdependenz von Problem- und Stärkenbeschreibungen, sodass sich inkonsistente Entwicklungsprofile der Kinder ergeben. Gleichzeitig wirken in den Problem- und Stärkenbeschreibungen wiederum implizite Normalitätsvorstellungen über Unterricht (Scharl & Wrana 2015) oder kindliche Entwicklung (vgl. Kelle

& Mierendorff 2013) im Kontext sozialer Bezugsnormen. Ähnlich wie in den Befunden zuvor pendelt die Konstruktion von Abweichung und Normalität auch im Interviewkontext zwischen dichotom-kategorialen und graduell-flexiblen Deutungsmustern.

3 Zwischen Flexibilisierung und Dichotomisierung ein normalismusheoretischer Interpretationsversuch

In interpretativer Zusammenführung sowohl der anfänglich skizzierten Gegenstandskonstruktion im Fachdiskurs wie auch entlang der referierten Befunde lässt sich erkennen, dass die Idee der Inklusion unter den bestehenden schulorganisatorischen Bedingungen zu einem Festhalten, teils sogar einer Ausweitung kategorialer Zuschreibungspraktiken führt, worin antinomisch transnormalistische Konzepte der De-Kategorisierung auf verstärkte Strukturen der Normalisierungsgesellschaft treffen (vgl. Walgenbach 2018). Das Fehlen originär pädagogischer Termini und die grundsätzliche Unschärfe des Gegenstandsbereiches führen in Verbindung mit dem Wunsche nach Eindeutigkeit zu einem verstärkten Rückgriff auf kategoriale Begrifflichkeiten und können einer Pathologisierung Vorschub leisten (vgl. Störmer 2013, 67). So ergibt sich in Teilen ein erhöhtes Problembewusstsein und eine gesteigerte Sensibilität für Abweichung als Erweiterung des Risikobereiches in einem flexibilisierten Normalfeld. Die erhöhte Heterogenität inklusiver Lerngruppen bedingt darin flexibel-normalistische Strategien zur Bestimmung von Abweichung und birgt durch die zunehmende Verdatung und Subjektoptimierung die Gefahr einer Entgrenzung in der Feststellung kindlicher Verhaltens- und Entwicklungsbesonderheiten. Demnach müsste die kritische Reflexion über schulische und gesellschaftliche Konstruktionspraktiken von Abweichungen und Anormalität zum zentralen Gegenstandsbereich sonderpädagogischer Theoriebildung werden.

Literatur

- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, M. (2016): Die Anormalen (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Herz, B. (2013). Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. In: B. Herz (Hrsg.): Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-49.
- Herz, B. (2014): Normalität und Abweichung. In: G. Feuser, B. Herz & W. Jantzen (Hrsg.): Emotion und Persönlichkeit. Stuttgart: Kohlhammer, 171-177.
- Hillenbrand, C. (2008): Begriffe und Theorien im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung – Versuch einer Standortbestimmung. In: B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen: Hogrefe, 5-24.

- Hillenbrand, C. (2016): Bildung bei sozial-emotionalen Beeinträchtigungen. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer, 226-231.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2002(9), 354-361.
- Kelle, H. & Mierendorff, J. (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur Einführung. In: H. Kelle & J. Mierendorff (Hrsg.): *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim; Basel: Beltz, 7-14.
- KMK (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf (Abrufdatum: 25.08.2018).
- KMK-Statistik. (2016): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016. Online unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2015.pdf (Abrufdatum: 25.08.2018).
- Kuckartz, U. (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Link, J. (2006): *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, T. & Stein, R. (2015): *Erziehung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. In: R. Stein & T. Müller (Hrsg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer, 216-230.
- Myschker, N. (2009): *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reiser, H. (2013): *Inklusion und Verhaltensstörungen – Ideologien, Visionen, Perspektiven*. In: B. Herz (Hrsg.): *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 319-330.
- Scharl, K. & Wrana, D. (2015): *Die Rhetorik der Normalität. Zur Forderung nach dem „Normalen“ im schulischen Unterrichten*. In: P. Bühler, E. Forster, S. Neumann, S. Schröder & D. Wrana (Hrsg.): *Normalisierungen*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, 95-121.
- Schlee, J. (1993). *Zur Problematik der Terminologie in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. In: H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Berlin: Edition Marhold, 36-49.
- Störmer, N. (2013): *Du störst! Herausfordernde Handlungsweisen und ihre Interpretation als „Verhaltensstörungen“*. Berlin: Frank & Timme.
- von Stechow, E. (2004): *Erziehung zur Normalität . Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit*. Heidelberg: VS Verlag.
- Walgenbach, K. (2018): *Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien?* In: O. Musenberg, J. Riegert & T. Sansour (Hrsg.): *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig oder riskant?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-42.
- Willmann, M. (2012): *De-Psychologisierung und Professionalisierung der Sonderpädagogik. Kritik und Perspektiven einer Pädagogik für „schwierige Kinder“*. München; Basel: Reinhardt.

Martin Giese und Sebastian Ruin

In shape or out? Zur (sport-)pädagogischen Relevanz exkludierender Momente in gegenwärtigen Körperkulturen

Abstract

Im Sinne der Bewusstseinsbildung nach Artikel 8 der UN-BRK (Awareness-raising) möchte dieser Beitrag für ungerechtfertigte Normalitätsanforderungen im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport sensibilisieren. Vor dem Hintergrund einer ableistischen Perspektive zeigt sich, dass die Sportpädagogik bzw. der Sport als gesamtgesellschaftliches Phänomen im Kontext gegenwärtiger Körperkulturen mit vielfachen immanenten Inklusionshemmnissen konfrontiert ist, die es zunächst zu reflektieren bzw. zu dekonstruieren gilt, wenn sich die aktuelle Inklusionsthematisierung nicht langfristig dysfunktional auf die Entwicklung einer inklusiven Sportpädagogik auswirken möchte.

1 Neue (alte) Herausforderungen im Sport – eine thematische Verortung

Im Zuge der aktuellen Diskurse um inklusives Lernen sieht sich auch die Sportpädagogik vor neuen (alten) Herausforderungen. Eine zweifellos schon immer existente Heterogenität der Lernenden wird im breiten Feld (sportiver) Körperkulturen auf noch drängendere Weise virulent. Insbesondere die Diversitätsdimension „Behinderung“, die bis vor wenigen Jahren im sportpädagogischen Diskurs nur randständig berücksichtigt wurde, gerät in diesem Zuge vermehrt in den Fokus (Block u.a. 2017; Giese 2016c). Blickt man in diesem Kontext beispielsweise auf die Schule, gilt es zu diskutieren, ob die derzeit vertretenen Schulsportkonzepte – und mit ihnen die gängige Schulsportpraxis – dem Anliegen eines inklusiven Schulsports gerecht werden, an dem Menschen mit und ohne Behinderungen gleichermaßen teilhaben können (vgl. Ruin & Giese 2018). Mit Blick auf Disability Studies lässt sich vermuten, dass die derzeit verbreiteten Schulsportkonzepte in mancherlei Hinsicht aus der Perspektive einer „sozial-konstruierten, nicht naturgegebenen Normalität“ (vgl. Pfahl & Köbsell 2014, 555) heraus entworfen

wurden (vgl. Giese 2016a). Ein wichtiges pädagogisches Anliegen muss es demnach sein, hier – wie auch im außerschulischen Bereich – für ggf. ungerechtfertigte Normalitätsanforderungen im Sinne der Bewusstseinsbildung nach Artikel 8 der UN-BRK (*Awareness-raising*) zu sensibilisieren (vgl. Giese im Druck).

Dabei lässt sich derzeit eine deutliche Intensivierung sportpädagogischer Bemühungen um Inklusion erkennen (vgl. Giese & Weigelt 2015, 2017; Ruin u.a. 2016). Der elaborierte behindertenpädagogische Diskurs um immanente Menschenbilder (vgl. Moser & Horster 2012) sowie die damit verbundene Anthropologiekritik wurden in der Sportpädagogik bislang jedoch kaum aufgegriffen. Wenngleich eine kritische Auseinandersetzung mit Menschen- (vgl. Krüger 2003) und ebenso mit Körperbildern (vgl. Ruin 2015) durchaus zu beobachten ist, bleibt die behindertenpädagogische Perspektive in diesen Diskursen weitgehend ausgeblendet. Bedeutende gegenwärtige sportpädagogische Positionen stehen dabei bis heute auch in der Tradition eines antiken Kalokagathie-Ideals bzw. eines *homo sportivus* (vgl. Giese 2016b), nach dem die menschliche Existenz durch die „Leib-Seele-Einheit und die Leitvorstellung einer harmonischen Ausbildung des Menschen“ (Grupe 1993, 32) gekennzeichnet ist und dabei unreflektiert der impliziten Annahme folgt, dass damit auch „bestimmte moralische Qualitäten verbunden sind“ (Weiler 2003, 52). Gerade eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Diskurs – insbesondere im Kontext von Verletzlichkeit oder Angewiesenheit – wäre aber dem Anliegen einer Sensibilisierung für ungerechtfertigte Normalitätsanforderungen in Körperkulturen zweifellos zuträglich. Ohne eine entsprechende, selbstkritische Auseinandersetzung läuft die Sportpädagogik Gefahr, aufgrund problematischer anthropologischer Grundannahmen bestimmte Menschengruppen zu exkludieren (vgl. Giese & Ruin 2018).

Dies erscheint umso gravierender, bedenkt man, dass Körperkulturen in unserer Zeit im Sinne einer Normalisierungsgesellschaft (vgl. Foucault 2003) ohnehin durch starke Normierungstendenzen geprägt sind. So wird etwa über Fitnessideale – als normierte Zielvorstellungen – eine an Normalitätsanforderungen ausgerichtete Arbeit am Selbst als erstrebenswert transportiert und letztlich beinahe verpflichtend eingefordert (vgl. Duncan 1994). Im Zuge einer globalen Expansion der Fitnessbewegung als „lifestyle“ (vgl. Andreasson Johansson 2014) gewinnen derartige Phänomene vermutlich zunehmend an Bedeutung. Gespiegelt wird dies u.a. in deutlichen Normierungstendenzen in sportpädagogisch bedeutsamen Themenfeldern wie Körper (vgl. Ruin 2015) und Leistung (vgl. Meier u.a. 2016) sowie in fachdidaktischen Konzeptionen (vgl. Giese 2016a).

In diesem Sinne soll im vorliegenden Beitrag die Verträglichkeit derartiger (Körper-)Imperative mit den Ansprüchen einer inklusiven Pädagogik, die auch Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen die Teilhabe an Bildung ermöglichen möchte, kritisch diskutiert werden.

2 Ableistische Analysen zum Schulsport

Als Analyseperspektive, um ggf. exkludierende Körperpraxen zu reflektieren und zu dekonstruieren, wird für die folgenden Ausführungen auf Ableism, einen Zweig der Disability Studies rekurriert. Ausgangspunkt der Argumentation, um diskriminierende Potentiale romantisierender Körperbilder zu problematisieren, die von den realen Bedingungen des Humanen, von grundsätzlicher Angewiesenheit, Bedürftigkeit und Verletzlichkeit absehen, ist, dass Behinderung im Ableismus in der intersubjektiven und gesellschaftlichen Zuschreibung von Fähigkeiten verortet und nicht als Differenz zur Normalität modelliert wird (vgl. Buchner u.a. 2015). Insofern ist der ableistische Blick immer sozio-kulturell geprägt, wenn die Ursachen zentraler Zuschreibungen von Fähigkeiten in einer neo-liberalen Gesellschaftsordnung verortet werden, die in ihrer unsichtbaren Systemlogik primär der Produktion leistungsfähiger und gesunder Erwerbskräfte bedarf (vgl. ebd.). Aus dieser Perspektive wird der Schulsport im Folgenden mit Blick auf den außerschulischen Sport als elementare Bezugs- und Orientierungsgröße (1), hinsichtlich vorherrschender pädagogischer Ansprüche (2) sowie bezüglich bildungspolitischer Forderungen (3) kritisch betrachtet, womit wesentliche Aspekte des gegenwärtigen Schulsportdiskurses tangiert und vor dem Hintergrund inklusionspädagogischer Wissensbestände diskutiert werden.

2.1 Die Orientierung am außerschulischen Sport

Seit den späten 1960er Jahren dient der außerschulische Sport – zunächst in starker Fokussierung auf den Wettkampfsport – als elementare Bezugsgröße für den Schulsport, was nicht zuletzt in der Umbenennung des Schulfaches in Sport (vorher Leibeserziehung) zum Ausdruck kommt (vgl. Kurz 1993, 29-43). Entsprechend wird im fachdidaktischen Mainstream bis heute ein Auftrag des Fachs darin gesehen, auf den außerschulischen Breiten- und Wettkampfsport vorzubereiten. Zahlreiche sportpädagogische Ansätze der 1970er-, 80er- und 90er-Jahre, die Prohl (2010) als „pragmatisch-qualifikatorische Strömung“ zusammenfasst, zielen in diesem Sinne mehr oder weniger konsequent auf ein zweckrationales Steigern der körperlichen Leistungsfähigkeit jugendlicher oder kindlicher Körper ab (vgl. Ruin 2015, 114). „[B]ewusst als Mittel der Zielerreichung“ eingesetzt (Söll 2000, 6), werden Körper in dieser Sichtweise tendenziell auf funktionale Objekte reduziert. In Orientierung an einem wettkampfsportlichen Leistungsverständnis (vgl. Meier & Ruin 2018, 198) gilt es offenbar, sie starren, an sportiven Maximierungs-idealen ausgerichteten Leistungsansprüchen zu unterwerfen und diesem Sinne zu formen (vgl. Ruin 2015, 149). Ein so verstandener Schulsport verfolgt primär die Intention, körper- und leistungsbezogene Normentsprechung herzustellen, womit die (körperliche) Individualität der Lernenden letztlich ignoriert wird.

Aus einer ableistischen Perspektive artikulieren sich in dieser Orientierung illegitime Zuschreibungen von Fähigkeit, weil das (Bildungs-)Potential bzw. der (Bildungs-)Erfolg des Individuums u.a. an die unhinterfragte Fähigkeit geknüpft werden, normierte Bewegungsfertigkeiten grundsätzlich uneingeschränkt reproduzieren zu können. Menschen, die – z.B. auf Grund einer körperlichen Beeinträchtigung – nicht oder in eingeschränktem Maße über die entsprechenden Fähigkeiten verfügen, wird somit nicht nur der (Bildungs-)Erfolg versperrt, sondern unausgesprochen auch deren Bildungsfähigkeit als solche in Frage gestellt (vgl. Giese & Sauerbier 2018).

Eine Interviewstudie von Ruin (2017) lässt vermuten, dass auch Sportlehrkräfte – als prägende Akteure im Sportunterricht – überwiegend funktional-normierende Sichtweisen auf den Körper im Sinne eines „Werkzeugs“ verinnerlicht haben. Konsequenterweise widmet sich auch ihr Sportunterricht der Optimierung dieses Werkzeugs. Meist geht dies mit normierten Vorstellungen über Bewegungsausführungen, ideale körperliche Verfasstheit und Gesundheit einher und ist aus ableistischer Perspektive als ähnlich problematisch zu bewerten wie die pragmatisch qualifikatorischen Ansätze der Fachdidaktik. Das kritische Bild, das für die Beachtung von Menschen mit Behinderungen mit Blick auf bestimmte konzeptionelle Zugänge gezeichnet wurde, scheint sich somit auch auf der Akteurebene widerzuspiegeln. Unterschwellige, unsichtbare und illegitime Zuschreibungen von Fähigkeiten manifestieren sich demnach nicht nur in konzeptionellen Rahmungen, sondern werden – sicherlich wenig überraschend – auch von den Akteuren unterschwellig zur Aufführung gebracht und inszeniert.

In konzeptionellen Zugängen eines erziehenden Schulsports wird einer einseitigen, wettkampf- und leistungsorientierten Ausrichtung am Sport eine bewusste Absage erteilt (u.a. Stibbe 2013). In solch einem mehrperspektivisch ausgerichteten Sportunterricht werden in inhaltlicher Vielfalt und mit einem breiten fachlichen Gegenstandsverständnis durchaus auch solche Bewegungsaktivitäten – z.B. aus dem Bereich des Breitensports sowie des informellen Sports – thematisiert, die vordergründig weniger leistungsorientiert und an körperbezogener Normalisierung ausgerichtet erscheinen. In ähnlicher Logik wie im Leistungs- und Wettkampfsport scheinen aber auch diese Aktivitäten durch das Moment des Wettkampfs letztlich elementar geprägt zu sein. Erkennbar wird dies z.B., wenn beim Skaten im Grunde ein Wettkampf um Stil in den Vordergrund rückt (vgl. Schwier & Erhorn 2015) und sich die Bewegungsaktivitäten somit ebenso an bestimmten, normierten Leistungsparametern (z.B. Stilelementen) ausrichten.

2.2 Pädagogische Ansprüche im Schulsport

Neben einer grundlegenden Orientierung am außerschulischen Sport und einer Vorbereitung auf dieses Kulturphänomen werden im sportdidaktischen Diskurs durchaus auch weitergehende pädagogische Ansprüche diskutiert. So plädieren

„kritisch-emanzipatorische“ Ansätze der Sportpädagogik – in Opposition zur pragmatisch qualifikatorischen Strömung – ausdrücklich für eine Bewegungserziehung, die pädagogische Anliegen ins Zentrum rückt und sich gewissermaßen vom außerschulischen Sport distanziert (vgl. Prohl 2010). Schließlich müsse Schulsport mit Blick auf das gesellschaftliche Handlungsfeld Sport die Faktizität der spezifischen „Alltagswirklichkeit“ von Heranwachsenden zwar akzeptieren, jedoch in besonderer Weise die „Mache“ dieser Alltagswirklichkeit offengelegen (vgl. Ehni 1977, 107). Zentral sei in diesen Ansätzen daher nicht die Vermittlung von Bewegungsfertigkeiten. Vielmehr rückt ein Sinnzusammenhänge reflektierender Umgang mit Körper, Sport und Bewegung in den Mittelpunkt, mit dem übergeordneten Bildungsziel der Mündigkeit (vgl. ebd., 107). Dreh- und Angelpunkt eines so konzipierten Schulsports ist der (sich bewegende) Körper als Erfahrungs- und Ausdrucksmedium, der zugleich Inhalt kritischer, persönlichkeitsbezogener Reflexionen ist (vgl. Ruin 2015, 132).

Wenngleich in diesen Ansätzen stärker das Subjekt betont wird, entwickeln sich auch hier diskriminierende Potentiale u.a. im Hinblick auf Menschen mit Behinderungen. Problematisch erscheint aus ableistischer Perspektive, dass auch hier unausgesprochen davon ausgegangen wird, dass das Individuum beliebig über einen leistungsfähig und weitgehend uneingeschränkt bewegungsfähigen Körper verfügen kann sowie die Annahme, einer uneingeschränkten Autonomiefähigkeit des Subjekts (vgl. Ahrbeck & Rauh 2004; Giese im Druck, 47). So handelt es sich auch hierbei um romantisierende „Phantasmen von perfekten Körpern“, um „ableistische Prototypen“ (vgl. Buchner u.a. 2015). Darüber hinaus wird der Bildungserfolg an mitunter hoch abstrakte Reflexionsleistungen gebunden und die Bildungs-Fähigkeit damit graduell an die Reflexions-Fähigkeit gekoppelt.

In ähnlicher Weise pointiert auch ein erziehender Sportunterricht, der mit Stibbe (2013) sicherlich als fachdidaktischer Mainstream bezeichnet werden kann, pädagogische Ansprüche, jedoch bei gleichzeitiger Betonung sportiv-fachlicher Anliegen (vgl. Stibbe & Aschebrock 2007, 172). Vor dem Hintergrund bildungstheoretischer Überlegungen ventiliert sich in ihm der Anspruch eines mündigen, sich selbst bildenden und reflektierenden Subjekts. Dabei sollen Erfahrungs- und Reflexionsprozesse angestoßen werden, die einer Auffassung des Körpers als zu disziplinierendes oder normierendes Objekt bewusst entgegentreten. Erneut wird damit jedoch ein hoher kognitiver Bildungsanspruch unterstrichen, der bisher nicht in ausreichender Form problematisiert wurde.

„Bildung als Prozess der Selbstgestaltung blieb als Akt der Selbstreflexion leitend und ließ immer wieder von den realen Verhältnissen des Subjekts absehen. Daran, nämlich am Projekt der Vervollkommnung, der Steigerung der Kompetenzen, der ‚Höherbildung‘, mussten Menschen (in soziokultureller und ökonomischer Benachteiligung und mit Behinderung) scheitern“ (Stinkes 2008, 87).

Insofern muss auch dem erziehenden Sportunterricht ein exkludierendes Potenzial attestiert werden, folgt er in seinen bildungstheoretischen Grundannahmen doch ebenfalls ebenso unausgesprochen wie unreflektierten romantisierenden Körperphantasmen.

2.3 Bildungspolitische Forderungen an den Schulsport

Im Gegensatz zum eher empfehlenden Charakter fachdidaktischer Konzeptionen wird auf bildungspolitisch-programmatischer Ebene in Form verbindlicher Vorgaben festgelegt, wie Sportunterricht konkret auszugestalten ist. Neben fachdidaktischen und schulorganisatorischen Überlegungen findet hier also insbesondere eine bildungspolitische Lenkung statt (vgl. Stibbe 2016, 10). In diesem Sinne lässt sich gegenwärtig in der bundesweiten Einführung standardisierter, kompetenzorientierter Sportlehrpläne eine bildungspolitisch forcierte Pointierung vielfach normierter Leistungserwartungen ablesen (vgl. Ruin & Stibbe 2016). Der Körper wird hier offenbar im Sinne gesellschaftlicher Interessen (z.B. Gesundheit und Arbeitsfähigkeit) erneut zum optimierbaren bzw. zu optimierenden Objekt (vgl. Ruin 2014) mit einem Schwerpunkt auf der Vermittlung tendenziell funktional verstandener Fertigkeiten (vgl. Ruin 2015, 254).

Die aktuelle kompetenzorientierte Lehrplangeneration, die stillschweigend neoliberale Machbarkeitsphantasien transportiert (vgl. Thiele 2008), steht damit in einem eklatanten Widerspruch zu den zugleich – nicht zuletzt ebenso bildungspolitisch – intendierten Zielperspektiven einer inklusiven Gesellschaft und einer Beachtung von Bedarfen von marginalisierten und diskriminierten Personengruppen. Der aktuell dominante bildungspolitische Impuls ist offenbar dadurch gekennzeichnet, dass er großflächige Bemühungen um Kompetenzorientierung und Standardisierung auf den Plan gerufen hat, mit einem reduktionistischen Bildungsbegriff hantiert (vgl. Buhren u.a. 2016, 28) und über curriculare Entwicklungen, bis in die sportdidaktische Fachdiskussion hinein Wirkung zeigt.

Auch wenn sich Lehrplankommissionen in diesem thematischen Kontext „bislang nicht auf ein überzeugendes fachspezifisches Kompetenzmodell stützen konnten“ (Stibbe 2013, 33), ist zu konstatieren, dass etwa seit der Jahrtausendwende auch dem Unterrichtsfach Sport – obwohl selbst gar nicht Gegenstand internationaler, schulischer Leistungsvergleichsstudien – „schlanke, standardorientierte Kernlernpläne, die ausschließlich die Ergebnisse des Unterrichts bei den Schülerinnen und Schülern im Fokus haben“ (Aschebrock 2013, 69) durch kultusministeriale Vorgaben verordnet sind.

3 Fazit

Ging es in diesem Beitrag darum, für ungerechtfertigte Normalitätsanforderungen im Sinne der Bewusstseinsbildung nach Artikel 8 der UN-BRK (Awareness-raising) zu sensibilisieren, legt die ableistische Perspektive den Blick dafür frei, dass die Sportpädagogik bzw. der Sport als gesamtgesellschaftliches Phänomen im Kontext gegenwärtigen Körperkulturen mit vielfachen immanenten Inklusionshemmnissen konfrontiert ist, die es zunächst zu reflektieren bzw. zu dekonstruieren gilt, wenn sich die aktuelle Inklusionsthematisierung nicht langfristig dysfunktional auf die Entwicklung einer *inklusiven Sportpädagogik* auswirken möchte.

Neben einer fachdidaktischen Orientierung am außerschulischen (Leistungs-) Sport, die mit einer tendenziellen Orientierung an starren Leistungs- und Körpervorstellungen spätestens im Zusammenhang mit inklusiven Ansprüchen an offensichtliche Grenzen stößt, legt die ableistische Perspektive auch offen, dass Zugänge, die stärker pädagogische Ansprüche und damit das Individuum und dessen selbstbestimmtes und selbstreflektiertes Bewegen in der Welt ins Zentrum ihres Interesses rücken, ebenso ein exkludierendes Potenzial bergen. Zu nennen und kritisch zu diskutieren wären hier fachdidaktische Ansätze der kritisch-emanzipatorischen Strömung oder auch kompetenzorientierte Ansätze innerhalb der Fachdidaktik Sport sowie der erziehende Sportunterricht. Wenngleich aufgrund einer ausdrücklichen Hinwendung zu Individualität vordergründig scheinbar geeignet für das Projekt Inklusion (vgl. Tiemann 2012), wird hier auf problematische anthropologische Grundannahmen eines sich selbsttätig bewegendes und sich selbst reflektierenden Menschen zurückgegriffen. „Vergessen“ werden dabei sowohl jene, die nicht in der Lage sind, sich selbst und ihr eigenes Bewegen auf dem geforderten Abstraktionsniveau zu reflektieren als auch jene, die nicht über die stillschweigend kolportierten Bewegungs-Fähigkeiten verfügen (vgl. Giese & Sauerbier 2018).

Literatur

- Ahrbeck, B. & Rauh, B. (Hrsg.) (2004): Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein. Stuttgart.
- Andreasson, J. & Johansson, T. (2014): The Fitness Revolution. Historical Transformations in the Global Gym and Fitness Culture. In: Sport Science Review 23 (3-4), 91-112.
- Aschebrock, H. (2013): Vom Sportartenprogramm zur Kompetenzorientierung – zum Wandel curricularer Leitideen. In: Aschebrock, H. & Stibbe, G. (Hrsg.): Didaktische Konzepte für den Schulsport. Aachen, 53-78.
- Block, M. E., Giese, M. & Ruin, S. (2017): Inklusiver Sportunterricht – eine internationale Standortbestimmung. In: Sonderpädagogische Förderung heute 62 (3), 233-243.
- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen, In: Zeitschrift für Inklusion, H. 2.

- Buhren, C. G., Meier, S. & Ruin, S. (2016): Zum Stand der erziehungswissenschaftlichen Lehrplanforschung. In: Kölner Sportdidaktik (Hrsg.): Lehrplanforschung. Analysen und Befunde. Aachen, 18-41.
- Duncan, M. C. (1994): The Politics of women's body images and practices: Foucault, the panopticon, and shape magazine. In: *Journal of Sport & Social Issues* 18 (1), 48-65.
- Ehni, H. W. (1977): Sport und Schulsport. Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis. Schorndorf.
- Foucault, M. (2003): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit, Band 1. 14. Aufl. Frankfurt am Main.
- Giese, M. (i. Dr.): Skizzen zur kulturanthropologischen Begründung einer inklusiven (Fach-)Didaktik. Habilitationsschrift der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Giese, M. (2016a): Inklusive Fachdidaktik Sport – eine Candide im Spiegel der Disability Studies. In: *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung* 4 (2), 85-102.
- Giese, M. (2016b): Inklusive Sportpädagogik. Kritische Überlegungen zu einer anthropologischen Fundierung. In: *Sportwissenschaft* 46 (2), 102-109.
- Giese, M. (2016c): Inklusiver Sportunterricht im Spiegel der Behindertenpädagogik. In: Ruin, S., Meier, S., Leineweber, H., Klein, D. & Buhren, C. G. (Hrsg.): *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen*. Weinheim, 29-39.
- Giese, M. & Ruin, S. (2018): Forgotten bodies – an examination of physical education from the perspective of ableism. In: *Sport in Society* 21 (1), 152-165.
- Giese, M. & Sauerbier, E. (2018): Scheitern an der Norm. Ableistische und autoethnographische Reflexionen zum sportpädagogischen Umgang mit Körperbehinderungen. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 87 (4), 276-288.
- Giese, M. & Weigelt, L. (Hrsg.) (2015): *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis*. Aachen.
- Giese, M. & Weigelt, L. (Hrsg.) (2017): *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte*. Aachen.
- Grupe, O. (1993): Olympisches Menschenbild und olympische Erziehung. In: Prohl, R. (Hrsg.): *Facetten der Sportpädagogik: Beiträge zur pädagogischen Diskussion des Sports*. Schorndorf, 31-38.
- Krüger, M. (Hrsg.) (2003): *Menschenbilder im Sport*. Schorndorf.
- Kurz, D. (1993): *Leibeserziehung und Schulsport in der Bundesrepublik Deutschland. Epochen einer Fachdidaktik*. Bielefeld.
- Meier, S., Haut, J. & Ruin, S. (2016): Leistung als Selbstverständlichkeit? Eine kritische Reflexion divergierender Leistungsverständnisse (im Sport) vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses. In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 3.
- Meier, S. & Ruin, S. (2018): Das Leistungsprinzip im Sportunterricht. Auf der Suche nach einer zeitgemässen Auslegung. In: *Sportunterricht* 67 (5), 197-202.
- Moser, V. & Horster, D. (Hrsg.) (2012): *Ethik in der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung*. Stuttgart.
- Pfahl, L. & Köbsell, S. (2014): Was sind eigentlich Disability Studies? Wechselspiel von Beeinträchtigung und Barrieren. In: *Forschung & Lehre* (7), 554-555.
- Prohl, R. (2010): *Grundriss der Sportpädagogik*. 3. Aufl. Wiebelsheim.
- Ruin, S. (2014): Fitter, gesünder, arbeitsfähiger – Die Verengung des Körperbildes in Sportlehrplänen im Zuge der Kompetenzorientierung. In: *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung* 2 (2), 77-92.
- Ruin, S. (2015): *Körperbilder in Schulsportkonzepten. Eine körpersoziologische Untersuchung*. Berlin.
- Ruin, S. (2017): Vielfältige Körper? In: *German Journal of Exercise and Sport Research* 47 (3), 221-231.

- Ruin, S. & Giese, M. (2018): (Im-)Perfekte Körper. Ableistische Analysen zu körperbezogenen Normalitätsidealen in der Sportpädagogik, In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 87 (3), 185-190.
- Ruin, S., Meier, S., Leineweber, H., Klein, D. & Buhren, C. G. (Hrsg.) (2016): Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen. Weinheim.
- Ruin, S. & Stibbe, G. (2016): Erziehender Sportunterricht und kompetenzorientierte Lehrpläne, In: Sportunterricht, 65, Sonderheft: Didaktik des Schulsports, 147-153.
- Schwieb, J. & Erhorn, J. (2015): Trendsport. In: Schmidt, W., Neuber, N., Rauschenbach, T., Brandl-Bredenbeck, H. P., Süßenbach, J. & Breuer, C. (Hrsg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf, 179-200.
- Söll, W. (2000): Das Sportartenkonzept in Vergangenheit und Gegenwart, In: Sportunterricht 49 (1), 4-8.
- Stibbe, G. (2013): Zum Spektrum sportdidaktischer Positionen – ein konzeptioneller Trendbericht. In: Aschebrock, H. & Stibbe, G. (Hrsg.): Didaktische Konzepte für den Schulsport. Aachen, 19-52.
- Stibbe, G. (2016): Einführung. In: Kölner Sportdidaktik (Hrsg.): Lehrplanforschung. Analysen und Befunde. Aachen, 10-17.
- Stibbe, G. & Aschebrock, H. (2007): Lehrpläne Sport. Grundzüge der sportdidaktischen Lehrplanforschung. Baltmannsweiler.
- Stinkes, U. (2008): Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen. In: Fornefeld, B. (Hrsg.): Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München, 82-107.
- Thiele, J. (2008): „Aufklärung, was sonst?“ Zur Zukunft der Schulsportentwicklung vor dem Hintergrund neoliberaler Vereinnahmungen des Bildungssystems, In: Spectrum der Sportwissenschaften 20 (2), 59-74.
- Tiemann, H. (2012): Vielfalt im Sportunterricht – Herausforderungen und Bereicherung, In: Sportunterricht 61 (6), 168-172.
- Weiler, I. (2003): Der griechische Athlet – Modell eines zeitlosen männlichen Menschenbildes? Bemerkungen zur antiken Physiognomik und ihrer Rezeptionsgeschichte. In: Krüger, M. (Hrsg.): Menschenbilder im Sport. Schorndorf, 51-83.

Julia Heusner, Rita Bretschneider und Saskia Schuppener

„Es passiert viel und niemand bekommt es mit...“¹ – Zur Exklusion in Institutionen der sogenannten Behindertenhilfe: Autonomieverlust und Freiheitsentzug

Abstract

Freiheitsentziehende bzw. -einschränkende Maßnahmen (FeM) stellen massive Formen des Eingriffs in Grund- und Persönlichkeitsrechte eines jeden Menschen dar (vgl. z.B. Deutscher Ethikrat 2017, o.S.). In diesem Beitrag wird ein erster Problemaufriss hinsichtlich institutionell bedingten Autonomieverlusts und der Einschränkung von Freiheit vorgenommen.

1 „Hilfe und Gewalt geben ein Ganzes. Und das Ganze muss verändert werden“² – Autonomieverlust und Freiheitsentzug in Institutionen der Behindertenhilfe: Ein Problemaufriss

Wirft man in Zeiten der Post-Deinstitutionalisierung einen Blick auf den Lebensbereich Wohnen, so kann festgehalten werden, dass Wandlungsprozesse in Bezug auf Groß- und Komplexeinrichtungen zwar zu verzeichnen sind (vgl. Falk 2016, 18f.). Es liegt jedoch weiterhin die Existenz „besondere[r] Wohnformen“ (Rohrman & Schädler 2011, 7) und damit zusammenhängend auch einer *bedingten Wahlfreiheit* des Lebens- bzw. Wohnorts vor (vgl. z.B. Römisch 2011, 34; Rohrman & Schädler 2011, 6f.). Oftmals unausgesprochen bleibt, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung mitunter „stationäre [...] Hilfebedarf[e]“ (Rohrman & Schädler 2011, 8) auferlegt werden. Dies zieht häufig die Zuschreibung einer „erforderliche[n] Betreuungsintensität“ (Rohrman & Schädler 2011, 8) nach sich. Den Organisationsrahmen von stationären Wohnkontexten bildet die sogenannte Behindertenhilfe (vgl. Neuer-Miebach 2005, 138 zit. nach Kahle 2013, 3), welche sich selbst als ein Zusammenschluss unterschiedlichster Unterstützungsmöglichkeiten mit dem Ziel der Autonomie- und Teilhabesiche-

1 Bayerischer Rundfunk 2016, 15:50-16:15

2 Brecht 1976a, 599

zung sowie Reduktion von Diskriminierung und Ausschluss definiert (vgl. z.B. Kahle 2013, 1). Es lassen sich jedoch starke Kontroversen zwischen diesen selbstaufgelegten Bestrebungen und der tatsächlichen Praxis in neoliberalen kapitalistischen Gesellschaftsstrukturen verzeichnen. Sowohl Kreamer (2017, 280ff.) als auch Römisch (2011, 26) im Rekurs auf Cloerkes und Felkendorf (2007) stellen heraus, dass das sogenannte Behindertenhilfesystem nicht ausschließlich zur Überwindung von Differenzkategorisierungen beiträgt, sondern vielmehr durch seine innewohnende Systemlogik die „gesellschaftliche[...] Konstruktion von Behinderung und [damit verbundene aktuell bestehende] [...] gesellschaftliche Reaktion[smechanismen]“ (Cloerkes & Felkendorf 2007, 40 zit. nach Römisch 2011, 26) weiter aufrechterhält.

Stationäre Wohnkontexte werden somit als Institutionen konstruiert, in denen besagte Personenkreise am besten versorgt und betreut werden können (vgl. Römisch 2011, 27). Sie befinden sich in einem widersprüchlichen Selbstverständnis zwischen Orten der Teilhabe bzw. Teilhabesicherung und „Agentur[en] der gesellschaftlichen Normalisierung“ (Crain 2013, 254) und Anpassung. Damit einhergehend können sowohl Momente der Selbst- und Mitbestimmung, aber auch gleichsam Momente von Fremdbestimmung, Macht und Gewalt sowie Kontrolle, Zwang und Freiheitsentzug verzeichnet werden (vgl. z.B. Schäper 2015, 83f.; Peters 2016, 178; Trescher 2017, 17).

Im deutschsprachigen Raum liegt derzeit keine einheitliche Begriffsdefinition für Maßnahmen vor, die Autonomie und Freiheiten einschränken, was den ohnehin schon sehr tabuisierten und undurchsichtigen Diskurs zusätzlich erschwert (vgl. Köpke u.a. 2015, 21). Vielfach wird sich auf aktuell vorliegende Legaldefinitionen bezogen (vgl. Art. 104 Abs. 1/2, GG; § 1906, BGB; § 1631b, BGB).

Die juristischen Kategorien verbindet, dass sie sich primär auf den Entzug bzw. die Ein- oder Beschränkung von (*Fort-*)*Bewegungsfreiheit* beziehen (vgl. Köpke u.a. 2015, 56). Es werden zudem primär *personenbezogene Gründe*, wie der Schutz vor Selbst- und Fremdgefährdung und die Sicherung des Wohlergehens für die Anwendung von freiheitsentziehenden Maßnahmen definiert (vgl. Köpke u.a. 2015, 58; § 1631b Abs. 1, BGB; § 1906 Abs. 1, BGB). Ein *personenbezogener Begründungsdiskurs*, so wie er sich u.a. in den Legaldefinitionen findet, ist sehr einseitig und denkt die Beziehung zwischen den sich verhaltenden Subjekten (= Betreuende und Betreute) und den vorliegenden strukturellen und gesellschaftlichen Kontexten und Bedingungen nicht mit. Gerade diese Kontextbedingungen besitzen jedoch einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf den Vollzug freiheitseinschränkender Maßnahmen (vgl. z.B. Hofinger u.a. 2007, 17). Hierbei spielen sowohl innerinstitutionelle Bedingungen (z.B. die vorliegenden Organisationsstrukturen, die Ausgestaltung des Wohnraums, Personalmangel), als auch außerinstitutionelle Einflüsse (z.B. politische Rahmenbedingungen, Einstellungen und Haltungen) eine Rolle und führen zu Eingriffen in die Entfaltung der

persönlichen Freiheit, die sich mit Blick auf die im ersten Abschnitt dargelegten Kontroversen vermuten lassen (vgl. z.B. Hofinger u.a. 2007, 17; Gsenger 2009, o.S.).

Sönnichsen (2017, 1) und Rohrmann (2017, 1) problematisieren weiterhin die Rechtfertigung von FeM zur *Ermöglichung von Wohlergehen*. Für Rohrmann (2017, 1) und Sönnichsen (2017, 1) schließen sich Wohl bzw. Wohlergehen und Freiheitsbeschränkung kategorisch aus, da die Anwendung besagter Maßnahmen immer mit Momenten des Zwangs und der „Überwindung des Willens der Betroffenen“ (Rohrmann 2017, 1) einhergehen. Die Entscheidung für die Anwendung einer FeM erfolgt dementsprechend nicht basierend auf dem primären Willen der davon betroffenen Person, sondern wird vielmehr im *vermeintlichen Sinne* für sie entschieden (vgl. Rohrmann 2017, 1f.). Im Kontext der Anwendung von FeM erfolgt oftmals eine fremdgesetzte intersubjektive Konstruktion von Wohl bzw. Wohlergehen (vgl. Pella & Bell 2017, 2). Durch die Verwendung einer Argumentationslogik, innerhalb welcher primär der Schutz des Wohlergehens postuliert wird, wird ein „scheinbar unhinterfragbare[r] höhere[r] Zweck“ (Pella & Bell 2017, 2) definiert. „Die Gefahr [...] liegt gerade darin, dass [...] [die Anwendung von FeM] von den Ausübenden weniger hinterfragt und reflektiert wird, weil der Zweck ihn zu rechtfertigen scheint“ (Pella & Bell 2017, 2).

Aufgrund der dargelegten Problematiken des derzeit bestehenden Begriffsdiskurses soll neben gängig genannten rechtlichen Definitionen – wie beispielsweise die Anwendung körpernaher Formen von FeM (z.B. Fixierung, Pflegeoveralls) und körperferner mechanischer bzw. baulicher Maßnahmen (z.B. Unterbringung in geschlossenen Bereichen, Time-Out-Räume) sowie medikamentöse Sedierung (vgl. z.B. Seidel 2013, 5) zum Zweck der Verhinderung der Fortbewegung – die Diskussion um weitere Einschränkungen der Autonomie, die in der Eigenlogik institutioneller Wohnkontexte für Menschen mit s.g. geistiger Behinderung vermutet werden können, erweitert werden. Aus Mangel an wirklichen Begriffsalternativen wird der Terminus freiheitseinschränkende Maßnahmen (FeM) als Sammel- bzw. derzeitiger Arbeitsbegriff jedoch weiterhin verwendet.

Häufig werden „Eingriff[e] in die alltäglichen Handlungs- und Autonomiespielräume“ (Clark 2018, 63) nicht als FeM verstanden, obwohl die vorliegenden institutionellen Bedingungen Einschränkungen der Entscheidungs-, Meinungs- und Handlungsfreiheit sowie der Privatsphäre nach sich ziehen können und damit auch als Maßnahmen der Freiheits- und Autonomie-/Teilhabe einschränkung erlebt und verstanden werden können (vgl. Lederer 2005, 26; Rohrmann 2012, 110f.; Trescher 2017, 23). Allein die örtliche Lage einer Wohneinrichtung kann zu einer Teilhabe einschränkung führen. Häufig ist zudem eine Unterbringung in stationären Wohnsettings grundlegend mit Fremdentscheidungen verknüpft (vgl. Seifert 2006, 379). Mechanismen der einrichtungsorientierten Gestaltungen des Wohnraumes können die Nichtbeteiligung von Bewohner*innen bei der

bspw. Auswahl und Anstellung von Mitarbeiter*innen, bei der Zusammensetzung der Wohngruppe sowie der Auswahl des/der Zimmermitbewohner*in nach sich ziehen (vgl. z.B. Blandow 2012, 359; Trescher 2017, 23). Der Alltag ist häufig fremdbestimmt und funktioniert nach klaren Regeln und Abläufen, die mitunter stärker den reibungslosen Heimabläufen als den dort wohnenden Subjekten selbst verpflichtet sind (vgl. z.B. Rohrman 2012, 110). So betrachtet, zeigt sich der Alltag von Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung in Einrichtungen der Behindertenhilfe gezeichnet von der routinemäßigen Anwendung von Autonomie- und auch Freiheitseinschränkungen. Dies (und gerade auch die Genehmigung und Etablierung einer freiheitsentziehenden Maßnahme) führt vielfach zu deren *automatisierter Anwendung* und blockiert dabei oft die Wahrnehmung und Suche von alternativen Umgangsweisen (vgl. Timm 2013, 15).

Ebenso lassen sich Beziehungsasymmetrien und -abhängigkeiten im alltäglichen Miteinander aufzeigen, die zwangsläufig Strukturen der Macht und Unfreiheit implizieren und zum Erleben von Machtmissbrauch führen können (vgl. z.B. Kremsner 2017, 71). Dadurch kann eine dichotome Konstruktion zwischen Betreuenden und zu Betreuten mit festen Rollenbildern und unterschiedlichen Handlungsspielräumen erfolgen. Betreuer*innen werden beispielsweise als Expert*innen für das Leben der Menschen mit Behinderung konstruiert und können dadurch sehr wirkmächtig den Alltag prägen (vgl. Doll 2016, 206). Sie besitzen häufig die Entscheidungsmacht für Maßnahmen, die Wohlergehen fördern sollen, sie sind für das Einhalten von Regeln zuständig und entscheiden, zu welchen Informationen Bewohner*innen Zugang erhalten. Menschen, die als geistig behindert gelten, sind daher oftmals nicht umfassend über ihre Rechte und Möglichkeiten aufgeklärt. Ebenso lassen sich im Alltag, gerade wenn es um herausfordernde Verhaltensweisen geht, beispielsweise Stufen- und Tokenpläne finden (vgl. Peters 2016, 176). Schwabe (2011, 9) weist auf die Gefahr hin, dass bei solchen regelbasierten Festlegungen, die individuellen Bedarfe und Entwicklungsstände der jeweiligen Subjekte nicht umfassend mitgedacht werden. In Ergänzung dazu merkt Doll (2016, 207) kritisch an, dass innerhalb eines so organisierten Wohn- und Lebensumfeldes oftmals das (implizite) „Ziel [einer] maximalen Anpassung des Individuums an die Umgebung“ (Doll 2016, 207) mitschwingt.

2 „Was gewöhnlich ist, findet unerklärlich“³ – Versuch eines Fazits

Die dargelegte begriffliche Auseinandersetzung hat ein breites Spektrum an FeM in der institutionellen Alltagsrealität im Kontext der s.g. Behindertenhilfe aufgezeigt – besonders, wenn man ein skizziertes weites Verständnis von FeM zugrunde legt. Die Einschränkung *verschiedener persönlicher Freiheiten* mitzudenken, erscheint aus unserer Sicht besonders wichtig, da die Gefahr besteht, viele Maßnahmen der Autonomieeinschränkung bei Menschen, die als geistig behindert adressiert werden, nicht als solche wahrzunehmen, einzustufen und damit in der Diskussions-, Reflexions- und Reduktionswürdigkeit zu negieren. Bislang besteht kaum ein offener Dialog über das Thema FeM, was eine zwangsläufige Tabuisierung und Verstetigung selbiger nach sich zieht.

Die Anwendung von FeM ist stets mit einem *Grunddilemma im Kontext pädagogischen Handelns* verbunden: Der Auftrag des Schutzes der Persönlichkeitsrechte steht dem Schutz vor körperlicher Unversehrtheit (vgl. Schlaffer 1999, 44) gegenüber. Es besteht eine *gewachsene Paradoxie* darin, dass Wohlergehensförderung durch Einschränkung des Wohlergehens (vgl. Schweiger & Graf 2018, 44ff.) legitimiert und praktiziert wird. Damit zusammenhängend liegt eine weitere Herausforderung in der Frage nach der *Vereinbarkeit von Autonomieförderung und Fürsorge* vor. „Für Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung, für die ein Leben in Abhängigkeit die Lebensrealität darstellt, kann jedoch eine unreflektierte fürsorgende Haltung ebenso wie eine unreflektierte Überhöhung der Begriffe Selbstbestimmung und Autonomie, große Gefahren bergen“ (Falkenstörfer 2018, 177). Es drängt sich im Zuge dessen die bereits von Falkenstörfer (2018) aufgegriffene Frage auf, wie „die Vorstellung eines autonomen und selbstbestimmten Menschen mit dem eines von Fürsorge abhängigen Menschen zu vereinbaren [ist], ohne dass es sich dabei um eine *fremdbestimmte und paternalistische Belagerung* handelt?“ (Falkenstörfer 2018, 176). In Bezug auf die Anwendung von FeM und die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen bedeutet dies, dass die Dimensionen von Autonomie/Selbstbestimmung sowie Angewiesenheit/Abhängigkeit/Fürsorge reflektiert und neu verhandelt werden müssen (vgl. Falkenstörfer 2018, 177f.).

Die Bedeutung dieses Reflexionsanspruches stellt sich selbsterklärend für institutionalisierte Lebenskontexte von Menschen mit Behinderungserfahrungen als unabdingbar dar und muss einer voraussetzungslosen Orientierung an der Menschenwürde sowie dem Grundverständnis menschlicher Imperfektion entsprechen. Wichtig erscheint zudem, Möglichkeiten der Befähigung und der selbstbestimmteren Eingebundenheit der Hauptpersonen in den Prozess des Findens von Lösungen/Alternativen im Umgang mit herausfordernden Situationen

3 Brecht 1967b, 822

mitzudenken. Auch die nicht eindeutige Differenzierung zwischen (illegaler) Gewalt und (legalisiertem) Zwang trägt zu einer Diffusität bei, welche nicht nur theoretisch, sondern eben auch und besonders in der Alltagsrealität FeM-erfahrener Kinder, Jugendlicher und Erwachsener mit Behinderungserfahrungen zum Ausdruck kommt: FeM haben alle den Moment des Zwangs inne und implizieren damit auch das Risiko eines fließenden Übergangs zur Gewaltanwendung (vgl. Lindenberg 2015, 38).

Eine Forschung zur Sicht von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen, *die als behindert adressiert werden*, ist im deutschsprachigen Raum nach wie vor *vakant* (vgl. Timm 2013, 16). Ebenso lassen sich international nur wenige Studien finden, welche diese Thematik in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungserfahrungen aufgreifen. Der internationale Forschungsstand konzentriert sich auf die Befragung von erwachsenen Menschen mit s.g. geistiger Behinderung (vgl. Menon u.a. 2012, 62). Speziell den direkten und indirekten Erfahrungen mit der Anwendung von FeM bei Kindern und Jugendlichen mit s.g. geistiger Behinderung möchte sich das mehrperspektivische Projekt *„Umgang mit herausforderndem Verhalten im Kontext stationärer Einrichtungen der Behindertenhilfe – Freiheitsbeschränkende und freiheitsentziehende Maßnahmen (FeM) aus Sicht von Kindern & Jugendlichen, Eltern/Erziehungsberechtigten und Mitarbeiter*innen“* (FeM_SiKuM) an der Universität Leipzig unter Leitung von Saskia Schuppener widmen.

Abschließend lässt sich bilanzieren, dass es bislang an vielfältigen Forschungserkenntnissen und auch Theoriediskursen zu den Verbindungslinien von Freiheit, Freiheitsentzug, Autonomie, Selbstbestimmung, Partizipation, Wohltätigkeit, Wohlbefinden und Fürsorge mangelt, um die nach wie vor bestehende institutionalisierte Praxis der s.g. Behindertenhilfe sensibel auf Risiken der Freiheitseinschränkung und ihrer zumeist nicht sichtbaren, aber u.U. traumatischen Konsequenzen aufmerksam zu machen.

Literatur

- Bayerischer Rundfunk (2016): Dokumentation Blackbox Heim – Behinderte Kinder hinter verschlossenen Türen vom 12.10.2016, Online unter: <https://www.ardmediathek.de/tv/Kontrovers/Blackbox-Heim-Behinderte-Kinder-hinter/BR-Fernsehen/Video?bcastId=14913688&documentId=34562882> (Abrufdatum: 27.08.2018).
- Blandow, J. (2014): Heimerziehung. In: G. Feuser, B. Herz & W. Jantzen (Hrsg.): Emotionen und Persönlichkeit. Stuttgart: Kohlhammer, 358-362.
- Brecht, B. (1976a): Das Badener Lehrstück vom Einverständnis. In: Brecht, B., Gesammelte Werke 2, Stücke 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 587-612.
- Brecht, B. (1976b): Die Ausnahme und die Regel. In: Brecht, B., Gesammelte Werke 2, Stücke 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 791-822.
- Clark, Z. (2018): No Excuses – Über das Verhältnis von Strafen und verzeihenden Care-Beziehungen in der Heimerziehung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 13 (1), 55-68.

- Crain, F. (2013): Vorwärts zurück zur „totalen Institution“? In: B. Herz (Hrsg.): Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deutscher Ethikrat (2017): Wohltätiger Zwang in der Pflege und Behindertenhilfe. Online unter: <https://www.ethikrat.org/anhoerungen/wohlttaetiger-zwang-in-der-pflege-und-behindertenhilfe/> (Abrufdatum: 25.08.2018).
- Doll, A. (2016): Verhaltenstherapeutische Elemente in den stationären HzE? In: Forum Erziehungshilfe 22 (4), 204-207.
- Falk, W. (2016): Deinstitutionalisieren durch organisationalen Wandel. Selbstbestimmung und Teilhabe behinderter Menschen als Herausforderung für Veränderungsprozesse in Organisationen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Falkenstörfer, Sophia (2018): Fürsorge: Alltag in der Praxis – ein blinder Fleck in der Theorie. In: Lamers, W. (Hrsg.): Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag, Arbeit und Kultur. Oberhausen: Athena.
- Gsenger, M. (2009): Alternativen zur Freiheitsbeschränkung in Behinderteneinrichtungen aus Sicht von sonder- und heilpädagogischen Sachverständigen. Diplomarbeit. Leopold-Franzens-Universität, Innsbruck. Bildungswissenschaftliche Fakultät. Online unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/gsenger-freiheitsbeschaerung-dipl.html> (Abrufdatum: 11.09.2018).
- Hofinger, V.; Kreissl, R.; Pelikan, Ch.; Pilgram, A. (2007): Zur Implementation des Heimaufenthalts-gesetzes – Effekte von Rechtsschutz auf die Kultur der Pflege. Studie aus Mitteln des Jubiläums-fonds der Österreichischen Nationalbank des Bundesministeriums für Justiz des Bundesministe-riums für Gesundheit, Familie und Jugend. Wien: Institut für Rechts- und Kriminalsoziologie.
- Kahle, U. (2013): Inklusion: Transformationsprozesse in der stationären Behindertenhilfe – Bestands-aufnahme und Perspektiven. Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies“. Universität Hamburg, 01.07.2013. Online unter: http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/kahle_01072013.pdf (Abrufdatum: 14.08.2018).
- Köpke, S.; Möhler, R.; Abraham, J.; Henkel, A.; Kupfer R.; Meyer, G. (2015): Leitlinie FEM – Evidenz-basierte Praxisleitlinie. Vermeidung von freiheitseinschränkenden Maßnahmen in der beruflichen Altenpflege. 1. Aktualisierung 2015, 2. Aufl.. Universität zu Lübeck & Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Online unter http://www.leitlinie-fem.de/download/LL_FEM_2015_Auflage-2.pdf (Abrufdatum: 14.08.2018).
- Kremsner, G. (2017): Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lederer, M. (2005): Freiheitsbeschränkungen in Einrichtungen für Menschen mit Behinderung – Erfahrungen, Bedeutung, Wandel. In: Österreichisches Komitee für Soziale Arbeit (Hrsg.): Do-kumentation. „Freiheitsbeschränkungen“ bei Personen mit einer geistigen Behinderung und/ oder einer psychischen Erkrankung. Fachtagung des Österreichischen Komitees für Soziale Arbeit. Salz-burg, 16. Juni 2005. Wien, 23-33. Online unter: http://www.oeksa.at/files/publikationen/OEK-SA_2005_freiheit.pdf (Abrufdatum: 27.08.2018)
- Lindenberg, M. (2015): Gibt es Gewalt in der stationären Heimerziehung? Oder kommt es nur darauf an, wer darüber spricht? Überlegungen zur moralisch eingefärbten fachlichen Kommunikation über verhaltensorientierte Instrumente in der Heimerziehung. In: Beiträge zur Theorie und Praxis der Jugendhilfe 12, 36-47.
- Lindmeier, C. (1999): Selbstbestimmung als Orientierungsprinzip der Erziehung und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung – kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Die Neue Sonderschule, 3, H. 44, 209-244.

- Menon, K.; Baburaj, R. & Bernard, S. (2012): Use of restraint for the management of challenging behaviour in children with intellectual disabilities. In: *Advances in Mental Health & Intellectual Disabilities*, 6 (2), 62–75.
- Pella, J. & Bell, B. (2017): Anhörung „Wohltätiger Zwang“ in der Pflege und Behindertenhilfe vom 19. Mai 2017. Online unter: <https://www.ethikrat.org/fileadmin/PDF-Dateien/Veranstaltungen/anhoerung-19-05-2017-fragenkatalog-pella-bell.pdf> (Abrufdatum: 29.07.2017).
- Peters, F. (2016): Geschlossene Unterbringung in der Kinder- und Jugendhilfe – eine unendliche Geschichte. In: *Prävention und Intervention, Kindesmißhandlung und Vernachlässigung*, 19 (2), 170-183.
- Rohrmann, A. & Schädler, J. (2011): Schwerter zu Pflugscharen? Zur Konversion von Großeinrichtungen für Menschen mit Behinderungen im Zusammenhang der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. In: *Behindertenpädagogik (BHP)* 50 (3), 1-18. Online unter: http://www.uni-siegen.de/zpe/aktuelles/bhp_rohrmann_schaedler_3-2011.pdf (Abrufdatum: 14.08.2018).
- Rohrmann, E. (2012): Behinderung und Gesellschaft – die Lebenssituation behinderter Menschen in Deutschland im Spannungsfeld zwischen selbstbestimmter Teilhabe und Menschenrechtsverletzung. In: J.-P. Ernst, D. Groß, M. Kehl & M. Thal (Hrsg.): *Medizin – Zwang – Gesellschaft*. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, 91-118.
- Rohrmann, E. (2017): Anhörung „Wohltätiger Zwang“ in der Pflege und Behindertenhilfe vom 19. Mai 2017. Online unter: <https://www.ethikrat.org/fileadmin/PDF-Dateien/Veranstaltungen/anhoerung-19-05-2017-fragenkatalog-rohrmann.pdf> (Abrufdatum: 01.08.2017).
- Römisch, K. (2011): Entwicklung weiblicher Lebensentwürfe unter Bedingungen geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäper, S. (2015): Vom Verschwinden der Inklusionsverlierer. Gouvernementalitätstheoretische Einblicke in die unsichtbaren Hinterhöfe eines Diskurses. In: *Jahrbuch für Pädagogik: Inklusion als Ideologie*: Frankfurt am Main, 77-89.
- Schlaffer, P. (1999): Heime und Zwang: Neue Möglichkeiten im Sachwalterrecht? In: P. Schlaffer (Hrsg.): *Im rechtsfreien Raum... Freiheitsbeschränkungen in Behinderteneinrichtungen, Alten- und Pflegeheimen. Erfahrungen und Beobachtungen der Sachwalter des Vereins für Sachwalterschaft und Patientenanwaltschaft. Verein für Sachwalterschaft und Patientenanwaltschaft*. Wien, 43-46. Online unter: https://www.vernetzungsnetz.at/fileadmin/user_upload/1_SERVICE_Publicationen/Im_rechtsfreien_Raum_02.pdf. (Abrufdatum: 05.09.2018).
- Schwabe, M. (2011): Kann es ambivalenzfreie Erziehungshilfen geben jenseits von Kontrolle und Zwang? In: *Unsere Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik* 63 (1), 9-16.
- Schweiger, G. & Graf, G. (2018): Körperstrafen als moralisches Übel. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 13 (1), 39-53.
- Seidel, M. (2013): Freiheitsentziehende Maßnahmen und geschlossene Unterbringung in der Behindertenhilfe – eine Einführung. In: M. Seidel & K. Hoffmann (Hrsg.): *Freiheitseinschränkende Maßnahmen und geschlossene Unterbringung in der Behindertenhilfe – eine kritische Bestandsaufnahme. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGB am 9.11.2012 in Kassel. Deutsche Gesellschaft für seelische Gesundheit bei Menschen mit geistiger Behinderung e.V. Berlin: Eigenverlag der DGSGB (Materialien der DGSGB, Bd. 29)*, 5-10.
- Seifert, M. (2006): Pädagogik im Bereich des Wohnens. In: E. Willenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.): *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, 376-393.
- Sönnichsen, A. (2017): Anhörung „Wohltätiger Zwang“ in der Pflege und der Behindertenhilfe vom 19. Mai 2017. Online unter: <https://www.ethikrat.org/fileadmin/PDF-Dateien/Veranstaltungen/anhoerung-19-05-2017-fragenkatalog-soennichsen.pdf> (Abrufdatum: 04.08.2017).

- Timm, L. (2013). Freiheitsentziehende Maßnahmen und geschlossene Unterbringung in der Behindertenhilfe Erfahrungen und kritische Anmerkungen aus der Sicht eines Vereinsbetreuers: M. Seidel & K. Hoffmann (Hrsg.): Freiheitseinschränkende Maßnahmen und geschlossene Unterbringung in der Behindertenhilfe – eine kritische Bestandsaufnahme. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGb am 9.11.2012 in Kassel. Deutsche Gesellschaft für seelische Gesundheit bei Menschen mit geistiger Behinderung e.V. Berlin: Eigenverlag der DGSGb (Materialien der DGSGb, Bd. 29), 11-17.
- Trescher, H. (2017): Behinderung als Praxis. Biographische Zugänge zu Lebensentwürfen von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘. Bielefeld: Transcript.

Michelle Proyer

„Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten ins Kröpfchen“ – Von willkürlichen Demarkationen, Grenzziehungen und Zuordnungen in der Integration/Inklusion

Abstract

Dieser Beitrag skizziert Überlegungen zu *Borders and Borderlands in Education*. Globale Migrationsbewegungen haben Auswirkungen auf Integration/Inklusion. Neue Bedeutungsdimensionen finden Eingang in den (Bildungs-)Diskurs bzw. beleben diesen neu. Diese Entwicklungen sollen entlang geographischer, gedachter und zeitlicher Übergänge von ‚Willkommenskultur‘ bis hin zu Abschiebepolitik kontextualisiert werden. Fraglich ist, welche Auswirkungen, Willkür in den Zuschreibungen *Außenstehender, v.a. Personen mit Behinderung und/oder Fluchthintergrund, haben. Grenzziehungen zwischen dem Dazugehören oder eben nicht basieren häufig auf sich nur marginal unterscheidenden Kriterien und Zuordnungsprozesse verlaufen intransparent.

1 Grundlegung

Nicht erst seit 2015 beschäftigt mich das Thema Integration/Inklusion im Bildungskontext¹. Dieses Jahr markiert allerdings eine Erweiterung meines Forschungsinteresses – es hat sich vertieft und verfestigt. Für mich zeichnet sich klar ab: Ein Verständnis von Inklusion abseits eines *exkludierenden* bzw. *exklusiven* Fokus auf das Thema Behinderung ist naheliegend. Eine Definition von Inklusiver Pädagogik, wie die folgende, zielt genau darauf ab: „Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschieden-

¹ Dieses Begriffspaar wird eingeführt, um anzudeuten, dass vielerorts (noch) nicht oder eben nur selten von realisierter Inklusion im Bildungskontext gesprochen werden kann.

heit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden“ (Biewer 2017, 204). Dieser Definition folgend geht es also nicht ausschließlich um eine Gruppe, sondern die Bedarfe Aller. Daraus lässt sich ein klarer Konnex zu aktuellen Fragen rund um das Thema Migration, *forced migration*² und Flucht ziehen.

Im Zuge des Ankommens zahlreicher Personen mit Fluchthintergrund wurde die Frage nach integrativen/inkluisiven Maßnahmen für diese Gruppe relevant. Innerhalb kürzester Zeit vor sehr unterschiedlichen gesellschaftlichen Stimmungen diskutiert. Die anfängliche Willkommenskultur, die den Schutz der Ankommenden über alles stellte, wich nach und nach der Frage nach dem ‚Und wie geht es jetzt weiter?‘ Es stimmt immer verwunderlich, dass hier nicht aus einem reichen Erfahrungsschatz geschöpft werden kann oder möchte. Deutschsprachige Länder sind schon lange von kultureller Diversität geprägt (vgl. Allemann-Ghionda 2013) und an sich müsste nicht von Null begonnen werden. Interessanterweise spiegelt sich in der thematischen Fokussierung einzelner Disziplinen aber das wieder, was auch in Bildungskontexten passiert: Segregation. Studien zu Diversität greifen so mitunter nur sprachliche Aspekte auf (vgl. Plutzar 2016), inklusive Ansätze fokussieren auf Behinderung und Intersektionsforschung führt diese Bereiche wieder zusammen. Diese bewusst plakative Darstellung scheint wohl überspitzt, aber veranschaulicht die Notwendigkeit ein breites Inklusionsverständnis zu thematisieren. Die Auseinandersetzung mit vielfältigen Herausforderungen im Bildungsbereich, klare Darstellung von Sachverhalten und Überlegungen zu konkreten Maßnahmen scheinen unerlässlich. Denn aktuell herrscht, wenn man dem breiten Mediendiskurs glauben möchte, eher ein negativer Trend vor, welcher Unterschiede zwischen Menschen problematisiert und diese häufig über willkürliche Merkmale und Zuschreibungen zu legitimieren sucht.

Der Beitrag gibt davon ausgehend Einblicke in konzeptionelle Überlegungen zur Instrumentalisierung des Konstrukts *Grenze* im Bildungskontext. Da es eben darauf ankommt, ob man dazugehört oder nicht, Teil sein kann oder nicht, auf der einen oder der anderen Seite steht etc. Ein geeignetes Beispiel ist die Zuteilung von Kindern zu schulischen Angeboten entlang der Kategorie Intelligenz oder Begabung: Nur für eine *begrenzte* Anzahl der Kinder stehen diese Möglichkeiten offen, sie gehören dann zu dieser Gruppe oder eben nicht. Da diese Trennung mitunter unscharf verläuft, unterschiedliche Personen unterschiedliche Kriterien zur Differenzierung anwenden und manche Kategorien Spielräume bieten, wird der Begriff *borderlands* aus der Geographie eingeführt. Das würde zum Beispiel in

2 Der Unterschied zwischen *forced migration* und Flucht wird in der Literatur unterschiedlich bewertet und mitunter gleichgesetzt. Im Sinne Fiddian-Qasimiyeh et al. (2014/2016) wird an dieser Stelle auf die Relevanz der Dreiteilung zwischen den drei Aspekten referenziert, im Verlauf des Beitrags aber auf das Thema Flucht fokussiert.

der Begabtenförderung bedeuten, dass ein Kind, obwohl sein IQ nicht gängigen Konzepten von Begabung entspricht, aufgrund besonderen Bemühens das eine oder andere Mal ein spezielles Angebot besuchen darf.

Zwei Forschungsorte dienen der Veranschaulichung der Überlegungen zum Konzept. Diese werden stellvertretend für globale Tendenzen präsentiert: Österreich als eines jener Länder, das Menschen mit Fluchthintergrund aufgenommen hat und Thailand, an dessen Grenzgebieten zu Myanmar sichtbar wird, wie *borderlands* zu einer (neuen) Heimat werden konnten, geworden sind und nach wie vor werden.

2 Grenzen, Grenzerfahrungen, Grenzgebiete und Grenzziehungen im Bildungskontext – *Borders and Borderlands in Education*

Roland Girtler, ein österreichischer Soziologe, widmete sich in zahlreichen Studien der Grenze und grenzwärtigen Forschungskontexten. Eines seiner Werke trägt bezeichnender Weise den Titel ‚Abenteuer Grenze‘. In diesem 2006 veröffentlichten Buch findet sich der Satz: „Grenze ist etwas spezifisch Menschliches.“ (11) Davon ausgehend geht er sogar soweit in Frage zu stellen, ob menschliches Leben ohne Grenzen überhaupt möglich sei.

Grenzen sind – zumindest im geographischen Sinne – klar markiert und können Orientierung geben, trennen oder unpassierbar sein. Sie trennen einen Teil von einem anderen und sind daher häufig umstritten. Oft entscheiden – wieder geographisch gesehen – wenige Meter in die eine oder andere Richtung darüber, ob man aus einer bestimmten Perspektive dazugehört oder nicht.

Abgesehen von eigentlichen Grenzübergängen und klaren Demarkationslinien können auch Gegenden beschrieben werden, die Schattierungen oder Grauzonen zulassen. So kann es beispielsweise sein, dass man bei einer Reise im Zug schon wenige Meter vor der tatsächlichen Überquerung eines Grenzüberganges vom Handybetreiber des Nachbarlandes begrüßt wird. Diese Gegenden können fluide sein. In der Geographie (z.B. Baud & van Schendel 1997) und einigen anderen Disziplinen werden diese Räume als sogenannte *borderlands*³ bezeichnet. Die vorgestellten Konzepte Grenze und Grenzgebiete – oder eben *borders and borderlands* – können auf den Diskurs zu Integration/Inklusion im Bildungsbereich übertragen werden. Im Folgenden sollen zur Veranschaulichung einige Aspekte zur Spezifizierung angeführt werden. Grenzen können vor dem Hintergrund

3 Die deutsche Übersetzung Grenzländer oder -gebiete scheint dem englischen Verständnis nur geringfügig zu entsprechen, daher wird im Folgenden dieser Begriff weiter verwendet.

spezieller Schwerpunktsetzungen betrachtet werden. Die folgende Liste dient der Übersicht:

- Geographische Grenzen:
 - Als wohl eindringlichstes Beispiel sind aktuell aus anderen Ländern eintreffende Personen, die nach einer Überquerung einer oder mehrerer physischer, geographischer Grenzen in einem anderen Land angekommen sind und dort Bildungsangebote in Anspruch nehmen oder das Anrecht haben das zu tun. Hierbei kann es sich um Fluchtbewegungen, genauso wie aus Bildungsmigration resultierenden Umstände handeln. Weiterführend kann die Konzeption der Grenze hier einen Zustand beschreiben, der sich aus einem hohen Anspruch auf diese Personen ergibt. Diese sollen innerhalb kurzer Zeit in einer anderen Sprache operieren können, sie begegnen Herausforderungen in der Alltagsgestaltung in neuer Umgebung, was zu Grenzerfahrungen im Sinne von Überlastung, *othering* Erfahrungen etc. führen kann.
 - Als – vor allem in Bezug auf das weiterführende Verständnis der Verquickung mit der Konzeption *borderlands* – relevante Sonderform sei hier auf aus politischen Gründen eingeführte, festgelegte und symbolische Grenzen oder Verstärkungen von Grenzen hingewiesen. Beispiele dafür sind Regionen mit unklarem oder umstrittenem Status wie Kurdistan oder Palästina, aber auch Grenzen, die es Personen mit Fluchthintergrund verunmöglichen sich nach Europa und innerhalb Europas bewegen (z.B. Dublin Agreement, EU-Turkey-Agreement, Errichtung eines Grenzzauns in Ungarn). Auch die Frage der Binnenflucht oder Migration, also der Bewegung innerhalb eines bzw. des eigenen Landes könnte hier von Relevanz sein.
 - Ein weiterer Aspekt, der sich wiederum auf die physische Grenzziehung bezieht, ist der vielfach referenzierte Unterschied zwischen ruralen und urbanen Gegenden.
- Angenommene, zugeschriebene und gedachte Grenzen:

Grenzen resultieren aber auch aus Zuordnungen, die bestimmte Personen oder Personengruppen, vor allem Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext, erfahren: Die unterschiedlichen Schulformen Sonder- oder Förderschulen, Regelschulen und inklusiven Schulen veranschaulichen dies besonders gut. Kinder mit Behinderungen erfahren entlang einer Grenzziehung, also der Zuschreibung eines speziellen Förderbedarfs, einen Ausschluss von bestimmten oder die Kanalisierung auf ausgewählte Angebote. Dasselbe gilt auch für die segregierende Maßnahmen, die einen Spracherwerb zum Ziel haben (z.B. Deutschförderklassen). In diesen Kontext fallen auch Vorannahmen oder Vorurteile, die gegenüber bestimmten Gruppen bestehen, die wiederum zu Zuordnungen und Ausschluss führen können.

Borderlands fügen sich in diese Darstellung – vor allem die letztgenannte – dahingehend ein, dass sie sich auf Situationen des Übergangs, Phasen der Unklarheit, Uneinheitlichkeit und Intransparenz beziehen. Diese können sich darauf beziehen, dass Personen, die von einem Land in ein anderes fliehen mit einer neuen Sprache konfrontiert sind und Zeit benötigen, um sich in Systeme einzufinden bzw. umgekehrt (hier soll keineswegs der Eindruck entstehen, dass Assimilationstendenzen zu begrüßen sind). Zuschreibungen, die aufgrund unterschiedlicher kultureller Praktiken etc. entstehen, sind genauso relevant für diese Kategorie wie Zuschreibungen im Bereich Behinderung. Auch Gender ist ein gutes Beispiel: eine Reduzierung auf ein binäres Verständnis – weiblich und männlich – kann zu Grenzziehungen führen. Sobald sich aufgrund biologischer oder identitätsbezogener Gegebenheiten eine weitere Facette ergibt, könnte der Komplex der *boderlands* zum Einsatz kommen.

Die hier präsentierten Überlegungen können unter dem Konzept *Borders and Borderlands in Education* zusammengeführt und weiterbearbeitet werden. Zusammenfassend kann aus den bisherigen Darstellungen folgende Gliederungen der Überlegungen vorgeschlagen werden. Das Konzept kann bisher in zumindest drei Bereiche untergliedert werden und strahlt von dort in unterschiedliche Bildungskontexte aus:

Tab. 1: Veranschaulichung des Konzepts *Borders and Borderlands in Education*

Konzepte	1. Geographische und nationale Grenzen und <i>boderlands</i>	2. Symbolische und politisch implementierte geographische Grenzen und <i>boderlands</i>	3. Angenommene, zugeschriebene und gedachte Grenzen und <i>boderlands</i>
Beispiele zur Veranschaulichung	Grenzübergänge zwischen zwei benachbarten Ländern; Unterschied zwischen urbanen und ruralen Gegenden	Türkei – EU – Abkommen zur Verteilung von Personen mit Fluchthintergrund; Grenzzaun Ungarn	Übergänge und Wartezeiten, die sich aufgrund von Migration ergeben (z.B. Asylverfahren, Anrechnung von früheren Qualifikationen)
Ausgewählte bildungsbezogene Implikationen	Interkulturelle und transkulturelle Ansätze in der Bildungsarbeit	Möglicher Ausschluss von Bildungsangeboten	Antikategoriale, antirassistische und antidiskriminatorische Ansätze.
Ansätze Inklusiver Pädagogik			

Die obenstehende Darstellung stellt einen *state of the art* des Konzepts *Borders and Borderlands in Education* dar, Forschung dazu läuft aktuell in einem transnationalen Projekt, das sich auf Bildung für Personen mit Fluchthintergrund und/oder Behinderungen entlang der oben genannten Grenzen und grenzbezogenen Gebiete bezieht (Professionalisierung von Lehrer/innen zur Festigung inklusiver Unterrichtspraxis im Kontext von Bildung, Behinderung und Migration ProITEM: <https://kef-research.at/de/projekte/laufende-projekte/inklusive-unterrichtspraxis-proitem/>). Nachfolgend wird auf zwei Orte eingegangen, um die unterschiedlichen lokalen Gegebenheiten und mögliche Überschneidungen aufzuzeigen.

3 Thailand und Österreich: Skizzen zu transnationaler Forschung im Rahmen der *Borders and Borderlands in Education*

Im Zuge der Arbeit an meiner Dissertation zur Bildungssituation von Kindern mit Behinderungen im Großraum Bangkok ergab sich ein interessantes Phänomen. Nach zahlreichen Schulbesuchen in Sonderschulen, integrativen Klassen und inklusiven Bildungssettings in und rund um Thailands Hauptstadt konnte kein einziges Kind mit Behinderung identifiziert werden, das einen Migrations- oder Fluchthintergrund hatte. Dies verwunderte aufgrund der hohen Zahl an migrantischen Arbeitskräften und aus Burma geflohenen Personen in Thailand (vgl. IoM, o.J.). Um der Frage nachzugehen, wo sich Kinder dieser Personengruppe, die eben auch eine Behinderung haben bzw. auch ältere Personen mit Behinderungen befinden und welchen Zugang sie zu Bildungsangeboten haben, wurde die Beforschung der Grenzregionen entlang der thailändischen Staatsgrenze erdacht. Die zugrundeliegenden Überlegungen fokussieren darauf, dass erforscht werden soll, welche Rolle das Thema Flucht in der Bildungsbiographie spielt.

Im Verlauf erster Forschungsaufenthalte in den Jahren 2016 – 2018 stellte sich heraus, dass diese Frage nicht ohne die Berücksichtigung der Etappen vor oder nach der eigentlichen Fluchtbewegung beantwortet werden kann. Also wurde auch die Situation in Burma (bzw. geplanter Weise auch anderer angrenzender Länder) und jene der Weiterbewegung innerhalb Thailands von Relevanz. So haben sich vor allem rund um die eigentlichen Camps, die entlang der Grenzregionen Thailands und Burmas entstanden sind und in anderen Regionen abseits der Grenzregionen, in die Menschen abgewandert sind, kulturelle Ballungsräume der Angekommenen gebildet, die weiterführend erforscht werden sollen. Auf diese lassen sich die Definitionen der Konzeption von *Borders and Borderlands in Education* anwenden.

Zusammenfassend können folgende bisherige Aspekte als relevant erachtet werden:

- Thailand hat die UN Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge nicht unterzeichnet, was zu unterschiedlichen internationalen und nationalen Bezeichnungen der Gruppen führt. So bezieht sich Thailand auf die Gruppe jener Personen, die aus Burma geflüchtet sind eher als *People of Concern*, offiziellen Flüchtlingsstatus gibt es keinen (vgl. IoM, o.J.).
- Die Unterscheidung der unterschiedlichen Zuordnungen, auch in Anlehnung an die nationale Logik gestaltet sich nicht immer einfach, v.a., wenn es um Personen geht, die zwar in Thailand geboren sind, aber keine Staatszugehörigkeit nachweisen können.
- Bewegungen innerhalb der Camps, aus den Camps heraus oder sogar temporäre Rückkehr machen es nicht einfach die Logiken der Bildungsprovision nachvollziehen (vgl. Bowles 1998).

Parallel zu diesen Bestrebungen ergab sich durch die plötzliche Ankunft hoher Zahlen von Personen mit Fluchthintergrund in weiten Teilen Europas eine Erweiterung des Forschungsinteresses. Nicht nur regional, sondern auch in Bezug auf die zu beforschende Gruppe. Lag bis dahin das Forschungsinteresse vor allem auf der Intersektion von Flucht und Behinderung, um einen Beitrag zu dieser relevanten Forschungslücke zu liefern (z.B. Harris 2003; Baynton 2005), wurde dieses auf Fragen der Arbeit mit Schulen und (zukünftigen) Lehrpersonen erweitert. Über die Arbeit mit Studierenden des Lehramts und der Auseinandersetzung mit Fragen der (Re-)Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund (<https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/heilpaedagogik-und-inklusive-paedagogik/forschung/lehrkraefte-mit-fluchthintergrund/>) wird derzeit weiterführend an der Konzeption von *Borders and Borderlands in Education* gearbeitet.

4 Conclusio und Ausblick

Die Beforschung von Grenzen und sie umgebende Regionen abseits eines rein geographischen Verständnisses ist aktuell Thema unterschiedlicher Disziplinen (Mattingly 2010, Jones Johnson 2016). Abseits der Bezugnahme auf Bildungsprovision in prekären Grenzregion, zum Beispiel in Form von *emergency education* scheint das Konzept Einzug in bildungsbezogene Wissenschaft und Forschung allerdings noch nicht gefunden zu haben. Der Ansatz ermöglicht ein weiterführendes Nachdenken über das, was über Intersektion hinausgeht und lässt sich gut in Ansätze der Inklusion und Inklusiver Pädagogik einbetten (siehe Tabelle 1). Grenzen in einem hier erweiterten Verständnis ermöglichen einen erweiterten Blick auf aktuelle Herausforderungen der Integration/Inklusion im Bildungsbereich.

Am Ende dieses Beitrags scheint es also angebracht, nochmals auf Girtlers provokative Frage, ob Menschen ohne Grenzen überhaupt leben können, einzugehen. Im Kontext aktuell laufender bildungsbezogener Debatten rund um Integration/Inklusion in der Bildung scheint diese Frage aktueller denn je.

Danksagung

Überlegungen zu diesem Beitrag sind in anregendem Austausch mit Ass. Prof. Siriparn Srwianyong, Dr.in Tamala Bonnyakarn, den Teilnehmenden des Zertifikatskurses „Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ und Mitarbeitenden im Projekt ‚Detoxing Narratives‘ (<https://detox.univie.ac.at>) entstanden.

Forschungsergebnisse, die hier dokumentiert werden, wurden über Mittel des ASEAN-European Academic University Network (ASEA-UNINET) unterstützt. Herzlichen Dank!

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2013): *Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven*. Paderborn: Schöningh.
- Baud, M. & Van Schendel, W. (1997): Toward a comparative history of borderlands. In: *Journal of World History* 8 (12), 211-242.
- Baynton, D. C. (2005): Defectives in the land: disability and American immigration policy, 1882-1924. In: *Journal of American Ethnic History* 24 (3), 31-44.
- Biewer, G. (2017): *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB).
- Bowles, E. (1998): From village to camp: refugee camp life in transition on the Thailand-Burma Border. *Forced Migration Review* 2, 11-14.
- Fiddian-Qasimiyeh, E., Loescher, G., Long, K. & Sigona, N. (Hrsg.) (2014, 2016): *The Oxford handbook of refugee and forced migration studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Girtler, R. (2006): *Abenteuer Grenze: von Schmugglern und Schmugglerinnen, Ritualen und »heiligen« Räumen*. Münster: LIT Verlag.
- Harris, J. (2003): 'All Doors are Closed to Us': A social model analysis of the experiences of disabled refugees and asylum seekers in Britain. In: *Disability & Society* 18 (4), 395-410.
- IOM (n.d.): Thailand Migration Profile. Online unter: <https://thailand.iom.int/sites/default/files/Infosheets/IOM%20Infosheet%20-%20Labour%20Migration%20Trends%20in%20Thailand.pdf> (Abrufdatum: 07.09.2018).
- Jones, R. & Johnson, C. (2016): *Placing the border in everyday life*. London & New York: Routledge.
- Mattingly, C. (2010): *The paradox of hope: Journeys through a clinical borderland*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Plutzer, V. (2016): Sprachenlernen nach der Flucht. Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Flucht und Trauma für den Deutschunterricht Erwachsener. In: H. Cölfen & F. Januschek (Hrsg.): *Flucht_Punkt_Sprache*, S. 109-133. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- UNHCR (United Nations High Commission on Refugees) (2017): *Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951 (In Kraft getreten am 22. April 1954). Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31. Januar 1967 (In Kraft getreten am 4. Oktober 1967)*. Online unter: http://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/Genfer_Fluechtlingskonvention_und_New_Yorker_Protokoll.pdf (Abrufdatum: 07.09.2018).

Kapitel 5: Inklusive Schulentwicklung

Fabian Dietrich

Inklusion und Leistung – Rekonstruktionen zum Verhältnis von Programmatik, gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik des Schulischen

Im Zentrum des programmatischen Diskurses um die Einführung und Ausgestaltung einer „inklusive Schule“ steht die Forderung nach einer Wertschätzung von Diversität (vgl. Prengel 1993). Kehrseitig werden schulische Normalisierungen und Kategorisierungen und damit verbunden die Segregativität des Schulsystems problematisiert. In diesem Zuge geraten tradierte Formen schulischer Leistungsbewertung als sowohl normalisierende als auch segregierende Praktiken und die in diesen Ausdruck findende schulische Leistungsordnung in die Kritik.

In ihrer normativ-programmatischen Prägung erscheint die Thematisierung des Spannungsverhältnisses von Inklusion und Leistungsprinzip primär auf die Fragen ausgerichtet, wie schulische Inklusion gedacht werden könnte bzw. wie Schule aussehen müsste, wenn Inklusion leitendes Prinzip des Schulischen wird. Tradierte Formen des Schulischen dienen damit zusammenhängend in erster Linie als negative Kontrastfolie, welche die Reformnotwendigkeit und die Vorzüge des programmatischen Entwurfs hervorzuheben hilft. Demgegenüber wird im Folgenden versucht, das problematisierte Spannungsverhältnis von Sein und Sollen analytisch in den Blick zu nehmen. Entlastet von einem praktischen Impetus rückt somit auch die Frage nach dem Sein – sprich nach der Verfasstheit des Schulischen und der Bedeutung von Leistung innerhalb dessen – in den Mittelpunkt.

In einem ersten Schritt wird in notwendiger Abkürzung und in bewusster Stilisierung eine die Problematisierung des Verhältnisses von Inklusion und schulischem Leistungsprinzip fundierende argumentative Figur herausgearbeitet (Kapitel 1). Diese wird mit einer Rekonstruktion der Bedeutung von „Leistung“ im Schulischen kontrastiert. Dabei wird die konstitutive Bedeutung schulischer Leistungsorientierung herausgearbeitet (Kapitel 2). Daran anschließend wird geprüft, inwieweit sich im Zusammenhang aktueller, unter den Schlagworten einer Differenzierung und Individualisierung von Unterricht firmierender Veränderungen die Bedeutung von „Leistung“ im Schulischen transformiert (Kapitel 3). Vor dem Hintergrund wird dann herausgearbeitet, inwieweit die Bedeutung von Leistung im Schulischen nicht allein auf gesellschaftliche Imperative zurückgeführt werden kann, sondern gleichzeitig auf die Eigenlogik des Schulischen selbst (Kapitel 4). Abschließend sollen Rückschlüsse darauf bezogen werden, was schulische

Inklusion heißen könnte und welche Bedeutung der Kritik am Leistungsprinzip zukommt.

Dieser argumentativ sehr weite Bogen erfordert z.T. eine etwas holzschnittartige grobe Darstellungen. Auch können im Folgenden empirische Differenzen z.B. zwischen Schulformen und Schulstufen keine Berücksichtigung finden, schon gar nicht schulkulturelle Differenzen auf der Ebene der Einzelschulen.

1 Das schulische Leistungsprinzip in inklusionspädagogischer Kritik

Im Diskurs um schulische Inklusion bzw. die Einführung der „inklusive Schule“ finden sich regelmäßig Problematisierungen von schulischer Leistungsbewertung – in Gestalt einer unmittelbaren Kritik oder komplementär in Gestalt von Reformvorschlägen (vgl. Sturm 2015, Textor et al. 2017). Gemeinsamer Fluchtpunkt ist ein kritischer Impetus, der an eine Tradition der schulpädagogischen Problematisierung von Leistungsorientierung und Leistungsbewertung anschließt (exempl. Jürgens 2000). Kritisiert wird insbesondere eine Ausrichtung der Bewertung an einer sozialen Bezugsnorm, die in Gestalt direkter Vergleiche zwischen Schülerinnen und Schülern „stigmatisierend wirken und das Nichtkönnen eines Kindes bloßstellen“ (Stellbrink 2012, 92) könne. Leistungsbewertung wird so u.a. als problematischer sozialer Erfahrungszusammenhang thematisiert.

Während die Bedeutung von Leistung und tradierten Formen der Leistungsbewertung mitunter auf eine berufskulturell tradierte, als „Defizitorientierung“ bezeichnete Einstellung zurückgeführt wird, findet sich auch eine schul- bzw. gesellschaftstheoretisch argumentierende Begründungs- und Problematisierungsfigur. In diese Richtung weist beispielsweise Annedore Prengel, wenn sie die schulische Leistungsordnung in den Kontext hegemonialer gesellschaftlicher Normen stellt und davon ausgehend Veränderungen einfordert:

„Wir befinden uns in einem gedanklichen und intersubjektiven Kosmos, der dem Leistungsprinzip moderner Demokratien eine entscheidende andere Dimension hinzugesellt: die Anerkennung aller mit ihren heterogenen Lebensformen jenseits von Leistung. Meritokratische Hierarchisierungen werden damit nicht aufgehoben, aber neu interpretiert, indem sie auf ein produktives Maß reduziert und in ihren destruktiven Wirkungen begrenzt werden!“ (Prengel 2017, 37)

Aufgerufen wird damit die Frage nach dem Verhältnis von Gesellschaft und Schule, indem die Möglichkeit differenter Anerkennungsordnungen behauptet wird. In dieselbe Richtung, jedoch ungleich pointierter und unter Bezugnahme auf eine klassische schultheoretische Figur argumentiert Martin Heinrich (vgl. Heinrich

2015): Im Anschluss Helmut Fends schultheoretischer Unterscheidung dreier gesellschaftlicher Funktionen von Schule (Fend 1980) diagnostiziert Heinrich eine Dominanz der Allokationsfunktion. Damit zusammenhängend problematisiert er die der gegenwärtigen Schule zugrunde liegende Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit als Leistungsgerechtigkeit (Meritokratie) und fordert die Ersetzung dieser dominanten Allokationsfunktion durch eine „Inklusionsfunktion“. Inklusion wird dabei als „Bildung zur Seite des Subjektes“ (Heinrich 2015, 251) verstanden und damit unmittelbar mit einem emphatischen Bildungsbegriff verknüpft.

Fluchtpunkt dieser Überlegungen ist eine einfache gedankliche Figur: Auf der einen Seite steht der programmatische Entwurf einer inklusiven Schule, die als auf Bildung und Wertschätzung aller Schülerinnen und Schüler in ihrer jeweiligen anerkennungswürdigen Individualität ausgerichtet entworfen wird. Dem gegenüber gestellt wird „die Gesellschaft“, welche wettbewerblich strukturiert ist und der Schule die Funktion überträgt, zu selektieren. Die Dominanz von Leistung wird demnach auf einen gesellschaftlichen Imperativ zurückgeführt.¹

Diese Figur erscheint attraktiv: Einerseits hebt sie die Reformnotwendigkeit der Schule hervor, indem so die bestehende Schule delegitimiert wird. Andererseits kann die prinzipielle Realisierbarkeit einer inklusiven Schule insofern behauptet werden, als dass das schulische Leistungsprinzip und die Zentralstellung von Leistung in Schule als dem Pädagogischen äußerlich bleibend gedacht werden.

2 Zur Leistungsordnung von Schule und im Schulischen

Die herausgearbeitete Thematisierung des Verhältnisses von Inklusion und Leistungsorientierung von Schule verweist auf und ist die schultheoretische Frage nach dem Verhältnis von Schule und Gesellschaft bzw. nach dem Verhältnis von gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik des Schulischen (vgl. Rademacher/Wernet 2015). Davon ausgehend stellt sich die Frage nach der Bedeutung „schulischer Leistung“ und damit verbunden von Leistungsorientierung im Schulischen. Diese soll im Folgenden mit Blick auf die strukturelle Bedeutung von Leistung in der unterrichtlichen Interaktion diskutiert werden.

In idealtypischer Betrachtung kennzeichnet Unterricht das einfache Grundmuster eines Dreischritts von Lehrerfrage (Initiation), Schülerantwort (Response) und Kommentierung (Evaluation) (vgl. Hausendorf 2008). Diese „Elementarstruktur unterrichtlicher Interaktion“ (vgl. Wenzl 2014) prägt unmittelbar das klassenöffentliche Unterrichtsgespräch. Die dreiteilige Grundstruktur findet sich jedoch als Muster von Aufgabenstellung, Bearbeitung und Bewertung auch in anderen

¹ Dass diese Figur den schulpädagogischen Diskurs zu „Leistung“ insgesamt kennzeichnet, arbeitet Georg Breidenstein heraus (vgl. Breidenstein 2018).

unterrichtlichen Settings. In welcher konkreten Ausdrucksgestalt auch immer verweist sie auf eine die unterrichtliche Interaktion konstituierende Ausrichtung des Schulischen auf Leistung:

Kennzeichen der Lehrerfrage ist, dass sie einen spezifischen Möglichkeitsraum gewünschter – „richtiger“ – Antworten eröffnet: Die Lehrkraft möchte mit ihrer Frage auf etwas Bestimmtes hinaus, das ihr selbst bereits bekannt ist. Gleichzeitig findet in der Frage die Erwartung Ausdruck, dass die Schülerinnen und Schüler bereit sind, diese zu beantworten. Wie Wenzl diesbezüglich herausarbeitet, kennzeichnet diese eingeforderte Bereitschaft, dass sie von den individuellen, situativen oder auf das unterrichtliche Thema bezogenen Interessen unabhängig aufzubringen ist (vgl. Wenzl 2014, 37ff.). Dies drückt sich auch im Recht der Lehrkraft aus, im Zweifelsfalle einen Schüler oder eine Schülerin dranzunehmen, sprich ihn bzw. sie – ohne dies weiter legitimieren zu müssen – zur Beantwortung der Frage aufzufordern. Also impliziert die Lehrerfrage sowohl formal (Bereitschaft sie zu beantworten und Bereitschaft diese Bereitschaft zu zeigen) als auch inhaltlich eine Leistungsforderung. Dass die Schülerantwort als eine Leistung betrachtet wird, zeigt sich explizit an der die Interaktionssequenz abschließenden Evaluation, mit der die getätigte Schüleräußerung bewertet wird.

Die Rekonstruktion des Grundmusters zeigt nicht nur, dass schulische Interaktion bis in ihre Mikrostrukturen hinein durch „Leistung“ geprägt ist. Sie verweist darüber hinaus auf eine zentrale Charakteristik von Leistung. Wie Ricken herausstellt, ist „Leistung gerade nicht als etwas Gegebenes bzw. bloß verdeckt Vorhandenes, das nur entdeckt und angemessen – d. h. unverzerrt – erfasst und bewertet werden muss, sondern als etwas zu verstehen, was systematisch und situativ in Praktiken eigens als Leistung allererst hervorgebracht wird und insofern immer wieder neu hergestellt werden muss“ (Ricken 2018, 52).“ In diesem Sinne kann der das klassenöffentliche Unterrichtsgespräch kennzeichnende Dreischritt als Praktik der Hervorbringung von Leistung verstanden werden, die eine spezifische Gestalt schulischer Leistung erzeugt. Die Strukturierung des Gesprächs, angefangen von der ungleichen Verteilung von Rederecht und -pflicht bis zur schulisch spezifisch ausgeformten Melderegulierung (vgl. Wenzl 2014, 30ff.), konfrontiert die Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Verhaltenserwartungen und macht diese zum Maßstab der Bewertung. Mit Blick auf die eingeforderte „Wertschätzung von Diversität“ und einer Ausrichtung des Schulischen auf die partikulare Bedürfnisnatur der jeweiligen Schülerinnen und Schüler sind damit strukturlogisch enge Grenzen gesetzt: Streng genommen kennzeichnet die unterrichtliche Interaktionsstruktur eine universalistisch unpersönliche Leistungsordnung, in der partikulare Bedürfnisse keinen Platz haben.

3 Schulische Leistung in individualisierten Unterrichtssettings

Die programmatische Diskussion um eine „inklusive Schule“ und „inklusive Unterricht“ trägt der herausgearbeiteten konstitutiven Bedeutung von „Leistung“ in konventionellen Unterrichtssettings insofern Rechnung, als dass hier der klassenöffentliche Unterricht als rückschrittliches und reformbedürftiges Lernen im Gleichschritt kritisiert wird. An dessen Stelle müssten differenzierende und individualisierende Unterrichtssettings treten (exempl. Wocken 2011, 109ff.).

Tatsächlich vollziehen sich entlang von Konzepten wie Individualisierung, (Binnen-)Differenzierung, Subjektorientierung, Öffnung oder einer neu konnotierten Thematisierung von Heterogenität (vgl. Trautmann/Wischer 2011) gegenwärtig Veränderungen des Schulehaltens, die das dargestellte Muster des klassenöffentlichen Unterrichts als Normalform zumindest perspektivisch infrage stellen.

Tatsächlich scheint die im klassenöffentlichen Unterricht charakteristische Gleichförmigkeit in einem entsprechenden individualisierten Setting aufgehoben (vgl. Breidenstein u.a. 2013, 156), so dass ungleich größere Möglichkeitsräume für eine Ausrichtung des Geschehens auf die Bedürfnisse, Interessen und Wünsche der Schülerinnen und Schüler gegeben zu sein scheinen. Gleichwohl stehe auch hier, wie Breidenstein et al. in ihrer ethnographischen Studie zum individualisierten Unterricht in einer Montessorischule herausarbeiten, letztlich die Lehrerin im „Zentrum des Geschehens“ (ebd.). Diese verfüge weiterhin über Instrumente, den Unterricht zu strukturieren, sodass die Schülerinnen und Schüler nicht irgendetwas machen, sondern etwas (durch die Lehrkraft) Bestimmtes. Dazu dienen institutionalisierte Formen der Aufgabenzuweisung wie eine „tägliche Aufgabe“, „Auftragshefte“ und „Viertklässlerpässe“ (ebd.). Wie Breidenstein et al. nachzeichnen, würden mit derartigen unterrichtlichen Steuerungsinstrumenten insbesondere jene Schülerinnen und Schüler adressiert, denen abgesprochen wird, selbstständig ihre Aufgaben zu finden und zu bearbeiten. Freiräume gewährt das Unterrichtssetting damit allein jenen, die in der Lage und Willens sind, diese im Sinne der Schule zu nutzen.

Mit dieser Indienstnahme einer schulbezogenen Selbstständigkeit konvergieren verdeckte Formen der Kontrolle qua Selbstkontrolle. Beispielhaft rekonstruieren im Rahmen der genannten Untersuchung Rademacher und Menzel (2012) Selbstbeobachtungsbögen als Machtinstrumente, über die schulische Verhaltens- und Einstellungsnormen verdeckt und, wie es die Autorinnen in Anlehnung an Bourdieu formulieren, „auf die Sanfte Tour“ zur Geltung gebracht werden. Im Modus der Selbstreflexion werden Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, ihr Verhalten und ihre Einstellung zum Schulischen entlang entsprechender Normen schulischen Wohlverhaltens zu bewerten (vgl. auch Rabenstein & Strauß 2018). Tatsächlich wird in individualisierten Unterrichtssettings schulische Leistung also in anderer Form hervorgebracht. Infolge dieser Verschiebung der schulischen

Leistungsordnung rückt gegenüber dem klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch eine schulkonforme Selbstständigkeit als Leistungsnorm in den Mittelpunkt (vgl. Rabenstein & Reh 2009). Entlang dieser Norm werden im individualisierten Unterricht „kreative“, „langsame“ oder „hilfsbedürftige“ Schülerpositionen hervorgebracht (Rabenstein & Reh 2013). Damit zusammenhängend wird dann die Fähigkeit und Bereitschaft, sich selbst (entsprechend den Normen schulischen Wohlverhaltens) zu bewerten, zu einer Anforderung, mit denen sich Schülerinnen und Schüler konfrontiert sehen. Pointiert ließe sich sagen, dass von Schülerinnen und Schülern gefordert wird, als Erzieher, Didaktiker und Diagnostiker ihrer selbst tätig zu werden. Die aktuell unter dem Schlagwort der „Individualisierung“ von Unterricht verhandelten Veränderungen bedingen also eine graduelle inhaltliche Veränderung schulischer Leistungsnormen, in keiner Weise jedoch eine Relativierung des Leistungsprinzips.

4 Zur immanenten Bedeutung von Leistung im Schulischen und für das Schulische

Der kursorische Blick auf die Ausformung „schulischer Leistung“ im Kontext aktueller Transformationen des Schulischen verweist auf die Stabilität des Leistungsprinzips. Gerade die Spezifik der grob umrissenen Veränderungen der Leistungsanforderungen geben dabei einen Hinweis auf die konstitutive Bedeutung von Leistung im Schulischen, welcher der Deutung entgegenarbeitet, schulische Leistung allein auf eine gesellschaftlich oktroyierte „Selektionsfunktion“ zurückzuführen. Vielmehr scheint, wie im Folgenden plausibilisiert werden soll, eine solche gesellschaftliche Funktion mit einer immanenten Funktionalität von Leistung im Schulischen zu konvergieren.

Komplementär zur inhaltlichen Dimension impliziert „schulische Leistung“ immer auch spezifische Formen der Bezugnahme auf den Unterricht. Wenn im Zuge der Dezentralisierung und Individualisierung von Unterricht an die Stelle der für eine Beteiligung am klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch erforderlichen Einstellungen und Verhaltensweisen zunehmend „Selbstständigkeit“, „Kreativität“ und „Selbstreflexion“ treten, dann auch deswegen, weil diese eine notwendige Voraussetzung für die Aufrechterhaltung eben dieses Settings darstellen. In diesem Sinne sozialisiert und erzieht Schule zunächst einmal immer für die Schule selbst. Dabei kommen dem Einfordern von schulischer Leistung, dem Bewerten, Loben und Tadeln, in welcher Ausdrucksform auch immer, eine zentrale Bedeutung zu.

Die darin Ausdruck findende konstitutive Bedeutung von Leistung als die unterrichtliche Interaktion strukturierendes Prinzip kann theoretisch unter Bezugnahme auf Luhmann hergeleitet werden. Ganz allgemein definiert Luhmann

Erziehung als intentionalisierte Sozialisation (vgl. Luhmann 2004, 97), wobei Erziehung hier übergreifend als Normen- und Wissensvermittlung verstanden wird. Die Zentralstellung von Leistung begründet sich davon ausgehend, dass eine Intentionalisierung von Erziehung ein Paradoxon erzeugt:

„Man nimmt ein Können in Anspruch, da man nicht können kann. Demnach wird ein Erziehungssystem durch sein strukturelles Defizit ermöglicht.“ (ebd.)

Der Anspruch der Intentionalisierbarkeit als „strukturelles Defizit“ ist insofern konstitutive Voraussetzung für Schule, als dass diese ohne diesen Anspruch nicht legitimierbar wäre. Dass davon ausgehend Bewertungen notwendig sind, erscheint offensichtlich: Wenn es um intentionalisierte Sozialisation geht, muss die Intentionalität zur Geltung gebracht werden. Schule ist spezifischen Zielen verpflichtet. Insofern wird es bei aller Ausdifferenzierung und Pluralisierung immer richtig und falsch geben.

Die gleichzeitig behauptete Nichteinlösbarkeit des Anspruchs wird im pädagogischen Diskurs in verschiedenen begrifflichen Fassungen verhandelt, etwa im Hinweis auf die konstitutive Differenz von Lehren und Lernen oder im Verweis auf ein pädagogisches Handeln prägendes „Technologiedefizit“ (Schorr & Luhmann 1982). Mit Blick auf den praktischen Umgang mit diesem strukturellen Defizit konstatiert Luhmann recht lapidar:

„Der Erzieher kann so arbeiten. Das System ist entsprechend eingerichtet. (...) Das System selbst wird sich nicht in dieser Weise problematisch. Es hat Besseres zu tun.“ (Luhmann 2004, 97)

Luhmann zufolge lassen sich zwei Formen der Entproblematisierung identifizieren: Zum einen würden – man könnte sagen mit der normativen Kraft des Faktischen – „utopische“ Ansprüche evolutionär „ausgemerzt“ (ebd.). Zum anderen werde das Technologiedefizit mithilfe von Technologieersatztechnologien bearbeitet. Das diskutierte Grundmuster unterrichtlicher Interaktion im klassenöffentlichen Unterricht und allgemein die Ausrichtung des Schulischen auf „Leistung“ lassen sich als solche Ersatztechnologien deuten. In verschiedener Hinsicht hilft die Strukturierung schulischer Interaktion entlang von „Leistung“ das Paradox „intentionalisierter Sozialisation“ zu bearbeiten: Zunächst sichert das Einfordern von Leistung und das Bewerten die Intentionalität, indem über das Leistungskriterium bestimmt wird, was gelernt werden soll und was nicht. Jenseits dessen wird über das Einfordern von Leistung sichergestellt, dass Lernen kommunikativ aufgeführt wird (vgl. Dinkelaker 2007). Indem über die Antwort auf die Lehrerfrage, eine Schülerin oder ein Schüler (stellvertretend für die Lerngruppe) die gewünschte Antwort gibt, wird ein Lernprozess (vermeintlich) beobachtbar; zumindest kann ausgehend von der Antwort auf einen solchen geschlossen werden. Auch in individualisierten Settings muss Lernen zur Aufführung gebracht

werden, indem Schülerinnen und Schüler Artefakte ihres Lernprozesses produzieren, sei es in Gestalt von ausgefüllten Arbeitsblättern, Lernplakaten oder anderen Produkten ihres Tuns. Gerade weil Sozialisation nicht intentionalisierbar ist, Lernprozesse nicht sicher voraussagbar und steuerbar sind, müssen Lernerfolge und Misserfolge beobachtbar werden und dafür kontrolliert werden. Individualisierte Unterrichtssettings sind darauf im Besonderen angewiesen, damit in diesen – im Sinne des didaktischen Prinzips der Binnendifferenzierung – überhaupt sinnvolle Entscheidungen getroffen werden können. Dabei muss auch eine Ausrichtung schulischer Bewertungen auf eine individuelle Bezugsnorm einer allgemeinen Vorstellung aufliegen, was denn als Lernfortschritt überhaupt gelten soll:

„Unabhängig von der gewählten Ebene ist Differenzierung (notwendigerweise) kriteriengeleitet – und nicht personenbezogen: Differenzieren (= Unterschiede machen) setzt ein (lernerbezogenes) Kriterium für die Unterscheidung voraus, hebt (oder bringt) das dadurch erfasste Merkmal entsprechend hervor und führt so im Prinzip auch zur ‚Dramatisierung‘ von Differenzmerkmalen.“ (Wischer 2013, 107)

Schließlich ermöglicht das Leistungsprinzip, die Verantwortung für das etwaige Scheitern des Vermittlungsgeschehens im Zweifel den Schülerinnen und Schülern zuzuschreiben. Dies erfolgt üblicher Weise unter Verweis auf eine mangelnde Begabung oder auf eine mangelnde Bereitschaft. Wenn beansprucht wird, etwas zu können, „was man nicht können kann“, kommt der Frage danach, wer im Zweifel für das Scheitern verantwortlich ist, eine zentrale Bedeutung zu. Eine Verantwortungsdelegation erscheint auch deswegen so unproblematisch möglich, weil die Dominanz von „Leistung“ im Schulischen mit der Zentralstellung des Leistungsprinzips als Legitimations- und damit Integrationsgrundlage moderner westlicher Gesellschaften konvergiert, was Schäfer und Thompson so umreißen:

„Die grundlegende Orientierung heutiger Gesellschaften an ‚Leistung‘ richtet sich nicht nur auf die Vergabe und Verteilung gesellschaftlicher Güter und Macht. Sie schließt ein, was von den gesellschaftlichen Mitgliedern gleichfalls als Macht- und Güterverteilung akzeptiert wird – also die Legitimität gesellschaftlicher Ungleichheit (...). Als egalitäres gesellschaftliches Inklusionsprinzip erzeugt ‚Leistung‘ eine soziale Kohäsion durch das Versprechen der gerechten Verteilung und Erreichbarkeit sozialen und materiellen Wohlstands.“ (Schäfer & Thompson 2015, 8)

Das Einfordern von Leistung und eine dem Anspruch nach allein entlang des Leistungsprinzips erfolgende Verteilung von Karriereoptionen im Bildungssystem entspricht einem grundlegenden gesellschaftlichen Gerechtigkeitsverständnis und bedarf entsprechend kaum schuleigener Legitimierungsmuster. Nur am Rande sei darauf verwiesen, dass gerade auch die regelmäßigen Problematisierungen eines Zusammenhangs von Herkunft und Schulerfolg das schulische Leistungsprinzip affirmieren.

5 Resümee

Der Verweis auf „Leistung“ als grundlegendes, diesseits und jenseits von Schule vorzufindendes, gesellschaftliches Integrationsprinzip kann als Argument für eine gesellschaftliche Determination des Schulischen gedeutet werden. Tatsächlich sollte mit den vorausgehenden Überlegungen nicht behauptet werden, dass die Zentralstellung von Leistung im Schulischen gesellschaftsunabhängig sei. In diesem Sinne ging es nicht um eine Widerlegung des im Begriff der „Selektionsfunktion“ aufgerufenen Theorems. Gezeigt werden sollte vielmehr, dass das Leistungsprinzip bis in die Mikrostrukturen unterrichtlicher Interaktion hinein ins Schulische eingeschrieben ist und sich dies – funktional betrachtet – aus immanenten Erfordernissen heraus verstehen lässt. Gerade dies bietet eine plausible Begründung dafür, dass die nicht zuletzt im Kontext von Inklusion wieder aufgerufene Kritik an schulischer Leistung weitgehend folgenlos bleibt.

Wenn Schule zwar nicht ausschließlich, so doch konstitutiv leistungsorientiert strukturiert ist, dann leitet sich daraus eine gerade hinsichtlich des Postulats einer Wertschätzung von Vielfalt provozierende Reformulierung dessen ab, was schulische Inklusion bedeuten könnte. Diesbezüglich lässt sich an die von Hopf und Kronauer (2016) vorgenommene Unterscheidung zwischen einem „starken“ und einem „schwachen“ Inklusionsverständnis anschließen: Das starke Inklusionsverständnis kennzeichne, dass „der Leistungswettbewerb in der Schule für ausgewählte Inhalte und/oder phasenweise für alle geöffnet“ werde (Hopf & Kronauer 2016, 23). Neben der Akzentuierung der Bedeutung kompensatorischer Anstrengungen, die eine derartige Inklusion in die schulische Leistungsordnung ermöglichen, ergeben sich hier Herausforderungen einer entsprechenden einzelfallspezifischen und situationsangemessenen Ausgestaltung des geforderten Einbezugs in den schulischen Wettbewerb. Das „schwache Inklusionsverständnis“ (ebd.), wäre jenseits einer solchen Inklusion in die schulische Leistungsordnung verortet und beschränkte sich auf einen Einbezug in vergemeinschaftende Elemente (Morgenkreis, Schulfeiern etc.) des Schulischen, über die rituell die Zugehörigkeit zum Schulischen zur Aufführung gebracht würde, ohne dass diese im Kern gegeben wäre.

Vor dem Hintergrund eines Inklusionsverständnisses, in dessen Zentrum die Idee einer egalitären Wertschätzung aller Schülerinnen und Schüler in ihrer anerkennungswürdigen Einmaligkeit steht, stellt diese Reformulierung schulischer Inklusion eine Zumutung dar, impliziert sie doch letztlich eine Anerkennung des schulischen Leistungsprinzips mit seinen kategorisierenden und normalisierenden Implikationen. Auf der Ebene des programmatischen Diskurses kann dieser Zumutungscharakter im Sinne der rekonstruierten Deutungsfigur in schul- und gesellschaftskritischer Geste zurückgewiesen werden. Da dies auf der handlungspraktischen Ebene nicht möglich ist, die Deutungsfigur hinsichtlich der Struk-

turprobleme, die im Zuge eines handelnden Nacherfindens von schulischer Inklusion zu bearbeiten sind, wenig explikativ ist, diese aber gleichzeitig Problem verschärfend normativ auflädt, könnte darüber gestritten werden, inwieweit ihr die Funktion einer produktiven Irritation oder aber einer Immunisierung des normativen Diskurses zukommt.

Literatur

- Breidenstein, Georg (2018): Das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule‘ und die Praxis der Leistungsbewertung. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma* (S. 307-327). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G., Menzel, C. & Rademacher, S. (2012): Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 153-167). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2016): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Dinkelaker, J. (2007): Kommunikation von Lernen. Theoretischer Zugang und empirische Beobachtungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (2), 199-213.
- Fend, H. (1980): *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Hausendorf H. (2008): Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie (931-957)*. Wiesbaden: VS.
- Heinrich, M. (2015): Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Maniutis, B. Hermstein & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule* (S. 235-255). Münster: Waxmann.
- Hopf, W. & Kronauer, M. (2016): Welche Inklusion. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 14-26). Weinheim: Juventa.
- Ingenkamp, K. H. (Hrsg.) (1971): *Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Texte und Untersuchungsberichte*. Weinheim: Beltz.
- Jürgens, E. (2000): Brauchen wir ein pädagogisches Leistungsverständnis? In: S.-I. Beutel & W. Vollstädt (Hrsg.), *Leistung ermitteln und bewerten* (S. 15-26). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Luhmann, N. (2004): Strukturelle Defizite: Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungssystems. In Ders., *Schriften zur Pädagogik* (S. 91-110). Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr K. E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In Dies. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11-41). Frankfurt: Suhrkamp.
- Prenzel, A. (1993): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, A. (2017): Differenz und Ungleichheit in der Bildung. Eine historisch-systematische Annäherung. In: M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 29-46). Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2009): Die pädagogische Normalisierung der ‚selbständigen Schülerin‘ und die Pathologisierung des ‚Unaufmerksamen‘. Eine diskursanalytische Skizze. In J. Bilstein & J. Ecarus (Hrsg.), *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen* (S. 159-180). Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2013): Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In F. Dietrich, M. Heinrich

- & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 239-257). Wiesbaden: Springer VS.
- Rademacher, S. & Wernet, A. (2015): *Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft*. In J. Böhme, J., M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs* (S. 95-116). Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert (2018): *Konstruktionen der ›Leistung‹. Zur (Subjektivierungs)Logik eines Topos*. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma – Zur Etablierung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 43-60). Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (2015): *Leistung*. Paderborn: Schöningh.
- Stellbrink, M. (2012): *Inklusion als Herausforderung für die Entwicklung von Unterricht, Schule und Lehrerbildung*. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung* (S. 83-99). Wiesbaden: Springer VS.
- Sturm, T. (2015): *Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips*. In: *Erziehungswissenschaft*, 51, 25-32.
- Textor, A. & Lütje-Klose, B. (Hrsg.) (2017): *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Wenzl, T. (2014): *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wischer, B. (2013): *Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse. Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze*. In J. Budde, J. (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 99-126). Wiesbaden: VS.
- Wocken, H. (2011): *Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.

Stephan Ullrich

Organisationen als Normierungsrahmen von Diversität

Abstract

Organisationen verbleiben häufig im blinden Fleck inklusiver Pädagogik. Indem sie strukturelle Regeln und Muster ausbilden, fungieren sie aber als Normierungsrahmen in Bezug auf Inklusion und Exklusion. So wird in ihnen ausgehandelt, wieviel Diversität zugelassen wird, welche Differenzkategorien in den Fokus rücken und ob mit ihnen einhergehende Formen der Diskriminierung abgebaut oder vermehrt werden. Anhand der Bielefelder Systemtheorie werden der Zusammenhang von Organisationen und Interaktionen im Kontext von Normierung und Diversität diskutiert und Konsequenzen für inklusive Pädagogik aufgezeigt.

1 Einleitung

Organisationen lassen sich trotz, oder vielleicht auch gerade wegen ihrer omnipräsenten Darstellung als veränderungswürdiger Gegenstand in der Inklusionspädagogik als blinder Fleck derselbigen darstellen (vgl. Ullrich 2018). So werden Organisationen hier überwiegend in präskriptiver und damit normativer Weise be- und ausgearbeitet. Es geht entsprechend darum, was Organisationen sein und machen sollen, bzw. was nicht, ohne sie dabei zunächst näher zu beschreiben. In diesem Beitrag wird dagegen ein deskriptiver Ansatz gewählt, der Organisationen als Phänomene erst „sichtbar“ macht, *indem* er sie beschreibt (vgl. Tacke & Drepper 2018, 8f.).

Inklusion meint vor dem hier gewählten Theoriehintergrund der Bielefelder Systemtheorie nicht ein „Hineintun“ in Kindertagesstätten, da diese aus systemtheoretischer Sicht nicht als Behälter charakterisiert werden können, sondern vielmehr prozessierende Entscheidungskommunikationen darstellen. „Inklusion bedeutet stattdessen, daß durch die soziale Adressierung Menschen als relevant (oder im genauen Sinne: bedeutsam) für Kommunikation beobachtet werden; wenn nicht, kommt Exklusion ins Spiel.“ (Fuchs 2009, 5) Diesen Überlegungen folgend, dass Inklusion mit der Frage zusammenhängt, in welcher spezifischen Weise Menschen von sozialen Systemen – wie z.B. Organisationen, aber auch Interaktionen – adressiert werden, „indem sie ihnen eine soziale Adresse zuschreiben, welche

die unterschiedlichen Aspekte umfasst, die für das soziale System relevant sind“ (Hafen & Gretler Heusser 2008, 231), zeigen sich zudem definitorische Konsequenzen für den Aspekt der Diversität. Die mit ihr einhergehenden kategorialen, askriptiven Differenzmerkmale – wie z.B. Geschlecht, Ethnie, Klasse oder Behinderung – aber auch die graduellen Differenzmerkmale – wie z.B. klein/groß, arm/reich oder gebildet/ungebildet (vgl. Emmerich 2016, 130) – liegen entsprechend nicht, im Sinne objektiver Gegebenheiten, in einzelnen Menschen vor. Sie sind stattdessen „alles Faktoren der Adressabilität“ (Hafen & Gretler Heusser 2008, 231), werden also u.a. durch organisationale Entscheidungen zur Inklusion neuer Mitglieder und damit einhergehenden Erwartungen an die sozialen Adressen hervorgebracht und können dann, wenn aus Verschiedenheit Ungleichheit wird, auch zu Exklusion, also dem Verlust der sozialen Adresse führen. Adressabilität ist für Individuen somit „überlebenswichtig“ (ebd., 231).

2 Organisationen als soziale Systeme

In den Fällen nun, in denen Organisationen nicht im blinden Fleck verbleiben, werden sie häufig nur einseitig behandelt. Zumeist geht es dabei um die formale Organisation, die sich anhand ihrer Strukturmerkmale, wie z.B. Regeln, Programmen oder Kommunikationswegen, gut nachzeichnen lässt. Wenn sich aber, so eine Essenz differenztheoretischen Denkens, eine formale Organisation beschreiben lässt, muss dies auch für die informale Seite einer Organisation zutreffen, die sich dann auch mit Luhmann (2011, 240f.) als das, was herkömmlich unter Organisationskultur subsumiert wird, übersetzen lässt. Zudem zeigt sich eine dritte Seite von Organisationen, die Schauseite, die z.B. häufig implizit in solchen Forschungsarbeiten zum Vorschein kommt, in denen Mitarbeitende zu ihrem Tun innerhalb ihrer Organisation befragt werden, ohne aber, dass dieses Tun selbst beobachtet wird. Um Organisationen umfassend zu beschreiben, müssen allerdings alle drei Seiten in die Analyse mit einfließen. Zudem lassen sich Organisationen jenseits ihrer drei Seiten auf einer operativen Ebene noch allgemeiner beschreiben (vgl. dazu auch Tacke & Drepper 2018, 51f.). So können sie mit Luhmann zwischen Gesellschaft und Interaktionen als selbstreferentielle soziale Systeme verortet werden, die in Form von System/Umwelt-Differenzen die Aneinanderreihung von Entscheidungskommunikationen darstellen. „Die Verknüpfung von systemischer Selbstreferenz und Entscheidungen“, so Tacke und Drepper (ebd., 61), „besteht also darin, dass Organisationen Entscheidungen zu Entscheidungsprozessen verknüpfen“, wobei sie intern je eigene, d.h. einmalige Strukturen aufbauen.

2.1 Die drei Struktureseiten von Organisationen

Dieser interne Strukturaufbau vollzieht sich nun dadurch, dass sich einzelne Entscheidungen mit anschließenden Folgeentscheidungen verketteten, die ihrerseits die vorangegangenen Entscheidungen voraussetzen und so den historischen Zustand einer Organisation und damit auch ihre je spezifische Identität – z.B. als Kindertagesstätte „K“ im Ort „O“ – festlegen (vgl. Luhmann 1997, 42). Organisationen müssen somit nicht in jeder Situation, die eine Entscheidung erfordert, alles neu „durchdenken“, sondern können auf vorangegangene Entscheidungen zurückgreifen, die dann als Prämissen für die neue Entscheidung herangezogen werden (vgl. Kühl 2011, 96). Das formalisierende bzw. ein die organisationalen Interaktionen rahmende Moment der Struktur ergibt sich nun daraus, dass Mitglieder unter die Bedingung gestellt werden, sich an diese Entscheidungen und damit an Erwartungen der Organisation zu halten. „Diese mitgeteilten Mitgliedschaftsbedingungen sind [...] die Formalstruktur der Organisation“, so ebenfalls Kühl (2011, 97) und lassen sich damit auch als Erwartungsstrukturen bezeichnen. Unterscheiden lassen sie sich in Programme, Kommunikationswege und Personal. *Programme* lassen sich dabei als Regelwerk, bestehend aus Ge- und Verboten, übersetzen (vgl. Simon 2011, 71). Durch solche Programme müssen dann bestimmte Entscheidungen gar nicht mehr getroffen werden: „Wenn vorgegeben ist, welche der möglichen Handlungsalternativen als ‚richtig‘ anzusehen ist, dann braucht nicht entschieden zu werden.“ (ebd.) Programme lassen sich aber noch weiter ausdifferenzieren in Konditional- und Zweckprogramme. Erstere „unterscheiden zwischen Bedingungen und Konsequenzen“ (Luhmann 2011, 261), folgen also der Formel „Wenn – Dann“ und sind somit inputorientiert: *Wenn* sich etwas Bestimmtes ereignet (z.B. wird ein Kind aufgrund eines ihm zugeschriebenen Merkmals gemobbt), *dann* wird auf eine bestimmte Weise darauf reagiert (das „mobbende“ Kind bekommt z.B. eine Strafe und wird so [im Schatten dieses Programms] als ein von der Norm abweichendes – eben mobbendes – Kind markiert, oder es werden in der Kindergruppe Maßnahmen erarbeitet, wie mit Ungleichheit und Ausschluss umgegangen werden kann oder, oder, oder). Zweckprogramme hingegen sind outputorientiert. Sie unterscheiden zwischen Zwecken und Mitteln (vgl. ebd.), wobei „die Wahl der Mittel freigegeben [ist]: Der angegebene Zweck soll erreicht werden – egal wie“ (Kühl 2011, 104). Hierunter fällt nun z.B. ein Diversity-Management, welches den Zweck erfüllen soll, die Organisation „dabei zu unterstützen, anders mit Diversität umzugehen, Faktoren der Adressabilität von Personen anders zu gewichten und demnach die Inklusionschancen anders zu verteilen“ (Hafen & Gretler Heusser 2008, 231). Ein Diversitätsaudit, innerhalb dessen Strategien entwickelt werden, um diesen Zweck zu erreichen, kann dann ein mögliches Mittel unter anderen darstellen.

Da aber nicht alles programmiert werden kann, bilden Organisationen zudem *Kommunikationswege* aus. Diese „regulieren, wer mit *wem warum wie* über *was*

kommuniziert“ (Tacke & Drepper 2018, 65) bzw. kommunizieren darf. Dabei geht es folglich u.a. um Hierarchien, die – darauf verweist Stefan Kühl (2011, 70f.) – zeitlich stabil eingerichtet werden, festlegen, wer wem unterstellt ist und welche Zuständigkeiten einzelne Mitglieder erhalten. Dies hat einerseits zur Folge, dass Hierarchien immer schon Ungleichheit herstellen, indem bestimmten Personen weniger Wissen und Können zugeschrieben wird – mit der Konsequenz niedriger entlohnter Positionen und höherer Austauschbarkeit für diese Personen. Des Weiteren können diese Hierarchien immer auch mit einer Verstrickung mit bestimmten Differenzkategorien einhergehen. Dadurch wird Benachteiligung für Mitglieder bestimmter Personengruppen sehr viel wahrscheinlicher, was bspw. am sogenannten Gender Pay Gap evident wird, aber auch am Class oder Disability Pay Gap. Organisationen stellen somit durch Kommunikationswege allgemein immer schon (für alle Beteiligten erwartbare) Ungleichheit her, aber eben auch kategoriale Ungleichheit, die dann

„zustande[kommt], wenn die gesellschaftliche Kategorisierung von Personen (Frau/Mann, schwarz/weiß, [behindert/nicht-behindert, Anm. vom Verfasser], Ausländer/Staatsbürger etc.) in Organisationen als Ansatzpunkt für eine positionale Differenzierung verwendet wird, d. h. wenn es zu einem »matching« [also einem Passend-Machen, Anm. vom Verfasser] von externen kategorialen Unterscheidungen und internen Positionsdifferenzen kommt.“ (Heintz 2017, 83)

Als dritte Entscheidungsprämisse zeigt sich das *Personal*. Durch Kopplung an die psychischen Systeme ihrer Mitglieder ermöglichen sich Organisationen Zugriff auf Kreativität und Kompetenz in der Entscheidungsfindung (vgl. Simon 2011, 74). Somit stehen zu Beginn einer Organisation Entscheidungen hinsichtlich der Einstellung neuer Mitglieder, die daran anschließend fixieren, so Kühl (2011, 108), „welcher Typus von Person künftig in der Organisation Entscheidungen treffen wird.“ Auch hier stellt sich nun die Frage, nach welchen Kriterien Organisationen neue Mitglieder einstellen. Hinsichtlich pädagogischer Fachkräfte untersuchen z.B. Akbaş und Leiprecht (2017) „die Gründe der Unterrepräsentation und des Nicht-Verbleibs von pädagogischen Fachkräften ‚mit Migrationshintergrund‘ im elementarpädagogischen Berufsfeld“ (ebd., 421). Dabei können sie u.a. aufzeigen, dass „Selektionsentscheidungen gegenüber Fachkräften ‚mit Migrationshintergrund‘ [...] häufig mit ‚Sprachdefiziten‘ begründet [werden]“ (ebd., 444). In diesem Fall wurden also sogenannte Personeneigenschaften in generalisierter Form mit nicht vorhandenen Kompetenzen hinsichtlich der Betreuung von Kindern in Zusammenhang gebracht.

Neben solchen formalen Strukturen bilden sich in Organisationen, wie bereits angedeutet, auch *informale Strukturen* aus. Während Luhmann (2011, 222ff.) formale Strukturen als entscheidbare Entscheidungsprämissen bezeichnet, da sich die Organisationen für diese selbst einmal entschieden haben, bezeichnet er die

informalen Strukturen als unentscheidbare Entscheidungsprämissen (vgl. ebd., 239ff.). Für diese hat sich niemand entschieden, sie erreichen deswegen aber nicht weniger Strukturwert als die formale Seite und zeigen sich in Routinen, von denen man nicht weiß, warum man sie durchführt. Es geht bei Informalität bzw. der Organisationskultur aus systemtheoretischer Sicht also um etwas, das erwartbar ist und mit hoher Wahrscheinlichkeit eintritt, ohne, dass dies als Mitgliedschaftsbedingung formuliert werden kann (vgl. Kühl 2010¹). „Es gibt“, so Stefan Kühl (ebd.) „in Organisationen also Regelabweichungen, die sehr regelmäßig stattfinden“.

Entscheidend ist nun für die Ausprägung informaler Strukturen, dass weder alles in Organisationen formalisiert wird, noch werden kann. Dazu gehören vor allem Aspekte, die in den psychischen Systemen der Mitglieder verortet sind, wie „Einstellungen, Haltungen und Denkstile“ (Kühl 2011, 118). Genau diese Aspekte sind es aber, die innerhalb inklusiver Pädagogik – und hier speziell in der Praxis – besonders prioritär behandelt werden, da sie angeblich Inklusion in ihrem Kern ausmachen (vgl. dazu Ullrich 2018, 74). Nun können sich informale Erwartungen an die „richtige Haltung“ von Mitgliedern mit formalen Strukturmerkmalen verquicken und dies kann dann z.B. Auswirkungen auf Einstellungsverfahren haben. Formal könnte man also im Anschluss an ein Diversity-Management (als Zweckprogramm) zu dem Schluss kommen, bei Einstellungsverfahren – und damit auf den Strukturebenen Kommunikationswege und Personal – besonders auf Diversity-Aspekte zu achten, um Vielfalt in der Einrichtung abzubilden. Informal kann sich parallel dazu aber die Idee ausbilden, dass neue Mitglieder die gleiche Haltung wie alle anderen haben sollen, wodurch es dann, wenn die informale Struktur die Formale überlagert, eher zur Produktion von Homogenität statt Vielfalt kommt.

Als dritte Seite von Organisationen ist in aller Kürze noch auf die *Schauseite* zu verweisen (vgl. Kühl 2011, 136ff.). Diese zumeist „aufgehübschten“ Fassaden von Organisationen finden ihre Funktionalität in den Erwartungen „die von außen an die Organisation herangetragen werden“ (ebd., 142). Dabei ist zu beachten, dass es in der Regel nicht um *eine* Erwartung geht, sondern um mehrere, zumeist divergierende Anforderungen an Organisationen, die jedoch gleichzeitig aufgrund gesellschaftlicher Erfordernisse bedient werden müssen (vgl. ebd.). Im Falle von Kindertagesstätten ist z.B. an die – sehr unspezifische und vage – Erwartung, inklusiv zu handeln, zu denken, die mit der gleichzeitigen und dazu inhaltlich widersprüchlichen – konkreteren – Anforderung, heilpädagogische Diagnostik und Förderung anzubieten, einhergehen kann: „Organisationen feilen deshalb an ihren Fassaden, um wenigstens an der Oberfläche den unterschiedlichen Erwartungen gerecht zu werden.“ (ebd.) So kann auch ein Diversity-Management oder

1 Mitschnitt eines Seminars an der Universität Bielefeld.

das Label „Eine Kita für alle“ mehr Fassade sein, als dass eine aus diesen Programmen hervorgehende Maßnahme in den formalen oder gar in informalen Strukturen abgebildet wird.

Insgesamt zeigt sich mit einem solchen Blick auf Organisationen, dass diese je eigene Logiken und damit Wirklichkeits- bzw. Normalitätskonstruktionen hervorbringen. So wird es sich in verschiedenen Kindertagesstätten beträchtlich unterscheiden, welches Bild z.B. von einem dreijährigen Kind vorherrscht, ob sich dieses Bild verändert, wenn dem Kind ein bestimmtes Merkmal zugeschrieben wird, aber auch, ob Differenzkategorien als personenimmanente Eigenschaften oder Konstruktionen gedeutet werden, ob Ungleichheit überhaupt auf den Monitor der Einrichtung kommt und wenn ja, wie damit umgegangen wird.

2.2 Organisierte Interaktionssysteme

Dass dieser Blick auf Organisationssysteme und deren Strukturen nun selbst ein einseitiger Blick ist, zeigt sich schnell am Beispiel von Kindertagesstätten, da gerade hier Interaktionen als superevident in Erscheinung treten. Neben der Organisation zeigt sich somit auch „Kommunikation unter Anwesenden“ (Kieserling 1999) in Form von Interaktionen, die bisher noch nicht unter den „Druck einer Entscheidung“ (Fuchs 2014, 25ff.) gefallen ist: „Das meiste von dem, was in Organisationen an Kommunikation prozessiert wird, erscheint gar nicht auf dem Monitor dieser Systeme. Es erscheint, aber es ist, formal betrachtet, nicht da.“ (ebd., 31) Auch Interaktionen stellen aus einer systemtheoretischen Sicht soziale, selbstreferentielle Systeme dar. Da diese als auch Organisationen als operational geschlossen gelten, können sich beide zunächst nicht wechselseitig determinieren, sondern lediglich irritieren.

„So mag auf formaler Ebene beispielsweise beschlossen sein, dass das Geschlecht oder die sexuelle Orientierung der Mitglieder keine Relevanz in Bezug auf organisationale Entscheidungen haben darf, während gleichzeitig die traditionellen Geschlechterverhältnisse durch die täglichen Interaktionspraxen („doing gender“) reifiziert werden, um dann nur in Extremfällen (etwa als Vorwurf des ‚Sexismus‘) auf Ebene der Organisation thematisiert zu werden.“ (Vogd 2009, 36)

Es ist deshalb genauer zu zeigen, wie Organisationen die in ihnen laufenden Interaktionen trotzdem rahmen.

2.3 Organisationen als Normierungsrahmen

Diese Interaktionen werden nun in zweifacher Weise, nämlich durch die formalen und die informalen Strukturen – von den Organisationen, mit denen sie sich wechselseitig, bzw. in Differenz zueinander, hervorbringen – gerahmt (vgl. Ullrich 2018). Dies geschieht u.a. durch die bereits benannten Mitgliedschaftserwartun-

gen, die Voraussetzung für die organisationale Inklusion der Einzelnen sind und sich formal, wie aufgezeigt, in Programmen, Kommunikationswegen und Personal widerspiegeln. So verändern sich für Mitglieder bei Eintritt in eine Organisation, z.B. im Vergleich zur Familie, die Sinnbezüge: In der Sozialdimension bildet sich beispielsweise eine neue Adresse – die der Mitgliedschaftsrolle – aus, wodurch dann erklärbar wird, weshalb sich Kinder, die vor Eintritt in eine Kita familiär nur als Komplettperson behandelt wurden, in der Kita anders verhalten, als zuhause (vgl. ebd. sowie Drepper & Tacke, 2012). Zum anderen vollzieht sich die genannte Rahmung auf der informalen Ebene, die formale Strukturelemente in Form von Routinen, informalen Zielen sowie Glaubenssätzen, z.B. hinsichtlich dessen, was in einer konkreten Kita als „Normalentwicklung“ gilt, überlagern kann. Dieser hier skizzierte organisationale Rahmen ist so gesehen nicht nur ein Möglichkeitsrahmen für das, was an Inklusion und Exklusion für Einzelne möglich ist, sondern auch ein Normierungsrahmen für Diversität, in dem Sinne, dass Organisationen, wenn auch nicht isoliert, bzw. losgelöst von gesellschaftlichen Erwartungen, je eigene Normalitätsvorstellungen ausbilden. Dies geschieht – geradezu unvermeidbar – durch die Ausbildung jeglicher (formalen sowie informalen) Einzelerwartung bzw. Regel als organisationales Strukturelement innerhalb einer Kita. So wird in Kindertagesstätten als Organisationssystemen u.a. ausgehandelt, wieviel Diversität zugelassen wird, welche Differenzkategorien in den Fokus rücken und ob mit ihnen einhergehende Formen der Diskriminierung abgebaut oder vermehrt werden.

3 Ausblick – Mögliche Konsequenzen für Inklusive Pädagogik

Mögliche Konsequenzen für eine inklusive Praxis können hier nur noch skizziert werden. Ein Aspekt, auf den ich verweisen möchte, ist der, dass professionelle pädagogische Interaktionen und damit auch die in diesen entstehenden Rollen, also auch die Pädagog*innen selbst, nicht losgelöst von Organisationen gestaltet werden können. Solche Interaktionen können entsprechend als die Differenz Interaktion/Organisation bezeichnet werden, weshalb sich auch pädagogische Arbeit auf die Gestaltung beider Seiten beziehen sollte. Inklusive Pädagogik könnte so zu einem Oszillator zwischen beiden Seiten werden und, wenn als nötig erachtet, dort Veränderungsprozesse initialisieren. Dies ginge zudem mit veränderten/erweiterten Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte einher, was z.B. in Neukonzipierungen von Studiengängen hinsichtlich inklusiver Pädagogik zu beachten wäre. Zweitens ist darauf zu verweisen, dass informale Strukturen bzw. Kulturen als unentscheidbare Entscheidungsprämissen nicht gestaltbar sind. Dass sich niemand für sie entschieden hat, heißt auch, dass sich niemand gegen sie entscheiden kann.

Ansatzpunkt müssten also die formalen Strukturelemente sein und diese sollten dann nicht mit der Schauseite verwechselt werden.

Diesen Beitrag beende ich mit jenem Satz, mit dem Niklas Luhmann (2011, 7) sein Hauptwerk hinsichtlich Organisationen „Organisation und Entscheidung“ begonnen hat, und an welchem er über 30 Jahre bis zu seinem Tod gearbeitet hat: „Organisationen verdienen mehr Aufmerksamkeit, als sie bisher finden, und vor allem: Aufmerksamkeit in anderer Weise“.

Literatur

- Akbaş, B. & Leiprecht, R. (2017): Alltägliche Phantasien und Mythen zu ‚Kultur‘ und ‚Sprache‘. Ergebnisse aus einer Studie zum (Nicht-)Verbleib von Fachkräften ‚mit Migrationshintergrund‘ in Einrichtungen der Elementarpädagogik. In: Amipur, D. & Platte, A. (Hrsg.): Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Drepper, T. & Tacke, V. (2012): Die Schule als Organisation. In: Apelt, M. & Tacke, V. (Hrsg.): Handbuch Organisationstypen. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Emmerich, M. (2016): Organisierte Erziehung und kategoriale Ungleichheit. In: Leemann, R. J., Imdorf, C., Powell, J.J.W., Serl, M. (Hrsg.): Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fuchs, P. (2009): Das Fehlen von Sinn und Selbst. Überlegungen zu einem Schlüsselproblem im Umgang mit schwerstbehinderten Menschen. Im Internet unter: http://www.fen.ch/texte/gast_fuchs_behinderung-selbst.pdf. Zuletzt abgerufen am 30.07.2018.
- Fuchs, P. (2014): Die Psyche und die harte Welt der Organisation. Gespräche über einen blinden Fleck der Psychotherapie. Berlin: LIT Verlag.
- Hafen, M. & Gretler Heusser, S. (2008): Diversity Management – Mittel zur Anti-Diskriminierung, neoliberales Phänomen oder alter Wein in neuen Schläuchen? In: Gruppendynamik und Organisationsberatung 39 (2), 225 – 237.
- Heintz, B. (2017): Kategoriale Ungleichheit und die Anerkennung von Differenz. In: Hirschauer, Stefan, (Hrsg.): Un/doing Differences: Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück.
- Kieserling, A. (1999): Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kühl, S. (2011): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (2011): Organisation und Entscheidung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Simon, F. B. (2011): Einführung in die systemische Organisationstheorie. Heidelberg: Carl- Auer-Systeme-Verlag.
- Tacke, V. & Drepper, T. (2018): Soziologie der Organisation. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Ullrich, S. (2018): Organisationen – Der blinde Fleck inklusiver Pädagogik. Heidelberg: Verlag für systemische Forschung im Carl Auer Verlag.
- Vogd, W. (2009): Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – Eine Einführung. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

*Andrea Meyer, Sandra Grüter, Birgit Lütje-Klose und
Till-Sebastian Idel*

Schulentwicklungsprozesse in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I in Bremen

Abstract

Mit der im Jahr 2009 umgesetzten Schulstrukturreform, die unter anderem auf ein leistungsstarkes, inklusives Sekundarschulsystem abzielte, wurden in Bremen Oberschulen als alleinige weiterführende Schulart neben dem Gymnasium eingeführt. Durch die Abschaffung von (fast allen) Förderzentren und die Reduzierung der leistungsbezogenen Selektion am Ende der Grundschulzeit findet an den Oberschulen seither verstärkt inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung statt. Dies ist einerseits eine notwendige und rechtlich verbindliche Konsequenz aus dem Bremer Schulkonsens von 2008, andererseits aber auch – wie im Beitrag deutlich wird – Wille und Überzeugung vieler Akteur*innen in der Praxis. Allerdings ergeben sich unterschiedliche Wege bei der Umsetzung der rechtlichen Vorgaben an den Einzelschulen. Dies ist unter anderem durch die Ausgangslagen und Traditionen der einzelnen Schulen, die Haltungen und Überzeugungen ihrer Mitglieder, die vorhandene sonderpädagogische und sozialpädagogische Expertise sowie strukturelle Gegebenheiten bedingt.

1 Die Schulstrukturreform

Die Bremer Bürgerschaft hat in ihrem Schulentwicklungsplan von 2008 beschlossen, ihr gesamtes Schulsystem zu einem inklusiven umzuwandeln und ist damit seinerzeit dem Veränderungsauftrag auf der Grundlage der 2009 ratifizierten UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (vgl. United Nations 2006) als bislang einziges deutsches Bundesland sehr umfangreich nachgekommen (vgl. Idel et al. 2018). Das Bundesland Bremen hat in der Sekundarstufe ein Zwei-Säulen-Modell aus Gymnasium und Oberschule etabliert, in welchem die Beschulung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an allgemeinen Schulen der Regelfall ist. Im Zuge des Umstrukturierungsprozesses konnte auf umfangreiche Vorerfahrungen im Rahmen eines

bereits bestehenden Systems integrativer Beschulung mit Unterstützung durch sonderpädagogische Förderzentren und Kooperationsklassen zurückgegriffen werden (vgl. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2008, SchulG 2009). Auf der Grundlage der Empfehlungen eines an Klaus Klemm und Ulf Preuss-Lausitz in Auftrag gegebenen Gutachtens (vgl. Klemm & Preuss-Lausitz 2008) wurden die Förderzentren für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Sozial-emotionale Entwicklung sowie Wahrnehmung und Entwicklung¹ weitgehend aufgelöst. Die Schüler*innen mit diesen Bedarfen wurden sukzessive in das allgemeine Schulsystem integriert und die entsprechenden sonderpädagogischen Ressourcen ebenfalls in das Regelschulsystem verlagert. In Folge der Umstrukturierung sind in den Grundschulen ebenso wie in den weiterführenden Schulen Zentren unterstützender Pädagogik (ZuP) und als externe Unterstützungssysteme Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) entstanden, deren Zuständigkeiten in der ersten Verordnung für unterstützende Pädagogik geregelt sind (vgl. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2013). Im Jahr 2016 lag der Anteil inklusiver Beschulung² von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Stadt Bremen bei 89,12% und in Bremerhaven bei 90,88% (vgl. Abb. 1) und damit deutschlandweit mit großem Abstand am höchsten.

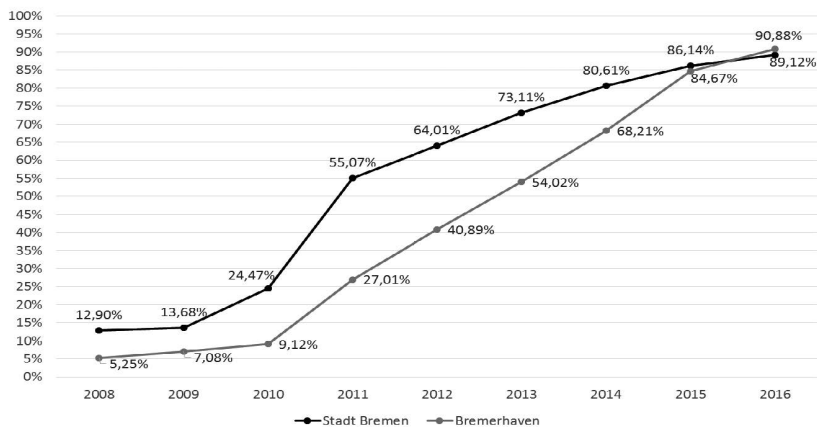


Abb. 1: Inklusionsanteil Sekundarstufe I 2008-2016 (Maaz et al. 2018, 110)

1 Der Förderschwerpunkt „Wahrnehmung und Entwicklung“ in Bremen entspricht dem von der KMK als „Geistige Entwicklung“ bezeichneten Förderschwerpunkt.

2 Gemeint ist, dass die Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in allgemeinen Schulen zusammen mit Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf unterrichtet werden.

Die inklusive Beschulung in der Sekundarstufe erfolgt dabei zu großen Anteilen in den nach der Reform neu gegründeten Oberschulen.

2 Methodische Vorgehensweise

Im Fokus des qualitativ angelegten Forschungsvorhabens, das im Rahmen der umfangreichen Evaluation der bremischen Schulstrukturreform (vgl. Maaz et al. 2018) durchgeführt wurde, stand die Frage nach der inneren Ausgestaltung der Inklusionspraxis in den Oberschulen. Dabei wurden die inklusiven Schulentwicklungsprozesse und die Implementierung der neuen Kooperations-, Leitungs- und Unterstützungsstrukturen an den Bremer Oberschulen in den Blick genommen. Intendiert war eine explorative Annäherung an die Fragestellung auf der Basis von Erfahrungsbeständen sowie Betriebswissen verantwortlicher Professioneller und die Ergründung der Innensichten von Akteur*innen und Akteursgruppen. Das Erkenntnispotenzial liegt also darin, die Professionellen zu Wort kommen zu lassen und so ihre Perspektive „von unten“ in kontrastierenden Einzelschulen auszuleuchten, denn

„(D)ie Emergenz eines ‚inkluisiven Schulsystems‘ als schulpolitisches Handlungsfeld bedeutet nicht, dass nicht auch nach der Oberschulreform Praktiken der schulischen Ausgrenzung fortexistieren. Schulpolitisch bedeutet die Oberschulreform zunächst die Durchsetzung eines *inkluisiven* Schulsystems.“ (Hartong & Nikolai 2016, 120, Hervorhebung im Original)

In der Zeit von Februar bis April 2017 wurden nach einem Statistical Sampling auf der Grundlage offizieller Daten aller bremischen Oberschulen sechs Schulen ausgewählt und qualitativ beforscht (vgl. Idel et al. 2018). Auswahlindikatoren waren z.B. Schulgröße, Zusammensetzung der Schüler*innenschaft (sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf, Migrationshintergrund), Deckung aller Zuständigkeitsbereiche der Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ in Bremen und Bremerhaven). Vor Ort an den Oberschulen wurden Gruppendiskussionen mit multiprofessionellen (ZuP-)Teams, Jahrgangs- und Säulentteams, Schul- und ZuP-Leitungsteams geführt. Ergänzt wurde der Datenkorpus durch Gruppendiskussionen und Expert*inneninterviews mit Fachverbandsvertreter*innen, einer ZuP- und Schulleitungsrunde sowie fachlich zuständigen Vertreter*innen der Bildungsadministration. Insgesamt beteiligt an der Erhebung waren 93 Akteur*innen unterschiedlichster Professionen.

Den Gruppendiskussionen und den Expert*inneninterviews lag ein halbstrukturierter Leitfaden zu Grunde (vgl. Witzel 2000). Alle Gruppendiskussionen und Interviews wurden transkribiert und im Rahmen einer strukturierenden qualitati-

ven Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA ausgewertet. Herausgearbeitet werden konnten Schulprofile unter besonderer Berücksichtigung von fünf Kernkategorien:

1. Haltung, Leitbild und Commitment, 2. Koordination, Leitung und Ressourcensteuerung, 3. Kooperation, Rollen und Aufgaben, 4. Diagnostik und Förderung sowie 5. Unterricht und Lernkultur. Im Rahmen der komparativen Analyse gemeinsamer und unterschiedlicher Perspektiven der Akteur_innen zeigten sich Gelingensbedingungen inklusiver Schulentwicklung im Hinblick auf die Etablierung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken (vgl. Booth & Ainscow 2017). Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Analysen vorgestellt.

3 Befunde

3.1 Inklusive Kulturen und Strukturen

Inklusive Haltungen und Wertvorstellungen wie beispielsweise die Anerkennung und Würdigung von Heterogenität, die Bereitstellung von Bildungsangeboten für tatsächlich alle Schüler*innen und eine starke Zusammenarbeit im Kollegium (vgl. Dyson 2010, 118ff.) sind zentrale Bestandteile inklusiver Schulentwicklung (vgl. Booth & Ainscow 2017, 17). Auf der Ebene der inklusiven Haltungen und Wertvorstellungen stand daher die Frage im Vordergrund, inwieweit sich die Akteur*innen mit dem gesellschafts- und bildungspolitischen Projekt der Inklusion identifizieren und welche Rolle sie dabei der Schule als gesellschaftlicher Einrichtung zuschreiben.

In den Ergebnissen fanden sich durchgehend Hinweise auf eine große Zustimmung und Identifikation mit dem gesellschafts- und bildungspolitischen Projekt der Inklusion an allen beforschten Oberschulen. Dies verdeutlichen die folgenden exemplarischen Zitate:

„Ja, aber es ist auch eine Einstellungssache, also ... ich sag immer gerne: Inklusion ist nicht *ob*, sondern *wie* und Inklusion fängt *hier* (zeigt auf Herz) an. Wenn ichs will (.) kann ichs, oder bin ich bereit, wenn ichs auch nicht will von Herzen aus, dann (nicht).“ (Schule 1_ZuP Team: 830 - 833)

„Wir, also um das (ein)mal theatralisch auszudrücken, wir atmen und leben täglich Inklusion, weil es anders einfach auch gar nicht geht. Weil es ist nicht wie am Gymnasium, dass wir ein Problemkind dabei haben, das ein bisschen Hilfe braucht, sondern wir haben hier massiv, einen massiven Anteil von Kindern, die Hilfe brauchen.“ (Schule 6_ZuP-Team: 336)

Interessant erscheint, dass die Lehrkraft von Schule 6 dem Auftrag inklusiver Beschulung nicht nur zustimmt, sondern Inklusion als zentral für die Bearbeitung

aktueller Herausforderungen ansieht: „weil es anders einfach auch gar nicht geht“. Hier wird deutlich, dass die Situation die Schulen im Stadtstaat Bremen vor der Aufgabe stehen, einer heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden. „Und von daher ist Inklusion hier täglich Luft“ (Schule 6_Zup-Team: 340). Sonderpädagogischer Förderbedarf wird an dieser Schule als eine relevante Heterogenitätsdimension unter vielen verstanden.

Trotz der an allen Schulen vorgefundenen, grundsätzlich bejahenden Einstellung zur schulischen Inklusion unterscheiden sich die Ergebnisse in Bezug auf die innere Ausgestaltung. Während an einigen der befragten Schulen tendenziell eher inkludierende Kulturen, Strukturen und Praktiken berichtet wurden, finden sich an anderen tendenziell eher separierende. Diese Differenzierung ist hier als ein Kontinuum zu verstehen, welches die Vielfalt der aktuell stattfindenden Entwicklungsprozesse verdeutlicht. Damit ist keine Einordnung der Schulen in eine Phase des Entwicklungsprozesses im Sinne einer Bewertung gemeint, da an jeder Schule individuelle Kontextfaktoren für die Entwicklungsmöglichkeiten zu beachten sind.

Tab. 1: Inklusive Kulturen und Strukturen

Typ A: tendenziell inkludierend	Typ B: tendenziell separierend
<i>Verteilung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) auf alle Klassen des Jahrgangs (ggf. Schwerpunktklassen für den Bedarf Wahrnehmung & Entwicklung)</i>	<i>Schwerpunktklassen für Schüler*innen mit SPF</i>
<i>Akteure*innen verstehen Inklusion als lange Tradition und selbstverständliches Grundprinzip der Lern- und Schulkultur</i>	<i>Akteure*innen formulieren überwiegend Skepsis, ob und wie eine inklusive Schule allen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gerecht werden kann</i>
<i>Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte bezieht sich auf die Förderung aller Schüler*innen</i>	<i>Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte fokussiert sich auf die förderbedürftigen Schüler*innen, im Besonderen auf diejenigen mit diagnostiziertem SPF</i>
<i>Stark ausgeprägte Multiprofessionalität und Teamstrukturen, sonderpädagogische Lehrkräfte sind fester Bestandteil der Jahrgangs- und Fachteams</i>	<i>Entwicklungsbedürftige Teamarbeit zwischen Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften</i>
<i>Intensive Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal</i>	<i>Nur wenig Zusammenarbeit mit weiterem pädagogischem Personal</i>
<i>Reformiertes Schulprogramm mit vielfältigen Angeboten im Schulalltag und Ganztage</i>	<i>Konzeptentwicklung im Aufbau</i>

Auf der Ebene der Kulturen und Strukturen wird deutlich, dass sonderpädagogische Fachkräfte sowie Schüler*innen (nicht nur) mit sonderpädagogischen Förderbedarfen wie selbstverständlich als Teil des Kollegiums bzw. der Klasse gesehen werden. Inklusion ist als Grundprinzip sowohl im Schulprogramm, als auch im Selbstbild der Akteur*innen mit ihren unterschiedlichen Expertisen verankert. Dies äußert sich sehr eindrücklich darin, dass die Zuständigkeit der sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräfte sich nicht auf die als förderbedürftig klassifizierten Schüler*innen beschränkt, sondern die Förderung aller Schüler*innen durch eine intensive Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften mit unterschiedlicher Expertise und auch mit dem weiteren pädagogischen Personal angestrebt wird. Diese Aspekte werden hier als inkludierend bezeichnet, da sie eine Verbesonderung und Stigmatisierung sonderpädagogisch geförderter Schüler*innen und sonderpädagogisch fördernder Lehrkräfte vermeiden und von einer Vielfalt an Bedürfnissen und Expertisen ausgehen. Diese Grundhaltungen, die sich in den entstandenen Strukturen pädagogischen Handelns widerspiegeln, beeinflussen auch andere Handlungsebenen, wie auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung und -gestaltung deutlich wird.

3.2 Inklusive Praktiken – Unterrichtsentwicklung und -gestaltung

Der Entwicklungsplan Inklusion des Landes Bremen fordert im Anschluss an die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen einen „hochwertigen Unterricht“ sowie die Gewährleistung von „Teilhabe“, „Barrierefreiheit“ und „Zugänglichkeit“ (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2010). Eine inklusiv ausgerichtete Unterrichtsgestaltung trägt der hohen Komplexität durch die systematische Berücksichtigung von Erschwernissen im Lernen, in der Sprache und im Verhalten Rechnung und öffnet sich für die Vielfalt der einzelnen Schüler*innen (vgl. Werning & Lütje-Klose 2016). Im Fokus der im Rahmen der Studie durchgeführten Gruppendiskussionen stand entsprechend auf der Ebene der inklusiven Praktiken die konkrete Umsetzung einer inklusiven Unterrichts- und Beziehungsgestaltung sowie kooperativen Aushandelns von Curricula, Jahresplänen, Materialerstellung und Unterrichtsplanung in den multiprofessionellen Teams.

Tab. 2: Inklusive Praktiken

Typ A: tendenziell inkludierend	Typ B: tendenziell separierend
<i>Gemeinsam</i> abgestimmte und verbindliche <i>Unterrichtsinhalte</i>	<i>Unterrichtsgestaltung</i> liegt hauptsächlich in der Hand der <i>Fachlehrkräfte</i>
Erstellung von Materialien in „ <i>professionellen Lerngemeinschaften</i> “ (Bonsen & Rolf 2006) unter Begleitung von sonderpädagogischen Lehrkräften	Zuständigkeit für die Entwicklung <i>differenzierter Materialien</i> wird zum Teil an <i>sonderpädagogische Lehrkräfte</i> delegiert
Gemeinsamer Unterricht berücksichtigt <i>unterschiedliche Lernentwicklungen</i> (auch SPF Lernen)	<i>Gruppenbildung nach Leistungsstärke</i> (Grund-, Erweiterungs- und Förderkurse für Schüler*innen mit SPF Lernen) vor allem in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch
<i>Lernbegleitung</i> durch <i>selbstorganisiertes Lernen</i> , zum Beispiel mit <i>Kompetenzrastern</i>	<i>Lernbegleitung</i> in den <i>Kleingruppen</i> und <i>Materialerstellung für den Klassenunterricht</i> (z.B. Wochenarbeitspläne)
<i>Enges Zusammenarbeiten</i> von sonderpädagogischen und Regellehrkräften bei der <i>Unterrichtsplanung und -durchführung</i>	Zuständigkeit der <i>sonderpädagogischen Lehrkräfte</i> für <i>leistungsdifferenzierte Kurse</i>
Orientierung an <i>Interessen</i> der Schüler*innen, z.B. Projektarbeit, Werkstattangebote	Zunehmende Umsetzung <i>kooperativer Arbeitsformen</i> mit heterogen zusammengesetzten Lerngruppen

Auch auf dieser Ebene wird deutlich, dass Schulen des Typ A grundsätzlich versuchen, unterschiedlichen Lernentwicklungen im Unterricht Rechnung zu tragen, während an Schulen des Typ B stärker nach Leistungsständen differenzierte Gruppen gebildet werden, deren Zuständigkeit bei sonderpädagogischen Lehrkräften liegt. Die getrennten Zuständigkeiten, die auch in Bezug auf die Gestaltung von strukturell gemeinsam verantworteten Unterrichtsstunden sowie bei der Erstellung von niveaudifferenzierten Arbeitsmaterialien gefunden wurden, spiegeln sich auch in weiteren pädagogischen Handlungsfeldern wie beispielweise der Gestaltung von Förderplanungsprozessen (vgl. Meyer & Grüter im Druck).

4 Ausblick

Zusammengefasst verweisen die Ergebnisse auf entwicklungsbereite Schulleitungen, Lehr- und Fachkräfte. In allen im Rahmen der Studie beforschten Schulen gibt es grundsätzlich inklusive bzw. „integrative Inseln“ (Amrhein 2011, 252), es finden Entwicklungsprozesse in Richtung einer inklusiven Beschulung statt, die auf dem hohen persönlichen Engagement der Beteiligten basieren. Die zukünftige Realisierung einer bedarfsgerechten sonderpädagogischen bzw. individu-

ellen Förderung im inklusiven System erscheint nur in Verbindung mit weiterer Struktur- und Unterrichtsentwicklung denkbar. Schulen benötigen als Voraussetzung für Entwicklungsarbeit laut den befragten Akteur*innen Unterstützung und Hilfen zur Entwicklung. Dazu gehört auch eine auskömmliche Ressourcenausstattung, die standortspezifisch unterschiedliche schulgeschichtliche und sozialräumliche Voraussetzungen der Schulen berücksichtigt, aber angesichts von Personalmangel derzeit nicht überall einlösbar ist. Die Ergebnisse betonen die Bedeutung verlässlicher inter- und intraprofessioneller Kooperationsbeziehungen und -prozesse und damit den Bedarf an Konzepten zur Vernetzung im Hinblick auf Optimierung von systemischen Strukturen und Unterrichtsentwicklungsarbeit.

Literatur

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006): *Improving schools, developing inclusion*. New York: Routledge.
- Amrhein, B. (2011): *Inklusion in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006): *Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), S. 167-184.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017): *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für die Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Bremisches Schulgesetz (SchulG) (2009): *Bremer Schulgesetze. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 18. Juni 2009*. Online unter: <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/schulgesetze.pdf> (Abrufdatum: 08.10.2018).
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2008): *Bremer Schulentwicklungsplan*. Online unter: <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/SEP%202012.pdf> (Abrufdatum: 08.10.2018).
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2010): *Entwicklungsplan Inklusion – Entwicklungsplan des Landes Bremen zur schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an unterstützter Pädagogik und sonderpädagogischer Förderung*. Online unter: <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Entwicklungsplan%20Inklusion.pdf> (Abrufdatum: 08.10.2018).
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2013): *Gesetzblatt der Freien Hansestadt Bremen. Verkündet am 17. Juni 2013, Nr. 40, Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik*. Online unter: <https://www.gesetzblatt.bremen.de/fastmedia/832/2013-06-14-gesetzblatt-2013-nr-40-1-von-unterst-paedagogik.pdf> (Abrufdatum: 08.10.2018).
- Dyson, A. (2010): *Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England*. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, 102 (2), 115-129.
- Hartong, S. & Nikolai, R. (2016): „Schulstrukturreform in Bremen: Promotoren und Hindernisse auf dem Weg zu einem inklusiveren Schulsystem.“ In: B. Lütje-Klose & V. Moser (Hrsg.): *Schulische Inklusion*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Beiheft. 105-123.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Meyer, A., Mettin, C. & Neumann, P. (2018; i.V.): *Inklusion an Bremer Oberschulen*.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2008): *Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen*. Essen und Berlin. Online unter: <https://www.bildung.bremen.de/%20sixcms/media.php/13/Sonderp%E4dagogisches%20Gutachten.pdf> (Abrufdatum: 08.10.2018).

- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Online unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten_Auf-dem-Weg-zur-schulischen-Inklusion-in-Nordrhein-Westfalen_NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf (Abrufdatum: 08.10.2018).
- Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P. & Streese, B. (2017): Schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen (NRW) – sieben Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK. In: Zeitschrift für Inklusion. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/416> (Abrufdatum: 08.10.2018).
- Maaz, K., Hasselhorn, M., Idel, T.-S., Klieme, E., Lütje-Klose, B. & Stanat, P. (2018): Bericht der Expertengruppe zur Evaluation der Bremer Schulreform. Online unter: <https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/steubis/bremen-evaluation-maerz-2018-zentrale-befunde> (Abrufdatum: 08.10.2018).
- Meyer, A. & Grüter, S. (2018; im Druck): Förderplanung als prozessbegleitendes Instrument individueller Entwicklungsförderung im inklusiven Schulentwicklungsprozess der Sekundarstufe. In: B. Lütje-Klose & B. Streese (Hrsg.): Förderplanung. Seelze: Friedrich Verlag.
- United Nations (2006): United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Online unter: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm934593> (Abrufdatum: 08.10.2018).
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (Abrufdatum: 17.01.2019).

Simone Seitz und Gabriele Weigand

Warum eine inklusive Schule eine leistungsförderliche Schule ist

Abstract

Der Beitrag liefert theoriegeleitete Begründungen zu der Programmatik, inklusive Schulen als leistungsfördernde Schulen zu konzipieren. Wir beziehen uns dabei auf den Forschungsverbund LemaS „Leistung macht Schule“ und die gleichnamige Bund-Länder-Initiative und greifen inhaltlich auf bildungstheoretische sowie bildungsphilosophische Fundierungen zurück. Die Ausführungen münden in konzeptionelle Ansatzpunkte zur Genese von potenzialorientierten und leistungsfördernden Schulkulturen.

1 Leistung und Schule

Die „Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler“ (BMBF 2018) ist in der Programmatik der gleichnamigen Bund-Länder-Initiative selbstverständlicher Auftrag jeder Schule. Umgesetzt wird diese Initiative in den kommenden Jahren von dem interdisziplinären Forschungsverbund „Leistung macht Schule“ (LemaS), in enger Zusammenarbeit mit Bund und Ländern sowie insbesondere mit 300 Schulen aus dem Primar- und Sekundarbereich bundesweit. Dieser Prozess fällt zeitlich zusammen mit dem weiteren Ausbau eines inklusiven Schulsystems und entsprechenden Entwicklungsprozessen vieler beteiligter Schulen.

Dies aufnehmend verknüpfen wir im vorliegenden Beitrag Grundlegungen einer personalen Anthropologie mit bildungstheoretischen Fundierungen und wollen so aus allgemeinpädagogischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive aufzeigen, warum inklusive Pädagogik und Begabungsförderung keinen Widerspruch, sondern zusammen gedacht einen vielversprechenden Weg bildungsgerechter Pädagogik darstellen – warum also eine inklusive Schule eine leistungsförderliche Schule ist.

2 Person und Schule

Gehen wir von einer anthropologisch an der Person des einzelnen Kindes und Jugendlichen ausgerichteten Pädagogik aus, so ist zuvorderst die menschliche Person der Maßstab der Erziehung und Bildung und das Prinzip von begabungsfördernder Praxis (vgl. Böhm 1994; Weigand 2011; 2015). Folgen wir diesem Prinzip, so bestimmt dies gleichermaßen die pädagogische Theoriebildung wie die konkrete Ausgestaltung von Bildungseinrichtungen und das bildungsbezogene bzw. begabungsfördernde Handeln von Professionellen. Ausgehend hiervon werden Begabungs- und Leistungsförderung nicht im Dienste von etwas gedacht, z.B. zum Zweck des Bestehens im globalen Wettbewerb oder der einseitigen Herstellung von Leistungsexzellenz. Vielmehr wird Bildung in Schulen aus einem eigenen pädagogischen Prinzip heraus begründet, nämlich dem der Person jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen und der hier anknüpfenden Diversität der Adressat*innen von Bildung.

Die Berufung auf das Personprinzip hilft den in der Schule tätigen Akteur*innen, im Spannungsfeld von gesellschaftlichen und privaten Interessen, staatlichen und wirtschaftlichen Ansprüchen, bildungspolitischen und konjunkturellen Forderungen die notwendige pädagogische Autonomie zu gewinnen oder zu wahren (vgl. Benner 2005). Zugleich kann das Personprinzip der Bildungspolitik einen Spiegel vorhalten, indem sich erkennen lässt, inwieweit die Voraussetzungen für eine Teilhabe aller Heranwachsenden an Bildung und an begabungsfördernden Lehr- und Lernprozessen gegeben oder inwieweit sie ihnen verwehrt sind. Angesichts der nachweislich festgestellten sozialen Ungleichheit zugunsten von Kindern und Jugendlichen aus sozial privilegierten Familien im Bildungssystem, die sich etwa in der Zusammensetzung der Schülerschaft in bestehenden separativen Begabtenklassen und -schulen zeigt (vgl. Horvath 2014; Weigand 2014; 2018), ist dies in Deutschland besonders relevant. Lange Zeit profitierten vor allem Schüler*innen entlang eines spezifischen monohabituellen Musters von Klassifizierungen als „begabt“ und entsprechenden Unterstützungsmaßnahmen, nämlich vor allem einsprachig sozialisierte Jungen aus Familien mit ausgeprägtem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital (vgl. Stamm 2014).

Umgekehrt schätzen in Deutschland Kinder in Armutslagen ihre Verwirklichungschancen auffallend gering ein (vgl. Schneekloth & Pupeter 2010) und sie werden im schulischen Übergang zur Sekundarstufe weiterhin häufig in Schulformen mit niedrigen Bildungsgängen empfohlen (vgl. Gomolla & Radtke 2007; Maaz, Baumert & Trautwein 2011). Die Leistungsfähigkeit von Kindern wird im deutschen Bildungssystem offenkundig vorwiegend milieugebunden in den Blick genommen und es gelingt hierzulande weiterhin nicht in gewünschtem Ausmaß, in der Schule reflexiv mit sozialen Disparitäten umzugehen.

Neuere Ansätze der Begabungsförderung folgen, diese Befunde aufnehmend, einem pädagogisch reflektierten Begabungsverständnis, das die Rolle des (schulischen) Umfeldes einbezieht und Kinder und Jugendliche im Bildungskontext als Person anerkennt (Müller-Oppliger 2017). Hiervon ausgehend kann dann gefragt werden, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit alle Kinder und Jugendlichen ihre unterschiedlichen Potenziale gleichermaßen entfalten und in Schulen in gezeigte, d.h. schulisch anerkannte Leistungen transformieren können. Hierzu ist weiterhin ein breites Forschungsdesiderat und bildungspolitisches Handlungsfeld zu attestieren, das neben konzeptionellen auch steuerungspolitische Fragen umfasst, nämlich Fragen nach den konkreten Realisierungsmöglichkeiten eines an Potenzialen ausgerichteten Unterrichts und Schullebens mit Schüler*innen ganz unterschiedlicher Lebenslagen, Fähigkeitsprofile, Interessen und Stärken (vgl. Steenbuck u.a. 2011; Seitz u.a. 2016).

Dies weiterführend gehen wir im Folgenden bildungstheoretischen Überlegungen, und damit einer zweiten Argumentationslinie, nach, um beides anschließend zu verknüpfen.

3 Bildung und Schule

Konzepte und Praktiken der passgenauen Leistungsförderung in Schulen zielten lange Zeit auf einzelne, vorab als besonders leistungsfähig eingeschätzte bzw. als „(hoch)begabt“ getestete Schüler*innen – mit den entsprechenden, oben benannten Befunden zur Reproduktion von Bildungsungleichheit im Schulsystem. Hierbei wurde regelmäßig auf gezeigte schulische Leistungen in Form erbrachter Zensuren Bezug genommen – „klassische“ Programme der Begabungsförderung eröffneten von hier aus gezielte Möglichkeiten der (weiteren) Entfaltung von Potenzialen für die so Adressierten (vgl. Margolin 2018). Eine erfolgreiche Transformation von Potenzial in gezeigte Leistung bildet somit Ziel und Programm solcher Maßnahmen, zugleich aber auch die Zugangsbedingung. Da auch diese im schulischen Rahmen liegt, gerät bei dieser Herangehensweise zwangsläufig nur das in den Fokus, was im System der jeweiligen Schulform als Leistung anerkannt wird, was allerdings durch schulformspezifische Curricula, aber auch durch pädagogische Eindisziplinierungen der Einzelnen in die Rolle als Schüler*in vorstrukturiert ist. Letzteres zeigt sich beispielsweise an Praktiken des Verbergens eigener Positionen zugunsten sozial erwünschter Antworten, um schlechte Beurteilungen zu vermeiden (vgl. Winter 2017, 14). Auch die in diesem Rahmen zur Anwendung kommenden diagnostischen Praktiken und Instrumente der Leistungsrückmeldung sind notwendig zirkulär, denn auch diese unterliegen einem von der Schule als Institution bzw. durch Bildungsadministration bestimmten Rahmen –

anders gesagt: was dort als herausragende Leistung anerkannt wird und was nicht, bestimmt die Schule innerhalb der von ihr selbst definierten Kriterien selbst. Zugleich jedoch ist die Schule selbst der institutionelle Ort für die Entfaltung von Potenzialen der Einzelnen, auf den Kinder und Jugendliche entsprechend angewiesen sind. Das dort realisierte unterrichtliche und schulische Angebot unterliegt der selbstverständlichen Zielsetzung, allen gleichermaßen Bildung und damit die Transformation von Potenzialen in gezeigte (schulische) Leistungen zu ermöglichen. Es ist somit wirkmächtig für die Möglichkeiten der Einzelnen, Leistung zu zeigen – und es setzt die Unterstellung von Bildungsbarkeit und Potenzialen voraus. Damit zeigt sich weiterführend in aller Deutlichkeit, dass der Ausschluss von Bildung an allgemeinen Schulen bereits vor Schulbeginn, wie er bis heute im deutschen Schulsystem strukturell möglich und in vielen Bundesländern üblich ist, die Schule als Bildungsort dieser Aufgabe in fataler Weise entbindet. Denn in diesem Fall wird einzelnen Kindern prognostisch „Minderleistung“ attestiert und ihnen damit im Vorgriff die Möglichkeit zur Entfaltung von Potenzialen im schulischen Rahmen verwehrt, ohne überhaupt erst den Raum hierfür zu eröffnen – unterlegt mit den bekannten Dynamiken institutioneller Diskriminierung (vgl. Gomolla & Radtke 2007; Gomolla 2012).

Diese Perspektive verweist zugleich auf eine an der Person des einzelnen Kindes und Jugendlichen ausgerichtete Pädagogik, wie sie weiter oben erläutert wurde. Denn die bildungstheoretischen Begründungen und Kritikpunkte treffen sich mit einer personalen Pädagogik und Begabungs- und Leistungsförderung an dem Punkt, wo die Teilhabe von Menschen in einer Gesellschaft eingeschränkt ist und die gleiche Wertschätzung aller in einem System fehlt (vgl. Bieri 2015). Dies ist nämlich gerade dann der Fall, wenn Kinder aufgrund bestimmter kategoriengleiteter Zuschreibungen und Auswahlverfahren, von Auf- und Abwertungen, Bevorzugungen und Benachteiligungen, von Inklusionen und Exklusionen betroffen sind und dadurch mehr oder weniger an begabungsförderlichen und potenzialorientierten Angeboten partizipieren können.

Demgegenüber ist daher zu fragen, wie ein an der Person orientiertes Bildungsangebot, das alle Lernenden als potenziell leistungsfähig adressiert und ihnen individuell herausforderndes Lernen an allgemeinen Schulen ermöglicht (Misling & Ückert 2014, 46ff.), gestaltet werden kann – wie es also der Schule gelingen kann, alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen als Personen anzuerkennen und geeignete Möglichkeitsräume für deren Bildungsprozesse zu eröffnen. Für die Entwicklung von ertragreichen Konzepten einer solchen, an Potenzialen ausgerichteten schulischen Bildung ist der Gedanke zentral, dass Potenziale nicht nur vom System, sondern auch von den beteiligten Akteur*innen im Lernumfeld von Schüler*innen bedingt sind. Denn Lehrpersonen und andere, an der Erziehung und Bildung beteiligte Professionelle sind bedeutsame Moderator*innen der Entfaltung von Potenzialen der Einzelnen (vgl. Weigand u.a. 2014).

Hier treffen sich nun auch die konzeptionellen Linien einer pädagogisch reflektierten Begabungsförderung in Schulen und einer bildungstheoretisch fundierten inklusiven Pädagogik und Didaktik. Denn bildungs- wie begabungstheoretisch betrachtet ergibt sich daraus die Forderung, den Kindern in ihrer „Verschiedenheit“ (Humboldt 1793/2002, 239) im Kontext von an Diversität ausgerichteten Schulen zu entsprechen. Es geht dann nicht darum, einzelne (defizitäre oder besondere) Merkmale von Kindern herauszugreifen und diese spezifisch zu fördern. Vielmehr gilt es dann, in Überwindung kategorialer Vorabzuschreibungen das System inklusiv zu denken (vgl. Seitz u.a. 2012; 2016) und damit *am* System statt *im* System zu arbeiten.

An diesen Gedanken anknüpfende leistungsfördernde Schulkulturen in der Breite zu entwickeln, ist mit Blick auf die schulstrukturellen Bedingungen, aber auch die historisch gewachsenen mentalen Dispositionen zur Orientierung an der vermeintlichen Homogenität von Lernenden in Jahrgangsklassen bei Professionellen (vgl. Reh 2005, 85) kein leichtes Unterfangen. Ein solches Vorhaben kann aber nicht nur auf bildungs- und begabungstheoretische Überlegungen, sondern auch auf die in vielen Reformschulen entwickelte sowie innerhalb der Inklusionsforschung gewonnene Expertise der Schulentwicklung und der Professionalisierung zurückgreifen.

4 Inklusive leistungsförderliche Schule

Bei der Realisierung von entsprechenden Strategien geht es nach der hier zugrunde gelegten Logik nicht darum, eine ansonsten unveränderte schulische Praxis mit begabungsspezifischen Einrichtungen und Formen zu ergänzen und spezielle Programme für einzelne Kinder und Jugendliche additiv zu implementieren. Vielmehr bedeutet dies eine breite Weiterentwicklung in Richtung einer Schullandschaft, in der alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Vielfalt ihren Platz und optimale Möglichkeitsräume zur Entfaltung ihrer Potenziale bzw. zur Ausgestaltung ihrer – veränderlichen – Begabungen finden.

Dies kann zwar nicht von außen normativ verkündet werden, eine entsprechende bildungspolitische Rahmung kann diese Prozesse jedoch begünstigen. Primär sind es freilich die schulischen Akteur*innen selbst, also die Schulleitungen, die Lehrpersonen und weiteren pädagogischen Fachpersonen und auch die Schüler*innen sowie deren Eltern, welche erfolgreiche Prozesse in Schulen von innen heraus gestalten und weiterentwickeln. Es kann somit gefragt werden, mit welchen Settings der Prozessbegleitung Innovationen in Richtung einer leistungsfördernden und an Potenzialen ausgerichteten Schulkultur an Schulen umgesetzt werden können (vgl. Müller-Oppliger 2015) und wie dies im Kontext unterschiedlicher und teils

widersprüchlicher Bedingungen im Bildungssystem einzuordnen ist. Es wird außerdem deutlich, dass veränderte Schulkulturen auch veränderte, kommunizierte Denkweisen herausfordern.

Ausgangspunkt der von uns im Projekt LemaS avisierten Leitbildentwicklung an den Schulen ist daher die Annahme, dass produktive Schulentwicklungsprozesse auf diskursiv verhandelte und vereinbarte Wertorientierungen angewiesen sind. Notwendig ist ein Wertefundament, um ein sinnhaftes, d.h. zielgerichtetes reflektiertes Agieren zu ermöglichen (vgl. Hackl 2011, 24), wie dies auch im Index für Inklusion (vgl. Booth 2012; Booth & Ainscow 2017) zugrunde gelegt ist. Der dort vorgelegte Wertekatalog (2017, 8) fokussiert unter der Leitfrage „Wie wollen wir zusammenleben?“ insgesamt auf verantwortungsvolles Handeln in demokratischen Gesellschaften. Diese Ausrichtung ist anschlussfähig an das mehrdimensionale und entwicklungsbezogene Leistungsverständnis, das von einer bildungs- und begabungstheoretisch fundierten und an der Person ausgerichteten Pädagogik abgeleitet werden kann.

Demzufolge schließt Leistung insbesondere auch den Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlichen Verantwortung mit ein. Es wird in LemaS davon ausgegangen, dass Leistung in allen Domänen erbracht werden kann, die in Schulen und darüber hinaus in unserer Gesellschaft – sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesamtgesellschaft – als wertvoll erachtet werden (vgl. Gardner 2002; Sternberg 2011). Dieser Leistungsbegriff übersteigt somit den schulfachbezogenen Rahmen und bezieht sich auf verschiedene inhaltliche Domänen – neben den klassischen Schulfächern ebenso auf den sozial-emotionalen, den ethisch-philosophischen und den kreativen Bereich. Einbezogen sind darin, jenseits von messbarer Leistung, grundlegende Bildungsziele wie Mündigkeit, personale Gerechtigkeit, Demokratiefähigkeit, Moralität, Glück und gelingendes Leben (vgl. Hoyer 2012).

Lehrpersonen und die weiteren an Schulen tätigen Professionellen sind in diesem Prozess zentrale Akteur*innen und ihre Orientierungen, Einstellungen und Haltungen bedeutsam, um die Entwicklung und Pflege einer geteilten Lern- und Beziehungskultur in der Schulgemeinschaft zu ermöglichen und so Ressourcen im innerschulischen und außerschulischen Umfeld aktivieren zu können. Insbesondere die hiermit verbundenen Mikroprozesse, in denen sich die Wahrnehmung des Kindes oder Jugendlichen als Person und die Handlungspraktiken der Leistungsrückmeldung durch Lehrpersonen abbildet, sind allerdings immer noch wenig beforscht (vgl. Terhart 2014). Diese Praxis des kommunikativen „Herstellens“ von Potenzialen und Leistungen in Unterricht und Schulleben ist damit ein wichtiges Forschungsdesiderat, das wir aufgegriffen haben und in den dringend notwendigen Erkenntnisgewinn zu gelingender Schulentwicklung in Richtung leistungsfördernder Schulkulturen in inklusiven Schulen einbringen möchten. Denn eine inklusive Schule ist zusammengenommen vor allem deswegen eine

leistungsfördernde Schule, weil dort Bildung in sozialer Interaktion vollzogen wird und dies nicht ohne Performanz zu denken ist. Der Frage, wie dies zukunftsbezogen unter Rekurs auf ein breites Leistungsverständnis konzeptionell eingelöst werden kann, gehen wir in LemaS nach.

Literatur

- Benner, D. (2005): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München: Juventa.
- Bieri, P. (2015): Eine Art zu leben. Über die Vielfalt menschlicher Würde. Frankfurt/M.: Fischer.
- BMBF (2018): Fachportal „Leistung macht Schule“. Online unter: <https://www.leistung-macht-schule.de> (Abrufdatum: 30.09.2018).
- Böhm, W. (1994): Der Mensch das Maß der Bildung – wer sonst? In: Wenger Hadwig, A. (Hrsg.): Der Mensch – das Maß der Bildung? Innsbruck: Tyrolia, 9-28.
- Booth, T. (2012): What really matters in education and childcare? Education and childcare as inclusive values in action. In: S. Seitz, S., N. K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt., 72-85.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Gardner, H. (2002): Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. (2012): Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In: S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Wiesbaden: Springer VS, 25-50.
- Hackl, A. (2011): Konzepte schulischer Werteerziehung. In A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Karg Hefte 3. Frankfurt am Main: Karg-Stiftung, 19-25.
- Horvath, K. (2014): Die doppelte Illusion der Hochbegabung. Soziologische Perspektiven. In: T. Hoyer, R. Haubl & G. Weigand (Hrsg.): Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Weinheim: Beltz, 101–123.
- Hoyer, T. (2012): Begabungsbegriff und Leistung. In: Karg Hefte 4: Werte schulischer Begabtenförderung: Begabung und Leistung. Hrsg. v. A. Hackl et al., 14-22.
- Humboldt, W. v. (2002/1793): Theorie der Bildung des Menschen (Bruchstück). Werke Bd. 1, hrsg. von Flitner, A. & Giel, K. Darmstadt: WBG, 234-240.
- Mißling, S. & Ückert, O. (2014): Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2011): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Krüger, H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, T. & Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, 69-102.
- Margolin, L. (2018): Gifted Education and the Matthew Effect. In: A. Böker, K. Horvath: Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung. Berlin: Springer VS, 165-182.
- Müller-Opplinger, V. (2015): Das »Schoolwide Enrichment Model« (SEM als Choreografie inklusiver Begabtenförderung). In: C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.): Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion. Weinheim: Beltz, 38–59.

- Müller-Opliger, V. (2017): Horizonte und Perspektiven der Begabungs- und Begabtenförderung. In: Begabungsförderung steigt auf. Lissa-Modelle für die Sekundarstufe I. Hrsg. von der Stiftung für hochbegabte Kinder und der Mercator-Stiftung. Bern: hep.
- Reh, S. (2005): Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen. In: Die Deutsche Schule 97 (1), 76-86.
- Schneekloth, U. & Pupeter, M. (2010): Wohlbefinden, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit: Was Kinder für ein gutes Leben brauchen. In: World-Vision Deutschland (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Frankfurt a. M.: Fischer, 187–221.
- Seitz, S., Pfahl, L. & Scheidt, K. (2012): Wie Begabungsförderung und inklusive Pädagogik zusammen passen – ein Diskussionsbeitrag. In: Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung 20 (3), 132-138.
- Seitz, S., Pfahl, L., Steinhaus, F., Rastede, M. & Lassek, M. (2016): Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen. Weinheim: Beltz.
- Stamm, M. (2014): Minoritäten als Begabungsreserven. In: M. Stamm (Hrsg.): Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik. Bern: Huber, 375-384.
- Steenbuck, O., Quitmann, H. & Esser, P. (Hrsg.) (2011): Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sternberg, E.J. (2011): WICS as a model of giftedness. In: R.J. Sternberg/L. Jarvin/E.L. Grigorenko: Explorations in Giftedness. New York, 34-53.
- Terhart, E. (2014): Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers: Forschungslinien und Forschungsergebnisse. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York: Waxmann, 883-904.
- Weigand, G. (2011): Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs. In A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.): Werte schulischer Begabungsförderung. Begabungsbegriff und Wertorientierung. Frankfurt/Main: Karg Hefte, 48-54.
- Weigand, G. (2014): „Da war ich auch sofort viel mehr integriert!“. In: T. Hoyer, T., R. Haubl, R. & G. Weigand (Hrsg.): Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wer sie sind – was sie bewegt – wie sie sich entwickeln. Weinheim/Basel: Beltz, 56-86.
- Weigand, G. (2015): Personale Pädagogik und inklusive Begabungsförderung. Grundlagen und Konsequenzen. In: C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.): Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion. Weinheim: Beltz, 27-36.
- Weigand, G. (2018): Leistungsheterogenität und Lernerfolg in Schulklassen. In: S. Lin-Klitzing/D. Di Fuccia/G. Müller-Frerich (Hrsg.): Nutzt die Heterogenität der Bildung? Beiträge gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 105-125.
- Weigand, G., Hackl, A., Müller-Opliger, V. & Schmid, G. (2014): Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz.
- Winter, F. (2017): Neue Formen der Leistungsbeurteilung. In: Pädagogik. 69 (9). 4-18.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Nicole Balzer, Dr.

Westfälische Wilhelm-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: u.a. Erziehungs- und Bildungstheorie,
Qualitative Bildungsforschung
n.balzer@uni-muenster.de

Ines Boban

Bis März 2017 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik und Organisati-
onsentwicklung, Demokratische Bildung, Inklusionsorientierte Diagnostik, Zu-
kunftsplanung
ines.boban@posteo.de

Rita Bretschneider

Universität Leipzig, Institut für Förderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: u.a. Herausforderndes Verhalten und frei-
heitsentziehende Maßnahmen, Leichte Sprache, Partizipative Forschung
rita.bretschneider@uni-leipzig.de

Tobias Buchner, Mag. Dr.

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Dis/Ability Studies in
Education, Inklusive Forschung
tobias.buchner@univie.ac.at

Oskar Dangel, Prof. DDr.

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Universität Wien
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Menschenrechtspädagogik, Inklusion
oskar.dangel@kphvie.ac.at; oskar.dangel@univie.ac.at

Fabian Dietrich, Prof., Dr.

Ruhr-Universität Bochum, Institut für Erziehungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungssystementwicklung und Bil-
dungspolitik
fabian.dietrich-ife@rub.de

Nadine Dziabel, Dr.

Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, Fachbereich II: Heilpädagogik und Pflege

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: philosophische und theoretische Grundlagen der Heilpädagogik, Ethik in der Heilpädagogik, Inklusion & Gerechtigkeit, Disability Studies

dziabel@evh-bochum.de

Martin Giese, PD Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundlagentheoretische Aspekte einer inklusiven Didaktik; Blinden- und Sehbehindertenpädagogik, Inklusive Sportpädagogik

Martin.Giese@hu-berlin.de

Sandra Grüter, M.Ed

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt BiFoKi – Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kooperation in inklusiven Schulen, Kooperation zwischen Schule und Elternhaus.

sandra.grueter@uni-bielefeld.de

Julia Heusner

Universität Leipzig, Institut für Förderpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Herausforderndes Verhalten und freiheitsentziehende Maßnahmen, Leichte Sprache, Partizipative Forschung, Palliative Care im Kontext so genannter geistiger und komplexer Behinderung

julia.heusner@uni-leipzig.de

Andreas Hinz, Prof. Dr.

Bis März 2017 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik und Organisationsentwicklung, Demokratische Bildung, Inklusionsorientierte Diagnostik, Zukunftsplanung.

andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de

Till-Sebastian Idel, Prof. Dr.

Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: schultheoretische Transformationsforschung; Methoden rekonstruktiver Schulforschung; Pädagogische Professionalität und Professionalisierung.

idel@uni-bremen.de

Susanne Imholz, Dipl. Pädagogin

Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Institut für Sonderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diversität, Differenz, Grundlagen und
Grundfragen einer Pädagogik bei Behinderung
imholz@uni-landau.de

Mishela Ivanova, Mag.^a Mag.^a PhD.

Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungswissenschaftliche Grundlagen,
Pädagogische Diagnostik, Migrationspädagogik
mishela.ivanova@uibk.ac.at

Reimer Kornmann, Prof. Dr. i. R.

Pädagogische Hochschule Heidelberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, Pädagogische Di-
agnostik und Inklusion, inklusiv gestalteter mathematischer Anfangsunterricht,
Dokumentation gelungener inklusiver pädagogischer Praxis
kornmann@ph-heidelberg.de

Gertraud Kremsner, Mag.^a Dr.in

Universität Wien, Zentrum für Lehrer*innenbildung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Dis/Ability Studies (in Education), Life
History Research, Inklusive Forschung, (unterstützte) Kommunikation und Ar-
tikulation, Flucht und Bildung, Macht und Gewalt (gegen Menschen mit Lern-
schwierigkeiten)
gertraud.kremsner@univie.ac.at

Robert Langnickel, Dipl.-Psych., Mag. phil.

Bildungszentrum für Wirtschaft Weinfelden (BZWW) & Lacan Seminar Zürich,
Psychoanalytische Praxis am Stadthaus
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, interdiszip-
linäre Verwundbarkeitsforschung und Philosophie der Humanwissenschaften
Robert.langnickel@lacanseminar.ch

Christian Lindmeier, Prof. Dr. phil.

Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Institut für Sonderpädagogik
lindmeier@uni-landau.de

Pierre-Carl Link, M.A. mult.

Universität Würzburg, Institut für Sonderpädagogik, wissenschaftliche Projekt-
stelle Inklusion & Beratungsstelle für Erziehungshilfe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: interdisziplinäre Verwundbarkeitsforschung, Psychoanalytische Pädagogik und Philosophie der Sonderpädagogik
pierre-carl.link@uni-wuerzburg.de

Birgit Lütje-Klose, Prof. Dr

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Multiprofessionelle Kooperation im Kontext inklusiver Schulentwicklung, förderliche und hemmende Entwicklungsbedingungen für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Unterstützungsbedarfen
birgit.luetje@uni-bielefeld.de

Andrea Meyer

Universität Bielefeld, Lehrerin für Sonderpädagogik im Hochschuldienst
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Strukturen inklusiver Schulentwicklung in integrierten Systemen der Sekundarstufe unter besonderer Berücksichtigung handlungsleitender Orientierungen von Schulleitungen

Sebastian Möller-Dreischer, Prof. Dr.

Hochschule Nordhausen, Inklusive Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion und inklusive Pädagogik im Kontext von Behinderung, Diversity, Bildungsnetzwerke, Qualitätsaspekte pädagogischer Institutionen
moeller-dreischer@hs-nordhausen.de

Anne Piezunka, M.A.

Mitarbeiterin in dem Projekt „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umsetzung von Inklusion sowie evaluationssoziologische Fragestellungen, z.B. Messung von Qualität im Bildungswesen
piezunka@rochow-museum.de

Annedore Prengel, Prof. em. Dr.

Professorin i.R. an der Universität Potsdam und Seniorprofessorin an der Universität Frankfurt/Main.
Im Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung hat sie den Arbeitskreis Menschenrechtsbildung gegründet und das Projekt „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ initiiert
aprenzel@uni-potsdam.de

Michelle Proyer, Dr.in

Universität Wien, Zentrum für LehrerInnenbildung und Institut für Bildungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik in der Lehrer*innen-ausbildung, Schule und (Re-)Qualifizierung, Intersektion Behinderung und Kultur(en)

michelle.proyer@univie.ac.at

Kerstin Rabenstein, Prof. Dr. phil.

Georg-August-Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transformation pädagogischer Ordnungen, Methodologien qualitativer Schul- und Unterrichtsforschung, Diversitäts- und Lehrerbildungsforschung

krabens@gwdg.de

Sebastian Ruin, Dr.

Deutsche Sporthochschule Köln, Institut für Sportdidaktik und Schulsport

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Sportpädagogik, Körper und Körperlichkeit im Schulsport, Lehrplanforschung

s.ruin@dshs-koeln.de

Ulrike Schildmann, Prof. Dr.

Technische Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Frauen- und Geschlechterforschung in der Behindertenpädagogik und Inklusiven Pädagogik, Intersektionalitätsforschung, Normalismusforschung

ulrike.schildmann@tu-dortmund.de

Robert Schneider-Reisinger, Prof. Mag. Dr.

Pädagogische Hochschule Salzburg, Institut für Bildungswissenschaften und Forschung

Robert.Schneider@phsalzburg.at

René Schroeder

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft – AG3

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Sachunterrichtsdidaktik, Schüler*innenfragenorientierter Sachunterricht; Unterricht, Förderung und Diagnostik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung; Normalismustheorie

rene.schroeder@uni-bielefeld.de

Saskia Schuppener, Prof. Dr.

Universität Leipzig, Institut für Förderpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: herausforderndes Verhalten, Macht, strukturelle Gewalt & Freiheitseinschränkung, berufliche Integration, Leichte Sprache, inklusive Hochschule, inklusive Schulentwicklung und Sozialraumorientierung

schupp@rz.uni-leipzig.de

Simone Seitz, Prof. Dr.

Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Frühe Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen sowie Professionalisierung von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften, jeweils im Kontext von Inklusion und Exklusion

simone.seitz@uni-paderborn.de

Stephan Ullrich, M.A.

Hochschule Hannover

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion/Exklusion, Systemische Organisationstheorien und -beratung, Systemtheorie und speziell der Zusammenhang von Organisations- und Interaktionssystemen und deren gegenseitiger Einfluss auf inklusive/exklusive Prozesse sowie die Herstellung von Ungleichheit

Stephan.ullrich@hs-hannover.de

Gabriele Weigand, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Personale Pädagogik, Schulentwicklungsforschung, Begabungs- und Biografieforschung, Institutionelle und Interkulturelle Pädagogik

weigand@ph-karlsruhe.de

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention befindet sich Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Soll sie auf mehr als die Anwesenheit von Menschen mit Behinderung in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen verweisen, so müssen diese Institutionen und die darin befindlichen Akteur*innen und Praktiken weiterhin auf ihre Verstrickungen in die Reproduktion von Ausgrenzung und sozialer Ungleichheit hin thematisiert werden. So finden sich in diesem Band Beiträge zu folgenden Schwerpunkten: Grundfragen der Inklusion, Subjekttheoretische Perspektiven im Rahmen der Inklusion, Pädagogik und Bildung aus menschenrechtlicher und demokratischer Perspektive, Mechanismen der Exklusion und Inklusion sowie Inklusive Schulentwicklung.

Der zweite Band beschäftigt sich mit spezifischen Fragen rund um Lehren und Lernen in den unterschiedlichen Institutionen und Lebensaltern.

Die Herausgeber*innen

arbeiten alle am Institut für Förderpädagogik und Inklusive Bildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Elisabeth von Stechow, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Beeinträchtigung der emotional-sozialen Entwicklung

Philipp Hackstein, Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Kirsten Müller, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Marie Esefeld, Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Barbara Klocke, Förderschullehrerin und Mitarbeiterin

978-3-7815-2287-9



9 783781 522879